

UNIVERSIDADE DO PLANALTO CATARINENSE - UNIPLAC
PRÓ-REITORIA DE PÓS-GRADUAÇÃO, PESQUISA E EXTENSÃO
MESTRADO EM EDUCAÇÃO

MARIA KARINE GUASSELLI DE SOUZA

**OS SENTIDOS ATRIBUÍDOS PELAS BOLSISTAS DO PIBID AO FAZER
DOCENTE: MODOS DE RESSIGNIFICAR A FORMAÇÃO DE PROFESSORES**

LAGES - SC
2017

MARIA KARINE GUASSELLI DE SOUZA

**OS SENTIDOS ATRIBUÍDOS PELAS BOLSISTAS DO PIBID AO FAZER
DOCENTE: MODOS DE RESSIGNIFICAR A FORMAÇÃO DE PROFESSORES**

Dissertação apresentada à banca examinadora como requisito à obtenção do título de Mestre em Educação pelo Programa de Pós-graduação, *Stricto Sensu*: Mestrado Acadêmico em Educação da Universidade do Planalto Catarinense (UNPLAC), na Linha de Pesquisa 2: Educação, Processos Socioculturais e Sustentabilidade.

Orientadora: Profa. Dra. Marina Patrício de Arruda.

**LAGES - SC
2017**

Ficha Catalográfica

S719s Souza, Maria Karine Guasselli de.
Os sentidos atribuídos pelas bolsistas do PIBID ao fazer docente: modos de ressignificar a formação de professores / Maria Karine Guasselli de Souza .-- Lages(SC), 2017.
160 p.

Dissertação (Mestrado) - Universidade do Planalto Catarinense. Programa de Mestrado em Educação da Universidade do Planalto Catarinense.
Orientadora: Marina Patrício de Arruda

1. Professores - Formação. 2. Programa Institucional de Bolsas de Iniciação à Docência (Brasil). 3. Relações humanas. I. Arruda, Marina Patrício de. II. Título.

CDD 370.71



UNIVERSIDADE DO PLANALTO CATARINENSE

PROGRAMA DE PÓS-GRADUAÇÃO EM EDUCAÇÃO (PPGE)
MESTRADO ACADÊMICO

Os sentidos atribuídos pelas bolsistas do PIBID ao fazer docente: Modos de ressignificar a formação de professores

Dissertação apresentada ao Programa de Pós-Graduação em Educação, na Linha de Pesquisa II: Educação, Processos Socioculturais e Sustentabilidade.

Aprovada em 09 de fevereiro de 2017

Profª. Dra. Marina Patrício de Arruda- Orientadora (PPGE/UNIPLAC)

Prof. Dr. Leandro Rogério Pinheiro (FACED/UFRGS)

Profª. Dra. Maria Selma Grosh (PPGE/UNIPLAC)

Profª. Dra. Mareli Eliane Graupe (PPGE/UNIPLAC)

Profª. Dra. Mareli Eliane Graupe
Coordenadora do PPGE/UNIPLAC

Profª. Dra. Lurdes Caron
Coordenadora Adjunta do PPGE/UNIPLAC

Lages, Santa Catarina, fevereiro de 2017.

Todo desenvolvimento humano verdadeiramente humano significa o desenvolvimento conjunto das autonomias individuais, das participações comunitárias e o do sentimento de pertencer a espécie humana.

Edgar Morin (2007).

Educar é impregnar de sentido o que fazemos a cada instante.

Paulo Freire (2015).

RESUMO

Este estudo tem seu início por meio de uma leitura crítica e científica sobre as políticas públicas de formação de professores no Brasil, em especial sobre o Programa Institucional de Bolsa de Iniciação à Docência (PIBID), destinado aos acadêmicos dos cursos de Licenciatura para fomentar a iniciação à docência. Essa pesquisa se desenvolveu, junto ao Mestrado em Educação da Universidade do Planalto Catarinense (UNIPLAC), tendo como objetivo central compreender os sentidos atribuídos por bolsistas do PIBID ao fazer docente e suas implicações para com a formação de professores. A investigação qualitativa teve como instrumento de coleta de dados: observações das experiências realizadas nas rodas de conversa do subprojeto do PIBID em Pedagogia em que participavam: as bolsistas do subprojeto do PIBID em Pedagogia; a coordenadora do referido subprojeto e as professoras supervisoras; questionário semiestruturado para identificar o perfil das participantes; entrevista narrativa realizada com seis pibidianas que ingressaram na Universidade no período de 2013 a 2016. O estudo e a discussão dos resultados tiveram suporte da análise textual em Moraes (2007). Como resultados, constatamos que os sentidos atribuídos pelas bolsistas do PIBID ao fazer docente estão diretamente relacionados às experiências significativas que essas licenciandas tiveram ao participar do referido Programa. Assim sendo, por meio dos estudos, reflexões e vivências na escola de Educação Básica, as acadêmicas realizam um processo de ressignificação de saberes e das ações pedagógicas e desenharam um fazer docente pleno de respeito, carinho e compreensão, indícios de uma proposta mais humana e solidária. A pesquisadora, por sua vez, entendeu por meio desse estudo a necessidade de um recomeço, pois o processo dinâmico e interativo de pesquisa permitiu reinventar-se em cada ponto do itinerário previamente proposto. Novos significados a respeito da vida social e profissional foram também construídos a partir de uma aprendizagem coletiva e da reflexão sobre o que somos e o que fazemos ao educar. Assim, ao buscar compreender os significados atribuídos por bolsistas do PIBID ao fazer docente, construímos um pensamento novo e capaz de renovar a formação de professores acolhedores e sensíveis.

Palavras-chave: Atribuição de sentido. Bolsistas do PIBID. Formação de professores acolhedores. Fazer docente humano e solidário.

ABSTRACT

This study has its beginning through a critical and scientific reading about the public policies of teacher education in Brazil, especially on the Institutional Program of Initiation Scholarship to Teaching (PIBID), destined to the undergraduate students to promote the teaching initiation. This research was developed, together with the Master's in Education of the University of Planalto Catarinense (UNIPLAC), with the main objective of understanding the meanings attributed by PIBID scholarship holders in to do teaching and their implications for teacher education. The qualitative research had as instruments of data collection: observations of the experiments carried out in the conversation wheels of the PIBID subproject in Pedagogy in which participated the scholarships holders from PIBID subproject in Pedagogy; the coordinator of said subproject and the supervisory teachers; semistructured questionnaire to identify the participants profile; narrative interview with six scholarship holders who joined the University from 2013 to 2016. The study and the discussion of the results were supported by textual analysis in Moraes (2007). As a result, we find that the meanings attributed by PIBID scholarship holders in to do teaching are directly related to the significant experiences that these graduates had in participating in the said Program. Thus, through the studies, reflections and experiences in the basic education school, the academics carry out a process of re-signification of knowledge and the pedagogical actions and have designed a to do teaching full of respect, affection and understanding, indications of a more humane and solidarity propose. The researcher, in turn, understood through this study the need for a resumption, because the dynamic and interactive process of research allowed to reinvent itself in each point of the itinerary previously proposed. New meanings about social and professional life were also built from a collective learning and reflection on what we are and what we do while educating. Thus, in seeking to understand the meanings attributed by PIBID scholarship recipients in to do teaching, we construct a new thinking and capable of renewing the formation of welcoming and sensitive teachers.

Keywords: Attribution of meaning. PIBID scholarship holders. Education of welcoming teachers. Human and solidarity to do teaching.

LISTA DE ILUSTRAÇÕES

Figura 1 - Perfil das Licenciandas Bolsistas do Pibid: idade	83
Figura 2 - Perfil das Licenciandas Bolsistas do Pibid: fase da licenciatura na qual as pibidianas estavam estudando	84
Figura 3 - Perfil das Licenciandas Bolsistas do Pibid: tempo de participação das acadêmicas no PIBID	84
Figura 4 - Perfil das Licenciandas Bolsistas do Pibid: estado civil	85
Figura 5 - Perfil das Licenciandas Bolsistas do Pibid: intenção de continuidade nos estudos	86

LISTA DE QUADROS

Quadro 1 - Concessão de Bolsas por Edital	60
Quadro 2 - PIBID 2014: IES, Campi, subprojetos e bolsas por região.....	61
Quadro 3 - Perfil das Licenciandas Bolsistas do Pibid: número de filhos	85
Quadro 4 - Perfil das Licenciandas Bolsistas do Pibid: se exercem atividade remunerada e a carga horária de trabalho	85

LISTA DE SIGLAS

ABE	-Associação Brasileira de Educação
AMURES	-Associação de Municípios da Região Serrana
ANPED	-Associação Nacional de Pós-Graduação e Pesquisa em Educação
ANDES	-Associação Nacional de Docentes do Ensino Superior
CAPES	-Coordenadoria de Aperfeiçoamento de Pessoal de Nível Superior
CEP	-Comitê de Ética em Pesquisa
CIES	-Conselho Interamericano Econômico e social
CNE	-Conselho Nacional de Educação
CNS	-Conselho Nacional de Saúde
CNTE	-Confederação Nacional dos Trabalhadores em Educação
DEB	-Diretoria de Formação de Professores da Educação Básica
EaD	-Ensino a Distância
ECA	-Estatuto da Criança e do Adolescente
EJA	-Educação de Jovens e Adultos
FNDE	-Fundo Nacional de Desenvolvimento da Educação
IBICT	-Biblioteca Digital Brasileira de Teses e Dissertações
IDEB	-Índice de Desenvolvimento da Educação Básica
IES	-Instituição de Ensino superior
MEC	-Ministério da Educação
OEA	-Organização dos Estados Americanos
PARFOR	-Plano Nacional de Professores da Educação Básica
PDE	-Plano de Desenvolvimento da Educação
PIBID	-Programa Institucional de Bolsa de Iniciação à Docência
PNUD	-Programa das nações Unidas para o Desenvolvimento
SCIELO	- <i>Scientific Electronic Library Online</i>
TCLE	-Termo de Consentimento Livre e Esclarecido
TIC	-Tecnologias de Informação e Comunicação
UNESCO	-Organização das Nações Unidas para Educação
UNICEF	-Fundo das Nações Unidas para Infância

SUMÁRIO

1 INTRODUÇÃO	15
2 ITINERÂNCIA METODOLÓGICA DA PESQUISA	23
2.1 PRESSUPOSTOS TEÓRICOS	23
2.2 PRESSUPOSTOS METODOLÓGICOS	24
2.3 PARTICIPANTES DA PESQUISA	25
2.4 O DELINEAMENTO DA PESQUISA E OS PROCEDIMENTOS PARA COLETA DE DADOS.....	25
2.5 O CAMINHO PARA ANÁLISE DOS DADOS	30
3 POLÍTICAS PÚBLICAS DE FORMAÇÃO DE PROFESSORES NO BRASIL	33
3.1 O INÍCIO DA HISTÓRIA SOBRE A FORMAÇÃO DE PROFESSORES NO BRASIL	33
3.2 MOVIMENTOS DE MUDANÇA NA EDUCAÇÃO BRASILEIRA: ORGANIZAÇÕES CURRICULARES E POLÍTICAS PÚBLICAS	36
4 HISTÓRICO E OBJETIVOS DO PROGRAMA INSTITUCIONAL DE BOLSA DE INICIAÇÃO À DOCÊNCIA	53
4.1 A TRAJETÓRIA DO PROGRAMA INSTITUCIONAL DE BOLSA DE INICIAÇÃO À DOCÊNCIA – PIBID	53
4.1.1 Portaria nº 096/2013	56
4.2 O QUE DIZEM OS NÚMEROS SOBRE A EVOLUÇÃO DO PIBID	60
4.3 BREVE CONTEXTUALIZAÇÃO SOBRE O <i>LOCUS</i> DA PESQUISA.....	62
4.4 PIBID: A PROBLEMATIZAÇÃO DE PRÁTICAS E SABERES	62
4.4.1 Trabalho coletivo / articulação entre teoria e prática / reflexão do trabalho docente.	63
5 PARADIGMAS E PERSPECTIVAS HISTÓRICAS	69
5.1 CONCEITO DE PARADIGMA.....	69
5.2 PARADIGMAS CONSERVADORES	70
5.3 A CONSTRUÇÃO DO CONHECIMENTO À LUZ DE PARADIGMAS INOVADORES	74
6 AS DESCOBERTAS DOS ITINERÁRIOS DA PESQUISA	81
6.1 O PERFIL DAS PIBIDIANAS.....	82
6.2 PARADA PARA AS RODAS DE CONVERSA	87
6.3 A CONSTRUÇÃO DE SENTIDOS SOBRE O FAZER DOCENTE	91
6.3.1 O encontro com as histórias de vida das pibidianas entrevistadas	91
6.3.2 A formação de professores a partir de experiências vividas na escola	100

6.3.3 As fragilidades do Processo ensino aprendizagem/ Os novos sentidos atribuídos ao fazer docente	107
6.3.4 Os sentidos de menor e maior valorização da profissão docente	128
7 CONSIDERAÇÕES FINAIS	137
REFERÊNCIAS.....	143
APÊNDICES	153

1 INTRODUÇÃO

Historicamente, a educação no Brasil foi marcada por relações de poder, pois inúmeras políticas de governo foram adotadas privilegiando uma pequena parcela da população. Essas políticas, durante séculos, redirecionaram a formação de professores conforme os interesses do capital, numa concepção, na maioria das vezes, produtivista. Conseqüentemente, o desenvolvimento do ensino e da aprendizagem foram afetados. Dentre os entraves educacionais presentes na educação básica pública brasileira hoje, estão: a falta de preparo e as precárias condições de trabalho do professor, as elevadas taxas de repetência dos alunos, a desvalorização do magistério e a baixa atratividade da carreira docente entre os jovens, como demonstram os estudos de Gatti, *et al.* (2009).

Contudo, filósofos, sociólogos, pedagogos e pesquisadores da educação, a exemplo de Morin (2001), Moraes e Torre (2004), Gadotti (2003) e Freire (2015) acreditam que o desenvolvimento humano, político e social de um país está diretamente relacionado à qualidade da educação que o Estado, e especialmente os professores, oferecem ao seu povo. Desse modo, se queremos uma sociedade mais justa e igualitária, é fundamental investir em educação, especialmente no preparo de professores qualificados que compreendam como ultrapassar os paradigmas conservadores que direcionam a aprendizagem num viés disciplinar e conteudista, já que a sociedade clama por uma educação escolar emancipadora, por meio da qual haja construção de saberes que favoreçam o desenvolvimento humano, social e cultural de todos.

Nesse contexto, no que tange à formação de professores em nosso país, é de responsabilidade especificamente do Governo Federal, via Ministério da Educação (MEC), em parceria com os estados, o Distrito Federal, os municípios e suas respectivas Instituições de Ensino Superior (IES) tomar conhecimento daquilo que não faz mais sentido para o desenvolvimento pedagógico docente, e conseqüentemente para o desenvolvimento social, além de abrir espaço para discussão, análise, reconstrução e construção de práticas que contribuam para problematizar e encontrar caminhos para o enfrentamento de problemas relacionados às questões educacionais.

Nesse sentido, foi apenas a partir da década de 1990, principalmente após a LDB/9394, que o Governo Federal iniciou ações mais consistentes e significativas para redirecionar a formação de professores, com o objetivo de melhorar a qualidade do ensino na escola pública e o fomento à formação de docentes. Dentre as iniciativas mais recentes está o Programa Institucional de Bolsas de Iniciação à Docência (PIBID), foco dessa investigação.

Esse Programa proposto pela Coordenadoria de Aperfeiçoamento de Pessoal de Nível Superior (CAPES), criado em 2007, é destinado aos acadêmicos dos cursos de Licenciatura, tendo como finalidade incentivar a iniciação à docência, favorecer o aperfeiçoamento da formação de professores em nível superior, por consequência, contribuir para elevar a qualidade do ensino na escola pública (BRASIL, 2013c).

Assim, o PIBID surgiu como um Programa de grande responsabilidade social, que proporciona a integração entre as IES e as escolas de educação básica pública. Participam dele os estudantes das licenciaturas, o coordenador institucional que orienta o Projeto na IES, os coordenadores de área - professores das licenciaturas que coordenam os subprojetos - e os supervisores, que também são professores das escolas públicas de educação básica - estaduais e municipais - onde o Programa é realizado. Essas escolas são as que apresentam o IDEB abaixo da média nacional, oferecendo, portanto, possibilidades para que os estudantes compreendam como aperfeiçoar o ensino em situações de vulnerabilidade social e educacional, e também escolas que apresentam resultados positivos de aprendizagem. Desse modo, incentiva-se os licenciandos a participarem de experiências sobre uma práxis docente significativa.

Além disso, um dos objetivos centrais do PIBID é despertar o interesse de acadêmicos a cursar uma licenciatura. Já existe no Brasil número considerável de estudos sobre o desencanto pela profissão docente, tanto no que diz respeito à opção profissional dos jovens que, de um modo geral, têm apresentado pouco interesse pela profissão, quanto sobre a desmotivação dos próprios professores que atuam na docência. Nesse sentido, por meio do referido Programa, pretende-se transformar a formação docente, com base em ações que promovam novo sentido à prática pedagógica, tornando a profissão mais atrativa e valorizada socialmente.

No que diz respeito à opção da pesquisadora pelo tema, reportamo-nos a Moraes e Torre (2006), quando descrevem que o pesquisador, muitas vezes, é influenciado pela própria história de vida ao escolher o tema, o problema e os objetivos dos estudos que pretende desenvolver. Desse modo, o desejo por realizar uma pesquisa sobre a formação inicial de professores se deu pelo levantamento de questões críticas sobre o tema, especialmente por ser pedagoga e cidadã brasileira, e acima de tudo por me preocupar com os rumos que a educação escolar e a formação de professores vêm tomando nos últimos anos. Depois de concluir o curso de Pedagogia, à medida que fui me inserindo de maneira mais profunda no universo da educação básica, e com um pouco mais de maturidade para compreendê-lo, pude perceber

quanta coisa precisa mudar nesses espaços para que a educação de fato passe a ter sentido tanto para professores quanto para alunos.

Algo que me toca profundamente é o fato de que o déficit na qualidade do ensino, em boa parte das escolas públicas, é um dos fatores que mais contribui para a desigualdade social e a divisão de classes no Brasil. Esse cenário suscita em mim grande aflição quanto à realidade e futuro do nosso país, principalmente porque a carreira docente está fragilizada, e porque sem bons professores torna-se muito mais difícil construir um futuro educacional e social próspero.

Contudo em meio a essas angústias, a partir da inserção do meu irmão na universidade, conheci o PIBID, Programa do qual ele faz parte. À medida que meu irmão começou a participar das atividades do PIBID, desde a 1ª fase da licenciatura, pude perceber que ele trazia para as nossas discussões em casa questões significativas sobre o professor e a problematização da aprendizagem na escola pública. Desse modo, busquei conhecer um pouco mais sobre o Programa, por meio da literatura existente, e me chamou a atenção o fato de o PIBID ter objetivos consistentes para o redirecionamento da formação de professores na educação básica, com incentivo à docência e à melhoria da qualidade do ensino na educação básica pública brasileira. Isso porque, nesse Programa, os alunos que dele participam precisam dedicar mais tempo para estudar na IES, além disso, constroem sua identidade profissional no contato direto com a escola, desde o 1º semestre, problematizando os conteúdos curriculares a partir da realidade da instituição escolar. Sendo assim, minha vontade de pesquisar sobre esse Programa, de investigar o desenvolvimento dessa proposta e a atribuição de sentido à docência associou-se ao meu desejo de discutir a formação de professores para uma conseqüente transformação da nossa sociedade e da Educação.

Nessa perspectiva, o foco principal de investigação desse estudo foi conhecer o contexto de um processo de formação fomentado pelo PIBID, numa IES da Serra Catarinense, para então problematizar: **como os sentidos atribuídos por bolsistas do PIBID ao fazer docente podem contribuir com a formação de professores?**

Desse modo, o objetivo central desse estudo configurou-se em: **Compreender os sentidos atribuídos pelas bolsistas do PIBID ao fazer docente e sua implicação na formação de professores.**

Para responder ao debate central, emergiram questões secundárias que se traduzem em objetivos específicos, sendo eles:

- Identificar o perfil das acadêmicas que participam do subprojeto do PIBID do curso de Pedagogia de uma IES da Serra Catarinense;
- Verificar os diferentes sentidos atribuídos pelas bolsistas do PIBID ao fazer docente;
- Relacionar os sentidos atribuídos às possibilidades de redirecionamento da formação docente;
- Destacar os sentidos de maior ou menor valorização da profissão.

Segundo Nóvoa, “[...] podemos dizer que a escolha da profissão se dá num universo no qual o ‘eu pessoal’ e o ‘eu profissional’ se entrelaçam” (1995, p. 9). Nesse sentido, a escolha e a permanência do sujeito na profissão estão vinculadas numa relação entre aquilo que o indivíduo acredita, causa-lhe entusiasmo e o contexto histórico da profissão. Esse contexto pode impulsionar para maior ou menor valorização em relação à atuação do professor. Sendo assim, a escuta dos sentidos atribuídos ao processo de desenvolvimento pessoal e profissional dos estudantes em Pedagogia, e que participam do subprojeto do PIBID, pode indicar uma concepção de formação de professores e as possibilidades de transformação da sociedade.

Justificamos a relevância da discussão temática aqui apresentada à medida que contribui com discussões críticas sobre as políticas educacionais de formação de professores, em especial no que diz respeito ao PIBIB, possibilitando à comunidade científica, principalmente àqueles que se preocupam com os rumos que a educação vem tomando nas últimas décadas, um novo olhar sobre o Programa Institucional de Bolsa de Iniciação à Docência.

Tendo em vista que um dos desafios da educação é atrair os jovens para exercer a carreira do magistério, esse estudo também contribuirá para avaliar se as ações empreendidas pelo PIBID dão conta de significar as experiências da prática pedagógica no cotidiano escolar, contribuindo para que os acadêmicos sintam-se cativados pela profissão docente e, conseqüentemente, para que tenham uma formação acadêmica mais sólida. Segundo Freitas (1992), são inúmeras as políticas públicas e os conhecimentos produzidos sobre a formação de professores, entretanto, esse conhecimento não é colocado em prática. Por isso, a necessidade de se avaliar as ações empreendidas pelo PIBID.

Além disso, este estudo torna-se especialmente relevante para nossa região, sendo que no último resultado do Índice de Desenvolvimento da Educação Básica (IDEB - 2013), por meio da Prova Brasil realizada com estudantes de escolas estaduais e municipais da cidade,

nos 4º e 5º anos, os alunos apresentaram a média de 5,2 (BRASIL, 2013a). Um desempenho que nos preocupa, tendo em vista que a maioria dos estudantes está matriculada em escolas públicas e não apresenta noções satisfatórias de desenvolvimento quanto aos conteúdos curriculares, especialmente de Português e Matemática. Embora esse tipo de avaliação seja questionável por alguns pesquisadores em educação, há outras evidências de que o ensino básico público, de um modo geral, não corresponde a um nível considerado satisfatório. Dentre essas evidências, está a vigência de paradigmas conservadores nas escolas, o desinteresse de muitas crianças pela aprendizagem e a falta de interesse pela profissão docente, principalmente entre os jovens.

Importante também destacar que se constatou na Biblioteca Digital Brasileira de Teses e Dissertações (IBICT) número significativo de dissertações sobre o PIBID, a nível nacional, todavia, na região da Associação de Municípios da Região Serrana (AMURES), onde está localizada a IES *locus* da presente pesquisa, não encontramos nenhum estudo na categoria de tese ou dissertação sobre esse tema. Além disso, conforme Moraes e Torre (2006), ao contrário do paradigma tradicional de natureza positivista que possibilitava a transferência de conhecimento e a generalização dos resultados das pesquisas, hoje vivemos uma transição paradigmática, da qual emerge o pensamento complexo, segundo o qual não se admite mais a transferência de resultados para contextos diferentes, pois “[...] cada grupo constitui uma realidade [...] a partir da qual determinadas relações se manifestam”, portanto, “[...] em outro grupo, novas relações podem acontecer em função de um conjunto de variáveis” (p. 154). Desse modo, não podemos generalizar e simplificar, para diferentes contextos, o resultado de um estudo.

Também observamos durante o processo de construção desta dissertação que o PIBID é conhecido pelos sujeitos que participam dele e por seus familiares, mas que fora desse contexto a maioria das pessoas não sabe o que o Programa significa, muito menos sua relevância social. Por isso, a importância de realizar e divulgar este estudo à comunidade que sofre, direta ou indiretamente, as consequências de uma educação escolar com baixa qualidade.

Nesse sentido, considerando que a formação de professores é um dos fatores decisivos para a qualidade do ensino e da aprendizagem na educação básica, destaca-se a importância dos sentidos atribuídos por bolsistas do PIBID ao fazer docente e suas implicações. Como entende Macedo (2010):

Nossa tradição pedagógica tem optado por localizar a formação ou nos seus dispositivos tecnológicos e didáticos, ou no ensino como determinante da

preparação ou capacitação, ou no aprendizado como fenômeno pretensamente isolado, ou na educação, como uma teoria e uma prática mais geral de orientação e de organização das ações formativas, ficando o sentido da formação, muitas vezes, como uma mera e esperada consequência direta das ações e dos dispositivos educacionais (MACEDO, 2010, p. 25).

Dessa forma, é preciso salientar que tal proposta de formação de professores existe, porque a educação básica pública, no Brasil, de um modo geral, não vai bem. Todavia, o nosso propósito neste estudo não é o de responsabilizar apenas o professor pelo desenvolvimento educacional, pois sabemos que, se nos fossem assegurados, ao longo da história do país, os direitos legais, como: a valorização dos profissionais da educação, condições de trabalho adequadas, escolas com boa infraestrutura, material didático adequado, e formação profissional de qualidade a todos os docentes, medidas complementares como a criação do PIBID não precisariam ser criadas. Nessa perspectiva, nosso interesse foi ouvir os sentidos atribuídos à formação profissional por parte de bolsistas do PIBID, antecipando possibilidades e discussões. Ao entendermos o professor como sujeito determinante no processo de transformação social, é de suma importância que as políticas voltadas à formação docente sejam constantemente investigadas.

Mediante o exposto, o delineamento deste estudo configura-se em cinco capítulos. No primeiro, tecemos a metodologia da presente pesquisa, que se caracteriza como estudo qualitativo, cujos instrumentos corresponderam à observação realizada durante as discussões das “rodas de conversa” do subprojeto do PIBID analisado; questionário semiestruturado aplicado a todas as bolsistas integrantes desse subprojeto; entrevistas narrativas realizadas especificamente com seis dessas pibidianas¹. Tal processo apoiou-se em questões teórico-metodológicas fundamentadas especialmente no paradigma da complexidade.

O segundo capítulo trata de aspectos históricos sobre a formação de professores no Brasil, com destaque às políticas públicas que redirecionaram a formação docente e, conseqüentemente, a educação na escola pública em todo o país ao longo da nossa história.

O terceiro capítulo destina-se a contextualizar e caracterizar o Programa Institucional de Bolsa de Iniciação à Docência, desde sua implementação em 2007, com ênfase às propostas e aos objetivos do Programa. Desse modo, apresentamos os documentos legais que orientam o PIBID, os números que revelam a expansão do Programa pelas Universidades de todo o país, bem como, um debate teórico a respeito dos principais eixos que direcionam as práticas do PIBID nas escolas públicas.

¹ Após contato com a IES, *locus* da presente pesquisa, verificou-se que todas as integrantes do subprojeto do PIBID em Pedagogia são mulheres. Por isso, utilizei a terminologia feminina para identifica-las, tendo o devido cuidado com o anonimato das participantes.

No quarto capítulo, apresentamos discussões concernentes às transições paradigmáticas ao longo do século XX e início do século XXI, e a relação com a postura do educador que é fortemente influenciado por tais concepções. Além disso, anunciamos o paradigma da complexidade com concepções que vão ao encontro dos anseios da sociedade do conhecimento, mas que ao mesmo tempo tornam-se desafiadoras, pois muitas escolas e seus agentes ainda apresentam fortes indícios de paradigmas conservadores.

No quinto, apresentamos os achados desta pesquisa. Para tanto, inicialmente exibimos o perfil das pibidianas, participantes deste estudo. Na sequência, apresentamos nossas considerações sobre as observações realizadas nas “rodas de conversa” do subprojeto do PIBID, sobre o qual desenvolvemos nossa investigação. No terceiro momento, colocamos em evidência a análise das entrevistas narrativas realizadas com seis estudantes selecionadas conforme os critérios de inclusão e exclusão estabelecidos no projeto de pesquisa.

2 ITINERÂNCIA METODOLÓGICA DA PESQUISA

2.1 PRESSUPOSTOS TEÓRICOS

Considerando a teoria como possibilidade de tratar um problema, ao iniciar um estudo, a pesquisadora precisa ter em mente os referenciais que darão suporte a sua pesquisa. Desse modo, consideramos importante descrever, de forma sucinta, qual o nosso ponto de partida.

Durante muito tempo, as pesquisas foram direcionadas conforme o enfoque Positivista. Nesse modelo, negava-se o caráter ativo e histórico do sujeito, bem como, o meio sociocultural desse sujeito. As pesquisas eram planejadas de forma totalmente linear e prescritiva e os estudos baseavam-se em certezas, por isso as atividades planejadas não podiam ser reconstruídas. Além disso, o investigador distanciava-se substancialmente do seu objeto de pesquisa, a realidade era fragmentada e o conhecimento simplificado e generalizado (MORAES; TORRE, 2006).

Todavia, com a crise do paradigma Positivista no século XX, emergiram novas concepções e explicações, contrárias ao Positivismo, sobre a realidade do mundo, como o Paradigma da Complexidade, que busca articulação de saberes e valoriza a inteireza humana. Assim, este estudo direciona-se com o aporte da teoria da complexidade. Segundo Morin (2003, p. 38):

Complexus significa o que foi tecido junto; de fato, há complexidade quando elementos diferentes são inseparáveis constitutivos do todo (como o econômico, o político, o sociológico, o psicológico, o afetivo, o mitológico), e há um tecido interdependente, interativo e inter-retroativo entre o objeto de conhecimento e seu contexto, as partes e o todo, o todo e as partes, as partes entre si. Por isso, a complexidade é a união entre a unidade e a multiplicidade.

Nessa linha de pensamento, há necessidade de ir “[...] além do que está na superfície, procurar ver o objeto ou o sujeito inserido no seu contexto histórico, afetivo e sociocultural, buscando compreender a totalidade dos processos envolvidos”, pois a soma dos fatos não dá conta de compreender o todo (MORAES; TORRE, 2006, p. 145). Dessa maneira, segundo os referidos autores, a partir da complexidade, num processo de pesquisa não pode existir a separação entre o ser humano e a realidade em que vive, “[...] entre sujeito e objeto, entre indivíduo e contexto, entre ser humano e natureza, já que cada um participa do todo e, na pesquisa cada sujeito participa da realidade que pretende aplicar” (*idem*, p. 145). Sendo assim, compreendemos o nosso estudo como um processo dinâmico, interativo e recursivo, sujeito a transformações ocasionadas pelas instabilidades que a realidade social apresenta.

Todavia, mudar de concepção não é algo simples, isso é processual, pois as concepções positivistas ainda estão presentes na nossa cultura, tanto por meio da educação formal quanto da educação informal. Desse modo, torna-se necessário o exercício constante da tomada de consciência e identificação das atitudes, reflexos do positivismo, que ainda fazem parte do nosso comportamento. Segundo Moraes e Torre (2006, p. 146): “O problema mais grave para quem pretende pesquisar sobre o enfoque da Complexidade é a ruptura do paradigma e a mudança de referenciais, bem como a mudança de atitudes e hábitos consolidados”.

Em sua obra, *Introdução ao Pensamento Complexo*, Morin (2007) destaca a ideia do tapete para a compreensão da complexidade:

Tomemos uma tapeçaria contemporânea. Ela comporta fios de linho, de seda, de algodão e de lã de várias cores. Para conhecer esta tapeçaria seria interessante conhecer as leis e os princípios relativos a cada um desses tipos de fio. Entretanto, a soma dos conhecimentos sobre cada um desses tipos de fio componentes da tapeçaria é insuficiente para se conhecer esta nova realidade que é o tecido, isto é, as qualidades e propriedades próprias desta textura, como, além disso, é incapaz de nos ajudar a conhecer sua forma e sua configuração (MORIN, 2007, p. 85).

O autor se utiliza da metáfora do tapete para mostrar a tessitura do conhecimento, a articulação de diferentes saberes para o tecido chamado pesquisa. Desse modo, para compreendermos cada uma das partes, é preciso essencialmente compreender o seu relacionamento com o todo. De acordo com Moraes e Torre (2006, p. 155), ao deslocar “[...] esses aspectos para a pesquisa, eles nos levam a reconhecer a importância da contextualização e a relevância de se ter um pensamento mais abrangente e profundo, de buscar compreender a totalidade sistêmica das relações e dos diversos fatores envolvidos na pesquisa”.

Sendo assim, com os fios dos sentidos, buscamos tecer as inter-relações atribuídas ao fazer docente por bolsistas do PIBID e suas implicações para a formação de professores.

2.2 PRESSUPOSTOS METODOLÓGICOS

Essa pesquisa tem como base o pensamento complexo, portanto, os procedimentos adotados para sua realização buscam estar o mais próximo possível do paradigma da complexidade. Todavia, levando em consideração que estamos num processo de transição paradigmática, ainda há resquícios dos paradigmas conservadores.

Não pretendemos aqui expor, como salienta Morin (2003, p. 17), “[...] um conjunto de receitas eficazes para chegar a um resultado previsto”, mas sim, apresentar o “[...] método como um caminho, ensaio gerativo e estratégia ‘para’ e ‘do’ pensamento. O método como

atividade pensante do sujeito vivente não-abstrato. Um sujeito capaz de aprender, enviar e criar ‘em’ e ‘durante’ o seu caminho” (*idem*, p.18).

Nessa perspectiva, este estudo, que é de natureza humana e social e tem como objetivo central compreender os sentidos atribuídos por bolsistas do PIBID ao fazer docente e sua implicação na formação de professores, direciona-se a uma abordagem de ordem qualitativa. Dentre as características da pesquisa qualitativa estão: o ambiente natural como fonte primária de coleta de dados, a predominância de dados descritivos e a preocupação com o processo e não apenas com os resultados (TRIVIÑOS, 2013). Sobretudo, este estudo tem um enfoque qualitativo, porque tal abordagem “[...] trabalha com o universo dos significados, dos motivos, das aspirações, das crenças, dos valores e das atitudes” (MINAYO, 2006, p. 61).

Ademais, a pesquisa qualitativa, além de possibilitar a investigação profunda do problema, é um processo dinâmico que permite ao pesquisador, a cada etapa do estudo, revisar e reformular o conhecimento produzido. Para Sampieri, Collado e Lucio (2013), essa abordagem apresenta diversas dimensões, pois é um processo interativo e recorrente, que exige do pesquisador, geralmente, voltar às etapas anteriores para avaliar o fenômeno, sendo contínua a tarefa de coletar e analisar dados. Nesse sentido, os dados são totalmente descritivos e interpretados.

2.3 PARTICIPANTES DA PESQUISA

As participantes desse estudo são vinte acadêmicas do curso de licenciatura em Pedagogia que começaram a participar do subprojeto do PIBID em Pedagogia no período de 2013 a 2016. Além delas, participaram a coordenadora do referido subprojeto e duas professoras de escolas de educação básica pública que supervisionam as bolsistas da licenciatura. A IES *locus* desta pesquisa está localizada na Serra Catarinense, é de caráter comunitário, pública de direito privado.

2.4 O DELINEAMENTO DA PESQUISA E OS PROCEDIMENTOS PARA COLETA DE DADOS

Com base no pensamento complexo de que pesquisador e sujeito da pesquisa constituem uma totalidade e de que a divisão das partes não dá conta de explicar o contexto, optamos por procedimentos de coleta de dados dinâmicos, interativos e não-lineares, sem desprezar o rigor do método científico. São eles: observação participante nas “rodas de conversa” do subprojeto do PIBID em Pedagogia; aplicação de questionário semiestruturado e

entrevistas narrativas. Esses instrumentos estão detalhados na sequência deste texto, a partir da descrição do delineamento da pesquisa.

Para a realização do estudo, inicialmente entramos em contato com a coordenadora Institucional do PIBID, na IES a ser pesquisada. Ela nos recebeu muito bem, consentiu na realização da pesquisa, mas, primeiramente, nos encaminhou até a coordenadora do subprojeto do PIBID do curso de Pedagogia para verificarmos se ela também autorizaria. Essa coordenadora, por sua vez, foi muito receptiva e aceitou tranquilamente. Contudo, em respeito às demais participantes, como as bolsistas e as supervisoras escolares, perguntou a elas se também estavam de acordo. Todas disseram que não haveria problema e nos receberam muito bem durante as observações efetuadas no subprojeto.

Assim, com a aprovação do CEP, sob o Parecer 1.430.097, iniciamos a coleta de dados por meio de observações nas “rodas de conversa”. Sublinhamos que essas rodas se caracterizam por reuniões, organizadas pela coordenadora do referido subprojeto, que acontecem aos sábados na IES, com aproximadamente duas horas de duração, nas quais participam as vinte pibidianas do curso de Pedagogia, a coordenadora do subprojeto do PIBID de Pedagogia e duas professoras das escolas de educação básica pública que supervisionam as bolsistas do Programa nos espaços escolares. Nossas observações foram efetuadas no período de março a maio de 2016, totalizando oito encontros de aproximadamente duas horas cada um.

Nesses encontros, as participantes organizavam-se em roda para discussões sobre o ato de aprender e ensinar na educação básica. Sendo esses encontros caracterizados por “rodas de conversa”, ao nos referirmos a eles na presente pesquisa utilizamos essa denominação. Lembramos que, como forma de registro das observações realizadas e para posterior análise dos dados, utilizamos um diário de campo, com roteiro semiestruturado (APÊNDICE 4), que permitiu um olhar mais atento sobre as informações que contribuíram de forma significativa para o estudo. A respeito do instrumento utilizado para anotar as observações, Vianna (2007, p. 59) lembra-nos que “[...] o observador precisa desenvolver um método pessoal para fazer suas anotações, para não ser traído por sua memória, além disso, deve fazer um registro de natureza narrativa de tudo que foi constatado no período de observação”, foi esse, então, o exercício que procuramos fazer.

É importante descrever que inicialmente pensamos em realizar observação direta, mas no contato com a coordenadora e as pibidianas do subprojeto do PIBID em estudo fomos bem recepcionadas e acolhidas, desse modo integramo-nos ao grupo naturalmente como se fôssemos parte daquelas rodas de conversa. Desse modo, a observação passou a ser

participante, o que, no olhar de Marconi e Lakatos (2006), consiste na participação real do pesquisador com a comunidade, ou seja, ele se incorpora ao grupo, confunde-se com ele e fica tão próximo quanto os outros membros.

No que tange à reorganização do procedimento de coleta de dados, Moraes e Torre (2006) afirmam que muitas vezes é necessário rever o método, o caminho e algumas etapas do processo, pois o pensamento complexo nos ensina que a realidade é imprevisível, desordenada, indeterminada, dinâmica, produto da dialética - ordem-desordem - que caracteriza os sistemas complexos. “Disto decorre a necessidade do investigador ser um sujeito reflexivo, pensante, problematizador e estrategista, um sujeito capaz de rever os passos e as etapas durante a pesquisa” (MORAES; TORRES, 2006, p. 164).

Salientamos, ainda, ancorados por Marconi e Lakatos (2006), que uma das principais vantagens da observação é a possibilidade que o investigador tem de colher as informações no momento em que os fatos estão acontecendo, apropriando-se de maneira mais intensiva sobre o fenômeno estudado. Além disso, por meio da observação, é possível dar legitimidade ao que os participantes relatam nas entrevistas.

Outro instrumento de coleta de dados foi o questionário semiestruturado, utilizado com o propósito de identificar o perfil das participantes, especificamente das pibidianas, e também com o objetivo de selecionar um subgrupo para realização da entrevista narrativa. Esse questionário, com perguntas abertas e fechadas, foi aplicado durante um encontro das rodas de conversa. Primeiro, obtivemos a autorização da coordenadora do subprojeto do PIBID em Pedagogia para que esse instrumento pudesse ser aplicado, em seguida, o consentimento das acadêmicas pibidianas. Para tanto, inicialmente entregamos o Termo de Consentimento Livre e Esclarecido (TCLE) a cada uma, expusemos os objetivos e sanamos eventuais dúvidas, garantindo o anonimato das participantes e salientando que cada estudante era livre para aceitar, ou não, responder o questionário.

Além desse questionário, com o propósito de articular e enriquecer os dados da presente pesquisa, também foram realizadas entrevistas narrativas com seis acadêmicas bolsistas do subprojeto do PIBID em Pedagogia que participavam das rodas de conversa. Contudo, ao contrário da observação em que todas as acadêmicas que tivessem interesse poderiam participar, conforme os critérios de acessibilidade, na entrevista narrativa isso não foi possível, devido ao tempo limitado para este estudo. Por isso, adotamos alguns critérios de inclusão e exclusão, a partir da análise do questionário semiestruturado que permitiu identificar o perfil das participantes.

Sendo assim, os critérios adotados se revelam nos seguintes perfis: bolsistas que participavam do PIBID há mais de um ano; duas delas estavam na 3ª fase e nunca trabalharam na área da educação; duas que estavam na 5ª fase e já tiveram experiência de trabalho na escola de educação básica e duas, uma na 5ª fase e outra na 7ª fase, que trabalharam somente na educação infantil e, portanto, participaram de experiências com turmas de 1ª ao 5º ano apenas via PIBID e estágio curricular supervisionado.

A respeito desse contraste de perfis, e da utilização de diferentes instrumentos de coleta de dados, Pinheiro (2015) compreende que interpretar e problematizar os diferentes códigos e experiências relatados nas entrevistas narrativas é possível

[...] quando diversificamos as formas de narrativa, contrastamos depoimentos de diferentes sujeitos no campo e, além disso, diversificamos as técnicas, oscilando entre procedimentos abertos e fechados em relação às formas de manifestação de nossos interlocutores. O que foi dito pode ser contemplado desde as contradições que diferentes posições comportam; aquilo que é narrado pode ser contrastado com as práticas e táticas que se observa. E, neste ínterim, dar-se uma dupla acepção às técnicas: meio para consolidar informações e, simultaneamente, bases para visibilizar tomadas de posição (PINHEIRO, 2015, p. 57).

Desse modo, procuramos contrastar, à medida do possível, as narrativas das pibidinas que estavam em diferentes momentos da formação, e também identificar as diferenças dos relatos de bolsistas que já trabalhavam na área da educação com o depoimento daquelas que só tiverem alguma experiência na escola via PIBID. Além disso, tentamos compreender em que medida os depoimentos das entrevistadas relacionam-se com as experiências vividas nas rodas de conversa.

A escolha das narrativas como instrumento para coleta de dados também se justifica porque “[...] um professor tem uma história de vida, é um ator social, tem emoções, um corpo, poderes, uma personalidade, uma cultura, ou mesmo culturas, e seus pensamentos e ações carregam as marcas dos contextos nos quais se inserem” (TARDIF, 2000, p. 11). Desse modo, consideramos a narrativa como instrumento valioso para compreender os sentidos atribuídos pelas bolsistas do PIBID ao fazer docente, tendo em vista que a forma como o sujeito pensa e age sobre o mundo só pode ser compreendida a partir de um olhar atento sobre o contexto histórico e cultural onde vive, especialmente a partir de sua história de vida.

A entrevista narrativa é um instrumento de coleta de dados que encoraja o entrevistado a fazer o relato de experiências e acontecimentos sociais, trazendo à tona a história de vida do informante e a de outras pessoas que são mencionadas no relato. Ela favorece a descrição detalhada dos acontecimentos, o lugar onde ocorrem, o tempo, os sujeitos envolvidos, as

emoções afloradas, o que envolve “[...] duas dimensões: a dimensão cronológica, referente à narrativa com uma sequência de episódios, e não cronológica que implica a construção de um todo a partir de sucessivos acontecimentos, ou a configuração de um ‘enredo’” que, por estar estruturado em uma história, é especialmente importante para dar sentido à narrativa (BAUER; GUARESCHI, 2003, p. 92). É importante salientar, segundo os referidos autores, que esse tipo de entrevista busca, além de reconstituir a história de vida do entrevistado, compreender o contexto social, econômico e afetivo em que esses relatos de vida foram concebidos, e assim detectar os fatores que produzem mudanças e influenciam as ações dos entrevistados.

Ao contrário da semiestruturada, a entrevista narrativa não organiza questionários do tipo pergunta-resposta, mas tópicos em que o entrevistado é solicitado a relatar espontaneamente sua história, com fatos da sua vida social. Segundo Flick (2009), as entrevistas narrativas oferecem um espaço de tempo abrangente para que o entrevistado conte sua história, e apenas no final o pesquisador realiza o aprofundamento temático por meio de perguntas mais diretas. Além disso, possibilita grande riqueza de detalhes e de compreensão do contexto.

Sendo assim, procuramos realizar os encontros em lugar calmo e familiar para as participantes, deixando-as à vontade para que seus relatos fluíssem normalmente. Nessa perspectiva, cinco entrevistas foram realizadas na casa das pibidianas, que gentilmente abriram as portas de seus lares para que pudéssemos colher os depoimentos e concretizar este estudo. Uma delas disponibilizou uma parte do seu tempo para ir até a biblioteca da UNIPLAC realizar a entrevista. Todas nos trataram cordialmente, sem nenhuma objeção aos possíveis questionamentos. Sendo assim, no início do diálogo, contextualizamos a investigação de forma ampla e aplicamos o TCLE, conforme modelo do Comitê de Ética em Pesquisa (CEP) da Universidade do Planalto Catarinense (UNIPLAC), em respeito às normas éticas com seres humanos estabelecidas na Resolução 466/2012, do Conselho Nacional de Saúde (CNS) (BRASIL, 2012a).

Também descrevemos como seria realizada a entrevista, o tópico inicial e a fase dos questionamentos, além disso, solicitamos permissão para que a narrativa fosse gravada para, posteriormente, realizar uma análise mais profunda das respostas. Todas concordaram. Observamos, inicialmente, que algumas sentiram certo desconforto com o gravador ligado, mas aos poucos esqueceram a presença desse objeto e deixaram fluir seus relatos. Apenas uma delas sentiu-se muito inibida para realizar a narrativa devido à gravação. Desse modo,

com essa pibidiana, nos foi possível coletar um pouco mais de dados nos comentários informais, quando o gravador já estava desligado.

Segundo Moraes e Torre (2006), é muito importante que o pesquisador descreva quais foram as condições do processo de coleta de dados, pois as ações têm múltiplos significados e são descritas conforme a realidade do pesquisador, além disso, destaca-se que os dados são válidos apenas para aquele momento específico.

