UNIVERSIDADE DO ESTADO DO RIO GRANDE DO NORTE – UERN
PRÓ-REITORIA DE PESQUISA E PÓS-GRADUAÇÃO – PROPEG
FACULDADE DE EDUCAÇÃO – FE
DEPARTAMENTO DE EDUCAÇÃO - DE
PROGRAMA DE PÓS-GRADUAÇÃO EM EDUCAÇÃO – POSEDUC

CLÁUDIA ALVES DA SILVA

A FORMAÇÃO DOCENTE MEDIADA PELO PIBID: UMA ANÁLISE DOS SENTIDOS E SIGNIFICADOS CONSTITUÍDOS POR PROFESSORES/SUPERVISORES

Mossoró-RN
2016

CLÁUDIA ALVES DA SILVA

A FORMAÇÃO DOCENTE MEDIADA PELO PIBID: UMA ANÁLISE DOS SENTIDOS E SIGNIFICADOS CONSTITUÍDOS POR PROFESSORES/SUPERVISORES

Dissertação apresentada ao Programa de Pós-Graduação em Educação (POSEDUC) da Universidade do Estado do Rio Grande do Norte (UERN) como requisito obrigatório para a obtenção do título de Mestre em Educação.

Orientador: Dr. Júlio Ribeiro Soares

Mossoró-RN

2016

Catalogação da Publicação na Fonte.
Universidade do Estado do Rio Grande do Norte.

Silva, Cláudia Alves da
A formação docente mediada pelo Pibid: uma análise dos

sentidos e significados constituídos por professores/supervisores. /

Cláudia Alves da Silva. - Mossoró/RN, 2016.

201 p.
Orientador(a): Prof. Dr. Dr. Júlio Ribeiro Soares

Dissertação (Mestrado em Educação). Universidade do Estado do Rio Grande do Norte. Programa de Pós-Graduação em Educação

1. Formação Docente – Pibid. 2. Constituição Humana.

3. Construção de Sentidos e Significados. I. Soares, Júlio Ribeiro

Bibliotecária: Jocelania Marinho Maia de Oliveira CRB 15 / 319

CLÁUDIA ALVES DA SILVA

A FORMAÇÃO DOCENTE MEDIADA PELO PIBID: UMA ANÁLISE DOS SENTIDOS E SIGNIFICADOS CONSTITUÍDOS POR PROFESSORES/SUPERVISORES

Dissertação apresentada ao Programa de Pós-Graduação em Educação (POSEDUC) da Universidade do Estado do Rio Grande do Norte (UERN) como requisito obrigatório para a obtenção do título de Mestre em Educação.
Orientador: Dr. Júlio Ribeiro Soares

DATA DE APROVAÇÃO: 26 / 08 / 2016

COMISSÃO EXAMINADORA

Prof. Dr. Júlio Ribeiro Soares
Universidade do Estado do Rio Grande do Norte

Prof.ª Dr.ª Mara Betânia Jales dos Santos
Universidade Federal Rural do Semi-Árido

Prof.ª Dr.ª Francisca de Fátima Araújo Oliveira
Universidade do Estado do Rio Grande do Norte

_____

Profª. Dra. Eliana de Sousa Alencar Marques (Suplente Externo)

Universidade Federal do Piauí

_____

Profª. Dra. Sílvia Maria Costa Barbosa

(Suplente Interno) Universidade do Estado do Rio Grande do Norte

Ao meu digníssimo esposo por sonhar os meus sonhos junto comigo e também por lutar pela realização deles. Agradeço por compreender minha ausência, minhas renúncias, que de alguma forma adiavam nossos planos, minhas muitas idas e vindas. Em tudo me compreendeu, apoiou, ajudou, foi paciente. A você só tenho a dizer, Te amo.

Agradecimentos

Padre Fábio de Melo escreve em um de seus livros, que “todo ser humano é um apanhado de limites e possibilidades, qualidades e defeitos”. Os defeitos são sempre vistos, mas as qualidades muitas vezes são ocultadas. Costumo dizer que dentre as muitas qualidades de um ser humano, a **gratidão** deveria ser uma das mais presentes em nossa vida. Agradecer pode até ser um ato simples e corriqueiro, porém de grande importância, ainda mais nas jornadas diárias da vida em que o outro é sempre presente e tem sua parcela de contribuição. Diante disso, faço os seguintes agradecimentos:

À Deus pelo dom da vida, por me guardar sempre e por não me deixar desistir diante dos obstáculos.

À Capes por financiar mais esse sonho.

À Júlio Ribeiro, meu orientador e eterno chefe, pela parceria, pelos muitos ensinamentos, por sempre estar atento, presente, solícito, me acompanhando em todo esse processo.

À Januária por me provar que amizade sincera não necessita vir de berço, nem estar fisicamente presente. Basta um telefonema, uma chamada de voz no face, uma conversa no bate-papo, e pronto, nossa amizade foi se tornando o que é hoje. Não há um só dia em que de alguma forma a gente não se encontre para dividir angústias, alegrias, aprendizados, ou mesmo jogar conversa fora. A você, agradeço não só a amizade, mas também a paciência de corrigir meu texto, de ouvir meus dramas.

Aos meus muitos amigos que de forma direta ou indireta, viveram esse sonho junto comigo.

Aos meus colegas e professores do POSEDUC com quem dividi momentos de aprendizado os quais levarei comigo sempre.

À secretária do Mestrado na pessoa de Adiza Cristiane, que tão delicadamente nos atende. Flor, obrigada por tudo.

À toda a minha família, por compreender minha ausência, minha clausura e os muitos “nãos” ditos aos longo desses 2 anos de curso. Agradeço imensamente às vezes em que me ajudaram com os cuidados da casa e da família, devido minhas muitas idas à Mossoró.

À todos os que oraram/rezaram, não importa a prece nem a religião, mas que torceram por mim.

Vir a ser

Eu procuro por mim.
Eu procuro por tudo o que é meu e que em mim se esconde.
Eu procuro por um saber que ainda não sei, mas que de alguma forma já sabe em mim.
Eu sou assim.
Processo constante do vir a ser.
O que sou e ainda serei são verbos que se conjugam sob áurea de um mistério fascinante.
Eu me recebo de Deus e a Ele me devolvo.

(PE. FÁBIO DE MELO, 2013)

RESUMO

A formação docente cada vez mais se inscreve como uma temática em que as discussões e debates estão longe de serem esgotados. Periodicamente surgem novas discussões principalmente quanto aos problemas enfrentados na formação, as lacunas deixadas por ela, as consequências percebidas quando do exercício da profissão e, ultimamente, os programas criados para minimizar as ditas mazelas da formação, que ganham cada vez mais espaço nas discussões acadêmicas. Este trabalho, por exemplo, também se encaminha para o aprofundamento de uma dessas temáticas, que é o Pibid como mediador da formação docente. Amparada epistemologicamente pela abordagem Sócio-Histórica, que, a partir do estudo de algumas categorias fundamentais, como concepção de homem, mediação, historicidade, atividade, pensamento e linguagem, sentido e significado, permitiu-nos compreender o humano em seu processo de constituição e ainda chegar às suas zonas de significação, tomamos como objetivo a ser alcançado por essa pesquisa o de **apreender os significados e sentidos produzidos por professores/supervisores do Pibid sobre a formação docente propiciada pelo referido Programa.** A referida pesquisa foi desenvolvida junto a professores da educação básica do município de Patu, que atualmente fazem parte do Pibid vinculado ao Campus da UERN da referida cidade. Os dados aqui construídos através de entrevistas reflexiva, de história de vida e recorrente, analisadas sob a luz do Materialismo Histórico-Dialético e interpretados por meio dos Núcleos de Significação, levaram-nos a compreender que os sentidos constituídos pelo sujeito de nossa pesquisa inscrevem o Pibid como Programa que oferece ao bolsista não apenas a aquisição de novos saberes teórico-práticos, mas como um momento de constituição de sentido frente a profissão, quais sejam: constituir o amor pela profissão embasado no comprometimento, na responsabilidade e na satisfação social de suas necessidades afetivo-volitivas.

Palavras-chave: Formação Docente; Pibid; Constituição Humana; Atividade; Construção de Sentidos e Significados

ABSTRACT

The professional training for educators is becoming increasingly more a theme in which the discussions and debates are far from being concluded. Periodically, there appears new discussions, especially in regards to the problems encountered with the educational training for teachers, the lacuna left by it, the consequences noticed during the exercise of the profession and, lately, by the programs created in order to minimize the so-called problems of the teachers' college education, in which it has gotten more space in regards to academic discussions. This academic paper, for example, also aims to the furthering of these themes, in which it has the Pibid program as a mediator in the educational preparation for teachers. It is epistemologically supported by the Socio-Historical approach, in which, it is based on the study of some fundamental categories, such as conception of man, mediation, historicity, activity, thought and language, meaning and significance. It allowed us to comprehend human beings in its process of constitution and even in its significance zone; it was our objective through this research to **apprehend the significance and feelings produced by teachers/supervisors from the Pibid program as regarding their academic preparation propitiated through it**. The aforementioned research was developed with teachers from primary and secondary schools in the municipality of Patu that currently makes part of the Pibid program affiliated to the Campus of UERN in the referred city. The data herein obtained through reflexive interviews, about recurrent life stories, analyzed through the Historical-Dialectic Materialism and interpreted through the Nuclei of Meanings led us to understand how the individuals in our research felt. Furthermore, we could comprehend that the grantees enroll in the Pibid Program not only because it offers an acquisition of new theoretic-practical knowledge, but also because it offers meaningfulness to the chosen profession. Such as love for the profession based on commitment, on responsibility and on social satisfaction of their emotional-volitional needs.

Key words: Educational Training for Teachers; Pibid Program; Human Constitution; Activity; Construction of Meaning and Significance

SUMÁRIO

1 INTRODUÇÃO 25
2 O PROCESSO CONSTITUTIVO DO HUMANO NA PERSPECTIVA SÓCIO-HISTÓRICA 34
2.1. CONCEPÇÃO DE HOMEM 35
2.2. MEDIAÇÕES 36
2.3 ATIVIDADE 40
2.4 HISTORICIDADE 43
2.5 PENSAMENTO E LINGUAGEM 46
2.6 SIGNIFICADOS E SENTIDOS 50
3 FORMAÇÃO DOCENTE: UM PROCESSO CONSTITUÍDO AO LONGO DO TEMPO E DA HISTÓRIA 55
3.1 O PROCESSO HISTÓRICO DA FORMAÇÃO DOS PROFESSORES NO BRASIL 55
3.1.1 A Formação Inicial como uma construção de base para o exercício da docência 59
3.1.2 A Formação Continuada como um processo propiciador de novas aprendizagens 63
3.2 OS PROGRAMAS FORMATIVOS COMO ELEMENTOS CONSTITUTIVOS DA FORMAÇÃO DOCENTE 68
3.2.1 O Pibid e a formação inicial: uma parceria com múltiplos resultados 72
3.2. 2 A Formação Continuada vivenciada no PIBID 76
4 O MÉTODO DA PESQUISA NA PERSPECTIVA SÓCIO-HISTÓRICA 79
4.1 ASPECTOS METODOLÓGICOS DA PESQUISA 80
4.2 OPERACIONALIZAÇÃO DA PESQUISA 83
4.2.1 Dos instrumentos de apreensão dos dados 83
4.2.2 Dos procedimentos de análises e interpretação dos dados construídos 86
4.2.3 Do *lócus* da pesquisa 89
4.2.4 Dos sujeitos da pesquisa 90
4.2.5 Dos critérios de escolha dos sujeitos 92

5 OS DADOS EMPÍRICOS CONSTITUINTES DA PESQUISA: UMA APROXIMAÇÃO ÀS ZONAS DE SENTIDOS E SIGNIFICADOS DO SUJEITO 93
5.- A CONSTITUIÇÃO DO SUJEITO: MEDIAÇÕES SOCIAIS E HISTÓ-RICAS 94
5.1.1 A mediação da educação familiar na apropriação dos primeiros atos históricos do humano 96
5.1.2 A constituição humana mediada pelo processo de educação formal 99
5.1.3 "No próprio instante que eu entrei para a educação, aí, eu comecei a ver as coisas diferentes": contextualizando a necessidade da formação 100
5.1.4 "Sou graduada em pedagogia": os caminhos da formação 103
5.2 A ATIVIDADE HUMANA DESENVOLVIDA PARA SATISFAZER AS NECESSIDADES OBJETIVAS E SUBJETIVAS 106
5.2.1 "Comecei a trabalhar ajudando em comércio porque meu pai não tinha muitas condições": o trabalho realizado para satisfação das necessidades de sobrevivência 107
5.2.2 Vivência na educação: a apropriação de saberes docentes 109
5.2.3 "Eu gosto do que eu faço": a dimensão afetiva do trabalho 112
5.2.4 A educação como atividade humana constituída socialmente carrega desafios e falhas 114
5.2.5 "As crianças, hoje em dia, têm um comportamento completamente difícil de se trabalhar": a singularidade interferindo no processo de educação formal 117
5.2.6 A atividade humana desenvolvida de forma consciente exige reflexão e tomada de decisões 119
5.3 A FORMAÇÃO DOCENTE: UM PROCESSO CONSTITUÍDO POR MÚLTIPLAS MEDIAÇÕES 121
5.3.1 "A formação inicial é o fundamento de tudo" 122
5.3.2 "Eu nem sei dizer o tamanho da distância": teoria e prática na formação inicial 125
5.3.3 "Formação continuada é tudo aquilo que você faz depois da sua formação inicial" 128
5.3.4 A sala de aula é "um laboratório vivo" na formação continuada 129

5.4 A CONSTITUIÇÃO DE SIGNIFICADOS E SENTIDOS SOBRE O PIBID COMO ELEMENTO MEDIADOR DA FORMAÇÃO DOCENTE 132
5.4.1 As motivações da professora afetando a escolha pela participação no Pibid 133
5.4.2 O fazer docente mediando a apropriação de novos saberes através da inter-relação com os pibidianos 136
5.4.3 "Quando eu faço a comparação com o estágio": o Pibid como elemento impulsionador da apropriação de novas aprendizagens 137
5.4.4 O Pibid como instrumento motivador na tomada de decisões 139
5.4.5 "A nossa vida é um aprendizado. Você sempre deixa algo e você sempre leva algo de alguém": o Pibid como uma experiência positiva 141
6 CONSIDERAÇÕES FINAIS: UMA ANÁLISE INTERNÚCLEOS 144
REFERÊNCIAS 149
APÊNDICE A – ENTREVISTA DE HISTÓRIA DE VIDA 155
APÊNDICE B – APROFUNDAMENTO DA ENTREVISTA 162
APÊNDICE C – ENTREVISTA RECORRENTE 169
APÊNDICE D – QUADRO DOS PRÉ- INDICADORES 177
APÊNDICE E – QUADRO DOS NÚCLEOS CONSTITUÍDOS 201

APRESENTAÇÃO

> A singularidade é um tesouro que não se esgota. Constantemente, vivemos a aventura de desvendar nossos territórios. (PE. FÁBIO DE MELO, 2013)

Não raramente, nos deparamos com a frase: “cada pessoa é única”. Seria óbvio dizer que as pessoas até podem apresentar a mesma cor de cabelo, a mesma tonalidade de pele, de cor de olho, a mesma estatura física, etc., porém, cada ser humano é único no que se refere à sua subjetividade - o que o compõe intelectual e psiquicamente. Embora seja único, o indivíduo se constitui na relação com outro e com o meio social em que vive, ou seja, é “constituído numa relação dialética com o social e com a história, o que o torna ao mesmo tempo único, singular e histórico” (AGUIAR E OZELLA, 2013, p. 301).

Analisando os fatores que nos tornam singular, é imprescindível destacarmos que a constituição do humano como sujeito histórico ocorre através do “processo de produção cultural, social e pessoal” e “tem como elemento constitutivo os significados” (ibid. p. 303). Nesse processo de produção (cultural, social e pessoal), inclui-se a educação, a qual se constitui por meios formais e informais tendo destaque, neste trabalho, apenas a educação formal, compreendida como aquela realizada por instituições especializadas e regulamentadas para essa finalidade.

Por ser a educação formal um processo histórico e intencional da espécie humana, através dela, o homem produz “ideias, conceitos, valores, símbolos, hábitos, atitudes, habilidades. Numa palavra, trata-se da produção do saber, seja do saber sobre a natureza, seja do saber sobre a cultura” (SAVIANI, 1997, p, 16). Tendo em vista se tratar da construção do saber, a educação formal é organizada em várias etapas como Educação Infantil, Ensino Fundamental, Ensino Médio e Ensino Superior, apresentando cada uma suas exigências e especificidades, as quais consistem em instruir os sujeitos em sua formação.

O processo educativo é vivenciado por cada um de forma diferente, e cada sujeito constitui sentidos e significados diferenciados sobre essa vivência a ponto de, em muitos casos, implicarem de forma significativa em suas escolhas profissionais no

futuro. Esse texto, por exemplo, tem por objetivo narrar como vivenciei[1] todo o processo de educação escolar e, assim, evidenciando o quanto esta trajetória afetou minha constituição humana e escolha profissional, bem como o quanto ainda me afeta, pois a educação é algo materializado tanto em meus pensamentos quanto em minhas ações.

Ingressei na escola como aluna antes mesmo de completar cinco anos de idade, no ano de 1991, numa turma de pré-escola e, já no ano seguinte, fui matriculada numa turma de alfabetização. Por não ter sido repetente em nenhuma série, concluí o Ensino Fundamental em 8 anos.

Sempre movida pela vontade de aprender, compreendia os conteúdos facilmente, mas nunca fui uma aluna de notas máximas, talvez, por não poder dedicar meu tempo exclusivamente para isso. Por ser de família humilde, desde criança dividi meu tempo entre os estudos, as obrigações e afazeres domésticos e ainda na agricultura junto com familiares. Todavia, percebi nos estudos a chance de crescer profissionalmente e ser alguém na vida como diziam meus professores.

Embora a máxima do "DO ESTUDAR PARA SER ALGUEM NA VIDA" não seja uma ideia muito clara, esta, por sua vez, suscita grandes embates. Vasconcellos (2007) constata que esse questionamento é, constantemente, feito pelos alunos deixando os professores confusos diante dele, sem terem o que responder. De acordo com o autor, alguns professores "chegam a se irritar" com tal questionamento, enquanto que outros apenas repetem que "se deve estudar para 'ser alguém na vida', sem explicar muito bem o que isso significa, ou deixando nas entrelinhas o que se pensa no senso comum: ter um bom emprego, ter *status,* reconhecimento social" (VASCONCELLOS, 2007, p. 31).

Com base nessa visão - que é do senso comum - sobre a importância do "estudar para ser alguém na vida", vislumbrei no saber e/ou nos estudos sistematizados e trabalhados na escola, a possibilidade de poder assegurar um futuro melhor para mim, através da possiblidade de um dia poder ingressar numa profissão

[1] Vale salientar que essa parte do texto está escrita na 1ª pessoa do singular por se tratar da narrativa que conta a história do processo formativo da autora do trabalho.

diferente daquelas exercidas pelos membros da minha família, como a agricultura ou o comércio, entre outras.

A escolha pela docência começou a ser feita desde cedo. Quando criança, ainda nas primeiras séries, eu costumava ajudar aos colegas que não conseguiam compreender os conteúdos ministrados pelos professores em sala de aula. Em casa, quase que diariamente, ao brincar com meus primos e vizinhos, a brincadeira preferida era de “escolinha” - uma espécie de versão de faz de conta da escola real. No papel de professora, eu reproduzia o que via na escola que eu frequentava, imitando as práticas dos meus professores e, dessa forma, sem nem mesmo ter compreensão do que fazia, eu estava dando continuidade ao processo histórico da humanidade. Em outras palavras, era no fazer de conta que eu dava continuidade ao “movimento da história” o qual só é possível por meio da “transmissão, às novas gerações, das aquisições da cultura humana” (LEONTIEV, s/d, p. 291).

Quando ingressei no Ensino Fundamental II (à época, compreendido da 5ª a 8ª séries e hoje, do 6º ao 9º ano), a prática de dar aulas passou da fantasia para a realidade. Nesta etapa educacional, a grade curricular era composta por disciplinas ministradas por diversos professores. Muitas vezes, na ausência de um, os outros assumiam os horários vagos e, quando ocorria tal fato em minha sala, era a indicada para assumir a turma e ministrar a aula.

Para muitos dos meus colegas, ser chamado ao quadro correspondia a um grande constrangimento, pois se sentiam expostos, o que favorecia na maioria dos casos, o surgimento de críticas e avaliações negativas. Mas, para mim, era motivo gerador de muita satisfação. Na realidade, ao substituir um professor, eu me sentia tão importante quanto eles, uma vez que ir ao quadro, para mim, não era sinônimo de castigo ou até mesmo de exposição negativa.

Reconheço que estas vivências que a mim foram proporcionadas no espaço escolar, foram e ainda são elementos constitutivos da configuração de muitas das minhas características subjetivas que carrego até hoje. Essa postura dos professores de proporcionarem aos alunos - mesmo que de forma não intencional - a experiência prática de se sentirem um professor, a meu ver, deveria ser algo mais presente nas salas de aula. Trata-se de uma atitude que, para mim, contribui, significativamente,

para a valorização do magistério, para a mudança de postura de alguns alunos perante a profissão docente ou, até mesmo, estimula alguns a constituírem interesse pela profissão, como foi o meu caso.

Contudo, vale salientar que deve ser algo prazeroso tanto para o professor que propõe essa vivência ao aluno quanto para o discente que vai vivenciá-la. Eu, por exemplo, me realizava quando algo assim acontecia, como relatado acima.

Para mim, toda aula era um aprendizado e, por supor que - a qualquer momento - eu poderia ser chamada para substituir algum professor, em meio às minhas inúmeras atividades, eu procurava estar sempre preparada para isso. Observava como os professores se portavam, como falavam, de que maneira se relacionavam com os alunos, o que diziam em caso de estarem diante de alguma situação que lhes fugisse do controle. Em suma, eu ficava atenta não apenas aos conteúdos ministrados pelos professores, mas também ao seu fazer pedagógico.

Em 2001, comecei a cursar o Ensino Médio e, por carregar comigo o histórico de “professora substituta”, toda vez que faltava um professor na minha sala, eu ficava responsável por aplicar as atividades para os demais. Nesse sentido, eu me objetivava na função de professora, a cada vez que exercia este papel. Aqui, mesmo que de forma inconsciente, eu já apresentava elementos constitutivos da relação saudável entre professor e aluno, relação esta pautada na parceria, no diálogo.

No ano de 2003, ainda no início do ano letivo, surgiu-me uma oportunidade para estudar numa escola particular: no Colégio Normal Francisca Mendes, uma das escolas particulares mais bem conceituadas da região de Catolé do Rocha. Na ocasião, a referida escola estava oferecendo bolsas de estudo para alunos que desejavam fazer o Curso Normal, em Nível Médio. O curso apresentava baixa procura e, para não ser extinto, a escola estava oferecendo bolsas a quem se interessasse. Desse modo, as bolsas tinham um caráter de incentivo e eram resultantes de uma parceria firmada entre a referida instituição e o Governo do estado. Este custeava a maior parte do valor da mensalidade cabendo aos cursistas, apenas o pagamento da taxa referente ao material didático das disciplinas.

Matriculada e cursando o Ensino Médio, chamado à época de Científico, fiz a inscrição sem que nem mesmo minha mãe soubesse, por temer que ela me

impedisse. Em segredo, separei meus documentos pessoais e, como eu ainda era menor, uma das mães das colegas que me acompanharam, realizou minha matrícula. Somente depois de matriculada foi que contei para toda a minha família, pois temia que eles não me deixassem estudar, tendo em vista que éramos de família humilde e de parcos recursos.

Lembro muito bem da reação de minha mãe quando contei que estava matriculada nesse curso. Como ela ficou brava! Primeiro, porque eu ia ficar o dia todo fora de casa. Aliás, iria me ausentar de casa a semana inteira, pois, durante o dia, eu estaria no curso e, à noite, terminando o Ensino Médio e, dessa forma, não poderia ajudá-la nas atividades domésticas. O outro importante motivo da oposição de minha mãe em relação a eu cursar o Magistério era por não dispormos de condições para arcar com os custos decorrentes do curso como: fardamento completo - que era obrigatório, material didático para as aulas, entre outros. Mesmo diante destes obstáculos que, para mim, eram reais, eu havia me decidido a fazer o curso - de qualquer jeito.

Então, o curso teve início e eu comecei a viver uma jornada tripla que preencheu todo o ano de 2003. Durante o dia, assistia às aulas no 2º ano, do Curso Normal e, à noite, as do 3º ano do Ensino Médio. O ano findou e, como resultado do meu grande esforço, consegui sucesso nos dois cursos.

No ano seguinte, em 2004, com o Ensino Médio concluído, segui no Curso Normal. Nesta fase, meu interesse pela docência se intensificava cada vez mais. Nesse mesmo ano consegui um contrato para lecionar na Educação de Jovens e Adultos - EJA, onde ministrei as disciplinas de Matemática e Inglês. Compreendo que foi uma experiência prática que muito me fez crescer profissionalmente. Contudo, é importante dizer que, tanto o curso quanto o trabalho, eram atividades que exigiam muito de mim, o que torna compreensível dizer que foi difícil. Mas, consegui concluir o ano com êxito.

Em 2004, devido às exigências do Curso Normal, fiquei apenas estudando. Na realidade, esse foi o ano que mais marcou minha trajetória de formação, pois o colégio havia criado um projeto que oferecia aulas em nível de Ensino Fundamental I (2º ao 5º ano) para crianças menos favorecidas economicamente. As aulas oferecidas no

projeto seguiam os mesmos padrões curriculares das aulas oferecidas pelo referido colégio no âmbito particular.

O diferencial entre o projeto e ensino particular era material didático diferenciado com custos brandos e mensalidades num valor mais acessível. Além disso, o projeto também foi pensado para constituir uma espécie de laboratório para que nossa turma do Curso de Magistério pudesse vivenciar a experiência da sala de aula em sua completude, haja visto que seríamos nós - 'professorandos' - os responsáveis por todo o processo ocorrido na sala de aula.

Iniciado o ano de 2005, no mês de janeiro, começamos os preparativos para o desenvolvimento do projeto. A escala de atuação foi preparada e eu assumi uma das salas, ainda no primeiro bimestre. Ao atuarmos nessas salas, éramos responsáveis pelo planejamento das aulas, pela elaboração das provas dos alunos, pelos diários de classe, pelas reuniões com pais. Enfim, por todo o processo intra-classe. Vale salientar que embora fôssemos nós quem regêssemos a sala de aula, todo o processo era acompanhado pela professora titular da sala, pessoa que ficava o tempo inteiro a nos acompanhar, interferindo somente em casos extremos. Além desta professora, éramos acompanhados de perto pela coordenadora do projeto e do estágio, com quem planejávamos as atividades seguintes a serem desenvolvidas em sala de aula. Além da vivência constituída no projeto, ainda participei de mais dois estágios, e finalmente concluí o Curso.

Convicta de que essa era minha profissão, e embora me orgulhasse muito em dizer que era professora, sentia que essa jornada formativa não tinha terminado, visto que meu projeto dali em diante, era ingressar numa Universidade e cursar Pedagogia - licenciatura que muito me encantava. Contudo, alguns fatos adiaram esse projeto. Primeiro, foi a decepção de não ter conseguido emprego como professora. Diante disso, sempre que eu dizia que iria fazer faculdade, alguém lembrava o fato e dizia: "- Você vai fazer faculdade pra quê? Se não consegue arrumar emprego nem com o que você já tem?" E, assim, minha tristeza aumentava, mas não apagava a ideia de continuar a estudar.

Passados quase dois anos desde a conclusão do Curso Normal, no ano de 2007, em meados do mês de junho, surgiu minha primeira oportunidade de emprego,

quando tirei a licença de uma professora, numa turma de 2ª série, hoje, 3º ano, turma na qual fiquei até o mês de novembro do referido ano. No ano seguinte, comecei a trabalhar desde o mês de fevereiro e, dessa vez, numa sala multisseriada com alunos de 2ª, 3ª e 4ª séries, à época, assim chamado e correspondendo, hoje, ao 3º, 4º e 5º anos.

Movida pela vontade de ingressar na Licenciatura em Pedagogia, usei parte do dinheiro que recebi desta experiência, para comprar alguns livros da minha área de atuação e comecei a estudar. Sempre atenta aos prazos em que geralmente ocorria as inscrições para o vestibular, ficava a perguntar aos amigos quando seria publicado o edital do vestibular para o Campus da Universidade do Estado do Rio Grande do Norte (UERN), em Patu, onde eu teria condição de cursar Pedagogia.

Finalmente, o edital foi publicado e pude me inscrever. E, na primeira tentativa, consegui aprovação para o Curso de Pedagogia o qual teve início em 2009. Nesse mesmo ano, comecei a trabalhar no período da manhã, dando aula numa turma de 2º ano (Fundamental I) e, à noite, ia para Patu assistir aula.

O tempo passava e, nessa correria, muitas vezes, eu não dava conta da faculdade da forma como eu gostaria, pois chegar em todas as aulas com as leituras feitas e aproveitar ao máximo cada disciplina, cada lição, estava se tornando uma prática difícil. O cansaço físico e mental da jornada diária me abatia impedindo-me de ser a aluna que eu gostaria. E, assim, nesse ritmo frenético e cansativo da dupla jornada, atravessei os anos de 2009 e 2010.

Em 2011, por questões políticas (fator que, em geral, define lotações em cidades pequenas como a minha), perdi minha vaga como professora, o que gerou muitas dificuldades financeiras para que eu pudesse manter os custos da faculdade como deslocamento, xerox etc. Diante disso, pensei em trancar o Curso por um tempo. Foi então, que me apareceu a proposta de ingressar no Programa Institucional de Bolsa de Iniciação à Docência (Pibid), no Campus de Patu. Dei providências aos trâmites e exigências do edital e, para minha felicidade, consegui a bolsa.

Em Patu, o Programa teve início no mês de agosto do ano de 2011, tendo sido esta, uma nova e importante etapa da minha vida. E, posso dizer que foi única! Em nada pareceu com o que eu havia vivido antes. Naquele momento, aquela bolsa

representava para mim a segurança para que eu pudesse me manter no Curso de Pedagogia e, ainda, correspondia à redução de minha carga horária, pois não iria precisar trabalhar. Poderia dedicar meu tempo, exclusivamente, aos estudos.

O Pibid iniciou e, atrelado a ele, uma nova etapa formativa. A partir daquele momento, além das atividades comuns da Graduação - como por exemplo: seminários, provas, trabalhos etc. -, eu passei a ver a escola com outro olhar. Este olhar era de alguém que não era apenas docente, mas também pesquisadora. E, guiada por esta nova perspectiva, vivenciei os dois últimos anos da Graduação exatamente da forma como eu queria: dedicando mais tempo para o estudo das teorias, em contato direto com a escola - lugar com o qual me identifico muito e que somente foi possível por meio do Pibid -; e, ainda, vivenciando outra possibilidade ofertada pela Graduação que era a produção científica por meio da participação nos eventos.

Sempre me refiro a essa fase como o auge de minha formação, pois, foi nesse período, que me apropriei do ser professor, isto é, dos elementos constitutivos da profissão docente em todos os seus aspectos. Durante as atividades do Pibid, pude vivenciar não apenas a docência, mas também a oportunidade de participar de outras atividades junto aos colegas, ao pessoal da escola, nos eventos em que ia participando, nas pesquisas, na produção de artigos, nas observações que ia fazendo as quais, a meu ver, foram decisivas para minha evolução acadêmica.

Assim, ao passo em que íamos realizando as atividades do Pibid, no espaço da escola que era parceira do Programa, alguns dos resultados alcançados despertavam minha atenção enquanto pesquisadora. A partir disso, comecei a atentar - com mais perspicácia - para todo o processo educativo que ocorria naquele espaço. Passei a observar os professores em suas práticas, os alunos e a evolução de seu aprendizado e seus comportamentos frente aos colegas, dentro e fora da sala de aula.

Outro ponto que comecei a observar - mais atentamente, a partir de minha participação como bolsista do Pibid - foi o momento do intervalo, especificamente, na sala dos professores. O intervalo na sala dos professores me levou a muitas interrogações. Enquanto os demais pibidianos conversavam à vontade, eu ficava prestando atenção a cada relato dos professores. Estes falavam sobre sua vida

pessoal, sobre suas frustrações no trabalho e sobre as atividades exitosas que foram desenvolvidas em sala de aula.

Por tudo isso, considero que este momento de observação, na sala dos professores, correspondeu para mim a uma riquíssima oportunidade de aprendizagem. Ali, eu já havia constituído um significado para a minha formação e para a profissão docente, o que gerou em mim o interesse em ser pesquisadora.

O Programa seguia e, toda semana, eu estava na escola desenvolvendo alguma atividade ou apenas observando. Todavia, destaco que, para mim, este "observar" era mais que "apenas olhar". Acompanhando atentamente as atividades do Pibid e, ainda, atenta a todos os membros envolvidos no Programa - professores e bolsistas -, comecei a perceber que alguns bolsistas apresentavam mudanças significativas na sua formação e que era o Pibid, o elemento gerador desta importante transformação.

Me faltava concluir os dois últimos semestres, o que significava que o Curso já entrava em sua reta final. Chegou, então, o momento de escolher o tema para a monografia - trabalho final da Graduação. Diante de tantas mudanças que o Pibid havia provocado no meu processo formativo e, tendo constatado transformações significativas também na formação dos demais bolsistas, não hesitei em pesquisar e documentar como o Programa tinha contribuído para a formação dos meus colegas. Diante disso, dei início ao desenvolvimento da pesquisa observando, ouvindo e acompanhando os bolsistas - na escola, na faculdade e/ou nos eventos acadêmicos.

Com êxito, concluí a pesquisa a qual teve como título: "**O PIBID e a formação docente: um estudo sobre a profissionalização do graduando em Pedagogia".** Através desse trabalho, pude constatar que o referido Programa teve um papel significativo no processo da formação docente dos bolsistas participantes da pesquisa.

Além disso, a investigação evidenciou que, para esse grupo de alunos, a relação teoria-prática, de fato, se constitui no espaço escolar; que o Pibid proporciona uma vivência mais próxima da realidade docente e, que o estágio não tem dado conta de suprir tal necessidade. Ainda, considero de extrema importância o fato de o Pibid

ter sido o elemento responsável por constitui nos bolsistas o interesse deles pela carreira docente.

Neste sentido, cada vez mais, se aproximava o momento de concluir a Graduação e, consequentemente, sair do Pibid. Porém, minha vontade de seguir estudando e pesquisando era muito forte e, já havia em mim o ardente desejo de fazer Mestrado. Mas, eu era consciente de que conseguir aprovação numa seleção de Pós-Graduação *Stricto Sensu* era mesmo um sonho. Até que, certo dia, uma de minhas professoras disse, durante uma aula que ministrava, que fazer Mestrado era um sonho possível a qualquer um que estivesse disposto a buscar esta conquista com seriedade e determinação.

Ao concluir o Curso, passei a acompanhar, diariamente, o site da UERN em busca de notícias. Sempre guiada pelo objetivo de fazer Mestrado, seguia lendo, pesquisando e cultivando ideias e anseios. Uma dessas ideias era poder continuar pesquisando o Pibid, mas, desta vez, o objetivo era observar melhor os impactos do Programa na formação dos professores/supervisores, tendo em vista ter percebido isso, ainda durante minha vivência como pibidiana.

Finalmente, em abril de 2014, o edital do Mestrado em Educação foi publicado e eu resolvi tentar. Por estar, à época, trabalhando em duas escolas como monitora do Programa Mais Educação e com os prazos curtos determinados pelo edital da Pós-Graduação desejada, de início, fiquei apreensiva, com medo de não conseguir aprovação e, mais uma vez, me frustrar. Mesmo diante destes medos, optei por arriscar.

Na etapa do projeto, mais uma vez, fui tomada pelo medo de que essa minha vontade em pesquisar sobre a temática - acima mencionada - não interessasse aos professores pelos quais optei, na etapa de inscrição. Diante deste receio, resolvi escrever sobre outra temática, embora pesquisar sobre o Pibid continuasse em meus planos. Assim, participei das etapas da seleção e consegui ser aprovada para o Mestrado em Educação, da UERN.