Em um segundo momento, realizamos a transcrição literal das narrativas e estas foram devolvidas às entrevistadas para que pudessem rever suas respostas, alterar alguma informação ou complementar outras, pois, para Szymansk, (2002, p. 55):

O sentido de apresentar-se esse material decorre da consideração de que o entrevistado deve ter acesso à interpretação do entrevistador, já que ambos produziram um conhecimento naquela situação específica de interação. A autoria do conhecimento é dividida com o entrevistado, que deverá considerar a fidedignidade da produção.

As entrevistadas receberam, por meio do correio eletrônico, o texto de transcrição do áudio da entrevista e foram informadas de que poderiam realizar revisão e alteração de quaisquer das informações fornecidas. Apenas uma delas devolveu o texto com alterações. Compreendemos, então, que as demais participantes concordaram com todas as informações transcritas.

2.5 O CAMINHO PARA ANÁLISE DOS DADOS

Os dados coletados durante o processo investigativo, que são os registros das observações realizadas nas rodas de conversa e o teor das entrevistas narrativas, foram examinados e apresentados com o suporte da análise textual qualitativa na perspectiva de Moraes (2007). Segundo o referido autor, a análise textual qualitativa

[...] são modos de aprofundamento e mergulho em processos discursivos, visando a atingir aprendizagens em forma de compreensões reconstruídas dos discursos, conduzindo a uma comunicação do aprendido e desta forma assumindo-se o pesquisador como sujeito histórico, capaz de participar na constituição de novos discursos (MORAES, 2007, p. 85).

Para constituição do *corpus* da análise (conjunto de textos submetidos à análise), inicialmente realizamos a seleção do material, composto pelos textos das entrevistas narrativas efetuadas com seis pibidianas, e os registros das observações realizadas durante os oito encontros das rodas de conversa do subprojeto do PIBID em Pedagogia da IES *locus* deste estudo. Fizemos uma leitura profunda e rigorosa desses textos, em seguida

identificamos e separamos os enunciados submetidos à análise. Para tanto, codificamos, por meio de cores, e fragmentamos os textos em unidades de significado (unitarização), conforme os objetivos desta pesquisa.

Segundo Moraes (2007, p. 87), “[...] ‘unitarizar’ um conjunto de textos é identificar e separar os enunciados que compõem os textos”, e essas unidades, “[...] podem ser palavras, parágrafos ou mesmo fragmentos de textos ainda maiores”. Para o referido autor, embora em uma análise se divida um todo em partes para construir melhor compreensão do todo, é fundamental que o pesquisador busque entender essas unidades no contexto do todo.

O próximo passo foi a interpretação das unidades, para então dar-lhes um título. Na sequência, agrupamos as unidades com significados semelhantes em categorias. De acordo com Moraes (2007, p. 88), “[...] cada categoria é um conjunto de unidades de análise que se organiza a partir de algum aspecto de semelhança que as aproxima [...] são subconjuntos de um todo maior, caracterizando-se cada um deles por determinadas propriedades específicas” e que auxiliarão na “[...] descrição, interpretação e compreensão do objeto da pesquisa”.

Na construção de nosso sistema de categorias, optamos pelo processo emergente, ou seja, construído durante as análises, situação em que “[...] o pesquisador assume uma atitude fenomenológica de deixar que os fenômenos se manifestem, construindo suas categorias a partir das múltiplas vozes emergentes nos textos que analisa” (MORAES, 2007, p. 7).

Ao final, com base nos conteúdos de cada categoria, elaboramos os textos descritivos e interpretativos, os quais denominamos metatextos. Desse modo, os metatextos representam uma nova leitura do texto original que, por meio de regras definidas, apresenta o resultado das análises e das interpretações das pesquisadoras.

3 POLÍTICAS PÚBLICAS DE FORMAÇÃO DE PROFESSORES NO BRASIL

O foco central deste capítulo é contextualizar historicamente como surgiu a formação sistemática de professores no Brasil, bem como, quais foram as principais políticas públicas criadas nesse âmbito, dados que contribuem para uma reflexão crítica sobre como se apresenta a educação básica pública e a formação de professores na atualidade. Para essa análise, utilizamos obras literárias e estudos recentes a respeito do tema.

3.1 O INÍCIO DA HISTÓRIA SOBRE A FORMAÇÃO DE PROFESSORES NO BRASIL

As políticas públicas e estratégias formativas de ensino nesse início do século XXI são reflexos de como o investimento na educação e a formação de professores foram conduzidos ao longo da história do nosso país. Após o período colonial, foi criada a primeira Lei de Educação do Brasil (publicada em 15 de outubro de 1827), que demonstrava preocupação com a formação de professores, determinando a criação das Escolas de Primeiras Letras. Sem destaque às questões pedagógicas, a referida Lei, no Artigo 5º, determinava que os professores deveriam se aperfeiçoar a partir do método mútuo, nas capitâneas das respectivas províncias, sem contar com auxílio financeiro. Quanto às escolas, funcionariam nas cidades e vilas mais populosas, pois um dos propósitos era atingir, com baixo custo, o maior número de alunos. O método mútuo consistia em utilizar os alunos que obtinham melhor desempenho para auxiliar os professores no ensino das classes numerosas (SAVIANI, 2009; 2013). Como percebemos, muitos dos problemas que permeiam a educação na atualidade, como a desvalorização do docente e o excesso de alunos em sala de aula, são adversidades postergadas desde o século passado, especialmente com a criação das Escolas de Primeiras Letras e a aplicação do método mútuo.

Por meio da Reforma Constitucional de 12 de agosto de 1834, foram estabelecidas as primeiras Escolas Normais brasileiras que ficaram sob responsabilidade das províncias. Essas escolas formariam professores para atuar no ensino primário, seguindo o modelo dos países europeus. Nesse modelo, a prioridade estava na aprendizagem de conteúdos essencialmente primários e o preparo didático-pedagógico do professor era totalmente incipiente e de caráter prescritivo, limitado a uma única disciplina (Pedagogia ou Métodos de Ensino). A primeira Escola Normal instalada no país foi criada em 1835, no Rio de Janeiro, especificamente em Niterói. As Escolas Normais permaneceram por algumas décadas, todavia, com muitas críticas, dentre elas: o pequeno número de estudantes que formavam, o despreparo dos

professores, a ineficiência do método e a falta de fiscalização das autoridades de ensino (TANURI, 2000).

Apenas em 1880, a primeira Escola Normal foi instalada na Província de Santa Catarina, porém não possuía funcionamento regular, “[...] datando do início do período republicano (1892), a criação da Escola Normal Catharinense, que mais efetivamente inaugurou e instituiu a formação de professores no Estado” (SCHEIBE; VALLE, 2007, p. 261).

Entretanto, o baixo prestígio das escolas normais levou alguns presidentes de Província e inspetores de Instrução a deixar de utilizá-las como instrumento para qualificação das pessoas que seriam professores, indicando como mais viável o método de base austríaca e holandesa dos professores adjuntos. Estes professores atuavam diretamente nas escolas, auxiliando os professores regentes de classe. O objetivo era que, nesse processo, aprendessem os conteúdos e as práticas de ensino (TANURI, 2000). Nesses moldes, a formação docente acontecia a partir da experiência do sujeito com outros professores, que exerciam a prática escolar sem ter passado por uma formação didático-pedagógica e repassavam o despreparo com a docência aos novos docentes. Estes, por sua vez, continuariam a reproduzir conteúdos pertinentes para postergar a soberania imperial.

Todavia, essa maneira de organizar a formação de professores não teve sucesso, e para muitos críticos nem ao menos foi efetivada. Décadas depois, o incentivo às Escolas Normais se deu por meio dos reformadores da instrução pública de São Paulo (consolidada em 1890), que consideravam importante a qualificação dos professores para atuarem nas escolas. É necessário salientar que os reformadores assumiram a ideia de que, para a formação de bons professores, era preciso garantir um processo de formação sistematizada por meio de organização curricular que desse conta do preparo didático-pedagógico docente. Essa reforma se estendeu para além do estado de São Paulo, pois outros estados acabaram enviando seus professores para aprender na referida capital (SAVIANI, 2009). Desse modo, em Santa Catarina também “[...] houve importante reestruturação do ensino, inclusive na reorganização do Curso Normal, seguindo as linhas básicas da instrução pública do Estado de São Paulo” (SCHEIBE; VALLE, 2007, p. 262).

Assim, após a reforma paulista, foi fixado o padrão da Escola Normal. Entretanto, passada aproximadamente uma década do regime republicano, o ideário de reforma esfriou e foram poucos os avanços desse padrão de ensino, prevalecendo, então, a preocupação com o domínio dos conhecimentos disciplinares a serem transmitidos (SAVIANI, 2009).

Alguns anos depois, os ideais de revolução social voltaram a chamar a atenção para a valorização do papel da educação no processo de reforma no Brasil, impulsionando a formação docente. Desse modo, na década de 1920, os pensadores da Escola Nova passaram a influenciar as reformas estaduais e as discussões realizadas entre os educadores da Associação Brasileira de Educação (ABE). Nesse contexto, foi elaborado o Manifesto dos Pioneiros da Educação Nova, redigido por Fernando de Azevedo e colaboradores (1932), que apresentava “[...] a proposta de um programa de reconstrução educacional em âmbito nacional e o princípio da escola pública, leiga, obrigatória e gratuita e do ensino comum para os dois sexos [...]”. Nesse contexto, as concepções educacionais dos escolanovistas davam ênfase aos “[...] aspectos biológicos, psicológicos, administrativos e didáticos do processo educacional” (SHIROMA *et al.*, 2011, p. 20). Para tanto, pretendia-se superar a memorização de conteúdos voltados ao interesse das classes dominantes e a utilização quase que exclusiva dos livros didáticos, com a intenção de abrir espaço ao pensamento reflexivo, de crítica e investigação, em que os interesses individuais estivessem em consonância com os do coletivo.

No “Manifesto”, verifica-se um item que trata especialmente da formação docente, intitulado “A unidade de formação de professores e a unidade de espírito”, no qual verificamos uma preocupação com a formação de docentes que, até então, eram recrutados de diferentes carreiras, como Medicina e Direito ou formados em escolas normais, de caráter propedêutico, sem o preparo didático. Repudiava-se o fato de que o trabalho do professor, especificado como o mais importante, era o único para o qual não se exigia o preparo profissional. Diante dessa situação, o referido item comunica que os docentes “[...] cuja preparação geral se adquirirá nos estabelecimentos de nível secundário devem [...] formar o seu espírito pedagógico, conjuntamente nos cursos universitários, em faculdades ou escolas normais, elevadas ao nível superior e incorporadas às universidades” (AZEVEDO, 1932, p. 200). Além disso, defendia-se formação universitária e remuneração aos docentes que contribuísse para favorecer a eficiência do trabalho, a dignidade e a valorização dos educadores.

Nesse cenário, surge então o curso de Pedagogia, instituído por meio do Decreto-Lei nº 1.190, de 4 de abril de 1939 (TANURI, 2000). Esse decreto:

[...] reorganizou a Faculdade Nacional de Filosofia, Ciências e Letras e a Faculdade Nacional de Educação, instituídas em 1937, que unificadas passaram a se denominar Faculdade Nacional de Filosofia, dividida em quatro seções: Filosofia, Ciências, Letras e Pedagogia, que incluía mais uma, a Didática (CRUZ, 2008, p. 47).

A Faculdade Nacional de Filosofia da Universidade do Brasil tornou-se referência para muitas instituições de formação de professores no país, seguindo o paradigma conhecido como “3+1”. Nessa organização, os três primeiros anos contavam com uma grade composta por disciplinas totalmente conteudistas sobre os fundamentos da educação, com o objetivo de formar bacharéis que seriam técnicos do ensino. Já o ano adicional, com conteúdos especificamente didáticos, era voltado à formação de licenciados que exerceriam a função de professores (FURLAN, 2008). Essa maneira de organizar a formação de professores nos alerta para o fato de a teoria destoar da prática pedagógica, o que levou o professor a uma postura totalmente tradicional, que não considerava o contexto sociocultural e o desenvolvimento biológico das crianças no processo de aprendizagem.

Em síntese, verificamos no período em análise (de 1932 a 1940, aproximadamente) que o ensino foi permeado tanto por contínuas ideias e métodos tradicionais quanto por perspectivas escolanovistas. Além disso, numa sociedade com desenvolvimento de uma estrutura econômica capitalista, tornou-se muito difícil atingir os ideais da Escola Nova, tendo em vista que, no modelo econômico em questão, não havia real interesse e compromisso com o bem-estar de toda a sociedade, mas sim, a busca pelo poder, pelo desenvolvimento à custa do trabalho - na maioria das vezes indigno - realizado por muitos, e que acabava por beneficiar apenas pequena parcela hegemônica da sociedade, como acontece até os dias de hoje.

3.2 MOVIMENTOS DE MUDANÇA NA EDUCAÇÃO BRASILEIRA: ORGANIZAÇÕES CURRICULARES E POLÍTICAS PÚBLICAS

O golpe militar de 1964 desencadeou significativas mudanças sociais, políticas e econômicas no país e, principalmente, marcou o controle social por meio de mudanças na educação, especialmente na formação de professores. Segundo Shiroma *et al.* (2011, p. 28), “[...] o Poder Executivo controlava os sindicatos, os meios de comunicação, a universidade [...]”, para tanto exerciam a censura, o expurgo de pessoas, a prática de tortura, o rompimento de partidos, de movimentos estudantis e de trabalhadores. As medidas no campo educacional foram especialmente determinadas por organizações internacionais e relatórios do governo norte-americano. Um dos princípios propostos era o desenvolvimento econômico por meio da educação tecnicista, que tinha como objetivo central formar sujeitos competentes para trabalhar nas indústrias do mercado neoliberal que estava em ascensão (SHIROMA *et al.* 2011).

O Plano Decenal da Aliança para o Progresso, o Conselho Interamericano Econômico e social (CIES) e a secretaria da Organização dos Estados Americanos (OEA) para assuntos culturais, científicos e de informação indicavam com desconcertante franqueza que educador e educando haviam se transformado em capital humano – capital que, recebendo investimento apropriado e eficaz, estaria apto a produzir lucros individuais e sociais. Sendo assim, investir significava também moldar o “capital humano” (SHIROMA *et al.*, 2011, p. 31). Esse modelo econômico e educacional beneficiou especificamente as elites, que enriqueciam cada vez mais com o trabalho técnico que aumentava a produção nas fábricas. Assim, os jovens das classes populares, que eram obrigados a trabalhar para contribuir com o sustento da família, direcionavam-se aos cursos técnicos, enquanto o ensino universitário era voltado aos jovens da elite.

Ainda sobre a educação e a formação de professores, o regime ditatorial brasileiro realizou fortes ajustes em suas estruturas. Desse modo, em 1971, foi promulgada a Lei 5.692, que modificou a nomenclatura do ensino primário e médio para primeiro e segundo graus. Nessa nova organização, caíram as Escolas Normais e, para substituí-las, foi edificada a “habilitação específica de 2º grau para o exercício do magistério de 1º grau (HEM)”. Posteriormente, por meio da aprovação do Parecer nº 349, de 06 de abril de 1972, a habilitação do magistério foi sistematizada em dois modelos: “[...] uma com a duração de três anos (2.200 horas), que habilitaria a lecionar até a 4ª série; e outra com a duração de quatro anos (2.900 horas), habilitando para o magistério até a 6ª série do 1º grau”. A matriz curricular era a mesma para o 1º e o 2º graus, e distribuída para todo o território nacional (SAVIANI, 2009, p. 147).

Muitos dos problemas sociais legitimados pelo autoritarismo do regime militar acabaram se protelando com intensidade na década de 80, quando houve forte desequilíbrio financeiro das contas públicas e da dívida externa, fruto da péssima administração política, econômica e social.

Em meados da década de 1980, o quadro educacional brasileiro era dramático. 50% das crianças repetiam ou eram excluídos ao longo da 1ª série do 1º grau; 30% da população eram analfabetos, 23% dos professores eram leigos e 30% das crianças estavam fora da escola. Além disso, oito milhões de crianças no 1º grau tinham mais de 14 anos, 60% de suas matrículas concentravam-se nas três primeiras séries, que reuniam 73% das reprovações [...] 60% da população brasileira vivia abaixo da linha da pobreza. Tais dados forneciam as condições para a exigência de redirecionamento na legislação educacional vigente (SHIROMA, *et al.*, 2011, p. 37).

Os dados alertavam para a dimensão da desigualdade social no país e para a necessidade de mudanças nos âmbitos educacional, econômico e político. Nesse contexto, a crise econômica se intensificou, as greves sindicais aumentaram, a classe média estava insatisfeita, houve o enfraquecimento de alianças políticas e muitos exilados voltaram ao país, reforçando os movimentos de oposição. Assim, em 1979, foram criados, legalmente, partidos de oposição que, junto com as recém-criadas organizações científicas, como a Associação Nacional de Pós-Graduação e Pesquisa em Educação (ANPED), a Associação Nacional de Docentes do Ensino Superior (ANDES) e a Confederação Nacional dos Trabalhadores em Educação (CNTE), passaram a fazer denúncias, por meio de diagnósticos sobre a educação, e apresentaram novas propostas para essa área, como: atribuir ao Estado a responsabilidade em fornecer educação pública gratuita e de qualidade a toda sociedade, com vistas a formar um aluno crítico; a erradicação do analfabetismo; a superação da estreita formação profissional; a democratização da gestão; o aumento e a transparência do destino das verbas para a educação (SHIROMA, *et al.*, 2011).

Como vimos, o regime militar realizou significativas alterações na legislação do ensino. Destacamos aí um grande retrocesso na história da educação para professores, que durante o momento histórico em questão passou a existir sem o mínimo de direcionamento didático pedagógico, pois o currículo nas escolas era totalmente fragmentado e conteudista. Além disso, ao invés de aumentar os recursos para que as escolas públicas pudessem ser ampliadas e para uma formação de qualidade aos professores, o governo financiou de forma intensa o ensino privado em todos os níveis, enquanto a educação pública teve os seus recursos cortados drasticamente. Nesse sentido, as novas reformas educacionais desse período coibiram qualquer forma de educação emancipatória, o que se pretendia era manter a sociedade no controle, por meio da centralização do poder público e extinguindo-se a democracia.

Com o fim do regime militar, os anos 90 foram marcados pela crescente intervenção dos organismos internacionais no Brasil. Houve o aumento significativo das privatizações, da crise econômica e a reorganização do país frente à economia mundial, especialmente por meio de reformas educacionais advindas das orientações vindas de instâncias internacionais.

Dentre as propostas lançadas pelas citadas organizações e que influenciaram as políticas públicas voltadas à educação no Brasil, destacamos a Conferência Mundial de Educação para todos, realizada em 1990 em Jomtien (Tailândia), promovida pela Organização das Nações Unidas para Educação (UNESCO), pelo Fundo das Nações Unidas para Infância (UNICEF), pelo Programa das Nações Unidas para o Desenvolvimento (PNUD) e pelo Banco

Mundial. Os 155 governos que participaram desse encontro, incluindo o Brasil, se comprometeram em erradicar o analfabetismo, assegurar uma educação básica de qualidade às crianças, jovens e adultos, tanto meninos quanto meninas, homens, mulheres, crianças com deficiência, mas sem elevar os recursos financeiros. Para tanto, os Estados foram convocados a se articularem com as instituições sociais não governamentais, pois a cultura, os meios informais de educação, enfim, toda a sociedade, também passaram a ser valorizados como instâncias fundamentais para a qualidade do processo educativo. Além disso, na referida conferência, foram levantadas questões importantes acerca da melhoria da situação docente (SHIROMA *et al.*, 2011).

Todavia, a preocupação dos organismos multinacionais com a formação de professores, o acesso à educação de qualidade para todos, a alfabetização, o desenvolvimento de habilidades para que as crianças, principalmente as pobres, tenham uma vida harmoniosa em consonância com toda a sociedade são questionáveis. Segundo Moraes (2003, p. 8), esses “[...] delineamentos harmonizam-se com os interesses de empresários pelo ‘trabalhador de novo perfil’, dotado de maiores competências técnicas e atitudinais, mais adequadas à produção flexível”. Tal proposição nos conduz a questionarmos o verdadeiro sentido por trás do redirecionamento da educação: o objetivo era, fundamentalmente, melhorar a qualidade de vida da sociedade ou qualificar os sujeitos para se adaptarem aos mecanismos de produção do capitalismo, enriquecendo os cofres das multinacionais?

Nas palavras de Frigotto (2010), o real interesse das intervenções do Banco Mundial, UNESCO e demais organismos a eles vinculados é o de integrar a educação básica e a economia para formar trabalhadores com capacidade de abstração, flexíveis e criativos, que fiquem subordinados à lógica do mercado, do capital e, portanto, da diferenciação, segmentação e exclusão. “Nesse sentido os dilemas da burguesia em face da educação e qualificação permanecem, mesmo que efetivamente mude o seu conteúdo histórico e que as contradições assumam formas mais cruciais” (FRIGOTTO, 2010, p. 155).

Voltando a contextualização histórica, no tocante às metas estabelecidas pela Conferência Mundial de Educação para Todos realizada em 1990, os países signatários tiveram como prazo para o cumprimento das suas proposições o ano de 2000. Como muitos de seus objetivos não foram cumpridos, firmou-se o Marco de Dakar, documento assinado pelos países membros da UNESCO, oriundo da Cúpula Mundial de Educação realizada em Dakar, no Senegal, em que foram redefinidas a data e as metas para a educação nos países subdesenvolvidos e em desenvolvimento, cujas prioridades continuaram sendo a garantia do ensino básico às comunidades mais vulneráveis. O prazo seguinte foi estipulado para 2015.

No que diz respeito à docência, o referido documento leva em consideração que é preciso valorizar o magistério com a formação de bons professores para que haja um desenvolvimento significativo na educação. Desse modo, descreve que “[...] o magistério público precisa ser valorizado e reconhecido para que as reformas educacionais avancem e o país supere o desafio da melhoria da qualidade e equidade do ensino” (BALZANO, 2007, p. 7). Nessa perspectiva, o docente deve ser um profissional:

[...] comprometido com as mudanças, protagonista na elaboração das propostas educacionais e dotado de novas competências que lhe deem a flexibilidade necessária para atender alunos diversos e adaptar-se às novas situações que a sociedade, em permanente transformação lhe propõe (BALZANO, 2007 p. 13).

Com base no exposto, percebemos a valorização do professor como protagonista no processo de promover a adaptação do ser humano às transformações sociais, pois o docente é responsabilizado por promover o desenvolvimento de competências em sala de aula para que o aluno “adapte-se” às mudanças, principalmente as advindas das relações econômicas que promovem a acumulação do capital privado.

Para Mazzeu (2011, p. 2):

As recomendações dos organismos multilaterais incidem sobre as mesmas diretrizes e justificativas acerca da necessidade de reforma da educação básica para suprir a defasagem existente entre as exigências do sistema produtivo e as possibilidades de resposta do sistema educativo na preparação de recursos humanos adequados ao mercado de trabalho e à cultura da empregabilidade.

No que diz respeito à realidade das políticas educacionais, especialmente no Brasil, verificamos “aparentes” esforços, por meio de políticas públicas, para erradicar o analfabetismo, melhorar os resultados da aprendizagem dos estudantes e qualificar melhor os professores. Embora, como vimos, essas recomendações advindas dos organismos internacionais tenham como plano de fundo a acumulação de capital, a realidade é que muitas políticas educacionais não são consolidadas, e que nosso país ainda apresenta um índice elevado de analfabetos, pois, no “Relatório de Monitoramento Global de Educação para Todos”, que é uma publicação anual independente facilitada e apoiada pela UNESCO, em 2014, o Brasil era o 8º país com maior número de analfabetos adultos (UNESCO, 2014). Além disso, o governo ainda investe mais em políticas para a formação de professores em serviço do que na formação inicial de docentes, que é um processo tão valioso para a aprendizagem e o desenvolvimento de um bom profissional. Atualmente, o professor ainda sofre em muitas escolas brasileiras, com poucas condições de trabalho, desvalorização

profissional, salários baixos que obrigam o docente a realizar carga horária excessiva de serviço. Segundo Freitas (2007), com relação às condições de trabalho, salários e carreira do professor, não há políticas eficazes para:

[...] a implementação gradativa da escola integral, a diminuição do número de crianças por sala de aula no ensino fundamental, o cumprimento da relação adulto-criança nos espaços de educação infantil, a implementação do piso salarial nacional, a implantação gradativa da jornada única, com a concentração do professor em apenas uma escola, e jornada compatível com as responsabilidades e os desafios que a sociedade e as necessidades de formação humana lhe colocam. As diretrizes para a carreira, normatizadas pelo Conselho Nacional de Educação desde 1997 (Resolução CNE/CEB n. 03/97), tampouco conseguem ser materializadas nas políticas municipais e estaduais em planos de cargos e carreiras que poucos municípios possuem (FREITAS, 2007, p. 1204-1205).

Conforme essas prerrogativas, podemos dizer que, infelizmente, o desenvolvimento da educação no Brasil caminha a passos lentos. Conseqüentemente, a desigualdade social progride e, ainda mais grave, muitos docentes se sentem desmotivados mediante as situações de trabalho que encontram.

Alcalde (2006), ao descrever os resultados de um estudo que realizou a respeito do perfil docente na América Latina, bem como, das características socioeconômicas e do processo de formação desses profissionais, anuncia que boa parte dos professores descreve o modelo de profissionalidade docente em decomposição, pois esses sujeitos se sentem desprestigiados socialmente. A referida autora ainda destaca que pensar políticas públicas educacionais que permitam atrair bons professores exige que caminhem juntos: a valorização social do professor, as condições adequadas de trabalho, a remuneração digna e a formação inicial e continuada de qualidade.

Retomando o marco histórico sobre a educação no Brasil, após o direcionamento das organizações intergovernamentais na década de 90 a principal medida tomada pelo governo foi a implementação da Lei nº 9.394, que dispõe sobre as Diretrizes e Bases da Educação Nacional (LDB). Esta Lei é a principal referência vigente para a formação de professores no Brasil e os documentos legais que a sucedem, como as Diretrizes e Planos Nacionais de Educação, tomam como base seus princípios. No que tange à formação de professores, há um capítulo na LDB especificamente voltado a tratar dos profissionais da educação, em que são fixadas as finalidades e os fundamentos da docência; “[...] os níveis e o lócus da formação docente e de “especialistas”; os cursos que poderão ser mantidos pelos Institutos Superiores de Educação; a carga horária da prática de ensino; a valorização do magistério e a experiência docente” (CARVALHO, 1998, p. 92).

Destacamos o Art. 62 da referida Lei que estabelece a formação mínima para o exercício da docência na Educação Básica. É importante salientar que já apresentamos a alteração conforme a Redação dada pela Lei nº 12.796, de 2013, incluída na Lei nº 9.394, de 20 de dezembro de 1996.

Art. 62. A formação de docentes para atuar na educação básica far-se-á em nível superior, em curso de licenciatura, de graduação plena, em universidades e institutos superiores de educação, admitida, como formação mínima para o exercício do magistério na educação infantil e nos 5 (cinco) primeiros anos do ensino fundamental, a oferecida em nível médio na modalidade normal (Redação dada pela Lei nº 12.796, de 2013). (BRASIL, 1996, s/p).

Verificamos que, a partir da institucionalização da LDB em 1996, quem quisesse ser professor precisaria passar por uma formação direcionada especialmente à docência. Isso contribuiu, em certa medida, para qualificar melhor o profissional da educação e valorizar a docência enquanto profissão. Todavia, como percebemos, ainda admite-se a formação mínima para o exercício do magistério, especialmente para a educação infantil e séries iniciais, em nível médio, na modalidade normal. Isso porque, em determinadas regiões do país, ainda faltam professores com licenciatura Plena para atuar na docência.

Ressaltamos que a LDB 9396/96 instituiu em seu Art. 87 a Década da Educação, que deveria iniciar um ano após a publicação da referida Lei. Para tanto, determinou-se que a União, em colaboração com os estados, o Distrito Federal e os municípios, se responsabilizasse por enviar ao Congresso Nacional o Plano Nacional de Educação, com diretrizes e metas para os dez anos seguintes, em consonância com a Declaração Mundial sobre Educação para Todos (BRASIL, 1996).

Sendo assim, a partir da implementação da LDB 9394/96, foi criado o Plano Nacional de Educação (PNE) 2001-2010, sancionado pela Lei n. 10.172, de 09 de janeiro de 2001 (BRASIL 2001a, 2001b). O PNE deixou claro que a educação é um problema nacional e que ela é condição fundamental para o desenvolvimento do BRASIL. Segundo Aguiar (2010, p. 710), o Plano “[...] estava estruturado em torno de três eixos: a) a educação como direito individual; b) a educação como fator de desenvolvimento econômico e social; c) a educação como meio de combate à pobreza”. Nessa perspectiva, os principais objetivos do PNE eram:

- a elevação global do nível de escolaridade da população;
- a melhoria da qualidade do ensino em todos os níveis;
- a redução das desigualdades sociais e regionais no tocante ao acesso e à permanência, com sucesso, na educação pública e;
- a democratização da gestão do ensino público [...] (BRASIL, 2001a, p. 27).

No que tange à formação de professores, há um item específico no PNE que trata do “Magistério da Educação Básica”, em que, no subitem 10.1, reconhece que para melhoria da qualidade do ensino na escola pública e o alcance das metas estabelecidas é preciso investir na valorização do magistério, caso contrário, os esforços para alcançar as metas estabelecidas em cada nível e modalidade do ensino não terão êxito. Sendo assim, “[...] essa valorização só pode ser obtida por meio de uma política global de magistério, a qual implica, simultaneamente, - a formação profissional inicial; - as condições de trabalho, salário e carreira; - a formação continuada” (BRASIL, 2001a, p. 73).

Desse modo, o que se verifica no PNE 2001-2010 é o reconhecimento, em certa medida, das fragilidades que o sistema apresenta para a carreira docente, e que estes interferem no desenvolvimento da educação e, conseqüentemente, do país.

Ano após ano, grande número de professores abandona o magistério devido aos baixos salários e às condições de trabalho nas escolas. Formar mais e melhor o magistério é apenas uma parte da tarefa. É preciso criar condições que mantenham o entusiasmo inicial, a dedicação e a confiança nos resultados do trabalho pedagógico. É preciso que os professores possam vislumbrar perspectivas de crescimento profissional e de continuidade de seu processo de formação. Se, de um lado, há que se repensar a própria formação, em vista dos desafios presentes e das novas exigências no campo da educação, que exige profissionais cada vez mais qualificados e permanentemente atualizados, [...] por outro lado é fundamental manter na rede de ensino e com perspectivas de aperfeiçoamento constante os bons profissionais do magistério. Salário digno e carreira de magistério entram aqui, como componentes essenciais [...]. (BRASIL, 2001a, p. 144).

Infelizmente, muitas das proposições acima se tornaram e se tornam, a cada dia, diagnósticos e prescrições, tendo em vista que pouco se materializam na prática, pois, ainda é constante a luta de professores pela valorização profissional, por condições dignas de trabalho e por um ensino que ao menos proporcione a alfabetização dos sujeitos. Desse modo, ano após ano, década após década, as metas para a educação estabelecidas nos documentos legais são adiadas e os objetivos centrais continuam os mesmos: a melhoria da qualidade do ensino na escola pública, a qualificação dos professores, valorização e condições de trabalho aos docentes. Prova disso é o atual PNE 2014-2024, aprovado pela Lei nº 13.005/2014, que “apresenta 20 metas e várias estratégias que englobam a educação básica e a educação superior, em suas etapas e modalidades, a discussão sobre qualidade, avaliação, gestão, financiamento educacional e valorização dos profissionais da educação” (DOURADO, 2015, p. 301). Dentre as metas estabelecidas por não terem sido concretizadas no PNE anterior, estão:

Meta 2: universalizar o ensino fundamental de nove anos para toda a população de seis a quatorze anos e garantir que pelo menos noventa e cinco por cento dos alunos concluam essa etapa na idade recomendada, até o último ano de vigência deste PNE (BRASIL 2014c, p. 51).

Meta 5: alfabetizar todas as crianças, no máximo, até o final do terceiro ano do ensino fundamental (BRASIL, 2014c, p. 58).

Meta 7: fomentar a qualidade da educação básica em todas as etapas e modalidades, com melhoria do fluxo escolar e da aprendizagem [...] (BRASIL, 2014c, p. 61).

Meta 12: elevar a taxa bruta de matrícula na educação superior para cinquenta por cento e a taxa líquida para trinta e três por cento da população de dezoito a vinte e quatro anos, assegurada a qualidade da oferta e expansão para, pelo menos, quarenta por cento das novas matrículas, no segmento público (BRASIL, 2014c, p. 73).

Meta 15: garantir, em regime de colaboração entre a União, os estados, o Distrito Federal e os municípios, no prazo de um ano de vigência deste PNE, política nacional de formação dos profissionais da educação de que tratam os incisos I, II e III do caput do art. 61 da Lei nº 9.394, de 20 de dezembro de 1996, assegurando que todos os professores e as professoras da educação básica possuam formação específica de nível superior, obtida em curso de licenciatura na área de conhecimento em que atuam (BRASIL, 2014c, p. 78).

Meta 16: formar, em nível de pós-graduação, cinquenta por cento dos professores da educação básica, até o último ano de vigência deste PNE, e garantir a todos (as) os (as) profissionais da educação básica formação continuada em sua área de atuação, considerando as necessidades, demandas e contextualizações dos sistemas de ensino (BRASIL, 2014c, p. 80).

Meta 17: valorizar os (as) profissionais do magistério das redes públicas de educação básica de forma a equiparar seu rendimento médio ao dos (as) demais profissionais com escolaridade equivalente, até o final do sexto ano de vigência deste PNE (BRASIL, 2014c, p. 81).

Meta 18: assegurar, no prazo de dois anos, a existência de planos de carreira para os (as) profissionais da educação básica e superior pública de todos os sistemas de ensino e, para o plano de carreira dos (as) profissionais da educação básica pública, tomar como referência o piso salarial nacional profissional, definido em lei federal, nos termos do inciso VIII do art. 206 da Constituição Federal (BRASIL, 2014c, p. 82).

Meta 20: ampliar o investimento público em educação pública de forma a atingir, no mínimo, o patamar de sete por cento do Produto Interno Bruto (PIB) do país no quinto ano de vigência desta lei e, no mínimo, o equivalente a dez por cento do PIB ao final do decênio (BRASIL, 2014c, p. 84).

No que diz respeito à relação entre PNE 2014-2024 e PIBID, os objetivos deste Programa estão associados às seguintes metas: a de número 7, que visa melhorar a qualidade do ensino-aprendizagem em todas as etapas da educação básica; a de número 12, especialmente do que diz respeito a atrair os jovens para o exercício do magistério, e a de número 17, no que tange à valorização do profissional da educação. Desse modo, o PIBID vem sendo utilizado como uma das estratégias para o cumprimento de algumas metas do PNE.

Contudo, segundo Aguiar (2010), numa avaliação do PNE, verifica que não podemos atribuir a responsabilidade apenas à União sobre o não cumprimento das metas, pois, além

dela, os Estados, o Distrito Federal e os municípios também são responsáveis pelos compromissos do Plano. Além disso, segundo a referida autora, não devemos esquecer que as desigualdades socioeconômicas do Brasil contribuem para determinar o mapa das desigualdades educacionais, e que apenas medidas de caráter burocrático-administrativo não são o suficiente para elevar o patamar de ensino da sociedade brasileira.

Ainda como reestruturação da proposta pedagógica dos cursos de licenciatura, destacamos a proposta de formação de professores instaurada no país a partir da LDB e disciplinada por meio do Parecer CNE/CP nº 9/2001, Resoluções CNE/CP nº 1/2002 e nº 2/2002 em que as questões pedagógicas passaram a ser incorporadas no currículo das licenciaturas desde o início da graduação. Dessa maneira, as IES do Brasil vêm realizando transformações e instaurando um processo de reconstrução das Licenciaturas (COSTA, 2012).

Numa análise geral sobre esses documentos legais, verificamos que eles apresentam orientações que consideramos relevantes para melhorar a qualidade da formação de professores, ao mesmo tempo em que também evidenciam certo direcionamento para a formação de sujeitos que atendam à demanda do mercado de trabalho. Desse modo, consideramos pertinente a discussão de alguns pontos desses documentos.

Ao nos concentrarmos nas ideias do Parecer CNE/CP 9/2001, publicado no Diário Oficial da União de 18/1/2002, e as resoluções que o sucedem, observamos a valorização da relação teoria e prática como requisito para a reflexão das inter-relações que ocorrem no ambiente escolar. Para tanto, determina-se que o tempo de estágio seja maior e que gradativamente o acadêmico da licenciatura se insira no cotidiano da escola desde os primeiros anos de faculdade, para, concomitante à aprendizagem dos conteúdos, realizar a reflexão de tais saberes na prática, conseqüentemente, efetivar reflexões que contribuam para aperfeiçoar o processo educativo (BRASIL, 2002c).

Além disso, percebemos no referido Parecer um direcionamento para a reforma das práticas pedagógicas conservadoras, por meio da incorporação de temas que até então não eram valorizados na orientação das questões formativas do professor na Instituição de Ensino Superior (IES), tais como: a importância de as IES considerarem o conhecimento prévio dos professores como elementos de partida para a aprendizagem desses alunos; o reconhecimento de que o docente precisa compreender a realidade escolar no seu contexto e a relação com os conteúdos das áreas do conhecimento, bem como, o entendimento das temáticas transversais inerentes a esses assuntos; a integração entre os espaços educacionais e comunidade escolar; a responsabilidade das IES em ampliar o universo cultural dos alunos; a valorização da pesquisa como constituinte da fundamentação teórica que deve nortear a ação docente; o destaque das

Tecnologias de Informação e Comunicação (TIC) como forma de motivar a aprendizagem, tanto de alunos quanto de professores. Além disso, as IES passam a ser orientadas para que modifiquem o enfoque disciplinar para a progressiva interdisciplinaridade e transdisciplinaridade na organização do currículo da formação de professores (BRASIL, 2002c).

Por outro lado, é preciso destacar, ainda, que o documento em análise e as resoluções que o sucedem dão ênfase ao desenvolvimento de competências para que os professores exerçam com habilidade os princípios norteadores da prática pedagógica, como os já citados. Especialmente a Resolução CNE/CP nº1/2002, que institui Diretrizes Curriculares Nacionais para a Formação de Professores da Educação Básica, em nível superior, em curso de licenciatura. Desse modo, o referido documento descreve:

Art. 6º Na construção do projeto pedagógico dos cursos de formação dos docentes, serão consideradas:

I - as competências referentes ao comprometimento com os valores inspiradores da sociedade democrática;

II - as competências referentes à compreensão do papel social da escola;

III - as competências referentes ao domínio dos conteúdos a serem socializados, aos seus significados em diferentes contextos e sua articulação interdisciplinar;

IV - as competências referentes ao domínio do conhecimento pedagógico;

V - as competências referentes ao conhecimento de processos de investigação que possibilitem o aperfeiçoamento da prática pedagógica;

VI - as competências referentes ao gerenciamento do próprio desenvolvimento profissional (BRASIL, 2002a, p. 3).

Essas recomendações abrem espaço para interpretações diversas e conflituosas, pois a palavra competência não é detalhada em tais documentos e acaba sendo discutida na literatura sobre formação de professores com base em diferentes significados. Segundo Silva (2008), “[...] as distintas formas de expressar o que se há de entender por competências evidenciam as ambiguidades presentes em documentos e proposições oficiais” (p. 140).

Ricardo (2010), em seu artigo intitulado “Discussão Acerca do Ensino por Competências: problemas e alternativas”, realiza um debate a respeito dos vários sentidos atribuídos à palavra competência e à relação com os diferentes olhares sobre a incorporação dessa palavra nas orientações das Diretrizes Curriculares. Segundo o referido autor, constantemente encontramos nas descrições sobre o significado de competência o direcionamento para noções cognitivas de adaptação à realidade, ou frequente repressão da realidade objetivando novas adaptações, dificilmente para superação e transformação dessa realidade. “Dessa forma, a construção do conhecimento e a adaptação do indivíduo ao meio se confundem” (RICARDO, 2010, p. 611). Esse meio frequentemente corresponde ao mercado

de trabalho da economia capitalista, que nos faz pensar no redirecionamento de práticas pedagógicas que contribuam para que professores e alunos compreendam como agir eficazmente mediante as diferentes situações e imprevistos no trabalho, tornando-se adaptáveis à economia neoliberal. Como descreve Ricardo (2010):

Ao orientar a organização dos currículos e dos programas escolares, a noção de competências [...] faz com que as escolas se abram para o mundo econômico e busquem atribuir um sentido prático aos saberes escolares. Poder-se-ia dizer que a transposição dessa noção para a educação geral teria um princípio de busca de justiça social, pois muitos alunos que fracassam na escola têm êxito no ensino profissional. No entanto, a lógica das competências aponta também para outro caminho, qual seja, o da privatização do indivíduo, que passa a ser tão livre quanto lhe for permitido. E, se antes a escola era vista como uma promessa de emprego, agora passa a ser vista como um caminho para a empregabilidade, sob a responsabilidade de cada um. Ou seja, o que antes seria um projeto de sociedade, passa a ser encarado como um projeto de indivíduos adaptáveis (RICARDO, 2010, p. 612).

Por outro lado, segundo o referido autor, há concepções, especificamente a de Philippe Perrenoud, sobre o desenvolvimento de competências que direcionam para o desenvolvimento de habilidades que favoreçam a superação do fracasso escolar, por meio do incentivo à mobilização dos recursos cognitivos. Todavia, segundo Ricardo (2010), as ideias de Perrenoud contrapõem-se, em certa medida, aos projetos escolares brasileiros, pois esse autor considera que a escola trabalhe com um número menor de conteúdos para que os alunos se dediquem com mais profundidade aos saberes, tonando a construção do conhecimento mais significativa.

Como considerações, Ricardo (2010) aponta que existem possibilidades para construção de um entendimento sobre o significado de competências que ultrapassem as fragilidades do processo formativo de professores e alunos. Para tanto, seria importante a escola dar mais destaque às questões sociais, em que a noção de competência transcendesse o direcionamento do desenvolvimento de habilidades para a sobrevivência no mercado de trabalho e conduzisse o sujeito a compreender quais são os entraves que o impedem de superar as condições atuais. Desse modo, torna-se necessário ampliar as discussões sobre competências para que estas “[...] não sejam confundidas ou limitadas a generalidades e deixem de avançar além do espontaneísmo e do senso comum” (p. 625).

Como percebemos, a própria literatura revela as contradições, nos documentos oficiais, sobre o direcionamento da educação no país, por isso, faz-se necessário sempre um olhar crítico e reflexivo sobre os documentos que orientam a maneira de aprender e ensinar no Brasil.

Retomando a análise das resoluções do Conselho Nacional de Educação sobre a formação de professores, ainda consideramos importante descrever sobre a Resolução de nº 2, do ano de 2002, que “[...] institui a duração e a carga horária dos cursos de licenciatura, de graduação plena, de Formação de Professores da Educação Básica, em nível superior”, e determina que as IES devam apresentar 400 horas de prática pedagógica como parte do currículo, vivenciadas durante todo o curso, e 400 horas destinadas ao estágio curricular obrigatório e supervisionado por um professor, a partir do início da segunda metade da licenciatura (BRASIL, 2002b). Essa Resolução está em consonância com a de nº1/2002, que determina que a matriz curricular deve disponibilizar um espaço para a prática além do estágio, preferencialmente desde o início do curso, permanecendo por toda graduação e devendo integrar-se a todas as disciplinas.

Embora nas duas últimas décadas os documentos oficiais sobre educação nos conduzam a críticas a respeito do verdadeiro sentido da formação humana, não podemos negar que eles, em certa medida, direcionam a formação de professores e a organização da escola pública para a superação dos paradigmas conservadores de aprendizagem, do analfabetismo e para a valorização da docência, dentre outras orientações. Contudo, como já sinalizamos, a educação brasileira ainda deixa muito a desejar. Os planos e metas para a educação nacional sofrem, com frequência, reajustes de datas para postergar o período de implementação de suas recomendações. A carreira docente está fragilizada e os meios de comunicação constantemente apresentam os reflexos da baixa qualidade do ensino por meio dos precários índices nas avaliações nacionais e do elevado subemprego. Soma-se a isso, a implementação desenfreada de IES privadas a distância, especialmente a partir do período militar.

Atualmente, essas instituições são mais numerosas do que as IES Federais, Estaduais e Municipais e encontram-se em locais onde também há o ensino presencial, porém, são de caráter formativo duvidoso, tendo em vista que o graduando passou a ser visto apenas como um cliente. Para corroborar com essa afirmativa, Freitas (2007), em seus estudos sobre a política da formação de professores, descreve que a formação de jovens para o exercício do magistério se dá especialmente em IES privadas e em Cursos de EaD que não apresentam responsabilidade com a formação em seus diversos níveis e modalidades, deflagrando uma disparidade-consonância entre os processos formativos docentes.

Desse modo, com vistas a superar em certa medida o atraso e o déficit na qualidade da formação de professores e alunos da escola pública, o Governo Federal implementou nos

últimos anos novas políticas voltadas à formação docente em nosso país, e que apresentam acentuada representatividade.

Nesse âmbito, “[...] em abril de 2007, o Ministério da Educação (MEC) lançou o Plano de Desenvolvimento da Educação-PDE e o Plano de Metas e Compromisso Todos pela Educação (Decreto nº 6.094, de 24 de abril de 2007)”, apresentando uma série de direcionamentos e programas em seguimento às metas indicadas no Plano Nacional de Educação (BRASIL, 2001a). Dentre as modificações político-administrativas, designou a Coordenação de Aperfeiçoamento de Pessoal de Nível Superior (CAPES) como agência de fomento à formação de professores. Sendo assim, a nova CAPES foi instituída pela Lei 11.502, de julho de 2007. A referida Lei tinha como propósito articular de forma contínua a escola de educação básica e as IES, por meio do aumento de ações formativas criadas por políticas públicas educacionais de formação de professores (MONTANDON, 2013, p. 48).

Por conseguinte, o Decreto Presidencial nº 6.755, de janeiro de 2009, determinou a Política Nacional de Formação de Professores e regulamentou a atuação da Coordenação de Aperfeiçoamento de Pessoal de Nível Superior (CAPES) no incentivo a programas de formação inicial e continuada, bem como dá outras providências (BRASIL, 2009a).

Art. 10. A CAPES incentivará a formação de profissionais do magistério para atuar (*sic*) na educação básica, mediante fomento a programas de iniciação à docência e concessão de bolsas a estudantes matriculados em cursos de licenciatura de graduação plena nas instituições de educação superior (BRASIL, 2009a, p. 6).

O referido documento apresenta especialmente as orientações para criação de políticas voltadas à formação inicial e continuada de professores, nas modalidades presenciais e a distância, para as redes públicas de educação básica, e ainda institui que a organização dessas políticas deve acontecer em regime de colaboração entre a União, os Estados, o Distrito Federal e os Municípios.