Ainda no ano de 2014, as aulas do Curso de Mestrado foram iniciadas e, na primeira oportunidade que tive, manifestei ao meu orientador o desejo de seguir pesquisando sobre o Pibid como Programa que proporcionava a otimização da

formação docente dos professores/supervisores, ou seja, investigando o Pibid na condição de política pública exitosa também para a formação continuada de seus participantes. Felizmente, a proposta foi aceita pelo meu orientador e, diante disso, foi para esse fim que esta investigação se encaminhou, resultando nesse texto que ora se apresenta.

Como em toda a trajetória acima narrada, me é peculiar viver intensamente cada uma das minhas conquistas dedicando-me, ao máximo, a tudo o que me proponho a fazer. E, nesta etapa de formação, foi com afinco que pesquisei e me debrucei sobre este tema que tanto me encanta: a formação docente no espaço do Pibid, texto discutido e apresentado a seguir.

1 INTRODUÇÃO

> O pensamento pedagógico só nasce numa sociedade atravessada de conflitos. Quando uma sociedade coloca o problema da educação, é porque se interroga sobre si mesma, sobre seu passado e sobre seu futuro. (BERNARD CHARLOT, 1979).

Embates discursivos com foco na formação docente vêm ocorrendo com muita frequência mundo afora, quer seja em eventos científicos, quer seja nas academias ou, ainda, em publicações de periódicos. Embora tenham ganhado tanta notoriedade apenas nas últimas décadas, tais discursos começaram a entrar em pauta de discussão ainda na segunda metade do século XVIII, considerada por Nóvoa (1999, p. 15) como “um período-chave na história da educação e da profissão docente”.

No âmbito desta profissão, a formação desses profissionais tem se tornado, “nos últimos vinte anos [...], um dos campos de investigação que mais interesse desperta entre os estudiosos da área educacional” (RAMALHO, 2003, p.17). Por ser “a formação de professores [...] provavelmente, a área mais sensível de mudanças em curso no setor educativo” (NÓVOA, 1999, p.26), possivelmente, se justifique assim, tanta pesquisa com enfoque nessa temática.

No Brasil, como afirma Batista Neto (2014, p.15), a temática formação de professores “é prática social em ascensão” e data de “meados da década de 1990”. Ligadas à temática, o autor elenca várias questões que se tornaram objetos de estudo epistemológico. Entre elas, merecem destaque “os sentidos e significados do termo formação, [...] relação entre formação inicial e continuada, relação entre formação e construção da identidade docente, além [...] da formação como critério da profissionalização docente” (ibidem, p. 16).

No início dos anos 90, o Governo brasileiro - juntamente com outros 179 países- firmou um compromisso que, em linhas gerais, visava “assegurar educação de qualidade para todas as crianças até 2015” (ROMANOWSKI, 2007, p. 119). Todavia, como “não há ensino de qualidade, nem reforma educativa, nem inovação pedagógica sem uma adequada formação de professores” (NÓVOA, 1992, p. 9), talvez, este fato tenha contribuído, significativamente, para que a temática “formação de professores” se constituísse como um campo de recorrentes pesquisas e discussões.

Com o desenvolvimento dessas pesquisas e, a partir da vasta literatura produzida a respeito desta questão, o que se descobriu foi que a formação inicial dos docentes é deficitária e que, portanto, parece não preparar o futuro professor de forma satisfatória, mantendo-o distante da realidade do seu *lócus* de trabalho. Sobre esta questão, Esteve (1999, p. 109) afirma que "o professor novato sente-se desarmado e desajustado ao constatar que a prática real do ensino não corresponde aos esquemas ideais em que obteve a sua formação". O autor aprofunda essa questão citando Veenman (1984), ao dizer que a realidade da sala de aula é muito impactante para esses professores gerando-lhes, na maioria das vezes, choques entre o estudado e o real encontrado nesses espaços.

Muitas vezes, esse impacto ocorre porque, no Brasil, a formação docente tem sido, fortemente, marcada pela dicotomia entre teoria e prática. Segundo Libâneo e Pimenta (1999, p. 267), tal dicotomia se acentua mais ainda porque "a aproximação do futuro professor à realidade escolar acontece após ele ter passado pela formação 'teórica', tanto na disciplina específica como nas disciplinas pedagógicas". No entanto, ainda conforme os autores citados, para superar essa divisão o imprescindível seria que os licenciandos conhecessem o mais "cedo possível os sujeitos e as situações com que irão trabalhar" (ibidem).

Segundo Davis *et al* (2011), a insuficiência na formação docente foi reconhecida pelo próprio Ministério da Educação (MEC), no final dos anos de 1990. Os autores afirmam que a formação inicial dos professores tem ocorrido de forma aligeirada em que o foco desta tem se voltado para ajudar os professores a apenas "superar entraves encontrados no exercício profissional relativos à falta de conhecimentos científicos essenciais, de habilidades para o adequado manejo da sala de aula" (ibidem, p. 829).

Para Gatti e Barreto (2009, p.128) "o preparo insuficiente dos futuros professores para ensinar os conteúdos tradicionais escolares, ainda que em nível de iniciação" também é uma fragilidade preocupante. Para as autoras, tal situação decorre do "extremo desequilíbrio, nos cursos de formação docente, entre as abundantes aulas expositivas e a absoluta escassez de aulas práticas" (ibidem, p. 175) e, também, por ser uma formação desenvolvida "à base de apostilas e resumos, e cópias de trechos ou capítulos de livros" (idem). Ainda, afirmam que esse fato

contribui para que haja um significativo “desequilíbrio na relação teoria-prática, em favor do pretenso tratamento de fundamentos e teorizações” (ibidem, 130).

Gatti e Nunes (2009, p. 55) chamam a atenção para outra fragilidade que é a ausência do contato entre o licenciando e seu *lócus* de trabalho. Ao fazerem esta referência, as autoras destacam que “a escola, enquanto instituição social e de ensino, é elemento quase ausente nas ementas, o que leva a pensar numa formação de caráter mais abstrato e pouco integrado ao contexto concreto onde o profissional-professor vai atuar”.

Assim sendo, consideramos que, mesmo cumprindo todos os pré-requisitos exigidos nos currículos de uma licenciatura, esses profissionais saem dos Cursos de Graduação com um despreparo pedagógico muito significativo a ponto da sua formação ser “apontada como um dos principais fatores intervenientes” dos “resultados preocupantes advindos do desempenho obtido pelos estudantes do ensino fundamental e médio nas avaliações nacionais e internacionais sobre qualidade do ensino básico no Brasil” (GATTI; NUNES, 2009, p. 09).

No anseio de reverter esses resultados ou, pelo menos, minimizá-los, o Governo tem buscado implementar políticas, programas e reformas curriculares voltadas para os cursos de formação docente. Em se tratando de formação inicial, podemos encontrar ofertas de Cursos de Graduação - nas modalidades presenciais e a distância -, nas Universidades públicas e privadas de todo o país, nas quais os cursistas dispõem de inúmeras oportunidades de ingresso, fazendo com que, cada vez mais pessoas tenham acesso a uma formação superior.

O Governo Federal também tem investido na criação de Programas com o objetivo de aproximarem Universidade e escola pública através da inserção de graduandos no espaço escolar - futuro *lócus* de trabalho destes estudantes - para que vivenciem, de perto, tudo o que envolve a profissão, a exemplo do próprio Pibid.

Outro investimento feito pelo Governo para aperfeiçoamento do seu quadro de docentes é a formação em serviço. Um exemplo que ganhou destaque foi o Plano Nacional de Formação de Professores (PARFOR), lançado em 2009, com o objetivo de oferecer cursos de formação inicial e continuada - gratuitamente - para professores efetivos da rede pública da Educação Básica que: i) ainda não fizeram sua primeira Licenciatura e que, portanto, não possuem formação em nível superior; ii) que

concluíram a primeira Licenciatura, mas que encontram-se atuando fora da sua área de formação e; iii) não possuem formação pedagógica por não terem concluído uma Licenciatura e sim Bacharelado.

Por apresentar o mesmo caráter de melhoria da qualidade da formação continuada de docentes, citamos também a criação da Rede Nacional de Formação de Professores (RNFC) - lançado pelo MEC, no ano de 2004 - que "surgiu como resposta à necessidade de articular a pesquisa e a produção acadêmica à formação dos educadores, processo que não se esgota com o término de seus estudos em cursos superiores" (BRASIL, 2006, p. 03).

Segundo Brasil (2006, p. 21-22), a RNFC é formada pela cooperação entre Centros de Pesquisa e Desenvolvimento da Educação, sistemas de ensino público com a participação e coordenação da Secretaria de Educação Básica e o MEC. "Estes Centros, articulados entre si e com outras IES[2], produzirão materiais instrucionais e orientação para cursos a distância, semipresenciais, atuando em rede para atender as necessidades e demandas dos sistemas de ensino" (idem). Ao MEC, cabe oferecer suporte técnico e financeiro, coordenar o desenvolvimento do Programa e, aos estados, municípios e Distrito Federal, cabe a função de colaborador.

Desta forma, a formação de professores - seja inicial ou continuada, presencial ou a distância ou, ainda, em serviço - foi propagada e alavancada Brasil afora, o que garantiu mais destaque ao tema tornando-o objeto de questionamento, de estudo e de análises por parte de inúmeros pesquisadores. Estes, espalhados por vários países, analisam a realidade da formação de professores, cada vez mais. Dentre os mais renomados, podemos citar Antônio Nóvoa, Maurice Tardif e Francisco Imbernón. No Brasil, temos Bernardete Gatti e Marli André, além de Nilda Alves, Mariná Ribas, Ilma Passos, Cláudia Davis, entre outros que se dedicam a pesquisar e a discutir sobre tal assunto.

Ao revisarmos a vasta bibliografia construída sobre formação continuada, encontramos diversas pesquisas já realizadas. Dentre estas, está a investigação realizada por Davis *et al* (2011), intitulada **"Formação continuada de professores: uma análise das modalidades e das práticas em estados e municípios**

[2] Instituições de Ensino Superior.

brasileiros”. A pesquisa foi considerada vasta e de profundidade, por fazer um levantamento de como ocorre a formação continuada de professores, em diferentes estados e municípios brasileiros.

Parte desta pesquisa foi publicada pela autora no artigo **“Formação continuada de professores em alguns estados e municípios brasileiros”**. Como resultados encontrados, Davis e sua equipe destacam: as falas de gestores escolares, de coordenadores pedagógicos e de professores sobre quais Programas de Formação Continuada são executados nos estados onde a pesquisa foi realizada; em que modalidade e no que resultam; além das aspirações dos sujeitos pesquisados por melhorias futuras na profissão docente.

Como notas conclusivas, os autores apontam para questões pertinentes que, merecem ser discutidas como, por exemplo: o fato de que “é preciso investir maciçamente na formação inicial dos professores, de modo que a formação continuada não seja obrigada a atuar retrospectivamente e, portanto, de forma compensatória” (DAVIS *et al*, 2011, p. 845-846). Também afirmam que “é necessária uma formação continuada prospectiva, por meio da qual o professor ganhe mais autonomia, inclusive para opinar em que aspectos e de que formas deve se dar seu aprimoramento profissional”. Davis *et al* (2011, p. 845-846), concluem o artigo dizendo ser “imprescindível a articulação da formação inicial com a continuada, para que essa última possa se amparar na primeira, colocando os docentes, entre outras metas, em compasso com as mudanças ocorridas no campo educacional”.

A última citação destacada nos faz lembrar o Pibid como exemplo de Programa que propicia essa articulação. Ao passo em que oferece condições favoráveis para o processo de formação inicial de futuros docentes, o Programa também oferece subsídios para a formação continuada dos professores das escolas participantes do Projeto por proporcionar a articulação entre Universidade/escola, teoria/prática, além de reaproximar professores da rede pública de ensino e professores das IES. Este contato entre os sujeitos, acima mencionados - o qual ocorre, frequentemente - promove o ir e vir da teoria à prática, de forma que um oferece suporte ao outro, além de possibilitar a construção de aprendizados múltiplos.

No contexto da formação docente, como é destaque na pesquisa feita por Gatti *et al* (2014) e, intitulada **“Um estudo avaliativo do Programa Institucional de Bolsa**

de Iniciação à Docência (Pibid)”, o referido Programa é apresentado como uma iniciativa destinada à formação inicial de professores nos Cursos de Licenciatura. Encomendada pela Capes à Fundação Carlos Chagas, a pesquisa revela que o Programa tem trazido melhorias significativas para os licenciandos que dele participam. Revela também que o Pibid afetou positivamente: os Cursos de Licenciatura; os professores/supervisores das escolas; os professores das IES; as escolas públicas e seus referidos alunos; e, demais segmentos.

No que se refere às melhorias para a formação dos professores/supervisores, Gatti *et al* (2014) revelam, nesse estudo, que o Programa tem oferecido formação continuada qualificada, gerando estímulo nos docentes para que busquem se apropriar de novos conhecimentos. As autoras também apontam que o Pibid proporciona aproximação entre professor/supervisor e meio acadêmico, o que favorece a articulação conhecimento acadêmico/conhecimento da prática, entre outros.

Dessa forma, mesmo não tendo sido criado com o objetivo de oferecer, de forma direta, melhorias para esse âmbito de formação, o Pibid também tem se mostrado como importante elemento contribuinte para esse processo formativo, como mostra Temóteo *et al* (2014) no texto **“A contribuição do PIBID na formação continuada dos professores”**. Este estudo foi desenvolvido com base nos olhares e nas experiências dos próprios supervisores que definem o Pibid como um Programa composto de metas e princípios norteadores da prática docente e, dessa forma, importante para a formação continuada deles. Os resultados observados por Temóteo *et al* (2014), nesse artigo, se aproximam daqueles que Gatti *et al* (2014) citam acima e que serão retomados, com maior enfoque, no capítulo que tratará do referido Programa enquanto elemento constitutivo da formação de professores.

Para concluirmos o levantamento sobre a formação docente, sobre a formação continuada dos professores e, ainda, sobre o Pibid, desejamos enfatizar que estes são apenas alguns de muitos estudos relevantes e que, aqui, não esgotamos toda a literatura referente a estas temáticas. Contudo, tais estudos foram apresentados no intuito de situarmos os leitores sobre o que vem sendo pesquisado e apresentado, no país, acerca das temáticas, acima mencionadas.

Através deste levantamento, percebemos que os estudos realizados - assim como esse - sobre o Pibid - enquanto possibilidade de Programa de formação para professores - ainda são poucos. Contudo, se inscrevem como de grande importância, tendo em vista que alguns resultados já são colocados de forma pontual pelo relatório da Diretoria de Educação Básica (2009-2013), da Capes e, por mais alguns pesquisadores interessados em discutir sobre o assunto.

É com base nesses últimos estudos apresentados, bem como nas experiências por nós vivenciadas como participante deste Programa - na condição de bolsista de iniciação à docência (no período de agosto de 2011 a junho de 2013) - que surgiu-nos o interesse em pesquisar **o Pibid como elemento constitutivo da formação docente.** No intuito de nos aprofundarmos nesse tema, elegemos o seguinte problema de investigação**: Que significados e sentidos são produzidos por professores/supervisores do Pibid sobre a formação docente propiciada pelo referido Programa?**

Destacamos que este problema nos levou a muitos questionamentos, tais como: i) que expectativas são apontadas pelos professores/supervisores acerca do Pibid? ii) de que forma o referido Programa tem contribuído para a sua formação pedagógica? iii) como tem se configurado a relação professor supervisor/licenciandos? iv) e, também, com os seus alunos? E, como meio de responder a estas perguntas que, de alguma forma, gravitam em torno do problema apresentado, traçamos um objetivo a cumprir que é **apreender os significados e sentidos produzidos por professores/supervisores do Pibid sobre a formação docente propiciada pelo referido Programa.**

Assim, consideramos que discutir essa temática se faz necessário, no cenário educacional atual, tendo em vista que o Pibid é um Programa presente em quase todas as IES brasileiras. Criado com o objetivo de contribuir “para a integração entre teoria e prática, para a aproximação entre universidades e escolas e para a melhoria de qualidade da educação brasileira” (BRASIL, 2013, p.27), o referido Programa também se encaminha para a afirmativa de que “o diálogo e a interação entre licenciandos, coordenadores e supervisores geram um movimento dinâmico e virtuoso de formação recíproca e crescimento contínuo” (idem).

Com objetivos traçado e, no intuito de oferecer melhorias no que tange à formação docente, o referido Programa, até o ano de 2011, tinha suas ações voltadas, especificamente, para a formação inicial. Porém, a partir do ano de 2013, percebe-se que houve o reconhecimento de que o Pibid vai muito além da formação inicial, como mostra Brasil (2013, p. 30), ao apontar que o "Pibid possibilita que [...] não apenas as concepções dos alunos das licenciaturas sejam afetadas, mas, igualmente sejam tensionados os paradigmas dos formadores (professores da educação básica e das IES)" e que "provoca além da formação inicial, a formação continuada dos docentes da educação básica e das IES. Novas formas de 'olhar'[3] a escola, de interagir com o campo da atuação docente" (idem).

Partindo do exposto por Brasil (2013) de que os professores da escola pública serão co-formadores dos futuros docentes, ou seja, dos graduandos inseridos pelo Pibid nas referidas instituições, precisamos acompanhar esses profissionais no intuito de descobrirmos: i) quem são esses professores; ii) quais seus níveis de formação; iii) qual compromisso assumem frente à profissão escolhida; iv) como vivenciam o Pibid e quais aprendizados são produzidos a partir do Programa e; v)a interação entre graduando/professor/supervisor e Universidade/escola pública.

Na busca por respostas para nossos questionamentos acerca dessa temática, surge-nos também a necessidade de compreensão de algumas categorias, bem como métodos de construção e análises dos dados produzidos na pesquisa. Assim sendo, este trabalho obedece a seguinte estrutura de capítulos:

O primeiro capítulo (introdução) traz dados importantes da pesquisa como a problemática, o problema de pesquisa, o estado da arte e os objetivos a serem alcançados por este trabalho.

O segundo capítulo explicita algumas das categorias da abordagem Sócio-Histórica, perspectiva teórica adotada nesta investigação. Com o título **"A constituição do humano na perspectiva Sócio-Histórica"** aborda categorias como: concepção de homem, mediações, atividade, historicidade, pensamento e linguagem, significados e sentidos, teoricamente discutidas com base em Vigotski (2007),

[3] Grifo do autor.

Leontiev (s/d), Duarte (1993), Aguiar e Ozella (2006), Bock (1999), Oliveira (2002), entre outros.

O terceiro capítulo intitulado **"Formação docente: um processo constituído ao longo do tempo e da história"** apresenta um breve resgate do processo histórico da formação inicial e continuada dos professores no Brasil, enfatizando o Pibid como espaço propiciador destas formações. O capítulo traz também o aporte teórico, a partir de autores como: Saviani (2009), Gatti e Barreto (2009), Fávero (2011), Imbernón (2002), Santos (2014) e outros.

O capítulo seguinte, ou seja, o quarto, trata da discussão sobre o método com base no Materialismo Histórico-Dialético. Sob o título "**O método da pesquisa na perspectiva Sócio-Histórica"**, este contém considerações sobre o conceito teórico-metodológico da pesquisa, procedimentos de produção e análise/interpretação dos dados produzidos pela investigação. Aborda também informações acerca do *lócus* da pesquisa o qual foi o Pibid/UERN, subprojetos localizados no Campus de Patu (RN). Como sujeitos dessa pesquisa, tivemos uma professora da escola pública que faz parte do Pibid, na condição de supervisora. A escolha do sujeito foi feita com base em critérios como disposição para as entrevistas, interesse em participar da pesquisa, apresentar uma considerável participação no Programa, entre outros.

O quinto capítulo tem o título **"Os dados empíricos constituintes da pesquisa: uma aproximação às zonas de sentidos e significados do sujeito"** e aborda toda a interpretação dos Núcleos constituídos, à luz da teoria apresentada neste trabalho.

Desta forma, esperamos que o presente trabalho se constitua em significativa contribuição para o campo da pesquisa científica em Educação pela pertinência e por tornar mais claras as questões analisadas e interpretadas acerca do Pibid como elemento mediador da formação docente, confirmando-o como importante contribuinte não só com a elevação da qualidade da formação inicial, mas também com a formação continuada dos profissionais da Educação Básica deste país.

2 A CONSTITUIÇÃO DO HUMANO NA PERSPECTIVA SÓCIO-HISTÓRICA

> O indivíduo torna-se homem fazendo seus os modelos sociais de comportamento, engajando-se nas relações sociais, participando da vida das estruturas sociais, assimilando os saberes e os ideais. (PE. FÁBIO DE MELO, 2013)

Poderíamos iniciar a discussão partindo da ideia de que o homem é um animal racional, mamífero e diferente dos demais animais por possuir habilidades específicas como, por exemplo, a capacidade de pensar sobre suas ações. Contudo, isso não seria suficiente. Ao trabalharmos a partir da perspectiva Sócio-Histórica, os meios para explicar o que é o homem, caminham por um viés diferente porque não se limitam em descrever o homem físico, mas o homem em sua essência. Esta, como afirma Marx, na VI tese a Feuerbach, não se refere a algo abstrato interior a cada indivíduo - a alma humana. Na realidade, o filósofo reporta-se ao conjunto das relações sociais das quais a essência humana é constituída.

A partir dessa perspectiva, nosso trabalho foca na visão do homem não apenas como ser biológico, mas também como um ser histórico que vivencia mudanças - como assim afirma diz Bock (1999) -, haja vista a evolução das sociedades. Cabe aqui a ressalva de que não estamos a negar nem tampouco a eliminar as bases biológicas do homem. Antes, como afirma Oliveira (2010, p. 07), “sem a base biológica e sem considerar as leis da natureza como um todo, não há possibilidade de vida, e, assim, o homem não tem como desenvolver o seu ser histórico e social”.

Desta forma, nesta investigação, o que pretendemos de fato, é compreender o homem constituído histórico e socialmente, a partir da relação que estabelece com o meio e com o outro. Para alcançarmos este objetivo, buscamos fundamentação teórica na Psicologia Sócio-Histórica porque tal perspectiva apresenta categorias que possibilitam-nos a compreensão do humano o qual é constituído a partir da interação com o social.

Dentre as categorias elaboradas pela teoria Sócio-Histórica, nos apropriamos de algumas delas, a saber: concepção de homem, mediação, atividade, historicidade, pensamento e linguagem e, ainda, significados e sentidos. As escolhemos dentre tantas outras, por considerarmos que estas nos oferecem meios para chegarmos à

compreensão ou nos aproximarmos do entendimento do nosso objeto de estudo que são os significados e sentidos produzidos por professores/supervisores do Pibid sobre a formação docente propiciada pelo referido Programa. Nos itens subsequentes, seguem as discussões das categorias, acima elencadas, a começar por concepção de homem.

2.1 CONCEPÇÃO DE HOMEM

O homem é um ser “constituído numa relação dialética com o social e com a História, sendo, ao mesmo tempo, único, singular e histórico” (AGUIAR e OZELLA, 2006, p. 224). Isto significa dizer que, embora esse homem seja um ser singular e, portanto, único, ele se constitui em sociedade por meio das relações que estabelece com os demais homens. Ou seja, ao mesmo tempo em que é singular, o homem também é universal por ser uma “síntese de múltiplas determinações, nas relações com o social (universal)” (idem, p. 225). E, essa característica de ser constituído no coletivo social é o que lhe confere a condição humana.

Sobre essa condição humana, Charlot (1979, p. 272) afirma que esta “define-se pela ausência de instintos predeterminados no homem”, fato que obriga o próprio homem a produzir “os meios que lhes permitirão satisfazer suas necessidades fisiológicas”. O autor considera que essa característica é “própria à espécie, e não ao indivíduo” e que a própria espécie teve, necessariamente, que produzir esses meios para sua própria sobrevivência. E ainda, que tais formas produzidas precisam ser assimiladas e apropriadas - enquanto modelos sociais - pelos demais indivíduos por não as possuírem sob a forma de instintos predeterminados.

Bock (1999, p. 28) ressalta ser essa condição humana a característica fundamental para a transposição da visão de homem - enquanto concepção natural - para a visão de homem - enquanto concepção Sócio-Histórica. Sob essa ótica, a autora escreve que “na ideia de condição humana, nada no homem está aprioristicamente concebido. Não há nada em termos de habilidade, faculdade, valores, aptidões ou tendências que nasçam com o ser humano”, mas que tudo isso são “historicamente conquistados pela humanidade e que se encontram condensados nas formas culturais desenvolvidas pelos homens em sociedade”.

Parafraseando Marx, Duarte (1993, p. 31) aponta o homem como um ser natural, tendo em vista que, para que esse homem exista, é necessário que se relacione com a natureza. No entanto, afirma que “o homem [...] não é apenas um ser natural, mas um ser natural humano, isto é, um ser que é para si próprio e, por isso um ser genérico”. Mesmo sendo esse ser natural, como afirma Marx, o homem não nasce pronto como os animais irracionais, os quais já nascem com seus instintos constituídos.

Sobre isso, Leontiev (s/d, p. 301) afirma que “o homem não nasce dotado das aquisições históricas da humanidade. Resultando estas do desenvolvimento das gerações humanas, não são incorporadas nele, nem nas suas disposições naturais, mas no mundo que o rodeia”. Dessa forma, podemos dizer que o homem não nasce homem, mas, ao longo de sua vida, se constitui homem, através da aquisição das propriedades e faculdades humanas.

Continuando na perspectiva de que, ao nascer, as características do humano não estão constituídas nem estão prontas, Leontiev explica como ocorre essa construção. O teórico afirma que “o indivíduo é colocado diante de uma imensidão de riquezas acumuladas ao longo dos séculos por inumeráveis gerações de homens” que, embora tenham morrido e, consequentemente, sucedidos por outros homens, “aquilo que criaram passa para as gerações seguintes que multiplicam e aperfeiçoam pelo trabalho e pela luta as riquezas que lhe foram transmitidas” (s/d, p. 285).

Em suma, podemos dizer que o ser humano é um ser que nasce incompleto e, portanto, vai se constituindo, ao longo do tempo e da história. Contudo, esse processo de constituição não ocorre de forma aleatória nem tampouco no isolamento, mas, nas relações estabelecidas com os outros homens, como afirma Leontiev (s/d). É através dessas relações que se apreende a cultura produzida pela humanidade e, assim, se aprende a ser homem. Contudo, essas apreensões não ocorrem de forma direta ou pelo simples contato do homem com a cultura, mas através das mediações. A propósito, é sobre o que compreendemos por mediação, que se inscreve o tópico a seguir.

2.2 MEDIAÇÃO

Duarte (1993, p. 46), concebe como “fundamental para uma concepção histórico-social do processo de formação do indivíduo”, que reconheçamos a mediação como um processo que não é direto nem mecânico e, por isso, é realizado por elementos nos quais, entre eles, estão os outros indivíduos com o quais o sujeito se relaciona. Em outras palavras, para que o indivíduo se aproprie das características históricas comuns ao gênero humano, é preciso que outros seres humanos lhes propiciem o contato com as mesmas. No intuito de avançarmos nessa questão, torna-se imprescindível compreendermos que a mediação é um processo que proporciona ao indivíduo estabelecer relação com a realidade, com o mundo e com os outros indivíduos.

Como afirma Severino (2005, p.44), mediação é a “instância que relaciona objetos, processos ou situações entre si”, ou ainda, é o “elemento que viabiliza a realização de outro e que, embora seja distinto dele, garante a sua efetivação, dando-lhe concretude”. A partir disso, torna-se evidente que a mediação não pode ser vista como um simples elo de ligação entre objetos, pessoas, instrumentos e situações, mas como elemento propiciador da relação entre esses elementos, o homem e a realidade.

Para Duarte (1993, p.46), “todas as apropriações se realizam de forma mediatizada pelas relações com outros indivíduos”, o que significa dizer que o homem não aprende sozinho ou apenas em contato com os instrumentos. Na realidade, isso ocorre através da relação homem/instrumento/homem. Segundo o autor, esses processos de mediação tanto podem ser realizados pelo educador - através da prática pedagógica escolar que desenvolve - como em situações proporcionadas por outros indivíduos, no interior de outras modalidades da prática social.

Porém, Duarte (1993) ressalta que não somente os processos educativos tidos como formais são elementos mediadores da formação do indivíduo, mas que há também outros tipos de mediações. A exemplo desses processos informais, cita as experiências vivenciadas em família, na comunidade ou na igreja. Sobre essas múltiplas mediações, Sirgado (2000, p. 39) aponta que esses processos “multiplicam-se na vida social dos homens, em razão, sobretudo, da complexidade dessas relações sociais”. O referido autor também define mediação “num sentido amplo” como sendo

“toda a intervenção de um terceiro **‘elemento’**[4] que possibilite a interação entre os **‘termos’**[5] de uma relação” (idem, p. 37). Como exemplo, podemos citar o processo de alfabetização das crianças que, de forma geral, ocorre mediado por outro ser humano.

Ainda sobre este aspecto, Oliveira (1997, p. 33) escreve que a mediação “é um processo essencial para tornar possível atividades psicológicas voluntárias, intencionais, controladas pelo próprio indivíduo” e que, no decorrer do desenvolvimento do humano, esses processos podem sofrer transformações pelo fato de constituírem-se em funções psicológicas mais sofisticadas e que, por possuírem esse elevado grau de sofisticação, ainda não podem ser percebidas nas crianças pequenas, mas apenas nos adultos.

Dessa forma, teremos sempre a constituição humana como um processo que se realiza numa relação entre seres humanos e/ou elementos. Assim, enquanto elementos mediadores, estes sujeitos atuam mediando ações de aprendizado para que outros seres humanos se apropriem do conhecimento. Sobre isso, Oliveira (1997), afirma que a relação homem/mundo não acontece de forma direta, mas ocorre por meio de mediação. Como bem coloca a autora, Vigotski aponta dois tipos de elementos mediadores que são os instrumentos e os signos. Como instrumentos, Oliveira compreende que seja:

> Um elemento interposto entre o trabalhador e o objeto de seu trabalho, ampliando as possibilidades de transformação da natureza. [...] O instrumento é feito ou buscado especialmente para um certo objetivo. Ele carrega consigo, portanto, a função para a qual foi criado e o modo de utilização desenvolvido durante a história do trabalho coletivo. É, pois, um objeto social e mediador da relação entre o indivíduo e o mundo. (idem, p. 29)

Para Vigotski (2007, p. 55), esse instrumento tem a função de “servir como condutor da influência humana sobre o objeto da atividade; ele é orientado externamente; deve necessariamente levar a mudanças no objeto”. Ainda para o teórico, ao fazer uso desses instrumentos, o homem amplia sua gama de atividades,

[4] Grifo do autor.
[5] Grifo do autor.

ilimitadamente, de modo que suas novas funções psicológicas possam operar no interior destas atividades.

Quanto aos signos, Oliveira (1997) relata que estes agem como instrumentos de atividade psicológica e que, por isso, Vigotski os chama de instrumentos psicológicos. Para a autora, “na sua forma mais elementar, o signo é uma marca externa, que auxilia o homem em tarefas que exige memória ou atenção” (idem, p, 30). Para Vigotski (2007, p. 55), “o signo [...] não modifica em nada o objeto da operação psicológica. Constitui um meio da atividade interna dirigido para o controle do próprio indivíduo; o signo é orientado internamente”.

Durante o processo de desenvolvimento do homem, ou seja, à medida que suas funções psicológicas vão ficando cada vez mais elaboradas, esse indivíduo passa a não mais precisar, exclusivamente, das marcas externas, pois começa a utilizar signos para agir sobre a realidade. Em outras palavras, por meio do processo de apropriação e objetivação dos signos, passa a construir também um mundo interno, um mundo de representação. Para Oliveira (1997), esses signos internos são as “representações mentais que substituem os objetos do mundo real” (p. 35). Segundo a autora, tanto os instrumentos quanto os signos e todos os outros elementos do ambiente humano são ofertados aos homens por meio das relações entre eles.

Todavia, Vigotski (2007) chama a atenção para o fato de que os signos e os instrumentos não são os únicos elementos mediadores da atividade cognitiva. Além deles, os afetos também se configuram como importantes mediações constitutivas da relação estabelecida entre o homem e o mundo. Porém, sabemos que descrevê-los não constitui uma tarefa fácil.

Como afirmam Leite e Tassoni (2002), é comum encontrarmos na literatura os termos afeto, emoção e sentimentos, como sinônimos. Para os autores, a afetividade é bem mais que emoções, haja vista englobar uma gama maior de manifestações como sentimentos e emoções.

Nessa mesma esteira de discussão, Bock, Gonçalves e Furtado (2007) chamam a atenção para o fato de que os estados afetivos do sujeito podem ser expressos tanto em forma de emoção (expressão de afeto mais imediato e passageiro) como em forma de sentimento (expressão de afeto mais duradouro).

Tendo em vista a necessidade de continuarmos discutindo a importância da mediação afetiva como elemento do processo de constituição do humano, retomaremos essa questão mais adiante, quando discutiremos sobre as categorias necessidades e motivos. No próximo tópico, apresentamos nossa compreensão acerca da categoria atividade.

2.3 ATIVIDADE

Consideramos a atividade humana como uma categoria de abordagem indispensável quando se trata do entendimento da constituição humana, sobretudo no que diz respeito aos aspectos subjetivos desse processo. Oliveira (2010) afirma que a atividade humana é uma categoria central nas obras de Vigotski por não ser considerada pelo teórico como uma simples ação do sujeito a qual é desenvolvida como resposta às influências do meio. Ao contrário, para Oliveira (2010), a atividade humana corresponde ao processo de mediação entre o homem e a natureza. Segundo a autora, a atividade humana é:

> Uma atividade teleológica que rompe com os limites biológicos previstos pela e*spécie homo,* isto é, uma atividade realizada por um sujeito que transforma intencionalmente a natureza e a si mesmo, para além daquilo que foi previsto pela natureza. (OLIVEIRA, 2010, p. 3).

A partir dessa compreensão da categoria atividade - enquanto elemento que transforma a natureza pela ação do homem e, sendo por essa mesma ação que o próprio homem transforma-se a si mesmo -, podemos então, apontá-la como uma capacidade inerente ao homem que o diferencia do animal. O animal desenvolve suas atividades a fim de satisfazer apenas suas necessidades instintivas, de acordo com as leis genéticas de sua espécie biológica. Por sua vez, o homem desenvolve suas atividades segundo as leis sociais e históricas da sociedade em que atua. Estas são produzidas pelos próprios homens, ao longo da história humana, como nos afirma Oliveira (2010). Entretanto, é importante destacarmos que homem e animal produzem atividade vital.

Sobre atividade vital, Duarte (1993.p. 28) esclarece que “é aquela que reproduz a vida, é aquela em que toda espécie animal (e também o gênero humano) precisa realizar para existir e reproduzir a si própria enquanto espécie”. Contudo, há uma diferença entre a atividade vital animal e a atividade vital humana. Segundo Oliveira (2010, p. 8), a atividade vital animal é “determinada exclusivamente pelas leis biológicas” enquanto que a atividade vital humana “é uma ‘atividade orientada a um fim’, o qual é sempre determinado pelo contexto”, isto é, “uma atividade dirigida por um fim que obedece não mais as leis biológicas, mas as leis histórico-sociais”.

Embora enfatizemos que homem e animal se assemelham em alguns aspectos como, por exemplo, produzem suas próprias moradias, se reproduzem enquanto espécie, têm a necessidade de se alimentarem para sobreviver, estas são atividades consideradas vitais para ambas as espécies e cada uma deles as realiza de forma diferente. Os animais desenvolvem essas atividades segundo seus instintos, enquanto que o homem as desenvolve dentro de certos padrões estabelecidos pelo social e pelo histórico, a fim de responder a usos e costumes de determinada formação social e não mais estabelecidos pelas leis biológicas.

Como exemplo do que estamos falando, podemos citar o hábito de se alimentar. O animal consome o alimento exatamente da maneira como encontra na natureza. No caso do homem, este pode até tomar o mesmo alimento escolhido pelo animal, mas de modo geral e por necessidade, submete o alimento a um preparo segundo os costumes criados pelos seus antepassados. Na maioria das vezes, leva ao fogo para, somente depois, consumi-lo.

Assim, entendemos que “o homem não satisfaz suas necessidades primeiras de existência sem realizar a produção dos meios necessários a isso, o que se constitui em uma apropriação e uma objetivação”. Isto remete o homem à produção de “novas necessidades, que exigirão a produção de novos meios de satisfazê-las, ou seja, exigirão nova apropriação e nova objetivação” (DUARTE, 1993, p.36). Com esse movimento - de constante produção de novas necessidades e, por conseguinte, a outras novas produções para satisfação delas -, através do seu fazer, o homem se apropria de sua condição humana histórica, pois:

> A atividade humana é uma atividade histórica e geradora de história, do desenvolvimento humano, da humanização da natureza e do próprio homem,

> em decorrência de algo que caracteriza a especificidade, a peculiaridade dessa atividade frente a todas as demais formas de atividade de outros seres vivos. (DUARTE, 1993, p. 38)

Por apresentar-se como geradora de história, a atividade vital humana deixa de assegurar apenas a sobrevivência do indivíduo e passa a assegurar também a existência da sociedade. Para Duarte (1993, p. 29), a atividade vital humana "se caracteriza, em sua essência, por ser uma atividade que reproduz o homem enquanto ser genérico, que se distingue dos animais por possuir uma atividade vital livre e consciente", isto é, uma atividade em que o homem coloca um fim segundo sua consciência não importando se esta é uma consciência *em si* ou *para si*.

Para Leontiev (s/d, p. 283), é através da sua atividade que os homens se apropriam da natureza e "modificam-na em função do desenvolvimento de suas necessidades. Criam os objetos que devem satisfazer às suas necessidades e igualmente os meios de produção desses objetos, dos instrumentos às máquinas mais complexas". Consequentemente, os homens têm "as suas aptidões, os seus conhecimentos e o seu saber-fazer" cristalizados nesses objetos produzidos.

Todas essas produções humanas apresentadas por Leontiev (s/d, p. 283), somente são passíveis de serem produzidas porque há um "querer (disposição do sujeito, carga energética, força motriz)" e um "poder (capacidade de realizar, possibilidade de fazer acontecer)", como afirma Vasconcellos (2007, p. 162). Contudo, além do poder e do querer, há também outros elementos que impulsionam a atividade humana como, por exemplo, as condições subjetivas e objetivas, a motivação, os afetos, os sentidos e os significados constituídos pelo homem sobre os elementos produzidos. Estes não são como elementos de um fazer qualquer, mas, elementos de uma "ação (ou um conjunto de ações) intencional, portanto, consciente e voluntária, marcada por motivo, finalidade e plano de intervenção" (idem, p. 161).

Neste sentido, até aqui, nos detivemos em conceituar a atividade no que diz respeito às ações do sujeito, chamando a atenção para esta categoria como uma atividade pensada e direcionada pela consciência do sujeito, não sendo, portanto,

uma atividade instintiva e apenas para satisfazer as necessidades biológicas[6] desse sujeito. Embora seja um processo histórico, faz-se importante reforçarmos a atenção para o fato de que a atividade histórica do homem não se reduz a um ato objetivo seu sobre a realidade. Ao contrário disto, a atividade também é um processo subjetivo. Isto é, ela não apenas dá conta de satisfazer as necessidades biológicas do homem, mas também aquelas inerentes às suas motivações e satisfações, enquanto pessoa inserida num meio social e, por esse motivo, torna-se elemento que constitui a historicidade do humano.

2.4 HISTORICIDADE

A categoria historicidade nos permite compreender o movimento constitutivo do humano no que se refere ao seu aspecto histórico e social. Isto porque o humano não nasce pronto, mas assim se constitui a partir do momento em que "se apropria da produção social construída histórica e socialmente pelas gerações anteriores" (OLIVEIRA, 2002, p. 29). Assim, para compreendermos o homem em seu movimento histórico, é preciso que o estudemos a partir da construção social e histórica que o atravessa. Mas, como surge o homem que é estudado por nós como sujeito histórico e social?

Conforme mostram as pesquisas desenvolvidas nos campos da Antropologia e da Arqueologia, o homem (sujeito natural, biológico) surgiu a, aproximadamente, 4 milhões de anos. Mota (2002) apresenta um resumo da evolução da espécie humana que, segundo ela, se apresenta nas seguintes etapas:

> Hominídeos – [...] entre seus representantes estão o *Ardipithecus ramidus* (5 a 4 milhões de anos), o *Australophitecus anamensis* (4,2 a 3,9 milhões de anos) e o *Australophitecus afarensis* (3,9 a 3 milhés de anos). Acredita-se que tanto o *anamensis* quanto o *afarensis* já caminhavam sobre os pés.
> *Homo habilis* – Primeiro hominídeo do gênero *homo.* Viveu por volta de 2,4 milhões a 1,5 milhão de anos atrás. Fabricava instrumentos grosseiros de pedra e provavelmente desenvolveu uma linguagem rudimentar.

[6] Entenda-se por necessidades biológicas, aquelas voltadas para a satisfação do homem enquanto espécie, que é a alimentação, a moradia, entre outras, que são necessidades básicas para a sua sobrevivência.

> *Homo erectus* – [...] viveu entre 1,8 milhão e 300 mil anos atrás. [...] foi o descobridor do fogo. Fabricava instrumentos de pedra mais complexos, cobria o corpo com peles de animais e tinha uma linguagem mais elaborada.
> *Homo sapiens neanderthalensis* – [...] viveu entre 230 mil e 30 mil anos. Criou ferramentas e armas sofisticadas e enterrava seus mortos com flores e objetos.
> *Homo sapiens sapiens* - [...] surgiu a cerca de 120 mil anos. Trata-se do homem moderno, da espécie a que pertencemos. (MOTA, 2002, p. 18).

Observando esse quadro evolutivo da espécie humana, podemos perceber que essa é a versão mais comum apresentada pelos historiadores, sendo então, amplamente difundida nos livros de História Geral. Para Leontiev (2004, p. 171-172), essa descrição do homem fóssil - apresentado, aqui, numa linhagem temporal do mais antigo ao mais recente - "constitui a primeira vista um quadro bastante convincente das variações morfológicas progressivas que se operavam até o homem moderno".

Indo um pouco além do que apresenta Mota (2002), Leontiev (2004) faz o mesmo recorte da filogenia humana com uma diferença: a faz sob a ótica da Sócio-Histórica, isto é, buscando no homem suas transformações não somente morfológicas, mas nas formas de se relacionar, de conviver em grupo, etc. Para Leontiev:

> Os indivíduos, tornados sujeitos de um processo social, obedecem, portanto, doravante, simultaneamente à ação das leis biológicas (graças às quais se produzem as transformações morfológicas ulteriores, tornadas necessárias pelo desenvolvimento da produção e da comunicação) e à ação das leis sociais (que regem o desenvolvimento da própria produção social). (LEONTIEV, 2004, p. 173).

Como apresentado anteriormente, Leontiev (2004) percebe que, ao longo de suas transformações e, ao passar de um estágio evolutivo para outro, o homem evoluiu tanto no que se refere às características morfológicas - a exemplo das modificações cranianas - como também no que se refere a fatores sociais - por exemplo, a confecção de instrumentos, a realização de atividades coletivas e a necessidade de comunicação verbal. Foi somente na última fase da evolução biológica que, segundo o autor, ocorreu a grande "viragem".

Segundo Leontiev (2004), foi a partir do homem moderno - homem biológico inteiramente formado, isto é, com as características morfológicas atuais - que foi possível se estabelecer a dualidade desenvolvimento morfológico/desenvolvimento social. A partir da fase apresentada pelo autor como homem de “Cro-magnon” é que os indivíduos passam a possuir todas as propriedades morfológicas consideradas indispensáveis ao desenvolvimento sócio-histórico do homem. Sobre isso, o autor escreve:

> Eis como se apresenta verdadeiramente o curso real do desenvolvimento do homem durante dezenas de milênios que nos separam dos primeiros representantes do tipo *Homo sapiens*: por um lado, transformações extraordinárias de uma importância sem precedentes e feitas segundo ritmos cada vez mais rápidos, das condições e do modo de vida humanos; por outro lado, a estabilidade das particularidades morfológicas humanas, cuja variação não ultrapassa as simples variantes que não têm qualquer significado adaptador socialmente falando. (LEONTIEV 2004, p. 174).

Isso significa que o desenvolvimento do homem - enquanto ser biológico - chegou a um estágio estável. Em outras palavras, não se percebe mudanças morfológicas significativas no homem, há muito tempo.

Contudo, compreendemos que, de fato, o homem nunca deixará de ser um sujeito natural. Mas, é a partir das transformações sociais e culturais, ocorridas ao longo do tempo, que o homem constitui-se também como sujeito cultural, social e histórico, não sendo, portanto, essas últimas características os elementos que eliminam o natural do humano. Pelo contrário, “a base biológica do homem é uma característica básica ineliminável, por mais que haja avanços científicos e tecnológicos” (OLIVEIRA, 2010, p. 6). Isto é, por mais que a ciência avance em seus estudos sobre o comportamento o humano e sobre a psique humana, jamais o homem poderá ser visto como uma espécie puramente social, mas social e biológico.

Como afirma Lane (2001, p. 12), “este homem biológico não sobrevive por si e nem é uma espécie que se reproduz tal e qual, com variações decorrentes de clima, alimentação, etc.”. Todavia, o organismo desse homem biológico corresponde a uma estrutura que se desenvolve nas relações sociais e na história. Isto é, o homem é um sujeito que fala, pensa, aprende e ensina à medida que transforma a natureza e, por

isso, “não há possibilidade de uma vida histórico-social do homem sem considerá-lo um ser biológico, um ser vivo pertencente à natureza” (OLIVEIRA 2010, p. 6) tendo em vista que não há como separá-lo. Assim, o homem biológico é também um ser social e histórico.

Um exemplo bem claro disto é citado por Leontiev (2004, p. 181) quando diz que “são as particularidades morfológicas do homem que permite a formação das faculdades auditivas, mas é apenas a existência da linguagem que explica o desenvolvimento do ouvido verbal”. Isto é, os órgãos que integram o conjunto auditivo e vocal são garantidos pelas bases morfológicas. A partir disso, para que o homem aprenda a ouvir e a falar, faz-se necessário não apenas o bom desenvolvimento biológico desses órgãos, mas a apropriação da cultura linguística humana, a qual ocorre através do contato e da relação com o outro.

Trouxemos esse exemplo, mas poderíamos ter trazido outros citados pelo mesmo teórico. Contudo, o que nos interessa aqui, é mostrarmos que a história da existência humana é tão biológica quanto histórica. Cada uma dessas partes completa um todo e, ao mesmo tempo, não se separam. Dito de outra maneira, não há homem histórico sem base biológica e não há homem biológico sem traços constituídos pelo social e pela história. Para Ciampa (2001, p. 71-72) “o homem não está limitado no seu vir-a-ser por um fim preestabelecido. [...]; de outro lado, não está liberado das condições históricas em que vive, de modo que seu vir-a-ser fosse uma indeterminação absoluta”.

Do ponto de vista da ciência, o que podemos é estudar algumas particularidades desse sujeito como, por exemplo, suas relações sociais, suas formas de trabalho, sua subjetividade. Neste aspecto, a Psicologia Sócio-Histórica tem avançado muito, pois apresenta categorias de análise que trazem compreensões aprofundadas a exemplo das categorias pensamento e linguagem que nos permitem compreender como esses dois elementos são importantes na constituição do sujeito histórico e social.

2.5 PENSAMENTO E LINGUAGEM

Lane (2001, p. 16) afirma que o homem “não sobrevive a não ser em relação com outros homens”. Essa relação com o outro, a vida em sociedade, a participação no grupo e a realização das ações coletivas só lhes são permitidas por meio da aquisição da linguagem. Para a autora, a linguagem é um código que preexiste ao homem porque foi produzido historicamente por sua sociedade e que “se originou na espécie humana como consequência da necessidade de transformar a natureza, através da cooperação entre os homens”.

Nas palavras da autora, fica claro que a linguagem é o elemento chave e que, a partir dela, todo o resto é possível de ser desenvolvido. Lane (2001) ainda afirma que a linguagem é a condição base para a comunicação, para o desenvolvimento das relações sociais, para o trabalho e para o próprio desenvolvimento individual do sujeito. A essa visão da autora, Leontiev (2004) acrescenta a linguagem à função de transmitir experiência Sócio-Histórica da humanidade, sendo portanto através dela, que o indivíduo se apropria das experiências antepassadas.

Uma vez que o homem é inserido na história e se apropria das construções históricas da humanidade, este se torna produto e produtor dessa história. Segundo Lane (2001), o que permite ao homem se inserir historicamente em um grupo social é a aquisição da linguagem. Para a autora, “a linguagem, enquanto produto histórico, traz representações, significados e valores existentes em um grupo social”. Todavia, a linguagem não é somente mediadora entre o homem e história. Ela também é elemento fundamental para o desenvolvimento do pensamento e da consciência.

Vigotski (2001) define que pensamento e linguagem “surgem e se constituem unicamente no processo do desenvolvimento histórico da consciência humana, sendo, elas próprias, um produto e não uma premissa da formação do homem” (p. 395). Ainda nas palavras do teórico, pensamento e palavra não possuem vínculo primário, mas se articulam constituindo um ao outro, através do seu próprio processo de ampliação, modificação e desenvolvimento. Assim, para Vigotski:

> Seria incorreto conceber o pensamento e a linguagem como dois processos em relação externa entre si, como duas forças independentes que fluem e atuam paralelamente uma à outra ou se cruzam em determinados pontos da sua trajetória, entrando em interação mecânica. (VIGOTSKI, 2001, p. 396).

Sendo assim, pensamento e linguagem não ocorrem separadamente, mas a partir de uma unidade em que cada um desses elementos representa parte de um processo. Muito embora não ocorram separadamente, é imprescindível que entendamos cada um desses elementos de acordo com suas conjunturas e complexidades.

A começar pela categoria pensamento, Vigotski (2001, p. 409) afirma que esta função psicológica superior “procura sempre unificar alguma coisa, estabelecer relação entre coisas”. Para esse teórico, “todo pensamento tem um movimento, um fluxo, um desdobramento, em suma, o pensamento cumpre alguma função, executa algum trabalho, resolve alguma tarefa”. Ainda, afirma que “o pensamento sempre é algo integral, consideravelmente maior por sua extensão e o seu volume” (p. 478).

Nas palavras do autor, “o próprio pensamento não nasce de outro pensamento, mas do campo da nossa consciência que o motiva, que abrange nossos pendores e necessidades, os nossos interesses e motivações, os nossos afetos e emoções” (p. 479). Dessa forma, significa dizer que, o nosso pensamento se constitui sempre mediado pelos nossos quereres e não-quereres, prazeres e angústias, sonhos e realizações e tantas outras expressões que são, ao mesmo tempo, afetivas e cognitivas, assim como objetivas e subjetivas.

Para Vigotski (2001), a mediação do pensamento passa pelos significados e pelas palavras e, é por isso, que o “pensamento nunca é igual ao significado direto das palavras. O significado medeia o pensamento em sua caminhada rumo à expressão verbal” (p. 479). Em suma, isso significa que, do pensamento à palavra, o processo não é direto, mas mediatizado. Por meio das palavras de Vigotski (2001), fica claro que, entre pensamento e linguagem há um elo de intermediação e não de ligação direta.

Como diz Vigotski (2001), para que o pensamento se realize nas palavras, é preciso que ocorra o processo de transição do pensamento para a linguagem. Em suas palavras, trata-se de um processo que é “sumamente complexo de decomposição do pensamento e sua recriação em palavras” (p. 478). Isso porque:

> A linguagem não é um simples reflexo especular da estrutura do pensamento, razão por que não pode esperar que o pensamento seja uma veste pronta. A linguagem não serve como expressão de um pensamento pronto. Ao

> transforma-se em linguagem, o pensamento se reestrutura e se modifica. (VIGOTSKI, 2001, p. 412)

Se analisarmos bem, a linguagem não se limita apenas a modificar e a reestruturar o pensamento. Ela também assume a tarefa de veicular, concretizar e realizar o pensamento. Dessa forma, e para desempenhar tantas outras funções, a linguagem pode se realizar de formas diferentes como, por exemplo, na forma escrita, na falada e, até mesmo na forma interior. A nós, em virtude do objetivo traçado para esta investigação, interessa aprofundarmos um pouco mais sobre a linguagem falada.

Segundo Vigotski (2001), em geral, a linguagem falada é dialógica, isto é, se realiza através do diálogo. Para o teórico, é esse diálogo que permite ao interlocutor perceber as várias peculiaridades desse tipo de linguagem - como, por exemplo, as mímicas e os gestos dos falantes -, bem como ter acesso a todo o aspecto entonacional da fala. É esse acesso à entonação - presente na fala - que vai facilitar a compreensão, de forma sutil, dos significados contidos nas palavras. Assim, para o autor:

> É possível [...] exprimir todos os pensamentos, sensações e até reflexões profundas com uma palavra. Isto é possível quando a entonação transmite o contexto psicológico interior do falante, o único no qual é possível que a palavra conscientizada seja entendida. (VIGOTSKI, 2001, p. 455)

Em outras palavras, a linguagem falada nos permite ter acesso à carga de emoções presentes no sujeito. Desta forma, uma mesma palavra pode despertar diferentes sensações no mesmo sujeito, ou ainda, pode despertar a mesma sensação em sujeitos diferentes. O que vai diferenciar isso é a significação e os sentidos produzidos por cada sujeito para a palavra. Esta compreensão só torna-se possível porque é através da linguagem que temos acesso ao que está no pensamento do sujeito. Dessa forma, fica claro que pensamento e linguagem estão articulados e não podem ser compreendidos de forma separada.

Tal afirmativa ganha força quando nos apropriamos, por exemplo, das palavras de Aguiar e Ozella (2013, p. 303) ao dizerem que “para que se possa compreender o pensamento [...], temos que analisar seu processo, que se expressa na palavra com significado, e, ao aprender o significado da palavra, vamos entendendo o movimento

do pensamento". Ainda segundo os autores, a palavra é a representação do objeto na consciência, razão pela qual nos leva à seguinte compreensão: pensamento, linguagem e consciência são inseparáveis. Ou seja, o pensamento se realiza na linguagem por meio da fala e esta é a representação oral da palavra que é objeto fixado na consciência.

Nesse caso, consciência não é tida como sinônimo de razão, mas como "representação, intencionalidade e reflexividade enquanto processo comprometido com a ação do sujeito" (GONZÁLEZ REY, 2003, p. 226). González Rey (ibidem) afirma também que "a consciência é a organização processual na qual o sujeito participa intencionalmente nos processos de sua vida, o que implica a organização de sua própria linguagem". Dessa forma, "separar a fala da ação e da consciência é, de fato, separá-la da reflexividade do sujeito que a realiza, o que pode levar na direção de negar o sujeito e substituí-lo pela linguagem e pelas dimensões discursivas que o constituem" (ibidem). Então:

> O sujeito, em sua atividade consciente, se caracteriza pelo exercício constante de sua atividade pensante, reflexiva, o que não é um processo cognitivo, mas um processo de sentidos, pois a consciência se produz sempre dentro de um sistema de sentido, que é precisamente o que define sua extraordinária importância para o desenvolvimento do sujeito. (GONZÁLEZ REY 2003, p. 226-227).

Tendo em vista que a atividade consciente não se constitui apenas como processo de cognição, mas também como produção dos sentidos e, entendendo que ambos são interdependentes, no tópico a seguir discutimos o que são os sentidos e os significados. Além disso, dentro dessas categorias, abordarmos as necessidades e motivações que constituem o humano.

2.5 OS SIGNIFICADOS E OS SENTIDOS

Na visão de Aguiar *et al* (2009, p. 60), significados e sentidos são "momentos do processo de constituição do real e do sujeito" que não podem ser apreendidos

separadamente. Contudo, para que possamos entendê-los enquanto processo, precisamos compreender o que representa cada um deles na constituição do humano.

Para Aguiar e Ozella (2013, p. 304) “o significado no campo da semântica corresponde às relações que a palavra pode encerrar; já no campo da psicologia, é uma generalização, um conceito”. A nós, interessa apenas esse último, o significado enquanto conceito. Esses mesmos autores compreendem os significados como “produções históricas e sociais [...] que permitem a comunicação, a socialização de nossas experiências” as quais “se transformam no movimento histórico, momento este em que sua natureza interior se modifica, alterando [...] a relação que mantêm com o pensamento, entendido como um processo”.

Apresentando um conceito mais claro, os significados fazem referência “aos conteúdos instituídos, mais fixos, compartilhados, que são apropriados pelos sujeitos, configurados a partir de suas próprias subjetividades” (ibidem). Isto é, os significados correspondem aos conceitos culturais acessíveis aos sujeitos, no campo social e universal, e deles se apropriam, conforme suas experiências históricas e suas relações com a realidade apresentada. Dessa forma, podemos inferir que os significados são sociais por serem compartilhados em sociedade, mas que “aparecem ao homem de modo particular” (AGUIAR *et al*, 2009, p. 62).

Com relação ao sentido, Aguiar e Ozella (2013, p. 304), afirma que esse “é muito mais amplo que o significado, pois [...] constitui a articulação dos eventos psicológicos que o sujeito produz ante uma realidade”. Dessa forma, os sentidos se constituem “a partir de complexas reorganizações e arranjos, em que a vivência afetiva e cognitiva [...] é acionada e modificada” (AGUIAR *et al*, 2009, p. 63).

O contato estabelecido entre o sujeito e o real faz surgir novas necessidades no humano, e partir da mobilização do sujeito para a realização dessas necessidades é que se constituem os sentidos. Vale salientar que essas necessidades não fazem menção àquelas que garantem a existência biológica do sujeito como alimentação, reprodução, etc., mas, referem-se às necessidades afetivo/cognitivas as quais impulsionam o sujeito a realizar suas atividades externas e internas, necessidades estas que, junto às motivações, compõem uma dupla categoria que são os significados e sentidos.

Sobre essas necessidades, González Rey (2003, p. 245) as descreve como “o estado afetivo que aparece pela integração de um conjunto de emoções de diferentes procedências”. Aqui, retomamos uma discussão iniciada na categoria mediação que aponta a afetividade como um elemento mediador do processo de constituição do homem. Para Bock; Furtado; Teixeira (1999, p. 189), os afetos “se apresentam nos desejos, sonhos, fantasias, expectativas, nas palavras, nos gestos, no que fazemos e pensamos” e são responsáveis por colorir, de forma especial, a conduta e a vida de cada um de nós. Na visão desses autores:

> Os afetos ajudam-nos a avaliar as situações, servem de critério para valoração positiva ou negativa para as situações de nossa vida; eles preparam nossas ações, ou seja, participam ativamente da percepção que temos das situações vividas e do planejamento de nossas reações ao meio. (BOCK; FURTADO; TEIXEIRA, 1999, p. 193)

Ainda sobre os afetos, os autores, defendem que estes estão “ligados a consciência, o que nos permite dizer ao outro o que sentimos, expressando através da linguagem, nossos sentimentos” (idem). Bock; Furtado; Teixeira (1999) também afirmam que “os pensamentos, as fantasias - aquilo que fica contido em nós - só têm sentido se sabemos o afeto que os acompanham” e, é por isso, que “nossas expressões não podem ser compreendidas, se não considerarmos os afetos que as acompanham” (p. 190).

A partir do entendimento de que as necessidades estão ligadas ao campo afetivo, González Rey (2003) as descreve como “estados produtores de sentido, associados à atuação do sujeito numa atividade concreta” (p. 245). Segundo o teórico, essas necessidades “estão associadas ao processo do sujeito dentro do conjunto de suas práticas sociais. Elas são formadoras de sentido na processualidade das diferentes ações e práticas sociais do sujeito” (p. 246).

Noutras palavras, na busca pela satisfação das necessidades sociais geradas a partir da ação do sujeito, é que se constituem os sentidos e não as necessidades que potencializam o poder de agir do homem. Contudo, o “processo de ação do sujeito no mundo a partir de suas necessidades só vai se completar quando o sujeito significar algo do mundo social como possível de satisfazer suas necessidades”, como afirmam Aguiar e Ozella (2003, p. 306).

Os autores afirmam também que é só a partir dessa significação - realizada pelo sujeito - que “esse objeto/fato/pessoa vai ser vivido como algo que impulsiona/direciona, que motiva o sujeito para a ação na direção da satisfação de suas necessidades” (ibidem). Dessa forma, Aguiar e Ozella (2003) concluem que “a necessidade completa sua função quando ‘descobre’ na realidade social o objeto que poderá satisfazê-la” (ibidem), isto é, a motivação.

González Rey (2003, p. 247) compreende os motivos como formações de sentido, muito embora defenda que não se pode afirma-los como definidores do sentido subjetivo de uma ação ou atividade, porque o motivo “não é um determinante intrapsíquico, mas uma formação psíquica geradora de sentido presente em toda atividade humana”. Ou seja:

> As atividades não têm por detrás motivos específicos universais que atuam como sua causa. Os próprios motivos se organizam de forma única no contexto de uma atividade, fazendo parte de um processo de produção de sentido que tem caráter plurimotivado. (GONZÁLEZ REY, 2003, p. 247).

Dito de outra maneira, compreendemos que para cada atividade realizada pelo sujeito, há uma necessidade singular constituída por ele, que gera uma motivação particular e, por conseguinte, à maneira em que essa motivação resulta na satisfação da necessidade, tal situação se configura numa constituição de sentido.

González Rey (2003, p. 249) afirma que “uma experiência ou ação só tem sentido quando é portadora de uma carga emocional”. Assim, “a dimensão do sentido constitui um aspecto essencial na dimensão do subjetivo, em que o sentido não pode ser visto como emoção ou significado de forma abstrata, mas como expressão de uma nova síntese”. Isso só poderá ser compreendido “dentro do movimento permanente dos significados e das emoções dentro das quais se define os sentidos subjetivos”. Este sentido é considerado pelo autor como “responsável pela grande versatilidade e formas diferentes de expressão no nível psíquico das experiências histórico-sociais do sujeito” (p. 252).

Assim, podemos afirmar que chegarmos a compreensão dos significados e dos sentidos de um sujeito não é, verdadeiramente, algo simples, tendo em vista não serem respostas que encontraremos prontas nem mesmo são de fácil acesso.

Contudo, torna-se algo possível graças ao estudo das complexas categorias que, neste capítulo, acabamos de apresentar como: mediação, atividade, pensamento e linguagem, significados e sentidos.

Tais categorias se fizeram essenciais ao nosso estudo, por nos permitirem compreender o sujeito constituído a partir das relações sociais mediadas pelo outro e pelo meio, através da realização de suas atividades sejam elas mediadas por uma consciência *em si* ou *para si.* Além disso, também nos foi proporcionado a compreensão de como os sujeitos constituem vontades, constroem necessidades e constituem sentidos e significados a partir da realização de suas atividades. Dessa forma, o estudo dessas categorias foram indispensáveis para a compreensão do sujeito, bem como para o acesso às suas zonas de sentido, e ainda para o alcance do objetivo traçado para esse trabalho.

3 FORMAÇÃO DOCENTE: UM PROCESSO CONSTITUÍDO AO LONGO DO TEMPO E DA HISTÓRIA

> O professor não é um ser pronto; está sempre sendo, constituindo sua humanidade e seu profissionalismo. (CELSO VASCONCELLOS, 2007)

Do mesmo modo que a formação do humano se constitui num processo mediado - por outros seres humanos, por instrumentos, signos, afetos, emoções etc. -, a formação profissional também acontece sob essas mesmas condições. Desta forma, tanto a formação humana quanto a profissional são resultantes das transformações sociais e históricas ocorridas ao longo dos tempos.

Nestes processos de formação humana e profissional do homem, a educação se constitui como um elemento importante e significativo. Isto porque, para que o sujeito aprenda a ser homem, é necessário que passe pelo processo de educação, como assim afirma Leontiev (s/d). Tal processo ocorre quando a criança entra “em relação com os fenômenos do mundo circundante através de outros homens, isto é, num processo de comunicação com eles” (p. 290), ou seja, processo iniciado a partir do momento em que a criança passa a fazer parte do processo educativo. Da mesma maneira, para que um homem aprenda uma determinada profissão, este também precisa ser participante de um processo educativo que lhe ofereça conhecimentos específicos da atividade a ser desenvolvida.

Embora assuma formas diversificadas - podendo ir desde a simples imitação de atos até as mais complicadas e especializadas, como afirma Leontiev (s/d) -, sem dúvida, a educação é uma atividade do humano e produzida ao longo do tempo e da história. Dessa forma, neste capítulo, tomamos como elemento de estudo a pilastra principal da educação: o professor. Para iniciarmos essa discussão, discorremos sobre o processo histórico da formação deste profissional, tendo em vista ser um dos principais, e importante responsável pela mediação do processo educativo escolar.

3.1 O PROCESSO HISTÓRICO DA FORMAÇÃO DOS PROFESSORES NO BRASIL

Vasconcellos (2007, p. 38) compreende que educação é “um sistemático e intencional processo de interação com a realidade”, constituído “através do relacionamento humano baseado no trabalho com o conhecimento e na organização da coletividade”. Portanto, por se tratar de um processo interativo entre os seres humanos, a educação é um processo sério que requer dos profissionais que nela atuam, uma formação específica e apropriada.

Como relata Saviani (2009, p. 142), a formação docente já era preconizada como necessária, desde a época de Comenius, no século XVII, e “o primeiro estabelecimento de ensino destinado à formação de professores teria sido instituído por São João Batista de La Salle, em 1684, em Reims, com o nome de Seminário dos Mestres”. Contudo, o autor destaca que a formação de professores só passou a ser institucionalizada a partir do século XIX, tendo como elemento impulsionador dessa exigência o problema da instrução popular que, segundo ele, emergiu após a Revolução Francesa.

Saviani (2009) aponta esse problema como o ponto de partida para a criação das Escolas Normais que, na época, passaram a ser responsáveis por prepararem os professores. Assim, de acordo com o autor:

> A primeira instituição com o nome de Escola Normal foi proposta pela Convenção, em 1794 e instalada em Paris, em 1795. Já a partir desse momento, se introduziu a distinção entre Escola Normal Superior para formar professores de nível secundário e Escola Normal simplesmente, também chamada Escola Normal Primária, para preparar os professores do ensino primário. Assim é que Napoleão, ao conquistar o Norte da Itália, instituiu, em 1802, a Escola Normal de Pisa nos moldes da Escola Normal Superior de Paris. Essa escola, da mesma forma que seu modelo francês, destinava-se à formação de professores para o ensino secundário, mas na prática, se transformou em uma instituição de altos estudos, deixando de lado qualquer preocupação com o preparo didático-pedagógico. Além de França e Itália, países como Alemanha, Inglaterra e Estados Unidos também foram instalando, ao longo do século XIX, suas Escolas Normais. (SAVIANI, 2009, p.142-143)

Segundo os relatos de Saviani (2009), aqui no Brasil, a necessidade da formação docente não surgiu após a Revolução Francesa, mas sim após a Independência, período em que, segundo ele, se passou a cogitar a ideia de instrução popular. A partir desse fato e, tomando como parâmetro os dois últimos séculos, o

autor elenca alguns períodos que compõem a história da formação dos professores brasileiros, quais sejam:

> 1.Ensaios intermitentes de formação de professores (1827-1890). Esse período se inicia com o dispositivo da Lei das Escolas de Primeiras Letras, que obrigava os professores a se instruir no método do ensino mútuo, às próprias expensas; estende-se até 1890, quando prevalece o modelo das Escolas Normais.
>
> 2.Estabelecimento e expansão do padrão das Escolas Normais (1890-1932), cujo marco inicial é a reforma paulista da Escola Normal tendo como anexo a escola-modelo.
>
> 3.Organização dos Institutos de Educação (1932-1939), cujos marcos são as reformas de Anísio Teixeira no Distrito Federal, em 1932, e de Fernando de Azevedo em São Paulo, em 1933.
>
> 4.Organização e implantação dos Cursos de Pedagogia e de Licenciatura e consolidação do modelo das Escolas Normais (1939-1971).
>
> 5.Substituição da Escola Normal pela Habilitação Específica de Magistério (1971-1996).
>
> 6.Advento dos Institutos Superiores de Educação, Escolas Normais Superiores e o novo perfil do Curso de Pedagogia (1996-2006). (SAVIANI, 2009, p. 143-144)

Se observarmos bem o quadro histórico esboçado por Saviani (2009), formar professores em maior escala e por órgãos que ofereçam Cursos Superiores foi um fato constituído a partir dos anos de 1939, aqui no Brasil. Para Gatti e Barreto (2009), isso se explica devido essa época - meados do século XX - ter sido o momento em que ocorreu a grande expansão da escola básica. Outro ponto importante que também alavancou a exigência de formação especializada para a docência, segundo as autoras, foi o fato de, no fim dos anos 1970 e início dos anos de 1980, ter ocorrido um crescimento significativo da rede pública de ensino. Segundo Gatti e Barreto (2009, p. 11):

> Até esse período, era muito pequena a oferta de escolas públicas diante do crescimento populacional brasileiro. Tanto que a grande discussão dos educadores críticos dos anos 1960 e 1970 foi a questão da enorme massa populacional analfabeta ou semi-analfabeta no Brasil, com poucas condições de efetiva participação na vida cidadã e no mundo do trabalho que se sofisticava. Estudantes de ensino médio e superior representavam uma quantidade mínima na população brasileira.

Segundo as autoras, o que motivou a mudança nos rumos desse cenário foram as “pressões populares” e “as demandas da expansão industrial e do capital”. Estas fizeram com que os investimentos públicos no Ensino Fundamental crescessem e, em igual escala de crescimento, aumentassem a demanda por professores.

Na visão das autoras, a crescente demanda deu origem a muitas formas para que as escolas buscassem meios de adaptação que, dentre as quais, merecem destaque: “expansão das escolas normais em nível médio, cursos rápidos de suprimento formativo de docentes, complementação de formações de origens diversas, autorizações especiais para exercício do magistério a não licenciados” e, até mesmo, “admissão de professores leigos” (ibidem).

A partir desses acontecimentos, ou seja, da expansão da escolarização básica e do crescimento da escola pública - fatos que provocaram o crescimento da demanda de profissionais docentes - “grande esforço tem sido feito por parte de diferentes instâncias não só para preparar os novos profissionais que deverão proveras futuras necessidades do setor, como também para elevar o patamar de formação dos professores em serviço” (idem, p. 35). Entre essas instâncias, de acordo com a LDB, podemos citar as Universidades e os Institutos Superiores de Educação.

Nesse sentido, o principal objetivo tanto das Universidades quanto dos Institutos Superiores de Educação passou a ser o de preparar os futuros professores para exercerem suas profissões de forma significativa. Contudo, neste trabalho, tomamos como ponto de partida da discussão a formação oferecida nas Universidades.

Fávero (2011, p. 57) descreve a Universidade como um “centro de produção de conhecimento novo, de ciência, tecnologia e cultura”. Contudo, a autora destaca que “o saber que a universidade produz não pode ser visto como algo mágico, algo dado, sem história”. Antes, precisa ser visto como “um saber produzido por sujeitos situados e datados historicamente, na medida em que o desenvolvimento de uma sociedade passa necessariamente pela formação de homens” (idem, p. 60).

Sobre a função formadora da Universidade, Fávero afirma que esta:

> Não se concretiza de uma só vez: é um processo. Não se produz apenas no interior de um grupo, nem se faz apenas através de um curso. É o resultado

> de condições históricas. Faz parte, necessária e intrínseca, de uma realidade concreta e determinada, realidade esta que não pode ser tomada como coisa pronta, acabada, ou que se repete indefinidamente. É um processo e, como tal, precisa ser pensado pela universidade. (FÁVERO, 2011, p. 70-71).

No que tange aos profissionais da educação, a sua formação precisa ser vista e valorizada como um processo e, portanto, deve estar em permanente construção. Isso significa que é preciso que se leve em consideração que o processo não ocorre de uma só vez, como afirma a autora. Na realidade, tal processo formativo apresenta dois níveis formais, quais sejam: formação inicial e formação continuada.

Nos itens que se seguem, fazemos uma breve exposição das compreensões de autores que se dedicam à temática “formação de professores”, a saber: formação inicial - como uma construção de base para o exercício da docência - e a formação continuada - como um processo propiciador de novas aprendizagens.