Os objetivos do Decreto nº 6755/2009 são: estimular a melhoria da qualidade do ensino nas escolas de educação básica pública; ampliar a oferta de cursos de formação inicial e continuada para suprir a necessidade das redes e sistemas públicos de ensino; aumentar a porcentagem de docentes atuantes na educação básica pública que tenham sido licenciados em IES pública, preferencialmente na modalidade presencial; incentivar a articulação entre educação básica e formação inicial de professores, assim como promover a formação continuada como prática escolar frequente que corresponda às características culturais e sociais regionais; proporcionar a valorização do professor, mediante ações que estimulem o

ingresso, a permanência e a progressão na carreira; expandir a oferta de formação para o suporte a políticas de educação especial, alfabetização e educação de jovens e adultos, educação indígena, educação do campo e de populações em situação de risco e vulnerabilidade social; incentivar o processo formativo docente na linha da educação da educação integral, dos direitos humanos, da sustentabilidade ambiental e das relações étnico-raciais, com vistas à edificação de ambiente escolar inclusivo e cooperativo; estimular a renovação teórica e metodológica nos processos de formação dos profissionais do magistério, inclusive no que diz respeito ao uso de tecnologias de informação e comunicação como recursos para qualificar os processos educativos (BRASIL, 2009a).

Com base nessas proposições, para atingir os objetivos desses documentos legais, novas políticas de incentivo à docência de professores qualificados para a educação básica foram lançadas pelo MEC em parceria com a CAPES. Dentre elas, o Plano Nacional de Formação de Professores da Educação Básica (PARFOR), que foi implantado em regime de colaboração entre a Capes, os estados, municípios, Distrito Federal e as IES a partir de 28 de maio de 2009, como uma proposta emergencial voltada à formação de professores em serviço. A intenção é a de responder às disposições da Política Nacional de Formação de Profissionais do Magistério da Educação, fundada pelo Decreto nº. 6.755/2009, cujas diretrizes estão apoiadas no Plano de Metas Compromisso Todos pela Educação. O principal objetivo desse Plano é garantir a formação de professores em nível presencial. Desse modo, volta-se especificamente aos docentes em exercício na rede pública de educação básica que não tenham formação superior e/ou que atuem em área diferente da sua formação inicial, e também aos que sejam apenas bacharéis (BRASIL, 2013d).

Além do PARFOR e outras iniciativas, foi criado o Programa Institucional de Bolsa de Iniciação à Docência (PIBID), com base em documentos legais, como a Lei nº 11.502, de 11 de julho de 2007, que dispõe sobre as atribuições da CAPES no fomento à formação de professores para atuarem na educação básica (2007a). O PIBID é um programa que busca estimular a valorização do magistério e o aperfeiçoamento da formação de professores para a educação básica. Para tanto, oferece bolsas aos acadêmicos de licenciatura que, em contrapartida, devem exercer atividades pedagógicas nas escolas de educação básica pública, desde o início da graduação, favorecendo a integração entre teoria e prática e aproximação entre as IES e as escolas que participam do Programa. Nesse âmbito, o principal objetivo do PIBID é melhorar a qualidade da educação pública brasileira. Com a finalidade de assegurar resultados educacionais positivos, os alunos bolsistas são orientados e supervisionados pelo

coordenador de área (professor da licenciatura) e por supervisores (professor da escola de educação básica pública) (BRASIL, 2014b).

Como percebemos, à medida que o Governo não consegue cumprir os Planos e Metas da Educação Básica, cria novos programas, especialmente direcionados à formação de professores, com vistas a transformações no sistema educacional. Dentre esses programas, percebemos o PIBID como uma das poucas iniciativas que têm apresentado visibilidade nacional para o incentivo e melhoria da qualidade da formação docente.

Desse modo, após localizarmos o PIBID no contexto das políticas públicas educacionais, em seguida, de forma detalhada, apresentamos o histórico do Programa, bem como, seus objetivos e abrangência.

4 HISTÓRICO E OBJETIVOS DO PROGRAMA INSTITUCIONAL DE BOLSA DE INICIAÇÃO À DOCÊNCIA

Como o PIBID é foco central de análise nesse estudo, consideramos de suma importância descrever sua evolução, desde a implantação, em 2007, especialmente no que diz respeito aos objetivos e abrangência. Salientamos aspectos que direcionam o Programa como uma política voltada a contribuir para elevar a qualidade da formação de professores e, conseqüentemente, da educação básica pública brasileira. Desse modo, apresentamos a evolução do PIBID no que diz respeito à legislação e ao aumento da concessão de bolsas em IES do país. Além disso, em um subcapítulo, anunciamos eixos que consideramos centrais nas orientações do Programa, bem como, realizamos uma reflexão sobre eles com base em autores como Tardif (2000); Tardif e Raymond (2000); Mizukami (2006); Nóvoa (2009) e Korthagen (2012).

4.1 A TRAJETÓRIA DO PROGRAMA INSTITUCIONAL DE BOLSA DE INICIAÇÃO À DOCÊNCIA – PIBID

O Programa Institucional de Bolsa de Iniciação à Docência – PIBID foi criado com base em documentos legais, a exemplo da Lei nº 11.502, de 11 de julho de 2007, que dispõe sobre as atribuições da CAPES no fomento à formação de professores para atuarem na educação básica. Inicialmente, o Programa foi apresentado pela Portaria Normativa nº 38, de 12 de dezembro de 2007, que institui:

Art. 1º [...] no âmbito do Ministério da Educação, da Fundação Coordenação de Aperfeiçoamento de Pessoal de Nível Superior - CAPES e do Fundo Nacional de Desenvolvimento da Educação - FNDE, o Programa de Bolsa Institucional de Iniciação à Docência - PIBID, com vistas a fomentar a iniciação à docência de estudantes das instituições federais de educação superior e preparar a formação de docentes em nível superior, em curso presencial de licenciatura de graduação plena, para atuar na educação básica pública (BRASIL, 2007b).

No que tange aos objetivos centrais do PIBID, a referida portaria dispõe que o fomento à formação de professores se daria precisamente para os futuros docentes que atuariam na educação básica, especificamente no ensino médio, nas seguintes áreas do conhecimento: Física, Matemática, Química e Biologia. E para os anos finais do ensino fundamental, nas áreas de Matemática e Ciências (BRASIL, 2007b). Essas áreas da ciência são priorizadas inicialmente devido à falta de professores formados para atuarem nessas disciplinas, especialmente em escolas públicas.

Dentre os outros objetivos do PIBID, a referida Portaria instituiu que o Programa deveria trabalhar em prol da melhoria da qualidade da educação básica por meio de iniciativas que promovam a articulação entre o ensino superior e a escola pública, elevando a qualidade do ensino tanto na graduação como na escola pública (BRASIL, 2007b). Percebemos que os benefícios instituídos por meio da implementação do PIBID inicialmente eram de acesso apenas a poucos, ou seja, àqueles que estudassem nos Institutos Federais de ensino superior ou de educação tecnológica e que cursassem apenas as disciplinas acima mencionadas.

Contudo, em 2009, o MEC, em parceria com a CAPES, estendeu o Programa para outras áreas da educação básica. Desse modo, em 16 de setembro de 2009, foi publicada a Portaria nº 122, definindo que o PIBID seria realizado em instituições públicas estaduais, e também contemplaria os cursos de Filosofia, Sociologia, Letras-Português, Licenciatura em Pedagogia, licenciaturas que atendam a projetos interdisciplinares ou novas formas de organização do ensino médio. No que tange ao ensino fundamental, além das licenciaturas em Ciências e Matemática, passam a ser contempladas as licenciaturas em Pedagogia, com preferência para a prática em classes de alfabetização, licenciatura em Educação Artística e Musical e licenciaturas com denominação especial voltada a projetos interdisciplinares. De forma complementar, destacavam-se licenciatura em Letras-Língua Estrangeira, licenciaturas interculturais para formação de professores que atuariam em comunidades indígenas, licenciaturas em educação do campo e para comunidades quilombolas (BRASIL, 2009b). Como percebemos, a partir do momento histórico em estudo, por meio do PIBID, diferentes comunidades e culturas passaram a ser valorizadas mediante uma política de incentivo à qualidade da formação de professores que atuariam na educação básica.

Posteriormente, no ano de 2010, o PIBID teve outro crescimento significativo com a criação da Portaria nº 72, de 9 de abril de 2010, que apresentou uma nova redação sobre o Programa no âmbito da CAPES. A referida Portaria passou a dar o direito de as IES comunitárias e filantrópicas, sem fins lucrativos, poderem participar do PIBID. O foco central na IES continuou sendo o aprimoramento da formação dos futuros professores, a valorização do magistério e a melhoria da qualidade do ensino nas escolas públicas (BRASIL, 2010a). Salientamos que foi a partir da referida portaria que a IES, *locus* deste estudo, comunitária, sem fins lucrativos, passa participar dos editais da CAPES para possível inserção no PIBID. Além das áreas do conhecimento que já contemplava, conforme Portaria nº 72/2010, o PIBID começou a beneficiar as classes de Educação de Jovens e Adultos (EJA), dentro dos cursos de Pedagogia, e, de forma complementar, a formação de professores que atuarão na Educação Infantil (BRASIL, 2010a).

Dois meses depois, o Presidente da República, no uso de suas atribuições, apresentou, mediante Diário Oficial da União, o Decreto nº 7.219, de 24 de junho de 2010, no qual constam as disposições sobre o PIBID, juntamente com outras providências. Destacamos o Art. 3º, do referido Decreto, no qual indica-se que o PIBID visa a integração entre IES e escola de educação básica pública por meio da inserção de pibidianos nessas escolas; incentivar situações para que os acadêmicos possam vivenciar experiências metodológicas, tecnológicas e práticas de ensino inovadoras e interdisciplinares, que favoreçam o enfrentamento e a superação de problemas detectados no processo de ensino e aprendizagem do educando; motivar os professores de escola pública a participarem do processo de formação de futuros docentes; favorecer a articulação entre teoria e prática, contribuindo para qualificar as ações educacionais nas licenciaturas. Além disso, no Decreto nº 7.219/2010, são esclarecidas as exigências dos editais emitidos pela CAPES, para que as IES sejam contempladas pelo PIBID e que os recursos financeiros destinados à manutenção do Programa são designados a IES estaduais, municipais e do Distrito Federal, conforme disponibilidade orçamentária, com a legislação vigente e com a regulamentação da CAPES (BRASIL, 2010c).

No final do ano de 2010, especificamente no dia 30 de dezembro, foi publicada a Portaria nº 260, por meio da qual o Presidente da CAPES aprova as normas gerais do PIBID, dispondo, principalmente, sobre o regimento para o cadastro e as normas de construção dos projetos apresentados pelas IES aos editais da CAPES correspondentes ao PIBID. Tais projetos devem apresentar o planejamento detalhado das ações de cada licenciatura participante, contendo principalmente o delineamento de atividades que contemplem os objetivos do PIBID, bem como, a forma de avaliação e os custos do projeto (BRASIL, 2010b).

A Portaria nº 260/2010 também descreve a maneira como os projetos submetidos serão analisados e avaliados pela CAPES; se esses projetos atendem às normas e às características obrigatórias descritas na referida Portaria, como o envio dos documentos exigidos e, se contemplam as especificidades estabelecidas em cada Edital. Tratam, ainda, do perfil, requisitos e atribuições dos bolsistas que integram o PIBID (coordenador institucional; coordenador de área de gestão; coordenador de área do conhecimento; supervisores; acadêmicos das licenciaturas); acompanhamento e avaliação; da prestação de contas; dos itens financeiros, quais sejam: da destinação das bolsas de estudo, passagens e locomoção, material de consumo para o funcionamento do Programa, entre outros. Merece destaque também a referência ao custeio de taxas de inscrições e de diárias para que os licenciados pibidianos possam participar de eventos científicos promovidos pelo PIBID. Além dos acadêmicos, são

contemplados por esse benefício os supervisores e coordenadores do Programa (BRASIL, 2010b). Esse último item nos chama a atenção, pois ao custear a participação de pibidianos, supervisores e coordenadores do Programa em eventos científicos, a CAPES contribui para que os saberes produzidos sobre o universo educacional sejam compartilhados, discutidos e disseminados no coletivo. Desse modo, os futuros professores têm a oportunidade de construir um olhar crítico, dinâmico e global do processo educacional, e compreender, sobretudo, que não estão sozinhos na caminhada de aprender e ensinar enquanto futuros docentes. Essa oportunidade de problematizar os conhecimentos escolares anda na contramão das políticas neoliberais que pensam o desenvolvimento educacional e humano de forma individual e competitiva.

Poucos anos depois, o PIBID foi incorporado na Lei de Diretrizes e Bases da Educação – LDB, por meio da Lei 12.796, de 4 de abril de 2013. No Art. 62, precisamente no Parágrafo 5º, dispõe que a União, o Distrito Federal, os estados e os municípios promoverão a formação de professores para atuarem na educação básica pública mediante Programa Institucional de Bolsa de Iniciação à Docência a acadêmicos matriculados em cursos de licenciatura de instituições de educação superior (BRASIL, 2013b). Nesse sentido, percebemos crescente preocupação da União em tornar o PIBID acessível a grande número de licenciados, o que de certa forma torna público o reconhecimento de que existe falha considerável no processo de construção do conhecimento em boa parte dos cursos de licenciatura brasileiros, ao mesmo tempo que demonstra preocupação em formar bons professores.

4.1.1 Portaria nº 096/2013

A Portaria que orienta o subprojeto do PIBID em estudo nesta pesquisa é a nº 096/2013, implementada no dia 18 de julho de 2013, por meio da qual o Presidente da Capes, considerando a necessidade de aprimorar e atualizar o PIBID, aprova novo regulamento para o referido Programa, e revoga a Portaria nº 260, de 30 de outubro de 2010. Destacamos que boa parte das determinações do Decreto nº 7.219, de 24/06/2010, e da Portaria nº 260, de 30/12/2010, foram incorporadas da Portaria nº 096, de 18 de julho de 2013. Todavia, as recomendações foram ampliadas e, algumas, alteradas. Desse modo, discutimos na sequência os principais pontos, especialmente porque a presente pesquisa se aplica em um subprojeto do PIBID em Pedagogia, orientado com base na Portaria 096/2013.

A Portaria nº 096, de 18 de julho de 2013, de um modo geral, trata dos objetivos do PIBID, das normas para submissão e para implementação dos subprojetos nas IES, dos

financiamentos (recursos e custeio), das modalidades e duração das bolsas, das atribuições dos pibidianos, dentre outros aspectos (BRASIL, 2013c).

No que se refere à finalidade, a seção I descreve que o PIBID tem como base as Leis nº 9.394/1996 e 12.796/2013, e o Decreto nº 7.219/2010, cujo propósito é o de incentivar a iniciação à docência, favorecer o aperfeiçoamento da formação de professores em nível superior e melhorar a qualidade do ensino nas escolas públicas brasileiras. Além disso, os projetos apoiados pelo PIBID são apresentados por IES e desenvolvidos por licenciandos, sob supervisão de professores da educação básica e orientação de professores das IES, sendo que o apoio ao Programa se dá por meio da concessão de bolsas aos integrantes do Projeto e do repasse de recursos financeiros para custear suas atividades (BRASIL, 2013c).

A Seção II, especificamente o Art. 4º, trata dos objetivos do Programa, quais sejam: promover a formação de docentes em nível superior e que atuarão na educação básica; favorecer a valorização do magistério; aumentar a qualidade da formação inicial de docentes nos cursos de licenciatura; proporcionar a integração entre a educação superior e a educação básica por meio da inserção dos licenciados no cotidiano das escolas públicas; proporcionar aos futuros professores oportunidades de criação e participação em experiências metodológicas, tecnológicas, inovadoras e interdisciplinares que procurem a superação de problemas de ensino-aprendizagem; incentivar as escolas públicas de educação básica para que seus professores se tornem protagonistas no processo de formação inicial para o magistério (BRASIL, 2013c). Tais objetivos já estavam descritos no Decreto nº 7.219, de 24/06/2010, mas, além deles, foi instituído um novo objetivo, qual seja: “VII – contribuir para que os estudantes de licenciatura se insiram na cultura escolar do magistério, por meio da apropriação e da reflexão sobre instrumentos, saberes e peculiaridades do trabalho docente” (BRASIL, 2013c, p. 3).

No que tange às características dos projetos e subprojetos, conforme a referida Portaria, destacamos: o planejamento e desenvolvimento de atividades que favoreçam o trabalho coletivo e interdisciplinar voltados ao processo de ensino e aprendizagem e que essas atividades incluam tecnologias educacionais e diferentes recursos didáticos, bem como, que ampliem a construção do conhecimento do futuro professor, tanto nas IES como nas escolas que participam do Programa; análise e discussão de referenciais teóricos contemporâneos que possibilitem a problematização das situações didático-pedagógicas realizadas em comunhão com os professores da educação básica, em articulação com seus conhecimentos sobre a escola e sobre a mediação didática dos conteúdos; o registro das atividades realizadas em portfólios ou documentos semelhantes (BRASIL, 2013c).

Além disso, o projeto deve ser realizado mediante a articulação entre IES e as escolas de educação básica públicas brasileiras, por meio da inserção de estudantes de licenciatura nessas instituições; contemplar o contexto escolar da região onde será desenvolvido; realizar ações de avaliação e socialização dos resultados; contemplar aspectos de aperfeiçoamento do uso escrito e oral da língua portuguesa com os elementos centrais na formação docente, além de perpassar todos os projetos de maneira transversal às questões éticas, socioambientais e de diversidade como fundamentos para a superação da desigualdade social (BRASIL, 2013c).

Dentre as várias outras disposições descritas na referida Portaria nº 096/2013, encontram-se as características do Projeto e do Subprojeto, explícitas no Art. 8, de que a atuação dos pibidianos se dará preferencialmente em escolas cujo Índice de Desenvolvimento da Educação Básica esteja abaixo da Média Nacional, e naquelas que tenham experiências bem-sucedidas no processo de ensino e aprendizagem para que o estudante participe de diferentes processos, compreendendo como atender às necessidades específicas da educação básica (BRASIL, 2013c).

Especificamente por meio do Art. 27, destacamos as diferentes modalidades da bolsa, bem como, as principais características e atribuições de cada membro do Programa, quais sejam: o *coordenador institucional*: que é responsável pela coordenação do PIBID perante as escolas, as IES, as secretarias de educação e a Capes; por selecionar os coordenadores de área em comunhão com o colegiado de cursos das licenciaturas; cadastrar os alunos, supervisores e coordenadores do projeto e responsabilizar-se pelas alterações no sistema; por acompanhar e supervisionar as atividades do projeto; comunicar à CAPES as escolas públicas que foram selecionadas para participar do Programa, bem como, elaborar relatórios com as atividades e avaliação das ações desenvolvidas na IES e nas escolas conforme as normas estabelecidas nos editais; articular professores de diferentes áreas com o objetivo de promover a formação interdisciplinar; prestar contas financeiras e de prazos à CAPES (BRASIL, 2013c).

No que tange ao *coordenador de área de gestão de processos educacionais*: é um docente de licenciatura que assessora o coordenador institucional na gestão do projeto na IES, cujo dever é: contribuir com a articulação institucional das IES e colegiados de curso envolvidos na proposta institucional; articular reuniões regulares com a equipe do Programa; executar relatórios de gestão do PIBID; envolver-se nas atividades e avaliação do PIBID definidas pela Capes; socializar com as IES as boas práticas do PIBID com o propósito de buscar a excelência do Programa (BRASIL, 2013c).

Quanto ao *coordenador de cada área do conhecimento*, é dever: responsabilizar-se pela coordenação do projeto de área diante da coordenação institucional; planejar, produzir e

acompanhar as atividades previstas no subprojeto; integrar a comissão que seleciona os acadêmicos que irão participar do Programa e os supervisores das escolas de educação básica pública; direcionar a atuação dos bolsistas pibidianos em comunhão com os supervisores nas escolas envolvidas; expor ao coordenador institucional informativos contendo observações e avaliação das atividades do subprojeto que coordena, bem como, envolver-se nas atividades de avaliação do Programa de Iniciação à Docência definidas pela CAPES; planejar e desenvolver, sempre que possível, projetos interdisciplinares que estimulem a conexão dos conhecimentos da educação básica (BRASIL, 2013c).

São deveres do *supervisor escolar*: planejar, desenvolver e monitorar as atividades dos bolsistas, pibidianos; vistoriar a frequência deles e manter o coordenador de área informado sobre o desempenho e comprometimento com as atividades que os bolsistas realizam nas escolas de educação básica mediante sua supervisão; manter a comunidade escolar informada sobre todas as atividades do projeto; envolver-se nas tarefas de acompanhamento e avaliação do PIBID promovidas pela CAPES; desenvolver, sempre que possível, projetos interdisciplinares em comunhão com os bolsistas, valorizando a conexão entre conteúdos da educação básica (BRASIL, 2013c).

O *bolsista de iniciação à docência* é responsável por: Participar e dedicar-se às atividades direcionadas pelo projeto no período de vigência da bolsa e, no mínimo, 8 horas semanais, sem afetar o cumprimento de seus compromissos como aluno; ser cordial e agir com respeito e formalidade adequada com todos os membros do Programa, bem como, com a comunidade escolar em que atua como bolsista; utilizar a língua portuguesa com a norma culta mediante comunicações formais no Programa; assinar o termo de compromisso do Programa; produzir instrumentos de registros das atividades realizadas com o propósito de sistematizá-las; expor formalmente os resultados de seu trabalho, divulgando-os em seminários de iniciação à docência promovidos pela instituição; envolver-se nas tarefas de acompanhamento e avaliação do PIBID; assinar o termo de desligamento do Projeto, quando couber. Além disso, fica proibida a participação dos bolsistas de iniciação à docência em atividades administrativas ou operacionais, e, também, assumir o papel do docente na rotina da escola (BRASIL, 2013c).

Em relação ao acompanhamento e a avaliação do PIBID, o Art. 65 destaca que os projetos devem ser acompanhados pelas CAPES, mediante diagnóstico dos relatórios sobre as principais atividades desenvolvidas pelos subprojetos. Além disso, estes relatórios devem ser encaminhados logo após o início do projeto e 60 dias após o fim da vigência do termo de concessão. A CAPES pode realizar visitas técnicas e solicitar outras atividades para avaliação

e acompanhamento do Programa. No que diz respeito ao período da bolsa, especialmente para os licenciandos, a partir da referida Portaria, será de vinte e oito meses, podendo ser prorrogada por mais vinte e oito meses (BRASIL, 2013c).

4.2 O QUE DIZEM OS NÚMEROS SOBRE A EVOLUÇÃO DO PIBID

Os dados que apresentamos, de forma sucinta, estão presentes no Relatório de Gestão da Diretoria de Educação Básica Presencial/Capes (DEB) 2009 – 2014 e correspondem às concessões do Programa desde 2007 até os editais de 2013, cuja validade dos projetos iniciou em 2014 e se estendeu para o ano de 2015, até junho de 2016.

Quadro 1 - Concessão de Bolsas por Edital

ANO	Bolsas Concedidas	Iniciação à Docência	Coordenador	Supervisor	Total
2007	Edital 2007. As Concessões Iniciaram em 2009	2.326	259	503	3.088
	Vigentes no ano	0	0	0	0
2008	Não foi lançado Edital	-	-	-	-
	Vigentes no ano	0	0	0	0
2009	Edital 2009	8.882	557	1.167	10.606
	Vigentes no ano	11.208	816	1.670	13.694
2010	Edital 2010	2.441	165	414	3.020
	Vigentes no ano	13.649	961	2.084	16.714
2011	Edital 2011	10.526	1.039	1.727	13.292
	Vigentes no ano	24.175	2.020	3.811	30.006
2012	Edital 2012	18.221	1.241	2.941	22.403
	Vigentes no ano (Exceto 3.088, encerrados do Edital 2007)	40.070	3.002	6.249	49.321
2013	Edital 2013. As concessões Iniciaram em 2014	72.845	5.692	11.717	90.254
	Vigentes no ano	40.070	3.002	6.249	49.321
2014	Não foi lançado Edital	-	-	-	-
	Vigentes no ano (Exceto 7 concessões, relativas a um projeto não implementado)	72.84	5.691	11.716	90.247

Fonte: Relatório de Gestão 2009-2014 Capes-DEB (BRASIL, 2014b).

Como percebemos, a concessão de bolsas aumentou significativamente a cada novo edital, o que demonstra o impacto do PIBID e a consistência do Programa como uma política

pública educacional de Estado. Além disso, do total de 90.247 bolsas vigentes no ano de 2014, 18.850 correspondem apenas à região Sul, o que totaliza o percentual de 27% das bolsas concedidas. Em Santa Catarina, especificamente, foram destinadas 4.635 bolsas (BRASIL, 2014b).

Quadro 2 - - PIBID 2014: IES, Campi, subprojetos e bolsas por região

	IES	Campi	Subprojetos	Bolsistas
N	27	95	300	9.103
NE	56	232	780	28.019
CO	21	110	381	8.894
SE	114	243	849	25.381
S	65	174	686	18.850
Total	283	854	2.996	90.247

Fonte: Relatório de Gestão 2009-2014 Capes-DEB (BRASIL, 2014b).

Por meio do Quadro 2, verificamos que a Região Centro Oeste é a que possui o maior índice de IES que participam do Programa, com 144 IES, o que corresponde a 40% do total. Já a Região Sul, participa com 65 IES, o que equivale a 23% do total. No que diz respeito à Santa Catarina, especificamente, são 17 IES que estão vinculadas ao PIBID (BRASIL, 2014b).

Como verificamos, o PIBID vem conquistando espaço em todo o território Nacional, sendo visível o aumento no índice de instituições que se propuseram a participar do Programa, o que nos leva a crer que essas IES estão preocupadas em melhorar a qualificação da formação de seus futuros professores, e que as políticas públicas voltadas à educação estão cumprindo, em certa medida, com o papel de promover e incentivar a qualificação docente para elevar a qualidade da educação básica pública no Brasil. Contudo, o relatório de gestão 2009-2014 descreve que o edital do PIBID, previsto para 2014, alcançando a meta de 100.000 bolsistas, não foi lançado em razão de limites orçamentários impostos pela área econômica (BRASIL, 2014b). Isso é algo preocupante, tendo em vista a carência e a necessidade que o país apresenta da implementação de políticas consistentes como o PIBID para elevar a qualidade da educação no Brasil.

Além disso, há outro impasse, o de que mesmo com o alto índice de bolsistas, o PIBID não contempla todos os estudantes das licenciaturas, pois a Capes disponibiliza bolsas apenas para uma parte das turmas, conforme os editais, além do que, uma boa parte das IES públicas e privadas ainda não são contempladas.

4.3 BREVE CONTEXTUALIZAÇÃO SOBRE O *LOCUS* DA PESQUISA

A IES *locus* dessa pesquisa é uma instituição de ensino superior, com abrangência regional, de caráter comunitário. Por ser comunitária, não tem fins lucrativos e reinveste a sua arrecadação, feita mediante a cobrança de mensalidades aos estudantes, na manutenção e custeio dos investimentos educacionais da própria fundação. Além disso, sua história e denominação lhe caracterizam como instituição comprometida com o desenvolvimento regional na Serra Catarinense que, por meio do ensino, pesquisa e extensão desenvolve e divulga o conhecimento produzido, sempre em parceria com a comunidade.

Destacamos que foi por meio da Portaria nº 72, de 9 de abril de 2010, que deu direito às IES comunitárias, sem fins lucrativos, de também participarem do Programa, que a IES *locus* desta pesquisa começou a participar do PIBID, visto que, inicialmente, eram contemplados apenas os Institutos de Educação e demais universidades públicas. Diante da oportunidade de aperfeiçoar a formação dos acadêmicos das licenciaturas, a referida IES concorreu, por meio do edital da CAPES nº 011/2012, a cinco modalidades de bolsas de estudos e pesquisas (BRASIL, 2012b). Felizmente, teve sua proposta aprovada. Desse modo, recebeu quarenta e sete bolsas para os acadêmicos, nove bolsas para os professores supervisores, além de bolsa para o coordenador institucional e os coordenadores de área. Os cursos de graduação envolvidos foram: Ciências Biológicas com cinco bolsas aos estudantes; Educação Física sete; Letras dez; Matemática dez; Música cinco, e Pedagogia dez.

Em 2013, por meio do Edital nº 061/2013 – CAPES (BRASIL, 2013e), novamente a IES *locus* desta pesquisa teve sua proposta aprovada, expandido consideravelmente os subprojetos e o número de bolsas. Desse modo, foram contempladas as seguintes áreas do conhecimento, com os respectivos números de bolsas: Artes Visuais, com a disponibilidade de vinte bolsas aos acadêmicos; Ciências Biológicas, com trinta e cinco; Educação Física, com vinte bolsas; Letras, vinte; Matemática, quarenta; Música, vinte; Pedagogia, dez. Também compõem o Programa na referida IES: sete coordenadores de área; um coordenador de gestão e um coordenador institucional, além dos professores supervisores das escolas onde se aplicam os subprojetos. Os projetos citados estavam em vigor quando finalizamos esta dissertação.

4.4 PIBID: A PROBLEMATIZAÇÃO DE PRÁTICAS E SABERES

Com base na Portaria nº 096/2013, que orienta o subprojeto em análise neste estudo, verificamos que, para cumprir com a finalidade exposta no Art. 2º, de “[...] fomentar a

iniciação à docência, contribuindo para o aperfeiçoamento da formação de docentes em nível superior e para a melhoria da qualidade da educação básica pública brasileira” (BRASIL, 2013c, p. 2), o PIBID propõe especialmente inserir os alunos da licenciatura no cotidiano das escolas por um período muito maior do que o estágio supervisionado, incentivar o trabalho coletivo e a articulação entre teoria e prática por meio da conexão entre IES e escola de educação básica, tornando ainda o professor dessa escola coformador dos futuros professores, e, nesse processo, favorecer a reflexão sobre os saberes e peculiaridades do trabalho docente. Com base nessas indicações, elaboramos três eixos centrais do PIBID que, a nosso ver, se entrelaçam e orientam o processo de formação docente, que são: *trabalho coletivo; articulação entre teoria prática; reflexão do trabalho docente*. Esses fundamentos compõem a inserção dos licenciandos no cotidiano da escola, conexão entre IES e escola de Educação básica pública e professor da educação básica como coformador dos futuros professores.

Desse modo, consideramos importante realizar uma discussão crítica com base nesses eixos, discussão esta, ancorada por autores que estudam sobre o processo de formação docente e a qualidade do ensino nas escolas de educação básica pública. Tal discussão contribuiu para um olhar mais crítico sobre os fundamentos do PIBID e também para a análise dos dados desta pesquisa que busca: Compreender os sentidos atribuídos por bolsistas do PIBID ao fazer docente, e sua contribuição para com a formação de professores.

4.4.1 Trabalho coletivo / articulação entre teoria e prática / reflexão do trabalho docente.

É comprovável no meio acadêmico a falta de conexão entre as IES e as escolas de educação básica, e conseqüentemente a distância entre o ensino e a pesquisa. Essa realidade faz com que a produção do conhecimento científico, a respeito dos saberes pedagógicos e da profissão docente, destoe da realidade do cotidiano escolar, refletindo na formação dos licenciados e dos professores que, muitas vezes ao estarem no espaço escolar mediante um universo de situações que envolvem a subjetividade humana, não conseguem fazer conexão e encontrar sentido naquilo que aprendem na Universidade.

Nessa perspectiva, Tardif (2000) defende que, para estudar os saberes profissionais, os pesquisadores e professores universitários devem ir até o chão das escolas para compreenderem como os docentes agem, pensam e falam com os seus pares, com os alunos, os pais, como trabalham na sala de aula, como transformam programas escolares para torná-los efetivos.

Desse modo, entendemos que o universo escolar poderá ser problematizado com intensidade na IES, à medida que os pesquisadores e professores universitários vivenciem as

múltiplas situações do contexto educacional e, a partir disso, produzam conhecimento teórico que, de fato, poderá auxiliar os professores no exercício de conduzir o desenvolvimento humano. Nesse contexto, Tardif (2000, p. 8) sustenta que “[...] a legitimidade da contribuição das ciências da educação para a compreensão do ensino não poderá ser garantida enquanto os pesquisadores construírem discursos longe dos atores e dos fenômenos de campo que eles afirmam representar ou compreender”.

Nesse viés, Mizukami (2006), em seu artigo intitulado “Aprendizagem da Docência: professores formadores”, realizou algumas sugestões com o propósito de promover a aprendizagem do professor universitário/pesquisador e do professor da educação básica. Dentre essas sugestões, destacamos a ideia apresentada pela referida autora, da construção de comunidades de aprendizagem nos estabelecimentos escolares e nas IES, que incluam os docentes das escolas e os formadores da Universidade com o objetivo de oportunizar processos de desenvolvimento profissionais mais adequados ao trabalho do professor.

Nesse caminho, o conhecimento coletivo ultrapassa o conhecimento individual, pois algumas pessoas sabem o que outras não sabem. Sendo assim, as comunidades de aprendizagem contribuem para a troca de saberes, o aperfeiçoamento do conhecimento dos professores da educação básica e também do professor da IES, que passa a ter a oportunidade de produzir conhecimento científico com base em reflexões sobre o universo escolar. Nesse contexto, é possível criar e articular teorias que contribuem para que os futuros professores, ao estarem inseridos nas escolas, consigam dar sentido àquilo que aprendem na IES, elevando a qualidade da formação docente.

Desse modo, o PIBID favorece significativamente a reconstrução do processo de formação inicial de professores, pois docente universitário, aluno da licenciatura e professor da escola básica estão juntos, vivenciando e compreendendo o universo educacional a partir de dentro, articulando e construindo conhecimento sobre esse ambiente.

Além disso, ao mesmo tempo que é essencial que os professores universitários tenham conhecimento sobre a dinâmica do universo educacional nas escolas, é também fundamental construir uma formação docente por meio da inserção dos licenciandos no chão da sala de aula. Segundo Tardif e Raymond (2000), os próprios professores destacam que a sua experiência na profissão é fundamental para compreenderem como saber ensinar, pois a participação no cotidiano escolar e na vida dos colegas de trabalho mobilizam, paralelamente, conhecimentos e maneiras de ser coletivo a respeito das metodologias e programas de ensino, dos recursos pedagógicos, do comportamento dos alunos, dos pais, etc.

Ser professor é compreender os sentidos da instituição escolar, integrar-se numa profissão, aprender com os colegas mais experientes. É na escola e no diálogo com os outros professores que se aprende a profissão. O registo das práticas, a reflexão sobre o trabalho e o exercício da avaliação são elementos centrais para o aperfeiçoamento e a inovação. São estas rotinas que fazem avançar a profissão (NOVOA, 2009, p. 3).

Além disso, as situações de trabalho peculiares a cada circunstância exigem que os professores mobilizem conhecimentos e saberes próprios da prática cotidiana e que servem para dar sentido às situações de trabalho. Por isso, esses saberes só são possíveis de serem compreendidos à medida que o aprendiz de professor se insere e age dentro no universo escolar.

Nesse sentido, Nóvoa (2009) diz que a formação de professores, durante muito tempo, esteve afastada da escola e defende a necessidade de uma reconstrução do processo de formação inicial de professores na qual as IES orientem uma formação docente construída dentro do universo da educação básica, pois, a “*profissionalidade docente*’ não pode deixar de se construir no interior de uma ‘*pessoalidade do professor*’” (2009, p.1). Ou seja, apenas à medida que o professor se envolve nas atividades do cotidiano escolar é que ele vai se descobrindo, constituindo-se enquanto professor, isso porque, tanto a subjetividade do aluno, as emoções, a maneira de ser, pensar e agir, quanto a subjetividade do docente interferem nas ações que executa, redirecionando os rumos das situações pedagógicas. Para Nóvoa (2009), não há como evitar que as dimensões pessoais do professor se cruzem com as dimensões profissionais.

Como percebemos, o conhecimento sobre a prática profissional é construído também na relação do professor com a comunidade escolar, perante a diversidade de situações que o ambiente educacional apresenta, em que a prática profissional docente, por ser especificamente humana, é recheada de imprevistos, de subjetividade, de valores, histórias de vida, adversidades e emoções. Por isso, o PIBID, ao “[...] contribuir para que os estudantes de licenciatura se insiram na cultura escolar do magistério, por meio da apropriação e da reflexão sobre instrumentos, saberes e peculiaridades do trabalho docente (BRASIL, 2013c, s/p)”, coopera para que o futuro professor tenha a oportunidade de conhecer a diversidade na relação escolar e principalmente de se reconhecer dentro dela, de refletir sobre as próprias ações e as situações do contexto, com o auxílio do professor coordenador do subprojeto e do professor supervisor da educação básica. Ou seja, o estudante da licenciatura não está sozinho nessa etapa de integrar-se na escola, um momento que gera inúmeras incertezas e tem um significado importantíssimo para o futuro professor que está aprendendo a reconhecer e

enfrentar as diversas interferências, sejam elas humanas ou materiais, no processo de aprender e de ensinar.

Fred Korthagen, professor emérito de educação na Holanda, especializado em formação de professores (2012), baseado em estudos que demonstram que boa parte do comportamento dos docentes é direcionado por origens não racionais e inconscientes, em seu artigo intitulado “A prática, a Teoria e a Pessoa na Formação de Professores”, questiona a abordagem que se limita ao modelo tradicional, no qual se aprende a teoria para depois aplicá-la na prática e também faz objeção à valorização apenas da prática. Desse modo, o autor apresenta uma teoria para a base do ensino denominada realística, que procura integralizar teoria e prática por meio das experiências docentes e das aflições dos futuros professores.

Segundo o referido autor, durante muito tempo investimos e valorizamos os princípios racionais e conscientes do pensamento, descuidando, dessa maneira, do lado humano, o que gera medo, incertezas, necessidades e princípios individuais e coletivos de professores universitários e da educação básica, licenciandos e estudantes das escolas. Tais aspectos influenciam o comportamento e a aprendizagem, por isso, a importância de que os professores compreendam como exercer a reflexão no contato com a escola, avançando, assim, na qualidade da sua aprendizagem por meio das experiências.

Para Nóvoa (2009), durante muito tempo a formação docente teve que se sujeitar a referências externas que não reconheciam a reflexão como forma de transformar a prática pedagógica em conhecimento e que, por isso, faz-se necessário preconizar que as práticas profissionais se tornem lugar de reflexão e formação. Segundo o referido autor, não se trata de desconsiderar as práticas intelectuais, mas de “[...] abandonar a ideia de que a profissão docente se define, primordialmente, pela capacidade de transmitir um determinado saber” (p. 4). Nesse contexto, para Zeichner (2008), o processo reflexivo não pode se limitar a conceber apenas as estratégias e habilidades do ensino como meios para a aprendizagem, sendo fundamental que os docentes reflitam sobre o contexto social e institucional em que eles e os alunos vivem, sobre os fins da educação, especialmente sobre os aspectos morais e éticos, avaliando sempre qual o verdadeiro propósito da ação pedagógica e as influências dessas práticas para a transformação social.

Por fim, com base nessa discussão ancorada por autores como Nóvoa (2009); Tardif e Raymond (2000); Tardif (2000); Korthagen (2012); Mizukami (2006); Zeichner (2008), verificamos a relevância social do PIBID para redirecionar a formação docente, e conseqüentemente melhorar a qualidade da educação na escola pública, pois o Programa se apresenta como uma política pública educacional que orienta a integração entre teoria e

prática e a reflexão sobre o trabalho docente por meio da inserção dos futuros professores na educação básica e, especialmente, pelas problematizações que suscitam o trabalho coletivo entre os professores universitários, professores da escola pública e licenciandos.

5 PARADIGMAS E PERSPECTIVAS HISTÓRICAS

Neste capítulo, apresentamos breve contextualização acerca dos diferentes paradigmas que permearam e permeiam a ciência e a educação, e que influenciam a maneira como a sociedade é organizada, especialmente por meio da formação de professores e da prática pedagógica nas escolas. Procuramos caracterizar os pressupostos teórico-metodológicos que fundamentaram as diferentes concepções paradigmáticas ao longo das últimas décadas e suas influências no modo de ensinar e de aprender. Destacamos, ainda, que os paradigmas conservadores já não dão conta de contribuir para a sociedade do conhecimento, por isso, necessitamos de um novo olhar sobre o fazer docente, com base em paradigmas inovadores, os quais estão anunciados neste capítulo.

5.1 CONCEITO DE PARADIGMA

No que diz respeito ao significado de paradigma, essa palavra remete-nos a várias interpretações. Desse modo, cada autor que se dispõe a descrever sobre o sentido dela apoia-se em uma determinada linha do conhecimento. O grande precursor do conceito de paradigma na ciência foi Thomas Kuhn, com a publicação da obra intitulada “The Structure of Scientific Revolutions”, traduzida para a língua portuguesa como: “A Estrutura das Revoluções Científicas”. Kuhn buscou, além do conceito atribuído pela gramática, relacionar o significado de paradigma à evolução científica. Para o referido autor, “[...] paradigmas são as realizações científicas universalmente reconhecidas que, durante algum tempo, fornecem problemas e soluções modelares para uma comunidade de praticantes de uma ciência” (KUHN, 1991, p. 13). Nesse sentido, deixa claro que as transformações paradigmáticas acontecem à medida que a ciência evolui.

Já segundo Yus (2002, p. 25), paradigmas são “[...] um conjunto de regras que definem qual deve ser o comportamento e a maneira de resolver problemas dentro de alguns limites definidos para que possa ter êxito”. Desse modo, podemos dizer que um paradigma influencia o pensamento social, pois está imbricado nas crenças, nos valores e nas atitudes das pessoas. Moraes e Torre (2004), ao descreverem sua concepção sobre tal palavra, afirmam que:

[...] todo paradigma tem implicações ontológicas, epistemológicas e metodológicas importantes, que explicam o funcionamento da realidade e do que é cognoscível. Do ponto de vista epistemológico, cada paradigma nos permite fazer uma leitura do que é conhecimento a partir de diferentes enfoques, mesmo o conhecimento do senso comum (MORAES; TORRE, 2004, p. 148).

Nesse sentido, no que diz respeito à educação escolar, cada novo paradigma influencia diretamente o modo como se dá a ação pedagógica do professor, os conteúdos curriculares, a organização da metodologia, as estratégias de ensino, a avaliação e o direcionamento da maneira como docentes e, conseqüentemente, os educandos passam a ver, pensar e agir sobre a realidade que os cerca.

Durante séculos, especificamente os séculos XIX e XX, a escola foi fortemente influenciada pelo paradigma newtoniano/cartesiano de concepção tradicional, que levou à fragmentação e reprodução do conhecimento, separando mente, corpo e espírito. Santos (2006, p. 30) caracteriza esse paradigma ressaltando que:

Segundo a mecânica newtoniana, o mundo da matéria é uma máquina cujas operações se podem determinar exatamente por meio de leis físicas e matemáticas, um mundo estático e eterno a flutuar num espaço vazio, um momento que o racionalismo cartesiano torna cognoscível por via da sua decomposição nos elementos que os constituem. Esta ideia do mundo-máquina é de tal modo poderosa que se vai transformar na grande hipótese universal da época moderna, o mecanicismo.

Tal concepção se traduz na educação por meio das concepções tradicionais e tecnicistas que tiveram como foco principal a ascensão econômica da burguesia. Nessa linha não há compreensão, mas dominação, não há contexto, mas a fragmentação de saberes em que o comportamento humano é reconhecido e tratado apenas pela objetividade.

Desse modo, verificamos que todo paradigma influencia o processo de construção do conhecimento, a maneira como a sociedade se organiza e compreende os valores humanos, todavia, eles se transformam à medida que sujeito e ciência evoluem. Sendo assim, descrevemos os principais paradigmas que influenciaram a educação, especialmente na sociedade brasileira, numa chamada de atenção para a transição paradigmática que vem emergindo nos últimos anos e que, ao nosso ver, se apresenta como um caminho para a mudança social e qualidade da educação.

5.2 PARADIGMAS CONSERVADORES

Como vimos, durante muito tempo a sociedade esteve imersa em paradigmas conservadores, como as concepções tradicionais nas quais os saberes eram compartimentalizados em áreas do conhecimento e valorizava-se as especializações. Sendo assim, cada indivíduo era responsável apenas pela sua área de conhecimento, por isso não compreendiam que suas atitudes influenciavam os mais variados contextos e vice-versa. Essa

maneira de olhar e construir o conhecimento não considerava as consequências daquilo que produzia.

No contexto escolar, por exemplo, o paradigma tradicional foi pouco atento às necessidades da infância. O professor era soberano, detentor de todo o conhecimento e do poder de controlar os alunos. Estes, eram obrigados a simplesmente acatar as ordens e as informações, transmitidas de forma descontextualizada e fragmentada. Como sustenta Freire (2015), a educação era totalmente bancária, com o conhecimento depositado separadamente em gavetas na cabeça dos alunos, que as abriam conforme a disciplina, para depositar aquilo que conseguiam assimilar por meio da “decoreba”. Desse modo, os discentes apenas reproduziam o que lhes era transmitido, sem contextualizar e refletir sobre o conhecimento.

A avaliação tinha fim em si mesma, era totalmente diagnóstica, prescritiva e compensatória. Os alunos que obtinham as melhores notas eram elogiados e premiados, os que não apresentavam bom desempenho eram humilhados frente aos demais colegas. Como o respeito à individualidade e à subjetividade dos discentes eram atitudes raras nos estabelecimentos de ensino, ou o aluno se enquadrava no perfil da escola tradicional ou era excluído, segregado, e por vezes acabava desistindo de estudar.

Para corroborar com o exposto, Libâneo (1990) realiza uma descrição detalhada a respeito de como era o ensino no paradigma tradicional. Segundo o referido autor, na relação professor-aluno havia o predomínio da autoridade docente, que exigia uma atividade receptiva do educando e impedia qualquer comunicação entre os mesmos no decorrer da aula. O professor transmitia o conteúdo na forma de verdade absoluta, a disciplina era imposta e o meio mais eficaz para segurar a atenção era o silêncio. A aprendizagem era mecânica, garantida pela repetição.

Ocorre que, no momento histórico em questão, a principal preocupação da elite burguesa era a de enriquecer e permanecer no poder. Para tanto, era necessário controlar a sociedade, e a educação escolar consistia na melhor forma para atingir esse fim.

O homem enquanto sujeito social não era estimulado a pensar e refletir, o objetivo era transformá-lo em um ser passivo que apenas reproduzisse o que era conveniente para a autarquia. Sendo assim, prevalecia o autoritarismo, a ordem, o determinismo, a compartimentalização das disciplinas e do pensamento da sociedade, que era dividida em classes.