3.1.1 A Formação Inicial como uma construção de bases para o exercício da docência

Para Santos (2014, p. 65-66) “a docência é [...] um ofício que pressupõe a formalização de um corpo de saberes e conhecimentos adquiridos, construídos e reconstruídos”. Noutras palavras, implica compreendermos a formação do professor como um processo que tem um marco inicial, mas que não se esgota nem mesmo finda. Este marco é o que chamamos, formalmente, de formação inicial, temática sobre a qual nos debruçamos no decorrer do texto.

As Diretrizes Nacionais para a Formação de Professores, por exemplo, trazem a compreensão da formação inicial como uma preparação profissional que “tem papel crucial para possibilitar que os professores se apropriem de determinados conhecimentos”. Não apenas isso, mas para que estes profissionais também “possam experimentar, em seu próprio processo de aprendizagem, o desenvolvimento de competências necessárias para atuar nesse novo cenário” (BRASIL**,** 2000, p. 13).

Imbernón (2002, p. 60) defende que a formação inicial “deve dotar o futuro professor ou professora de uma bagagem sólida nos âmbitos científico, cultural, contextual, psicopedagógico e pessoal” e, ainda, “capacitá-lo a assumir a tarefa

educativa em toda a sua complexidade, atuando reflexivamente com a flexibilidade e o rigor necessários".

Nesse sentido, os Cursos de formação inicial devem formar um profissional que seja capaz de:

> Orientar e mediar o ensino para a aprendizagem dos alunos; responsabilizar-se pelo sucesso da aprendizagem dos alunos; assumir e saber lidar com a diversidade existente entre os alunos; incentivar atividades de enriquecimento curricular; elaborar e executar projetos para desenvolver conteúdos curriculares; utilizar novas metodologias, estratégias e materiais de apoio; desenvolver hábitos de colaboração e trabalho em equipe. (BRASIL, 2000, p. 05)

Do ponto de vista dos autores mencionados, a formação inicial deve ser responsável por preparar os profissionais para serem técnicos do ensino. Assim, cumprir normas e regras, estabelecer parâmetros e agir conforme modelos previamente estabelecidos são saberes inerentes à sua prática. Contudo, para alguns autores, as Universidades não têm conseguido formar profissionais como se espera.

Para Imbernón (2011), as Instituições de Educação Superior precisam favorecer aos futuros docentes - para os quais oferta formação inicial - uma visão ampla das relações vivenciadas em uma escola e conhecimento acerca da realidade escolar. Essa necessidade se firma na ideia que, é a partir da visão integral dessas relações que esses futuros profissionais serão levados "a analisar a estreita relação dialética entre teoria e prática educativa" (p. 64).

Contudo, o que ocorre de fato nas Universidades brasileiras - mais especificamente nos cursos de formação de professores - é um certo distanciamento entre a teoria e a prática docente. Segundo Brandão (2004, p. 56), o problema reside na separação que há entre "os que se situam preponderantemente do lado do fazer (professores e técnicos nas escolas) e os que se situam preponderantemente do lado do pensar (pesquisadores e 'cientistas' em universidades)".

Em outras palavras, os cursos de formação inicial, embora primem pela preparação do futuro professor, já se iniciam deficitariamente por formarem profissionais distantes da realidade em que irão atuar. Atualmente, no mercado de

trabalho, observamos profissionais cheios de teoria e vazios de ação pedagógica condizentes com o ensino que deve ser praticado.

Todavia, destacamos que não constitui nosso desejo negarmos a necessidade de uma constituição de saberes teóricos e construção de um saber técnico. A nosso ver, é o ensino técnico - apresentado na Pedagogia por meio das disciplinas de Didática - que proporciona aos futuros docentes a apropriação dos saberes indispensáveis como, a organização dos espaços, o planejamento dos ambientes, as metodologias tipificadas como os planos de ação, a elaboração metodológica de projetos, e as técnicas de como fazer.

Contudo, o que é necessário termos em mente, é que essas técnicas precisam ultrapassar a barreira da instrumentalização desprovida de sentido. Em outras palavras, o professor precisa aprender, de fato, como fazer. Todavia, é importante que compreenda como um fazer que deve ser pautado na necessidade real do espaço de sua atuação. Lamentavelmente, como afirma Rays (2004, p. 45), o que se tem visto nas Universidades, atualmente, é a oferta de disciplinas com Programas pautados "numa vasta literatura didática existente no mercado atual, que vem valorizando sobremaneira a operacionalização de princípios específicos para a instrumentalização da prática educativa".

A nosso ver, o erro maior não está no aspecto da formação se voltar para a instrumentalização. Na realidade, o maior equívoco reside no tipo de instrumentalização que é disseminado. Para Rays (2004, p. 46), a literatura vista nos cursos de formação tratam apenas, por exemplo, "da aplicação de uma sequência de métodos e técnicas de ensino que traz sempre em seu bojo um elenco de regras didáticas que prometem quase sempre uma aproximação à 'performance[7]' do docente ideal".

Para o autor, este tipo de instrumentalização apenas guia o professor para trabalhos desoladores, precários e, às vezes, ilusórios quando, na verdade, deveriam oferecer meios que o ajudassem a desenvolver ações que favoreçam tanto o ensino quanto a aprendizagem.

[7] Grifo do autor.

A justificativa de Rays (2004) para sua observação está no fato de que essa formação técnica ocorre longe do contexto real da escola e de uma realidade social. Ou seja, além de ensinarem aos professores técnicas obsoletas e vazias, centradas apenas no fazer, as formações oferecidas nas Universidades, ainda são desprovidas da necessidade gerada a partir da dimensão social real em que está inserida a escola e, por conseguinte, os alunos. Diante disso, o autor conclui que os modelos de formação atual estão "no momento histórico, alienados no tempo e no espaço" (RAYS, 2004, p. 47).

Quando o autor aponta a alienação frente ao tempo e ao espaço, compreendemos, então, que o que se ensina aos professores já não corresponde mais à realidade social e, consequentemente, às necessidades manifestadas pela clientela da escola. Isto nos leva a concluir que, nessa questão, está a origem do discurso que defende que "a teoria é uma coisa e a prática é outra[8]".

Deste modo, concluímos que, embora haja o discurso de que a formação inicial é indispensável ao professor por ela oferecer-lhe as bases necessárias para a sua atuação profissional, percebemos que estas estão cada vez menos eficazes. A situação real da formação de professores, em suma, tem se resumido a um caos que encontra ressonância no fracasso constante do processo de ensino e aprendizagem.

Brandão (2004, p. 57) confirma esse caos a partir de sua visão de que as Universidades não têm conseguido contornar esta situação em virtude de seus professores continuarem presos "às teorias e modelos importados, que utilizam padrões de alunos, professores e escolas [...] que [...] não é representativo do universo de alunos, professores e escolas que configuram o nosso Sistema Escolar". Isto é, formam-se professores longe do real existente, o qual está embasado num contexto sócio-político-econômico transformado pela evolução do tempo social-histórico.

Assim, a formação inicial pode até dar conta de apresentar aos professores "as bases para poder construir um conhecimento pedagógico" (IMBERNÓN, 2011, p. 68). Todavia, não tem dado conta de possibilitar nesses mesmos profissionais, a formação da consciência da capacidade de seu poder de agir frente aos problemas encontrados no seu espaço de atuação.

[8] Grifo nosso.

É bem verdade que não é possível que o indivíduo desenvolva todas as aptidões necessárias ao exercício pleno da docência apenas com cursos de formação inicial, como discutimos anteriormente. Porém, é nesses cursos que os futuros professores tanto precisam se apropriar de conhecimentos básicos para o exercício técnico da docência quanto desenvolverem os saberes necessários para a sua própria constituição como professor.

Em suma, a formação inicial deve ser o momento em que o professor começa a se constituir como docente e a se apropriar de conhecimentos próprios do seu ofício, os quais devem ir se (re)construindo ao longo de todo o exercício de sua profissão - processo que denominados de formação continuada. É, portanto, acerca do tema formação continuada que discutimos no tópico, a seguir.

3.1.2 A formação continuada em seu contexto atual e perspectivas

As discussões que abordam a temática “formação continuada” começaram a se expandir pelo Brasil, a partir dos anos de 1990. Como afirma Santos (2014), essas políticas se inscreveram, aqui, “num contexto em que a escola pública foi bastante questionada quanto à sua qualidade, haja vista os baixos resultados escolares” (p. 19), o que leva a culpabilizar o professor pelo fracasso escolar e pela crise no sistema de ensino.

Muitos autores afirmam que parte desse fracasso ocorre a partir da formação inicial. Nadal (2005, p. 123-124), por exemplo, diz que “a formação acadêmica pela qual o professor passou não o preparou para a referida prática”. Para Gatti e Barreto (2009**,** p. 200-201):

> Os indicadores resultantes de avaliação de cursos de formação e do desempenho dos alunos demonstram a insuficiência ou mesmo a inadequação da formação inicial adquirida em instituições de ensino superior, extraordinariamente expandidas, sobretudo por intermédio do setor privado, a partir dos anos 1980. Verifica-se que os currículos desses cursos são pouco atentos à necessidade de uma formação que forneça os instrumentos indispensáveis a um fazer docente consciente de seus fundamentos, com boa iniciação em práticas, e aberto a revisões e aperfeiçoamentos constantes.

Mesmo sendo real e bastante observado que os cursos de formação inicial apresentam insuficiências formativas - e, dessa forma, deixam diversas lacunas na formação dos seus egressos -, é preciso compreendermos que “a formação inicial não deve ser tomada como um momento primeiro e último da formação profissional” (NADAL, 2005, p. 124). O motivo disto é que inúmeros saberes são produzidos a todo instante, o que torna premente, por parte dos professores, a busca por continuarem a sua formação.

Alarcão (1998, p. 106) compreende por formação continuada “o processo dinâmico por meio do qual, ao longo do tempo, um profissional vai adequando sua formação às exigências de sua atividade profissional”. Por sua vez, para a autora, esta “deve visar ao desenvolvimento das potencialidades profissionais de cada um” e, por estar “ocorrendo na continuidade da formação inicial, deve desenrolar-se em estreita ligação com o desempenho da prática educativa” (ibidem, idem).

Embora respeitemos a visão da autora, cabe-nos fazer, aqui, um breve parêntese a fim de tentarmos explicar a fala acima, à luz da perspectiva epistemológica que escolhemos para fundamentar nosso trabalho. Quando a abordagem defende a necessidade da adequação da formação como exigência da atualidade, compreendemos que, na realidade, isto não ocorre no sentido restrito da palavra. Na verdade, o que ocorre, é que a formação vai acontecendo conforme o surgimento das necessidades.

Chegamos a esse entendimento a partir de nossa reflexão de que a formação inicial não é estática nem abrange a completude desse processo, motivo pelo qual não se adequa às exigências, mas se constitui a partir do real e de tudo o que nele se apresenta.

Como o próprio nome revela, formação continuada está estritamente ligada à concepção de dar continuidade a uma formação iniciada anteriormente. Sob essa ótica, os Cursos de formação começaram a ganhar terreno pelo Brasil. Essa expansão, ocorrida em larga escala, deu margem também a várias interpretações do que seria essa formação continuada. Nadal (2005, p. 124) afirma que vários Programas de formação continuada “atuam na dimensão escolar, dando-lhes acesso às novas discussões do âmbito educacional”.

Segundo a autora, essa é uma modalidade vista como clássica que “estrutura-se especialmente através de cursos e palestras que envolvem grandes grupos de professores, mas sofre a crítica de pouco contribuir para o real crescimento profissional de seus participantes”.

De acordo com Santos (2014, p. 20), a formação continuada se expandiu pelo país “com o intuito de qualificar o professor para lidar com as novas demandas da sociedade contemporânea, assim como alterar o quadro da má qualidade do ensino oferecido na Educação Básica”. Além disso, este tipo de formação também se inscreve como “importante condição para a promoção da melhoria do trabalho do professor e, por conseguinte, da qualidade do ensino público”. Para a autora, foram esses fatores que levaram o MEC a “elaborar e implementar um conjunto de medidas que resultaram na criação de dispositivos institucionais e legais, assim como de políticas de financiamento, com o objetivo de ampliar e intensificar uma agenda de formação continuada” para os professores da rede de Educação Básica.

Nesse sentido, muitas foram as ações, os dispositivos, assim como as políticas públicas criadas para esse fim. No mercado, foram lançadas muitas oportunidades para que os docentes continuassem a sua formação e, assim, pudessem atender aos ‘chamados’ das Secretarias de Educação para participarem de cursos, palestras, oficinas, semanas de treinamento etc. Contudo, a grande oferta de cursos abriu margem para novas discussões no que se refere à qualidade, à participação e ao aproveitamento dos próprios professores e, ainda, aos resultados trazidos por esses cursos para a prática dos docentes que deles participam.

A partir daí, muitos pesquisadores e estudiosos da área de formação docente passaram a pesquisar o contexto desse processo formativo. Santos (2014, p. 80), por exemplo, faz um resumo das concepções atribuídas à formação continuada. Segundo a autora, “as questões tratadas sobre as tendências teóricas da formação continuada no Brasil nos ajudaram a proceder ao levantamento de algumas características das práticas formativas vivenciadas durante as décadas de 1970, 1980, 1990 e 2000”.

Como características, a autora elencou quatro, sendo que a primeira delas aponta para “uma concepção de formação continuada baseada numa lógica de reciclagem, treinamento, aperfeiçoamento e atualização dos conhecimentos do professor”. Essas práticas, na visão da autora, primaram “pelo excesso de ações

formais que se estruturam em torno dos conteúdos curriculares e de novas técnicas de ensino".

Como segunda característica, Santos (2014, p. 81) descreve "a falta de reconhecimento das experiências e dos saberes profissionais do professor, nos processos formativos". Alguns Cursos com essa característica veem o professor "como uma **'tábula rasa'**[9] sobre a qual se imprime um modelo de docência estático e homogêneo, por meio de atividades mecânicas, repetitivas e descontextualizadas" (idem, p. 80). Esses Cursos apostam na "construção de um **'guia prático'**[10] baseado em comportamentos e técnicas prescritos ao ensino" (ibidem). Para a autora, os Cursos que são permeados por essas práticas apresentam "resultados pouco significativos para a melhoria do ensino, em virtude do seu alto grau de instrumentalização e distanciamento dos problemas educacionais" (idem, p. 80-81).

Além disso, alguns Cursos apresentam características de descontinuidade das práticas, a qual está ligada ao "desenvolvimento de atividades formativas, organizadas de forma pontual e dispersa". Assim, "além de dificultar a materialização de uma prática de formação continuada de forma organizada e sistemática, também ignora as potencialidades de aprendizagem que podem estar perpassando as experiências das escolas e dos professores" (SANTOS, 2014, p. 81).

A quarta característica apontada pela autora refere-se ao tipo de conhecimento veiculado nesses cursos e programas de formação continuada. Os estudos feitos revelaram que "o conteúdo da formação esteve, não raramente, desvinculado das reais necessidades das escolas e seus professores" (ibidem). Nas palavras da autora, esse fato levou a produção das ações de formação continuada a se limitarem ao desenvolvimento de "programas elaborados sob a lógica de um currículo fechado, pautado em modelos científicos, os quais foram transformados em modismos e apontados como solução para todos os problemas da educação" (ibidem).

Embora compreendamos que, quase a maioria dos cursos que se propõem a oferecer formação continuada aos profissionais da educação, apresentam tais características e, ainda, possuem "uma concepção de formação compensatória

[9] Grifo do autor.
[10] Grifo do autor

destinada a preencher lacunas da formação inicial", como afirmam Gatti e Barreto (2009, p. 200), as discussões desse trabalho partem da "ideia de formação continuada como aprimoramento profissional" (ibidem), vendo-a como "ações que instrumentalizem o professor para continuar o desenvolvimento da formação profissional" (NADAL, 2005, p. 124) e não da premissa dessa formação compensatória.

A concepção de formação continuada da qual compartilhamos, se assemelha às afirmativas de Santos (2014) que concebe este processo formativo como "o espaço de confrontação de conhecimentos, crenças e valores adquiridos e construídos na formação inicial e nas experiências pessoais e profissionais". Para a autora, a formação continuada também é um "espaço impulsionador da dúvida, da curiosidade epistemológica e da possibilidade de ampliação e aquisição de novos conhecimentos que possam ajudar o professor a conduzir seu trabalho" (idem, p. 64).

Desta forma, é imprescindível a compreensão de que, tanto na formação inicial quanto na formação continuada, sempre haverá de surgir novas necessidades. Isto porque o processo de educação é desenvolvido por e para os humanos, motivo pelo qual está, constantemente, em fase de (re)construção, dado o entendimento de que o ser humano não é um ser pronto e, portanto, está em contínua constituição e (re)construção.

Vale salientarmos que a criação de políticas de formação que minimizem as lacunas da formação inicial bem como a oferta de programas e/ou ações contínuas que visem oferecer formações continuadas aos docentes - que buscam compreender, cada vez mais, o seu complexo *lócus* de atuação e suas exigências atuais - correspondem a necessidades notórias e indispensáveis. Contudo, tanto as políticas quanto os programas e ações pensadas com essa finalidade, precisam focar também na formação subjetiva do professor e não apenas servirem para resolver os problemas emergidos do exercício da docência.

Quando falamos de Programas que visem à formação subjetiva do professor, estamos nos referindo, por exemplo, àqueles que despertem no professor o interesse afetivo pelo seu trabalho e a vontade de se apropriar de um fazer docente voltado não apenas para a satisfação de suas necessidades primeiras de sobrevivência, mas, que

também lhe satisfaça enquanto ser humano e ser social que possui vontades, afetos e sentimentos.

Enfatizamos que reconhecemos as iniciativas que têm buscado meios para fortalecer a formação inicial e atender aos professores em serviço quanto às suas dificuldades frente à profissão. Entretanto, compreendemos que - mesmo com as condições criadas para o desenvolvimento de meios para minimizar os problemas da profissão - algo já se movimenta também em face da tomada de consciência dos futuros professores sobre a sua formação enquanto sujeito social, embora não se tenha consciência disso. Um exemplo claro são os programas de formação espalhados pelo Brasil, através de parcerias entre o MEC, Instituições de Ensino Superior e Secretarias Estaduais e Municipais de Educação.

O Pibid, por exemplo, visa não apenas a inserção do futuro professor no espaço da escola pública - ainda quando em fase inicial do processo formativo -, mas, também uma formação com base no diálogo entre a teoria e a prática por meio de sua participação no espaço real da sala de aula. Essa prática tem favorecido não apenas a apropriação de conceitos e do fazer docente, mas tem também transformado a forma do docente pensar acerca da docência, do seu papel na sociedade e, com isso, desenvolver consciência e do poder de agir frente ao real que lhe é apresentado. Após esta breve discussão, no tópico a seguir e, com maior ênfase, abordaremos o campo formativo constituído por meio do Pibid.

3.2 OS PROGRAMAS FORMATIVOS COMO ELEMENTOS CONSTITUTIVOS DA FORMAÇÃO DOCENTE

Estudos sobre formação docente têm apontado que os professores estão cada vez menos preparados para o exercício da docência. Gatti e Barreto (2009), após analisarem os currículos dos Cursos de Licenciatura, concluíram que “as condições de formação de professores, de modo geral, ainda estão muito distantes de serem satisfatórias, e evidenciam que a preparação de docentes para os anos iniciais da escolaridade em nível superior, está sendo feita de forma um tanto precária” (idem, p. 257-258). As autoras também constataram que “os currículos não se voltam para as

questões ligadas ao campo da prática profissional, seus fundamentos metodológicos e formas de trabalhar em sala de aula" (idem, p. 258).

Para Gatti e Barreto (2009, p. 258), as Universidades "continuam a privilegiar preponderantemente os conhecimentos da área disciplinar em detrimento dos conhecimentos pedagógicos propriamente ditos". Quanto aos estágios, as autoras afirmam que estes "mostram-se fragilizados, constam nas propostas curriculares sem planejamento e sem vinculação clara com os sistemas escolares, e sem explicitar as formas de sua supervisão" (ibidem). As autoras também constataram que "esses cursos, conforme informação dos próprios licenciandos, são feitos em grande parte a base de apostilas, resumos e cópias de trechos ou capítulos de livros, ficando evidente certo grau de precariedade nos conhecimentos oferecidos" (ibidem).

Como percebemos, os problemas que envolvem a formação inicial ainda são muitos e vão desde a "desarticulação teoria e prática no ensino das disciplinas dos cursos de licenciatura" à "fragilidade na dissociabilidade entre ensino e pesquisa", bem como ao "distanciamento entre a escola e a universidade," como afirma Romanowski (2007, p. 170).

Por meio dos diversos programas governamentais voltados para a formação docente, é possível inferirmos que as Universidades, os Institutos de Ensino Superior e o próprio MEC já admitem essa realidade. Noutras palavras, isso significa que, como forma de minimizar tais problemas, esses órgãos firmaram parceria na criação e desenvolvimento de alguns programas formativos junto à Capes. Tomando como referência a Universidade do Estado do Rio Grande do Norte (UERN) - por ser num de seus *Campi* que esta pesquisa foi desenvolvida -, destacamos que esta tem sido parceira no desenvolvimento de diversos programas formativos voltados para a graduação, como o Programa Institucional de Monitoria (PIM), o Programa de Educação Tutorial (PET), o Pibid, entre outros. Dos três aqui citados, discutimos amplamente o **Pibid por se constituir o objeto de estudo desta investigação.**

O Pibid foi lançado pela Capes, no ano de 2007, alicerçado em alguns princípios como promover uma "formação de professores referenciada no trabalho, na escola e na vivência de casos concretos" e que combine o "conhecimento teórico e metodológico dos professores das instituições de ensino superior e o conhecimento prático e vivencial dos professores das escolas públicas" (BRASIL, 2013, p. 5). Outro

princípio do referido Programa é propiciar uma formação docente “atenta às múltiplas facetas do cotidiano da escola e à investigação e à pesquisa que levam à resolução de situações e à inovação na educação” e ainda uma “formação de professores realizada com diálogo e trabalho coletivo, realçando a responsabilidade social da profissão” (ibidem).

Idealizado inicialmente com o intuito de atender áreas específicas como Física, Química, Biologia e Matemática, no Ensino Médio, tendo em vista haver uma significativa carência de professores para lecionarem essas disciplinas, somente Tempos depois, foi que esse Programa se expandiu e passou a atender a toda Educação Básica. Dessa forma, se espalhou por todo o Brasil, sendo o Nordeste a região que mais tem Instituições cadastradas e atendidas pela Capes. São objetivos desse Programa:

> I - incentivar a formação de docentes em nível superior para a educação básica;
>
> II - contribuir para a valorização do magistério;
>
> III - elevar a qualidade da formação inicial de professores nos cursos de licenciatura, promovendo a integração entre educação superior e educação básica;
>
> IV - inserir os licenciandos no cotidiano de escolas da rede pública de educação, proporcionando-lhes oportunidades de criação e participação em experiências metodológicas, tecnológicas e práticas docentes de caráter inovador e interdisciplinar que busquem a superação de problemas identificados no processo de ensino aprendizagem;
>
> V - incentivar escolas públicas de educação básica, mobilizando seus professores como co-formadores dos futuros docentes e tornando-as protagonistas nos processos de formação inicial para o magistério; e
>
> VI - contribuir para a articulação entre teoria e prática necessárias à formação dos docentes, elevando a qualidade das ações acadêmicas nos cursos de licenciatura**.** (BRASIL, 2013, p. 6).

Com o intuito de “fortalecer a formação inicial dos estudantes da UERN para a docência através de práticas acadêmicas inovadoras” e “com o propósito de construir e socializar saberes, experiências e reflexões favoráveis ao redirecionamento de estratégias de ensino aprendizagem” (BRASIL, 2009, p. 3), o Pibid foi instituído na UERN, no ano de 2009. Nessa edição, o Programa contou com subprojetos aprovados

para 3 *Campi* atendendo a 6 Cursos diferentes, tendo sido todos voltados para o Ensino Médio.

No *Campus* Central, localizado em Mossoró (RN), foram contemplados com o Pibid os Cursos de Física, Química, Ciências Biológicas e Matemática. No *Campus* Avançado do Seridó, na cidade de Caicó (RN), o Curso de Filosofia foi o contemplado com o Programa e, no *Campus* Avançado Prof**.**ª Maria Elisa de Albuquerque Maia, em Pau dos Ferros (RN), o Curso de Letras-Português. Nessa etapa, participaram 125 bolsistas, no total. Destes, 104 graduandos, 6 Coordenadores de Área, 14 Supervisores e 1 Coordenador institucional. As atividades desta edição se iniciaram em março de 2010 e se estenderam até março de 2012, tendo sido os resultados do Pibid/UERN juntamente com os resultados dos Pibids das demais Instituições de Ensino Superior publicados pela Diretoria de Educação Básica Presencial (DEB), no Relatório de Gestão 2009-2011.

Na edição Pibid/UERN 2011, houve a expansão para os anos iniciais do Ensino Fundamental, quando foram contemplados mais 5 Cursos em 3 *Campi*, envolvendo 75 bolsistas de iniciação à docência, 5 Coordenadores de Área, 14 Supervisores, 1 Coordenador de Área de Gestão de Processos Educacionais e 1 Coordenador institucional.

No *Campus* Central, aos Cursos já contemplados na edição de 2009 (Física, Química, Ciências Biológicas e Matemática) foram agregados, por meio da edição 2011, os Cursos de Ciências Sociais, Geografia e Pedagogia. Ao *Campus* Avançado Prof**.**ª Maria Elisa de Albuquerque Maia - além do Curso de Letras-Português - foi contemplado o Curso de Geografia. Nesta mesma edição, o Pibid/UERN contemplou mais 1 *Campus*, o de Patu, com a implantação do subprojeto de Pedagogia, o qual teve uma equipe formada por 15 graduandos, 3 professores-Supervisores e 1 Coordenadora de Área.

Na edição 2014, do Pibid na UERN, o Programa alcançou todos os *Campi* da referida IES e 30 dos 32 Cursos de Licenciatura existentes, à época. As outras duas novidades dessa edição foram: a ampliação das vagas de algumas Licenciaturas que passaram de quinze para vinte e, ainda, a implantação de subprojetos interdisciplinares.

Nesse novo formato, o Pibid/UERN está distribuído da seguinte forma: no *Campus* Central, são desenvolvidos 14 subprojetos envolvendo as Licenciaturas em Ciências Biológicas, Ciências Sociais, Filosofia, Física, Geografia, História, Letras-Espanhol, Letras-Inglês, Letras-Português, Matemática, Música, Pedagogia, Química e, ainda, um subprojeto interdisciplinar. No *Campus* de Pau dos Ferros, as Licenciaturas que possuem subprojetos Pibid são: Educação Física, Geografia, Letras-Espanhol, Letras-Inglês, Letras-Português, Pedagogia e 1 subprojeto interdisciplinar, totalizando 7 subprojetos.

Nos demais *Campi*, o número de subprojetos é menor. O *Campus* de Patu, por exemplo, tem apenas 4 subprojetos: 1 interdisciplinar, sendo os outros ligados às Licenciaturas em Letras-Português, Matemática, Pedagogia. O *Campus* de Assu contabiliza 3 subprojetos que atendem às Licenciaturas em História, Letras-Português, Pedagogia. No *Campus* de Caicó, são desenvolvidos subprojetos na Licenciatura em Filosofia e um interdisciplinar e, o *Campus* de Natal conta com ações do Pibid apenas na Licenciatura em Ensino Religioso.

Com ações desenvolvidas desde o ano de 2010, na UERN, o Pibid já é destaque e, em virtude disso, seus resultados são, amplamente, discutidos e publicados. Nas salas de aula dos Cursos de Graduação, são visíveis os avanços gerados nos alunos que participam do Programa. Dessa forma, é com o intento de discutirmos sobre o referido Programa - como espaço que contribui, significativamente, para a formação inicial - que apresentamos o tópico, a seguir.

3.2.1 O Pibid e a formação inicial: uma parceria com múltiplos resultados

Para Brasil (2014, p. 06), “é na formação inicial do professor que começa a qualidade da educação”. A partir desse pensamento e, visando melhorar a qualidade do ensino através da otimização da formação dos profissionais da docência, a DEB passou a fomentar três Programas importantes. São eles: o Plano Nacional de Formação de Professores da Educação Básica (Parfor) que se destina a professores atuantes na rede pública, mas que estão atuando sem a formação superior exigida pela LDB nº 9.394/96; o Programa de Consolidação das Licenciaturas (Prodocência)

que tem como objetivo promover a melhoria e a inovação nas Licenciaturas, bem como incentivar a atualização dos professores formadores de outros professores.

O terceiro Programa que se soma aos dois mencionados acima, é o Pibid que atende alunos de Licenciaturas, em fase de formação. Por termos o referido Programa como objeto central de estudo deste trabalho, passaremos a discorrer sobre ele com mais profundidade, abordando alguns resultados já alcançados.

Desde sua implantação aos dias atuais, o Pibid tem se mostrado como um Programa exitoso por ser capaz de gerar mudanças perceptíveis na formação dos seus bolsistas. Braz e Ruiz (2013, p. 25), por exemplo, indicam que o referido Programa tem provocado "elevação no rendimento acadêmico dos alunos da iniciação à docência [...]; seus interesses na participação de eventos científicos; seus crescentes graus de autonomia; criatividade e compromisso com o exercício da profissão".

Temóteo e Silva (2014, p. 119) afirmam que "as experiências proporcionadas pelo Pibid têm garantido aos bolsistas uma visão ampla do ser professor, do seu *lócus* de atuação, das situações enfrentadas no dia a dia das salas de aula". As autoras confirmam também que "esse programa trouxe contribuições decisivas para a formação inicial do graduando" e que o Pibid "conseguiu empreender nos seus bolsistas uma visão real da docência, do que é ser professor de fato". Além disso, as autoras concluem que o Programa é:

> Um importante coadjuvante na produção da formação docente, pois oportuniza vivências que levam o bolsista a aprender como definir estratégias, como tomar decisões, modificar atitudes, construir valores e, até mesmo, como optar ou não pela docência, pois o contato contínuo entre o graduando e seu futuro espaço de trabalho pode lhe dar a certeza de ser ou não ser esse o ofício que deseja seguir. (TEMÓTEO e SILVA, 2014. p. 119).

Para Gatti *et al* (2014, p. 05) apesar do pouco tempo de implementação, o Pibid já pode ser "reconhecido como [...] de alto impacto na formação de professores". Sobre os resultados trazidos para os bolsistas, a autora elenca os seguintes:

> •Proporciona contato direto dos Licenciandos Bolsistas, já no início de seu curso, com a escola pública, seu contexto, seu cotidiano, seus alunos.

> •Permite a aproximação mais consistente entre teoria e prática.
>
> •Estimula a iniciativa e a criatividade, incentivando os Licenciandos a buscar soluções, planejar e desenvolver atividades de ensino e a construir diferentes materiais didáticos e pedagógicos.
>
> •Estimula o espírito investigativo.
>
> •Contribui para a valorização da docência por parte dos estudantes.
>
> • Proporciona formação mais qualificada dos Licenciandos. (GATTI *et al*, 2014, p. 104).

Os dados apresentados por Gatti corroboram com as informações apresentadas no relatório produzido pela DEB e publicado em 2014. O documento apresenta uma amostragem dos resultados construídos entre os anos de 2011 e 2013. No que se refere aos bolsistas, o relatório destaca que estes apresentam:

> a) Formação contextualizada e comprometida com o alcance de resultados educacionais;
>
> b) Melhoria no desempenho acadêmico;
>
> c) Descoberta do espaço de autonomia que o professor tem na escola;
>
> d) Adoção de atitudes inovadoras e criativas;
>
> e) Definição pelo exercício do magistério por parte de alunos que fizeram licenciatura como opção secundária;
>
> f) Aprovação de ex-bolsistas em concursos públicos, em cursos de especialização e em mestrados;
>
> g) Contratação de ex-bolsistas pela direção das escolas onde atuaram;
>
> h) Produção de jogos didáticos, apostilas, objetos de aprendizagem e outros produtos educacionais;
>
> i) Crescente participação de trabalhos de bolsistas do Pibid em eventos acadêmicos e científicos no país e no exterior;
>
> j) Adoção de linguagens e tecnologias da informação e da comunicação no cotidiano da escola e da própria formação (uso de ferramentas como Google Maps, abertura de laboratórios de Ciências e Informática, então fechados nas escolas etc.). (BRASIL, 2014, p. 68).

Vale lembrar que, aqui, não esgotamos todos os resultados alcançados pelos bolsistas graduandos no que se refere à participação no Programa. Na realidade, elencamos apenas uma amostra do que já foi publicado por estudiosos que se

dedicam a compreender o Pibid como Programa do Governo que gera contribuições relevantes para a formação dos licenciandos. Como afirma Gatti (2014, p. 05), o Pibid "não é simplesmente um programa de bolsas. É uma proposta de incentivo e valorização do magistério e de aprimoramento do processo de formação de docentes para a educação básica". A essa afirmativa, a autora ainda acrescenta:

> Com seu desenho, o Pibid é formação inicial para os alunos das licenciaturas; é, também, formação continuada para os professores das escolas públicas e para os professores das instituições de ensino superior participantes, abrindo-lhes amplas oportunidades de estudos, pesquisa e extensão. (GATTI, 2014. p. 05).

Aproveitando a declaração de Gatti (2014) da importância de se observar o Pibid também como oportunidade de formação continuada, damos sequência ao nosso texto tratando, no tópico seguinte, sobre o Programa, enquanto elemento propiciador de melhorias na formação continuada dos professores da Educação Básica, inseridos no Pibid na condição e professor-Supervisor.

3.2. 2 A formação continuada vivenciada no Pibid

Retomando a discussão do tópico anterior, é fato - e está posto, claramente, na PORTARIA Nº 096, DE 18 DE JULHO DE 2013**,** em seu cap. I, Art.2º - que o Pibid tem por finalidade fomentar a iniciação à docência, ou seja, a formação inicial. Porém, ao longo do desenvolvimento de suas ações e, tendo em vista o Programa se desenvolver por meio da integração Universidade/escola pública - sendo seus sujeitos não apenas alunos das Licenciaturas, mas também professores da Educação Básica e das IES participantes -, começou a se perceber que o referido Programa também estava promovendo formação continuada.

Isto nos leva a considerar o Pibid como Programa que se enquadra nos parâmetros de formação continuada, caráter observado até mesmo pela DEB. Segundo esta Diretoria:

> Formação continuada [...] responde à necessidade contemporânea de pensar a formação profissional em um *continuum* que se estende ao longo da vida. [...] a educação continuada não decorre de um catálogo de cursos prontos, mas de uma concepção de desenvolvimento profissional do professor que leva em conta: (a) os problemas e os desafios da escola e do contexto onde ela está inserida; (b) a necessidade de acompanhar a inovação e a evolução associadas ao conhecimento, à ciência e à tecnologia; (c) o respeito ao protagonismo do professor e a um espaço-tempo que lhe permita refletir criticamente e aperfeiçoar sua prática e (d) o diálogo e a parceria com atores e instituições competentes, capazes de contribuir para alavancar novos patamares de qualidade ao complexo trabalho de gestão da sala de aula e da escola. (BRASIL, 2014, p. 14).

Aqui, enfatizamos que os editais, as portarias e os documentos lançados pela Capes para regulamentar o Pibid deixam claro que o Programa foi criado, especificamente, para atender à necessidade de formação inicial dos graduandos. Porém, diante dessa observação da DEB sobre formação continuada, a qual destaca a dinâmica do Programa e as mudanças que vem empreendendo na formação dos professores-Supervisores, podemos concluir que o Pibid também tem se objetivado como Programa de formação continuada.

As mesmas inferências que fazemos acerca do Pibid enquanto agente na formação continuada, outros autores também assim o fazem. Gatti *et al* (2014, p. 104-105), por exemplo, afirmam que o Pibid "contribui com uma formação continuada qualificada dos docentes das escolas e gera estímulo para a busca de novos conhecimentos e para a continuidade de estudos". Além disso, para os autores, o Programa ainda "aproxima o Professor Supervisor do meio acadêmico, ajudando a articular o conhecimento acadêmico com o conhecimento da prática em uma perspectiva formativa". Ainda na visão de Gatti *et al* (ibidem), o Pibid também "propicia a reflexão sobre a prática e o questionamento construtivo, com apoio dos Licenciandos e professores das IES em ações compartilhadas". Por fim, para os autores, o Pibid:

> • Favorece o desenvolvimento de estratégias de ensino diversificadas e o uso de laboratórios e outros espaços.
>
> • Aumenta a motivação do docente pelo seu maior envolvimento em atividades diversificadas e interessantes.
>
> • Propicia mudanças em perspectivas profissionais e aprendizagens e contribui para a melhoria de seu desempenho.

> • Valoriza e reconhece o professor e seu trabalho na escola. (GATTI *et al*, 2014, p.105).

No relatório produzido pela DEB, os resultados trazidos pelo Pibid para a formação continuada dos professores são os seguintes:

> a) Motivação e oportunidade de formação continuada e de desenvolvimento profissional;
>
> b) Incentivo à continuidade de estudos: matrícula de supervisores em cursos de especialização, mestrado profissional e outros;
>
> c) Elevação da auto-estima e reconhecimento entre os pares;
>
> d) Diálogo com as instituições formadoras;
>
> e) Renovação da prática pedagógica no cotidiano das escolas. (BRASIL, 2014, p. 69)

Temóteo *et al* (2014, p. 116) confirmam ser indiscutível a dupla missão do Pibid, uma vez que promove "tanto a formação inicial quanto a continuada, pois tendo sido criado para impulsionar no graduando o desejo e o preparo para o ensino [...] permite ao professor supervisor o exercício da ação reflexiva sobre a sua própria prática".

Dessa forma, integrando Universidade/escola pública e aproximando, entre si, professores em formação, professores já em exercício na rede pública e professores das Instituições Superiores, o Pibid tem se tornado uma rede de colaboradores. Isso tem permitido que "não apenas as concepções dos alunos das Licenciaturas sejam afetadas, mas, igualmente, sejam tensionados os paradigmas dos formadores (professores da educação básica e das IES)". Essa parceria "provoca, além da formação inicial, a formação continuada dos docentes da educação básica e das IES. Novas formas de 'olhar'[11] a escola, de interagir com o campo da atuação docente e de valorizar o inovador em educação". (BRASIL, 2014. p. 31).

Embora que todos esses dados tenham sido documentados e publicados e também afirmem que o Pibid pode ser reconhecido como um Programa também de formação continuada, ainda há muito que se pesquisar sobre a temática. Assim sendo, nosso objetivo neste trabalho foi chegarmos um pouco além desses resultados. A

[11] Grifo nosso.

nosso ver, nosso avanço seria possível por meio da apreensão dos sentidos e significados constituídos por professores da Educação Básica - ligados ao Programa e que tivessem na condição de Supervisores - acerca do Pibid. No próximo capítulo, discutiremos a respeito da metodologia utilizada para nos aproximarmos desses sentidos e significados.

4 O MÉTODO DA PESQUISA NA PERSPECTIVA SÓCIO-HISTÓRICA

> Não se pode construir qualquer conhecimento a partir do aparente, pois não se captam as determinações que são constitutivas do objeto. Ao contrário é preciso rastrear a evolução dos fenômenos, pois estão em sua gênese e em seu movimento as explicações para sua aparência atual. (ANA BOCK, 1999)

A proposta teórico-metodológica defendida pela Psicologia Sócio-Histórica (PSH) tem sido compreender o homem como um sujeito que: é constituído ao longo do tempo e da história; que é mediado por vários elementos, internos e externos; que realiza atividades não apenas para satisfazer às suas necessidades biológicas, mas também as afetivas.

De acordo com Bock; Furtado; Teixeira (1999, p. 88), a Sócio-Histórica "tem se constituído, fundamentalmente, pela crítica à visão liberal de homem" por entender que as concepções liberais "construíram uma ciência na qual o mundo psicológico foi completamente deslocado do campo social e material" e, assim, passou a ser definido como algo abstrato "que já estivesse dentro do homem pronto para se desenvolver – semelhante à semente que germina". Todavia, como afirma Leontiev (2004), o homem não é semente que carrega todo o seu devir a ser dentro de si. Ao contrário disto, nasce apenas com a capacidade de desenvolver novas aptidões.

Contrária à ideia liberal/naturalista, a Sócio-Histórica surge como uma nova abordagem teórica formulada por Vigotski com a intenção de superar as tradições positivistas. Segundo afirma Bock; Furtado; Teixeira (1999, p. 86), a Sócio-Histórica nasceu "na ex-União Soviética, embalada pela Revolução de 1917 e pela teoria marxista", tornando-se, aqui no Ocidente, a partir dos anos 70 do século passado, uma importante referência para a Psicologia do desenvolvimento, para a Psicologia Social e para a Educação. Nesse sentido, a principal contribuição da Sócio-Histórica, de acordo com Bock e Gonçalves (2005, p. 112), é "evidenciar a historicidade dos processos sociais e humanos, incluindo a subjetividade".

Retomando rapidamente ao que se compreende por subjetividade, Bock (1999, p. 123-124) a define como "uma produção histórica que se constitui na relação dialética com a realidade objetiva", revelada por meio dos significados e dos sentidos.

Assim, apreender os sentidos, em seu processo histórico, requer que o pesquisador saia do campo da descrição para o campo da explicação, do aparente para o que não está posto externamente. Para isso, precisa compreender o percurso teórico e, ainda, se apropriar de elementos metodológicos que o auxiliem e/ou conduzam à apreensão do objeto investigado.

Vale ressaltar que, para chegarmos à apreensão dos significados e dos sentidos produzidos pelo sujeito, precisamos utilizar alguns procedimentos próprios do processo de pesquisa que sejam condizentes com nosso objeto de estudo. Além disso, é necessário recorrermos aos aspectos teórico-metodológicos que fundamentam a investigação. Desta forma, a escolha do método, a perspectiva e/ou abordagem que servirá de base teórica, os instrumentos utilizados na construção dos dados e, ainda, os critérios de análises desses dados construídos são elementos fundamentais para a realização de uma pesquisa de qualidade.

Cientes da importância destes elementos para uma pesquisa e do quanto é pertinente descrevê-los para uma melhor compreensão tanto para o investigador quanto para os leitores, apresentamos este capítulo em duas partes. Na primeira, abordamos questões teóricas da pesquisa e do método. Na segunda, apresentamos os procedimentos da pesquisa como: instrumentos de apreensão dos dados, *lócus* da pesquisa, sujeitos, critérios de escolha dos sujeitos e os procedimentos de análise e interpretação dos dados construídos.

4.1 ASPECTOS METODOLÓGICOS DA PESQUISA

Neste trabalho, temos por objetivo **apreender os significados e sentidos produzidos por professores-Supervisores do Pibid sobre a formação docente propiciada pelo referido programa.** Para chegarmos às configurações de sentidos dos sujeitos, foi necessário escolhermos uma tipologia de pesquisa adequada e um método que se aproximasse do objeto em estudo. Com vistas a alcançarmos o objetivo, acima elencado, adotamos a pesquisa qualitativa apoiada no método do Materialismo Histórico-Dialético.

González Rey (2003, p. 269) caracteriza a investigação qualitativa como a que “se situa, na intenção de descobrir aspectos novos na sua relação, com os sujeitos investigados”. O diálogo, por ser o elemento chave da investigação qualitativa, favorece tanto o rompimento da neutralidade do investigador, como o faz manter “uma relação ativa com as pessoas investigadas”, fazendo dele um momento de produção teórica e não apenas de registro de dados. O autor citado ainda atribui à investigação qualitativa a característica de apresentar “forte definição teórica, cujo objeto essencial é produzir modelos conceituais para realidades que estão mais além da descrição, e que só são visíveis ao conhecimento a partir de construções teóricas complexas” (GONZÁLEZ REY, 2003, p. 270). Por todas essas razões, são essas características que nos levam a escolher a investigação qualitativa como tipologia de pesquisa para este estudo.

Por se tratar de um tipo de investigação centrada naquilo que não está aparente, mas nas construções subjetivas dos sujeitos - isto é, suas zonas de sentidos -, o método a ser escolhido precisa estar em consonância com o objeto de investigação e ser entendido não como um instrumento, mas “como algo que nos permite penetrar no real, objetivando não só compreender a relação sujeito/objeto, mas a própria constituição do sujeito” (AGUIAR e OZELLA, 2013, p. 300-301).

Diante da busca por um método com as características acima descritas, Vigotski (2007, p. 69) afirma que essa procura “torna-se um dos problemas mais importantes de todo empreendimento para a compreensão das formas caracteristicamente humanas de atividade psicológica”. O autor chega a essa compreensão após analisar os métodos, até então, utilizados pela psicologia da época. Entre os métodos mais utilizados, estava o da psicologia experimental que tinha a função de “evocar o fenômeno em estudo de uma maneira artificial (e, portanto, controlável) e estudar as variações nas respostas que ocorrem, em reação às várias mudanças nos estímulos” (VIGOTSKI, 2007, p. 59-60).

Se nesse método, o que prevalecia era a prática de estímulos e respostas, os quais eram utilizados com a função de criarem “a estrutura dentro da qual eventos importantes [...] poderiam ser estudados de uma maneira confiável e controlada” (VIGOTSKI, 2007, p. 61). Todavia, tal instrumento não serviria para o estudo das funções psicológicas superiores por estas serem comportamentos humanos e, portanto, não poderem ser analisados quantitativamente. Nessa perspectiva, este

método só poderia “ajudar a registrar a existência de formas subordinadas, inferiores, as quais não contêm a essência das formas superiores” e, ainda, “determinar variações quantitativas na complexidade dos estímulos e nas respostas” (idem, p. 62).

Para o teórico, aceitar que “o desenvolvimento psicológico dos homens é parte do desenvolvimento histórico geral de nossa espécie” (ibidem) é uma proposição de que é preciso que se tenha um método que dê conta de tal reconhecimento. Na realidade, o que Vigotski queria era um método que fosse pré-requisito e produto, além de instrumento e resultado do estudo, ao mesmo tempo.

Dessa forma, tomando como parâmetro a abordagem naturalista - estabelecida por Engels - Vigotski propôs-se a criar uma metodologia que atendesse às especificidades contidas nas funções psicológicas do humano. Para tanto, baseou-se em três princípios: 1) analisar processos e não objetos; 2) explicação versus descrição e; 3) o problema do “comportamento fossilizado”. Como síntese desses três princípios, o teórico estabelece os seguintes fatores essenciais para a análise psicológica:

> (1) uma análise do processo em oposição a análise do objeto; (2) uma análise que revele as relações dinâmicas ou causais, reais, em oposição à enumeração das características externas de um processo, isto é, uma análise explicativa, e não descritiva; e (3) uma análise do desenvolvimento que reconstrói todos os pontos e faz retornar à origem o desenvolvimento de uma determinada estrutura. (VIGOTSKI, 2007, p. 69).

Com base nesses fatores de análise psicológica elaborados por Vigotski e levando em consideração as particularidades metodológicas do nosso objeto de estudo - **os significados e sentidos produzidos por professores-Supervisores do Pibid sobre a formação docente propiciada pelo referido programa** - escolhemos como método o Materialismo Histórico-Dialético para fundamentar a investigação.

O método supracitado busca compreender o homem como um ser universal e histórico, portanto, através da realidade social e histórica e não de forma individualista. Conforme afirma Gonçalves (2007), é um sujeito determinado por essa realidade ao mesmo tempo em que é determinante dela, através de sua ação coletiva.

Partindo do pressuposto de que não estamos interessados em descrever as experiências - tampouco é o que a epistemologia qualitativa investiga e o método do Materialismo Histórico-Dialético propõe analisar -, concluímos que esse tipo de

pesquisa e de método requerem também diferenciados instrumentos de operacionalização que tomam como foco as funções superiores do sujeito, especificamente, no caso deste trabalho, os sentidos subjetivos que constituem a sua forma de pensar, sentir e agir. É, portanto, sobre o aspecto da operacionalização da pesquisa que tratamos, no próximo item deste capítulo.

4.2. OPERACIONALIZAÇÃO DA PESQUISA

Tão importantes quanto a escolha da abordagem e do método, os elementos de operacionalização de uma pesquisa também devem ser teoricamente discutidos. Desta feita, os apresentamos nos subitens, a saber, instrumentos de produção dos dados, *lócus* da pesquisa, sujeitos, critérios de escolha dos sujeitos e os procedimentos de análise e interpretação dos dados construídos.

4.2.1 Dos instrumentos de apreensão dos dados

A abordagem Sócio-Histórica se constitui a partir de uma epistemologia - Materialismo Histórico-Dialético - que compreende o homem constituído pela mediação da história e da cultura, de modo que, para estudá-lo, exige-se um instrumento de construção de dados que não se limite a quantificar nem descrever dados, mas que possibilite a apreensão das funções psicológicas superiores do sujeito. Dessa forma, a entrevista é “um instrumento rico que permite acesso aos processos psíquicos [...] particularmente os seus sentidos e significados” (AGUIAR e OZELLA, 2013, p. 308).

Por ser um procedimento realizado face a face, Szymanski (2011, p. 12) afirma que a entrevista é “fundamentalmente uma situação de interação humana, em que estão em jogo as percepções do outro e de si, expectativas, sentimentos, preconceitos e interpretações para os protagonistas: entrevistador e entrevistado”. A autora também afirma que esse contato pode trazer à tona informações riquíssimas sobre o objeto de estudo em questão.

Dessa forma, dentre as várias tipologias existentes, escolhemos a entrevista reflexiva para nos servir de instrumento de construção de dados. Destacamos que esse tipo de entrevista tem se tornado instrumento de construção de dados nas pesquisas qualitativas por ser empregada “como uma solução para o estudo de significados subjetivos e de tópicos complexos demais para serem investigados por instrumentos fechados e padronizados” (SZYMANSKI, 2011, p. 10).

A característica reflexiva é atribuída a esse tipo de entrevista e corresponde a um procedimento compreendido por Szymanski (2011, p. 15) como uma ferramenta que “poderá auxiliar na construção de uma condição de horizontalidade e contornar algumas dificuldades [...], em especial quando os mundos do entrevistador e entrevistado forem muito diferentes social e culturalmente”. Como procedimento de pesquisa, a entrevista reflexiva pode ser estruturada de forma semidirigida e realizada, no mínimo, em 2 encontros. Pode, ainda, apresentar um roteiro aberto e basear-se na fala do sujeito participante da pesquisa. Todavia, “os objetivos da entrevista devem estar claros, assim como a informação que se pretende obter” (SZYMANSKI, 2011, p.19).

Como em qualquer outro tipo de entrevista, é de extrema importância que sigamos algumas etapas fundamentais como, por exemplo, o aquecimento que nada mais é do que uma apresentação mais pessoal e o estabelecimento de um clima mais informal. No nosso caso, optamos por cumprir esta etapa seguindo o formato de entrevista de história de vida[12]. Na oportunidade, os participantes - a princípio, 4 sujeitos - puderam falar livremente sobre sua vida pessoal, relatar fatos sobre sua respectiva fase estudantil e, ainda, sobre sua profissão.

Este momento foi tomado como primeiro contato físico com os sujeitos bem como constituiu, em nossa pesquisa, o critério de escolha para decidirmos quem seguiria para a próxima fase - o aprofundamento, tendo em vista que nosso campo de pesquisa era amplo e por isso, precisávamos encontrar um meio para escolhermos bons sujeitos - aqueles que mais contribuíram para nossa pesquisa construindo informações que respondessem ao nosso problema. Entre os 4 sujeitos colaboradores, na etapa anterior, seguimos com o aprofundamento da pesquisa com

[12] Para Spindola e Santos (2003, p. 121), “o método de história de vida, portanto, procura apreender os elementos gerais contidos nas entrevistas das pessoas, não objetivando, contudo, analisar suas particularidades históricas ou psicodinâmicas”, mas ressaltar momentos históricos vividos pelo sujeito.

apenas 2 sujeitos, os quais estiveram mais abertos e, assim, contribuíram melhor na construção de informações para a investigação.

A próxima etapa foi a introdução da questão norteadora que, para esse trabalho, elencamos não apenas 1 mas três questões. Seguindo as orientações de Szymanski (2011), estas foram formuladas, cuidadosamente, uma vez que o objetivo de cada uma delas era “trazer à tona a primeira elaboração, ou um primeiro arranjo narrativo, que o participante pode oferecer sobre o tema” (p. 29). Szymanski (2011) define que é interessante ter essa questão escrita de modos diferentes para o caso de “haver pedidos de esclarecimentos” e, assim, evitarmos “formulações que se distanciem do objeto da investigação” (p. 30).

Conforme orientação da autora, questões como as de esclarecimento[13], as focalizadoras[14] e as de aprofundamento[15] - também foram utilizadas em nossa investigação. Porém, esclarecemos que estas questões foram elaboradas à medida em que a conversa acontecia. Optamos por fazer dessa forma porque não objetivávamos realizar uma entrevista com apenas perguntas e respostas. Na realidade, desejávamos que o momento tivesse como ponto de partida uma questão norteadora para, paulatinamente, irmos aprofundando, conforme necessário e de acordo com o que o sujeito participante da pesquisa fosse revelando.

Para finalização da entrevista reflexiva, Szymanski (2011) indica o processo de devolução que constitui em que o pesquisador vai apresentar a entrevista - transcrita e acompanhada da pré-análise - aos participantes para que vejam “suas ideias organizadas de modo compreensivo, o que, em muitos casos, ajuda os próprios participantes a sistematizarem suas concepções sobre o tema”. A autora destaca que este momento também pode gerar “estímulo para as novas considerações e é um momento de solução de dúvidas que ficaram para o pesquisador” (SZYMANSKI, 2011, p. 55).

No nosso caso, optamos por fazer a devolutiva da primeira entrevista - do tipo reflexiva - por meio do uso de mais um tipo de procedimento de pesquisa que nos

[13] Utilizadas quando “o discurso parece confuso ou quando a relação entre as ideias ou os fatos narrados não está muito clara para o/a entrevistador/a” (SZYMANSKI, 2011, p. 45).
[14] Que “são aquelas [...] que trazem o discurso para o foco desejado na pesquisa” (idem, p. 49).
[15] Compostas por “perguntas que podem ser feitas quando o discurso do entrevistado toca nos focos de modo superficial” (ibidem).

permitiu uma melhor complementação dos dados já produzidos: a entrevista recorrente. Esse tipo de entrevista é considerado por Leite e Colombo (2006, p. 128) como um “processo interativo entre pesquisador e sujeito, que propicia a construção do conhecimento sobre um tema de maneira partilhada e planejada”. Como os demais instrumentos, a entrevista recorrente também possui procedimentos necessários para sua realização. Dentre eles, os que mais nos chamam a atenção são:

> ✓ A escolha dos sujeitos que serão entrevistados é intencional, e o pesquisador deve explicitar claramente os critérios que definem o perfil do sujeito e seus procedimentos para a escolha deles;
>
> ✓ Escolhidos e caracterizados os sujeitos em um número reduzido, inicia-se [...] a realização das entrevistas, geralmente um sujeito por vez, relembrando os objetivos da pesquisa. Leite e Colombo (2006, p. 128 e 129).

Observando essas especificidades da entrevista recorrente, aqui, temos mais uma justificativa para nossa escolha de apenas um sujeito para prosseguirmos com a etapa de aprofundamento. Essa tipologia de pesquisa foi por nós escolhida porque nos aproxima do nosso objetivo de estudo que é **apreender os significados e sentidos produzidos por professores/supervisores do Pibid sobre a formação docente propiciada pelo referido programa**, o que só é possível por meio do diálogo entre sujeito pesquisador.

O instrumento em questão nos aproxima do nosso objeto de estudo pelo fato de constituir-se num processo de “construção de conhecimento sobre o objeto ou tema em questão” e, ainda, por estabelecer a relação entre pesquisador**,** sujeito e conteúdos narrados. Além disso, também proporciona “o movimento do pensamento para a palavra e da palavra para o pensamento” (LEITE e COLOMBO, 2006, p. 133).

Uma vez descritos os instrumentos de apreensão dos dados deste trabalho, no próximo item, apresentaremos os procedimentos de análises e interpretação dos dados apreendidos. Para este estudo, utilizamos os Núcleos de Significação abordados por Aguiar e Ozella (2013; 2015).

4.2.2 Dos procedimentos de análises e interpretação dos dados construídos

Nos processos de investigação qualitativa que tomam a Psicologia Sócio-Histórica como referencial teórico-metodológico o trabalho de análise e interpretação de dados toma, a priori, o empírico para, a partir dele, se chegar ao concreto, movimento que se torna possível por meio da construção de Núcleos de Significação. Estes são definidos por Aguiar e Ozella (2013) como construções que expressam os movimentos de abstração que, sem dúvida, contêm o empírico, mas pela sua negação, permitem o caminho em direção ao concreto. Desta forma, a partir do que foi dito pelo sujeito, buscamos entender aquilo que não foi dito.

Contudo, para chegarmos ao processo de constituição dos Núcleos de Significação, percorremos algumas etapas. A primeira delas, se constituiu na transcrição das falas dos sujeitos participantes da pesquisa, as quais foram produzidas por meio das entrevistas descritas, anteriormente. Após esta etapa, passamos para o processo de leitura do material transcrito, que segundo Aguiar e Ozella (2013, p. 309), é através dessas diversas leituras que “destacamos conteúdos das falas do [sujeito] que sejam reiterativos, que demonstrem maior carga de emocional ou ambivalências”. A esses conteúdos destacados, os autores dão o nome de Pré-Indicadores.

Aguiar e Ozella (2013, p. 309), esclarecem que os Pré-Indicadores “são [...] trechos de fala compostos por palavras articuladas que compõem um significado, carregam e expressam a totalidade do sujeito e, portanto, constituem uma unidade de pensamento e linguagem”. Além disso, "apresentam-se em grande número e irão compor um quadro amplo de possibilidades para a organização dos núcleos” (ibidem). Por se tratar da separação de partes das falas dos sujeitos, precisamos ter em mente que nem todas as falas serão convertidas em Pré-Indicadores. Por isso, como afirmam os autores, precisamos identificar aquelas que são relevantes para a compreensão do nosso objeto de estudo.

Após a identificação dos Pré-Indicadores, a etapa seguinte é organizá-los em grupos “seja pela similaridade, pela complementaridade ou pela contraposição, de modo que nos leve a uma menor diversidade” (AGUIAR e OZELLA, 2013, p. 309). Vale lembrarmos que “um fato identificado como Pré-Indicador, ao ser aglutinado, pode indicar o caráter impulsionador/motivador para a ação em uma determinada condição”. Ademais, esse mesmo fato “pode funcionar como paralisador da ação em outro momento, mas ambos podem ser indicadores importantes no processo de

análise" (ibidem). A esse processo de organização em grupos chamamos de aglutinação dos Pré-Indicadores em Indicadores.

De acordo com Aguiar e Ozella (2013, p. 309), um Indicador "pode ter potências e coloridos diferentes em condições diversas, tais como: fases ou etapas da trajetória de vida, tipos de relações com outros, experiências profissionais, etc.". Segundo os autores, "os indicadores são fundamentais para que identifiquemos os conteúdos e sua mútua articulação, de modo a revelarem e objetivarem a essência dos conteúdos expressos pelo sujeito" (idem, p. 310). Porém, esses Indicadores "só adquirem algum sentido se inseridos e articulados na totalidade dos conteúdos temáticos contidos nas expressões do sujeito" (idem, p. 309).

Produzidos os conjuntos - Indicadores e conteúdos - por sua vez, estes dão origem a um novo movimento de articulação. Assim, inicia-se o processo de articulação dos Indicadores para a formação dos Núcleos de Significação. Aguiar e Ozella (2013) relatam que, através da organização dos Núcleos, é possível percebermos as transformações e contradições ocorridas durante o processo de construção dos sentidos e dos significados. Segundo os autores, esse processo "possibilitará uma análise mais consistente, que nos permita ir além do aparente e considerar tanto as condições subjetivas quanto as contextuais e históricas" (idem, p. 310).

Nas palavras de Aguiar e Ozella (2013, p. 310), "os núcleos devem ser construídos de modo a sintetizar as mediações constitutivas do sujeito; mediações essas que constituem o sujeito no seu modo de pensar, sentir e agir". Para os autores, "os núcleos devem expressar aspectos essenciais do sujeito". Precisam também ser entendidos como "momento superior de abstração, o qual por meio da articulação dialética das partes - movimento subordinado à teoria -, avança em direção ao concreto pensado, às zonas de sentido" (idem, p. 310).

Constituídos os Núcleos, Aguiar e Ozella (2013) afirmam que essa etapa representa o início do processo construtivo-interpretativo tendo em vista já apresentar uma compreensão crítica da realidade apreendida pelo pesquisador. Em números reduzidos de quantidades - em relação aos Pré-Indicadores e Indicadores -, mas, que apresentam a diluição e o retorno a estes e, "é nesse momento que avançamos do empírico para o interpretativo" (idem, p. 310). Assim, os Núcleos sistematizados

devem conter pontos centrais e fundamentais que revelem as “determinações constitutivas do sujeito” (ibidem). Uma vez organizados os Núcleos, vamos às suas análises.

O procedimento de análise “explicitará semelhanças e/ou contradições que vão novamente revelar o movimento do sujeito” (AGUIAR e OZELLA, 2013, p. 310-311), contradições essas que não serão expressas, necessariamente, de forma aparente no discurso, mas aprendidas pela análise e interpretação feita pelo sujeito. E, é nesse processo que vamos do empírico ao interpretativo. Em outras palavras, avançamos da fala expressa pelos sujeitos para a interiorização desta, isto é, para as zonas de sentido. Isto se torna possível por meio das necessidades dos sujeitos reveladas em suas falas e expostas pelos Indicadores.

Ao concluirmos a explanação dessa etapa procedimental de análise e interpretação dos Núcleos de Significação, apresentamos o próximo item, o qual trata do *lócus* da pesquisa e, em seguida, os sujeitos e os critérios de escolha para o processo de entrevistas.

4.2.3 Do *lócus* da pesquisa

Para Bogdan e Biklen (1994, p. 114), “é raro o estudo qualitativo que não envolva trabalho de campo”. Além disso, para os autores, os campos de pesquisas são “locais onde os sujeitos se entregam às suas tarefas cotidianas” (idem, p. 113. Bogdan e Biklen (1994) afirmam também que, nos casos em que o instrumento de construção dos dados da investigação é a entrevista, ainda assim, constitui um trabalho de campo. Isto porque, nesse caso, “o investigador visita regularmente os seus sujeitos, entrevistando-os, por vezes, durante várias horas (p. 114). Nesse sentido, esclarecemos que nosso trabalho teve como campo empírico, apontado por nós como *lócus* de pesquisa**,** o Pibid/UERN, especificamente, os subprojetos localizados no Campus de Patu (RN).

No Campus Avançado de Patu - CAP, o Pibid - como relatado no capítulo que trata do Programa - teve início no mês de agosto de 2011**,** com apenas 1 subprojeto instituído - o de Pedagogia - e se estendeu até junho de 2013. À época, o Programa

contava com 1 equipe formada por 15 graduandos, 3 professores-Supervisores e 1 Coordenadora de Área os quais, durante 2 anos, atuaram numa escola pública estadual, localizada na zona urbana.

No último edital, o CAP experimentou um salto significativo no que tange à implantação de subprojetos em todas as Licenciaturas do referido Campus. Atualmente, conta com 4 subprojetos implantados: 1 de Matemática, 1 de Pedagogia, 1 de Letras - Língua Portuguesa e 1 Interdisciplinar envolvendo alunos de 2 Licenciaturas - Matemática e Pedagogia.

Outra mudança bastante significativa foi no tocante às escolas parceiras. Além da instituição escolar estadual contemplada na edição anterior, o Pibid está em outras escolas estaduais e se estende também a unidades municipais, das quais algumas estão localizadas na zona rural, da cidade de Patu (RN). A partir do próximo parágrafo, detalhamos como está constituído o Pibid/UERN no CAP, atualmente.

O Subprojeto Interdisciplinar envolve as Licenciaturas em Matemática e Pedagogia e é composto por: 2 Coordenadoras de Área, 6 professores-Supervisores e 36 graduandos. As atividades são desenvolvidas em 4 escolas: 1 estadual e 3 municipais, sendo que, destas municipais, 2 estão situadas na zona rural da cidade de Patu (RN).

Os subprojetos Matemática, Pedagogia e Letras apresentam, em cada subprojeto, a mesma quantidade de bolsistas e possuem: 1 Coordenador de Área, 4 professores-Supervisores e 20 graduandos. Os subprojetos Matemática e Letras ainda têm em comum o mesmo *lócus* de atuação. Ou seja, ambos desenvolvem atividades em 2 escolas estaduais. Já o subprojeto Pedagogia tem suas atividades voltadas para 2 escolas municipais.

Ao todo, o Pibid/UERN do CAP conta com: 5 Coordenadores de Área, 18 professores-Supervisores e 96 graduandos. Dessa equipe, tomamos como sujeitos para nossa pesquisa apenas professores-Supervisores, dos quais detalharemos, no próximo item.

4.2.4 Dos sujeitos da pesquisa

Szymanski (2011) afirma que o pesquisador nutre algumas expectativas em relação aos sujeitos colaboradores da pesquisa. A nosso ver, a mais importante é a de que o sujeito esteja disposto a dar as informações esperadas/desejadas pelo pesquisador. Este também pode ter a expectativa de se deparar com "um recipiente de informações que poderão ser **'extraídas'**[16] como se extrai uma amostra de sangue com uma seringa. Pode, ingenuamente, esperar que o entrevistado discorra sobre sua experiência, expondo-se sem ocultamentos" ou, ainda, "esperar um parceiro no processo de construção do conhecimento" (SZYMANSKI, 2011, p. 16).

Contudo, destacamos que somente é possível chegarmos à confirmação - ou não - dessas e/ou de outras expectativas, mediante o encontro entre pesquisador e sujeito participante da pesquisa. Entretanto, antes de sabermos quem são os sujeitos nas suas formas de agir, pensar, sentir - ou seja, antes de acessarmos os elementos da subjetividade dos sujeitos -, precisamos conhecer algumas de suas características - aqui, não nos referimos a características físicas – mas àquelas que os qualifiquem como sujeitos adequados ao nosso estudo como, por exemplo, o tempo de formação, de atuação na docência, de participação no Pibid, entre outras.

Por ser o Pibid o nosso *lócus* de pesquisa e por buscarmos **apreender os significados e sentidos produzidos por professores-Supervisores do Pibid sobre a formação docente propiciada pelo referido programa,** os sujeitos da nossa investigação são, portanto, **professores da rede pública - estadual e municipal - vinculados aos subprojetos Pibid/UERN/CAP, na condição de Supervisores.**

De acordo com Brasil (2013, p. 13), para que um professor da escola básica seja enquadrado como Supervisor do Pibid, ele precisa atender aos seguintes requisitos:

> I – possuir licenciatura, preferencialmente, na área do subprojeto;
>
> II – possuir experiência mínima de 2 (dois) anos no magistério na educação básica;
>
> III – ser professor na escola participante do projeto Pibid e ministrar disciplina ou atuar na área do subprojeto;

[16] Grifo do autor.

IV – ser selecionado pelo Pibid da IES.

Tendo em vista no CAP haver 4 subprojetos instaurados, tivemos um quadro de 18 Supervisores aptos a serem escolhidos como sujeitos a colaborarem para nossa pesquisa. Por ser um número bastante elevado para uma pesquisa - qualitativa, que trabalha com entrevistas e com interpretação de Núcleos de Significação, numa perspectiva Sócio-Histórica - tornou-se inviável utilizarmos todos os Supervisores do Pibid dessa IES como sujeitos de nossa pesquisa.

Dessa forma e, **fundamentalmente,** com base **no período máximo que dispúnhamos para conclusão do Curso de Mestrado incluindo-se, aqui, todo o processo da pesquisa - 24 meses - deduzimos que somente seria possível entrevistarmos, até 3 Supervisores. Destes,** apenas 1 sujeito teve sua fala analisada e interpretada, neste trabalho. Quanto aos critérios utilizados para a escolha do(s) sujeito(s), esse é o assunto do item, a seguir.

4.2.5 Dos critérios de escolha dos sujeitos

Como afirmam Leite e Colombo (2006, p. 199), a escolha do sujeito que participará da pesquisa deve ocorrer mediante critérios pré-estabelecidos pelo pesquisador. Dessa forma, tendo em vista que nosso campo de pesquisa apresentava um número considerável de sujeitos aptos a participarem da pesquisa, como abordamos no item anterior, tomamos os seguintes critérios para escolha de nossos sujeitos: a) apresentar disponibilidade para as entrevistas, as quais seriam realizadas em horários distintos às suas atividades como Supervisores do Pibid; b) mostrar-se acessível para as entrevistas recorrentes; c) estar no Programa a, pelo menos, seis meses; d) demonstrar interesse em participar da pesquisa; e) ser apontado pela Coordenação de Área como sujeito comprometido com o Programa e com a educação escolar.

Tomamos como sujeitos Supervisores de subprojetos distintos, ressaltando que, dentre os sujeitos colaboradores da pesquisa, apenas 1 teve o material analisado e interpretado, o qual é tema de discussão do capítulo a seguir.

5 OS DADOS EMPÍRICOS CONSTITUINTES DA PESQUISA: UMA APROXIMAÇÃO ÀS ZONAS DE SENTIDOS E SIGNIFICADOS DO SUJEITO

> O indivíduo não nasce com sua individualidade já instalada e precisaria somente desenvolvê-la na sua relação com a sociedade, como afirmam as teorias que se fundamentam no paradigma organismo-meio, mas sua individualidade é criada através da atividade que concretiza, através da qual ele se apropria dos conhecimentos já existentes para executá-las e se objetiva ao concretizá-las. (BETTY OLIVEIRA, 2010)

A teoria por nós utilizada, nesta pesquisa - a saber, a abordagem Sócio-Histórica -, compreende o humano como ser singular, mas que também é universal. Isto porque sua constituição ocorre no coletivo social, através das relações que o indivíduo estabelece com o outro e com o meio. E, é nesse processo de constituição que o sujeito se apropria das construções culturais e históricas criadas por humanos - portanto, de gerações anteriores - objetivando-se nelas e transformando-as em órgãos de sua individualidade.

Em outras palavras, o indivíduo não é um ser que nasce pronto e, por isso, se constitui ao longo do tempo e sempre mediado por vários elementos, isto é, por meio: das relações sociais que estabelece no meio em que atua; da história e da cultura produzidas pelas diversas gerações da humanidade.

Compreendendo que o ser humano produz sentidos e significados sobre as construções sociais e históricas da humanidade, traçamos como objetivo para este trabalho apreendermos os significados e sentidos produzidos por professores-Supervisores do Pibid sobre a formação docente propiciada pelo referido Programa. Visando apresentarmos as respostas que encontramos para este objetivo, neste capítulo, apresentamos nossa discussão e interpretação do material construído. Destacamos que o texto tem sua fundamentação nos teóricos que discutem a perspectiva Sócio-Histórica, bem como noutros que fundamentam os estudos sobre a formação e a profissão docente.

O texto desse capítulo é composto por 4 Núcleos de Significação, os quais correspondem à sistematização do processo de análise dos dados construídos através das entrevistas realizadas junto ao nosso sujeito de pesquisa. Antes da apresentação dos Núcleos, aqui, cabe uma breve explicação acerca da disposição dos mesmos.

Tendo em vista que nosso objetivo foi chegarmos à compreensão dos sentidos e significados constituídos pelo sujeito colaborador de nossa pesquisa, é preciso que, antes disso, o conheçamos um pouco melhor, isto é, é mister apresentarmos o sujeito no tocante a à sua historicidade, a seu processo de constituição pessoal e profissional. Feita essa ressalva, vamos à apresentação dos Núcleos.