Contudo, ao final do século XIX surgiu um movimento educacional conhecido como Escola Nova, justamente para propor novos caminhos para educação, que se encontrava em descompasso num mundo com transformações sociais, políticas e econômicas tão rápidas,

devido à crescente industrialização da sociedade contemporânea e à necessidade de uma escola que preparasse para o novo, especialmente para a superação das desigualdades sociais. Desse modo, no que tange à metodologia de aprendizagem, a referida escola se dispôs a superar o estreito intelectualismo da escola tradicional, em que o processo de aprendizagem se torna mais importante que o produto. Assim, o conteúdo deveria ser compreendido e não mais decorado. Neste movimento, o objetivo da educação era o homem integral, constituído de razão, sentimentos, emoções e ação. A escola, então, deixaria de voltar-se apenas para o intelecto (ARANHA, 1996). Além disso:

[...] o corpo também é valorizado, por meio das atividades de educação física e do desenvolvimento da motricidade. O psicólogo suíço Piaget bem mostrou como a atividade mental da criança é inicialmente sensório-motora e, em seguida, predominantemente intuitiva, o que exige maior atenção aos movimentos e a estimulação da percepção. (ARANHA, 1996, p. 168)

Sendo assim, as crianças passaram a ser respeitadas de acordo com o seu ritmo de desenvolvimento, e a aprendizagem se constituiu processo com estímulos do concreto para o abstrato, pesquisas e experiências.

Além das influências da teoria do desenvolvimento de Piaget, um dos maiores teóricos da Escola Nova foi o filósofo norte americano John Dewey (1859-1952). Para Dewey, o conhecimento era voltado à experiência que não se separava da vida e do aprendizado, assim, a educação progressiva, à medida que dava condições para o aluno exercer controle sobre a própria vida, permitia que ele enriquecesse sua experiência, direcionando-se para a autonomia e a independência. Nesse processo, a educação deveria proporcionar um ambiente que propiciasse relações ativas entre o educando e o ambiente natural e social, para que, conseqüentemente, o educando produzisse significações importantes que se tornariam instrumento para a aquisição do conhecimento (ARANHA, 1996).

No Brasil, essas concepções se materializaram especialmente na década de 1930. Com o advento do Manifesto dos Pioneiros foi instaurada no Brasil a Escola Nova. Esse modelo caracterizou-se especialmente pela preocupação com os problemas sociais e por acreditar que a educação seria a ponte para a mudança. Por isso, os precursores da Escola Nova lutaram para transformar e renovar os estabelecimentos de ensino e a prática docente.

Nesse novo modelo, o aluno deixava de ser mero espectador para se tornar protagonista no processo de aprendizagem que passou a ser realizado por meio da experiência com o mundo. O professor não seria mais soberano e se tornaria o mediador da aprendizagem. O educando foi estimulado a ter iniciativa, a ser protagonista na construção do conhecimento,

pois se acreditava que era compreendendo seu espaço no processo de construção de saberes que o aluno poderia desvelar seu papel frente à democracia. Desse modo, o que a escola apresentava, passava a ter sentido para os discentes que eram estimulados por seus professores a refletir, trocar ideias, realizar discussões. Conforme Azevedo (2006, p. 195), a nova concepção de educação:

[...] não considera a função educacional como uma função de superposição ou acréscimo, segundo a qual o educando é “modelado exteriormente” (escola tradicional), mas uma função complexa de ações e reações em que o espírito cresce de “dentro para fora”, substitui o mecanismo pela vida (atividade funcional) e transfere para criança e para o respeito de sua personalidade o eixo da escola e o centro de gravidade do problema da educação. Considerando os processos mentais como “funções vitais” e não como “processos em si mesmos”, ela os subordina à vida como meio de utilizá-la e de satisfazer as suas múltiplas necessidades materiais e espirituais.

Como percebemos, a educação passou a considerar as questões do desenvolvimento psicológico das crianças, bem como, a subjetividade. Além disso, os escolanovistas lutaram para que o Estado garantisse escola gratuita para todos os que desejassem dela participar, independente da classe social. Sendo assim, a escola não deveria mais atender às necessidades e aos interesses de uma pequena minoria, mas, sim, estar em consonância com o progresso e as necessidades de todo país. O professor deveria estimular o aluno a ter iniciativa, a ser criativo, trabalhar em grupo, compreender o seu contexto social e econômico para, por meio da educação, compreender as forças e direcioná-las conforme o bem comum.

Contudo, Aranha (1996) faz uma crítica à Escola Nova. Conforme esse autor, embora tenhamos que reconhecer os aspectos inovadores da construção de Dewey, sobretudo quanto à oposição da escola tradicional, essa pedagogia ainda estava pautada nos ideais neoliberais, sem que houvesse o questionamento dos valores burgueses. Além disso, eram dadas poucas chances aos filhos do proletariado, o que se verificava pelos altos índices de evasão e repetência, que indicavam o afastamento precoce das crianças com relação à escola. Conseqüentemente, houve uma elitização do ensino, sobretudo no Brasil, onde a escola pública ficou inferiorizada devido à incapacidade de introduzir novidades didáticas, aparelhagens e professores altamente qualificados.

No decorrer da história, em meados da década de 1960, chegou ao Brasil a Pedagogia Tecnicista, influenciada pelo advento da industrialização e pelos interesses econômicos do Regime Militar. Tal proposta enquadrava-se no modelo capitalista, pois formava os alunos para se tornarem uma peça moldada às engrenagens do sistema de produção. Nesse âmbito, os

investimentos em educação passaram a ser vistos como recursos indispensáveis para aumentar a produtividade, e as escolas deveriam capacitar os alunos para as atividades requeridas pelas empresas. Segundo Mizukami (1986, p. 28-29), a escola “[...] funciona com o sistema capitalista: uma escola que articula a formação do aluno como sistema reprodutivo e o integra na máquina do sistema global”.

Nesse contexto, na concepção tradicional, o professor era o protagonista do processo de aprendizagem; na visão da Escola Nova, o aluno passou a também se responsabilizar pelo próprio desenvolvimento; já na concepção tecnicista, tanto o professor quanto o aluno precisavam estar alinhados conforme os interesses do governo, qual seja, o sistema de produção fabril. Segundo Libâneo (1990, p. 16), “[...] ambos são espectadores frente à verdade objetiva”, em que “[...] o professor é apenas elo entre a verdade científica e o aluno, cabendo-lhe pregar o sistema instrucional previsto”.

Desse modo, o conhecimento era totalmente fragmentado e desconectado da realidade. A metodologia pré-estabelecida e o professor direcionavam os conteúdos e a forma com que as crianças e adolescentes deveriam aprender. Também os treinava para exercer funções específicas nas fábricas, sem análise e reflexão sobre o processo. A avaliação era feita por meio de exercícios e visava identificar a competência do aluno perante as funções nas fábricas.

5.3 A CONSTRUÇÃO DO CONHECIMENTO À LUZ DE PARADIGMAS INOVADORES

Aproximadamente no final do século XX, o pensamento newtoniano/cartesiano entra em crise devido às novas exigências da sociedade e da ciência, pois as ideias de fragmentação do conhecimento que levaram o homem a isolar suas emoções e a incapacidade de refletir sobre si mesmo passam a ser criticadas (MAITO; SANTIN, 2011). Sendo assim, iniciou-se uma mudança paradigmática em direção à contextualização dos saberes que, gradativamente, apresenta-nos transformações significativas no modo como devemos olhar, pensar e agir sobre o mundo. Tais transformações ocorrem porque pesquisadores passaram a perceber o quanto o universo é imprevisível, instável, complexo, interligado, criativo e dinâmico (FLACH; BEHRENS, 2008).

Essas mudanças se constituem especialmente pelo chamado Paradigma da Complexidade, que propõe uma abordagem transdisciplinar de integração das disciplinas e interconexão dos conteúdos. Seu principal precursor é Edgar Morin (2003, p.10), que defende uma reforma do pensamento e indica caminhos para analisar os problemas globais que perpassam pelo modo “[...] como o ensino – primário, secundário e superior – podia servir a

essas finalidades”. Segundo o referido autor, o ensino é uma ação com sentido muito restrito, pois suscita apenas a assimilação dos conteúdos, sem conduzir ao pensamento reflexivo e complexo. Contudo, a reforma do pensamento exige um ensino que seja educativo. “A missão desse ensino é transmitir não o mero saber, mas uma cultura que permita compreender nossa condição e nos ajude a viver, e que favoreça, ao mesmo tempo, um modo de pensar aberto e livre” (MORIN, 2003, p. 10).

Nas palavras de Behrens (2005), o paradigma da complexidade comporta uma aliança entre três abordagens, que são: a abordagem holística, progressista e ensino com pesquisa. Por isso, consideramos importante abordá-las, mesmo que de maneira sucinta, para contextualizar as ideias que emergem e se entrelaçam na construção do paradigma da complexidade.

A primeira delas, a concepção *sistêmica ou holística*, visa o resgate do ser humano em sua totalidade, por isso tem como grande desafio a superação do saber fragmentado, racionalista e reducionista. Na visão sistêmica ou holística, o aluno apresenta-se como um ser humano complexo, integrado, considerado em suas dimensões físicas, psicológicas, socioculturais e emocionais. O professor é aquele que estimula, repensa por que está formando, é crítico e reflexivo. Sendo assim, o processo de ensino e aprendizagem é considerado de maneira complexa, pois os fenômenos (físicos, sociais, químicos) são inter-relacionados e, portanto, devem ser estudados sob o enfoque da pesquisa de sistemas integrados (FLACH; BEHRENS, 2008). Nesse contexto, a avaliação passa a considerar o processo, valoriza o crescimento gradativo e especialmente as potencialidades de cada aluno, que são diferentes.

A *abordagem Progressista* é formada a partir da consciência do caráter ideológico da educação como reprodutora das desigualdades sociais e procura promover uma reforma no modo de aprender e ensinar nas escolas. Sendo assim, em uma relação entre educação e transformação social, promove o reconhecimento do homem inserido em seu contexto de relações e a tomada de consciência da opressão, justamente para orientar as novas formas de ação pedagógica. Nesse contexto, o espaço escolar passa a ser utilizado para problematizar a realidade e trabalhar as contradições sociais, possibilitando cada vez mais que as camadas populares tenham acesso à educação. Isso porque, a apropriação do saber era negada a essas camadas sociais, o que se verificava pelos altos índices de exclusão, evasão e repetência e, ainda, pelo dualismo escolar, em que aos ricos era oferecida a formação intelectual, por meio da educação superior, e aos pobres a escola profissionalizante, sem a teoria que possibilitasse a compreensão da prática (ARANHA, 1996). Assim, a escola passou a ser vista pelos

progressistas como espaço privilegiado para a superação das desigualdades, por meio da compreensão das necessidades sociais vividas e a partir da situação histórica de cada sujeito.

Entre os brasileiros que militaram com base nessa concepção, destacamos Paulo Freire, com os movimentos populares na década de 1960. O referido autor desenvolveu um método de alfabetização de adultos e promoveu a pedagogia do oprimido voltada à conscientização da opressão, que permitiria a conseqüente ação transformadora (ARANHA, 1996). É preciso sublinhar que, segundo Freire, toda educação pressupõe um ato político, portanto nenhuma Pedagogia é neutra e cabe ao professor concordar com o sistema capitalista ou lutar contra a educação neoliberal dominante, buscando, além da alfabetização dos oprimidos, uma educação que ultrapasse o condicionamento. Nesse contexto, nas palavras de Freire (2015, p. 122), “[...] ensinar exige reconhecer que toda educação é ideológica” e que por isso precisamos nos conscientizar de que a realidade apresentada pelo discurso neoliberal:

[...] nos faz às vezes mansamente aceitar que a globalização da economia é uma invenção dela mesma ou de um destino que não poderia evitar, uma quase entidade metafísica e não um momento do desenvolvimento econômico submetido, como toda produção econômica capitalista, a uma certa orientação política ditada pelos interesses do poder (FREIRE, 2015, p. 124).

Freire denomina esse contexto de maldade neoliberal, que disfarça o aumento da riqueza de uns poucos e impulsiona a pobreza e a miséria de milhões. Por isso a necessidade de ultrapassarmos o adestramento e compreender a realidade para, então, buscar a transformação social (FREIRE, 2015).

Além de Freire, Moacir Gadotti (2005), trilhando caminhos semelhantes, desenvolveu a pedagogia do conflito, ou seja, uma pedagogia oposta à pedagogia do colonizador que forma pessoas subordinadas e obedientes ao autoritarismo do colonizador. Segundo Gadotti (2005, p. 60):

[...] a pedagogia do conflito, portanto, pretende mostrar, que não existe uma educação neutra e que toda vez que o educador evita a questão política da educação, a vinculação entre ato político e o ato educativo, está defendendo certa política, camuflando, ingenuamente ou conscientemente, essa vinculação.

Nessa perspectiva, a preocupação do referido autor está em como os educadores podem atuar, redirecionando a prática para a superação da educação que dita as regras conforme os interesses capitalistas. Por isso Gadotti propõe que o professor assuma a sua aprendizagem “[...] e seu papel eminentemente crítico: a contradição (opressor – oprimido, por exemplo)”. Desse modo, o educador “[...] acrescenta a consciência da contradição, forma

gente insubmissa, desobediente, capaz de assumir a sua autonomia, participar na construção de uma sociedade mais livre” (GADOTTI, 2005, p. 55).

Para o referido autor, em seu livro intitulado “Boniteza de um sonho: Ensinar e aprender com sentido”, ser professor hoje numa visão emancipadora é viver com consciência e sensibilidade, não apenas transformando a informação em conhecimento crítico, mas também formando pessoas que dão significado para a vida. Nesse contexto, o professor precisa envolver-se com a comunidade, ser curioso, um “[...] aprendiz permanente, um construtor de sentidos, um cooperador, e, sobretudo, um **organizador da aprendizagem**” que constrói sentido para a vida das pessoas, na busca de um mundo sem exclusão, mais justo e saudável para humanidade (GADOTTI, p. 03, 2003, grifo do autor).

Em síntese, na abordagem progressista o aluno é totalmente participante da ação educativa e considerado um ser de relações contextualizadas. O professor, além de estabelecer uma relação horizontal com seus alunos, aprende junto com ele, possibilita a vivência grupal e empenha-se na luta pela democratização da sociedade. Para tanto, propõe debates para que a realidade seja compreendida de uma maneira crítica e reflexiva. “A metodologia busca diferentes formas de diálogo, ação libertadora e democrática, provoca reflexão crítica. A avaliação é contínua, processual e transformadora” (FLACH; BEHRENS, 2008, p. 10126).

No que tange ao *ensino com pesquisa*, segundo os referidos autores, a reprodução do conhecimento também é totalmente deixada de lado. Os alunos e os professores são pesquisadores, criativos, e realizam constantemente o exercício de aprender a aprender. O educando tem iniciativa e autonomia na busca do saber. Os espaços das salas de aula são amplos, para que as pesquisas possam ser realizadas de forma dinâmica e interativa. O professor, além de ter como foco a pesquisa, adota uma postura crítica de questionamento reconstrutivo, instigando momentos de criação, trabalho em equipe e situações desafiadoras. A avaliação nessa abordagem também é totalmente contínua e processual.

Nesse contexto, é muito importante que os educadores se proponham a transformar suas práticas, pois, nas escolas, as próprias crianças, de forma consciente e inconsciente, clamam para que os professores que atuam conforme as concepções tradicionais mudem de postura. Por exemplo, não se contentam mais com a ideia de que é importante estudar para ter um diploma e um emprego. Para esses educandos, o ensino precisa ter sentido. Nas palavras de Gadotti (2003, p. 2): “‘Sentido’ quer dizer caminho não percorrido, mas que se deseja percorrer, portanto, significa projeto, sonho, utopia”. Nesse contexto: “Aprender e ensinar com sentido é aprender e ensinar com um sonho na mente. A pedagogia serve de guia para realizar esse sonho”. Desse modo, não podemos mais nos conformar com a existência de

professores que se limitem a reproduzir o conhecimento e a cultura que os outros desenvolveram.

No nosso planeta, a cada instante há centenas de transformações, novas descobertas, novos estímulos. Somos envolvidos por uma rede de informações totalmente dinâmica e desafiadora de *web sites*, jogos e aplicativos online. Por isso, os alunos não se sentem mais motivados a aprender conteúdos fragmentados, expostos em quadro negro, algo que ainda acontece em muitas escolas brasileiras. Infelizmente, ainda há muito dos pressupostos teórico-metodológicos dos paradigmas conservadores imbricados na organização escolar do nosso país, por meio, por exemplo, do material didático, dos conteúdos e, especialmente, no fazer docente. Para Morin (2007), essas dificuldades relacionam-se especialmente à predominância da “[...] inteligência parcelar, compartimentada, mecânica, disjuntiva, reducionista [...]”, que “[...] quebra o complexo do mundo, produz fragmentos, fraciona os problemas, separa o que é ligado, unidimensionaliza o multidimensional” (p. 14).

Por isso, para garantir um aprendizado de qualidade e que vá ao encontro das novas expectativas o docente precisa superar os paradigmas tradicionais, a disciplinaridade e a fragmentação dos conteúdos. É claro que toda transformação social passa por momentos de incertezas. Todavia, é fundamental estar aberto ao novo, e assim, aos poucos, ao compreender que o mundo pode ser encarado sobre diferentes perspectivas, o professor poderá fazer parte de um ciclo de mudanças. Segundo Morin:

O caminho que corresponde ao conhecimento pertinente é o da contextualização dos saberes, pois o conhecimento disciplinar só é útil enquanto uso técnico, que por sua vez impossibilita o ser humano de pensar no novo, nas diferentes possibilidades, de considerar as situações humanas intrínsecas a vida humana, de enfrentar os diferentes desafios na pós-modernidade. Não conseguimos integrar nossos conhecimentos para a condução de nossas vidas (MORIN, 2003, p. 17).

Para Flach e Behrens (2008), é imperioso pensar que o paradigma newtoniano cartesiano contribuiu para evolução do pensamento humano. Contudo, hoje, sua concepção é limitada, pois não dá conta de pensar a complexidade social, humana e universal diante de um desenvolvimento tecnológico tão avançado e da iminência de catástrofes planetárias devido ao modo como o ser humano desenvolveu suas relações uns com os outros e com o próprio meio ambiente. Nesse sentido, é preciso reconhecer que as transformações servem para darmos passos em busca da qualidade de vida.

Os referidos autores ainda destacam que as relações humanas estão cada vez mais imprevisíveis, dinâmicas, complexas, diversificadas, inimagináveis, pluralistas, inovadoras,

criativas. Nesse sentido, a educação torna-se a chave para a transformação paradigmática, num processo que deve se responsabilizar por levar aos educandos a compreensão de que o mundo está em transformação, e que é necessário ter um olhar global, sistêmico e complexo sobre o universo.

Nessa perspectiva, a formação de professores precisa ser redimensionada, tendo em vista que antes o professor exercia o ensino de forma fragmentada e conteudista, sem a oportunidade de refletir sobre a sua práxis. Agora, “[...] precisa não só dessa reflexão, mas dessa reflexão no espaço do coletivo” (LIMA, 2012, p.137). Esse novo olhar sobre o fazer docente favorece a compreensão de que o ensino se dá por meio de um processo de construção de saberes articulados ao bem social e intelectual de professores e alunos. Moraes e Torre (2004, p. 47-48) sugerem que os educadores incentivem “[...] metodologias que facilitem e promovam trocas intersubjetivas, processos de reflexão e tomadas de consciência a partir de processos reflexivos e auto-organizadores”, bem como, fomentem metodologias que promovam a “[...] criatividade, a autonomia, a criticidade, a tematização do cotidiano, a vivência de valores e o indivíduo como pesquisador”, além de utilizar estratégias que estimulem “[...] a pensar de maneira mais complexa, de forma integradora, global e articulada”.

Segundo Ávila e Veiga (2008), a união entre os saberes do professor e a prática deve se dar por meio de uma inteligência coletiva que favorecerá significativamente a compreensão do cenário em que se inserem professores, alunos e comunidade escolar. Consequentemente, essa dinâmica de pensar o processo educacional juntos contribuirá na busca de uma prática pedagógica crítica, construtiva, conjunta e lúdica.

Ainda nessa perspectiva, ao realizarem a ação pedagógica por meio de um trabalho coletivo e integrado, os professores desenvolvem uma rede de significados que são construídos e transformados constantemente. Segundo Morin (2007), ao articularem teoria e prática, os professores reconhecem a responsabilidade de cada um no processo que se inserem, e acabam por desenvolver um processo auto-eco-organizador, no qual cada um é responsável pelos seus atos e também pelos atos do grupo. Nas palavras de Moraes e Torre (2004), o paradigma emergente ou da complexidade:

[...] reconhece a importância do diálogo entre teoria e prática, uma complementando a outra, uma retornando sua ação sobre a outra, numa espécie de dança recursiva e vertiginosa do pensamento que acompanha cada ação. Teoria e prática como dois processos enredados, sincronizados, entranhados e coniventes um com o outro e que participam, solidariamente,

do processo de construção do conhecimento (MORAES; TORRE, 2004, p. 43).

No que diz respeito à prática pedagógica, Edgar Morin (2001), em livro intitulado “Os sete saberes necessários à educação do futuro”, realiza reflexões críticas e significativas sobre a educação, apresentando aos professores possibilidades de como desenvolver um ensino criativo, integrado e construtivo no século XXI. O que chama mais atenção no trabalho desse autor é o fato de que o ensino e a aprendizagem estão articulados com o bem-estar do professor e o do aluno e, ao mesmo tempo, com o bem-estar da humanidade, por meio, por exemplo, da retomada de temas deixados de lado pela economia capitalista como: a tomada de consciência da condição humana em suas dimensões (físico, biológico, psíquico, cultural, social, histórica); os princípios do conhecimento pertinente, que perpassam por situar as informações em seu contexto; o reconhecimento da identidade terrena e o destino planetário do gênero humano; o enfrentamento das incertezas ante os imprevistos e desafios da sociedade do conhecimento; a compreensão mútua entre os seres humanos “[...] para que as relações humanas saiam de seu estado bárbaro de incompreensão”; a ética do gênero humano para que a educação contribua para além da tomada de consciência sobre o espaço onde vivemos, em vontade de realizar a cidadania terrena (MORIN, 2001, p. 17).

Nesse sentido, se queremos de fato uma sociedade mais justa e igualitária, é preciso encarar os desafios e incertezas que a educação do início do século XXI apresenta. Para tanto, precisamos iminentemente de uma formação que tenha sentido para alunos e professores. E para isso, faz-se necessário reformular a maneira como se faz educação. Ao invés de conteúdos prontos, disciplinares e conteudistas, realizar a construção de saberes, aprender a aprender, considerando que o conhecimento se constrói e reconstrói a todo instante em conexão com a história, com a cultura, com a subjetividade. Nessa linha, Morin (2007, p. 73) salienta que a “[...] constituição de um objeto ao mesmo tempo interdisciplinar, polidisciplinar e transdisciplinar, permite muito bem criar a troca, a cooperação e a policompetência”. Sendo assim, ao admitirmos que os saberes se constroem por meio de uma rede de significados, perceberemos a responsabilidade e a importância de cada um no processo de transformação da sociedade.

Desse modo, à medida que avançamos na contemporaneidade, as transformações sociais exigem mudanças de comportamentos, hábitos e atitudes. Contudo, essas mudanças têm a possibilidade de serem aceitas a partir do momento que compreendemos as ações de resistência e as que levam a uma organização escolar crítica e reflexiva, sendo a escola um espaço privilegiado para o processo de transformação paradigmática.

6 AS DESCOBERTAS DOS ITINERÁRIOS DA PESQUISA

Neste capítulo, apresentamos a transcrição e a discussão dos resultados das análises efetuadas sobre o material coletado para este estudo, quais sejam:

- 1º O registro das observações realizadas em oito reuniões do subprojeto do PIBID em Pedagogia², foco de investigação deste estudo. Sublinhamos que esses encontros foram denominados pelo grupo de “rodas de conversa” e aconteciam aos sábados na IES, especificamente no período da manhã, com duração média de duas horas;
- 2º O questionário semiestruturado aplicado a todas as pibidianas participantes do subprojeto do PIBID em Pedagogia, com o propósito de identificar perfil, bem como, selecionar seis dessas acadêmicas, conforme critérios de inclusão e exclusão, para realização das entrevistas narrativas. Sendo assim, ordenamos um subgrupo para realização dessas entrevistas, com bolsistas que participavam do PIBID há mais de um ano; duas delas estavam na 3ª fase e nunca trabalharam na área da educação; duas estavam na 5ª fase e já tiveram experiência de trabalho na escola de educação básica, e duas, uma na 5ª fase e outra na 7ª fase, que trabalharam somente na educação infantil e participaram de experiências com turmas de 1º ao 5º ano apenas via PIBID e estágio curricular supervisionado;
- 3º A estratégia da entrevista narrativa, que foi muito importante para essa pesquisa, pois encorajou as participantes a detalharem suas histórias de vida, bem como, as experiências que vivenciaram enquanto bolsistas do PIBID.

Os nossos objetivos com a coleta de dados via observação das “rodas de conversa” do subprojeto do PIBID em Pedagogia, e das entrevistas narrativas realizadas com seis pibidianas participantes do referido grupo, foram, especialmente: verificar os diferentes sentidos atribuídos pelas bolsistas do PIBID ao fazer docente; relacionar os sentidos atribuídos às possibilidades de redirecionamento na formação docente e destacar os sentidos de maior ou menor valorização da profissão.

O tratamento das informações pautou-se nas orientações de análise textual de Moraes (2007), que permitiu a desconstrução dos textos e consequente organização em unidades de sentido, divididas em quatro eixos essenciais que emergiram do entrelaçamento entre dados

² Optamos por realizar este estudo no subprojeto do PIBID em Pedagogia, uma vez que este grupo representa umas das primeiras experiências do Programa na IES *locus* desta pesquisa, a partir de 2013; e ainda pelo fato da pesquisadora ser licenciada em Pedagogia e estar preocupada em investigar o processo de formação de professores que atuarão nos primeiros anos da educação básica.

empíricos e a teoria que orientou este estudo. Nesse processo, buscamos, na medida do possível, entrelaçar os dados colhidos por meio das narrativas com os registros das observações para, então, tecer uma análise que se aproximasse do olhar sobre o todo, ou seja, do contexto de formação docente via PIBID.

6.1 O PERFIL DAS PIBIDIANAS

Apresentamos a seguir os dados que revelam o perfil das estudantes, participantes dessa pesquisa, e que serviram de suporte para seleção das bolsistas que participaram das entrevistas narrativas.

Com o objetivo de identificar o perfil das acadêmicas participantes do subprojeto do PIBID de Pedagogia, foco de investigação deste estudo, durante um encontro na IES denominado “rodas de conversa”, aplicamos às acadêmicas pibidianas um questionário semiestruturado. Esse questionário foi respondido por dezessete bolsistas do total de vinte participantes do referido subprojeto. Apenas três integrantes da amostra não responderam ao questionário pelos seguintes motivos: uma ausência, outra acadêmica estava de licença maternidade e uma acadêmica optou por não responder.

Como já mencionamos na introdução deste texto dissertativo, todas as integrantes do subprojeto do PIBID de Pedagogia investigado são mulheres. Segundo Almeida (1998), a feminização do magistério está associada à imersão da mulher no mercado de trabalho, especialmente no final do século XX quando a docência era umas das poucas profissões que as mulheres teriam direito de exercer. “O fato de não ingressarem nas demais profissões, acessíveis somente ao segmento masculino, e a aceitação do magistério, aureolado pelos atributos de missão, vocação e continuidade daquilo que era realizado no lar, fizeram que a profissão rapidamente se feminizasse” (ALMEIDA, 1998, p. 23-24).

Atualmente, verificamos a inserção da mulher em vários campos de trabalho, antes voltados especificamente aos homens, todavia, o contrário ainda não é verdadeiro, pois vemos poucos homens lecionando na Educação Infantil e nos primeiros anos do Ensino Fundamental, por exemplo. A esse respeito, Schwahn (2016, p. 92) descreve que:

Atualmente, a mulher conquistou espaços considerados masculinos e passou a exercer quase que todas as profissões, mas é no campo da educação que se configura quase que exclusivamente a atuação feminina, especialmente na Educação Infantil e nos anos iniciais do Ensino Fundamental.

Assim, aproximar os homens desse campo de atuação profissional ainda é um desafio, tendo em vista que somos fruto de uma sociedade patriarcal de supremacia do homem nas

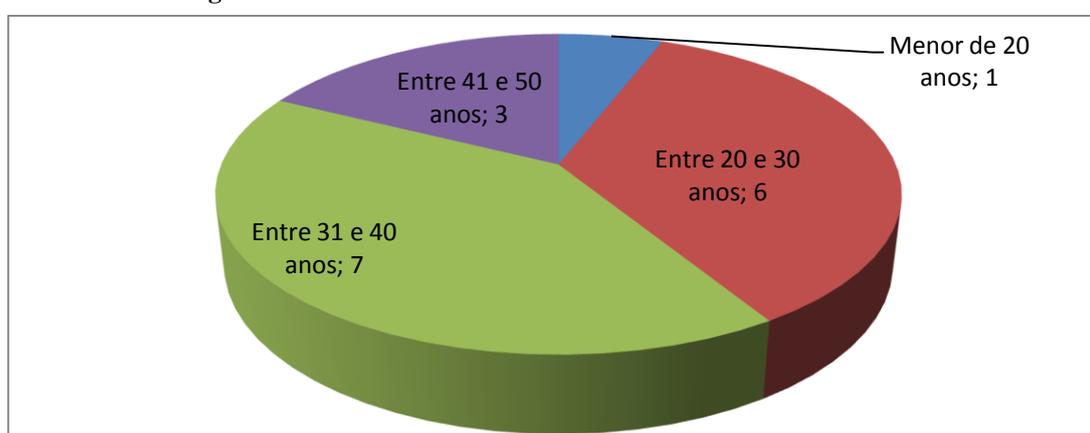
relações sociais, em que a mulher, como sua súdita, era a única responsável pela educação dos filhos e os cuidados com o lar.

Na sequência, expomos outros dados que emergiram da aplicação do questionário semiestruturado e que suscitam novas reflexões sobre a identidade das acadêmicas, bolsistas do PIBID.

Com base nos dados do questionário semiestruturado, verificamos que a maioria das pibidianas, respondentes da pesquisa, possui idade entre 20 e 40 anos, e apenas 1 delas possui menos de 20 anos de idade (Figura 1).

a) Idade das participantes:

Figura 1 - Perfil das Licenciandas Bolsistas do Pibid: idade



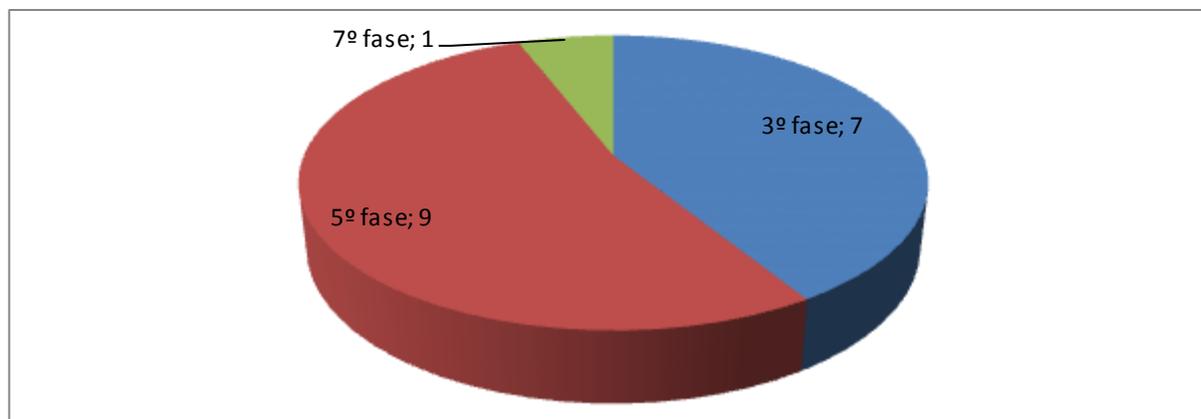
Fonte: dados da pesquisa, 2016.

Esses dados (Gráfico 1) estão, em certa medida, próximos aos apresentados por Gatti *et al.* (2009) a respeito de estudo que realizaram sobre o perfil de graduandos em Pedagogia, cuja idade dos 39.359 pesquisados - graduandos em Pedagogia - variava de 17 a 65 anos. Desses, somente 35% da amostra, menos da metade dos estudantes, estavam na faixa etária de 18 a 24 anos. Na presente pesquisa, não temos nenhuma estudante acima de 50 anos, todavia, mais da metade, 59%, possui de 21 a 39 anos.

Quanto à fase da licenciatura e ao período de tempo no PIBID, constatamos que nove pibidianas estavam na 5ª fase e participavam do Programa de 2 anos e 1 mês a 3 anos. Também verificamos que sete delas estudavam na 3ª fase e participavam do PIBID de 1 a 2 anos. Apenas uma pibidiana estava na 7ª fase e participava do Programa há mais de 3 anos, como ilustram as Figuras 2 e 3:

b) Fase da licenciatura na qual as pibidianas estavam estudando

Figura 2 - Perfil das Licenciandas Bolsistas do Pibid: fase da licenciatura na qual as pibidianas estavam estudando



Fonte: dados da pesquisa, 2016.

c) Tempo de participação das licenciandas no PIBID

Figura 3 - Perfil das Licenciandas Bolsistas do Pibid: tempo de participação das acadêmicas no PIBID

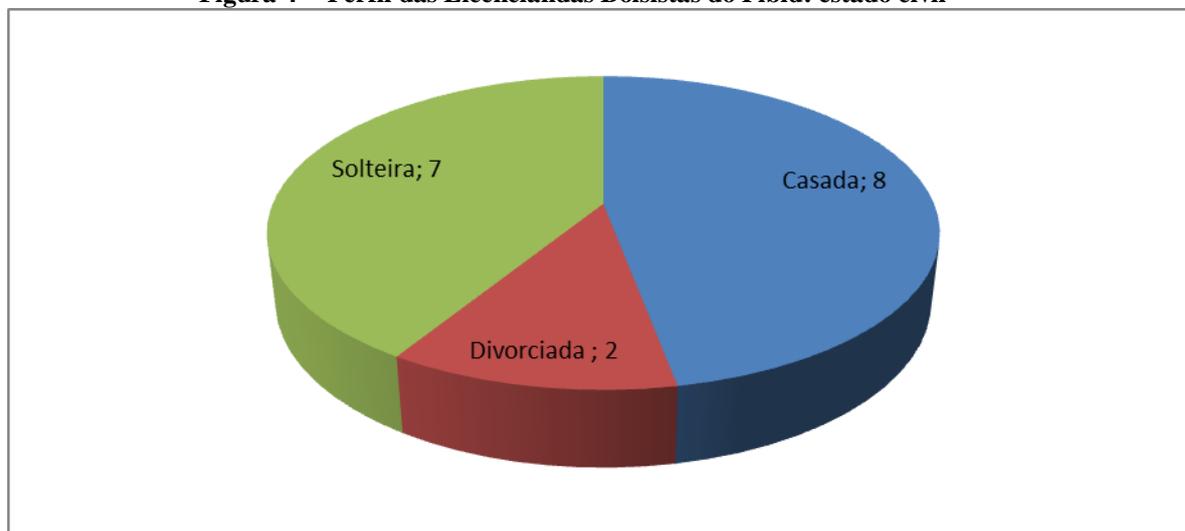


Fonte: dados da pesquisa, 2016.

Quanto a realizarem atividade remunerada, treze do total de dezessete realizavam algum tipo de trabalho. Contudo, seis na área da educação e sete em outro tipo de serviço, sendo que sete trabalhavam até 20 horas semanais, quatro alunas de 20 a 40 horas semanais, e duas trabalhavam eventualmente. Aproximadamente metade da amostra, ou seja, oito pibidianas, eram casadas e mais da metade, onze delas, têm filhos. Vejamos a Figura 4 e Quadros 3 e 4:

d) Estado Civil das participantes

Figura 4 - Perfil das Licenciandas Bolsistas do Pibid: estado civil



Fonte: dados da pesquisa, 2016.

e) Quanto ao número de filhos

Quadro 3 - Perfil das Licenciandas Bolsistas do Pibid: número de filhos

Número de filhos		
Sim		Não
11		6
De 1 a 2 filhos	De 3 a 4 filhos	
9	2	

Fonte: dados da pesquisa, 2016.

f) Se exercem atividade remunerada e a carga horária de trabalho

Quadro 4 - Perfil das Licenciandas Bolsistas do Pibid: se exercem atividade remunerada e a carga horária de trabalho

Exerce alguma atividade remunerada		Carga horária das que trabalham		
Sim	Não	Até 20 horas semanais	De 20 a 40 horas semanais	Trabalho eventual
13				
Na área da educação	4	7	4	2
6				

Fonte: dados da pesquisa, 2016.

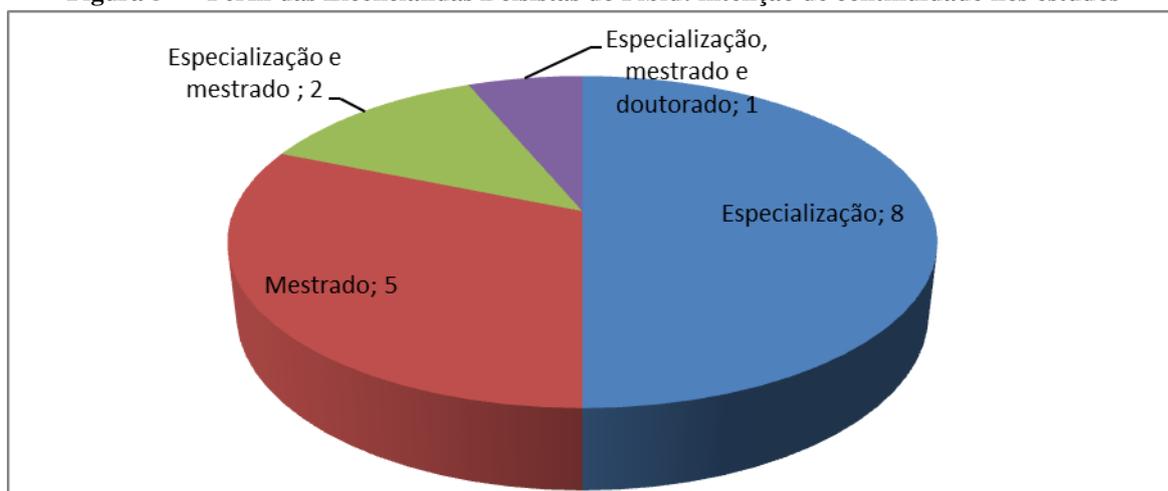
Como verificamos, a maioria das estudantes tem filhos, possui mais de 30 anos de idade e trabalha. Nas palavras de Bruschini (1998, p. 4): “As trabalhadoras que, até o final dos

anos setenta, em sua maioria, eram jovens, solteiras e sem filhos, passaram a ser mais velhas, casadas e mães. Um dos indicadores mais evidentes dessa mudança é a idade”. Assim, os dados apresentados, entrelaçados às entrevistas narrativas, levam-nos a crer que a maioria das licenciandas valorizam o PIBID tanto pelo valor da bolsa de 400 reais, que o Programa dispõe às estudantes participantes, quanto pelas experiências que o PIBID proporciona na sala de aula das escolas públicas. Mesmo com família construída e desempenhando algum tipo de trabalho, as estudantes dispõem uma parte do seu tempo, aos sábados de manhã, para as discussões das “rodas de conversa” e, uma vez na semana, para passar um período na escola.

No que diz respeito à intenção de continuidade nos estudos, todas pretendem realizar uma pós-graduação na área da Educação. Contudo, oito delas apresentaram a opção de Especialização, cinco pretendem cursar o Mestrado, duas, Especialização e Mestrado e uma, Especialização, Mestrado e Doutorado, conforme Figura 5:

g) Intenção de continuidade nos estudos:

Figura 5 - Perfil das Licenciandas Bolsistas do Pibid: intenção de continuidade nos estudos



Fonte: dados da pesquisa, 2016.

A respeito dessa intenção em continuar a capacitação na área da educação, após a conclusão da faculdade, Valle (2006, p. 184) descreve que “[...] a continuidade dos estudos também faz parte dos projetos de um número significativo de professores que quer permanecer no magistério. Ela é motivada pela vontade de criar novas situações de ascensão na carreira e de melhorar sua competência pedagógica”. Desse modo, as respostas das pibidianas indicam que realmente pretendem seguir no magistério e realizar formação continuada que as capacite para as atividades específicas que poderão desempenhar na educação.

6.2 PARADA PARA AS RODAS DE CONVERSA

A partir das observações participantes realizadas ao longo de oito reuniões denominadas “rodas de conversa” do subprojeto do PIBID de Pedagogia, que aconteceram aos sábados, na própria IES *locus* da pesquisa, e das quais participaram a coordenadora do subprojeto, vinte pibidianas e duas supervisoras escolares, verificamos, especialmente, o desenvolvimento das seguintes atividades: leituras, estudos, relato de experiências, reflexões, confecção de material, apresentação de atividades com os materiais confeccionados e avaliação das atividades. Além disso, constatamos que as pibidianas participaram de eventos científicos com apresentação e publicação de artigos relacionados às atividades que realizaram no PIBID.

Observamos durante esses encontros que, pelo seu formato, os mesmos contrapõem-se às formas tradicionais de ensino, e que a relação de troca entre todas as participantes permitiu o aprofundamento das discussões sobre o cotidiano da escola a partir do relato das experiências das bolsistas, as quais destacaram tanto as situações exitosas como as dificuldades vivenciadas na escola, conforme registrado em nosso diário de campo:

No segundo momento do dia de hoje, as acadêmicas relataram as experiências que tiveram durante a semana na escola. Todas realizaram algum relato. O que mais me chamou atenção nesse dia é a vontade que algumas acadêmicas demonstraram de expressar e compartilhar as vivências delas na escola, as angústias, o movimento de uma sala de aula, os desafios do ensino e da aprendizagem. Percebo como as pibidianas valorizam e dizem até mesmo que tomam como referência aquele professor que respeita os alunos, que não fica a todo instante gritando, que propõe atividade em grupo e com sentido. Chamou-me a atenção o relato de uma pibidiana que disse que na escola que ela frequenta “quando há problemas em sala de aula a professora conversa com o aluno em particular, tenta entender o problema, explicar as consequências das ações”. A coordenadora realiza uma reflexão sobre isso e diz “é importante que os professores tenham respeito com os alunos, que reflitam sobre a ação, que quando o professor não grita, mas conversa, tenta compreender o aluno, ele cria laços de confiança e respeito, e que alterar-se não é a solução, pois os educandos acabam se agitando, perdem a consideração pelo docente e a aula fica prejudicada” (Trecho do relatório de observação do dia 16 abr. 2016).

Neste contexto, identificamos que, por meio das experiências vividas na escola, as acadêmicas têm a oportunidade de perceber quais atitudes dos professores dão certo e quais levam à desmotivação do aluno para com a aprendizagem. Neste relato do diário de campo, constatamos especialmente uma reflexão a partir de situações vividas na escola, sobre a importância de o professor estabelecer relações de respeito mútuo em sala de aula, valorizando os diferentes saberes do educando. Nas palavras de Freire (2015), “[...] não há um

saber mais ou saber menos: há saberes diferentes”. Para Sennett, sociólogo e historiador norte-americano, respeitar o outro significa vê-lo como um ser humano íntegro, pleno e reconhecê-lo independente das suas condições e necessidades. Desse modo:

A falta de respeito, embora seja menos agressiva que o insulto direto, pode assumir uma forma igualmente ofensiva. Nenhum insulto é feito ao outro, mas ele tão pouco recebe reconhecimento; ele não é visto – como um ser humano pleno, cuja presença tem sua importância.

Quando uma sociedade trata a grande maioria das pessoas desta forma, julgando apenas alguns poucos dignos de reconhecimento, é criada uma escassez de respeito, como se não houvesse o bastante desta preciosa substância para todos [...] (SENETT, 2004, p. 17).

Nos reportamos, assim, especialmente à realidade escolar em que durante muito tempo, devido à racionalidade técnica, os professores respeitavam e vangloriavam apenas aqueles alunos que aprendiam e reproduziam muito bem os conteúdos disciplinares. Ao contrário disso, os educandos que não se enquadravam no sistema, eram rotulados como crianças “burras”, sofriam humilhações em público, castigos morais e físicos. Consequentemente, esses alunos deixavam de acreditar em si e se consideravam inferiores aos outros. Hoje, mesmo com esforços para uma transição paradigmática do pensamento, ou seja, o desafio da complexidade que defende o respeito e a integração dos diferentes saberes, bem como, a valorização do ser na sua inteireza, ainda é muito presente, nas salas de aula, a forma tradicional de ensino, de fragmentação do conhecimento, de um fazer docente sem sentido e de desvalorização do aluno que não desempenha com competência os conteúdos curriculares. Nesse sentido, a professora coordenadora do subprojeto chama a atenção para que as pibidianas não cometam esses erros, e especialmente realiza isso pelo exemplo, pois nas rodas de conversa todos têm a oportunidade de interagir, falar o que pensam e contribuir com a formação uns dos outros. Assim, o reconhecimento e o respeito não ficam monopolizados e todas as acadêmicas têm motivos para continuar aprendendo com sentido.

Além disso, verificamos que a retomada e problematização das experiências, durante as rodas de conversa, faz com que as participantes potencializem um processo “auto-ecoorganizador” em que “[...] desenvolvem sua autonomia na dependência de sua cultura” profissional (MORIN, 2003, p. 95). Sendo assim, ao mesmo tempo em que reconhecem a responsabilidade de cada uma no processo em que se inserem, por meio do autoconhecimento, discutem e compreendem a realidade da escola pública, e a partir desse ponto reorganizam-se, transformam-se e constroem sua identidade docente num movimento interativo de aprendizagem.

Constatamos também, durante essas reuniões, o estudo de textos teóricos que aproximam a teoria da realidade vivida pelas acadêmicas nas escolas e a reflexão entre o ensino tradicional, conteudista e disciplinar e a construção do conhecimento significativo. O primeiro, além de desmotivar o aluno, contribui para o fracasso escolar, e o segundo, com sentido e contextualizado, permite reflexões com base no desenvolvimento de ações para a realidade dos educandos. Esse contexto reforça a ideia de que a formação de professores não pode se dissociar da realidade escolar, corroborando com o pensamento “ecologizante” proposto por Morin (2003, p. 25). Consta também no diário de campo:

Hoje, inicialmente, fizemos uma discussão sobre a continuidade do livro de Esther Grossi. Eu e mais duas acadêmicas ficamos responsáveis por discutir três subtítulos. Após a apresentação, a coordenadora realiza algumas contribuições sobre o assunto e, em umas delas diz: “É preciso ir ao encontro das crianças, ouvi-las, identificar o que elas já sabem, para a partir de seu conhecimento prévio estimulá-las e ensinar aquilo que elas não sabem. É preciso não julgá-las por aquilo que ainda não conhecem, porque a aprendizagem é um processo e as crianças precisam de estímulos para aprender”. Uma acadêmica contribui, fala que o trabalho em sala de aula tem de ser um trabalho mútuo, e relata o caso de uma professora que quando os alunos faziam uma prova, pedia para que os colegas que acertavam ajudassem aqueles que tinham errado e que também encaminhava as crianças para a biblioteca para pesquisar aquilo que não conheciam, sendo assim, uns ajudavam os outros e não havia repressão por causa daquilo que erravam. Chamou-me a atenção, ainda, a manifestação de uma acadêmica que geralmente é mais quietinha, mas nesse dia fez umas três contribuições, relacionando suas experiências ao que a professora estava explicando (Trecho do relatório de observação 30 abr. 2016).