Os Núcleos constituídos estão assim nomeados: o Núcleo I - **"A constituição do sujeito: mediações sociais e históricas"** que apresenta a discussão sobre o processo de constituição pessoal e profissional de Ana; o Núcleo II - **"A atividade humana desenvolvida para satisfazer as necessidades objetivas e subjetivas"** que traz um relato sobre as atividades desenvolvidas pelo sujeito participante da pesquisa, isto é, os trabalhos profissionais por ele desenvolvidos; o Núcleo III - **"A formação docente: um processo constituído a partir da relação com o outro e da apropriação do real"** que expõe como ocorreu a formação profissional de Ana e; o Núcleo IV - **"A constituição de significados e sentidos sobre o Pibid como mediador da formação docente"** que registra nossa tentativa de ao objetivo principal do trabalho que é chegarmos aos significados e sentidos constituídos por Ana sobre o Pibid como Programa formativo. Assim dispostos, segue a discussão do texto, a começar pelo Núcleo I.

5.1 - A CONSTITUIÇÃO DO SUJEITO: MEDIAÇÕES SOCIAIS E HISTÓRICAS

Vasconcellos (2007) ressalta o fato de o sujeito ser fruto de uma construção. Em outras palavras, o autor explica que o sujeito não constitui um ser aprioristicamente pronto, mas que se constrói e se reconstrói no tempo, através da apropriação da história e da cultura. Assim, visando compreendermos alguns dos

elementos que mediaram a constituição de Ana - sujeito de nossa pesquisa - temos portanto nesse primeiro Núcleo, o objetivo de apresentar uma discussão acerca deste processo. Nesta discussão, levamos em consideração os elementos que mediaram a sua formação familiar e escolar, sendo estes constituídos sócio-historicamente e não naturalmente.

O referido Núcleo é constituído de quatro Indicadores, a saber: **A mediação da educação familiar na apropriação dos primeiros atos históricos do humano** - que trata sobre as primeiras apropriações de Ana junto à família; **A constituição humana mediada pelo processo de educação formal** - que aborda como Ana vivenciou a fase primária da sua vida estudantil; **"No próprio instante que eu entrei para a educação, aí eu comecei a ver as coisas diferentes"** - que relata sobre a necessidade constituída por Ana de cursar o Ensino Superior e, por último; **Contextualizando a necessidade da formação - "Sou graduada em Pedagogia e tenho especialização em Educação Infantil": caminhos da formação** - que conta o caminho percorrido por Ana, durante sua formação acadêmica. Sobre estes Indicadores, detalharemos um a um, na sequência do texto.

Antes de darmos início à discussão dos Indicadores, cabe-nos apresentar, de forma breve, o sujeito de nossa pesquisa. Ana - nome fictício dado ao sujeito colaborador de nossa pesquisa - tem, hoje, 57 anos. É nascida numa família de classe popular da zona rural de Almino Afonso (RN), onde residiu até os oito anos de idade junto com seus 6 irmãos. Posteriormente, veio para a cidade de Patu (RN), onde reside até os dias atuais. Ana é casada e mãe de 2 filhos: 1 rapaz - com 19 anos e; 1 moça - com 22 anos. A filha estuda em Natal (RN) e faz o Curso de Odontologia. O filho tem o sonho de ingressar no Curso de Engenharia e, diante desse desejo, está direcionando todas as forças para conseguir realizar o sonho.

Ao concluirmos esta apresentação, damos início à discussão do primeiro Indicador desse Núcleo: **A mediação da educação familiar na apropriação dos primeiros atos históricos do humano**, onde apresentamos o início da vida de Ana, suas primeiras construções sociais e históricas ocorridas junto à sua família.

5.1.1 A mediação da educação familiar na apropriação dos primeiros atos históricos do humano

Leontiev (s/d) afirma que a criança precisa se relacionar com o mundo circundante, através do estabelecimento de interações com outros seres humanos. O processo educativo constitui um exemplo em que esta interação pode ocorrer. Para o teórico, a educação possui formas muito diversas pelo fato de sua origem ser marcada já nas primeiras etapas do desenvolvimento da humanidade. Esta afirmativa nos leva à compreensão das palavras de Saviani (2011) quando o autor diz que não podemos compreender a natureza do processo educativo sem compreendermos a natureza humana.

Trazendo essa discussão para nosso processo de análise, fica claro que, tanto as afirmativas de Leontiev (s/d) quanto as de Saviani (2011) nos ajudam a compreender o processo de constituição de Ana. Essa compreensão nos leva ao entendimento de que é na convivência com a família, desde a primeira infância, que surgem os primeiros aprendizados.

Por exemplo, quando Ana diz: “- Antigamente, as coisas eram bem diferentes. [...] Não se tinha essa liberdade que as crianças, de hoje em dia, têm”, fica claro que um dos primeiros ensinamentos dos pais de Ana foram os valores humanos como: normas, regras, limites, obediência. Essa ideia pode ser ratificada na seguinte fala: “- Era questão de viver na disciplina com limites”. Estas palavras se confirmam teoricamente, a partir da visão de Reis (2001, p. 100), ao afirmar que é “função da família desenvolver a socialização básica numa sociedade que tem sua essência no conjunto de valores e de papéis”.

Embora vivesse sob disciplina e com limites estabelecidos por seus pais, Ana afirma que teve uma infância feliz. Não tinha riquezas materiais, mas reconhece que a união dos pais era forte e podia contar com a presença da família. Esta percepção de Ana é muito marcante em seu discurso, como podemos observar neste trecho: “- Nosso pai sempre trabalhou muito para nos dar o alimento, mas nada de coisa supérflua. Isso nos fazia feliz porque tinha o aconchego dos pais, tinha a união de irmãos, tinha na simplicidade o nosso estudo”.

Apesar da infância simples, Ana também lembra a grande alegria que sentia ao ter seus momentos de brincadeiras de roda, o que, para nós, também representa um momento de aprendizado de, por exemplo, da linguagem e de como se relacionar com o outro. Embora de forma sucinta, Ana relata que cresceu seguindo os princípios e os costumes da sua família e que esses aprendizados construídos junto à sua família lhes serviram de base para que ela constituísse uma nova família. Essa sua afirmativa pode ser observada neste trecho, quando diz: “- Sou bem casada. Não tenho tanta riqueza, mas temos o diálogo, temos a união que eu acho que é o principal na vida familiar. A gente vive na simplicidade, mas, graças a Deus, feliz, agradecendo a Deus”.

Portanto, Ana representa, o exemplo de família citado por Reis (2001, p. 102) que baseia-se na família como uma instituição não natural, biológica, mas criada pelo homem com duas finalidades. Primeiro, como uma instituição “que se constitui de formas diferentes em situações e tempos diferentes, para responder às necessidades sociais”, direcionada à orientação da conduta de seus membros. Segundo, uma instituição que se constitui “em torno de uma necessidade material: a reprodução”, sendo essa a condição necessária à existência da família. Isto é, para o autor, “é na família que os indivíduos são educados para que venham a continuar biológica e socialmente a estrutura familiar” (ibidem). Ou seja, o processo educativo do humano, no espaço familiar, além da reprodução biológica, visa a continuidade do processo histórico de reconstrução da humanidade, através da (re)produção dos atos históricos desses sujeitos.

Além de apontar sua família como responsável por educá-la e por contribuir na construção de seus valores - e de tantos outros ensinamentos que antes eram de exclusiva função da família -, Ana ainda atribui como tarefa que coube aos seus pais ensiná-la as primeiras letras. Isto é, coube-lhes iniciá-la numa etapa da vida do humano que, hoje, é tarefa designada à escola em seu processo de educação formal.

Vale salientar, aqui, que essa prática de iniciação dos às primeiras letras - vivenciada por Ana e seus pais e não numa escola regular - não está ligada a dificuldades financeiras nem às suas origens humildes. Na realidade, ocorreu assim com Ana porque, quando ela era criança, o processo de Educação Infantil ainda não era oferecido pelas escolas regulares, vindo a ser regulamentado somente anos depois.

Tal regulamentação pode ser amplamente confirmada no Referencial Curricular Nacional para a Educação Infantil (RCNEI). O documento expõe que a regulamentação da Educação Infantil foi uma luta travada pela sociedade, pelo menos do ponto de vista legal. O RCNEI diz que, a partir da Constituição, “a educação infantil em creches e pré-escolas passou a ser, ao menos do ponto de vista legal, um dever do Estado e um direito da criança (artigo 208, inciso IV)” (BRASIL, 1998, p. 11).

O RCNEI também confirma que a mesma lei foi referendada no Estatuto da Criança e do Adolescente (ECA), em 1990, mas que foi somente a partir da LBD, lei nº 9.394 - promulgada em dezembro de 1996 - que a Educação Infantil foi, de fato, estabelecida. Foi este documento que determinou, de forma incisiva, que o atendimento educacional às crianças de zero a seis anos fosse obrigatório e que correspondia a um dever do Estado. Desta forma, dada a Educação Infantil ser uma criação recente, eis o motivo pelo qual Ana não a cursou como processo de educação formal.

O fato é que, tanto a instituição familiar quanto a escola - na condição de agente social - são elementos decisivos na educação do sujeito, sendo cada um a seu modo e a seu tempo. Ambos são insubstituíveis: a família - por oferecer uma base ideológica formadora da personalidade dos seus membros e; a escola - por oferecer uma educação sistematizada. Contudo, Reis (2001, p. 104) aponta que a ação eficiente da escola só é possível porque ela “apoia-se sobre as bases ideológicas estabelecidas pela família, que inclusive preparou anteriormente seus membros para reconhecer outras formas de autoridade”.

Embora se afirme que a primeira educação é dada em casa pelos pais e, isso seja comprovado por Reis (2001), mudanças sociais ocorreram e essa função que, antes era dos pais, hoje, é designada à escola. Miranda (2001, p. 126) afirma que essa mudança entrou em curso a partir do final do século XVII, período em que “a aprendizagem social vai deixando de se realizar através do convívio direto com os adultos, sendo substituída pela educação escolar”. A partir de então, as escolas se propagaram e foram ganhando espaço na formação do sujeito. Hoje, temos no processo de educação formal o mais importante agente de constituição do humano, tema do próximo Indicador.

5.1.2 A constituição humana mediada pelo processo de educação formal

Chamamos de educação formal o ensino oferecido por instituições regulamentadas e especializadas nessa função. Aqui, no Brasil, atualmente, as instituições que oferecem esse tipo de educação - nos mais diversificados níveis e modalidades - são as de caráter público e/ou particular. E, o que determina a escolha por uma ou por outra, geralmente, é a classe social da família.

O processo de educação formal atual em nosso país, segundo regulamenta a LDB nº 9.394/96, compõe-se de dois níveis. O primeiro nível corresponde à Educação Básica que abrange desde a Educação Infantil até o Ensino Médio. O segundo nível corresponde ao Ensino Superior. Hoje, ingressar em qualquer um desses níveis de educação tem sido uma prática um tanto mais fácil do que em anos anteriores. A Educação Básica, em nível de Ensino Fundamental, por exemplo, já é obrigatória com duração de 9 anos para todas as crianças acima de 6 anos de idade.

Contudo, essas conquistas são recentes. Ana, por exemplo, ingressou na escola somente quando já estava com 7 anos de idade. Na oportunidade, cursou a 1ª série do Ensino Fundamental, tendo em vista que, à época, este nível de ensino correspondia apenas às séries de 1ª a 4ª.

Concluída essa fase, Ana relata ter passado 2 anos sem frequentar a escola. Sobre isso, Ana diz: “- Depois do 5º ano [4ª série], eu passei dois anos sem estudar. Nem sei por que. Era assim: parece que tinha muitos [filhos]. Aí, os primeiros [os mais velhos] é que iam estudar. Só depois de dois anos foi que eu fui fazer o Ginásio”. Nessa época, chamava-se Ginásio o que, hoje, corresponde ao Ensino Fundamental Maior, ou seja, a fase que compreendia entre a 5ª e a 8ª séries, hoje, de 6º a 9º anos. Após concluído o Ginásio, logo em seguida, Ana ingressou no Segundo Grau, hoje, Ensino Médio.

Ao analisarmos o percurso estudantil de Ana, percebemos que foi um processo envolto por dificuldades financeiras - devido à classe social a qual pertencia – e situação histórica da época - visto que muitas das conquistas na área da educação, sequer, eram aventadas. Uma dessas conquistas, por exemplo, era o Ensino Superior.

Como Ana morava - e, ainda hoje, mora - numa cidade interiorana do Nordeste brasileiro em que a oferta de um Curso Superior, era uma realidade distante e que estava disponível apenas nas capitais, razão pela qual Ana passou, novamente, alguns anos fora de sala de aula. Os motivos, Ana cita: “- Antigamente, não tinha a faculdade estadual, aqui [onde moro]. Primeiro, surgiu a particular. Depois, passou para estadual”.

A demora pela chegada do Ensino Superior à região de Ana fez com que a professora atravessasse uma fase de desmotivação frente ao estudo. Sobre isso, ela comenta: “- Quando a gente passa um tempo sem estudar, a gente simplesmente deixa de lado mesmo [perde o interesse]”. É fato que, em nosso país, muitos jovens finalizam seu processo de escolarização quando concluem o Ensino Médio, sobretudo numa região carente como a nossa, o Nordeste. Por isso, ao atingirem a maior idade, em geral, os jovens saem em busca de um trabalho para proverem seu sustento, isto é, satisfazerem às necessidades primeiras do ser humano, sobre as quais comentamos no Indicador, anterior a esse.

Com Ana não foi diferente, pois, além da pouca oferta do Ensino Superior na época em que lhe era devido estar na Universidade, ainda precisou continuar trabalhando para prover seu sustento e ajudar à sua família. Assim, o ingresso de Ana na Universidade só ocorreu muitos anos depois que ela havia concluído o Ensino Médio. Os motivos que a levaram a ingressar na Universidade serão apresentados, no próximo Indicador.

5.1.3 “No próprio instante que eu entrei para a educação, aí, eu comecei a ver as coisas diferentes”: contextualizando a necessidade da formação

A constatação de que o ser humano vai se constituindo nas relações com o outro e com o meio em que vive já está mais do que comprovada nesse texto. A cada novo Indicador, tal afirmativa ganha mais foro de veracidade. Nesse Indicador, por exemplo, o indicativo de que as vivências de novas oportunidades modificam a forma de pensar e contribuem para a constituição de novos sentidos por parte do sujeito, é claramente apresentado para nós nas falas de Ana, a partir do momento em que ela discorre oralmente sobre sua mudança de trabalho. À proporção em que essa

mudança de mercado ocorre, a docente também muda de pensamento e passa a constituir sentido para a necessidade de voltar a estudar.

Muito embora Ana afirme que, por um período de sua vida, nutriu desinteresse em estudar, destaca que o marco estimulador foi a transição da função de comerciante para professora. Essa mudança de mercado gerou reconstrução de pensamentos e ressignificação de sentidos, conforme podemos constatar na seguinte frase de Ana:

> Antes de ingressar como profissional da educação, até já tinha feito um vestibular. Não tinha passado. Tinha deixado de lado. Trabalhava no comércio. Mas, no próprio instante que eu entrei para a educação, aí, eu comecei a ver as coisas diferentes.

Claramente, a fala de Ana demonstra que, a partir da vivência de uma nova realidade, novas necessidades lhe surgiram. Indagada sobre a sua expressão "- No próprio instante que eu entrei para a educação, aí, eu comecei a ver as coisas diferentes", Ana complementa:

> Até enquanto você está trabalhando no comércio, você tem muito dessa questão de saber mais Matemática, conta, essas coisas. Mas, quando você está numa sala de aula, você tem que ter um conhecimento que envolva um pouco de tudo. E, até a questão da sua metodologia. Então, quando você começa um trabalho de sala de aula que você não tem nenhuma formação, você vai ensinar do jeito que você aprendeu.

Nesse trecho, Ana afirma que, no início de sua atuação como docente, tudo o que ela tinha era a observação de que não poderia usar as mesmas metodologias que utilizava no comércio. Nesse instante, o que lhe serviu de base foram as experiências do seu tempo de estudante. Ou seja, ela precisou resgatar os modelos de seus professores, embora isso não lhe fosse o suficiente. A partir daí, ela sentiu a necessidade de aprender mais, de compreender os saberes que envolvem sua nova profissão.

Ana afirma que não tinha muito conhecimento acerca das teorias que embasam a docência. Assim, seus primeiros contatos foram por meio de leituras das revistas

didáticas, a exemplo, a Revista Nova Escola, como ela mesma cita: "- Eu sempre gostei muito de ler revista Nova Escola. E, eu já começava a ver que tinha alguma coisa que era diferente, que tinha que se trabalhar diferente". Ou seja, através de leituras sobre o exercício da profissão foi que ela começou a perceber que precisava muito mais do que o aprendizado que havia construído por meio da observação de seus professores. Ana passou a sentir a necessidade de se apropriar dos saberes da docência, os quais só se aprendem nos cursos de formação específicos para isso.

O outro momento que reforçou ainda mais essa necessidade que Ana se refere como "sede de conhecimento" foi sua participação no curso de capacitação *Muito Mais Mestre*[17] que, para ela, representou "uma guinada" em sua prática pedagógica por trazer-lhe muito conhecimento. Esta sua percepção pode ser observada no seguinte trecho:

> Eu também tive uma experiência muito boa que foi de um curso chamado *Muito Mais Mestre* que veio mudar essa minha visão de metodologia, de prática, de fazer pedagógico. Foi um curso muito rico que lidava muito com a prática. E, aí, juntando esse conhecimento, essa sede de conhecimento, de fazer diferente, foi o que contribuiu para eu fazer o Proformação.

Como afirma Ana, além de contribuir para que ela se apropriasse de alguns saberes básicos do exercício docente, o *Muito Mais Mestre* ainda lhe serviu como elemento impulsionador da constituição de motivo para cursar uma formação superior. Junto à necessidade de saciar a "sede de conhecimento", outro fator também foi bastante decisivo para que Ana ingressasse no Ensino Superior, foi a exigência, à época, de que todo professor polivalente deveria ter Ensino Superior para poder continuar lecionando no Ensino Fundamental Menor.

A todo instante, percebemos nas falas de Ana que havia um conflito de pensamento muito grande com relação ao sentido que ela atribuía ao Curso Superior. Por várias vezes, ficamos na dúvida se ela havia ingressado numa Licenciatura pelo fato de ter constituído a necessidade de saber mais, ou se pela exigência de titulação

[17] Segundo o sujeito entrevistado, o Muito Mais Mestre foi um curso ofertado pelo Serviço Social de Indústria (SESI), no período de 1998 a 2000.

por parte da lei. Tal compreensão só nos ocorreu quando a docente fez a seguinte afirmativa: “- No início, o Curso Superior era uma exigência da lei, mas que depois, tornou-se para mim não apenas a necessidade de ter um diploma, mas pela sede de conhecimento”.

A partir deste momento, ficou claro para nós que ter uma Licenciatura representava para Ana a conquista de dois objetivos: legalmente, ficaria amparada e; ao mesmo tempo, iria se apropriar dos saberes necessários à sua função de professora. O desfecho dessa história foi Ana ingressar numa Licenciatura que a proporcionou, hoje, estar formada e atuando na docência. Os caminhos de sua formação, contaremos no próximo ponto de discussão que corresponde ao último Indicador desse Núcleo de Significação.

5.1.4 “Sou graduada em pedagogia”: os caminhos da formação

A formação profissional de um sujeito é, em geral, envolta por dificuldades desde a escolha de qual caminho seguir. Muitas vezes, a escolha de uma profissão se constitui passo a passo, isto é, o sujeito cresce fazendo a escolha de qual profissão deseja seguir.

Vale lembrar que, se o ser humano não nasce pronto nem com as aptidões constituídas por instintos, a profissão que vai seguir, também não está constituída em sua consciência, quando do seu nascimento. Ao contrário disto, é um processo que vai sendo objetivado à medida que o sujeito vai se relacionando com os outros e com o meio. Nesse meio tempo, o sujeito vai se apropriando de alguns modelos culturais e históricos fazendo destes, órgãos de sua individualidade.

Por ser um processo histórico e constituído com o passar do tempo, desde cedo, alguns sujeitos começam a demonstrar interesse por determinada profissão, o que os leva, desde então, a irem se apropriando de aspectos referentes à sua escolha. Outros demoram mais a perceber quais profissões poderão vir a suprir suas necessidades psicológicas, isto é, os satisfazerem como sujeitos sociais. Isto porque, muitas vezes, os sujeitos não têm a oportunidade de fazerem essas escolhas quando

ainda jovens, visto terem, como prioridade, o atendimento às suas necessidades de sobrevivência, ou por não se sentirem implicados pelos exemplos que os cercam.

Isto posto, Compreendemos que Ana faz parte desse segundo grupo de sujeitos, tendo em vista que a docente começou a trabalhar como comerciante e, somente depois, passou a atuar como professora, muito embora não tivesse formação específica para isso, vindo a buscá-la quando já estava atuando na função.

Como mencionamos no Indicador anterior, Ana já atuava na docência quando ingressou no Curso Superior. As oportunidades de fazer a graduação, nesta época, já eram bem maiores do que quando Ana terminou o Ensino Médio. Agora, já havia faculdades públicas em sua cidade com ofertas de Licenciaturas que recebiam alunos por meio de provas de vestibular.

Contudo, em virtude da exigência de que todos os professores - em serviço - precisavam da formação superior em caráter de urgência, algumas instituições criaram cursos que atendessem a essa necessidade e a demanda atual. A UERN, por exemplo, passou a oferecer o Programa Especial de Formação Profissional para a Educação Básica (Proformação) que foi ofertado entre os anos de 1998 até 2011, em todos os seus *Campi*, inclusive no Campus Avançado de Patu, região em que Ana morava.

Ana fez parte da primeira turma do Proformação instaurada no Campus de Patu, tendo iniciado no ano de 1998 e concluído no ano de 2001. Sobre o andamento do Programa, Ana conta: “- [O Curso] era aos finais de semana e, quando a gente estava de férias do trabalho, então, a gente estava o mês todinho na faculdade. Era bem puxado mesmo”. Ou seja, estudava e trabalhava ao mesmo tempo, o que tornava sua rotina muito cansativa e desgastante.

Aliado a esse fator, Ana ainda enfrentava dificuldades naturais a quem passa muito tempo sem estudar. Isto porque, com o passar dos tempos, as metodologias de ensino se modificaram e já não apresentavam mais as mesmas configurações do tempo em que cursou o Ensino Médio, como a docente confirma nesse trecho de sua fala:

> Para a gente, no início, foi muito difícil porque a gente tinha que ler muita apostila e tinha que apresentar muitos trabalhos. E, e a gente vinha de uma educação que não tinha essa metodologia. [...]. Antigamente, não se tinha [esse espaço que tem hoje]/Você estava ali e o professor dava aquele [conteúdo], e você ia aprender aquilo. Então, você não tinha a curiosidade de saber mais, de pesquisar, você não tinha o direito de perguntar, de expor nada. Nossa educação, realmente, foi assim.

Ou seja, além da jornada dupla, Ana ainda enfrentou dificuldades quanto à própria dinâmica do Curso. Fora a metodologia diferenciada, a docente ainda destaca que, por serem partícipes da primeira turma - referenciada por ela como “as cobaias mesmo do Curso” -, não tinha a quem recorrer no caso das dúvidas que surgiam ao longo das atividades do Programa, realidade muito comum em cursos de formação que ainda estão em fase de experimentação. Ana destaca que, nas turmas seguintes, este problema já foi menos recorrente, conforme podemos constatar neste trecho: “- Porque, depois, quando o segundo ano de Proformação [começou], já era mais [fácil]. As pessoas já tinham mais acesso a quem já tinha feito”.

Muito embora tenha enfrentado muitas dificuldades por trabalhar e ainda estudar, aos finais de semana e nas férias, precisava dedicar-se às atividades do Curso. Sobre isto, relata: “- Teve esse impacto [dessa nova metodologia de trabalho]: era seminário, [era] relatório”. Mas, apesar de tudo isso, a docente agradece por ter concluído e se saído bem, isto é, sido aprovada.

Hoje, Ana é graduada em Pedagogia e professora atuante em sala de aula. Seguiu seu percurso formativo cursando uma Pós-Graduação *latu sensu* em Educação Infantil e ainda anseia ser aluna de Mestrado. Com isso, fica claro para nós que sua sede de conhecimento ainda persiste. Ou seja, a cada etapa de sua vida, Ana constitui novas necessidades formativas e novos sentidos para sua busca pelo aprofundamento do conhecimento já constituído por ela.

Pelo que nos contou Ana e pela relação que fazemos de sua fala com as teorias por nós utilizadas, podemos constatar que o ser humano é um ser que, realmente, se constitui no tempo e na história. Essa constituição ocorre através da relação que o sujeito estabelece com o outro e com o meio, sempre mediado por elementos culturais e históricos. Nessas produções, apropria-se e objetiva-se daquilo que constitui algum sentido para ele.

Do que Ana apresenta como constituição dos humanos, claramente, percebemos que esse é um processo em que, embora façamos a separação em fases cronológicas, ocorre de forma dialética. Isto é, num movimento entre elementos singulares como: o crescimento biológico do corpo, a constituição da consciência, a vivência do processo educativo formal e informal, as escolhas realizadas sobre quais atividades laborais exercer. Assim, todos esses elementos se configuram como mediadores da constituição do humano biológico, social e histórico.

Como comprovação dessa afirmativa, voltamos às falas de Ana quando a professora relata acerca do seu processo de formação docente como necessidade gerada a partir da função que exercia. Esta era exercida, a priori, para satisfazer suas necessidades primeiras de sobrevivência, mas, ao mesmo tempo, lhe trazia também satisfação, enquanto sujeito social. Sobre a temática das necessidades objetivas e subjetivas desse humano, discutiremos no próximo Núcleo de Significação.

5.2 A ATIVIDADE HUMANA DESENVOLVIDA PARA SATISFAZER AS NECESSIDADES OBJETIVAS E SUBJETIVAS

A atividade humana possui uma característica marcante que é a de ter uma finalidade ou um motivo para a sua realização. Isto significa que, diferentemente da atividade animal, a atividade humana é realizada de forma consciente intencional, visando a satisfazer suas necessidades objetivas e primeiras do ser humano - comer, vestir etc. - e assim, garantir meios para sua própria sobrevivência. Além de satisfazer as necessidades primeiras do humano, é possível que a atividade realizada também o satisfaça no que se refere à sua subjetividade, a qual se apresenta para nós como a realização de uma atividade em que tenhamos prazer em desenvolvê-la por carregar algum significado subjetivo em si.

Nesse Núcleo, nosso objetivo é discutir sobre a atividade humana desenvolvida para satisfazer as necessidades do humano, sejam elas objetivas e ou subjetivas. Para tanto, tomamos como ponto de partida os 6 Indicadores constituídos através das análises dos Pré-Indicadores selecionados a partir das falas do sujeito.

Esclarecemos que os Indicadores formados nesse Núcleo são: “**Comecei a trabalhar ajudando em comércio porque meu pai não tinha muitas condições**”: **o trabalho realizado para satisfação das necessidades de sobrevivência** - que aborda como Ana iniciou suas atividades remuneradas; **Vivência na educação: a apropriação de saberes docentes** - que conta toda a trajetória percorrida por Ana no desenvolvimento do trabalho educativo; **“Eu gosto do que eu faço”: a dimensão afetiva do trabalho** - que mostra o quanto a afetividade está presente no trabalho realizado por Ana; **A educação como atividade humana constituída socialmente carrega desafios e falhas** - aborda que, embora Ana desenvolva sua atividade envolta numa carga afetivo-volitiva muito grande, mesmo assim, enfrenta muitas dificuldades no exercício de sua função.

No Indicador **“As crianças, hoje em dia, têm um comportamento completamente difícil de se trabalhar”: a singularidade interferindo no processo de educação formal***,* Ana elenca as dificuldades mais comuns enfrentadas em seu dia a dia, as quais exigem dela um posicionamento consciente e, em muitos casos, a tomada de decisões importantes, como discutiremos no Indicador**: A atividade humana desenvolvida de forma consciente exige reflexão e tomada de decisões.**

5.2.1 “Comecei a trabalhar ajudando em comércio porque meu pai não tinha muitas condições”: o trabalho realizado para satisfação das necessidades de sobrevivência

Dentre as muitas caraterísticas que diferenciam o homem do animal selvagem, a atividade vital é, talvez, a mais importante de todas. Tamanha diferença reside na condição de que todas as atividades desenvolvidas pelos humanos são atividades que envolvem certo grau de consciência, seja *em si* ou *para si*[18]*.* Isto é, algumas atividades necessitam de que haja sempre uma tomada de consciência por parte do sujeito que as executa, enquanto outras não. Em suma, todas as atividades

[18] Sobre a consciência *em si* e *para si*, a autora descreve que “consciência *em si*, isto é, uma consciência que, necessariamente, não tem consciência dessa consciência. Portanto, não é sempre um ato da consciência *para si*, no qual a consciência tem consciência dessa consciência” (OLIVEIRA, 2010, p. 8-9)

do homem são atividades pensadas a um fim e, portanto, não atividades movidas pelas forças instintivas, como defende Oliveira (2010).

Dentre as atividades comuns desenvolvidas pelo homem, ainda podemos destacar aquelas que ele realiza visando garantir a satisfação de suas necessidades primeiras que são, por exemplo, comer, vestir, ter um teto etc. No caso de Ana, sujeito de nossa pesquisa, ela começa a trabalhar muito cedo devido às poucas condições financeiras de sua família, como ela mesma afirma: "- Já bem cedo, com 12 anos, comecei a trabalhar ajudando em comércio porque meu pai não tinha muitas condições porque eram 7 filhos e, aí, a gente, antigamente, já tinha isso [de começar a trabalhar cedo para ajudar nas despesas]".

Comparando o que diz Ana com a teoria apresentada, percebemos que o trabalho humano desenvolvido com a finalidade de satisfazer as necessidades de sobrevivência é um trabalho que tem, em si, uma finalidade. Todavia, não envolve uma tomada de consciência dos atos realizados. Ou seja, no caso dos comerciantes, a exemplo de Ana, a cada compra, a docente não ficava pensando no objeto vendido nem mesmo na necessidade à qual ela estaria atendendo para quem o comprou etc. Dessa forma, Ana trabalhou no comércio apenas para garantir seu sustento e, assim, desenvolvia uma atividade comum e repetitiva e que não a despertou para novas necessidades, ou seja, realizava uma atividade mediada pela consciência *em si*.

A partir do momento que Ana passa a vivenciar outra situação trabalhista - situação que, de fato, ela transforma o meio e por ele é transformada, tendo em vista que a educação tem a especificidade de envolver professor e aluno, concomitantemente - é que podemos perceber o salto de qualidade que Ana empreende no que diz respeito à evolução de uma atividade que é meramente objetiva para uma atividade objetiva/subjetiva.

É a partir desse momento que Ana percebe a necessidade de construir um novo saber para o novo fazer, como ela mesma expõe: "- No comércio, você tem muito dessa questão de saber mais Matemática, conta... Essas coisas. Mas, quando você está numa sala de aula, você tem que ter um conhecimento que envolva um pouco de tudo e até a questão da sua metodologia". Ou seja, a própria Ana reconheceu que, ao mudar de espaço e de situação profissional, ela precisava se apropriar de novos

saberes, pois ~~os~~ aqueles até então construídos, só lhe servia para a antiga função. No Indicador a seguir, tratamos acerca de como ocorreu a transição de um trabalho a outro e desses novos saberes necessários à Ana, em sua nova fase.

5.2.2 Vivência na educação: a apropriação de saberes docentes

Por ser o homem um sujeito intelectivo que não se satisfaz apenas em suas necessidades de sobrevivência, mas possui necessidades sociais subjetivas - quais sejam: satisfazer-se no tocante às suas vontades psíquicas, às suas necessidades afetivas e motivacionais - muitas vezes, não permanece inerte num determinado trabalho, apenas pela garantia de sobrevivência humana. Por isso, busca para si um trabalho que o satisfaça em todos os aspectos.

Alguns homens encontram, já nas primeiras experiências, um trabalho que o complemente objetiva e subjetivamente, isto é, que garanta a realização de suas necessidades objetivas e subjetivas ao mesmo tempo. Outros participam de muitas experiências trabalhistas até chegarem àquela que represente essa completude à qual nos referimos. Assim foi o caso de Ana que iniciou sua vida laboral no comércio e, só depois, teve a chance de experimentar outra profissão, oportunidade em que pode descobrir a satisfação de suas necessidades tanto objetivas como subjetivas.

Tal situação pode ser observada quando a professora diz: “- Certo dia, uma colega minha [professora], disse: ‘- Ana, você não quer me substituir [como professora numa sala de aula] não?’ [eu aceitei] [...] E, vim substituir. Era em Educação de Jovens e Adultos, logo de início (risos). Eu me identifiquei com esse trabalho [de professora] e, no ano seguinte, já comecei como bolsista, no ensino infantil”.

Para nós, fica claro que tal mudança de profissão a afetou, profundamente, gerando-lhe transformações e, principalmente, contribuindo para que a docente constituísse novas necessidades. Quando Ana afirma que: “- Fui me aperfeiçoando a essa questão [função de docente]. Fui criando gosto e fui começando a pesquisar e a estudar e a procurar coisas para trabalhar com meus alunos”, é perceptível que o

trabalho educativo é uma atividade que exige a tomada de consciência da ação, conforme Oliveira (2010) se refere no texto citado anteriormente.

Ou seja, trabalhar com o ensino exige muito mais que apenas passar determinados exercícios no quadro e/ou anotar conceitos. Ensinar não é apenas transferir conhecimentos, como afirma Freire (2011). Além disso, ensinar é compreender o "valor dos sentimentos, das emoções, do desejo, da insegurança, a ser superada pela segurança, do medo que, ao ser 'educado[19]', vai gerando a coragem" (p. 45).

Ao deparar-se com uma atividade em que "o objeto não é amorfo nem acabado, mas continuamente percorrido pelas atividades que, em seu bojo, se trocam entre si" (CLOT, 2010, p. 25), isto é, uma atividade em que seu poder de agir é potencializado pela consciência das necessidades geradas para ela e para os educandos, Ana precisa ir em busca de instrumentos e de saberes para que sua ação seja algo transformador para si a para o outro. Assim, para a docente, desenvolver essa nova atividade foi tão significativo que logo buscou meios para se estabilizar na função. Isso veio a partir da aprovação no Concurso Público Municipal, no ano de 1998, oportunidade em que passou a exercer a função que desempenha até os dias atuais, contabilizando, aproximadamente, 20 anos como docente.

Ao longo desse tempo, Ana afirma que se sente bem trabalhando na mesma escola, mas que, às vezes, sente vontade de experimentar outras realidades, conforme podemos observar nesta fala: "- Às vezes, até eu comento: 'Ai! Próximo ano, vou mudar de escola. Preciso conhecer novas relações, novas [realidades]'. Mas, elas [as colegas de trabalho] dizem: '- Não. Você não vai sair'. Mas, eu ainda pretendo conhecer outras realidades de outras escolas". Para nós, esse fato representa a transformação ocorrida nas percepções de mundo que Ana constituiu. Ao perceber que as relações com os outros geravam novas satisfações pessoais, a docente não pretende mais ficar apenas naquele espaço e, por isso, passa a desejar viver outras oportunidades, como ela mesma conta que já as vivenciou em determinadas épocas. Sobre isto, diz: "- Já trabalhei em outra escola. Já trabalhei numa escola privada

[19] Grifo do autor.

[durante] um tempo com a disciplina de História. Já trabalhei no Ensino Médio substituindo uma irmã minha".

Além da experiência de lecionar em outras escolas e em outras áreas diferentes da sua, Ana também aponta que já vivenciou outra situação no espaço escolar: "- Já fui convidada, várias vezes, para a Supervisão, para Coordenação e, até já testei um ano. Mas, eu voltei para sala de aula [porque] eu gosto do que faço". Ou seja, embora Ana apresente a necessidade de viver outras realidades, também afirma que gosta muito do que faz. A docente descreve como foi a experiência de perceber o quanto lecionar aos seus alunos pequenos lhe complementa - enquanto ser social - no que se refere às suas necessidades afetivo-volitivas:

> Já tive a oportunidade de sair de sala de aula. Passei um ano só fora. Mas, eu não me encontrei como Supervisora. Eu não me encontrei como Coordenadora. Eu digo: "- Eu quero voltar!" O ano passado, Dona Rita disse: "- Mulher, eu vou pedir uma coisa a você". "- Diga [Dona Rita]". "- Termine meu mandato na Supervisão?" Digo: "- Eu? Quero não, Dona Rita." Eu, na minha sala de aula, eu sei o que eu estou fazendo. Eu sei o que eu quero fazer. [...] Como Coordenadora, você leva ideias e tudo. Mas, se o professor não quer ir por aquele caminho? Tudo em vão! Eu, como professora, eu digo: "- Eu vejo dessa maneira. Eu quero fazer assim. Eu vou tentar assim. Se não der certo, eu busco outro [método de trabalho]". Mas, eu sei o que é que eu estou fazendo.

Nessa fala, percebemos que estar em sala de aula lecionando representa para Ana a satisfação de saber o que está fazendo, de ter controle sobre sua ação. Ou seja, Ana apresenta uma ação potencializada pelas suas vontades, por gostar do que faz e por se realizar subjetivamente frente à tarefa de ser professora. Embora, algumas vezes, lhe ocorram afetações negativas - como ela descreve ter dias que sai da sala de aula desmotivada e triste porque alguma coisa planejada para aquele dia não deu certo ser executada -, mas, quando chega em casa, ela pensa: "- Ah! Mas, amanhã, eu vou fazer diferente! No outro dia, você volta com novo ânimo, com novos objetivos".

A certeza que Ana tem de estar fazendo o que gosta é o que a motiva a buscar novas estratégias diante das dificuldades de sua profissão. Isso nos leva a confirmar que, agora, Ana desenvolve uma atividade que envolve uma tomada de consciência de que sua ação precisa ser pensada, refletida e, atenciosamente, repensada no que

se refere a seus resultados e a seu raio de alcance transformador. Nesse ponto de nossa interpretação, claramente, percebemos a carga afetiva que envolve o trabalho de Ana, tema que discutiremos no próximo Indicador.

5.2.3 “Eu gosto do que eu faço”: a dimensão afetiva do trabalho

Atualmente, o que mais tem se discutido é acerca da insatisfação que alguns trabalhadores nutrem frente à função que desempenham e, entre aqueles que atuam na educação, tem observado muito essa problemática. Contudo, a novidade está naquelas situações em que os professores demonstram gostar do que fazem. Ana, por exemplo, declara que gosta muito de sua missão, apesar de enfrentar muitas dificuldades. Ela diz: “- Faço o que gosto: trabalho na educação. [Mas, mesmo assim] tem dias que a gente sai daqui [da escola] desmotivada, triste porque não conseguiu determinado objetivo. Mas, aí, quando chega em casa e vai planejar uma nova aula, você já vem com todo estímulo. Com mais esperança”.

O sentimento de tristeza e, ao mesmo tempo, de renovação da esperança que Ana demonstra em sua fala, representa a complexidade que há na profissão docente. Diante de tal complexidade, Vasconcellos (2007, p. 49) afirma que os motivos pelos quais os professores mantêm o ânimo para continuarem trabalhando “vem, de um lado da clareza de horizonte, da perspectiva teórica, do projeto, e, do outro, da caminhada comum, da convivência, das novas experiências”. Isto quer dizer que, embora enfrentem dificuldades - quando se tem claro o que querem -, sempre se encherão de motivação, de compromisso e de energia para enfrentarem os possíveis desafios de sua carreira.

Compreendemos que, muitas vezes, as dificuldades enfrentadas nos fazem pensar em abandonar a profissão. E, em algumas ocasiões - no calor das emoções -, Ana pensou assim também. Podemos confirmar este seu pensamento, no seguinte trecho: “- Tem dia que eu saio daqui [da escola] eu digo: ‘- Ah! Eu vou procurar outra fonte de renda pra mim’. Mas, eu não me vejo fora de sala de aula”. Assim, por mais forte que a sensação de impotência seja, num determinado momento, percebemos

que esta é superada pela docente num curto espaço temporal levando-a a regredir, imediatamente, na palavra dita. Isto porque, quando o professor se apropria de uma carga afetivo-volitiva significativa, nem mesmo os mais duros obstáculos o fazem desistir de sua função. E, Ana é uma dessas professoras que não desiste diante das dificuldades nem mesmo enfrentando a mais dura realidade que é a desvalorização e os baixos salários ganhos pelos profissionais da educação. A respeito disso, comenta que:

> Eu gosto do que eu faço. Eu nunca disse assim: '- Ah! Hoje, eu tenho que trabalhar bem porque eu estou ganhando bem. Não. Eu ganhei já muito pouco. Mas, eu era assim mesmo. Com o mesmo compromisso que eu tenho hoje. Com a mesma responsabilidade, com a mesma afetividade eu era quando eu ganhava 50 reais/60 e, hoje, ganhando meus 2 mil e poucos reais. [...] É bom a gente ganhar melhor? É. A gente precisa. O dinheiro é necessário na sua vida. Você tem família, você tem filho, e você [...] tem plano para seu filho. [...] Nós temos nosso plano de fazer alguma coisa pelos nossos filhos, de formar, de tudo. E, pra isso, você precisa de dinheiro. Eu gosto de ganhar meu dinheiro. Mas, eu gosto do que eu faço.

Para nós, fica claro o quanto Ana gosta do que faz e se satisfaz na função de professora. O sentimento aferido por Ana frente à docência é compreendido por Vasconcellos (2007) como amor. Todavia, não se trata de um amor comum, mas sim de um amor que é constituído pelo engajamento, pela compreensão do outro, pelo ensinar, pelo conhecimento. Para Morin (2003, p. 102), "onde não há amor, só há problema de carreira e de dinheiro para o professor", perspectiva que compreendemos não ser a realidade subjetiva de Ana.

O sentimento de amor que a docente tem pela profissão e pelo que faz reflete, facilmente, nas ações de Ana e pode ser percebido por quem está próximo dela, como é o caso do seu cônjuge. Segundo Ana, seu companheiro costuma dizê-la: "- Acho que, quando chegar o dia de [você] se aposentar, você nem vai se aposentar". Então, Ana afirma que lhe responde assim: "- Olhe! Enquanto eu puder estar lá [na escola], enquanto eu vir que estou servindo de alguma coisa [continuo lá]. Agora, quando eu estiver gá gá [sem saber o que estou fazendo], que não puder mais fazer nada pelos meus alunos, aí, eu tenho que [me aposentar]".

Dessa forma, fica perceptível nas falas de Ana o quanto ela gosta de sua profissão e o quanto sente prazer em “partilhar com o outro um trecho do percurso que já fez (e que continua fazendo)”, como afirma Vasconcellos (2007, p. 63). Segundo o autor, é essa satisfação “que vai também ajudar a suportar a fadiga da atividade e a sustentar a necessária paciência pelas formas e ritmos de apreensão do outro” (ibidem). Assim sendo e, por reconhecermos que a educação envolve uma complexidade particular - por ser um fenômeno próprio dos humanos que em sua constituição são sujeitos singulares -, há que se considerar o grau de desafios e dificuldades enfrentados pelos profissionais dessa área. É, portanto, sobre esse assunto que discutiremos no Indicador, a seguir.

5.2.4 A educação como atividade humana constituída socialmente carrega desafios e falhas

Como dissemos, o processo educativo tem sua base de sustentação, na família e, institucional, na escola. Ambas não se anulam em função uma da outra, mas ao contrário disso, se complementam. Contudo, Charlot (1979) nos chama a atenção para o fato de que, em virtude da educação ser um processo que transmite modelos sociais de comportamento para uma sociedade heterogênea, os sujeitos que têm acesso ao aprendizado que é socializado na escola nunca o assimilam da mesma maneira. Isto porque, muitos deles, são educados em espaços sociais diferentes e, embora a escola ofereça o ensino da mesma forma para todos, há quem não seja afetado por ter recebido de seu núcleo familiar uma educação diferenciada.

Para nós, talvez seja essa a explicação para tanta dificuldade enfrentada pelos professores em sala de aula. Ana, por exemplo, afirma que “a educação, hoje, é um grande desafio na vida do educador”. A docente considera que é mais difícil para o educador do que para qualquer outro agente escolar (direção, secretaria, coordenação) “porque a gente é que está lá, no centro, no foco lidando com as questões que a gente enfrenta no dia a dia de uma sala de aula”.

Embora saibamos quais são algumas dessas questões de enfrentamento diário por parte dos professores em sala de aula, noutro contato com Ana, perguntamos à docente quais seriam essas questões. Por meio de sua fala, percebemos que os problemas enfrentados pelos professores são de naturezas diversas. Um dos primeiros a ser apresentado pela docente é a ausência da família na educação dos filhos. Sobre este aspecto, Ana diz: "- As questões que a gente enfrenta na sala de aula, em primeiro lugar, é a falta de disciplina dos alunos, a falta de apoio dos pais".

Nesse trecho, a professora evidencia a ausência dos pais na educação dos filhos. Como discutimos anteriormente, a família relegou às instituições escolares a função de educar. Contudo, as famílias ainda não compreenderam que essa é uma função de ambas e que os pais precisam contribuir com uma parcela e a escola com outra. Não adianta cada uma destas esferas permanecer em seu espaço. Antes, família e escola devem trabalhar, em conjunto, como afirmou Reis (2001) ao dizer que é função da família preparar seus membros para que reconheçam outras autoridades.

Infelizmente, muitas vezes, o que ocorrem são embates entre família e escola, como é o caso da escola em que Ana leciona. Abaixo, podemos observar sua fala acerca disso:

> Então, os pais, eles não apoiam. Mas, vêm interferir de outra forma. Veja bem! Se acontece alguma coisa em sala de aula, a maioria dos pais, eles não vêm saber porque aquilo aconteceu [se foi] por isso ou por aquilo. Mas, eles já vêm provocando questões, atrás de briga.

Além da ausência dos pais, Ana aponta como problemas do dia a dia da sala de aula, a deficiência da aprendizagem dos alunos que, segundo ela, é um problema que ela não pode resolver sozinha e que, portanto, carece também da parceira dos pais e de outros professores. Aliados a esses já citados, Ana ainda destaca as situações em que ela prepara as aulas e, por um ou outro motivo, não consegue desenvolver seu plano.

Sobre isso, Ana afirma que a dificuldade é gerada porque, muitas vezes, se depara com situações para as quais não estava preparada no momento. Estas vão desde a uma pergunta que surge acerca de um tema - que não é o estabelecido para

a aula naquele dia, mas que ela não pode deixar o aluno sem uma resposta - até a mudanças de comportamento por parte dos alunos, situações inusitadas e/ou brigas.

Em relação às circunstâncias inusitadas, esta realidade constitui uma especificidade dos planejamentos por não serem estáticos e rígidos, mas flexíveis, cabendo ao professor, encontrar uma saída para contornar a situação. Para Ana, encontrar uma saída para resolver a dificuldade surgida em sala de aula sem fugir muito da atividade planejada, constitui um cenário que requer atenção. Podemos observar esta sua compreensão, no seguinte trecho: “- Então, você tem que estar [atento]. Você tem que se rebolar. Tem que descobrir outra maneira de trabalhar”. Ou seja, para a docente, o professor precisa estar preparado para situações como essas para que, caso ocorram, o professor tenha condição de repensar a atividade a ser ministrada.

Ao interpretarmos as falas de Ana, percebemos que a docente coloca a figura do psicólogo como a saída para parte desses problemas. Sobre isso, ela diz: “- Cada escola deveria ter um psicólogo para ajudar o professor. Às vezes, até pra entender o professor”. Na visão de Ana, os psicólogos atenderiam às crianças nos casos mais graves de indisciplina, de problemas psíquicos uma vez que, segundo ela, “embora você tenha a sua experiência assim, sua vivência de sala de aula e muita coisa você já conseguir [compreender], mas você não pode diagnosticar porque você não é um profissional da saúde”.

Quanto aos professores, a ajuda viria através de apoio para o enfrentamento da doença que mais acomete a esses profissionais: a depressão. Segundo Ana, a depressão tem suas causas arraigadas na “insatisfação frente ao seu trabalho por conta da indisciplina, por conta da falta de apoio, de tudo, de pais, de gestores”.

Por fim, compreendemos que tanto as famílias quanto a escola, aos poucos, estão perdendo seus espaços no processo de educação dos humanos e, com isso, enfrentando alguns problemas. A formação moral e espiritual que, antes, era responsabilidade dos pais, agora, é tarefa relegada à escola, como afirma Miranda (2001). Assim, além da escola ter de dar conta das disciplinas e dos conteúdos curriculares, ainda precisa assumir a função da família na transformação da ideologia

dominante em “uma visão de mundo, em um código de condutas e de valores que serão assumidos mais tarde pelos indivíduos” (REIS, 2001, p. 104).

No Indicador a seguir, discutimos de forma mais aprofundada como esses problemas de (des)construção de valores, condutas e individualidades dos sujeitos afetam o desenvolvimento do processo educativo oferecido pelas instituições escolares.

5.2.5 “As crianças, hoje em dia, têm um comportamento completamente difícil de se trabalhar”: a singularidade interferindo no processo de educação formal

Até aqui, apresentamos nossa defesa de que a escola e a família são as instituições responsáveis pela educação dos indivíduos. Reis (2001) afirma que a família oferece a base para que a escola desenvolva seu papel de forma eficiente. Com relação às teorias utilizadas, constatamos, por meio das falas de Ana, que a família tem fracassado em sua função e que o papel da escola está sendo desempenhado de forma deficitária.

Ana atribui a realidade de dificuldade enfrentada no cotidiano escolar ao fato de que “hoje em dia, a gente vê muito mais essa [situação] de toda liberdade [dada às crianças, desde a primeira infância]”. Para a docente, isto decorre por conta dos pais que já não ensinam mais aos filhos os valores morais que constituem a boa conduta de um indivíduo. Para Ana, a realidade percebida, atualmente, é completamente diferente da qual ela vivenciou quando criança, por exemplo.

A crise da (des)construção de valores é, visivelmente, percebida dentro das escolas. Ana declara que as “coisas que eles trazem, que eles dizem” jamais seriam permitidas, na sua época de infância. O motivo disso tudo é que os pais perderam a capacidade de ensinarem aos membros de sua família como devem se comportar fora das relações familiares, conforme aponta Reis (2001). Eis, pois, o maior problema citado por Ana: a indisciplina que, a seu ver, constitui num comportamento completamente difícil de se trabalhar.

Ana declara que a dificuldade está no seguinte:

> Hoje, a gente recebe os nossos alunos. A gente trabalha numa linha. Mas, quando eles chegam em casa, a família tem outra cultura, tem outro modo de pensar. E, a cabecinha dessa criança vai ficar: "- Como eu vou agir? É como minha professora diz? Ou é como a minha mãe manda?"

A questão levantada por Ana quanto à maneira das crianças se posicionam em relação à dualidade de orientações existentes entre escola e família é o que torna ainda mais difícil o trabalho docente. Diante de tamanha crise enfrentada pela escola, Ana afirma que, antes de tudo, é preciso aprender a como lidar com ela. E, uma das saídas é utilizar estratégias que fujam do dueto quadro e lápis.

> A gente que está na sala de aula mesmo, já busca, já procura trazer [coisas novas] porque, se você não trouxer, você não consegue desenvolver nada porque os alunos não querem só quadro e lápis. E, a gente não tem mais condições de trabalhar com isso porque, hoje em dia, o estudo não é ler, escrever e tirar conta. Você vai muito mais além.

O "ir além" a que Ana se refere é, muitas vezes, ultrapassar as paredes da escola e desenvolver um trabalho com a criança visando à prevenção de problemas futuros. Para a docente, há outra maneira de tentar minimizar a indisciplina: a interação entre professor e família do aluno. Esta sua opinião pode ser percebida neste trecho: "- Você tem que estar inserido, às vezes, até na família daquela criança pra você entender: por que meu aluno é desse jeito? Então, eu tenho que saber o histórico dessa família para eu poder aprender a lidar com a situação dele". Essa inserção, na maioria dos casos, é o que facilita o diálogo entre as partes resultando, positivamente, numa parceria que gere resultados satisfatórios em casa e na escola como, por exemplo, a mudança de comportamento de alguns alunos.

Contudo, atitudes como essa exigem a tomada de consciência por parte do professor de que, em alguns casos, a saída é a sua mudança de postura e de pensamento frente ao problema. O que muitos professores precisam entender é que são exatamente eles que precisam tomar a iniciativa de buscarem meios que minimizem os problemas que lhes chegam, embora estes tenham origens, por vezes, até indefinida. Para isso, ele precisa: ter consciência de que a mudança pode partir

dele; refletir sobre a situação e; tomar decisões com vistas a melhorar o quadro. No Indicador a seguir, discutiremos sobre o agir de Ana frente aos problemas enfrentados em sua sala de aula.

5.2.6 A atividade humana desenvolvida de forma consciente exige reflexão e tomada de decisões

Os problemas enfrentados no desenvolvimento do trabalho docente estão postos e, isso não se pode negar. Contudo, é mister compreendermos que, antes de tudo, o professor precisa reconhecer seu ambiente de trabalho em sua totalidade. Em outras palavras, o docente precisa reconhecer que “deve trabalhar com a realidade que tem em sua sala; não adianta ficar se lamuriando, entrando em escapismos. São estes os alunos e com eles tem de trabalhar; é esta a escola, é este o país” (VASCONCELLOS, 2007, p. 67).

Ana reconhece as falhas existentes na educação, mas também a necessidade de se ter esperança de dias melhores. Para a professora, basta que cada um decida fazer a sua parte. Na visão de Ana, será somente com a tomada de consciência de que é preciso cada um fazer o que lhe cabe para que o sonho de obter uma escola de qualidade seja, finalmente, realizado. Vasconcellos (2007, p. 99) exprime esta mesma ótica, quando afirma que: “A educação nasce da e na esperança”. Contudo, o autor destaca que não bastam as condições objetivas. É preciso que as condições subjetivas também estejam disponíveis. Sobre isto, o autor diz que: “Antes de tudo, deve se tornar possível na representação do sujeito (acreditar, admitir a ideia)” (ibidem).

Admitir a ideia que Vasconcellos (2007) defende, é vislumbrar, a partir do seu espaço de atuação, a possibilidade de uma mudança maior. É exatamente o que aponta Ana, ao declarar: “- Eu vou começar pela minha sala de aula. O que eu posso fazer pelos meus alunos, o que é que eu chamo de ensino de qualidade”. Embora a docente reconheça que algumas medidas já são tomadas por parte das Secretarias de Educação em prol de mudanças, como a criação de alguns projetos pedagógicos

que visam minimizar problemas como a indisciplina, a dificuldade de aprendizagem, Ana reitera que estas, muitas vezes, lhe chegam sem a possibilidade de serem executadas. Além disso, e mais uma vez, a docente reforça o seu papel ao dizer que: "- Sou eu que tenho que ver: Qual a realidade do meu aluno? O que é que ele precisa? O que é que eu posso fazer pra melhorar?".

Diante disso, nos indagamos acerca das mudanças necessárias, assim como fez Vasconcellos (2007): Será mesmo possível fazermos algo? É possível transformarmos a realidade atual? Para o autor, a resposta dessas perguntas são sempre positivas. Mas, a nosso ver, a resposta precisa partir dos professores. Para isso, é necessário que os professores se reconheçam como agentes de transformação e busquem meios para que essa mudança aconteça. Em muitos casos, não são necessários recursos financeiros aviltantes nem mesmo medidas mirabolantes. Na realidade, apenas a tomada de consciência da necessidade de se fazer algo corresponde ao bastante para que algo positivo seja iniciado.

Ana, por exemplo, afirma que começa por sua sala de aula. Por isso, diz: "- Quando eu estou com uma dificuldade de alguma coisa, eu digo: '- Não. Eu preciso [encontrar um jeito de resolver essa situação]. Aí, vou lá no computador e vou procurar aquela causa pra [poder] entender". Diante disso, compreendemos que, para Ana, o primeiro passo é conhecer o problema e buscar informações sobre ele. Esta sua percepção pode ser constatada no seguinte trecho: "- É preciso ler Paulo Freire mesmo pra gente dizer: '- Não. Eu acho que eu estou por aqui [vivendo situações semelhantes às que descreve Paulo Freire]'. E, eu sempre gosto de ler alguns teóricos, sempre leio Vigotski, Piaget, Emília Ferreiro".

Assim, compreendemos que, a partir do momento que o sujeito desenvolve suas atividades - de forma consciente, sempre refletindo sobre as suas ações e buscando compreender a totalidade do seu espaço de atuação -, ele se sente empoderado para tomar decisões e protagonizar as mudanças exigidas para o bom direcionamento de seu trabalho. Contudo, há de se reconhecer que a mudança de postura do professor para o enfrentamento dos problemas da educação passa, indiscutivelmente, pela constituição da vontade de mudar, de transformar. Para tanto, a mudança começa, antes de tudo, no interior do sujeito, através do processo de

reflexão o qual é desencadeado ainda durante o seu processo de formação profissional.

A partir disso, percebemos o movimento dialético que envolve o trabalho educativo. Dessa forma, defendemos que as mudanças necessárias para que sejam resolvidos os problemas da educação atual passam, antes de tudo, pela formação da consciência do professor frente à totalidade da sua profissão. Isto significa dizermos que, para que um professor se reconheça, enquanto agente de transformação da realidade de sua sala de aula, é preciso que ele seja preparado para tal percepção.

Com isso, relegamos aos Cursos de formação docente a tarefa de preparar os futuros profissionais dessa área, pois, como afirma Vasconcellos (2007), é nesses Cursos de formação que se oferece, aos futuros professores, a abertura para o (re)conhecimento de novas práticas e concepções. É, portanto, sobre a necessidade de uma formação específica para o exercício pleno da docência que discutiremos, no Núcleo a seguir, o qual tem como título: “A formação docente: um processo constituído a partir da relação com o outro e da apropriação do real”.

5.3 A FORMAÇÃO DOCENTE: UM PROCESSO CONSTITUÍDO POR MÚLTIPLAS MEDIAÇÕES

Discutimos, anteriormente, que a educação é um processo constitutivo e próprio do humano. Tal processo tem início na instituição familiar, espaço onde se concretizam os primeiros aprendizados do sujeito. Posteriormente, tem sua continuidade nas instituições especializadas - nas escolas - onde se oferece uma aprendizagem sistematizada e assistida por profissionais formados para desenvolverem essa função.

Marx e Engels (1845, p. 05) afirma que “o próprio educador precisa ser educado”, isto é, para que o professor possa se tornar mediador de um saber sistematizado, antes, precisa aprender a ser um mediador, a constituir-se mediador. Para tanto, o futuro professor deve vivenciar um processo formativo que dê conta de construir nele, um *corpus* de saberes necessários ao exercício de sua função. Estes

são constituídos por diversos elementos mediadores que vão desde o cursar de disciplinas acadêmicas à apropriação de saberes vivenciados em situações reais.

Desse modo, nosso objetivo, neste Núcleo, é discutirmos sobre o processo formativo dos professores e os diversos elementos mediadores dessa formação. A discussão é realizada através da interpretação de 4 Indicadores. No primeiro, **"A formação inicial é o fundamento de tudo",** discutimos sobre a graduação como a base formativa necessária ao exercício da docência. No segundo Indicador, **"Eu nem sei dizer o tamanho da distância": teoria e prática na formação inicial**, abordamos a necessidade da existência da relação entre teoria e prática para o processo formativo do professor.

No terceiro Indicador, **"Formação continuada é tudo aquilo que você faz depois da sua formação inicial",** apresentamos nosso entendimento de que o professor precisa dar continuidade à sua formação iniciada na fase de graduação. E, por último, o Indicador **"A sala de aula é um laboratório vivo na formação continuada"**, onde apresentamos a sala de aula como um espaço de continuação da formação docente.

Embora discutamos cada um desses elementos em separado, de antemão, enfatizamos que os mesmos estão inter-relacionados e que a separação é apenas para melhor entendermos a função de cada um dentro da totalidade da formação. Feita essa ressalva, iniciamos a discussão pela fase da formação inicial.

5.3.1 "A formação inicial é o fundamento de tudo"

O título escolhido para esse Indicador, por si só, já suscita reflexões. Quando Ana disse que a formação inicial é o fundamento de tudo, deixa transparecer que essa formação oferece a base necessária para que o professor assuma sua sala de aula e sua função de agente mediador no processo educativo.

Ana considera que a formação inicial é a base necessária e indispensável porque, diante da lei, não se pode mais assumir a sala de aula sem que o professor

tenha cursado o nível superior. A lei a qual Ana faz menção em sua fala, refere-se ao texto inscrito no Art. 62, da LBD nº 9.394/96, que diz:

> 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 nas quatro primeiras séries do ensino fundamental, a oferecida em nível médio, na modalidade Normal. (BRASIL, 1996, p. 34).

Assim, do ponto de vista legal, a formação inicial é requisito indispensável para que os professores assumam sua função docente por oferecer a oportunidade de construção de um conjunto de saberes próprios da atividade. Para Ana, é “nessa formação inicial que a gente vai ao encontro de muitos teóricos”, ou seja, é na formação inicial que tomamos conhecimento da totalidade da profissão e dos saberes que envolvem o fazer pedagógico.

Para Imbernón (2002, p. 55), a importância da formação inicial reside na ideia desta ser a fase em que “o conjunto de atitudes, valores e funções que os alunos de formação inicial conferem à profissão será submetida a uma série de mudanças e transformações”. Ou seja, à medida que os alunos da graduação entram em contato com teorias construídas sobre o fazer docente, (re)definem os conhecimentos que adquiriram através das vivências em outras fases como, por exemplo, no seu processo de escolarização, quando se apropriarem dos modelos representados por seus antigos professores.

Para Ana a formação inicial é fundamental porque, é por meio dela, passamos a compreender o significado da relação teoria e prática. Para a docente, essa vivência é muito necessária “porque a gente tem que ter essa relação mesmo da teoria com a prática e, geralmente, só se encontra isso lá [na faculdade]”. Isso significa que a teoria é vista com mais profundidade nos Cursos de Graduação ou, pelo menos, é o que se espera deles. Essa profundidade é enfocada por Ana quando a docente aponta que é “muito difícil um professor pegar um livro, hoje, pra ler um teórico”. Segundo Ana, esta prática é recorrente na faculdade, pois “a Graduação ela já exige isso de você. Você tem que ler porque você tem que ter seu fundamento”.

Vasconcellos (2007, p. 180), chama a atenção exatamente para as falhas existentes nesses Cursos formativos. Segundo o autor, um dos complicadores da deficiência da formação desses professores é, por exemplo, “a tão propalada relação teoria e prática”. Somados a esse complicador, Vasconcellos (ibidem) ainda oferece destaque para “a relação entre matérias específicas do campo da formação e matérias de formação didática, etc., sem contar os cursos de formação aligeirados e os assim chamados ‘cursos vagos’” (idem).

Na visão de Ana, a necessidade da fundamentação teórica está atrelada à necessidade de explicar alguns acontecimentos da sala de aula. Para a docente, a fundamentação é necessária para explicar, por exemplo, “por que essas coisas [esses problemas] acontecem na nossa sala de aula? por que isso acontece com meu aluno? Aí, então, eu vou lá buscar [explicação nas teorias]. A partir daí, eu vou entender: ‘Ah! É por isso que acontece determinada coisa’”. Ou seja, é comum ao aluno-professor “sentir a necessidade da teoria para dar conta de explicar o real” (VASCONCELLOS, 2007, p. 181).

Embora Ana reconheça que é indispensável apropriar-se das teorias pedagógicas “até pra entender o que a gente, realmente, passa na sala de aula”, afirma que, em muitos casos, chega a discordar de algumas delas. A explicação dada por Ana é que “eles veem tudo diferente do que a gente enfrenta e a gente sabe que a sala de aula é um laboratório vivo. Você vai encontrar coisas que você jamais pensou em se deparar com aquilo [situações comuns em sala de aula]”. Ou seja, apesar das teorias fundamentarem a prática, em alguns casos, o real da sala de aula acaba surpreendendo os professores.

Determinada situação ocorre porque, embora o professor tenha “uma formação em termo de propostas, de novas perspectivas de ação, todavia, não consegue articulá-las com as condições encontradas no chão da escola” (VASCONCELLOS, 2007, p. 181). Então, não é que a teoria represente visões distorcidas da realidade. É que alguns professores não conseguem compreendê-la o que leva a alguns deles não saberem utilizá-las como ferramenta de interpretação da realidade onde atuam.

A visão apresentada por Ana sobre a relação teoria e prática se fundamenta no discurso praticado por muitos professores de que a teoria vista na faculdade, de fato,

é diferente da prática. Para Ana, há um grande distanciamento entre a teoria e a prática, embora a docente também afirme que, em alguns casos, busque respostas nas teorias para resolver determinadas situações ocorridas na sala de aula. Sobre esse distanciamento ao qual Ana se refere, discutimos no Indicador, a seguir.

5.3.2 “Eu nem sei dizer o tamanho da distância”: teoria e prática na formação inicial

O dilema apresentado em torno da relação teoria e prática é ampliado por muitos professores que estão em sala de aula. Embora alguns reconheçam que a teoria e a prática caminhem juntas e que são necessárias para o exercício pleno da docência, outros reiteram que elas ocorrem em vias separadas. Ana, por exemplo, afirma que “teoria e prática elas têm que ter essa socialização”. Com isso, a docente reconhece que uma está ligada à outra. Mas, ao mesmo tempo, Ana declara que “a realidade ela é bem diferente da teoria. Do que eles [teóricos] pensam, do que eles veem”.

Percebemos então, que Ana apresenta uma confusão de pensamento quando discursa sobre a relação teoria e prática. Contudo, esse não é o único problema que percebemos ser presente no pensamento dela. A origem deste pensamento distorcido reside na ideia de que “a teoria ainda é considerada por muitos como residindo exclusivamente nas universidades e a prática residindo unicamente nas escolas de ensino básico e secundário”, como afirma Zeichner (1993, p. 56).

Para o autor, “a diferença entre teoria e prática é, antes de mais nada, um desencontro entre a teoria do observador e a do professor, e não um fosso entre teoria e prática” (ZEICHNER, 1993, p. 21). Esse desencontro citado por Zeichner é, claramente, manifestado na fala de Ana quando a docente afirma que não sabe nem dizer o tamanho do distanciamento que há entre a teoria e a prática. Segundo ela, a realidade é a seguinte: “você lê uma coisa. Mas, quando você está lá mesmo com a mão na massa [no desenvolvimento das atividades da sala de aula], aí, você diz: ‘Meu Deus, como eu vou fazer isso [desenvolver determinada atividade]?”

Por meio disto, percebemos que, na verdade, não há um fosso entre a teoria e a prática, mas sim um distanciamento entre o que é estudado e a sua aplicabilidade no dia a dia da sala de aula. Essa visão de que temos de aplicar, na nossa sala, o que vemos na Universidade é, para Zeichner (1993, p. 56), algo que se aprende nos Cursos de formação. Isto porque, o que é ensinado aos “alunos-mestres” - termo utilizado pelo autor para se referir aos professores em formação - é que eles “reflitam sobre o seu método de ensino com o objetivo principal de aplicarem, na sua prática, aquilo que a investigação empírica universitária alegadamente considera com eficaz”.

Corroborando com a visão de Zeichner, Alarcão (2005, p. 22) diz que, atualmente, “educa-se com base na convicção de que é possível encontrar na ciência e na técnica uma solução correta para cada caso” quando, na verdade, o caminho não é bem esse. Os problemas enfrentados nas salas de aula são problemas reais de uma sociedade em constante movimento e (trans)formação. Para Fontana e Fávero (2013, p. 10), o que ocorre é que:

> Na prática, esses profissionais deparam-se com situações que não podem ser resolvidas por meio das teorias estudadas, por serem situações novas, e se sentem, então, perdidos e impotentes para resolvê-las. Isso acontece porque não foram capacitados para lidar com situações novas, para as quais a teoria não é suficiente.

E, uma vez que esses profissionais entram nas salas de aula, deparam-se com a situação de não conseguirem articular o que aprenderam na faculdade com o real da sala de aula. Esta realidade é destacada por Ana, quando afirma que “se você não tiver [vivido] nenhuma experiência de sala de aula, [antes de] começar ali, a Pedagogia, [...] quando você se deparar com a prática, aí, é tudo diferente do que você viu”.

Mesmo que para Ana seja clara a visão de que há diferença entre a teoria estudada na Universidade e a realidade encontrada na sala de aula, discordamos deste seu ponto de vista e nos atemos à visão de Fontana e Fávero (2013, p. 10), quando afirmam que “as teorias, por si sós, não são suficientes para resolverem os problemas que se apresentam no ambiente escolar”. Antes, é necessário que o

professor se conscientize do problema e da sua posição frente a estes na busca pela solução da situação.

Os autores defendem o posicionamento de que “não se nega, portanto, a importância das teorias, no entanto, elas só são válidas quando combinadas com a prática profissional” (FONTANA; FÁVERO, 2013, p.10). Isto significa que a relação entre teoria é prática é de extrema importância para o exercício pleno da docência. Contudo, é imprescindível também a tomada de consciência por parte dos professores de que nem todos os problemas encontrados na sala de aula dependem somente das teorias para serem solucionados - tal como é colocado pelos autores - estando, portanto, nas mãos dos professores o poder de encontrar maneiras para resolvê-las.

Diante do diálogo disposto nesse Indicador, concluímos que as teorias são fundamentais para o exercício da prática docente. Compreendemos que, se numa ou noutra situação, a teoria não servir para incidir de forma direta sobre determinada situação, no mínimo, ela dará ao professor encaminhamento para que este profissional descubra meios e busque em outras fontes soluções ou, até mesmo (re)crie algumas estratégias frente à necessidade dos seus alunos, resultando, assim, em novas teorias.

Dessa forma, compreendemos que é na prática que se reflete - de forma consistente - sobre a teoria. Isto porque é vivenciando o real e o teórico juntos que podemos compreender melhor o que dizem os autores. É nessa vivência que se firma a certeza de que a teoria fundamenta a prática e, esta, se torna momento não somente para aplicar a teoria. Mais que isto, constitui a oportunidade de se afirmar ou não o que colocam os autores podendo, muitas vezes, resultar na (re)construção dela. Destacamos que, para nós, isto se apresenta como formação continuada e não como inicial.

Para Santos (2014, p. 67), o desafio de “oportunizar ao professor condições para ele teorizar sobre a prática” é, pois, o espaço da formação continuada. O autor afirma que, nesse processo de teorizar a prática, o professor “realiza um esforço cognoscitivo que o ajuda a descobrir/desvelar a prática pedagógica inserida num contexto mais amplo” (ibidem). Diante dessa visão, Santos (ibidem) define que a formação continuada como transformadora com vistas a construir novas

possibilidades de ser e intervir do professor. No próximo Indicador, discutiremos sobre a formação continuada e as possibilidades de transformação por ela gerada.

5.3.3 “Formação continuada é tudo aquilo que você faz depois da sua formação inicial”

Ana define a formação continuada como “tudo aquilo que você faz depois da sua formação inicial”. Para a docente, depois que o professor conclui seu Curso de formação inicial e passa a trabalhar na sala de aula, tudo o que venha a vivenciar em termos de aprendizagem é formação continuada. Percebemos, então, já de início, que Ana não compactua com a ideia de que formação continuada é somente os cursos reconhecidos como capacitação, treinamento, reciclagem, mas como um “espaço de confrontação de conhecimentos, crenças e valores” (SANTOS, 2014, p. 64).

Para Ana, a formação continuada é o momento em que “você vai fazendo relações. Fulano [teórico X] disse isso [sobre determinado tema]. Esse outro [teórico] já complementou com isso. E, aí, vai lhe enriquecendo mais, lhe aprimorando mais. Em todos os sentidos: prático e teórico”. Assim, compreendemos que, na visão de Ana, é na formação continuada que o professor reflete sobre o saber e o saber/fazer que envolve sua profissão.

Sobre os espaços em que ocorre~~m~~ a formação continuada, Ana destaca serem os mais diversos possíveis. Ana concebe que a formação continuada ocorre “desde a sua prática na sala de aula a um curso de capacitação, a uma palestra que você escuta, a um depoimento de algum pedagogo de algum teórico. [E] não só esses cursos que a gente vai e faz”. Para ela, “até mesmo quando você conversa com seus colegas de trabalho, você está vivendo, ali, uma formação continuada porque vocês podem viver coisas parecidas” e dialogar sobre elas construindo juntos meios para desenvolverem as ações pedagógicas necessárias em suas salas de aula.