É importante destacar que o nosso propósito não foi o de analisar intensamente o método para alfabetização, trabalhado nas rodas de conversa, pois não temos aprofundamento teórico para isso. Todavia, desejamos verificar se estão pautados em paradigmas conservadores ou não. E o que constatamos é que os estudos realizados neste grupo apresentam como um de seus parâmetros o respeito aos saberes da criança, a contextualização desses saberes. Isso porque, são pautados em teorias, como as de Esther Pillar Grossi, educadora brasileira que nasceu em Santa Maria, no Rio Grande do Sul, e coordenou a realização de inúmeras pesquisas em escolas, com alunos provenientes de classes populares, sobre questões do ensino e da aprendizagem. A partir desses dados, Grossi, realizou a construção de atividades didáticas que produzissem efeitos reais de aprendizagem para esses alunos. Desse modo, sendo um dos princípios do pensamento complexo a compreensão da realidade, articular e organizar o conhecimento em seus contextos para que tenham sentido, podemos dizer que o grupo de pibidianas pesquisado caminha, por meio da mediação da coordenadora e dos estudos teóricos que realiza, em direção à superação dos saberes

desunidos e divididos, ou seja, a uma reforma do pensamento que possibilita compreender o ser humano na sua inteireza.

Além disso, verificamos que as pibidianas confeccionaram materiais e elaboraram atividades com base nos estudos realizados sobre alfabetização. Em seguida apresentavam ao grupo, com o propósito de compartilhar ideias que contribuam para tornar o processo de ensino aprendizagem mais significativo e prazeroso. Conseqüentemente, essas futuras professoras terão em mente, ao irem para sala de aula, estratégias para uma educação instigante e cooperativa. Nesse sentido, o diário de campo informa:

No segundo momento do encontro de hoje, depois de algumas reflexões sobre o cotidiano da escola, realizamos a apresentação de alguns materiais e trabalhos, pois, na aula anterior, a professora orientou alguns grupos que realizassem atividades com base nos estudos que realizam sobre alfabetização, e que essas atividades fossem apresentadas às colegas. Primeiro, uma supervisora apresentou um calendário grande, que ela mesma confeccionou, explicando que ele pode ser utilizado para que os alunos compreendam a seriação, que nesse calendário podemos destacar junto com as crianças, o dia do brinquedo, por exemplo, para que os alunos desenvolvam a noção de tempo. Uma pibidiana achou muito legal a atividade e disse que iria realizá-la com dois alunos com necessidades especiais aos quais ela dá assistência. Em seguida, gentilmente, a supervisora que confeccionou o calendário deu-o de presente para essa colega (Trecho do relatório de observação do dia 06 mar. 2016).

Com essas atividades, as acadêmicas compartilharam ideias. Uma vez que nem todas trabalham como professoras, algumas atividades lhes foram muito recentes. O interessante é que a confecção tem um porquê, um motivo, não foram apresentadas ao grupo apenas por serem bonitas, mas por servirem ao desenvolvimento cognitivo das crianças. Assim, as acadêmicas tiveram oportunidade de compreender, respaldadas pela teoria, como se dá a aprendizagem dos alunos, conforme a idade e o contexto em que vivem, bem como, quais atividades podem ser realizadas para estimular determinados aspectos cognitivos. Assim, o fazer docente deixa de ser visto como algo pronto e generalizado, para ser criado em razão das características biológicas e sociais dos alunos.

Desta forma, considera-se que as experiências proporcionadas pelo subprojeto em análise contribuem significativamente para redimensionar a formação dos professores. A problematização das experiências durante as rodas de conversas fez com que a “auto-organização” (MATURANA; VARELA, 1997) surgisse como poderoso instrumento de reflexão. Essa aprendizagem pode resultar em condutas diferenciadas, por meio dos modos de significar o mundo e, provavelmente, novas possibilidades virão para a renovação do fazer docente.

6.3 A CONSTRUÇÃO DE SENTIDOS SOBRE O FAZER DOCENTE

Apresentamos, na sequência, os resultados obtidos das análises dos dados sobre as entrevistas narrativas realizadas com seis pibidianas conforme os seguintes critérios de inclusão: bolsistas que participavam do PIBID há mais de um ano; duas delas estavam na 3ª fase e nunca trabalharam na área da educação; duas que estavam na 5ª fase e já tiveram experiência de trabalho na escola de educação básica e duas, uma na 5ª fase e outra na 7ª fase, que trabalharam somente na educação infantil e participaram de experiências com turmas de 1ª ao 5º ano apenas via PIBID e estágio curricular supervisionado.

Levando em consideração os preceitos éticos da pesquisa e a consequente preservação do anonimato das participantes, solicitamos a cada entrevistada que escolhesse o nome de uma flor para que pudéssemos identificá-las. Assim, compusemos um jardim com Margarida, Dália, Jasmim, Rosa Vermelha, Orquídea e Azaleia. Inicialmente, apresentamos o relato da história de vida de cada uma, pois o nosso exercício foi o de compreensão das informações a partir de seus contextos. Na sequência, dissertamos sobre quatro categorias criadas a partir da análise textual qualitativa (MORAES, 2007) realizada sobre as transcrições das entrevistas, especificamente no que diz respeito ao relato, durante as narrativas, das experiências que as pibidianas vivenciaram no processo de formação via PIBID.

6.3.1 O encontro com as histórias de vida das pibidianas entrevistadas

Neste subcapítulo, apresentamos o relato da história de vida das seis participantes que foram selecionadas para a entrevista narrativa desta pesquisa. Consideramos essa exposição necessária para apresentar o perfil delas e por nos apoiarmos nas ideias de Nóvoa (2009), de que as dimensões pessoais e profissionais de cada indivíduo se entrelaçam e, conseqüentemente, formam os sentidos atribuídos ao trabalho. Em específico, tratamos aqui dos sentidos atribuídos por bolsistas do PIBID ao fazer docente. Sendo assim, perguntamos: como essas pibidianas decidiram iniciar a licenciatura em pedagogia?

Iniciamos com as narrativas das pibidianas mais jovens, que no momento da pesquisa tinham de vinte a trinta anos. Orquídea estava na 5ª fase e Rosa Vermelha na 8ª. As duas participaram do PIBID desde que ingressaram no curso de licenciatura em Pedagogia. Todavia, os dois depoimentos nos mostram que a opção pelo referido curso não se deu especialmente em função da bolsa, mas pelo incentivo de familiares e, no caso específico de Orquídea, por identificar-se com uma profissão direcionada às crianças. Observemos os depoimentos:

Orquídea: Eu comecei fazendo direito, fiz dois semestres e percebi que não... Até que um dia o professor falou assim para nós “um bom advogado vai saber mentir”. Aí eu parei para pensar “será que eu quero passar a vida inteira mentindo?”. [...] Primeiro eu não queria fazer Pedagogia. Queria fazer alguma coisa relacionada à criança [...]. Mas como a minha mãe também tem Pedagogia, ela começava: “ah, por que você não faz? Você vai gostar”. Comecei a fazer, e como a minha mãe fala: “hoje fala de Pedagogia brilhando os olhos!” Mas, eu sempre tive vontade, a mãe dá risada, diz que eu quis ser cabelereira, até caixa de supermercado, dentista, médica de criança. A mãe falava que cada semana eu queria ser uma coisa diferente, e acho que isso tem um pouco a ver com Pedagogia, porque a gente é um pouco de tudo, médica de criança na sala de aula, cabelereira, porque a gente arruma cabelo [na educação infantil]... Então, é uma mistura de coisas, acho que é bem isso mesmo que eu queria ser ... [...] mas, não é só por gostar de criança que estou lá, e sim para poder acompanhar o desenvolvimento, você vê o progresso da criança dia a dia [...].

Rosa Vermelha: [...] tenho 24 anos, moro atualmente sozinha, faz uns dois anos. Antes morava com meu pai, daí cresci com ele porque a minha mãe faleceu quando eu tinha quatro anos de idade. A partir deste momento ele que tomou conta. Fiz o ensino fundamental, o ensino médio e terminei. Fiquei dois anos parada. Aí de tanto minha vó insistir “você não vai estudar? Você não vai estudar? Se vai ficar que nem mulher burra, homem não gosta de mulher burra!” [avó], (risos), aí eu disse “ah, mas estou pensando”, daí ela “mas vai ficar quantos anos mulher do céu? Vai morrer pensando?” [avó]. Para minha avó, todo mundo tinha que fazer Pedagogia. Porque trabalha de segunda à sexta, tem sábados, domingos, feriados e férias. Ainda tem tempo para cuidar um pouco de si, não trabalha tanto, não se cansa tanto. Se quiser trabalhar só meio período ou o dia inteiro, ou até a noite, você quem sabe [...], e ela sonhava que eu me formasse professora. Eu disse: “tá, mas, eu vou pensar”, porque não era Pedagogia ainda que eu queria. Aí chegou um belo dia em dezembro, em véspera do Natal ela chegou com a minha inscrição, feita aqui na IES, em Pedagogia. [...] aí eu fiquei pensando digo: “meu Deus ainda não era isso que eu queria”, mas, ela é como uma mãe para mim. Sempre, toda vez que eu precisasse estar contando com ela, desde roupa, dinheiro, comida, desde tudo [...]. Então digo: “mas, acho que devo esse compromisso para ela, já que ela tanto quer, nós vamos fazer” [risos comedidos]. Entrei, e estou aí até hoje, não reprovei em nenhuma disciplina graças a Deus, não pretendo, já estou na oitava fase aí, acabando, e em fevereiro agora do ano que vem estou formada. [...] Porque lá em casa é assim, tenho duas tias formadas professoras, [...] Aí elas também “porque tem que fazer”. Porque a minha vó disse que todas as mulheres do mundo têm que fazer Pedagogia. Mas, daí menina, no decorrer do tempo acabei gostando. Fiz bastante amigos, é uma nova história, que nem diz uma amiga minha, é um pedaço da gente que deixamos aqui. [...] eu entrei de um jeito e estou saindo de outro. Ah! Não tem como dizer que eu sou a mesma pessoa porque não vou ser. Com certeza agradeço a minha vó, não joguei o suor dela fora em nenhum momento, ela sabe disso. [...] Gostei de participar, assim da graduação num todo, descobri bastante sobre as crianças que eu não sabia, porque a gente às vezes tem um olhar assim, meio opressivo com elas, e não entende às vezes o que elas querem transmitir. Descobri bastante desse olhar de criança, adulto, sujeito, de tudo, foi um conhecimento a mais para mim, mas se eu te disser que acho que ainda não era aquilo, sabe... Eu não me descobri ainda.

Como verificamos, as duas bolsistas sofreram influências de suas famílias para o ingresso na licenciatura em Pedagogia. A respeito das interferências externas que sofremos na realização de nossas escolhas, Valle (2006, p. 179) descreve que o destino de uma pessoa

[...] depende principalmente do fato de ter nascido num determinado momento histórico e num certo ambiente sociocultural, definido por elementos estruturais bem precisos: de ordem econômica, política, educacional. Esses elementos pesam sobre as opções de cada um e acabam por prescrever o futuro no mais longo termo, orientando a escolha pessoal e exercendo forte influência sobre o itinerário profissional” (VALLE, 2006, p. 179).

No caso específico de Orquídea, quem a incentivou a ser professora foi a própria mãe, que é docente de carreira. Podemos afirmar que essa acadêmica passou boa parte da sua vida ouvindo sua genitora falar das experiências que vivenciou na escola, bem como, participando das atividades pedagógicas que ela realizava em casa, como planejamento, correção de provas, preparo de materiais, o que contribui para criar estima pela profissão. Nesse contexto, podemos inferir com o mesmo autor que:

A escolha da carreira docente parece ser proveniente do esforço contínuo de integração em um determinado universo social ou profissional relativamente constante, como é o caso do magistério. Esse esforço é cuidadosamente engendrado no seio da família (socialização primária), onde são nutridas as motivações intrínsecas, incorporadas através de orientações coerentes e fortemente homogêneas. Estas visam adaptar as singularidades e expectativas pessoais e delimitar as ambições profissionais, procurando enquadrar em cada bifurcação (passagem de um nível de ensino a outro) as escolhas individuais (VALLE, 2006, p. 183).

A respeito de suas vivências e concepções, dois pontos ainda merecem ser sublinhados na fala de Orquídea, são eles: a visão assistencialista sobre o professor da educação infantil, provavelmente fruto da sua experiência como auxiliar nesse campo, mas também sua compreensão de que o papel do professor é principalmente favorecer a aprendizagem da criança, pois diz ter escolhido a profissão para poder contribuir com o desenvolvimento dos alunos, corroborando com os princípios descritos na LDB 9394/96, de que a principal função do professor é a de criar ações para o desenvolvimento integral da criança.

Quanto ao depoimento de Rosa Vermelha, identificamos que, ao contrário de Orquídea, seu ingresso na licenciatura não foi por vontade própria e, sim, devido à insistência da avó que a criou, fez a matrícula e arcou com as despesas da neta na Universidade. Segundo o depoimento de Rosa Vermelha, sua avó acredita que todas as mulheres têm que ser professoras, especialmente porque essa profissão permite que a mulher tenha os finais de semana disponíveis para família e pode escolher trabalhar apenas meio período. Face a isso,

não podemos dizer exatamente qual a idade da avó de Rosa Vermelha, mas podemos supor que ela nasceu mais ou menos na metade do século passado, quando:

O magistério era uma possibilidade profissional atraente para as mulheres das elites e classe média. Seduzia as jovens por possibilitar ganho financeiro, aprimoramento intelectual, acenando com a possibilidade de maior status social, aceitação em funções públicas e espaços intelectuais, considerado adequado às mulheres por ser desenvolvido em “meio período”, permitindo concatenar uma atividade profissional com as obrigações do lar (BORELLI; MATTOS, 2015, p. 642).

Nesse contexto, a avó de Rosa Vermelha, influenciada por uma formação social nos moldes dessas ideologias, acredita que a formação de sua neta também deve se dar com base em tais parâmetros que indicam que o lugar e os papéis sociais da mulher estão vinculados especialmente aos cuidados da família e das crianças, sendo a profissão docente a que mais se assemelha a essas práticas e favorece a aproximação com os filhos e o marido. Na atualidade, conforme os estudos de Schwahn (2016, p. 98), “[...] o curso do Magistério, com habilitação em Educação Infantil e anos iniciais do Ensino Fundamental”, e por vezes os cursos de Pedagogia, “[...] continuam sendo uma possibilidade para as mulheres, mas agora é para as mulheres da classe popular e não da elite e classe média como foi nos séculos XIX e XX”. Os dados coletados na presente pesquisa indicam que estudantes do curso de Pedagogia, bolsistas no PIBID, estão ligadas às classes populares. Observaremos isso de forma evidente mais adiante.

Rosa Vermelha deixa claro que sua percepção sobre a docência mudou depois de ingressar e participar das experiências na IES e no PIBID, e que hoje consegue compreender melhor o comportamento das crianças, pois antes tinha um olhar opressivo sobre elas: “[...] a gente às vezes tem um olhar, meio opressivo com elas, e não entende às vezes o que elas querem transmitir. Eu descobri bastante desse olhar de criança, adulto, sujeito, de tudo [...]” (Rosa Vermelha). Esse relato mostra claramente a transformação no modo de pensar dessa acadêmica, pois revisitar experiências passadas contribuiu para refletir criticamente o presente e reinterpretá-lo, a partir de um novo olhar sobre a criança.

Nesse contexto, podemos afirmar que o processo de formação universitário de Rosa Vermelha, que já estava terminando a faculdade e participou do PIBID durante todos os anos em que esteve na IES, permitiu, especialmente pelo entrelaçamento entre teoria e prática, ressignificar seu olhar sobre a criança e a docência. Provavelmente, essa acadêmica realizará um fazer docente com mais sentido para os alunos que necessitam tanto encontrar significado e amor na aprendizagem. Contudo, embora essa pibidiana deixe a entender que a sua

formação na licenciatura a transformou de maneira significativa para poder atuar como professora, ela diz ainda não ter se encontrado plenamente na profissão.

A esse respeito, Tartuce, Nunes e Almeida (2010), em artigo sobre os resultados de pesquisa com o objetivo de investigar a atratividade da carreira docente, evidenciaram a rejeição dos jovens em seguir a carreira do magistério. Dentre as justificativas dos estudantes estão as péssimas condições de trabalho e os baixos salários oferecidos aos docentes.

Além disso, quanto aos jovens que optam pela docência, em pesquisa desenvolvida por André e colaboradores (2010) sobre o trabalho docente do professor formador, constatou-se que os formadores das universidades públicas elogiam o conhecimento cultural e o aproveitamento dos estudantes. Todavia, o desafio desses professores, segundo eles, é convencer os estudantes a não desistir do magistério. Mais à frente, na categoria sobre os sentidos de maior ou menor valorização da profissão, traremos, com base nos estudos de Gatti *et al.* (2009), proposições para a mudança desse quadro.

Agora voltamos nosso olhar para as narrativas de mais duas entrevistadas. Dália, que estava na 5ª fase, e Margarida, que estudava na 3ª fase. As duas tinham mais de 40 anos e participavam do PIBID há mais de um ano. Dália já trabalhava na área da educação e Margarida não possuía essa experiência. Optamos por colocar esses dois depoimentos sequencialmente devido à semelhança das histórias de vida das duas bolsistas, que são casadas, têm filhos e pararam de estudar depois de concluir o ensino médio, em prol dos cuidados com a família. Apenas depois de alguns anos iniciaram suas participações na universidade, mediante a oportunidade oferecida por meio do Programa Institucional de Bolsa de Iniciação à Docência.

Dália: Eu tenho 41 anos hoje, três filhos, faz 21 anos que eu sou casada. Para começo da minha vida, perto da minha casa, onde eu morava, tinha um colégio onde eu estudei lá até a oitava série, e depois eu fui estudar em outro bairro [...] porque eu queria fazer um curso técnico. Fiz o técnico em serviços bancários [...] e depois dali, aos dezessete anos, terminei em dezembro de estudar e em janeiro eu já consegui um emprego. Fiquei trabalhando três anos em um escritório de contabilidade, depois casei. O meu pensamento foi... casei, eu estava grávida da minha filha, antes dos trinta anos eu queria ter todos os meus filhos, para criá-los juntos, porque eu não tinha ninguém para cuidar deles. Então, fiquei todo esse tempo em casa e comecei a faculdade aos 38 anos, 39 anos, voltei a estudar. [...] sempre estávamos vendo o que tinha de bolsa na faculdade e surgiu essa oportunidade, a bolsa do PIBID, onde eu me inscrevi. Tivemos a reunião lá com todo mundo e consegui com essa bolsa voltar a estudar. Só que o primeiro momento foi assim... [...] “Ah, a IES vai dar bolsa de 100 % para Pedagogia, do PIBID”, só que chegou o momento, que você tem uma bolsa de 400 reais por mês e a mensalidade da faculdade sempre estava aumentando. Então hoje você precisa trabalhar para por dinheiro na

faculdade. [...] mas assim, essa oportunidade de estudar, de voltar novamente foi muito boa. [...] só que eu nunca parei de estudar, sempre estava lendo alguma coisa, não fiz outros cursos, mas meu trabalho nesses vinte anos, que eu estava com meus filhos foi: eu fazia salgadinho, eu fazia bolo, costurava, fazia fantasia, artesanato e sempre estava em contato com as escolas, então, eu sei como as professoras hoje trabalham com os alunos, algumas práticas que elas têm [...] sempre gostei dessa parte, de ser professora porque eu tenho uma religião e lá eu dou aula para eles, pequenos, jovens, maiores também, adultos. Todo domingo eu tenho a oportunidade de dar essas aulas, então a parte de oralidade, de ficar nervosa em público é menor que das outras pessoas também [...].

Margarida: Para começar, sempre tive dificuldade para estudar porque morei no interior e então lá só tinha até o quarto ano, na época era quarta série [...]. Depois entrei para escola itinerante [...] aí concluí o ensino fundamental, eu já estava com 18 anos, porque demorou para ir para lá. Com 19 eu me casei, vim morar aqui em Lages e comecei a estudar de novo [...] terminei o ensino médio e no próprio colégio que eu estava estudando já fui indicada pra ir trabalhar numa empresa porque eu deixei currículo com as colegas [...] fui trabalhar e não voltei mais a estudar, terminei o ensino médio e parei. Daí veio à segunda filha e eu sempre me preocupei muito com a qualidade de ensino delas, a maior parte do tempo elas estudaram em escola particular [...] e isso tudo gera um custo alto. Então eu não conseguia voltar a estudar, sabe, meu marido também sempre estudando, ele fez administração. Fiquei um bom tempo fora por isso, porque eu ficava trabalhando, cuidando da família e sempre preocupada em dar o melhor para elas. Acho que eu fiquei uns dezesseis anos parada [...] um tempo eu fiquei nas empresas, faz doze anos que eu trabalho de vendedora [...] Com as vendas e cuidando das meninas direto. [...] Então agora, quando a primeira filha foi para faculdade, [...] fazer a inscrição dela em educação física [...] ela falou assim para mim: “ó mãe, eu recebi uma mensagem que as licenciaturas estão com bolsa, na universidade, você não quer fazer?”. Daí nossa, na hora assim (risos), a vontade foi lá em cima, eu disse: “mas eu não sei, eu acho que não dá”, e meu marido: “vai lá ver sim, vamos lá, pois você sempre quis estudar”[marido]. [...] estou lá! (risos). [...] eu sempre falava, “eu quero voltar a estudar”, mas eu não sabia ainda o que fazer [...] como eu sempre tive muita afinidade com criança, acompanhei elas na alfabetização, sempre trabalhei com as turmas de catequese, então tinha essa queda para o lado de ser professora e um outro curso! Se fosse para você me dizer hoje, “ah! Você quer trocar de curso? Qual outro curso você quer?”, “ah, eu não sei qual outro eu quero.”. Eu prefiro ficar ali! [...]. Trabalho na área de vendas, mas não me identifico com os cursos de vendas [...] quando eu fui, até ela me deu as duas possibilidades, ou a Pedagogia ou a Matemática, que Matemática é uma coisa que eu gosto de fazer, mas na hora a decisão foi pela Pedagogia (risos) [...] porque realmente é algo que eu gosto, pois não adianta eu estar lá dentro perdendo meu tempo, eu estou deixando de trabalhar, de vender, eu estou saindo todas as noites para algo que eu não gosto? Não, não é verdade! Estou abrindo mão de um monte de coisa...[...] e mesmo assim não entrego um trabalho atrasado, tá! (risos comedidos).

Com base nesses depoimentos, verificamos que Margarida e Dália, após terminarem o ensino médio, ainda jovens, pararam de estudar para se dedicarem ao casamento e aos filhos. Esse papel desempenhado por elas nos faz lembrar que durante anos as obrigações da mulher

estiveram relacionadas à vida doméstica, aos cuidados com a família, com os afazeres do lar, relações estas construídas historicamente, impostas pela sociedade patriarcal que determinou, através das relações de poder, o que pode ser considerado apropriado para a mulher e para o homem. Nesse contexto, nos moldes da família patriarcal, cabe às mulheres a manutenção do lar com responsabilidade sobre as atividades domésticas e a educação dos filhos, conseqüentemente, a identidade feminina foi construída em volta da domesticidade do lar (SCHWAHN, 2016).

Na sociedade atual, embora com as reivindicações e conquistas dos movimentos feministas, a “[...] alimentação e cuidado de criança continuam sendo responsabilidade social da mulher, mesmo quando as mães trabalham fora de casa ou quando, os companheiros compreensivos fazem a gentilha de ajudar” (ALBORNOZ; CARRION, 1985, p. 12).

Nessa perspectiva, atualmente, os papéis de gênero, “[...] construções estabelecidas com base nas relações sociais e culturais que se constituem ao longo da história da humanidade”, ainda refletem a permanência de funções sociais distintos para homens e mulheres, destacando-se como umas das profissões mais adequadas para as mulheres “[...] a área da Educação, na Licenciatura ou nas Ciências Sociais; já para os homens considera-se mais adequado que estejam nas Ciências Exatas, na Matemática e nas Engenharias” (SCHWAHN, 2016, p. 84). Fato este comprovado neste estudo, em que as participantes do subprojeto do PIBID em análise são todas mulheres.

Assim, os moldes dos referidos papéis sociais são evidenciados na história de vida de Dália e Margarida, pois apenas depois que os filhos já estavam adolescentes decidiram retomar, cursar uma licenciatura. Além disso, viram na bolsa disponibilizada pelo PIBID a oportunidade de ingresso no Ensino Superior. Nesse contexto, verificamos que os atributos dados à mulher, historicamente, como a função de mãe, dona de casa, responsável pela educação dos filhos, refletem-se na escolha profissional dessas acadêmicas, pois as duas disseram ter optado especificamente pelo curso de Pedagogia por conta da afinidade que possuem com crianças.

Em específico, Dália atribuiu esse sentimento de familiaridade com a profissão devido ao contato com as escolas por causa dos trabalhos artesanais e culinários que fazia, uma forma que ela encontrou de não ter um emprego fixo e disponibilizar mais tempo à família. Em seu relato: *“antes dos trinta anos eu queria ter todos os meu filhos, para criá-los juntos, porque eu não tinha ninguém para cuidar deles. Então, fiquei todo esse tempo em casa e comecei a faculdade aos 38 anos, 39 anos* (Dália). Já Margarida atribui sua escolha à profissão docente pela relação de acompanhamento e cuidado com a educação das filhas. As bolsistas relataram,

ainda, que o trabalho voluntário realizado, de doutrinação de crianças, jovens e adultos, na Igreja da qual fazem parte também influenciou suas escolhas.

Dois dados interessantes que ainda merecem ser sublinhados são o fato de que, embora as acadêmicas tivessem vontade de ingressar no curso superior, isso não aconteceria em primeira instância se não houvesse a bolsa do PIBID. Além disso, as pibidianas já possuíam experiências com trabalhos relacionados à disciplina de exatas. Dália especificamente com a contabilidade e Margarida com seu trabalho de vendedora. Todavia, demonstraram mais interesse na licenciatura em Pedagogia, embora houvesse disponível o curso de Matemática, via PIBID. Fato que, provavelmente, decorre de suas experiências familiares. Nas palavras de Valle: “Muitos estudos constataram que a escolha de uma profissão é o resultado de uma combinação entre a representação que o indivíduo tem de si e a experiência vivida” (2006, p. 183).

A respeito do valor da bolsa, reportamo-nos à fala de Dália quando nos contou que esse valor, inicialmente, cobre toda a mensalidade, todavia, nos semestres seguintes, o estudante que não tem condições de pagar a margem que lhe cabe, por isso, não pode mais se dedicar somente a realizar as atividades do PIBID. Ele precisa trabalhar para cobrir o restante da mensalidade que falta. Nesse contexto, como o estudante pibidiano tem de ir uma vez na semana nas escolas durante o dia, ou ele arruma um emprego de meio período ou, muitas vezes, desiste da bolsa para poder trabalhar o dia todo. Essa é uma realidade um tanto difícil de ser problematizada, pois o ideal seria que os estudantes das licenciaturas se envolvessem de maneira intensa e fecunda no seu processo de formação para, conseqüentemente, tornarem-se profissionais mais qualificados. Todavia, os estudos de Gatti *et al.* (2009) sobre o perfil do professor apontam que nossos estudantes, na maioria das vezes, são provenientes de classe média baixa e não têm outra opção a não ser trabalhar para bancar seus estudos.

Reportamo-nos agora ao depoimento de mais duas entrevistadas que, em concordância, relatam que seu ingresso na faculdade se deu especialmente devido à disponibilidade de bolsa para custear os estudos, mas que o valor ofertado não é o suficiente para pagar o valor excedente da mensalidade que aumenta a cada semestre. Azaleia deixa claro que optou pela Pedagogia apenas pela bolsa, não por ter vontade de exercer a profissão de fato. Na sequência, Jasmim também diz optou pelo curso devido à bolsa, contudo, abraçou a oportunidade porque sempre quis ser professora.

Azaleia: [...] Eu sempre tive o sonho de fazer faculdade, daí sempre com as dificuldades na frente [...] Antes era muito difícil porque não tinha esses benefícios de bolsa [...], mas aí quando surgiu essa bolsa eu achei [...] que

ia melhorar, e de fato, dois semestres foi uma beleza porque era integral, mas mesmo assim, para quem tem que dar conta de sustentar uma casa, ainda fica difícil, complicado. Porque não é só pagar a faculdade, você tem outras coisas além de só pagar a faculdade, mas mesmo assim a bolsa ajudou. Só que agora, no terceiro semestre complicou, porque aí a gente tinha que contribuir, tirar uma parte já da gente. A mensalidade já aumentou, e ela aumenta mais e mais, mas a bolsa não cresce, ela estabiliza ali. Então por um lado ela ajuda, e outro já não, porque tem que trabalhar. Já é mais complicado por causa do compromisso de ter que estar nas escolas [...] a gente já não pode trabalhar direito, ter um trabalho de carteira assinada, porque como que eu vou faltar oito horas no trabalho [...]. A bolsa vai ajudar mais para quem só estuda [...] agora para mim que tenho que dar conta da casa, pagar aluguel, não é fácil. Eu mais tinha interesse em outro curso. Eu comecei, até fiz cosmetologia, aí por causa da mensalidade alta [...] já não deu também. Com a Pedagogia achei que seria mais fácil. Um pouco mais foi em nível de conhecimento para mim a Pedagogia.

Jasmim: Eu estudei desde a creche até o primeiro ano do 2º grau no colégio Azul, depois dali eu comecei a trabalhar e não fechou mais os horários. [...] Então depois de um bom tempo sem estudar, voltei, terminei o segundo grau [...]. Aí fiquei pensando: “agora eu vou fazer uma faculdade”, e passou...passou...passou...e não dava e o dinheiro não tinha. Um certo tempo a minha amiga me ligou dizendo que ia ter bolsa na IES [...] fomos à reunião que tinha lá [...] Eu digo “ah, mas será”, aí fiquei assim, levei os papéis para ver se eu conseguiria a bolsa. [...] aí me chamaram lá, fiz a entrevista, e aquela agonia [...] para ver se eu tinha conseguido ou não. Na verdade eu fui pela bolsa, só que como eu queria muito Pedagogia, há muito tempo, tinha aquela vontade, eu sempre gostei. Me chamaram, comecei. Nossa, foi muito bom, aí essa minha amiga [...] direto me incentivando, começou comigo, mas no segundo semestre ela desistiu. Aí, senti aquela vontade de [...] desistir também, “se ela sair eu também vou”. Só que como eu tinha conhecido pessoas novas lá né, elas “não desista, não é porque ela desistiu que você vai desistir”, e ela mesmo por telefone “não desista, não desista”. Porque assim, ela queria administração. [...] Então pensei, “não, mas eu não vou desistir”, se eu estou gostando tanto. Continuei. Aí começou assim, ah, ficou mais caro, a faculdade começou a ficar difícil, passei por uns problemas [...], aí senti vontade de desistir mesmo, mas fui até o final. A gente tira força de onde não tem, acha que não vai conseguir e consegue, e estou até hoje fazendo. Se Deus quiser eu vou terminar, falta pouquinho, (risos). [...] essa bolsa traz uma escolha ótima na vida da gente.

A narrativa de Azaleia traz à tona novamente a questão relacionada ao valor da bolsa, e o valor excedente da mensalidade. Os estudantes que precisam trabalhar para custear sua formação ficam limitados quanto à participação nas experiências proporcionadas pelo PIBID na escola.

Além disso, Azaleia deixa claro que o seu ingresso na licenciatura se deu especificamente pelo benefício da bolsa, ao relatar que tinha interesse em outro curso. Contudo, devido às questões financeiras, se tornou mais viável estar na Pedagogia com a bolsa do PIBID. Segundo Valle (2006, p. 181), a escolha do magistério pode “[...] ser

provocada pela impossibilidade de concretizar um outro projeto profissional”. No caso de Azaleia, as circunstâncias que a fizeram desistir do curso que ela realmente gostaria de estudar foram de ordem econômica. Conseqüentemente, adentrou na licenciatura em Pedagogia via PIBID.

Quanto a isso, consideramos que os critérios de seleção para a utilização da bolsa deveriam ser revistos. Embora o Programa tenha como um dos seus objetivos incentivar novas pessoas ao exercício da docência, permitir que esses sujeitos participem apenas porque não têm outra opção para o ingresso no ensino superior contribui para a desvalorização do magistério, bem como, para a formação de profissionais insatisfeitos com o seu trabalho e que dificilmente exercerão a profissão com qualidade.

O valor da bolsa também contribuiu para a entrada de Jasmim na universidade. Contudo, disse sempre ter tido interesse pelo curso de Pedagogia, mas não pôde cursar a licenciatura antes devido às condições e contextos vividos. É interessante sublinharmos a força de vontade dessa pibidiana para continuar os seus estudos, pois relatou dificuldades de ordem pessoal que sofreu em alguns momentos da sua trajetória acadêmica. Porém, não desistiu, e demonstra dar sentido ao que está fazendo. Em suas palavras: “*essa bolsa traz uma escolha ótima na vida da gente*” (Jasmim). Citando Valle (2006, p. 182): “Escolher a docência é, portanto, atribuir-lhe um sentido, situando-a em relação à sua vida e às suas aspirações profissionais; é inserir-se num espaço social bem preciso e num sistema de relações interpessoais claramente definidas, com o objetivo de reafirmar a estima de si”.

Sendo assim, verificamos nas histórias de vida narradas o quanto as experiências familiares e o contexto socioeconômico em que viviam as participantes influenciaram suas escolhas, especialmente os motivos pelos quais ingressaram na Pedagogia. Identificamos que as concepções dessa pibidianas a respeito da profissão docente, antes de se tornarem estudantes de Pedagogia, eram limitadas.

Contudo, veremos nas próximas páginas desta dissertação o quanto as experiências na universidade, e especialmente via PIBID, resignificaram os pensamentos das estudantes pesquisadas sobre os sentidos atribuídos ao fazer docente, a partir de ações que levaram a novos modos de organização profissional.

6.3.2 A formação de professores a partir de experiências vividas na escola

Por meio das narrativas das pibidianas, percebemos que ganha destaque o discurso de que o PIBID é especialmente importante no processo de formação acadêmica, ao proporcionar às integrantes vivências e participação nas experiências do cotidiano escolar, desde as

primeiras fases da graduação, o que conseqüentemente favorece a formação de novos sentidos a respeito do fazer docente. Segundo o depoimento das entrevistadas, entendemos que essa participação em sala de aula prepara-as melhor para o exercício docente, pois os conteúdos disciplinares e curriculares da IES, segundo duas pibidianas, não se aproximam tanto das especificidades de cada contexto educativo escolar, como revelam os seguintes depoimentos:

Jasmim: o PIBID [...], traz assim um olhar diferente de tudo, de estar na reunião, de estar na sala de aula, isso é o mais importante, a sala de aula, o conhecimento que você tem lá dentro é tudo.

Margarida: Olha, eu acho assim que o PIBID é muito importante na formação. Na faculdade você aprende a parte teórica, só que aí você vai lá na sala de aula e sabe o que você vai conseguir colocar lá dentro ou não. Então, o PIBID, vamos dizer assim que [...] é o conhecimento da sala de aula mesmo, de como trabalhar, é a continuidade da formação da faculdade. [...] se eu não estivesse lá eu não teria essa visão de que é diferente ir para faculdade, fazer os trabalhos, entregar e pronto. Mas, e como é se comportar lá na sala de aula? Que é pra isso que o pessoal está estudando, para aplicar lá na sala de aula, para entender como funciona, pois é muito fácil falar: “ah, mais eu vou fazer assim”, só que você tem que chegar e saber se você vai conseguir fazer aquilo lá em determinado lugar, em determinada turma. [...] Então o PIBID te dá a vivência.

Azaleia: Na sala de aula é bom, eu adorei estar ali vendo uma rotina já de escola, [...] eu gostei bastante, desse lado aí de estar numa sala de aula, de vivenciar, já ter uma experiência em sala de aula.

Conforme esses depoimentos, as acadêmicas deixam a entender que o conhecimento sobre a sala de aula só pode ser compreendido à medida que vivenciado, e que essa experiência as torna preparadas para lecionar. Segundo Tardif (2002), os confrontos de licenciandos e de professores com as condições da profissão geram saberes denominados de “saberes experienciais”, e “[...] parecem constituir o alicerce da prática e da competência profissional” (p. 21). Isso porque, com os docentes, no exercício de sua função, as relações e situações vivenciadas no cotidiano escolar não são passíveis de definição acabada e exigem habilidade e improvisação, pois a atividade docente:

[...] é realizada concretamente numa rede de interações com outras pessoas, num contexto onde o elemento humano é determinante e dominante e onde então presentes símbolos, valores, sentimentos, atitudes, que são passíveis de interpretação e decisão que possuem, geralmente, um caráter de urgência. Essas interações são maneiras de ser, etc. Elas, exigem, portanto, dos professores não um saber sobre um objeto de conhecimento, nem um saber sobre uma prática e destinado principalmente a objetivá-la, mas a capacidade de se comportarem como sujeitos, como atores e de serem pessoas em interação com pessoas. Tal capacidade é geradora de certezas particulares, a mais importante das quais, consiste na confirmação, pelo docente, de sua própria capacidade de ensinar e de atingir um bom desempenho na prática da profissão. Além disso, essas interações ocorrem num universo institucional

que os professores descobrem progressivamente, tentando adaptar-se e integrar-se a ele (TARDIF, 2002, p. 49-50).

Quando falamos de profissão docente, estamos falando de uma profissão na qual o trabalho se dá por meio da interação entre seres humanos professores-alunos-comunidade escolar. Esses indivíduos agem conforme sua cultura, são repletos de subjetividade, de razão e emoção. Desse modo, não há como prever todas as situações, nem tão pouco compreendê-las antes de vivenciá-las. Por isso, as acadêmicas valorizam essas experiências em sala de aula, proporcionadas pelo PIBID. A partir delas, têm a oportunidade de interpretar diferentes contextos e de verificar em que medida podem produzir uma relação de qualidade com os alunos, bem como, uma aprendizagem significativa.

Nesse sentido, verificamos ainda que algumas licenciandas, por terem participado das experiências em sala de aula, via PIBID, disseram sentir-se preparadas para assumir uma turma do ensino fundamental, como sinalizou Rosa Vermelha, que estava na 8ª fase, participava do PIBID desde a 1ª fase e trabalhou apenas na educação infantil:

Rosa Vermelha: Enquanto pibidiana [...] eu gosto muito, não posso criticar porque só tenho ganhado com isso até hoje, tenho uma vivência bem de dentro de sala de aula que se eu fosse assumir, eu assumiria, sem medo, e sem ter prática, mesmo indo só uma vez por semana lá, eu já tenho muita bagagem, dá para dizer assim: “fico sozinha com as crianças”, eu já dou conta de uma turma sem me preocupar sabe, e por conta do PIBID.

Em oposição, Margarida e Azaleia - que estavam no final da 3ª fase, não trabalhavam na área e participavam do subprojeto do PIBID em análise há cerca um ano - relataram que ainda não sentiam segurança para assumir uma turma, o que no caso delas é compreensível devido ao pouco tempo na universidade e no Programa. Vejamos o depoimento delas:

Margarida:[...] na escola, tem dias que eu fiquei um pouco assustada porque é bastante confuso. Com a minha vivência com as meninas, com a família, tu acaba vivendo aquela realidade ali e está distante de como é a vivência dos outros lá fora. Até outro dia uma professora me pediu, na IES, se eu estava atuando, eu falei para ela: “não, eu não estou atuando”, porque eu não me sinto preparada, sinceramente eu ainda não me sinto preparada. (Depoimento editado)

Azaleia: [...] eu gosto dessa área, mas não sei se vou estar preparada para Pedagogia. Porque eu vejo, é muita responsabilidade para passar o conhecimento, por enquanto, [...] eu estou muito insegura ainda [...].

Como verificamos, Margarida sinaliza a diferença entre o contexto das experiências vividas pela família dela e o universo escolar da escola pública que ela frequenta enquanto participante do PIBID. Nesse caso, a participação em situações diferentes e, ao que parece,

um tanto conturbadas, causa nela uma estranheza e a sensação de que ainda não está preparada para lecionar. Na mesma direção, Azaleia também não se considera preparada ainda para atuar na profissão. Seu relato nos faz pensar que sua experiência em sala de aula a fez entender que o trabalho docente não pode ser realizado de qualquer maneira, pois exige “*muita responsabilidade*” (Azaleia).

Já em correspondência com Rosa Vermelha, Dália - que estava no final da 5ª fase, trabalhava na biblioteca de uma escola e frequentava o PIBID há aproximadamente três anos - sinalizou sentir-se mais preparada do que as colegas que não participavam do PIBID para realizar a intervenção do estágio curricular supervisionado, pois, segundo ela, quem não teve o contato com a sala de aula antes sofreu “um choque de informação” e por isso levará um tempo para se adaptar à realidade escolar. Isso porque, para Dália, no início da graduação os conhecimentos disciplinares não estão próximos das especificidades que as comunidades escolares apresentam:

Dália: Uma das coisas que o PIBID está contribuindo é para quando eu chegar à sala de aula. Mês que vem nós temos a regência do estágio[...] eu é o terceiro ano que eu estou lá no PIBID [...]. Hoje, se eu chegar numa sala de aula eu consigo fazer a regência, que vai ser o próximo semestre. Agora quem não está no PIBID, que está em outras bolsas vai ser novidade, porque eles não estavam na sala de aula nesse momento, uma das coisas que poderia mudar, também... [...] Antes do estágio começar algo parecido assim, você estar na sala de aula como observadora. [...]. Para nós não é mais um choque de informação, já é bem diferente, a gente já sabe o que acontece na sala de aula, eu já sabia um pouco por causa do meu trabalho, [...] porque é muita teoria no começo, muito estudo, muita “historiedade” das matérias, e para quem está estudando a primeira vez, “nossa que legal! Eu quero ser professora!” Agora quando chega na prática é diferente.

De maneira mais implícita, mas nessa mesma perspectiva de que o universo estudantil, na educação básica, apresenta conhecimentos um tanto distantes dos conteúdos curriculares e disciplinares da IES, e de que conhecer a escola antes do estágio supervisionado possibilita a construção de novos saberes sobre a profissão docente, outras acadêmicas narraram:

Jasmim: [...] a gente vê a diferença de pessoas, dentro da sala de aula, que não participam do PIBID, que não tem noção o que é uma sala de aula [...]. A gente está indo para o estágio agora, está indo agora pra sala de aula, está assustado do que está vendo né, e nós não, nós do PIBID já sabemos. [...] a gente chega pedindo autorização para a professora, ajudando, “eu posso fazer isso?”, sem medo sabe de chegar e dizer, “ó, eu posso ajudar? Eu quero ajudar!

Rosa vermelha: [...] porque eu vejo as minhas amigas dentro da sala ali, que não têm a mentalidade que eu tenho por conta de não terem experiências assim, [...] de dentro de sala de aula. [...] quando eu falo alguma coisa, elas ficam apavoradas, daí eu digo: “meu Deus, que mundo

elas estão?”, mas de não ter a vivência que eu tenho, mas tiveram as mesmas oportunidades, só que muitas não sabem aproveitar.

Orquídea: [...] as rodas de conversa sempre foram muito boas, até dá para ver na sala de aula a diferença dos alunos que participaram do PIBID, e dos alunos que não. Geralmente os alunos que participam do PIBID são os que mais conversam dentro da sala, que mais interagem [...] o pessoal que participa do PIBID já tem essa visão de que [...] a hora que a gente vai para sala de aula é diferente. [...] até tem uma mulher na nossa sala que ela ficou muito decepcionada com o estágio, porque ela viu coisas que ela não imaginava [...] eu disse: “ó, sinto muito, mas é isso, é isso!” [...] até tem uma que não trabalha na profissão, e ela fica bem distante assim, do que a gente que já trabalha, já participa do PIBID.

Em seu depoimento, Orquídea citou as rodas de conversa como algo que também diferencia a formação das pibidianas das outras acadêmicas: “[...] *as rodas de conversa sempre foram muito boas [...]. Geralmente os alunos que participam do PIBID são os que mais conversam dentro da sala, que mais interagem [...].* Como as rodas de conversa possibilitam a escuta ativa, a troca de experiências na escola e a reflexão em grupo sobre essas vivências, Orquídea deixou a entender que quem participa desses encontros consegue, de certa forma, problematizar melhor os conteúdos na Universidade, ou para concordar ou para refutá-los. Todavia, não vamos adentrar numa análise mais profunda sobre as rodas de conversa, pois já destinamos outro momento específico do texto para essa finalidade. Outra questão sinalizada por Orquídea deixou claro que quem trabalha na área também se diferencia dos alunos que não trabalham na educação e nem participam do PIBID. Isso nos leva a entender que a aproximação com a escola é fundamental para dar sentido à formação dos licenciados e reforça a dicotomia entre teoria e prática na Universidade.

Desse modo, com base no exposto, consideramos dois pontos fundamentais na fala das entrevistadas, e que ao nosso ver precisam ser problematizados de maneira mais profícua para a discussão dessa categoria. O primeiro é a sinalização das entrevistadas sobre o estranhamento da sala de aula, durante o estágio curricular obrigatório, por parte das acadêmicas que não participavam do PIBID e nem trabalhavam ou trabalharam na área. O segundo ponto culmina com o primeiro, e diz respeito à distância entre os conteúdos curriculares propostos na universidade e a realidade das escolas, como verificamos de maneira explícita nos depoimentos de Dália, Margarida e Orquídea.

Chamamos a atenção, portanto, para essa dicotomia entre teoria e prática, o que muitas vezes provoca o choque de realidade do aprendiz de professor quando ele se insere na escola pela primeira vez, via estágio supervisionado. Essa fragmentação do conhecimento acadêmico é fruto da influência que ainda sofremos do paradigma newtoniano cartesiano do século XIX

e XX. Segundo Behrens (2005), o referido paradigma consistia na separação entre mente e matéria e fundamentava-se em certezas, criadas a partir da fragmentação do conhecimento em diversas partes para buscar maior validade e eficácia. Essa maneira de pensar a realidade levou o homem a, além de dividir o conhecimento, distinguir o sujeito da realidade que o cerca. Consequentemente, o ensino aprendizagem na escola foi afetado, pois, os conteúdos e procedimentos didáticos não possuíam nenhuma relação com o cotidiano do aluno e muito menos com as realidades sociais (LIBÂNEO, 1990). Isso porque, a própria formação de professores, influenciada pelo paradigma newtoniano cartesiano, fechava-se na divisão das disciplinas, na redução e simplificação, no isolamento e fragmentação dos conteúdos, o que, consequentemente, ocasionava o divórcio entre teoria e prática.

Todavia, no século XX, esses pressupostos começam a ser abalados por novas perspectivas a respeito da compreensão do homem, do universo e a relação entre os seres. Desse modo, no final do século XX e início do século XXI, a ciência apresenta um novo paradigma, o da Complexidade (*complexus*: o que é tecido junto), que leva à religação dos saberes, em que as partes só podem ser compreendidas à medida que conhecermos o todo e que este todo é mais do que a soma das suas partes. Segundo Morin (2007, p. 13):

[...] a um primeiro olhar, a complexidade é um tecido (*complexus*: o que é tecido junto) de constituintes heterogêneos inseparavelmente associados: ela coloca o paradoxo do uno e do múltiplo. Num segundo momento, a complexidade é efetivamente o tecido de acontecimentos, ações, interações, retroações, determinações, acasos, que constituem nosso mundo fenomênico.

Dessa maneira, o pensamento complexo visa movimentar, articular, religar os diversos saberes aos diferentes campos do conhecimento, como os saberes disciplinares das IES e escolas, por exemplo, sem perder a essência e as especificidades de cada fenômeno, unindo “matéria e espírito, natureza e cultura, sujeito e objeto, objetividade e subjetividade, arte, ciência, filosofia”. Sendo assim, “[...] o pensamento complexo se estabelece como requisito para o exercício da interdisciplinaridade” (SANTOS; HAMMERSCHMIDT, 2012, p. 564). Essa nova forma de abordagem do conhecimento visa, por exemplo, a que os conhecimentos universitários se reestabeleçam como mobilizadores de reflexão e da produção de saberes pedagógicos concretos que resultem numa formação acadêmica mais dinâmica, interativa, numa integração do ser humano com a sociedade, a natureza e o cosmos.

Face a isto, conforme verificamos nos depoimentos das entrevistadas, as IES ainda necessitam articular, religar os conteúdos curriculares com as especificidades do fazer docente que envolvem a razão e a emoção, o indivíduo e o meio, homem-sociedade, levando em

consideração as transformações socioculturais, ligando o conhecimento das partes aos sistemas que elas constituem. O próprio Tardif (2002), ao mesmo tempo em que discorre sobre saberes que são próprios da experiência, descreve que o divórcio entre teoria e prática se dá em virtude da distância entre os professores/pesquisadores, produtores dos conhecimentos curriculares, e o chão da escola. Segundo o referido autor:

Até agora, a formação para o magistério esteve dominada, sobretudo pelos conhecimentos disciplinares, conhecimentos esses produzidos geralmente numa redoma de vidro, sem nenhuma conexão com a ação profissional, devendo, em seguida, serem aplicados na prática por meio de estágios ou de outras atividades do gênero. Essa visão disciplinar e aplicacionista da formação profissional não tem mais sentido hoje dia, não somente no campo do ensino, mas também nos outros setores profissionais (TARDIF, 2002, p. 2002).

Desse modo, seria especialmente importante que os produtores dos conhecimentos acadêmicos também participassem de maneira intensa e fecunda da rotina dos diferentes contextos escolares, que ouvissem professores, alunos e toda a comunidade escolar para, a partir disso, produzir conhecimento científico que de fato tenha sentido para os licenciandos e, conseqüentemente, para os alunos das escolas. Nesse viés, Mizukami (2006) propõe a criação de comunidades de aprendizagem nos estabelecimentos escolares para que professores da educação básica e professores/pesquisadores universitários problematizem e trabalhem juntos na construção dos saberes sobre o fazer docente, otimizando a qualidade do trabalho desses educadores que passam a valorizar e dar sentido aos conhecimentos científicos, utilizando-os a favor da qualidade do ensino.

Para Nóvoa (2009, p. 9):

Hoje, a complexidade do trabalho escolar reclama um aprofundamento das equipes pedagógicas. A competência coletiva é mais do que o somatório das competências individuais. Estamos a falar da necessidade de um *tecido profissional enriquecido*, da necessidade de integrar na cultura docente um conjunto de modos coletivos de produção e de regulação do trabalho.

Sendo assim, com base na ideia dos referidos autores, pode-se dizer que um dos caminhos para articulação dos saberes nas IES seria exatamente essa dinâmica de formação que o subprojeto do PIBID em análise propõe, ou seja, que acadêmicas e acadêmicos sejam inseridas/os no cotidiano da escola pública desde as primeiras fases, como observadores, e depois, num segundo momento, nas IES para estudos e problematização das experiências vividas junto com a professora coordenadora do projeto e as supervisoras, que são as professoras da escola.

O que reforça essa tese é o fato de que ao mesmo tempo em que as acadêmicas Margarida, Dália e Orquídea deixaram a entender que no início da graduação os conhecimentos são muito disciplinares, também falaram da importância das rodas de conversa para reflexão sobre as experiências vividas por elas nas escolas. Margarida relata em seu depoimento que *“o PIBID [...] é o conhecimento da sala de aula mesmo, de como trabalhar, é a continuidade da formação da faculdade”*. Sobre as rodas de conversa, diz que é *“onde a gente consegue ter essa segurança. Esse conhecimento para ir para sala de aula, se não, não teria o mesmo sentido, com certeza. As rodas de conversa que preparam”*. Essa pibidiana nos permite entender que de fato os conhecimentos adquiridos na experiência foram discutidos e problematizados nessas reuniões, numa articulação entre os conhecimentos adquiridos por meio da vivência e o conhecimento científico. Isso é interessante porque, mais à frente, discutiremos como a articulação de saberes esteve presente na fala dessas acadêmicas, levando-nos a refletir que, aos poucos, a formação acadêmica delas tem sido diferenciada numa perspectiva de integração de saberes. Encontramos aí um momento de transição, em que a organização do PIBID, na IES *locus* desta pesquisa, possibilita o redirecionamento da formação docente. Mas, sobre isso, veremos especificamente mais à frente.

Em síntese, o nosso objetivo nessa categoria foi elucidar como as acadêmicas pibidianas valorizam as experiências vividas na escola de educação básica, pois, para elas, compreender e aprender a interagir nesses espaços tornou-se fundamental para a atribuição de sentido ao fazer docente. Vimos que os saberes da experiência se encontram um tanto distantes dos conteúdos curriculares e disciplinares nas IES, especialmente nas primeiras fases da licenciatura, e que propor a religação desses saberes, como vem fazendo o subprojeto do PIBID em análise neste estudo, pode levar ao redirecionamento da formação docente.

6.3.3 As fragilidades do Processo ensino aprendizagem/ Os novos sentidos atribuídos ao fazer docente

Por meio das experiências em sala de aula, as pibidianas tiveram a oportunidade de conhecer as múltiplas interfaces no processo de aprender e ensinar. Sendo assim, vivenciaram e acabaram se envolvendo tanto em situações exitosas quanto em momentos de desafios, os quais fizeram com que mobilizassem os saberes curriculares em conjunto com os da experiência para compreender e até mesmo criar mecanismos de mudança e transformação da ação pedagógica, conforme aquilo que consideraram dar sentido ao fazer docente.

Nesse contexto, inicialmente apresentamos o discurso das pibidianas sobre o que interpretamos como fragilidades da escola pública e que impedem a melhoria da qualidade do

ensino e aprendizagem nesse espaço. Na sequência, exibimos as narrativas sobre como as bolsistas entenderam que a ação pedagógica pode ser mediada para que, de fato, tenha sentido e contribua para elevar as condições de aprendizagem dos alunos. Para a leitura dessas falas nos apoiamos em literatura e estudos já realizados sobre o tema.

As fragilidades do Processo Ensino aprendizagem

Como anunciamos, as análises dos dados da pesquisa nos mostram algumas falhas do processo de aprender e ensinar da escola. Assim sendo, no relato de quatro das entrevistadas verificamos, de maneira explícita e implícita, a descrição de algumas dessas fragilidades que, embora nos façam pensar que a escola e a própria sociedade necessitem de uma transformação paradigmática do pensamento, também nos levam a crer que há um redirecionamento da formação profissional dessas acadêmicas rumo a essa transfiguração paradigmática, pelo olhar crítico delas a respeito da ação docente, bem como, pela preocupação com a qualidade do fazer pedagógico. Segundo Nóvoa (1995, p. 25): “[...] A formação deve estimular uma perspectiva crítico-reflexiva, que forneça aos professores os meios de um pensamento autônomo e que facilite as dinâmicas de auto formação participada”, como pudemos constatar ser a proposta do subprojeto do PIBID em estudo nesta dissertação. Vejamos nossas considerações a respeito das análises das narrativas:

Em um dos relatos identificamos que a pibidiana fez análise da postura do professor em sala de aula, especificamente sobre aquele docente que grita com os alunos. Ela caracterizou esse tipo de situação como negativa e, presenciá-la, serviu de lição para sua formação, pois é algo que não pretende repetir. De maneira breve, a entrevistada falou sobre a evolução do pensamento humano, especificamente das crianças, e da sua preocupação, como futura professora, em realizar um ensino e aprendizagem que vá ao encontro do que os alunos necessitam para serem alfabetizados, como identificamos no depoimento a seguir:

Jasmim: Então, se a gente está nisso, é pra vestir a camisa mesmo [...] e não sair assim falando “Aí aquela professora meu Deus, como grita”, não...se você não está gostando, tira isso de lição para você não fazer isso... Coisas erradas [...] acontecem em qualquer lugar. Então, isso a gente tira de lição. Quando chegar a minha vez de estar lá em sala de aula, que eu não cometa esse mesmo erro. Que eu vá lá para só somar. [...] Não é fácil, mas, tem que ir colhendo tudo que você acha que é importante para você, que é conhecimento, [...], trazer tudo de bom para você, trazer as coisas negativas também [...]. As crianças hoje em dia, meu Deus! São bem agitadas, também tem um conhecimento enorme que a gente quando era criança não tinha. Então a gente tem que saber trabalhar com isso [...]. Não digo que não aconteça erros, claro... vão acontecer, mas que a gente faça o possível para

que não aconteçam, [...] que você vá trabalhar, de uma forma que eles sejam alfabetizados [...].

Como constatamos, ao observar a rotina de uma sala de aula, a pibidiana teve a oportunidade de assistir às práticas de um professor formado e analisar o que de fato contribui ou não para uma aprendizagem significativa. Conforme Tardif (2002, p. 66): “Para atingir fins pedagógicos, o professor também se baseia [...] em sua ‘experiência vivida’ enquanto fonte viva de sentidos a partir da qual o próprio passado lhe possibilita esclarecer o presente e antecipar o futuro”. Sendo assim, a partir do momento em que a acadêmica exercer a profissão docente, lembrará das experiências que compartilhou na escola quando estudante de pedagogia. O que denominou de “*coisas erradas*” (Jasmim), muito provavelmente tentará não reproduzir, pois, além de identificar uma situação marcante, como o grito do professor em sala de aula, reinterpretou como algo que não favorece a aprendizagem dos alunos.

No que diz respeito ao docente que fala alto com os educandos, ao nosso ver, podemos interpretá-lo a partir de dois pontos convergentes. O primeiro deles é o de que a postura desse professor pode ainda estar amarrada aos paradigmas tradicionais, segundos os quais os alunos devem ser submissos ao docente que monopoliza a palavra e impõe o conhecimento numa relação totalmente horizontal. Esse tipo de atitude prejudica o vínculo entre professor e aluno. Como descreve Müller (2002, p. 278):

O professor não pode ser autoritário a ponto de achar que sua palavra é a lei, pois, quando há uma falha na comunicação entre professor–aluno, aluno–professor, poderá ocorrer o distanciamento das duas partes, o que poderá prejudicar a relação; uma vez que o diálogo é um elemento fundamental da aprendizagem [...].

Muitas vezes, o docente tem a falsa impressão de que pelo grito é possível resolver as coisas, quando essa atitude, em alguns casos, apenas deixa os alunos mais eufóricos ou com medo, ocasionando o distanciamento e, por vezes, o desrespeito entre ambos. Segundo Maturana (1998), uma relação de respeito e afetuosa entre professor e aluno é necessária para o engajamento das crianças na aprendizagem. Sendo assim, sem diálogo, sem afeto, sem respeito aos seus saberes, o aluno não vê sentido no que aprende e conseqüentemente volta a apresentar atitudes de desinteresse pela educação escolar.

Nesse sentido, a partir do momento em que o docente fala alto em sala de aula, muitas vezes para que os alunos silenciem e ouçam apenas a sua voz, ele está praticando uma relação de obediência e submissão tanto comportamental quanto intelectual, desfavorecendo a criação de vínculo afetuoso e com respeito tão necessário para que o educando sinta-se estimulado a aprender.

Segundo Moraes e Torre (2004, p. 23), “[...] hoje mais do que nunca a escola é reprodutora, autoritária e prepotente em trabalhar com o conhecimento na sua vertente mais linear, voltada para o professor que fala e o aluno que escuta e copia e tenta desenvolver na prova o melhor que pode”. A consequência disso é a transformação de alunos em robôs, máquinas de reprodução de bens de consumo que seguem a linha da economia neoliberal, que promove a desigualdade, o desrespeito à condição humana, à natureza, à cultura, à saúde. Ao invés disso, deveríamos contribuir para a formação de seres humanos pensantes, que realizem constantes metamorfoses emocionais e psíquicas, na possibilidade de uma atuação social e humana mais justa e digna.

Por isso, há necessidade de ultrapassarmos os paradigmas conservadores, o que pode se dar especialmente a partir da formação acadêmica, como percebemos com Jasmim, quando por meio da vivência na sala de aula da escola, proporcionada pela formação via PIBID, percebeu, além da mudança de comportamento dos alunos com relação à época em que era pequena, a necessidade de o professor mudar suas práticas para que a educação tenha sentido e, conseqüentemente, as crianças sejam alfabetizadas.

O segundo ponto, e uma hipótese a ser discutida a respeito do comportamento do professor que se altera com os alunos, é o estresse emocional desse educador. Por motivos como: falta de preparo para uma educação de um novo tempo, como já citamos, mas também, aliado a isso, podem estar o número excessivo de alunos em sala de aula, a indisciplina seguida de agressão física, a falta de estrutura adequada para o trabalho pedagógico, o excesso de trabalho extraescolar, a falta de trabalho em equipe. No caso específico da entrevista de Jasmim, não há como confirmar que esses fatores levaram ao estresse do professor, pois não o ouvimos. O que podemos afirmar, com base em pesquisa documental realizada por Gasparini, Barreto e Assunção (2005) acerca dos fatores que levam ao afastamento do profissional da educação, é que as condições de trabalho, a exemplo das citadas acima, são uma das causas dos transtornos psíquicos dos professores. Segundo os referidos autores, esses transtornos muitas vezes se refletem em comportamentos inadequados em sala de aula e, especialmente, no afastamento do trabalho. Na sequência, comprovamos, na narrativa de outras pibidianas, como estão presentes no cotidiano escolar condições de trabalho que dificultam o trabalho pedagógico do professor.

Sobre o desinteresse dos alunos pela aprendizagem, especificamente pelo ensino da alfabetização, mas no contraponto de que o comportamento dos alunos se sobressai ao do professor, Margarida relata:

Margarida: Como eu te falei, é algo que eu gosto muito, mas que eu vejo bastante dificuldade sim, [...], eu comparo a alfabetização, acho que está muito fraca que teria que melhorar. [...] comportamento, indisciplina deles é muito grande, é muito difícil você fazer eles pararem para te ouvir. Um para, três não param, daí aquele que está tentando te ouvir, sabe... [...] tem muitos querendo aprender, só que eles ficam um pouco perdidos, atrapalhados no meio dos outros, porque eles não conseguem às vezes acompanhar [...]. Daí quando você chega lá dentro, tu vê que tinha determinado aluno que tinha condições de ter feito muito mais, mas que o professor não conseguiu passar, não conseguiu ir além, devido a todo o contexto que ele está vivendo lá dentro [...] Não é um só, [...]. Eles estão em 32 alunos na sala, eu acho que uns dez estão lendo bem, têm condições de ir pra frente e os demais...

A partir dessa narrativa, constatamos que, ao contrário do que acontecia na turma de Jasmim, nesta, quem falava mais são os alunos, todavia, a fala deles nos parece uma expressão desmedida de que algo não está bem, por vezes com o processo de ensino e aprendizagem, mas também com a formação social, familiar e humana de algumas dessas crianças. Afirmamos isso porque, além da indisciplina já citada, Margarida relatou que alguns alunos são agressivos em sala de aula: “[...] e mesmo que a gente chegue eles estão brigando” (Margarida).

No que tange ao fato de os alunos nem ao menos ouvirem o professor, isso é preocupante porque, segundo Freire (1996, p. 95), “[...] o fundamental é que professor e alunos saibam que a postura deles é dialógica, aberta, curiosa, indagadora [...] enquanto falam ou enquanto ouvem”. Para o referido autor, a troca de saberes “[...] contribui para otimizar a criatividade do educando, como seres capazes de construir seu conhecimento, além de criar uma relação de respeito mútuo”. Assim, sem o diálogo e o respeito entre professores e alunos em sala de aula, o processo de ensino e aprendizagem fica comprometido. Vimos na categoria anterior que uma das causas da falta de entusiasmo dos alunos pelas atividades escolares está na reprodução do ensino tradicional por parte de muitos educadores. Estes, muitas vezes, por terem passado por uma formação instrumental do século XX, não exercem a atividade de “aprender a aprender” como nos dizia Paulo Freire (2015), para então transformarem suas ações em práticas que encantem os estudantes no século XXI.

No que diz respeito aos alunos, que além da indisciplina apresentam um comportamento agressivo em sala de aula, acreditamos que a implementação de estratégias para mudar essa realidade não depende apenas da ação pedagógica do docente, mas de um trabalho coletivo entre escola, família, comunidade e poder público, como exige o Estatuto da Criança e do Adolescente (ECA):

Art. 4º É dever da família, da comunidade, da sociedade em geral e do poder público assegurar, com absoluta prioridade, a efetivação dos direitos referentes à vida, à saúde, à alimentação, à educação, ao esporte, ao lazer, à profissionalização, à cultura, **à dignidade, ao respeito, à liberdade e à convivência familiar e comunitária** (BRASIL, 1990, s/p). (grifo nosso).

Nessa perspectiva, se os alunos apresentam desrespeito uns pelos outros e até mesmo a agressão, é preciso exigir dos órgãos fiscalizadores uma investigação para identificar se a família e a comunidade também estão garantindo os direitos a uma vida com respeito, digna e saudável, que proporcione o desenvolvimento integral da criança, ou seja, em seus aspectos físico, psicológico, intelectual e social. Segundo Maturana, o amor é a condição fundamental que sustenta as relações sociais, portanto: “O amor, a aceitação do outro como legítimo outro na consciência, é uma condição necessária para o desenvolvimento físico, comportamental, psíquico, social e espiritual normal da criança, assim como para a conservação da saúde física, comportamental, psíquica, social e espiritual do adulto” (1998, p. 25). Nesse sentido, faz-se necessário que os ambientes familiar, comunitário e educacional sejam “[...] espaço amoroso, de aceitação e cooperação [...] de respeito a si mesmo e ao grupo” (MORAES; TORRE, 2004, p. 67). Consideramos, desse modo, a importância de pararmos de colocar a culpa do fracasso escolar apenas no professor de sala. Enquanto isso ocorrer, todos os outros atores responsáveis por esse processo - coordenação escolar, família, comunidade e Estado - vão continuar se eximindo das suas responsabilidades. Para uma efetiva transformação, entendemos a necessidade de que o professor e cada uma dessas instâncias sociais reconheçam a sua responsabilidade no processo e caminhem juntos na formação de seres humanos que aprendam o que é o *amor* e, conseqüentemente, respeitem a si e aos outros.

Voltando aos resultados obtidos, percebemos, ainda, na narrativa de Margarida, que a alfabetização das crianças não estava bem na turma da qual ela participou enquanto pibidiana. Segundo seu depoimento, o comportamento e a indisciplina de alguns alunos contribuía para que o professor não progredisse de maneira tranquila com o ensino e a aprendizagem e que, além disso, as ações pedagógicas desse professor não envolviam as especificidades ou nível de desenvolvimento de cada criança.

Face a isso, faz-se importante considerarmos que as políticas públicas voltadas à educação de crianças, jovens, homens e mulheres no Brasil, em especial as de alfabetização, por vezes têm sido direcionadas conforme as recomendações dos organismos multinacionais, de ideologias neoliberais. Nesse contexto, muitos professores, pegos de surpresa, não estão sabendo como atuar adequadamente de acordo com as recomendações exigidas por essas organizações. Na compreensão de Grosch (2011, p. 65), “[...] a materialização das políticas e

a construção de diretrizes nem sempre apresentam indícios claros”, pois, muitas vezes o professor não tem participação direta na criação dessa política, “[...] ainda que dita democrática e representante de interesses majoritários, nem sempre constitui a identidade geral, aumentando a distância entre o que se diz no contexto das práticas educativas e o que se define como diretriz para a educação em âmbito político organizacional”.

A esse respeito, Angelini (2006) nos faz algumas provocações: Será que estamos submetidos a um jogo de poder das políticas educacionais externas? Será que estamos nos deixando submeter às políticas educacionais de países que sempre implementaram seus costumes nas terras conquistadas? Parafraseando Grosch (2011, p. 65), não há dúvidas de “[...] que as políticas educacionais se desenvolvem articuladas a interesses econômicos e políticos os mais diversos. Embora existam muitas propostas educacionais de cunho progressista, estão limitadas pela dependência de perspectivas para além do capital”. Assim, ao invés de estarem preocupadas com a formação integral do ser humano, com uma sociedade justa e de igualdade para todos, surgem no campo da educação como uma “[...] adequação às demandas do capitalismo, adequação aos ajustes do Estado neoliberal e atendimento aos códigos da modernidade” (CAMPOS, 2002).

As consequências da implementação das referidas políticas são as mais diversas, e se refletem especialmente na educação com “[...] a alfabetização que está muito fraca que teria que melhorar” (Margarida), na “*indisciplina*” (Margarida) dos alunos que “[...] não conseguem às vezes acompanhar” (Margarida) o professor, no excesso de educandos em sala de aula e no estresse docente, para citar alguns exemplos.

Uma das conclusões a que chegou Sawaya (2000, p. 79), em um dos seus estudos sobre alfabetização e o fracasso escolar, é a de que

[...], diante do estado de coisas vigente no campo da alfabetização, é que ainda não conhecemos a criança brasileira, ignoramos o que ela sabe e conhece, suas capacidades e habilidades, e continuamos a adiar a implantação de um projeto político comprometido com as classes populares e com a reformulação das visões ideológicas que organizam a vida cotidiana da escola e a prática escolar. Ainda estamos protegidos pelo discurso ideológico sobre as supostas defasagens cognitivas das crianças pobres, as supostas diferenças de socialização e inadequação da escola para recebê-las, por serem possuidoras de pretensos ritmos diferentes, de uma linguagem que ninguém entenderia e de comportamentos desadaptados às exigências escolares.

Nesse sentido, precisamos deixar de lado esses discursos de ordem ideológica que menosprezam as capacidades psíquicas dos alunos e “*trabalhar, de uma forma que eles sejam alfabetizados [...]*” (Jasmim), valorizando, como defende Sawaya (2000), a leitura e a escrita

como práticas culturais que expressam o indivíduo na sociedade, e que podem contribuir para definir e redefinir as relações humanas no mundo. Assim, carecemos nos transformar, pois, se nós educadores, como base da pirâmide educacional, não renovarmos nossos saberes e práticas por meio de estudos e discussões coletivas acerca de nossos próprios ideais, de nossas próprias criações, de como os alunos aprendem, de quais concepções pedagógicas pretendemos adotar e para o tipo de sociedade que pretendemos construir, continuaremos a reproduzir ações disciplinares excludentes que favorecem o aumento da desigualdade intelectual e, conseqüentemente, humana.

Para Morin (2007), o caminho não é o de rever métodos, mas o de elaborar uma nova concepção do próprio conhecimento por meio da “teoria da complexidade”, em que o olhar, o pensar, o sentir e o agir sobre o mundo passam a ser religados e proporcionam uma maneira integrada de compreender o conhecimento, os problemas do mundo e a si mesmo, numa valorização do amor, da curiosidade, do senso crítico, da autonomia, da cooperação e transformação social.

A partir do pensamento complexo de que cada parte de um sistema está associada ao todo, acreditamos que, para uma transformação efetiva na educação, há necessidade de revermos também a maneira como a escola está organizada, como no olhar de Margarida, ao compreender que a culpa dos “dilemas” apresentados pela turma não está especialmente na professora, mas deve-se “*a todo contexto*” (Margarida), pois são “[...] **32 alunos na sala**” (Margarida).

A esse respeito, entendemos que são muitos educandos em uma sala de aula para um professor dar conta, sozinho, de mediar uma alfabetização com sentido para todos. Como ter proximidade com cada um? Ser afetivo? Ouvir suas histórias de vida? Considerar as especificidades de 32 alunos quando o professor tem condições materiais e de espaço físico limitadas? E ao mesmo tempo dar conta dos conteúdos curriculares obrigatórios, por vezes engessados em resultados que atendam às recomendações dos organismos multilaterais e que não valorizam as múltiplas potencialidades do ser humano, muito menos o desenvolvimento integral da criança?

A respeito disso, outra entrevistada relatou que percebeu o quanto os alunos precisam de atenção e ajuda em sala de aula. Sua fala deixou a entender que um deles precisava de uma segunda professora, mas que a secretaria de educação do Estado não enviou, por isso ela prontamente decidiu se aproximar e auxiliá-lo. A pibidiana disse ainda que isso contribuiu para a sua formação e que os outros alunos, inclusive aqueles sem dificuldade no aprendizado, solicitavam, de maneira contínua, a sua atenção em sala de aula. Vejamos o depoimento dela:

Dália: E assim, todo momento que eu estive lá eu não fiquei assim só observando (risos comedidos), você não consegue fazer só isso, porque você sabe que têm os alunos que precisam da tua ajuda. Então, eu sempre perguntei para a professora: “Você precisa de ajuda?”. Então, sempre sentei do lado e às vezes, eu me sentia como segunda professora, porque era necessário, você vê o aluno que está ali, precisando de ajuda e não ter por não ter sido mandado pelo Estado [...]. Daí, todo momento que estive ali com aluno, ou com alguns alunos, eu contribui, eu ajudei, então, abriu mais um pouquinho a mente, tanto é que no primeiro ano que fui ao PIBID, que foi com a professora [...] Violeta, os alunos [...] tinham uns que precisavam da minha atenção. Tá! Fui lá, e daí toda vez que eu ia, “ô professora, você pode sentar comigo?” [aluno], (risos comedidos). Até os que não precisavam tanto dessa ajuda, daí eu tinha que fazer um rodízio na sala para sentar com todo mundo e não interessava se era menino ou menina. (depoimento editado).

No diário de campo, sobre a observação realizada nas rodas de conversa do subprojeto do PIBID em análise neste estudo, encontramos um registro que vai ao encontro da fala de Dália e complementa o nosso pensamento sobre a dificuldade do professor, sozinho, se aproximar, conhecer a história de vida e ter uma interação fecunda com cada aluno:

No início do encontro de hoje, antes de todas as acadêmicas chegarem, a coordenadora pergunta a uma das pibidianas sobre como foi a recepção dela na escola. Em resposta, a acadêmica disse que foi muito bem recebida e que ficou muito contente um dia em que ela sentou do lado de uma aluna para conversar e auxiliá-la e a professora perguntou a ela sobre o desenvolvimento dessa menina, a licencianda relata que o professor sozinho muitas vezes não tem como chegar do lado de cada criança para saber como eles estão (Trecho do relatório de observação do dia 02 de abr. 2016).

Essa realidade, tão presente em nossas escolas, ainda existe porque sofremos as influências das ciências que, até metade do século XX, “[...] limitavam o conhecimento do todo ao conhecimento de suas partes”, numa separação entre mente e corpo, indivíduo e contexto, razão e emoção (MORIN, 2001, p. 42). Por exemplo, nos espaços educativos, aluno e professor eram vistos como seres totalmente racionais, desprovidos de sentimento. As salas de aula eram atulhadas de alunos e não havia problema algum quanto a isso, pois todos aprenderiam por meio de um mesmo método. Além disso, não era dada ao educando a oportunidade de questionar, de conversar com os colegas e muito menos de se relacionar com o professor.

Atualmente, embora com novas formas de se conceber o conhecimento, como a teoria da complexidade, os modelos de nossas salas de aula, tanto nas escolas quanto nas universidades, mudaram muito pouco. Nós professores ainda não conhecemos a história de vida de todos os nossos alunos, seus anseios, suas perspectivas para o futuro, seu contexto familiar. Além disso, continuamos a reproduzir os conhecimentos disciplinares em salas

lotadas de alunos. E assim retomamos alguns questionamentos: se a emoção caracteriza as ações dos seres humanos, como sustenta Maturana (1998), de que forma queremos que nossos alunos aprendam se, muitas vezes, eles não veem sentido nenhum entre os conteúdos curriculares e a sua realidade? Se não há uma relação de afeto e respeito entre professores e alunos? Se nossas salas de aula estão lotadas e o professor, sozinho, não consegue dar atenção a todos, muito menos compreender o nível de desenvolvimento de cada um?

Além disso, pesquisas comprovam que o elevado número de alunos em sala de aula é um dos agravantes do adoecimento psíquico do professor. Estudos como os de Naujorks (2002), sobre os indicadores de estresse do professor frente à inclusão de alunos com necessidades educativas especiais, indicam a falta de preparo docente como a principal fonte geradora desse estresse. Entre os fatores de agravamento desse quadro psíquico estão: o elevado número de alunos por turmas; a infraestrutura física inadequada e a indisciplina. Em correspondência, os estudos de Gomes (2002) sobre a saúde dos professores evidenciam a insatisfação com o trabalho e o estresse emocional devido aos seguintes fatores: a sobrecarga de trabalho por lecionarem em mais de uma escola, além do excesso de trabalho extraescolar no final do ano e o número de alunos por turno.

É possível afirmar que em muitos contextos escolares as emoções expressadas por educadores e educandos, como o estresse emocional e a indisciplina, refletem tanto a falta de motivação do professor para com o exercício da docência quanto do aluno para com o aprendizado. É lógico que não podemos generalizar. Há escolas no Brasil que apresentam concepções pedagógicas de um conhecimento integrado e significativo para os alunos. Também há professores, em inúmeras instituições, que, embora com condições limitadas de trabalho, conseguem realizar sua docência e, juntamente com os alunos, se sentem felizes enquanto aprendizes. Todavia, no Brasil, ainda há necessidade de muito estudo e trabalho para uma transformação global na educação. É preciso, além disso, um trabalho cooperativo de interações, diálogo e ações que envolvam escola, comunidade, cultura e Estado.

A respeito da importância dessas relações entre as diversas instâncias sociais para um efetivo redirecionamento na educação, outro depoimento que ainda é válido ser discutido aqui, nessa categoria, é o de Rosa Vermelha. Ela não fala especificamente sobre as dificuldades do fazer docente na relação professor aluno, mas relata sobre a falta de vínculo entre os próprios professores na escola, e que isso, conseqüentemente, reflete na maneira como se dá o ensino e a aprendizagem.

Rosa vermelha: É, porque, como é que eu vou te dizer, é... eu achava que era um mar de rosas, todo mundo era amigo de todo mundo, todo mundo

apoiava, era tudo decidido na coletividade, não tinha aquele negócio, eu entro para minha sala e fecho a minha porta e acabo, e você ali do lado. Eu achava que um era vizinho de porta, um conversava com o outro, perguntava o que ia o que não, e se concordava, se ajudavam quando estavam precisando de [...] alguma coisa.

Essa bolsista nos levou a entender que não há interação significativa entre os professores para discutirem o processo de educação escolar, especialmente sobre o fazer docente. Segundo Alves (2012, p. 152), “[...] centralizar os diferentes processos de ensino-aprendizagem (seja do aluno, seja do professor) no próprio sujeito é desconsiderar uma premissa básica que norteia a aprendizagem, isto é, a interação dos sujeitos com o objeto do conhecimento e com o outro. Nesse sentido, é necessário que o professor assuma o papel de “aprendente”, isto é, “[...] aquele ser que aprende como autor de sua própria aprendizagem, em um trabalho coletivo e participativo” (PRETI *et al.*, 2005, p. 110).

Desse modo, o professor, ao deixar de realizar a troca de saberes entre pares, assume-se como um profissional autossuficiente, que toma como referência para preparação de suas aulas, muitas vezes, apenas os livros didáticos e os próprios saberes, deixando de lado seu papel de “aprendente”. Segundo o próprio Ministério da Educação:

Muitas vezes os professores trocam o que seria o seu planejamento pela escolha de um livro didático. Infelizmente, quando isso acontece, na maioria das vezes, esses professores acabam se tornando simples administradores do livro escolhido. Deixam de planejar seu trabalho a partir da realidade de seus alunos para seguir o que o autor do livro considerou como mais indicado” (MEC, 2006, p. 40).

Essa realidade, por vezes, é fruto da formação escolar e profissional desses educadores, que aprenderam de forma disciplinar, por meio da compartimentalização dos saberes em áreas do conhecimento e, assim, ao entrar em sala de aula, fecham a porta sem ter ideia de como a articulação de saberes contribui para melhorar a sua ação pedagógica. Para transformar essa realidade, segundo Alves (2012), os agentes escolares necessitam trabalhar numa perspectiva transdisciplinar de estudos e investigação, na:

[...] tentativa de romper a barreira do disciplinar, dos limites territoriais de cada campo de saber, os quais já foram vencidos geograficamente [...] assim, contemplam-se olhares para a mesma realidade, sem excluir a contradição, a multiplicidade e a heterogeneidade que permeiam a relação pedagógica e os processos de formação. Os saberes são considerados incompletos, são constantemente ressignificados (ALVES, 2012, p. 154).

Desse modo, o professor precisa expandir as fronteiras do conhecimento e considerar que transformar pensamento e paradigmas exige ensino e aprendizagem dinâmicos,

interativos, recursivos ou seja: “[...] um modo de pensar capaz de unir e solidarizar conhecimentos separados, capaz de se desdobrar em uma ética da união e da solidariedade entre humanos. Um pensamento capaz de não se fechar no local e no particular, mas de conceber os conjuntos” para, assim, estar apto “[...] a favorecer o senso de responsabilidade e o da cidadania” (MORIN, 2003, p. 97).

Nesse contexto, uma transformação paradigmática e da educação exige superar as condições atuais do magistério e abraçar o sentimento de companheirismo, pois lutando sozinhos chegaremos apenas à frustração, ao desânimo, à lamúria. “Daí o sentido profundamente ético dessa profissão. No fundo, para enfrentar a barbárie neoliberal na educação vale ainda a tese de Marx de que ‘o próprio educador deve ser educado’, educado para a construção histórica de um sentido novo de seu papel” (GADOTTI, 2003, p. 12).

Como vem acontecendo no processo de formação dessas pibidianas, ao refletirem coletivamente sobre os saberes da docência, numa tríade experiência, teoria e processo de reflexão, ressignificam seus saberes, identificam o que não tem sentido para professores e alunos e, além disso, apontam caminhos para uma educação que religa o conhecimento e acima de tudo aproxima os saberes humanos.

Assim, a partir da análise das falas da pibidianas nessa categoria, verificamos o quanto o ensino tradicional ainda está presente na educação, tanto no modo como a escola está organizada quanto na ação pedagógica do professor, que muitas vezes, por ter recebido educação informal e formal derivadas da fragmentação do conhecimento e da especialização, acaba reproduzindo na ação o que aprendeu, conseqüentemente, não consegue ver êxito na aprendizagem dos alunos. Também identificamos que a ação docente vem sendo prejudicada pela implementação de políticas públicas derivadas dos organismos multilaterais, implementadas sem a devida qualificação dos professores e, muitas vezes, com perspectivas neoliberais de reprodução do modelo econômico capitalista. Mas, principalmente, além de identificar esse cenário, constatamos que as pibidianas apresentam um olhar crítico e reflexivo sobre essa realidade, pois, além de identificarem algumas falhas do processo de aprender e de ensinar, sinalizam as ações que poderiam ser realizadas para que houvesse o redirecionamento na construção do conhecimento.

Os novos sentidos atribuídos ao fazer docente

Anunciamos neste tópico, a partir do discurso das entrevistadas, as características de um fazer docente significativo e com sentido para professores e alunos. Emergiu da narrativa

de duas delas, nitidamente, a relevância do planejamento escolar. Além disso, constatamos que um ponto em comum no depoimento de todas as pesquisadas diz respeito à importância de o professor conhecer a realidade dos alunos para, a partir dela, orientar a aprendizagem, a fim de que o educando se sinta estimulado e se envolva no exercício de construir conhecimento.

Sendo assim, de forma espontânea, Jasmim e Dália, que estavam na 5ª fase, relataram:

Jasmim: [...] Porque o dia a dia de uma escola não é só você ir lá [...] ensinar o que você quer e ir embora, pronto acabou, não, existe um contexto atrás de tudo isso, [...], um professor sem planejamento não serve de nada, você tem que saber o que vai repassar para os teus alunos, você tem que ser o mediador de coisas que sabe realmente. Tem que preparar a tua aula. Não é só chegar lá dar isso e pronto, “o que nós vamos fazer hoje?”, não é...que às vezes a gente tem uma olhar assim, ah vai lá, dá uma brincadeirainha. Não, essa brincadeira tem que ter um porquê, tem que ter um aprendizado para o aluno, desde os pequenininhos até os grandes. Você tem que saber realmente o que você quer, se é realmente essa profissão que escolheu para você, que vai ser o mediador do nosso futuro [...].

Dália: Você que está chegando agora, na sala de aula, hoje tem um acesso bem grande na internet, pode também do teu conhecimento formar vários tipos de aula, planejar realmente. Então você pode fazer diferente, para estimular as crianças estarem lá aprendendo, não é só de uma forma. Uma das coisas que nós estamos aprendendo lá no PIBID, e na faculdade, não é só uma forma de levar o conhecimento [...].

Como verificamos, as duas pibidianas trataram do planejamento como uma ferramenta especialmente importante no processo de ensino e aprendizagem. A fala de Jasmim nos fez pensar que um professor comprometido com o desenvolvimento psicossocial dos alunos deve sempre, além de planejar as aulas, organizar atividades que contribuam para preparar os educandos para o futuro. Sob o ponto de vista de Fusari (2008, p. 47): “O preparo das aulas é uma das atividades mais importantes do trabalho do profissional de educação escolar. Nada substitui a tarefa de preparação da aula em si”, pois este ato significa o compromisso com a democratização do ensino. Desse modo, o planejamento deve ser compreendido como uma ferramenta que, além de auxiliar o professor a organizar as atividades escolares, é um recurso de ordem ideológica voltado à formação humana, ou seja, ao tipo de cidadão que se pretende formar.

Não podemos esquecer que toda ação educativa é ideológica e, que a partir do momento em que o professor se compromete em preparar a sua aula, em se apropriar dos conteúdos, ele demonstra também sua preocupação com a formação humana, pois a educação é para vida, planejar é também direcionar, é selecionar aquilo que o educando vai aprender. O planejamento dá suporte para o alcance dos objetivos que o professor tenciona, a partir de determinados conteúdos (ARNS; CASTRO; TUCUNDUVA, 2008, p. 60).

Corroborando com esse pensamento, nas palavras de Padilha (2001, p. 63), “[...] realizar planos e planejamentos educacionais e escolares significa exercer uma atividade engajada, intencional, científica, de caráter político e ideológico e isento de neutralidade”. Sendo assim, não podemos admitir a improvisação do ato educativo, pois toda ação docente “*tem que ter um porquê*” (Jasmim). Todavia, esse porquê não deve ser um regulador das ações do homem, mas, “[...] nortear o ser humano na busca da autonomia, na tomada de decisões, na resolução de problemas e principalmente na capacidade de escolher seus caminhos” (MENEGOLLA; SANT’ANNA, 2001, p. 24).

Para tanto, segundo Dália, ao organizar o planejamento, o professor deve ser dinâmico e criativo, a fim de estimular e motivar as crianças à aprendizagem, pois, “*não é só uma forma de levar o conhecimento [...]*” (Dália). A respeito disso, o diário de campo nos informa:

No segundo momento do encontro de hoje houve a apresentação de mais algumas atividades para serem utilizadas na alfabetização das crianças. As acadêmicas responsáveis e a supervisora escolar, integrante do grupo, apresentaram os materiais pedagógicos e as diferentes formas de utilizá-los como estratégia para estimular e mediar a alfabetização. É interessante a explanação de uma delas que disse que podemos propor várias atividades aos estudantes, mas que é preciso sempre levar em consideração aquilo que as crianças já sabem e o desenvolvimento delas (Trecho do relatório de observação do dia 14 mai. 2016).

Nessa perspectiva, de acordo com Moraes e Torre (2004, p. 47):

É recomendável a busca de novas formas de mediação pedagógica entre ação docente e aprendizagem do aluno. Para tanto se recomenda o desenvolvimento de estratégias didáticas que privilegiem diferentes tipos de linguagem, que estimulem desafios, vivências, curiosidades, promovam iniciativas, enfim, estratégias que colaborem para o desenvolvimento da autonomia. Serão bem acolhidas as estratégias flexíveis e interativas voltadas para o processo, mas sem descuidar dos conteúdos e resultados.

Na visão de Menegolla e Sant’Anna (2001, p. 46), “[...] não existe um modelo único de planejamento e sim vários esquemas e modelos. Também não existe um modelo melhor do que o outro, cabe ao professor escolher aquele que melhor atenda suas necessidades bem como as de seus alunos [...]”.

Acontece que, durante muito tempo, o paradigma positivista indicou “[...] a existência de um único caminho, de uma única metodologia, de uma única maneira de se realizar algo” (MORAES; TORRE 2004, p. 28). Essa concepção ainda está presente na ação pedagógica de vários educadores, pois muitos deles realizaram sua formação acadêmica no século passado, quando, conforme Sheibe e Valle (2007), passou-se de uma formação em cursos de nível médio, que caracterizou fortemente toda a metade do Século XX, para uma formação de nível

superior que, ainda hoje, se apresenta como um desafio a ser vencido. Isso porque a formação para a docência era desintegrada, num modelo instrucionista de domínio e de reprodução dos conteúdos, portanto totalmente disciplinares, específicos da área de conhecimento que o professor iria lecionar. Face a isso, aqueles que não realizam a formação continuada, permanecem atuando por meio de métodos lineares de ensino, ao invés de atualizar seus saberes profissionais.

Apesar das transformações significativas, pós LDB 1996, nas diretrizes curriculares nacionais para formação de professores da educação básica nos cursos de graduação ainda se verifica a presença, nas chamadas licenciaturas, do paradigma newtoniano/cartesiano, com a divisão de disciplinas enquadradas em grades curriculares. De acordo com Malosso Filho (2012, p. 74):

Como as bases epistemológicas do pano de fundo do processo ensino/aprendizagem estão calcadas no Modelo Cartesiano, toda a elaboração e dinâmica desse processo fundam-se nesse paradigma. A formação do professor se dá, portanto, nessas bases. Apesar das diferentes abordagens possíveis, bem como de uma prática com possibilidades interacionistas e interdisciplinares, o modo como se pensa o fazer pedagógico (o modelo de relação com mundo) e, conseqüentemente a ação, não é sistêmico, e nem processual.

Em relação a tal aspecto, o futuro professor aprende, a partir da sua própria formação universitária, que o fazer docente se dá numa divisão entre texto e contexto, sem que a aprendizagem seja vista na sua totalidade. Algo que contribui para isso são as especializações em disciplinas predeterminadas e o fato de muitas IES não estarem abertas à pesquisa e à extensão. Assim, o conhecimento produzido nessas instituições é totalmente abstrato, sem correlação com a realidade de diferentes comunidades e escolas brasileiras.

Além disso, de acordo com Morin, “[...] obedecemos à máquina e não sabemos para onde vai essa máquina” (1998, p. 128). Deste modo, o conhecimento, que deveria ser utilizado em prol da qualidade de vida de toda a humanidade, ainda serve, em grande medida, para acumulação de capital de poucos, por meio de ações desmedidas, como a destruição da natureza. Além disso, a população em massa contribui para tanto, como marionete do sistema, sem ter efetiva consciência sobre seus atos e os rumos da humanidade. No tocante, se não mudarmos o nosso modo de pensar e de agir sobre o planeta terra, nossos filhos e netos sofrerão com o aumento da desumanidade terrena.

Em contrapartida, Morin (2004) propõe a religação dos saberes para que o conhecimento seja utilizado em prol do desenvolvimento pleno da sociedade. Para tanto, é necessário mobilizar a educação rumo a novos sentidos, numa mudança de consciência na

busca de qualidade de vida, de uma economia sustentável, direitos humanos e sociais, portanto, de cidadania. Conforme Morin (2001, p. 11), a função do ensino não deve ser mais a de transmitir o mero saber, e sim de “[...] uma cultura que permita compreender nossa condição e nos ajude a viver, e que favoreça, ao mesmo tempo, um modelo de pensar aberto e livre”, assim, “[...] a educação pode ajudar a nos tornarmos melhores, se não mais felizes, e nos ensinar a assumir a parte prosaica e viver a parte poética de nossas vidas”, numa articulação entre texto e contexto, entre o uno e o multidimensional, entre indivíduo, sociedade e natureza.

Nessa perspectiva, Dália e Margarida deixaram a entender que o planejamento e a ação educativa do professor devem se dar a partir do contexto sociocultural dos alunos, pois, segundo elas, essa estratégia de ensino e aprendizagem contribui para atrair os educandos à construção de novos saberes, estimulando especialmente aqueles que não têm interesse em adquirir conhecimento, porque não se sentem atraídos pela aprendizagem escolar.

Dália: Cada professor é diferente [...] cada sala de aula é diferente também [...] os alunos daqui desse ano, daqui dois anos vão ser totalmente diferentes...a cabeça, a tecnologia, tudo vai estar à frente, então você precisa medir o que você vai falar lá. [...] É bom saber o que as crianças estão pensando hoje, porque como eu tive os meus filhos, já são todos adultos, então... naquele tempo eles pensavam dessa maneira e hoje como eles pensam? É bom saber. Você está no PIBID para saber o que acontece socialmente na comunidade deles e o que você pode diferenciar da sua sociedade onde você vive com a deles, o que eles precisam, [...] Uma das coisas que eu procurei fazer também é conversar com eles, só que para conversar tem que entender qual é a idade, qual o assunto do momento e os que eles precisam escutar, e as coisas que eles não querem escutar. Então, eu procurei conversar com eles, “o que você gosta de fazer? Qual a comida que você mais gosta? Onde você gosta de passear? O que você faz durante o dia?” São coisas da cabeça deles. [...] dai eles foram se abrindo... nós ficamos conversando, e até teve um aluno, que era bem rebeldizinho, ele gostava de rock, então um dos assuntos que nós conversamos foi sobre as bandas de rock, que eu também gosto, então no primeiro momento conversei com ele e depois outra vez, num segundo momento, ele já chegou perto de mim e nós já ficamos conversando de novo.

Margarida: [...] com as crianças que eu percebo que estão com mais dificuldade, [...] eu procuro me aproximar delas e ajudar [...] eu percebo que isso faz a diferença. Eu estou com um menino ali que ele já estava o ano passado na minha turma e ele reprovou [...] daí esse ano ele estava de novo bem desatento... aí eu comecei a conversar bastante com ele, acho que ele sentiu assim, mais amizade, o apoio. Até ele me contou umas histórias de vida dele que emocionaram [...] aí eu comecei a ajudar ele nas atividades, mostrar porque ele precisa aprender aquilo ali, que não é porque a professora está cobrando, que é para o bem dele, principalmente a matemática, ele não queria saber, aí eu coloquei para ele assim: “mas, e você um dia vai crescer, vai trabalhar fora, já pensou se você for trabalhar no mercado, você tem que dar o troco para as pessoas, as pessoas vão te dar

um valor em dinheiro, você tem que saber o quanto devolver”. Eu comecei a levar por esse lado, para ver se vai lá pra realidade do bairro dele. Aí ele começou a pensar, “daí tá, eu vou lá e te dou o valor tal, aí você tem que me devolver porque a mercadoria não custou tudo isso” [aluno], aí ele começou a pensar, e você precisa ver como ele desenvolveu na matemática. [...] Ele estava tão feliz quando eu cheguei na outra semana, porque eu perguntei: “como é que foi na prova de matemática?”, e ele disse: “tirei 10” [aluno] (risos). [...] porque ele conseguiu entender o que ele estava fazendo [...].

Pelas duas narrativas, é possível constatar que, mediante a vivência em sala de aula, as PIBIDIANAS podem colocar em prática aquilo que aprendem nas rodas de conversa do PIBID e, por vezes, com alguns professores da universidade. Assim, por meio da realização de ações diretas com os educandos, comprovaram que os sentidos que devem mover a ação do professor devem estar voltados à realidade e às necessidades dos alunos, ou seja, para a construção e o aprimoramento dos saberes culturais, sociais e cognitivos do ser humano.

Nas palavras de Morin (2001, p. 36), a reforma do pensamento exige “[...] situar as informações e os dados em seu contexto para que adquiram sentido. Para ter sentido, a palavra necessita do texto, que é o próprio contexto, e o texto necessita do contexto no qual se enuncia”.

Neste contexto, podemos dizer que as acadêmicas demonstraram a reforma dos próprios pensamentos, pois apresentam um olhar sistêmico sobre a aprendizagem, preocupam-se em gerar experiências a partir do contexto e do interesse dos alunos, ultrapassando o conhecimento disjuntivo que concebe o ser humano fora da sua realidade, fragmenta e reduz o pensamento humano. Desta maneira, percebemos o redirecionamento da formação dessas estudantes que, por se preocuparem com a religação dos saberes, provavelmente terão uma ação pedagógica voltada ao desenvolvimento integral dos seus educandos.

Dália, por exemplo, relembrou a educação de seus filhos para dizer que o conhecimento se transforma e as pessoas evoluem, assim, “os alunos [...] daqui dois anos vão ser totalmente diferentes” (Dália). Segundo ela, é necessário que os professores tenham essa compreensão para, então, saberem o que de fato as crianças querem e precisam aprender. Segundo Freire (2015), o professor precisa ter a consciência do inacabamento do ser humano e de que, por isso, nada do que se experimenta na ação pedagógica deve necessariamente repetir-se. Sendo assim, o educador precisa sempre aprender a aprender, não para adaptar-se “[...] mas sobretudo para contribuir com a transformação da realidade, recriando-a a um nível distinto do nível de adestramento dos outros animais ou do cultivo das plantas” (FREIRE, 2015, p. 67).

É imperativo abordar novamente o relato de Margarida sobre o aluno repetente. Segundo essa pibidiana, ao perceber que o educando precisava de auxílio se aproximou dele e isso contribuiu para que se sentisse mais motivado a aprender. Entendemos que tal fato se deu porque, além de estabelecer uma relação de respeito e amorosidade com o aluno, consideradas por Maturana (1998) ações que favorecem a aprendizagem significativa, a pibidiana procurou compreender a história de vida do aluno, o que possibilitou a compreensão sobre as suas atitudes, o respeito pelos seus saberes, bem como, o redirecionamento para uma ação docente mais entusiasmante, de acordo com as necessidades e o contexto social em que vive esse aluno.

Em concordância com o exposto, encontramos no diário de campo o seguinte registro:

No segundo momento do encontro de hoje, o grupo retomou os estudos sobre alfabetização, especialmente sobre como as crianças aprendem. No desenrolar das discussões, uma das acadêmicas diz que as crianças de hoje são muito espertas, e aí chama a atenção o discurso da coordenadora que, na sequência diz “os professores precisam ser mais ouvintes das crianças, para investigar e perceber o que realmente elas precisam, pois elas não chegam à escola sem saber nada, por isso o professor deve ser o mediador da construção do conhecimento” (Trecho do relatório de observação do dia 19 mar. 2016).

Analogicamente, percebemos a relação entre o que as acadêmicas estudaram “nas rodas de conversa” do subprojeto do PIBID do qual participavam, e as atitudes delas mediante as situações que vivenciaram na escola, num intercâmbio entre teoria e prática. Sucede que muitas vezes os acadêmicos das licenciaturas só têm a possibilidade de uma imersão mais profunda com a escola a partir do estágio supervisionado, que se inicia na 4ª fase. Até esse período, quem não tem contato com a escola não consegue estabelecer correlações entre o que aprende na IES e a realidade da profissão docente, conseqüentemente, a aprendizagem deixa de ter sentido e acaba sendo esquecida.

Entretanto, como um dos achados dessa pesquisa, verificamos que os integrantes do PIBID, como Margarida, que estava na 3ª fase, tiveram a possibilidade de articular o que aprenderam nas discussões das rodas de conversa e o que vivenciaram na escola, numa perspectiva do princípio da auto-eco-organização proposta por Morin (2007), qual seja, ao estarem imersos no contexto escolar e ao mesmo tempo num processo de formação que discute esse contexto, não se isolam, mas ressignificam o seu pensamento e as suas ações mediante a ação pedagógica, como consequência, podem exercer um trabalho autônomo que ao mesmo tempo está ligado às relações com o meio ambiente escolar e de formação acadêmica, “[...] no aumento da abertura e da troca que acompanham todo processo de

complexidade” (MORIN, 2007, p. 33). É louvável aqui o conhecimento teórico-pedagógico da coordenadora do grupo, bem como, a maneira como organizou e conduziu as discussões.

Ainda, a respeito da interdependência entre a aprendizagem e o contexto psicossocial dos alunos, segundo Moraes e Torre (2004, p. 20), somos dependentes do ambiente e do contexto em que vivemos, pois, “um texto sem contexto não faz sentido”. Assim, as atitudes dos alunos são reflexo daquilo que eles experienciam e sentem na comunidade onde vivem. Todavia:

[...] existe um divórcio considerável entre o que o alunado vive e aprende na vida e os modelos curriculares utilizados em classes. Esse divórcio se traduz na falta de interesse e motivação, bem como na permanente tensão do professorado mais preocupado em manter sua disciplina do que acoplar o currículo ao desenvolvimento de habilidades e competências para a vida. (MORAES; TORRE, 2004, p. 07).

Por isso, a necessidade do professor conhecer a história de vida de seus educandos para, então, organizar estratégias que estimulem o aluno ao aprendizado de saberes que contribuam para qualidade de vida deles. Neste caminho, é preciso buscar a superação da fragmentação do conhecimento e fazer aproximações com a totalidade, considerando a aprendizagem dos alunos com base no “todo organizador” do qual fazem parte, ou seja, da sociedade onde vivem, sem deixar de olhar com atenção para as especificidades de cada educando (MORIN, 2001, p. 37).

Nesse processo, é válido ressaltar a preocupação das pibidianas em motivar aqueles alunos desinteressados pela educação escolar. Na narrativa de Jasmim, observamos isso de maneira evidente:

Jasmim: [...] nós temos que saber que estamos passando um conhecimento, fazendo aquele aluno [...] inclusive aquele que incomoda que é tachado como o bagunceiro, [...], que tem preguiça, talvez não seja preguiça, talvez você tenha que entender ele, o que ele quer te passar [...] e trabalhar geralmente sem exclusão dentro da sala de aula, onde nós vemos tanto isso [...]. Então você tem que fazer teu aluno enxergar que ele pode sim, como todos os outros, [...]. Eu prezo muito por isso, eu acho que não tem que tachar ninguém de nada, que todos eles têm capacidade de aprender. Vejo por mim, se eu estou numa faculdade hoje é porque eu acreditei em mim, achei que eu posso e consigo, se eu não pensasse assim eu tinha desistido lá atrás.

Sendo assim, na visão dessa acadêmica, o professor precisa ter sensibilidade para compreender os alunos que não apresentam interesse pela aprendizagem e criar estratégias para atraí-los, ao invés de apenas julgar o comportamento deles. Para Jasmim, o professor tem de incentivar e cativar todos os alunos. Consideramos importante sublinhar que Jasmim se

remete a sua história de vida para falar que “[...] *todos têm capacidade de aprender*” (Jasmim) e não devem desistir.

Como já ressaltamos, em alguns casos, o aluno que recebe a denominação de “bagunceiro” em sala de aula reflete, em seu comportamento, o desinteresse pela educação escolar, isso porque não vê

[...] sentido naquilo que está aprendendo e não aprenderá, resistirá à aprendizagem, será indiferente ao que o professor estiver ensinando. Ele só aprende quando quer aprender e só quer aprender quando vê na aprendizagem algum sentido. Ele não aprende porque é “burrinho”. Ao contrário, às vezes, a maior prova de inteligência encontra-se na recusa em aprender (GADOTTI, 2003, p. 7).

Face a isso, segundo o referido autor, quem dá sentido à aprendizagem é o contexto, por isso, para que o professor ensine com qualidade, “[...] ele precisa dominar, além do texto, o com-texto, além de um conteúdo, o significado do conteúdo que é dado pelo contexto social, político, econômico... enfim, histórico do que ensina”. Assim, todo educador deve ser também um historiador, pois, “[...] não basta saber como se constrói o conhecimento. Nós precisamos dominar outros saberes da nossa difícil tarefa de ensinar” (GADOTTI, 2003, p. 8). Por isso, a necessidade de nos assumirmos como seres “inacabados” em uma “sociedade aprendente” (FREIRE, 2015, p. 49).

No tocante à perspectiva de que a mediação da construção de saberes só tem sentido a partir do momento em que o professor ensina o aluno a pensar a realidade com base em seu contexto social e histórico, apresentamos as falas de Orquídea e de Rosa Vermelha que, trilhando esses caminhos, direcionaram suas narrativas especialmente para o contexto familiar dos educandos. Elas apresentaram a compreensão de que o comportamento deles, muitas vezes, é reflexo do que vivenciam na família e na comunidade:

Orquídea: [...] eu acho que o PIBID é isso, você poder acompanhar, observar, ter aquela visão de fora, porque o professor está ali muito preocupado e tudo, [...], muitas vezes nós estamos ali, olhando um problema que o professor não sabe. Então, você vai meio que alertar o professor naquilo [...] Sou uma pessoa muito curiosa e eu sempre pergunto se tem alguma coisa. “ah! O que aconteceu com aquele aluno, tal...” e, eu sempre fico perguntando da família, às vezes, muitas vezes explica [referindo-se a relação entre o contexto familiar e o comportamento do aluno em sala de aula].

O relato de Orquídea nos fez pensar, e reforça a ideia, de que o professor como único mediador de uma turma, com um número elevado de alunos, e envolvido nas ações pedagógicas, por vezes disciplinares e conteudistas, não consegue se aproximar dos

educandos. Chama atenção o olhar e a compreensão dela, que estava na 5ª fase, sobre a importância de se conhecer a história de vida dos alunos para, então, compreender o comportamento deles em sala de aula, como também relataram Dália e Margarida. Nesse contexto, Moretto (2007) acredita que o professor, ao elaborar o plano de aula, deve considerar as características psicossociais e cognitivas dos seus alunos, bem como, o contexto social deles, para poder, assim, elaborar estratégias que despertem o interesse e melhor se encaixem nas necessidades dos educandos. Antes disso, Paulo Freire já dizia em seus escritos que, ao planejar, o professor precisa partir da “leitura de mundo”, ou seja, do conhecimento profundo de seus alunos e da comunidade onde vivem.

Na sequência, conforme Rosa Vermelha, para que os alunos pensem a sua realidade para transformá-la, é necessário também fazer um trabalho em comunhão com as famílias:

Rosa Vermelha: Mas, é claro que de ano em ano as crianças são diferentes, também têm uma bagagem diferente, às vezes você vai olhar a família, família pior do que a criança [...] daí você não pode cobrar tanto da criança também, teria que ser, eu acho, que contextualizado coletivamente, com [...] todas as famílias [...]. E [...] se a gestão da escola fizesse isso? Nossa, seria ótimo, “Ah vamos tirar um sábado só pra falar com a família” [escola], nem que seja um sábado por mês, por turma que fosse, já estava ótimo. Porque esses tempos eu olhando assim, Karine, “ah, a criança é suja tudo”, mas a mãe que vem buscar na porta é pior Karine [...] então como é que você vai cobrar da criança? De nem os cabelos pentear quando se acorda. Elas ainda têm até vergonha de chegar e pegar a criança e deixar com você e de tipo te enfrentar, te olhar [...].

É importante sublinhar aqui a sensibilidade aguçada dessa acadêmica, que percebeu o quanto as crianças são o reflexo do que vivenciam em casa, bem como, o seu olhar crítico e reflexivo sobre o papel da escola nesse processo, ao apontar que a defasagem na educação familiar deveria ser problematizada pela escola em comunhão com todas as famílias. Nas suas palavras, “como é que você vai cobrar da criança?” (Rosa Vermelha) a higiene pessoal, por exemplo, se a própria família não tem essa condição?

Na percepção de Imbernón (2000, p. 11), a educação do futuro deve se aproximar dos “[...] aspectos, éticos, coletivos, comunicativos, comportamentais, emocionais...”, pois, “[...] todos eles são necessários para se alcançar uma educação democrática”. Todavia, para tanto, segundo Gadotti (2003, p. 4), no currículo e no planejamento escolar devem estar presentes “[...] estratégias voltadas ao relacionamento da escola com a comunidade, a formação de grupo para resolução de problemas, a execução de atividades sócio-antropológicas, etc”. Isso porque, o ser humano aprende em rede, na interação com seu contexto. Por meio de uma atuação comunitária entre alunos, professores e comunidade escolar, é possível, então,

“religar os saberes” e despertar no ser humano o sentido de uma aprendizagem para a vida (MORIN, 2004).

A análise dos dados dessa categoria nos apresentou o caminho trilhado pelas pibidianas entrevistadas rumo a um pensamento complexo, que se articula. Sendo assim, nas palavras delas: “*você pode fazer diferente, para estimular as crianças a estarem lá aprendendo, não é só de uma forma*” (Dália), “*existe um contexto atrás de tudo isso*” (Jasmim), “*Cada professor é diferente [...] cada sala de aula é diferente [...] os alunos daqui desse ano, daqui dois anos vão ser totalmente diferentes [...] Então você precisa ver o ponto de cada um*”(Dália), “[...] é preciso sempre levar em consideração aquilo que as crianças já sabem e o desenvolvimento delas (Diário de campo, 14 mai. 2016), “*conversar [...], mais amizade, o apoio [...] você vai lá pra realidade do bairro dele*” (Margarida), “*perguntando assim, da família, às vezes, muitas vezes explica*” (Orquídea). Por isso, “*o conhecimento deve ser contextualizado [...] coletivamente, com todas as famílias*” (Rosa Vermelha), e “*trabalhar [...] sem exclusão [...] fazer teu aluno enxergar que ele pode sim, [...] todos eles têm capacidade de aprender [...]*” (Jasmim). “*Você vai ser o mediador do nosso futuro*” (Jasmim).

Verificamos nesses depoimentos que o processo de formação, via PIBID, dessas licenciandas foi sendo redirecionado para a superação da formação instrucionista, disciplinar e disjuntiva. Seguiu, portanto, no caminho de uma formação que possibilita novos sentidos ao fazer docente, em que o sentir, o pensar e o agir no processo de construção do conhecimento em sala de aula se articulam à realidade. Essa formação, podemos dizer, está especialmente comprometida com a qualidade de vida dos alunos.

6.3.4 Os sentidos de menor e maior valorização da profissão docente

Por considerar que a qualidade da educação básica em nosso país, especificamente o fazer docente, é influenciada pela valorização dos professores, um dos nossos intentos nesta pesquisa foi destacar os sentidos de maior ou menor valorização da profissão. Estes, por sua vez, foram identificados na análise de algumas das narrativas e relatos de maneira espontânea, sem que houvesse algum questionamento por parte da entrevistadora.

Sentidos de menor valorização da profissão

No que diz respeito aos sentidos de menor valorização do professor, identificamos o preconceito e a discriminação que uma das entrevistadas sofreu por ter optado pela profissão

docente. Na mesma vertente, outra acadêmica relatou que, antes de participar das experiências em sala de aula, criticava o comportamento de alguns professores. Contudo, após sua vivência no chão da escola, compreendeu o contexto em que as situações se dão e reestruturou seu olhar sobre as ações docentes. Além disso, verificamos na fala de Margarida e Dália, respectivamente, o estresse e o mal-estar de alguns professores mediante alunos que são agressivos em sala de aula e, na sequência, a desvalorização que esses profissionais sentem quando não são tratados cordialmente pelos coordenadores e gestores na escola. Vejamos os depoimentos:

Orquídea: [...] eu sofri bastante preconceito na minha família [se refere a parentes, com exceção de pai e mãe], quando eu mudei para Pedagogia, porque eles falavam assim “ah, nossa o quê? Você vai deixar de direito”. Porque direito ganha muito bem né, e “ah, para ser professora! Meu Deus né” [família]. E até os amigos do meu namorado, falam assim [...] “e aí, como é que está? Limpando muito ranho?”. “Limpando muita criança?”. Eles têm um pouco de preconceito, mas, eu não ligo. Até um dia, nós estávamos reunidos e daí a maioria dos amigos deles fazem engenharia, fazem odonto, [...] Aí teve um que disse assim: “ah, Orquídea faz Pedagogia”. Aí eu disse assim “é, eu faço a base de todos os cursos”. Daí eles ficaram meio quietos. Eu aprendi a responder, porque antes eu ficava louca da vida com isso, só guardando. Agora quando eles vêm com piadinha eu já dou a resposta e eu já não ligo tanto, a gente aprende também, pois é como eu falei, é à base de todos os cursos.

Jasmim: Aí, essa bolsa do PIBID [...] me fez enxergar a escola de outro jeito, porque você mãe de aluno, pensa uma coisa [...]. Você lá dentro da sala de aula, conhecendo os alunos, participando do dia a dia deles e da professora, você vê que é totalmente diferente. Porque eu tinha um olhar assim, meu filho vinha de lá com um bilhete, “nossa! O que a professora fez com você? Para quê isso?”, Só que tu não pensa o que o teu filho pode fazer, você não pensa lá na professora [...] e você lá dentro, você tem um olhar totalmente diferente, e o conhecimento que eu tive, o aprendizado lá na sala de aula é bom de mais.

Margarida: [...] muita briga em sala de aula. Você vira as costas, eles se levantam e eles estão brigando. Era algo que eu acho que teria que fazer um trabalho, pelo lado deles aprenderem a gostar um pouco mais do outro, de se respeitarem [...]. Realmente a turma ali é muito difícil, já é a segunda professora, eu estou falando da segunda professora do ano. No início, começou uma que não deu conta e saiu, quando eu cheguei lá ela já estava apavorada, e na outra semana ela foi embora. Daí veio à segunda professora que é a que está hoje com eles, e essa está aguentando, mas ela está pedindo reforço, as coordenadoras vão sempre lá.

Rosa Vermelha: [...] tem gente que até de você mudar de um cargo, ah, de professora para coordenadora [...] quando era professora te cumprimentava, conversava normal contigo, agora que são gestoras, coordenadoras, fingem que nem te conhecem, só se mesmo der de cara com você, daí ela é obrigada a dar oi. Eu que vou uma vez na semana Karine, imagine aquelas outras educadoras que ficam todo dia. Isso aí estressa muito o profissional da educação sabia [...] o profissional sai estressado e

desconta nas crianças, nos seus alunos. Não é pelos alunos, mas é o que acontece lá fora que ele vê de errado e que não pode fazer nada e desconta nos alunos, e acaba esquecendo que ali é um ser humano, que ele precisa de você [...].

Para contextualizarmos os dados, Orquídea tinha entre 20 e 25 anos no momento em que a entrevista foi realizada. Assim, sua fala sobre a discriminação que sofreu pela escolha da profissão docente, por parte de familiares e especialmente jovens, amigos de seu namorado, remete-nos à desvalorização dos professores da educação básica, principalmente entre os jovens, que estão a cada ano menos interessados em seguir a carreira do magistério. Esta situação vivida por Orquídea corrobora com os estudos de Gatti *et al.* (2009) sobre a “A atratividade da carreira docente no Brasil”, em que trata especificamente da diminuição da procura, por parte dos jovens, pela carreira docente.

Segundo Gadotti (2003), essa desvalorização do professor se dá, em parte, pela banalização social da docência, pois acredita-se que, para lecionar, não são necessários conhecimentos específicos. O fazer docente é visto, desse modo, como algo fácil de desempenhar: “Quem sabe faz, quem não sabe ensina” (GADOTTI, 2003, p. 2). Somando-se a isso, está o fato de que boa parte da sociedade não conhece as condições físicas, materiais e humanas em que se dá o processo de aprendizagem, conseqüentemente julga o trabalho do professor sem levar em consideração os contextos em que ocorrem as ações pedagógicas, como o fez Jasmim, antes de iniciar suas experiências no PIBID.

Gadotti (2003) considera, ainda, que a desvalorização da carreira docente também está associada ao salário que estes profissionais recebem. Nas palavras desse autor:

Todos dizem que gostam muito dos professores, mas não chegam a incomodar-se muito com o fato de que há tempos eles recebem um salário de fome. O salário é a parte mais visível de uma condição – da qual decorre um papel social que se descaracterizou por completo. Só quem não quer ver não percebe o sentimento de cansaço, de esgotamento de expectativas de quem encarava com dignidade o seu desempenho profissional (GADOTTI, 2003, p. 2).

Nessa direção, os estudos sobre a formação de professores revelam incessantemente os problemas e os desafios que a profissão docente precisa enfrentar para ser reconhecida e valorizada socialmente, destacando-se, dentre outros aspectos: os salários nada compensadores; carreiras que não oferecem um percurso claro; a falta de condições adequadas de trabalho; a falta de qualidade na formação acadêmica; as longas jornadas de trabalho; salas de aula superlotadas; além do crescimento da indisciplina e da violência na escola (SCHEIBE, 2010).

No que diz respeito à violência e à indisciplina, verificamos claramente na fala de Margarida o espanto e a preocupação dela com o comportamento agressivo e violento de algumas crianças em sala de aula. Ela descreveu, inclusive, que a professora da sala de aula, que ela frequentou enquanto pibidiana solicitou auxílio da coordenação para tentar melhorar a situação, e que outra docente chegou a desistir da turma por não conseguir transformar a realidade encontrada.

Os estudos de Tavares e Pietrobom (2016), acerca dos fatores associados à violência na escola, revelam que os crimes contra o patrimônio escolar e o comportamento violento dos alunos em sala de aula estão basicamente relacionados à dificuldade de gestão da escola e às condições socioeconômicas do entorno, bem como, do próprio contexto familiar. “O estudo ainda revela que a qualidade da interação entre professores e alunos e a participação dos pais na vida escolar dos filhos” são “[...] fatores importantes para reduzir os casos de violência escolar, principalmente entre aqueles atos que tipicamente envolvem os estudantes como ofensores, tais como depredação do patrimônio escolar e ameaça/agressão a outros alunos” (TAVARES; PIETROBOM, 2016, p. 497).

Esses dados reforçam nossa tese de que, para uma efetiva transformação do comportamento violento apresentado pelas crianças, é fundamental que escola, comunidade, família e Estado cumpram o seu papel de assegurar os direitos a uma vida digna, saudável, de respeito à convivência familiar e comunitária. Para tanto, o caminho volta-se para a importância da cooperação, união e consciência de que a atitude de cada um dos sujeitos interfere direta e indiretamente na vida de toda sociedade, e por vezes do planeta, pois, estamos inseridos numa rede de relações extremamente complexa em que “[...] o todo está na parte que está no todo” (MORIN, 2007, p. 75). Por consequência, o comportamento afetivo do professor para com o aluno também contribui para uma relação saudável, possível de se tornar fértil entre ambos e o processo de aprendizagem.

Outro aspecto apresentado por Rosa Vermelha e referente ao fato de o professor sentir-se desvalorizado diz respeito à falta de companheirismo entre os pares da escola, especialmente entre coordenador e professor. A acadêmica presenciou esse tipo de situação na escola, observando que a relação de superioridade deixou o professor insatisfeito e desestimulado em sala de aula.

Segundo Esteve (1999), um dos fatores que contribui para a crise profissional docente é quando o professor não tem um clima favorável entre os pares ou com os administradores da escola onde trabalha. Esses conflitos afetam diretamente a autoestima do professor, que passa a questionar o seu trabalho e a si mesmo. No tocante a isso: “A qualidade das interações entre

professores é uma realidade da cultura escolar de fundamental importância para o desenvolvimento do seu projeto pedagógico e do currículo vivido pelo aluno” (MACIEL; RAPOUSO, 2005, p. 309). Assim, enquanto professores, gestores e comunidade escolar não praticarem o “amor”, a “[...] aceitação do outro como legítimo outro na convivência” (MATURANA, 1998, p. 67), não há como desenvolver interações significativas que contribuam para legitimar a escola como espaço de qualidade pedagógica, tão pouco de efetivar a valorização do profissional da educação.

A dificuldade em atrair professores qualificados para novos postos prejudica o ensino e a aprendizagem nas escolas, por isso, a relevância do PIBID que, além de atrair esses docentes, torna-os mais preparados profissionalmente. Todavia, além do necessário investimento “[...] em bolsas para licenciandos (com monitoramento adequado)”, Gatti *et al.* (2009, p. 73) entendem que, para a carreira docente se tornar atrativa entre os jovens, há necessidade de se valorizar e fortalecer as licenciaturas, a fim de que tenham mais prestígio social, com valorização do ensino e da educação básica para o país; realizar ações políticas capazes de mostrar que a educação infantil e os anos iniciais de escolarização não são um mero “cuidar”, porque exigem preparo adequado do profissional que trabalha com as crianças; combater a ideia de que qualquer um pode ser professor e, além disso, criar políticas públicas que incentivem a atuação masculina na profissão.

Na compreensão de Gatti *et al.* (2009), necessitamos também mudanças de ordem estrutural e institucional para o fortalecimento da consideração do professor como um profissional com valor social elevado. Entre elas, destacam-se: possibilitar maior participação dos professores no plano de desenvolvimento de carreira e nos processos decisórios; pensar uma progressão de carreira que não tire o professor da sala de aula, valorizando sua permanência nela; necessidade de a carreira contemplar o reconhecimento social de pertença a um corpo coletivo, o qual partilha, regula e defende os saberes necessários para que os alunos tenham boas experiências no espaço escolar, o que implica também mudar as condições de trabalho dos professores e seus salários; estruturar a formação de professores em um Centro, Faculdade ou Instituto próprio, à semelhança das Faculdades de Direito, Engenharia, Medicina etc.; investir na parceira universidade-escola, bem como, em melhores condições para formação de bons docentes dos quais o país precisa. Isso implica em trilhar o caminho inverso do que está sendo realizado, ou seja, fortalecer os currículos formativos e não promover aligeiramento e encurtamento da formação.

Os Sentidos de maior valorização da profissão

A respeito dos sentidos de maior valorização da profissão docente, identificamos na fala de três das entrevistadas um ponto em comum. As três narraram sentirem-se felizes devido ao reconhecimento e o carinho dos alunos para com elas. Em específico, Orquídea disse não estar na profissão apenas por gostar de criança, mas por se sentir gratificada ao ver o desenvolvimento delas, e também por ser uma profissional que pode servir de referência para os alunos. Rosa Vermelha destacou sentir-se bem devido ao carinho com que foi tratada por alguns funcionários da escola e pelo reconhecimento dos alunos que, quando menores, estavam nas turmas das quais ela participou enquanto pibidiana. Para Margarida, que nos sentidos de menor valorização da profissão falou sobre a agressividade das crianças em sala de aula, embora com as dificuldades, há aqueles alunos que encantam o professor, pelo carinho e amor. Assim, apresentamos os seguintes depoimentos:

Orquídea: [...], você vê o progresso da criança, dia a dia, aprendendo a ler, juntando as palavrinhas. Isso para gente é muito gratificante... Ser reconhecida como professora, como alguém que eles podem se espelhar também.

Rosa Vermelha: [...] me apeguei um pouco com as crianças, um pouco com a professora, me apeguei até com as da limpeza que já até me conhecem, eu vou chegando ao portão já vem me abraçarem. [...] ainda tem o reconhecimento deles, tem uns grandão lá, maior do que eu já que... eu disse: “nossa, faz três anos só que eu estive com você e você já está maior do que eu”. Então querendo ou não a gente tem o reconhecimento, eles reconhecem de longe já.

Margarida: [...] Tem uns nossa, que eles te encantam, eu chego na sala e eles levantam para abraçar, eles são um amor. E tem a parte difícil que são as brigas...

Com base nessas narrativas, verificamos que o reconhecimento, o carinho e o amor com que essas acadêmicas foram tratadas pelas crianças elevaram a autoestima delas. Se as emoções comandam as nossas atitudes e o amor significa uma prática de respeito e aceitação do outro como legítimo outro, como sustenta Maturana (1998), uma prática pedagógica entusiasmante e significativa depende diretamente dessas relações afetuosas de respeito e aceitação entre alunos e professores.

Ao receberem carinho e reconhecimento por parte dos alunos, os professores sentem-se valorizados e motivados no seu trabalho, como sinalizamos, e isso pode gerar práticas pedagógicas mais fecundas e significativas, dando luz a ação pedagógica e, conseqüentemente, a valorização do trabalho docente.

Todavia, como observamos nos sentidos de menor valorização da profissão, na escola há também a negação do amor, que se reflete em situações de comportamento violento dos alunos, rejeição e falta de companheirismo entre os pares de professores na escola. Essas atitudes, conseqüentemente, geram frustrações que se refletem de maneira negativa no processo de construção do conhecimento.

Nesse sentido, necessitamos, urgentemente, refletir sobre um processo de mediação capaz de acolher. E isso só será possível num espaço dialógico de “compreensão humana” (MORIN, 2001, p. 93) entre aluno, professor, comunidade, Estado, Planeta.

Entendemos, então, que nossas escolas precisam abrir espaço para discutir tanto os processos de mediação quanto o mediador, na busca de uma reforma do pensamento que leve a uma transformação paradigmática, consciente de que razão e emoção caminham de mãos dadas. Pensar, portanto, uma aprendizagem significativa exige refletir sobre as emoções que orientam nossas ações, pois, “[...] mediar na complexidade é romper com uma prática prescritiva e objetiva para aprender a atuar mediando paixões, angústias, medos ou alegrias” (ARRUDA, 2008, p. 41). Desse modo, ao investirmos na compreensão daquilo que nos toca e nos move, podemos criar estratégias para o redirecionamento da ação docente e, principalmente, da educação brasileira.

Em suma, ao final das análises dessa categoria, verificamos que algumas das pibidianas já sofreram com a desvalorização social da docência. Uma delas disse, inclusive, ter uma imagem distorcida do professor antes de participar das experiências na escola proporcionadas pelo PIBID. Vimos também que o comportamento violento das crianças e a falta de companheirismo entre coordenadores e professores afetam a emoção dos educadores, que se sentem desvalorizados e incapazes de pensar a realidade para transformá-la. Assim, compreendemos que razão e emoção caminham juntas, por isso, o carinho de alguns alunos para com as professoras fez com elas se sentissem bem e conseguissem mediar um conhecimento com mais prazer e significado.

Nesse contexto, verificamos que caminhar rumo a uma ação educativa com sentido e conseqüente valorização da profissão exige compreensão, cooperação, diálogo, ou seja, deixar para trás o pensamento simplificador para contextualizar tanto os conteúdos quanto as emoções que orientam nosso comportamento.

E para esse processo de construção de novos sentidos sobre a profissão, necessitamos de um redirecionamento da formação universitária, capaz de religar razão e emoção e, assim, construir outra concepção sobre o conhecimento escolar, rumo à valorização do amor, do respeito, da ética, condições que podem levar à democratização social e à valorização do

magistério como profissão que realmente provoca transformações positivas na vida dos educandos. Face a isso, tratamos especialmente neste estudo sobre o processo de redirecionamento da formação docente, via PIBID.

7 CONSIDERAÇÕES FINAIS

Chegando ao final deste itinerário de pesquisa, ao olharmos para trás, é possível observar o quanto a trajetória nos transformou. Aprendemos muito com os sujeitos da pesquisa e com os autores com os quais dialogamos para compreensão dos achados deste estudo. Cada leitura, cada encontro das rodas de conversa e cada entrevista narrativa provocou em nós a conscientização de que a busca incessante de novos saberes é o único caminho para a compreensão humana. Nesse contexto, apresentamos nossas principais descobertas.

Sobre o perfil das participantes, identificamos que todas são mulheres, 59% delas possuem de 31 a 50 anos, corroborando com a ideia de que somos fruto de uma cultura patriarcal que possibilitou o ingresso da mulher no mercado de trabalho, principalmente por meio da docência, profissão entendida como uma extensão das atribuições do lar, portanto destinada apenas às mulheres, especialmente no que diz respeito à educação dos filhos.

Cabe lembrar que as mulheres já conquistaram outros campos de trabalho, todavia, o exercício do magistério na educação infantil e nas séries iniciais ainda não é atrativo para os homens. Verificamos que quase 65% das entrevistadas têm filhos, aproximadamente 76% exercem algum tipo de atividade remunerada e que todas pretendem realizar, após o término da graduação, algum tipo de especialização na área. Esses dados nos levam à interpretação de que a maioria das pibidianas continua participando do Programa, não apenas pelo valor da bolsa, mas porque vê sentido naquilo que aprende mediante o processo oportunizado via PIBID, o que, conseqüentemente, pode levar ao redirecionamento da formação dessas estudantes. Fato esse, comprovado durante as observações nas “rodas de conversa” e nas entrevistas narrativas.

É importante sinalizar que os resultados obtidos, com base nas narrativas das pibidianas, direcionam nosso olhar para ações empreendidas pelo processo de formação via PIBID, mas isso não quer dizer que a aprendizagem que as acadêmicas tiveram no trabalho, nas disciplinas cursadas na universidade e na vida social não interferiram em sua compreensão sobre o fazer docente. Pelo contrário, em alguns momentos das entrevistas, as próprias pibidianas deixaram a entender que o conhecimento que tiveram nesses espaços também influenciaram suas ações mediante as situações vividas na escola.

Desse modo, não é possível separar, como em tabelas, os conhecimentos adquiridos só no PIBID, só na universidade ou somente nas experiências de vida. O que é possível, sim, é pôr em evidência os processos de reflexão e reestruturação da aprendizagem acadêmica, por meio das experiências proporcionadas pelo PIBID, devido ao entrelaçamento dos dados

coletados, das observações realizadas nas rodas de conversa e o teor das entrevistas narrativas. Além disso, como escutamos a história de vida de cada uma das entrevistadas, é possível, em certa medida, identificar o quanto as experiências de vida também refletem nas reflexões e ações mediante a vivência na sala de aula.

No que diz respeito às observações das rodas de conversa, podemos afirmar que nem todos os espaços formais de aprendizagem possibilitam, como nessas reuniões, ouvir a voz do aprendiz, seus anseios, seus temores diante de situações concretas de aprendizagem, suas dúvidas, expectativas, conflitos psíquicos, ao mesmo tempo em que se realizam o diálogo, a reflexão e a ressignificação dos saberes. Nas rodas de conversa, que pelo seu formato contrapõem-se às formas tradicionais de ensino, as acadêmicas desenvolvem o exercício de escutar tanto a coordenadora quanto as colegas, e compreendem, por meio da troca de conhecimento e das reflexões, como mudar a compreensão de si sobre as situações escolares num processo de “auto-organização” (MATURANA; VARELA, 1997), em que as situações de conflito internas e externas, geradas a partir das experiências na escola, transformam-se em oportunidade de ressignificação da prática docente. Sendo assim, emergem dessas rodas de conversa especialmente os sentidos de respeito, diálogo, escuta ativa, reflexão, cooperação, compreensão de si e do outro e de ressignificação dos saberes curriculares e experienciais.

Assim, como docentes, aprendemos que os problemas enfrentados em sala de aula pelo professor, quando discutidos na coletividade, adquirem novos significados, pois na troca de ideias entre a coordenadora de área, as supervisoras escolares e as estudantes verificamos a construção de novas concepções e direcionamentos para os desafios que a escola enfrenta. Além disso, entendemos, com base em nosso referencial teórico e nas observações das rodas de conversa, o quanto a criação de comunidades de aprendizagem, como sugerido por Mizukami (2006), são importantes para a articulação da teoria com a prática.

Sobre a coleta de dados por meio da observação, é necessário sublinhar que, orientadas pelos pressupostos teóricos e metodológicos da teoria da complexidade, compreendemos na prática deste estudo o quanto a realidade é instável, recursiva e dinâmica Morin (2007). Ao iniciarmos a coleta de dados por meio das observações, tínhamos em mente realizar observação direta. Contudo, logo no primeiro encontro fomos muito bem acolhidas e chamadas a fazer parte daquele grupo. Sendo assim, foi necessário rever o nosso instrumento, e as observações passaram a ser participante.

Quanto à análise das entrevistas narrativas, ao entrelaçarmos com alguns trechos do diário de campo sobre as observações nas rodas de conversa, também identificamos a valorização das experiências vividas na escola como um processo que contribui para

ressignificação de olhares e ações sobre o processo de aprender e ensinar, bem como, confirmamos que as histórias de vida de cada uma das participantes estão implicadas na maneira como pensam e refletem sobre a mediação do conhecimento.

Dália, por exemplo, lembrou da educação de seus filhos para realizar a reflexão de que as crianças se transformam e, por isso, o professor precisa se atualizar para ir ao encontro do que os alunos precisam aprender. Margarida também recordou a educação escolar de suas filhas, que se deu de maneira tranquila, em colégios particulares, para nos informar que a realidade vivenciada nas escolas, como pibidiana, é diferente. Sublinhamos também a fala de Jasmim, quando se baseou na sua história de vida para dizer que todo aluno tem capacidade de aprender, sendo o papel do professor o de acreditar e incentivar a aprendizagem de todos.

Aprendemos, nessa perspectiva, que entrevistas narrativas suscitam realmente a construção de categorias emergentes, pois permitem que os sujeitos da pesquisa narrem primeiramente aquilo que tem mais significado para eles, e que por consequência é diferente daquilo que estamos preparados para ouvir. Assim, as entrevistas que realizamos nos conduziram a caminhos inimagináveis, pois apenas conviver com as pibidianas na universidade não foi o suficiente para conhecermos a trajetória de suas vidas e a relação com as suas escolhas e posicionamentos. Desse modo, após ouvir as histórias de vida de cada uma, verificamos o quanto o texto precisa do contexto.

Sendo assim, não há como negar que o nosso eu pessoal se entrelaça ao nosso eu profissional (NÓVOA, 1995). Todavia, em alguns momentos, precisamos ressignificar nossas concepções, especialmente aquelas vinculadas aos paradigmas tradicionais do conhecimento e que ainda estão impregnados nas salas de aula do nosso país, impedindo o avanço que tanto necessitamos para uma sociedade mais justa, democrática e humana.

Observamos, desse modo, que as pibidianas já realizam o exercício de identificar as ações que são um freio para a construção do conhecimento em sala de aula. Em seus relatos, constatamos, por exemplo, uma crítica aos conteúdos descontextualizados, à falta de cooperação e respeito entre alunos e professores e entre os próprios pares (professores) na escola. Interessante ressaltar que, além de identificar esse cenário, as pibidianas já sinalizam as ações que poderiam ser realizadas para que houvesse o redirecionamento na construção do conhecimento, rumo a um pensamento complexo de contextualização e religação dos saberes.

Conforme as análises, verificamos que a construção de novos sentidos sobre o fazer docente, segundo as pibidianas, exige, especialmente, que o professor, ao realizar o planejamento escolar, considere o nível de desenvolvimento e o contexto sociocultural de cada criança para que as atividades desenvolvidas sejam estimulantes e contribuam para o

desenvolvimento social dos alunos. Algumas acadêmicas destacaram a relevância de o professor estabelecer uma relação afetuosa e de incentivo com os educandos, especialmente com aqueles que se sentem desacreditados devido aos rótulos que lhes foram imputados durante o percurso escolar. Identificamos também a necessidade de valorização do trabalho coletivo entre professores e comunidade escolar.

No que tange à relação professor aluno, consideramos importante sinalizar alguns pontos. Jasmim, por exemplo, percebeu a ineficiência do grito em caráter de autoritarismo, ou seja, que a ausência de respeito prejudica o aprendizado em sala de aula. Margarida e Dália, por sua vez, relataram situações em que, ao se aproximarem de alunos rotulados de “rebeldes”, tratando-os com carinho e respeito, partiram da realidade onde viviam para o aprendizado, o que contribuiu para uma relação amorosa entre ambos, e para o aumento do interesse dessas crianças no processo de aprendizagem. Quanto à narrativa de Rosa Vermelha, observamos que há falta de companheirismo e amorosidade dos representantes da escola para com os professores, e isso deixa os docentes desmotivados, o que vem a interferir de forma negativa na ação pedagógica desses profissionais da educação. Orquídea retratou que a proximidade com as crianças, literalmente sentar ao lado delas e conversar, ajudou a conhecer as suas histórias de vida e, portanto, a compreender e respeitar o aluno.

Constatamos que o amor e o respeito contribuem para a qualidade do ensino, pois as acadêmicas também se sentiram valorizadas ao serem tratadas com carinho pelos alunos. Desse modo, precisamos, urgentemente, deixar a racionalidade técnica para trás e utilizarmos o amor a favor da qualidade de vida e do aprendizado, para que professores e alunos passem a olhar a escola como um lugar prazeroso de se estar, e então edifiquem juntos um novo ciclo, no qual a mediação de saberes contribua para uma vida mais digna, democrática e humana.

No que tange aos sentidos de maior e menor valorização da profissão docente, constatamos que não é correto colocar a culpa apenas nos professores sobre as dificuldades que a escola de educação básica enfrenta, mas que todas as instâncias sociais - escola, família, comunidade e Estado - precisam reconhecer a sua responsabilidade no processo e caminharem juntas para oferecer melhores condições à formação humana. Todavia, como afirma Gadotti (2003, p. 2):

Se, de um lado, a transformação nas condições objetivas das nossas escolas não depende apenas da nossa atuação como profissionais da educação, de outro lado, creio que sem uma mudança na própria concepção da nossa profissão ela não ocorrerá tão cedo. Enquanto não construirmos um novo sentido para a nossa profissão, sentido esse que está ligado à própria função

da escola na sociedade aprendente, esse vazio, essa perplexidade, essa crise, deverão continuar.

Nesse contexto, para exercer com responsabilidade e qualidade a nossa função, verificamos a necessidade de uma formação universitária capaz de atrair os jovens à carreira do magistério e de transformar as concepções pedagógicas tradicionais de separação do conhecimento em religação de saberes, numa articulação entre texto e contexto, teoria e prática, razão e emoção, como verificamos que o processo de formação acadêmica via PIBID pesquisado neste estudo vem buscando realizar. Esse Programa busca a superação da formação instrucionista e disciplinar, além de possibilitar novos sentidos ao fazer docente, em que as emoções, o pensar e o agir no processo de construção do conhecimento em sala de aula estão articulados com a realidade e, especialmente, comprometidos com a qualidade de vida dos alunos.

Contudo, mesmo dada a relevância do Programa, o aumento progressivo de bolsas não está sendo concretizado devido à crise econômica e política que se instalou no país. Além disso, os projetos em andamento atualmente continuam regidos pela Portaria nº 96, de 18 de julho de 2013 (BRASIL, 2013c). Desse modo, consideramos que, para uma efetiva transformação no modo como se realiza a educação brasileira, o Estado precisa assumir a responsabilidade de ofertar a todos os licenciandos uma formação superior de qualidade, e não apenas a uma parcela. Nesse processo, pensamos que seria extremamente necessário um critério de seleção para o ingresso de estudantes na licenciatura. Especialmente para valorizar aqueles que realmente têm interesse na profissão, e excluir os que veem nas licenciaturas um meio fácil de ingressar na faculdade e ganhar dinheiro com o magistério. Acreditamos que esses são alguns dos passos para valorização dos professores e melhoria da qualidade do ensino e da aprendizagem nas escolas.

Além disso, com base no exposto e em todo o nosso itinerário de pesquisa, consideramos que novos estudos possam ser realizados com o objetivo de compreender algumas lacunas e/ou identificar novos impasses escolares e sociais que impedem uma ressignificação da prática docente pautada no paradigma da complexidade.

Entendemos que novas pesquisas podem ser realizadas como: investigar, junto aos familiares dos alunos agressivos, quais as causas do comportamento violento dessas crianças na escola; identificar qual a percepção dos familiares a respeito da escola, e em que medida sentem-se envolvidos e acolhidos nesse espaço de formação; aprofundar estudos sobre a identidade docente, especificamente na região serrana de Santa Catarina; investigar experiências de atuações não escolares em espaços informais de educação; realizar uma

pesquisa documental com o Projeto Político Pedagógico (PPP) das escolas para identificar em que medida esses documentos estão imbuídos dos paradigmas conservadores e/ou emergentes e, nesses mesmos moldes, realizar investigação com base nos planos de aula dos professores; compreender qual a percepção dos alunos sobre a escola e como avaliam a ação do professor, além de procurar identificar em quais condições se deram as situações mais significativas de aprendizagem; localizar alguma escola no estado de Santa Catarina que esteja localizada em lugar de extrema vulnerabilidade social e que realize, mesmo com as condições sociais do seu entorno, um trabalho de excelência junto aos professores e alunos, para, então, investigar quais são as ações empreendidas nesse espaço de formação que possibilitam ressignificar os sentidos do aprender e do ensinar.

Chegando ao final deste percurso, podemos dizer que, além de as experiências vividas pelas acadêmicas, via PIBID, contribuir significativamente para seu processo de formação, o relato dessas experiências contribuiu muito para redirecionar o nosso olhar sobre a ação pedagógica. Embora tenhamos-nos apoiado em referenciais teóricos para este estudo, sempre há coisas novas para aprender com a experiência e história de vida de cada ser humano. Por isso, acreditamos veementemente que novos horizontes são possíveis à medida que passarmos a ouvir mais o que outro tem a nos dizer, a compreendê-lo e a aprender com ele.

Podemos afirmar, então, que este estudo suscita um recomeço para nós, pois, como pesquisadoras envolvidas em um processo dinâmico e interativo de pesquisa, em cada ponto desse itinerário, nos reinventamos. Construimos novos significados a respeito do processo de aprender e de ensinar na escola e também sobre a vida. Sentimos na prática o quanto a aprendizagem coletiva nos leva à construção de olhares multidimensionais sobre as nossas ações e as ações dos outros. Nessa perspectiva, na busca por compreender os sentidos atribuídos por bolsistas do PIBID ao fazer docente, encontramos-nos construindo novos significados sobre a educação.

REFERÊNCIAS

- AGUIAR, Márcia Ângela da S. Avaliação do Plano Nacional de Educação 2001-2009: Questões para reflexão. **Educação & Sociedade**, v. 31, n. 112 jul./set. Campinas, SP: CEDES, 2010. p. 707-727. Disponível em: <<http://www.scielo.br/pdf/es/v31n112/04>>. Acesso em: 06 jun. 2016.
- ALBORNOZ, Suzana; CARRION, Conceição. **Na condição de mulher**. Santa Cruz do Sul: Faculdades Integradas de Santa Cruz do Sul, 1985.
- ALCALDE, Denise Elena Vaillant. Atraer y retener buenos profesionales en la profesión docente: políticas en Latinoamérica. **Revista de Educación**, n. 340, p. 117-140, 2006. Disponível em <http://www.revistaeducacion.mec.es/re340/re340_05.pdf>. Acesso em: 10 jan. 2016.
- ALMEIDA, Jane Soares de. **Mulher e educação: a paixão pelo possível**. São Paulo: Editora UNESP, 1998.
- ALVES, Lynn. Aprendizagem em rede e formação docente: trilhando caminhos para autonomia, a colaboração e a cooperação. In: VEIGA, Ilma Passos Alencastro. (org). **Profissão docente: novos sentidos, novas perspectivas**. 2ª ed. Campinas, SP: Papirus, 2012.
- ANDRÉ, Marli Eliza Dalmazio Afonso de. *et al.* O trabalho docente do professor formador no contexto atual das reformas e das mudanças no mundo contemporâneo. **Revista Brasileira de Estudos Pedagógicos**, v. 91, n. 227, 2010. Disponível em: <[file:///C:/Users/Philco/Downloads/606-659-1-PB%20\(1\).pdf](file:///C:/Users/Philco/Downloads/606-659-1-PB%20(1).pdf)>. Acesso em: 05 jan. 2017.
- ANGELINI, Rossana Aparecida Vieira Maia. A qualidade da educação no Brasil: um problema de metodologia? **Revista Psicopedagogia**, v. 23, n. 72, p. 213-220, 2006. Disponível em: <<http://pepsic.bvsalud.org/pdf/psicoped/v23n72/v23n72a04.pdf>>. Acesso em: 16 dez. 2016.
- ARANHA, Maria Lucia de Arruda. **Filosofia da educação**. 2. ed. São Paulo: Moderna, 1996.
- ARNS, Elaine Mandelli; CASTRO, P. A. P. P.; TUCUNDUVA, Cristiane Costa. A importância do planejamento das aulas para organização do trabalho do professor em sua prática docente. **Revista Científica de Educação**, v. 10, n. 10, p. 49-62, 2008. Disponível em: <http://www.socialitaperuna.com.br/downloads/plano_de_aula.pdf>. Acesso em: 16 dez. 2016.
- ARRUDA, Marina P. **O mediador de emoções**. Pelotas: Editora Livraria Mundial, 2008.
- ÁVILA, Cristina Maria de; VEIGA, Ilma Passos. Apresentação. Salvador, 2008. In: VEIGA, Ilma Passos Alencastro. (org). **Profissão docente: novos sentidos, novas perspectivas**. 2. ed. Campinas, SP: Papirus, 2012.
- AZEVEDO, Fernando. O manifesto dos pioneiros da educação nova (1932). **Revista HISTEDBR On-line**, Campinas, n. especial, p.188-204, ago. 2006. Disponível em: <http://www.histedbr.fe.unicamp.br/revista/edicoes/22e/doc1_22e.pdf> Acesso em: 02 fev. 2016.
- BALZANO, Sônia. **O desafio da profissionalização docente no Brasil e na América Latina**. Brasília: CONSED, UNESCO, 2007. Disponível em: <<http://unesdoc.unesco.org/images/0015/001501/150121por.pdf>> Acesso em: 20 dez. 2015.
- BAUER, Martin; GUARESCHI, Pedrinho A. **Pesquisa qualitativa com texto, imagem e som: um manual prático**. 2. ed. Petrópolis: Editora Vozes, 2003.

BEHRENS, Marilda Aparecida. **O paradigma emergente e a prática pedagógica**. 2. ed. Petrópolis: Vozes, 2005.

BORELLI, Andreia; MATTOS, Maria Izilda. Trabalho. In: COLLING, Ana Maria; TEDESCHI, Losando Antonio, (Org). **Dicionário crítico de gênero**. Dourados, MS: Ed.Ufgd, 2015.

BRASIL. **Lei nº 8.069, de 13 de julho de 1990**. Dispõe sobre o Estatuto da Criança e do Adolescente e dá outras providências. Brasília: presidente da República, Casa Civil, 1990. Disponível em: <http://www.planalto.gov.br/ccivil_03/leis/L8069.htm>. Acesso em 10 jan. 2017.

_____. Senado Federal. **Lei nº 9.394, de 20 de dezembro de 1996**. Estabelece as diretrizes e bases da educação nacional. Brasília: presidente da República, Casa Civil, 1996. Disponível em: <http://www.planalto.gov.br/ccivil_03/leis/L9394.htm>. Acesso em: 10 jun. 2016.

_____. **Plano nacional de educação – Brasília**: Senado Federal, UNESCO, 2001a. Disponível em: <<http://unesdoc.unesco.org/images/0013/001324/132452porb.pdf>>. Acesso em: 02 jun. 2016.

_____. **Lei n. 10.172 de 09 de janeiro de 2001**. Aprova o Plano Nacional de Educação – PNE 2001-2010. Brasília: Presidência da República, Casa Civil, 2001b. Disponível em: <http://www.planalto.gov.br/ccivil_03/leis/leis_2001/110172.htm>. Acesso em: 10 fev. 2016.

_____. **Parecer CNE/CP n. 9, de 08/05/2001** aprova Diretrizes Curriculares Nacionais para a Formação de Professores da Educação Básica, em nível Superior, curso de licenciatura, de graduação plena. Brasília, DF: DOU, 18.01.2002c. Disponível em: <<http://portal.mec.gov.br/cne/arquivos/pdf/009.pdf>>. Acesso em 15 nov. 2015.

_____. **Resolução CNE/CP n. 01 de 18 de fevereiro de 2002**. BRASIL. Institui Diretrizes Curriculares Nacionais para a Formação de Professores da Educação Básica, em nível superior, curso de licenciatura, de graduação plena. Brasília, DF: DOU, 04.03.2002a. Disponível em: <http://portal.mec.gov.br/seesp/arquivos/pdf/res1_2.pdf>. Acesso em: 12 fev. 2016.

_____. **Resolução CNE/CP n. 02 de 19 de fevereiro de 2002**. Institui a duração e a carga horária dos cursos de licenciatura, de graduação plena, de formação de professores da Educação Básica em nível superior. Brasília, DF: DOU, 04.03.2002b. Disponível: <<http://portal.mec.gov.br/cne/arquivos/pdf/CP022002.pdf>>. Acesso em: 15 nov. 2015.

_____. Ministério da Educação. **Lei nº 11.502, de 11 de julho de 2007**. Modifica as competências e a estrutura organizacional da fundação Coordenação de Aperfeiçoamento de Pessoal de Nível Superior - CAPES, de que trata a Lei nº 8.405, de 9 de janeiro de 1992; e altera as Leis nºs 8.405, de 9 de janeiro de 1992, e 11.273, de 6 de fevereiro de 2006, que autoriza a concessão de bolsas de estudo e de pesquisa a participantes de programas de formação inicial e continuada de professores para a educação básica. Brasília, DF, 2007a. Disponível em: <http://www.planalto.gov.br/ccivil_03/_Ato20072010/2007/Lei/L11502.htm>. Acesso em: 11 nov. 2015.

_____. Ministério da Educação. **Portaria normativa nº 38, de 12 de dezembro de 2007**. Dispõe sobre o Programa de Bolsa Institucional de Iniciação à Docência – PIBID. Brasília, DF, 13.12.2007b. Disponível em: <https://www.capes.gov.br/images/stories/download/legislacao/Portaria_Normativa_38_PIBID.pdf> Acesso em: 12 nov. 2015.

BRASIL. **Decreto n. 6.755 de 29 de janeiro de 2009**. Política Nacional de Formação dos Profissionais do Magistério da Educação Básica. Brasília: Presidência da República, Casa Civil, 2009a. Disponível em: <http://www.planalto.gov.br/ccivil_03/_ato2007-2010/2009/Decreto/D6755.htm>. Acesso em: 10 abr. 2016.

_____. Ministério da Educação. Coordenação de aperfeiçoamento de Pessoal de Nível Superior. **Portaria Normativa CAPES Nº 122, de 16 de setembro de 2009**. Dispõe sobre o PIBID - Programa Institucional de Bolsa de Iniciação à Docência, no âmbito da CAPES. Brasília, DF, 2009b. Disponível em: <http://capes.gov.br/images/stories/download/bolsas/PortariaNormativa122_PIBID.pdf>. Acesso em: 12 nov. 2015.

_____. Coordenadoria de Aperfeiçoamento de Pessoal de Nível Superior. **Portaria nº 72, de 9 de abril de 2010**. Dá nova redação à Portaria que dispõe sobre o Programa Institucional de Bolsa de Iniciação à Docência - PIBID, no âmbito da CAPES. Brasília, DF, 12.04. 2010a. Disponível em: <https://www.capes.gov.br/images/stories/download/diversos/Portaria72_Pibid.pdf>. Acesso em: 13 nov. 2015.

_____. Coordenadoria de Aperfeiçoamento de Nível Superior. **Portaria nº 260, de 30 de dezembro de 2010**. Dispõe sobre as normas do Programa Institucional de Bolsa de Iniciação à Docência – PIBID. Brasília, DF, 2010b. Disponível em: <https://www.capes.gov.br/images/stories/download/legislacao/Portaria260_PIBID2011_NomasGerais.pdf>. Acesso em: 13 nov. 2015.

_____. Ministério da Educação. **Decreto nº 7.219, de 24 de junho de 2010**. Dispõe sobre o Programa Institucional de Bolsa de Iniciação à Docência - PIBID e dá outras providências. Brasília: Presidente da República, Casa Civil, 2010c. Disponível em: <http://www.capes.gov.br/images/stories/download/legislacao/Decreto7219_Pibid_240610.pdf>. Acesso em: 10 mai. 2016.

_____. Ministério da Saúde. Conselho Nacional de Saúde. **Resolução Nº 466 de 12 de dezembro de 2012**. Aprova as diretrizes e normas regulamentadoras de pesquisas envolvendo seres humanos. Brasília, DF, 2012a. Disponível em: <http://bvsms.saude.gov.br/bvs/saudelegis/cns/2013/res0466_12_12_2012.html>. Acesso em: 02 dez. 2015.

_____. **Edital Capes/DEB n. 011/2012 – PIBID**. Programa Institucional de Bolsas de Iniciação à Docência – PIBID. Brasília, DF, 2012b. Disponível em: <https://www.capes.gov.br/images/stories/download/bolsas/Edital_011_Pibid-2012.pdf>. Acesso em: 10 dez. 2015.

_____. Instituto Nacional de Estudos e Pesquisas Educacionais Anísio Teixeira. **Índice de Desenvolvimento da Educação Básica**. Brasília, DF, 2013a. Disponível em: <<http://ideb.inep.gov.br/resultado/home.seam?cid=2131033>>. Acesso em: 26 nov. 2015.

_____. Ministério da Educação. **Lei nº 12.796, de 04 de abril de 2013**. Altera a Lei no 9.394, de 20 de dezembro de 1996, que estabelece as diretrizes e bases da educação nacional, para dispor sobre a formação dos profissionais da educação e dar outras providências. Brasília, DF, 2013b. Disponível em: <http://www.planalto.gov.br/ccivil_03/_ato2011-2014/2013/lei/l12796.htm>. Acesso em: 26 nov. 2015.

BRASIL. Coordenação de Aperfeiçoamento de Pessoal de Nível Superior. **Portaria Nº 096, de 18 de julho de 2013**. Regulamenta o Programa Institucional de Bolsa de Iniciação à Docência – PIBID. Brasília, DF, 2013c. Disponível em:

<https://www.capes.gov.br/images/stories/download/legislacao/Portaria_096_18jul13_Aprov aRegulamentoPIBID.pdf>. Acesso em: 13 nov. 2015.

_____. Coordenação de Aperfeiçoamento de Pessoal de Nível Superior. **Diretoria de formação de professores da educação básica – DEB**. Relatório de gestão 2009-2013.

Brasília, DF, 2013d. Disponível em: <<https://www.capes.gov.br/images/stories/download/bolsas/2562014-relatorio-DEB-2013-web.pdf>> Acesso em: 12 dez. 2014.

_____. **Edital Capes/DEB n. 061/2013 – PIBID**. Programa Institucional de Bolsas de Iniciação à Docência – PIBID. Brasília – DF, 2013e. Disponível em:

<https://www.capes.gov.br/images/stories/download/editais/Edital_061_2013_PIBID.pdf>. Acesso em: 10 dez. 2015.

_____. Ministério da Educação. **Coordenadoria de Aperfeiçoamento de Nível Superior**.

Relatórios e Dados. Brasília, DF, 2014a. Disponível em: <<http://www.capes.gov.br/educacao-basica/capespid/relatorios-e-dados>>. Acesso em: 18 nov. 2015.

_____. CAPES. Diretoria de formação de professores da educação básica – DEB. **Relatório de gestão 2009-2014**. Volume I. Brasília, DF, 2014b. Disponível em:

<http://www.capes.gov.br/images/stories/download/bolsas/20150818_DEB-relatorio-de-gestao-vol-1-com-anexos.pdf> Acesso em: 14 mai. 2016.

_____. MEC. **Plano Nacional de Educação 2014-2024**: Lei nº 13.005, de 25 de junho de 2014, que aprova o Plano Nacional de Educação (PNE) e dá outras providências. – Brasília, DF, Câmara dos Deputados, Edições Câmara, 2014c. Disponível em:

<<http://www.observatoriopne.org.br/uploads/reference/file/439/documento-referencia.pdf>>. Acesso em: 6 ago. 2016.

_____. Ministério da Educação. **Universidade Aberta do Brasil (UAB)**. Brasília, DF, 2016.

Disponível em: <<http://portal.mec.gov.br/uab>>. Acesso em: 22 abr. 2016.

BRUSCHINI, Cristina. **Trabalho feminino no Brasil**: novas conquistas ou persistência da discriminação. Fundação Carlos Chagas. São Paulo, 1998.

CAMPOS, Roselane Fátima. **A reforma da formação inicial dos professores da educação básica nos anos de 1990** – desvelando as tessituras da proposta governamental. Tese (Doutorado). Programa de Pós-Graduação em Educação – UEFS, 2002.

CARVALHO, Djalma Pacheco de. A nova lei de diretrizes e bases e a formação de professores para a educação básica. **Ciência & Educação (Bauru)**, v. 5, n. 2, p. 81-90, 1998. Disponível: <<http://www.scielo.br/pdf/ciedu/v5n2/a08v5n2>>. Acesso em: 5 jun. 2016.

COSTA, Flavia Fernanda. Formação inicial de professores: novas políticas para velhas práticas! In: **Anped Sul – Seminário de Pesquisa em Educação da Região Sul, IX**. Caxias do Sul, 2012. Disponível em: <http://www.portalanpedsul.com.br/admin/uploads/2012/Formacao_de_Professores/Trabalho/06_00_13_2021-6931-1-PB.pdf>. Acesso em: 14 abr. 2016.

_____. Formação inicial de professores: novas políticas para velhas práticas! In: **Anped Sul – Seminário de Pesquisa em Educação da Região Sul, IX**. Caxias do Sul, 2012. Disponível em: <http://www.portalanpedsul.com.br/admin/uploads/2012/Formacao_de_Professores/Trabalho/06_00_13_2021-6931-1-PB.pdf>. Acesso em: 14 abr. 2016.

CRUZ, Giseli Barreto da. **Da história do Curso de Pedagogia e a formação do pedagogo no Brasil**. O Curso de Pedagogia no Brasil na visão de Pedagogos Primordiais. 2008. 302f.

Tese (Doutorado em Educação) – PUC-Rio, Rio de Janeiro, 2008. Disponível em:

<http://www.maxwell.lambda.ele.pucRio.br/Busca_etds.php?strSecao=resultado&nrSeq=11787@1>. Acesso em: jan. 2011.

DOURADO, Luiz Fernandes. Diretrizes curriculares nacionais para a formação inicial e continuada dos profissionais do magistério da educação básica: concepções e desafios. **Educação e Sociedade**, Campinas, v. 36, n. 131, p. 299-324, 2015. Disponível em: <<http://www2.unicentro.br/proen/files/2016/05/DCN-texto-Dourado.pdf>>. Acesso em: 06 ago. 2016.

ESTEVE, J. M. **O mal estar docente**: a sala de aula e a saúde dos professores. São Paulo: EDUSC, 1999.

FLACH, Carla Regina de Camargo; BEHRENS, Marilda Aparecida. Paradigmas educacionais e sua influência na prática Pedagógica. **VIII Congresso Nacional de Educação – EDUCERE**. PUC, Curitiba, p. 10118-10129. 2008. Disponível em: <http://www.pucpr.br/eventos/educere/educere2008/anais/pdf/541_365.pdf>. Acesso em: 18 fev. 2016.

FLICK, Uwe. **Introdução à pesquisa qualitativa**. 3. ed. Porto Alegre: Artmed, 2009.

FREIRE, Paulo. **Pedagogia do Oprimido**. 3. ed. Rio de Janeiro: Paz e Terra, 1985.

_____. **Pedagogia da autonomia**: saberes necessários à prática educativa. 50. ed. São Paulo: Paz e Terra, 2015.

FREITAS, Luiz Carlos. Em direção a uma política para a formação de professores. **Em Aberto**, Brasília, DF, v. 12, n. 54, p. 3-21 abr./jun. 1992. Disponível em: <<http://emaberto.inep.gov.br/index.php/emaberto/article/view/1842/1813>>. Acesso em: 12 nov. 2015.

FREITAS, Helena Costa Lopes de. (Nova) política de formação de professores: a prioridade postergada. **Educação e Sociedade**, Campinas, vol. 28, n. 100 - Especial, p. 1203-1230, out. 2007. Disponível em <<http://www.cedes.unicamp.br>>. Acesso em: 02 fev. 2016.

FRIGOTTO, Gaudêncio. **Educação e a crise do capitalismo real**. 6. ed. São Paulo: Cortez, 2010.

FUSARI, José Cerchi. O planejamento do trabalho pedagógico: algumas indagações e tentativas de respostas. **Série Ideias**, n. 8, p. 44-53, 2008. Disponível em: <http://www.crmariocovas.sp.gov.br/dir_a.php?t=014>. Acesso em: 10 dez. 2016.

FURLAN, Cacilda; Mendes Andrade. UEL - história do curso de pedagogia no Brasil: 1939-2005. **VII Congresso Nacional de Educação - EDUCERE**: Profissionalização Docente e Formação. PUC, Curitiba, p. 3862-3875, 2008. Disponível em: <http://www.pucpr.br/eventos/educere/educere2008/anais/pdf/164_885.pdf>. Acesso em: 09 abr. 2016.

GADOTTI, Moacir. **Boniteza de um sonho**. Rio Grande do Sul: Editora Feevale, 2003.

_____. **Educação e poder**: introdução à pedagogia do conflito. 14. ed. São Paulo: Cortez, 2005.

GASPARINI, Sandra Maria; BARRETO, Sandhi Maria; ASSUNÇÃO, Ada A. O professor, as condições de trabalho e os efeitos sobre sua saúde. **Educação e Pesquisa**, v. 31, n. 2, p. 189-199, 2005. Disponível em: <<http://www.scielo.br/pdf/ep/v31n2/a03v31n2>>. Acesso em: 22 dez. 2016.

GATTI, Bernardete *et al.* **A atratividade da carreira docente no Brasil**. Fundação Victor Civita, 2009. Relatório de pesquisa. Disponível em: <<http://www.consed.org.br/media/download/54b662d720203.pdf>>. Acesso em: 08 ago. 2016.

GATTI, Bernadete (Coord.). **Professores do Brasil: impasses e desafios**. Brasília: UNESCO, 2009. Disponível em: <<http://unesdoc.unesco.org/images/0018/001846/184682por.pdf>>. Acesso em: 03 jan. 2016.

GOMES, L. **Trabalho multifacetado de professores/as: a saúde entre limites**. Dissertação (Mestrado) - Escola Nacional de Saúde, Fundação Osvaldo Cruz, Rio de Janeiro, 2002. Disponível em: <<http://www.arca.fiocruz.br/bitstream/icict/5219/2/463.pdf>>. Acesso em: 20 dez. 2016.

GROSCH, Maria Selma. **A formação continuada de professores na rede municipal de ensino de Blumenau: a escola de formação permanente Paulo Freire (1997-2004)**. Tese (Doutorado). Universidade Federal de Santa Catarina. Centro de Ciências da Educação. Programa de Pós-graduação. Florianópolis, SC, 2011. 250p. Disponível em: <<https://repositorio.ufsc.br/bitstream/handle/123456789/95211/291146.pdf?sequence=1&isAllowed=y>>. Acesso em: 14 mar. 2016.

HOLLY, Mary Louise. Dar sentido à prática. In: NÓVOA, Antônio (Org.). **Vidas de professores**. 2. ed. Porto, Portugal: Porto Editora, 1995.

IMBERNÓN, Francisco. Formação docente e profissional: formar-se para a mudança e a incerteza. São Paulo, Cortez, 2000.

KORTHAGEN Fred A. J. A prática, a teoria e a pessoa na formação de professores. **Educação, Sociedade & Culturas**, nº 36, p. 141-158, 2012. Disponível em: <<http://www.fpce.up.pt/ciie/revistaesc/ESC36/Arquivo.pdf>> Acesso em: 26 mai. 2016.

KUHN, Thomas. **A estrutura das revoluções científicas**. São Paulo: Perspectiva, 1991.

LIBÂNEO, José Carlos. **Democratização da escola pública: a pedagogia crítico social dos conteúdos**. 9. ed. São Paulo: Loyola, 1990.

LIMA, Ana Carla Ramalho Evangelista. Caminhos para a aprendizagem na docência: os dilemas profissionais dos professores iniciantes. In: VEIGA, Ilma Passos Alencastro. (org). **Profissão docente: novos sentidos, novas perspectivas**. 2. ed. Campinas, SP: Papirus, 2012.

MACEDO, Roberto Sidnei. **Compreender/mediar a formação o fundante da educação**. Brasília, DF: Liber Livro, 2010.

MACIEL, Diva A; RAPOSO, Mírian. As interações professor-professor na co-construção dos projetos pedagógicos na escola. **Psicologia: Teoria e Pesquisa**, v. 21, n. 3, p. 309-317, 2005. Disponível em: <<http://www.scielo.br/pdf/ptp/v21n3/a07v21n3.pdf>>. Acesso em: 12 jan. 2017.

MAITO, Viviane Pereira; SANTIN, Erenita Zonta. A prática pedagógica frente à crise dos paradigmas educacionais. In: **X Congresso Nacional de Educação-EDUCERE**. Curitiba. 2011. Disponível em: <http://educere.bruc.com.br/CD2011/pdf/5764_3209.pdf>. Acesso em: 11 ago. 2016.

MALOSSO FILHO, Marcolino. **A educação e a teoria da complexidade na formação de professores: problemas e desafios**. Tese (Doutorado em Educação). Universidade Estadual Paulista “Julio de Mesquita Filho”. Araraquara, 2012. Disponível em: <http://www.fclar.unesp.br/agenda-pos/educacao_escolar/2590.pdf>. Acesso em set. 2016.

MARCONI, Marina de Andrade; LAKATOS, Eva Maria. **Técnicas de pesquisa**. 6. ed. São Paulo: Atlas, 2006.

MATURANA, H.; VARELA, F. **De máquinas e seres vivos - autopoiese: a organização do vivo**. Porto Alegre: Artes Médicas, 1997.

MATURANA, Humberto R. **Emoções e linguagem na educação e na política**. Belo Horizonte: Universidade Federal de Minas Gerais, 1998.

MAZZEU, Lidiane Teixeira Brasil. A política Educacional e a formação de professores: reflexões sobre os fundamentos teóricos e epistemológicos da reforma. In: MARSIGLIA, Ana Carolina Galvão (Org.): **Pedagogia histórico-crítica: 30 anos**. Campinas, SP. Autores Associados, 2011.

MEC, Ministério da Educação e Cultura. **Trabalhando com a Educação de Jovens e Adultos**, Avaliação e Planejamento – Caderno 4 – SECAD – Secretaria de Educação Continuada, Alfabetização e Diversidade – 2006. Disponível em: <http://www.forumeja.org.br/files/eja_caderno4_0.pdf>. Acesso em: 20 out. 2016.

MENEGOLLA, Maximiliano. SANT'ANNA, Ilza Martins. **Por que planejar? Como planejar?** 10. ed. Petrópolis, RJ: Vozes, 2001.

MINAYO, Maria Cecília de Souza. **O desafio do conhecimento: pesquisa qualitativa em saúde**. São Paulo: Hucitec; Rio de Janeiro: Abrasco, 2006.

MIZUKAMI, Maria Graça Nicoletti. **Ensino: as abordagens do processo**. São Paulo: EPU, 1986.

MIZUKAMI, Maria da Graça Nicoletti. Aprendizagem da docência: professores formadores. **Revista E-Curriculum**, São Paulo, v. 1, n. 1, s/p, dez./jul. 2005-2006. Disponível em: <<http://revistas.pucsp.br/index.php/curriculum/article/view/3106/2046>>. Acesso em: 24 mai. 2013.

MONTANDON, Maria Isabel. Políticas públicas para a formação de professores no Brasil: os programas Pibid e Prodocência. **Revista da ABEM**, v. 20, n. 28, p. 47-60, 2013. Disponível em: <<http://abemeducacaomusical.com.br/revistas/revistaabem/index.php/revistaabem/article/view/103/86>>. Acesso em: 20 mar. 2016.

MORAES, Maria Célia Marcondes (Org.). **Iluminismo às avessas: produção de conhecimento e políticas de formação docente**. Rio de Janeiro: DP&A, 2003.

MORAES, Roque. Mergulhos discursivos: análise textual qualitativa entendida como processo integrado de aprender, comunicar e interferir em discursos. In: Galiazzi MC, Vicente J, organizadores. **Metodologias emergentes de pesquisa em educação ambiental**. Ijuí: Unijuí; 2007.

MORAES, M. C.; TORRE, S. Pesquisando a partir do pensamento complexo: elementos para uma metodologia de desenvolvimento eco-sistêmico. **Educação**, Porto Alegre, v. 29, n. 58, p. 145-172, 2006. Disponível em: <<http://revistaseletronicas.pucrs.br/ojs/index.php/faced/article/viewFile/440/336>>. Acesso em: 23 mar. 2016.

_____. **Sentipensar: fundamentos e estratégias para reencantar a educação**. Petrópolis, RJ: Vozes, 2004.

MORETTO, Vasco Pedro. **Planejamento: planejando a educação para o desenvolvimento de competências**. Petrópolis, RJ: Vozes, 2007.

MORIN, Edgar. **Ciência com Consciência**. 2ª ed. Rio de Janeiro: Bertrand Brasil, 1998.

_____. **Os sete saberes necessários à educação do futuro** 3. ed. São Paulo: Cortez; Brasília, DF: UNESCO, 2001.

_____. **A cabeça bem-feita: repensar a reforma, reformar o pensamento**. Tradução Eloá Jacobina. 8. ed. Rio de Janeiro: Bertrand Brasil, 2003.

MORIN, Edgar. **A religação dos saberes: o desafio do século XXI**. 4.ed. Rio de Janeiro: Editora Bertrand Brasil S/A, 2004.

_____. **Introdução ao pensamento complexo**. 3. ed. Porto Alegre: Sulina, 2007.

MÜLLER, Luiza de Souza. A interação professor-aluno no processo educativo. **Integração Ensino Pesquisa Extensão**, v. 8, n. 31, p. 276-80, 2002. Disponível em: <https://www.usjt.br/proex/arquivos/produtos_academicos/276_31.pdf>. Acesso em: 20 dez. 2016.

NAUJORKS, Maria Inês. Stress e Inclusão: indicadores de stress em professores frente a inclusão de alunos com necessidades educacionais especiais. **Revista Educação Especial**, p. 117-125, 2002. Disponível em: <<https://periodicos.ufsm.br/educacaoespecial/article/view/5125/3105>>. Acesso em: 14 jan. 2017.

NÓVOA, Antônio. Os professores: um “novo” objeto da investigação educacional? In: _____ (Org.). **Vidas de professores**. 2. ed. Tradução: Maria dos Anjos Caseiro, Manuel Figueiredo Ferreira. Porto, Portugal: Porto Editora, 1995.

_____. Para uma formação de professores construída dentro da profissão. **Revista Educacion**. Universidad de Lisboa. Portugal, s/p, 2009. Disponível em: <http://www.revistaeducacion.educacion.es/re350/re350_09por.pdf>. Acesso em: 12 mar. 2016.

PADILHA, P. R. **Planejamento dialógico: como construir o projeto político pedagógico da escola**. São Paulo: Cortez, 2001.

PINHEIRO, Leandro R. **Identidades em narrativa: práticas e reflexividades na periferia**. Jundiaí: Paco Editorial, 2015.

PRETI, Oreste *et al.* **Educação a distância: ressignificando práticas**. Brasília: Liber Livro, 2005.

RICARDO, Elio Carlos. Discussão acerca do ensino por competências: problemas e alternativas. **Cadernos de Pesquisa**, v. 40, n. 140, p. 605-628, mai./ago. 2010. Disponível em: <<http://www.scielo.br/pdf/cp/v40n140/a1540140.pdf>>. Acesso em: 20 abr. 2016.

SAMPIERI, Roberto Hernández; COLLADO, Carlos Fernández; LUCIO, María del Pilar Baptista. **Metodologia de pesquisa**. 5. ed. Tradução: Daisy Vaz de Moraes. Porto Alegre: Penso: 2013.

SANTOS, Boaventura de Souza. **Um discurso sobre as ciências**. 4. ed. São Paulo: Cortez: 2006.

SANTOS, Silvana Sidney Costa; HAMMERSCHMIDT, Karina Silveira de Almeida. A complexidade e a religação de saberes interdisciplinares: contribuição do pensamento de Edgar Morin. **Revista Brasileira de Enfermagem**, v. 65, n. 4, p. 561-5, 2012. Disponível em: <<http://www.scielo.br/pdf/reben/v65n4/a02v65n4.pdf>>. Acesso em: 15 dez. 2016.

SAVIANI, Dermeval et al. Formação de professores: aspectos históricos e teóricos do problema no contexto brasileiro. **Revista brasileira de Educação**, v. 14, n. 40, p. 143, 2009. Disponível em: <<http://www.scielo.br/pdf/rbedu/v14n40/v14n40a12.pdf>>. Acesso em: 10 nov. 2015.

_____. **História das Ideias Pedagógicas no Brasil**. 4ªed. Campinas, SP: Autores Associados 2013.

- SAWAYA, Sandra Maria. Alfabetização e fracasso escolar: problematizando alguns pressupostos da concepção construtivista. **Educação e Pesquisa**, v. 26, n. 1, p. 67-81, 2000. Disponível em: <<http://www.scielo.br/pdf/ep/v26n1/a05v26n1.pdf>>. Acesso em: 20 jan. 2017.
- SENETT, Richard. **Respeito: a formação do caráter um mundo desigual**. Rio de Janeiro: Record, 2004.
- SILVA, Mônica Ribeiro. **Currículo e competências: a formação administrada**. São Paulo: Cortez, 2008.
- SCHEIBE, Leda. Valorização e formação dos professores para a educação básica: questões desafiadoras para um novo plano nacional de educação. **Educação & Sociedade**, v. 31, n. 112, p. 981-1000, 2010. Disponível em: <<http://www.scielo.br/pdf/es/v31n112/17>>. Acesso em: 22 dez. 2016.
- _____; VALLE, Ione Ribeiro. A formação dos professores no Brasil e em Santa Catarina: do normalista ao diplomado na educação superior. **Memória e formação de professores**, p. 257, 2007. Disponível em: <<http://books.scielo.org/id/f5jk5/pdf/nascimento-9788523209186-16.pdf>>. Acesso em: 23 mai. 2016.
- SCHWAHN, Angela Mari Mattos Pereira. **Gênero e o Curso de Magistério: uma reflexão sobre a formação de professores em nível de Ensino Médio**. Lages –SC, 2016. Dissertação (Mestrado) – Universidade do Planalto Catarinense. Programa de Mestrado em Educação da Universidade do Planalto Catarinense.
- SHIROMA, Eneida Oto; MORAES, Maria Célia Marcondes; EVANGELISTA; Olinda. **Política Educacional**. 4. ed. Rio de Janeiro: Lamparina, 2011.
- SZYMANSKI, Heloisa. **A entrevista na pesquisa em educação: a prática reflexiva**. Brasília: Editora Plano, 2002.
- TANURI, Leonor Maria. História da formação de professores. **Revista Brasileira de Educação**, n. 14, p. 61-68, 2000. Disponível em: <<http://www.scielo.br/pdf/rbedu/n14/n14a05>>. Acesso em: 15 fev. 2016.
- TARDIF, Maurice. **Saberes docentes e formação profissional**. Petrópolis, RJ: Vozes, 2002.
- _____. Saberes profissionais dos professores e conhecimentos universitários. **Revista brasileira de educação**, v. 13, n. 5, p. 5-24, 2000. Disponível em: <http://anped.tempsite.ws/novo_portal/rbe/rbedigital/RBDE13/RBDE13_05_MAUURICE_TA RDIF.pdf> Acesso em: 03 mar. 2016.
- _____; RAYMOND, Danielle. Saberes, tempo e aprendizagem do trabalho no magistério. **Educação e Sociedade**, v. 21, n. 73, p. 209-244, dez. 2000. Disponível em: <<http://www.scielo.br/pdf/es/v21n73/4214.pdf>>. Acesso em: 25 mai. 2013.
- TARTUCE, Gisela Lobo BP; NUNES, Marina MR; DE ALMEIDA, Patrícia Cristina Albieri. Alunos do ensino médio e atratividade da carreira docente no Brasil. **Cadernos de Pesquisa**, v. 40, n. 140, p. 445-477, 2013. Disponível em: <<http://www.scielo.br/pdf/cp/v40n140/a0840140.pdf>>. Acesso em: 12 dez. 2016.
- TAVARES, Priscilla Albuquerque; PIETROBOM, Francine Carvalho. Fatores associados à violência escolar: evidências para o Estado de São Paulo. **Estudos Econômicos (São Paulo)**, v. 46, n. 2, p. 471-498, 2016. Disponível em: <http://www.scielo.br/scielo.php?pid=S0101-41612016000200471&script=sci_arttext>. Acesso em: 05 jan. 2017.
- TRIVIÑOS, Augusto Nivaldo Silva. **Introdução à pesquisa em ciências sociais: a pesquisa qualitativa em educação**. São Paulo: Editora Atlas Ltda, 2013.

UNESCO. **Relatório de Monitoramento Global de EPT 2013/14** – Ensinar e aprender: alcançar a qualidade para todos – Relatório Conciso. Edições UNESCO, 2014. Disponível em <<http://unesdoc.unesco.org/images/0022/002256/225654por.pdf>>. Acesso em: 01 jun. 2016.

VALLE, Ione Ribeiro. Carreira do magistério: uma escolha profissional deliberada? **Revista Brasileira de Estudos Pedagógicos**, v. 87, n. 216, 2006. Disponível em: <<http://rbep.inep.gov.br/index.php/rbep/article/view/792>>. Acesso em; 10 jan. 2017.

VIANNA, H. M. **Pesquisa em educação a observação**. Brasília: Líber Livro, 2007.

YUS, Rafael. **Educação integral**: uma educação holística para o século XXI. Porto Alegre: ARTMED, 2002.

ZEICHNER, Kenneth M. Uma análise crítica sobre a “reflexão” como conceito estruturante na formação docente. **Educação e Sociedade**, v. 29, n. 103, p. 535-554, 2008. Disponível em: <https://edisciplinas.usp.br/pluginfile.php/144915/mod_resource/content/1/Zeichner%20-%20Uma%20an%C3%A1lise%20cr%C3%ADtica%20sobre%20a%20reflex%C3%A3o.pdf>. Acesso em: 10 jan. 2017.

APÊNDICES

Apêndice 1: Termo de Consentimento Livre e Esclarecido***TERMO DE CONSENTIMENTO LIVRE E ESCLARECIDO - TCLE***

Você está sendo convidado a participar em uma pesquisa. O documento abaixo contém todas as informações necessárias sobre a pesquisa que está sendo realizada. Sua colaboração neste estudo é muito importante, mas a decisão em participar deve ser sua. Para tanto, leia atentamente as informações abaixo e não se apresse em decidir. Se você não concordar em participar ou quiser desistir em qualquer momento, isso não causará nenhum prejuízo a você. Se você concordar em participar basta preencher os seus dados e assinar a declaração concordando com a pesquisa. Se você tiver alguma dúvida pode esclarecê-la com o responsável pela pesquisa. Obrigado (a) pela atenção, compreensão e apoio.

Eu, _____ residente e domiciliado (_____), portador da Carteira de Identidade, RG _____, nascido(a) em ____/____/_____, concordo de livre e espontânea vontade *em participar como voluntário* da pesquisa “**Programa Institucional de Bolsa de Iniciação à Docência e a relação com os sentidos atribuídos ao fazer docente**”. Declaro que obtive todas as informações necessárias, bem como todos os eventuais esclarecimentos quanto às dúvidas por mim apresentadas. Estou ciente que:

1. O estudo se refere a buscar compreender os diferentes significados atribuídos ao fazer docente, por parte de bolsistas do PIBID em Pedagogia de uma IES da Serra Catarinense, inseridos no cotidiano das escolas.
2. A pesquisa é importante de ser realizada à medida que contribui com discussões críticas sobre as políticas educacionais de formação de professores, possibilitando à comunidade científica um novo olhar sobre o Programa de Incentivo à Docência. Além disso, considerando que a formação de professores é um fator decisivo para qualidade do ensino e aprendizagem na educação básica, destaca-se a importância de se escutar os sentidos atribuídos por bolsistas do PIBID em Pedagogia ao fazer docente e suas implicações.
3. Os sujeitos desse estudo são 20 acadêmicos do curso de licenciatura em Pedagogia que começaram a participar do subprojeto do PIBID em Pedagogia no período de 2013

- a 2016; a coordenadora do referido subprojeto e as supervisoras das escolas de educação básica pública. A IES locus dessa pesquisa é localizada na Serra Catarinense e de caráter comunitário, filantrópica e sem fins lucrativos, pública de direito privado.
4. Para conseguir os resultados desejados, a pesquisa será realizada por meio de observação participante nas rodas de conversa realizadas pelo subprojeto do PIBID em Pedagogia, em que participam as pibidianas, a coordenadora do subprojeto e as supervisoras das escolas de educação básica pública. Também será aplicado, com as pibidianas, um questionário semiestruturado com o propósito de identificar o perfil delas, e ainda, realizaremos entrevistas-narrativas com sete bolsistas do subprojeto do PIBID em Pedagogia que tiverem interesse em participar, conforme critérios de acessibilidade.
 5. Quanto aos riscos: para o preenchimento do questionário semiestruturado as participantes poderão se sentir constrangidas emocionalmente; nas entrevistas narrativas as participantes podem se sentir sensibilizados ao serem convidadas a contar suas histórias de vida e desconforto ao serem indagadas sobre as práticas realizadas pelo PIBID. Mesmo assim, considera-se que os riscos são mínimos tendo em vista que serão respeitados os preceitos éticos de pesquisa com seres humanos. Mas, se algum participante se mobilizar emocionalmente, poderá interromper a colaboração desse estudo no momento em que desejar, sem necessidade de qualquer explicação, e se desejar será encaminhado para atendimento gratuito no Serviço Escola de Psicologia da UNIPLAC.
 6. Esse estudo poderá trazer benefícios aos participantes, pois eles estarão contribuindo com uma pesquisa que ao escutar os sentidos atribuídos por bolsistas do subprojeto do PIBID em Pedagogia ao fazer docente e suas implicações, verificará em que medida o PIBID está cumprindo com o seu objetivo de melhorar a qualidade da formação acadêmica desses estudantes e conseqüentemente elevar a qualidade do ensino e aprendizagem na escola pública.
 7. Se, no transcorrer da pesquisa, eu tiver alguma dúvida ou por qualquer motivo necessitar posso procurar a prof^a Dr^a Marina Patrício de Arruda, pesquisadora responsável pela pesquisa, na UNIPLAC, Av. Castelo Branco, 170 – Bloco do Centro de Ciências Jurídicas – CCJ (pisó térreo), ou pelo telefone (49) 3251 11 43, ou pelo e-mail marininh@terra.com.br

8. Tenho a liberdade de não participar ou interromper a colaboração neste estudo no momento em que desejar, sem necessidade de qualquer explicação. A desistência não causará nenhum prejuízo a minha saúde ou bem estar físico.
9. As informações obtidas neste estudo serão mantidas em sigilo e; em caso de divulgação em publicações científicas, os meus dados pessoais não serão mencionados.
10. Caso eu desejar, poderei pessoalmente tomar conhecimento dos resultados ao final desta pesquisa na Coordenação de Pós Graduação da UNIPLAC.

DECLARO, outrossim, que após convenientemente esclarecido pelo pesquisador e ter entendido o que me foi explicado, consinto voluntariamente em participar desta pesquisa e assino o presente documento em duas vias de igual teor e forma, ficando uma em minha posse.

Lages, _____ de _____ de _____

(nome e assinatura do sujeito da pesquisa)

Responsável pela pesquisa PPGE UNIPLAC: prof^a Dr^a Marina Patrício de Arruda
Endereço para contato: Av. Castelo Branco, nº 170
Telefone para contato: 3251 11 43
E-mail: marinh@terra.com.br

Apêndice 2: Roteiro da entrevista Narrativa

Roteiro semiestruturado da entrevista narrativa

1º Tópicos Iniciais

- a) Conte-me sobre sua história de vida;
- b) Descreva suas experiências no PIBID.

2ª Questionamentos possíveis

- a) O que levou você a participar do PIBID?
- b) Descreva as implicações do PIBID na sua formação acadêmica;
- c) Qual a sua percepção sobre a docência após começar a participar das experiências proporcionadas pelo PIBID?
- d) Como você avalia as ações empreendidas pelo PIBID?
- e) Existe diferença entre a formação do aluno que participa do PIBID e a formação do aluno que não participa?
- f) Como você se sente por ser um acadêmico que participa do PIBID?

3º Fechamento

- a) Você gostaria de relatar mais alguma coisa?
- b) Tem algo que você ainda considere importante?

Apêndice 3: Roteiro de Observação

Local observado _____

Cidade: _____

Observações feitas por: _____ Data: _____

1. Ambiente /local observado;
2. Sistemática (período) de observação;
3. Qual o aspecto nos chama mais atenção? Registrar a primeira impressão;
4. Como se comportaram as pessoas observadas (tensos, descontraídos, inibidos, participativos) ?
5. Manifestaram interesse pela atividade que está sendo desenvolvida?
6. Falam somente o necessário/ ou fazem comentários pertinentes/ exploraram o tema?
7. São cordiais no tratamento mútuo? Emotivos? Neutros?
8. Todos interagem com a Equipe ou tem um porta-voz?
9. Comentários do observador:

Apêndice 5: Parecer consubstanciado do CEP

UNIVERSIDADE DO PLANALTO
CATARINENSE - UNIPLAC

**PARECER CONSUBSTANCIADO DO CEP****DADOS DO PROJETO DE PESQUISA**

Título da Pesquisa: PROGRAMA INSTITUCIONAL DE BOLSA DE INICIAÇÃO À DOCÊNCIA E A
RELAÇÃO COM OS SENTIDOS ATRIBUÍDOS AO FAZER DOCENTE

Pesquisador: Maria Karine Guasselli de Souza

Área Temática:

Versão: 1

CAAE: 53468616.0.0000.5368

Instituição Proponente: Universidade do Planalto Catarinense - UNIPLAC

Patrocinador Principal: Financiamento Próprio

DADOS DO PARECER

Número do Parecer: 1.430.097

Apresentação do Projeto:

O projeto apresenta argumentos suficientes sobre a importância do seu desenvolvimento.

Objetivo da Pesquisa:

Estão devidamente apresentados.

Avaliação dos Riscos e Benefícios:

A apresentação dos riscos e benefícios está de acordo com a ética na pesquisa.

Comentários e Considerações sobre a Pesquisa:

A pesquisa possui interesse acadêmico-científico e encontra-se teoricamente fundamentada.

Considerações sobre os Termos de apresentação obrigatória:

Os termos obrigatórios estão presente na pesquisa.

Recomendações:**Conclusões ou Pendências e Lista de Inadequações:**

A análise dos documentos, no que concerne a ética na pesquisa, indica a aprovação para a realização desta pesquisa.

Considerações Finais a critério do CEP:

O desenvolvimento da pesquisa, deve seguir os fundamentos, metodologia e preposições, do

Endereço: Av. Castelo Branco, 170 - Bloco I - Sala 1226

Bairro: Universitário

CEP: 88.509-900

UF: SC

Município: LAGES

Telefone: (49)3251-1086

E-mail: cep@uniplaclages.edu.br