Acreditamos que, muitas vezes, esses diálogos resultam na troca de informações e estratégias de trabalho que podem ajudar no processo educativo dos alunos, como Ana, no seguinte trecho: “- Minha colega se deparou com essa situação. Ela foi por esse caminho [usou metodologia C]. Então, eu posso iniciar por esse

caminho [usar a mesma metodologia] e, se não der certo, eu vou buscar outros meios [buscar outras metodologias]". Essa situação é compreendida por ela como formação continuada e reforçada por Santos (2014, p. 71), quando reconhece que "os desafios produzidos nos contextos socioeducativos estimulam o diálogo entre os pares e, por conseguinte o confronto de saberes práticos".

Quanto aos cursos oferecidos sob a ótica da formação continuada, Ana diz que se inscreve em todos visto sua sede de conhecimento e não, simplesmente, pelo título oferecido em forma de certificado. Para a docente, enquanto professor, a gente "precisa estar sempre buscando algo novo pra nossa sala de aula porque cada ano é um desafio. Cada ano é uma realidade diferente". Diante das constantes mudanças e da ocorrência permanente de situações novas, Ana afirma que, ao participar desses cursos, vai construindo conhecimentos para que - diante de uma situação diferente, consiga resolver sem precisar enfrentar tanta surpresa.

Outro elemento que ganhou destaque como formação continuada, segundo as falas de Ana, é o espaço da sala de aula. Tal elemento de formação é tão significativo para a docente que ela o concebe como "um laboratório vivo" na sua formação. Discutiremos sobre essa temática, no Indicador, a seguir.

5.3.4 A sala de aula é "um laboratório vivo" na formação continuada

Dentre os elementos que proporcionam formação continuada aos docentes, Ana apresenta a sala de aula como um dos principais. Além disso, a docente destaca este espaço como "um laboratório vivo" para a formação continuada. Para Ana, sua vivência em sala, o seu planejamento, as conversas com os alunos e colegas de trabalho são momentos de muito aprendizado. Sobre a possibilidade das experiências em sala se tornarem formação, ela exemplifica:

> Desde o momento em que eu me deparo com situações [diferentes em sala de aula]. Então, eu trabalho com pessoas especiais que a gente não tem essa capacidade total [de atender a todas as necessidades da sala]. Então, daquela experiência, pra mim, é uma formação continuada. Eu já vi [na

> faculdade] o que é trabalhar com Educação Especial. Mas, eu estou continuando, ali, o que eu iniciei. Então, eu sei que fulano [teórico Y] diz isso sobre isso. Mas, eu estou me deparando com essa situação, com essa pessoa especial. Então, isso é uma [formação continuada] dentro da minha sala de aula.

Esse movimento de ir da teoria à prática, na sala de aula, é o que enriquece a formação do professor. Não significa, simplesmente, que ele vai aplicar à sua realidade o que aprendeu na faculdade. Na realidade, o professor vai olhar para o real que se apresenta sob a ótica da teoria e de forma reflexiva, o que lhe permitirá tomar consciência do fato aumentando, assim, o seu poder de agir. Diante disso, compreendemos que teoria e prática não se sobrepõem uma a outra, mas se complementam em si. Para Santos (2014), a prática precisa ser elaborada com base na teoria, pois é ela quem dá conta de revelar aspectos da prática que, por si sós, não seriam expostos. O autor conclui sua ideia dizendo que “a prática não é autoexplicativa, por isso, a necessidade de uma teoria da educação que ofereça pistas teóricas e que ajude o dialogar com a realidade” (SANTOS, 2014, p. 73).

Para Ana, o aprender junto com o aluno ocorre quando ele faz questionamentos que despertam o professor para o estudo de certos problemas. A docente cita casos em que seus alunos comentam sobre algum fato que a deixa em estado de alerta para pesquisar sobre tal assunto, como ela exemplifica: “- Meu aluno disse isso e eu nunca tinha atentado pra isso. E, a partir daí, a gente vai buscar. Ora! Eu vou ver o que esse menino disse. O que é que eu vou tirar, daí, pra mim mesma, pra mim complementar o que ele já sabe”. Para Ana, essa experiência se torna uma formação continuada porque ela faz disso um momento de reflexão sobre o saber que se apresenta e que não é negado. Antes, é tomado como ponto de partida para a sistematização e aprofundamento por parte dela e dos alunos.

Diante disso, nos convém corroborar com Santos (2014) quando o autor diz que a escola precisa ser vista como espaço de produção de práticas. Contudo, precisamos compreender que ela, por si só, não se faz. Por isso, antes e, no mínimo, precisamos nutrir a vontade de transformar a escola num espaço de troca de ideias, de ampla discussão que favoreça o diálogo entre os sujeitos - prática reconhecida nas falas de Ana.

Ana finaliza essa temática sobre a escola como *lócus* que favorece a formação continuada, expondo que as experiências ocorridas no espaço da sala de aula constituem aprendizado porque coloca os professores em situação de pesquisador de sua própria prática. Para a docente, uma vivência ocorrida num determinado ano, lhe serve de formação. Isto porque, embora o sujeito se depare com a mesma situação no ano seguinte e esta não ocorra do mesmo modo, mesmo assim, o indivíduo já terá um ponto de partida para saber por onde começar. Ana reconhece que podem até serem situações diferentes e o sujeito agir de formas diferentes, mas a propositura da situação é o que vai lhe encaminhar para a pesquisa de como proceder diante do fato real que se apresenta.

Do ponto de vista teórico, tal situação deve ser encarada como formação continuada por trazer um problema do espaço real. Ao emergir da realidade, tal problematização envolve “a descrição, a interpretação, o confronto de saberes, crenças e teorias. Ao emergir do real, o sujeito transforma não somente sua compreensão sobre o problema identificado, mas a si próprio e a realidade que originou tal problema” (SANTOS, 2014, p. 72).

Analisando por essa ótica, podemos, então, considerar que o espaço escolar é, de fato, o local onde a formação docente se concretiza tanto do ponto de vista da (re)construção de saberes teóricos quanto dos saberes que envolvem a prática. Mais que isto, da própria construção do ser professor em sua completude. Talvez, seja esse o motivo que leva alguns autores a criticarem a formação ocorrida longe do espaço de atuação do professor que é a escola básica.

Gatti e Nunes (2009, p. 55), por exemplo, afirmam que a escola - como espaço social e de ensino - tem se tornado “elemento quase ausente nas ementas, o que leva a pensar numa formação de caráter mais abstrato e pouco integrado ao contexto concreto onde o profissional-professor vai atuar”. Tal afirmativa nos leva à compreensão de que se emerge, assim, uma formação muito teórica e pouco prática e, com isso, os professores repetem o discurso de que a teoria, na prática, é outra coisa.

Visto isso sob a ótica de que tal fato tem gerado grandes prejuízos à Educação Básica como um todo, se buscou, então, implementar algumas ações que

minimizassem tal situação. Uma das medidas adotadas pelo Governo Federal foi a criação de Programas formativos que dessem conta de amenizar essa problemática. Dentre os quais se inscreve o Pibid, criado com objetivos voltados a fortalecer a formação docente como o de integrar Universidade e escola básica com o intuito de minimizar a distância entre espaço formativo e espaço de atuação do professor. Criado para esse e outros fins, no ano de 2009, o referido Programa tem ganhado, cada vez mais, espaço no fortalecimento da formação dos professores, em todo o país, temática sobre a qual nos aprofundamos, no Núcleo, a seguir.

5.4 A CONSTITUIÇÃO DE SIGNIFICADOS E SENTIDOS SOBRE O PIBID COMO ELEMENTO MEDIADOR DA FORMAÇÃO DOCENTE

A subjetividade humana é, segundo Bock e Gonçalves (2005, p. 123), “uma configuração dos sujeitos a partir de suas experiências no mundo social; é a dimensão dos registros simbólicos e emocionais que o sujeito vai construindo no decorrer de suas vivências”. Diante dessa afirmativa, compreendemos que, para chegarmos à compreensão da subjetividade constituída pelo sujeito, primeiro, precisamos compreender quem é esse sujeito, as suas relações estabelecidas com o meio e com o outro, além das atividades que realiza e suas vivências.

Em outras palavras, para que cheguemos aos sentidos e significados de um sujeito, antes de tudo, precisamos percorrer um longo caminho de entendimentos acerca desse sujeito e de sua constituição. Por exemplo, para chegarmos aos sentidos e significados constituídos por Ana sobre o Pibid como Programa que favorece a formação dos professores, passamos por outros 3 Núcleos de Significação que, juntos, nos levam à compreensão de quem é Ana, sujeito constituído a partir da educação familiar, da educação escolar e do seu meio profissional.

Assim, neste Núcleo de Significação, objetivamos discutir elementos que nos aproximem do objetivo traçado para esse trabalho que foi: apreender os significados e sentidos produzidos por professores-Supervisores do Pibid sobre a formação docente propiciada pelo referido Programa. Os elementos que nos levam a responder

o objetivo traçado estão presentes nos 5 Indicadores que formam o referido Núcleo, que são os seguintes: Como primeiro Indicador, nós temos **As motivações da professora afetando a escolha pela participação no Pibid** onde apresentamos os motivos pelos quais Ana decidiu participar do Programa. No segundo Indicador, **O fazer docente mediando a apropriação de novos saberes através da inter-relação com os pibidianos**, expomos o processo de apropriação por parte da docente de novos saberes, a partir da vivência do real.

O terceiro Indicador **"Quando eu faço a comparação com o estágio": o Pibid como elemento impulsionador da apropriação de novas aprendizagens**, apresentamos o Pibid como espaço que proporciona novas aprendizagens. No quarto Indicador, **O Pibid como instrumento motivador na tomada de decisões**, discutimos o Programa como instrumento que constitui não apenas saberes referentes à docência, mas que também desenvolve a consciência do futuro professor, e no quinto Indicador **"A nossa vida é um aprendizado. Você sempre deixa algo e você sempre leva algo de alguém": o Pibid como uma experiência positiva**, apresentamos as inferências que a professora faz ao Pibid como um Programa que permite aprendizagens positivas.

5.4.1 As motivações da professora afetando a escolha pela participação no Pibid

Como discutimos, a formação inicial - seja em nível de Licenciatura Plena ou o Magistério em nível médio - é uma exigência legal para o exercício da docência. Isto significa que o sujeito só é legalmente reconhecido como profissional docente mediante a comprovação de ter cursado uma dessas duas modalidades de formação. Com relação à formação continuada, a questão apresenta uma diferença. Esta deixa de ser uma exigência legal para constituir uma necessidade da formação, mas que pode ser vivenciada, em alguns casos, somente por aqueles que sintam a necessidade de realizá-la.

O Pibid, por exemplo, não é uma experiência formativa obrigatória nem para os graduandos nem para os Supervisores. Dessa forma, por não ser obrigatório, faz-se

necessário que tanto os professores quantos os graduandos, constituam vontade de participarem e, não somente isso, mas, ainda, precisam participar de uma seletiva com base em muitos critérios pré-estabelecidos.

Dada a abrangência e pertinência construída em torno desse Programa, a demanda de participantes tem crescido, consideravelmente, se compararmos os editais lançados anteriormente. Muito embora o Programa tenha ganhado prestígio e grande enfoque formativo, ainda assim, primeiramente, mobiliza a vontade do sujeito de escolher participar ou não.

Ana, por exemplo, argumenta que sua entrada no Programa aconteceu com base em duas motivações diferentes. Primeiro, para atender à solicitação da escola onde ela trabalha, a qual havia disponibilizado vagas para professores dos dois turnos. De início, Ana diz: "- Eu nem sei, se não tivesse sido desse jeito, se eu tinha me inscrito. Nem sei. Podia até ser que eu tivesse participado da seleção porque eu até que gosto desses [Programas]". Nessa fala, Ana deixa claro que se inscreveu para atender à demanda matutina da escola, confissão que se repete na sequência da conversa, quando a docente afirma que, de todos os profissionais aptos a concorrerem naquele turno, ela era a única que atendia aos critérios seletivos que, na época, correspondiam a:

> 2.2 Critérios de caráter obrigatório (das condições de participação):
> 2.2.1 Apresentar formação superior específica na licenciatura da disciplina que irá supervisionar no âmbito do PIBID/UERN;
> 2.2.2. Ser profissional do magistério da Educação Básica, em efetivo exercício, em escola parceira do PIBID/UERN;
> 2.2.3 Estar em exercício há pelo menos dois anos com prática efetiva de sala de aula;
> 2.2.4 Ter disponibilidade para participar das atividades do PIBID, previstas no item 8 deste Edital;
> 2.2.5 Somente serão aceitas inscrições de candidatos que apresentem documentação completa, exigida no presente Edital.
> 2.3 Critérios de caráter classificatório
> 2.3.1 Currículo *(*preferencialmente o *Lattes*) comprovado;
> 2.3.2 Entrevista;
> 2.3.3 Carta de intenção para participar do PIBID/UERN. (PROEG, 2014, p. 07).

Muito embora Ana evidencie que apenas ela poderia assumir a condição de Supervisora do Programa, naquele turno da escola, conforme exigido no edital,

percebemos que a opção em participar também foi movida pela sua vontade. Compreendemos que, caso a docente não tivesse interesse em participar, não lhe foi tirado o direito de recusar. Ao contrário disto, Ana decidiu participar da seletiva e se tornar professora-Supervisora do Pibid. Por não haver quem concorresse com ela para a referida vaga, entregou a documentação necessária e foi nomeada, legalmente, para a função.

Quando afirmamos que a escolha de Ana em participar do Pibid foi, de fato, motivada pela sua própria vontade e não apenas para preencher a vaga, fizemos isso baseados no que Ana coloca como sua motivação. Segundo suas palavras, sua entrada no Programa foi para ver se os bolsistas seriam iguais aos estagiários. Em outras palavras, Ana sentiu-se desafiada a querer comprovar se o Pibid e o Estágio Supervisionado - do qual ela também faz parte recebendo em sua sala alunos graduandos - teriam a mesma representatividade em ações por parte dos licenciandos.

Por sermos conhecedores dos trâmites do Programa, podemos inferir que, desde muito antes do Pibid chegar à sala aula, Ana já começou a sentir o impacto da diferença entre o novo Programa e o Estágio. E, isso se deve à dinâmica diferenciada adotada pelo Pibid.

Não questionamos à docente como aconteceu seu processo de preparação para o início das atividades. Mas, percebemos que Ana apresenta uma tomada de consciência sobre a mudança de postura necessária para o trabalho com os pibidianos, a partir do que ela afirma no Indicador seguinte, o qual mostra sua mudança de consciência de um sujeito passivo. Isto é, apenas espectador na etapa do Estágio para sujeito ativo no Pibid, responsável pela co-formação desses novos professores.

5.4.2 O fazer docente mediando a apropriação de novos saberes através da inter-relação com os pibidianos

Cada modalidade de programa formativo requer de seus participantes uma postura condizente com o perfil estabelecido. Com o Pibid não é diferente. Na Portaria nº 096, de 18 de julho de 2013, a qual regulamenta o Programa, encontramos os deveres estabelecidos para cada nível de participante. Para os Supervisores, por exemplo, dentre muitas atribuições, cabe a tarefa de planejar e desenvolver atividades em conjunto com os graduandos, bem como de acompanhar os bolsistas em suas atividades.

Em muitos casos, esse novo trabalho desenvolvido junto com outras pessoas, suscita dos professores uma tomada de consciência frente à nova situação. Ana, por exemplo, afirma que o início das atividades no Pibid trouxe para ela um novo desafio. Em outras palavras, Ana diz que, ao receber os pibidianos, seu maior desafio foi mostrá-los o compromisso que um educador precisa ter no desenvolver de sua profissão.

Ao se ver na condição de co-formadora de outros profissionais, Ana assume uma nova posição diferente da que adotava frente às etapas de estágio. A docente dá um salto qualitativo de espectador para agente de formação, o que a faz tomar a decisão de não poder ficar apenas no discurso. Nessa nova fase, Ana reconhece que "não tem como você dizer assim: 'Olhe! Faça o que eu digo, mas não faça o que eu faço'. Não. Você tem que mostrar. Você tem que dar exemplo vivo. Você tem que dar testemunho".

A essas motivações as quais fizeram Ana adotar uma nova postura, a docente ainda acrescenta que também precisa ter dedicação, compromisso e, acima de tudo, profissionalismo. Embora afirme que tomou consciência de que precisaria mostrar tudo isso aos seus bolsistas, complementa dizendo que tais posturas já faziam parte do seu dia a dia na sala de aula. Porém, o que mudou para ela foi mesmo a tomada de consciência de que precisaria mostrar para os bolsistas que essa deve ser a postura esperada por um profissional comprometido com sua função.

Para Ana, adotar essa postura contribui para a formação dos bolsistas podendo afetar de forma positiva ou não, nas suas escolhas. Quando Ana afirma ter essa percepção acerca do trabalho docente e defende que essa é a postura que ela quer mostrar aos seus bolsistas, justifica esta sua maneira de pensar pelo fato de

compreender que o estágio é o momento que representa uma oportunidade de tomada de decisão por parte dos graduandos. Isto pode ser confirmado no seguinte trecho: “- Aqui, vocês, realmente, vão se descobrir se querem ou se não querem ser professores”, descoberta essa que para ela, não é feita num estágio.

A todo instante, nos deparamos com a comparação entre estágio e Pibid nas falas de Ana, o que reforça mais ainda o seu discurso inicial sobre o que a motivou a participar do Programa. Diante disso, podemos compreender, já a partir desse Indicador, que Ana não via no Pibid uma oportunidade de aprender mais. Mas, sim de comparar situações, tese que é reforçada no Indicador, a seguir.

5.4.3 “Quando eu faço a comparação com o estágio”: o Pibid como elemento impulsionador da apropriação de novas aprendizagens

Iniciamos esse Indicador com a tese de que o Pibid é um Programa que, cada vez, mais se confirma como um elemento impulsionador de novas aprendizagens. Para Ana, essas novas aprendizagens são proporcionadas porque o referido Programa possibilita aos bolsistas entrarem em contato com a realidade da escola, ainda no início de sua formação. Ou seja, a partir do 3º período da Graduação, os graduandos já estão aptos a participarem do Pibid e, consequentemente, frequentarem a escola pública e se diferenciarem daqueles que não participam do Programa por só chegarem às escolas na época do estágio, o qual ocorre a partir do 5º período.

Para Ana, esse momento vivenciado pelos bolsistas do Programa é uma oportunidade muito rica se comparado aos estágios. Esta sua concepção pode ser observada na seguinte fala: “- Eu digo: o estágio você vem, passa duas semanas só trazendo coisas novas, isso e aquilo. Só que o Pibid, eles vão se encontrar com muitas realidades que não é vista num estágio”. Indagada sobre quais seriam essas realidades, Ana diz:

> No Pibid, você tem muito mais oportunidades: de participar de um evento da escola, de participar de reunião de pais e mestres, de participar de qualquer outro evento de conselho, de qualquer coisa que tem na escola. Então, você está vendo tudo de uma escola. É a realidade em si. Problemas, ações, tudo o que/Você, quando faz parte do Pibid, que você passa dois anos, então, você tem a oportunidade de vivenciar outras coisas que não seja só a sala de aula. E, também, você vai ver que, uma sala de aula, uma docência o ano todo, não só é você chegar com uma atividade rodada [tempo em que se usava mimeógrafo], de você chegar com um joguinho. Você vai muito além disso. Naquelas duas semanas [do estágio], os meninos estão empolgados. Você, hoje, leva uma atividade xerocada. Amanhã, você leva um joguinho. Mas, vai ter dia, durante o ano, que você vai levar um joguinho e você não vai conseguir trabalhar. E, você não vai poder levar uma atividade xerocada todos os dias porque nem você pode, nem a escola dá e nem é produtivo. Então, você tem que buscar coisas. Levar o aluno a produzir um conhecimento diferente, levar o aluno a criar conceitos sobre uma determinada coisa. E, aí, no estágio não dá tempo você fazer isso. Você passou aqueles dias, realizou aqueles seus planos, trabalhou aqueles seus planos. Mas, aí, uma sala de aula não é só isso. Vai além das suas expectativas. E, no Pibid, você tem essa oportunidade de ver, [por exemplo], quantos dias eu levo a atividade. E, lá, junto com eles, a gente ainda não consegue realizar aquela atividade! Eu digo muito que o Pibid ele vai, realmente, fazer com que você descubra se você se identifica mesmo com a sala de aula ou não. E eu tenho experiência assim, que dos meus, já tem uns que diz: “- Professora, eu faço Pedagogia. Mas, vou fazer Concurso para outra coisa”. Que não é a sala de aula.

Noutras palavras, o Pibid aproxima muito mais o futuro professor da realidade de uma escola do que o estágio. No Pibid, o bolsista tem a oportunidade de ver o que acontece tanto de positivo quanto de negativo, durante o desenvolvimento das atividades. Ainda, tem a chance de refletir sobre as situações, revendo as ações e, assim, tomar consciência da necessidade de mudanças, se apropriando do poder de agir para transformar a situação.

Com isso, podemos compreender que os sentidos constituídos por Ana sobre o Pibid lhe permitiram afirmar que o Programa tem sido um grande elemento impulsionador de novas aprendizagens. Ana chega a perceber no Pibid uma oportunidade excelente para os bolsistas construírem “uma determinada experiência do que é uma sala de aula”.

A docente percebe no Pibid a oportunidade dos bolsistas vivenciarem uma formação continuada, embora ainda estejam em formação inicial. Quando afirma isto, faz a partir de sua visão de que o Pibid proporciona uma experiência prolongada, diferente do estágio. Suas palavras a respeito disto são as seguintes: “- Eles estão numa formação continuada porque, hoje, eles não vão mais estar ali, aquela semana

só fazendo [atividades práticas na sala de aula]. Não. [...] Pelo menos os meus, eles vão ao encontro da realidade de uma sala de aula".

Outro sentido constituído por Ana sobre o Pibid é o de perceber o Programa como um instrumento que motiva os bolsistas em suas tomadas de decisões, fato que se torna possível a partir das vivências dos bolsistas na escola pública por um período longo e contínuo. Sobre o Pibid como elemento motivador da tomada de decisões, discorremos, a seguir.

5.4.4 O Pibid como instrumento motivador na tomada de decisões

Nas muitas pesquisas feitas sobre o Pibid, anteriormente, podemos perceber que o Programa tem sido um divisor de águas na formação de futuros profissionais da área da educação. Uma de suas maiores contribuições formativas é proporcionar aos bolsistas a possibilidade de refletirem sobre sua própria formação potencializando, assim, a sua tomada de consciência e, com isso, fazerem escolhas acertadas e decisivas em sua vida.

Ana revela que vê o Pibid como uma grande ajuda, quando, por exemplo, fala o seguinte: "- Se o pibidiano, se já é dele, é do dom de Deus, é convicção, ele ama aquilo que ele faz. É bom. E, para quem não tem [a certeza da escolha profissional] também é bom para ter consciência de que não é isso que eu quero". Noutras palavras, compreendemos que o Pibid tanto potencializa a confirmação do caminho a ser seguido como também leva à certeza de não ser essa a profissão que se sonhou um dia. Sobre isto, Ana diz:

> Eu digo muito: "- Olhe! Gente, o Pibid tem essa finalidade. Ou ele lhe prepara, realmente, pra sala de aula ou, então, ele lhe tira. Ele tira, totalmente, o seu pensamento de dizer assim: '- Eu quero ser professor. Eu quero ser um educador'". Porque eu vejo. Alguns dos meus já dizem: "- Professora, eu não quero não. Eu vou fazer Concurso para isso ou para aquilo ou para [outra área] porque eles estão tendo, assim, mais contato com a realidade. Não totalmente porque uma coisa é você estar lá a semana toda [o ano inteiro]. Outra é você estar um dia na semana. Mas, eles estão, de uma certa forma, tendo contato com coisas que no Estágio Supervisionado não tem.

Diante disso, compreendemos que os sentidos constituídos por Ana sobre o Pibid enquanto elemento mediador das escolhas dos bolsistas, lhe permite afirmar que o Programa tem de fato contribuído de forma significativa para a formação do futuro professor, pois dentre outros aprendizados construídos nessa vivência, a experiência é o que mais se destaca.

Além disso, Ana também percebe no Pibid uma oportunidade de experiência para os professores/supervisores. Para ela, “tudo é experiência”. Sobre o Pibid como uma nova experiência formativa, Ana revela que, para ela, o Programa trouxe a experiência de se ver enquanto formadora de novos profissionais para a docência. Sobre o Pibid, a docente relata: “- Você está trabalhando com uma formação acadêmica contribuindo de uma maneira bem mais ampla porque não é estar ali ensinando seu aluno a ler, levando ele a pesquisar, a ter opiniões próprias”. Ana destaca que sempre vivenciou esta situação que sempre foi vivenciada por Ana. Mas, diz que “- É um trabalho muito mais amplo de Supervisor: de contribuir com uma formação acadêmica”. Ou seja, a Supervisão no Pibid é algo que ganha mais responsabilidade visto a docente estar a contribuir com a formação daqueles que, um dia, assumirão a mesma função que ela desempenha.

Para Ana, a vivência no Pibid lhe proporcionou a tomada de consciência que a levou a sair da sua rotina comum de mediadora na Educação Básica. Além disso, o Programa também contribuiu para a formação de nível superior o que, em suas palavras, a docente descreve como um momento de ampliação do seu campo de visão. Sobre essa temática, discutiremos no Indicador, a seguir.

5.4.5 “A nossa vida é um aprendizado. Você sempre deixa algo e você sempre leva algo de alguém”: o Pibid como uma experiência positiva

Aguiar (2001, p. 105) afirma que “o sentido se constitui, portanto, a partir do confronto entre as significações vigentes e a vivência pessoal”. Diante dessa afirmativa da autora e das vivências relatadas no Pibid por Ana, compreendemos que

sua participação como Supervisora lhe proporcionou a produção de novos sentidos sobre o referido Programa.

Quando o externo - que é o Pibid - encontrou-se com o interno - que é o pensamento e a consciência -, a capacidade de pensar, sentir e agir se potencializaram dando margem à constituição de novos sentidos nos quais a emoção, os afetos, o prazer e o gostar encontram-se presentes nas falas do sujeito. Com Ana, percebemos que não é diferente. O fato dela gostar de participar do Pibid, faz com que constitua o sentido para estar ali e sinta-se sujeito de uma de uma transformação, além de satisfação em ser transformada por essa vivência.

Sobre os dois primeiros anos que Ana participou do Programa - recebendo, em sua sala, um quantitativo de cinco bolsistas -, a docente diz que foi uma experiência muito boa. Para Ana, o Pibid representa a oportunidade de se ver na condição de uma pessoa que tem capacidades para atuar como co-formadora da Graduação. Sobre isso, ela argumenta: “- Muitas vezes, nós próprios nos subestimamos. Será que eu sou capaz disso?”

A resposta para seus próprios questionamentos surgem, justamente, a partir da tomada de consciência da situação, da constituição de significados frente ao real e do diálogo estabelecido entre o externo e o interno. Na vivência do real - ou seja, no desenvolver do Programa -, Ana descobre que precisa se apropriar de determinados elementos subjetivos como: a capacidade do poder de agir; a experiência; o conhecimento de determinadas coisas; a observação e; a análise do real.

Dito de outra maneira, os sentidos constituídos por Ana sobre o Pibid enquanto o novo que se apresenta como possibilidade de vivenciar aprendizagens positivas e, a partir daí, potencializar o seu fazer/agir, não estão ligados apenas à prática docente em si. Mas, à subjetividade constituída, a partir da vivência dessa realidade. Para Ana, o Pibid é um importante Programa não apenas por oferecer aprendizagens aos participantes referentes ao fazer do professor, mas também por proporcionar a construção de sentido sobre esse fazer, que segundo ela, passa pela apropriação de elementos psíquicos como o compromisso e a dedicação.

Segundo Ana, o aprendizado mais importante que ela pode mediar entre a formação e a docência é fazer com que o pibidiano conheça a afetividade, o desejo

de fazer. Para ela, isso é muito mais importante do que qualquer saber prático. Ana diz que “as nossas crianças, elas não tem culpa se gente ganha pouco, se a gente é mal remunerada, se é desvalorizada, se tem problema disso ou daquilo”. Para ela, o que faz superar todas essas dificuldades da profissão é, justamente, a constituição de sentido frente à profissão escolhida. Ou seja, para Ana, é imprescindível que o compromisso com sua função esteja acima de tudo isso porque, segundo ela, “precisamos de pessoas capacitadas, de pessoas conscientes, de pessoas honestas porque a gente sabe da realidade que vive na sociedade de hoje”.

A realidade social vista, hoje, é a de que não basta ter formação técnica para atuar. Mais que isso, é preciso ver sentido no que faz, é preciso estar motivado e constituir necessidades sobre esse fazer. Para Ana, a educação é o meio mais viável de transformação social, de construção da subjetividade. Contudo, para que a educação cumpra esse papel de transformação, para a docente, o professor precisa estar comprometido em “trabalhar a honestidade, a dignidade, o respeito. E a educação ela tem a capacidade de fazer isso. Mas, para que a educação possa acontecer desse jeito, nós precisamos de profissionais comprometidos, honestos, justos”.

E, para que o professor seja esse profissional comprometido, ele precisa construir não apenas saberes técnicos que o capacite a dar uma aula, a planejar. Precisa também aprender a compreender o espaço complexo da escola, suas múltiplas necessidades e limitações e se sentir sujeito da transformação a qual é necessária para esse momento social que vive a educação.

Diante disso, podemos concluir que o Pibid é, para Ana, esse espaço de aprendizado não somente dos saberes técnicos nem apenas de uma formação teórica, mas um momento de formação pessoal, da descoberta de vontades, de necessidades, do amor pela profissão, da construção de afetos junto ao seu ofício futuro.

6 CONSIDERAÇÕES FINAIS: UMA ANÁLISE INTERNÚCLEOS

> Não existe nenhum tema que não precise de ser mais investigado; é esta crença que dá sentido à vida do investigador. (ROBERT BOGDAN e SARI BIKLEN, 2004)

As considerações finais de um trabalho acadêmico carregam, em sua tessitura, as palavras finais da pesquisa realizada. Contudo, como afirmam os autores da epígrafe desse capítulo, não há esgotamento dos temas, o que significa dizermos que, embora tenhamos encontrado algumas respostas para o que pesquisamos, não chegamos ao fim da discussão.

Assim, iniciamos nossas notas conclusivas afirmando que ainda há muito a ser pesquisado a respeito daquilo que propomos para esse trabalho: **apreender os significados e sentidos produzidos por professores/supervisores do Pibid sobre a formação docente propiciada pelo referido Programa.**

No intuito de chegarmos ao mais próximo possível das respostas para o objetivo traçado, muitas decisões foram tomadas, a saber: i) adotamos a Psicologia Sócio-Histórica como abordagem epistemológica e algumas das categorias elaboradas por essa perspectiva para fundamentarem a investigação; ii) optamos pelo Materialismo Histórico-Dialético como teoria e método; iii) elegemos as entrevistas reflexiva, recorrente e de história de vida como procedimentos para a construção dos dados e; iv) definimos os Núcleos de Significação como metodologia para a interpretação dos dados construídos.

Embora cada Núcleo apresente uma temática diferente, vale salientarmos que, embora interpretados separadamente, cada um deles se imbrica um no outro. Além disso, enfatizamos que, independente da temática abordada, cada Núcleo apresenta traços característicos de cada categoria apresentada no capítulo teórico. Em outras palavras, embora tenhamos subdividido, didaticamente, os Núcleos de Significação, podemos encontrar, em cada um deles, a totalidade que constitui o sujeito colaborador da pesquisa. Dessa forma, o que apresentaremos nas nossas considerações finais é, além das palavras conclusivas, a relação internúcleos.

No primeiro Núcleo, ao discutirmos o processo constitutivo de Ana, ficou evidente que cada ser é singular, mesmo que o processo de constituição humana ocorra, essencialmente, no coletivo social e através das múltiplas relações estabelecidas com o outro e com o meio. Desta forma, cada ser é único tendo-se em vista que, embora lhe sejam apresentados os mesmos elementos sociais e históricos que também foram ofertados para um determinado grupo de pessoas - como a educação familiar e a escolar - e, apesar desses elementos apresentarem o mesmo significado para todos os sujeitos, cada indivíduo constrói sentido próprio. Este é constituído conforme suas necessidades, vontades e afetações, as quais são muito particulares e variantes entre os sujeitos.

As aprendizagens construídas por Ana - através do seu processo educativo ocorrido na família e na escola como as vontades, os valores, as afetações, o desenvolvimento da consciência - a levaram a refletir sobre si mesma, sobre o meio e o outro, conforme podemos observar em cada um dos Núcleos sistematizados nesta investigação.

No segundo Núcleo, quando tratamos das atividades desenvolvidas por Ana, ao longo de sua vida, podemos perceber que, embora essas tenham sido mediadas ora pela consciência *em si* ora pela consciência *para si,* conforme discutimos no Núcleo, encontramos traços afetivo-volitivos e uma constituição de sentido que envolvia cada atividade realizada pela docente.

No caso do trabalho desenvolvido no comércio, Ana o fazia, especificamente, para a realização das necessidades primeiras do humano como: adquirir condições financeiras para prover o seu sustento e de sua família. Ao mudar de atividade, além de prover as mesmas necessidades, Ana também teve a oportunidade de satisfazer às suas necessidades sociais, quais sejam: a sua realização pessoal e a satisfação própria, por exemplo.

Dentre a descoberta de novas necessidades subjetivas, ao mudar de atividade, Ana constatou também a necessidade de ter uma formação profissional. Essa necessidade surgiu a partir da tomada de consciência por parte de Ana de que, para a nova função que estava a desempenhar, seria necessário construir novos aprendizados.

Diante dessas novas necessidades, da busca pela satisfação pessoal e também por ter constituído sentido para a nova função, Ana buscou sua formação superior, temática essa discutida no terceiro Núcleo. Assim, à medida que Ana construía sua formação acadêmica, também construía a si mesma, enquanto ser humano consciente e capaz de refletir sobre sua atividade e acerca do sentido que a mesma produzia para a sua vida. Enquanto Ana se apropriava da cultura produzida por gerações anteriores sobre sua nova profissão, também reafirmava suas vontades, suas afetações e sua satisfação social.

Assim, compreendermos que cada uma dessas etapas da vida de Ana foi imprescindível para nos aproximarmos dos sentidos e significados constituídos pela professora sobre o Programa formativo do qual ela participa e que, para nós, se transformou em objeto de estudo - o Pibid como elemento mediador da formação docente com base nos sentidos constituídos por Ana. Aqui, destacamos que percorremos esse caminho a fim de compreendermos quem seria Ana para, então, chegarmos às suas zonas de significação, mais especificamente, aos sentidos e significados constituídos pela docente frente à sua participação no Pibid, temática discutida no quarto e último Núcleo.

Os sentidos subjetivos constituídos por Ana sobre a necessidade da formação docente e sobre sua profissão lhes permitiram perceber que o Pibid correspondeu a uma oportunidade que, além de oferecer aos bolsistas um aprofundamento dos conhecimentos teórico-práticos do ser professor, também desenvolveu neles: o gosto pela profissão; a consciência da importância do compromisso com o ofício; o amor pelas tarefas desempenhadas; e a consciência do poder de agir frente aos problemas surgidos no dia a dia da sala de aula.

Ao dizer: “- O Pibid, ele vai realmente fazer com que você descubra se você se identifica mesmo com a sala de aula ou não”, Ana confirma que o exercício da profissão - isto é, o desenvolvimento da atividade humana, aqui, representada pela docência - não carece apenas de saberes teóricos e de experiências práticas, mas da constituição de sentido sobre esse fazer. Para a docente, gostar do que faz, demonstrar comprometimento, prazer, ter responsabilidade e, além disso, ser afetado significativamente pela tomada de consciência de que a atividade docente tanto transforma o aluno como o próprio professor, correspondem a mediações que são

proporcionadas pelo Pibid, através do contato contínuo e duradouro do bolsista com o espaço de atuação docente.

Diante disso, podemos compreender que, dentre as mediações proporcionadas pelo Pibid - enquanto proposta de formação do professor - o Programa proporciona ao docente, sobretudo, a constituição de sentidos e significados sobre o seu fazer e não apenas a apropriação de saberes teórico-práticos que envolvem o exercício da profissão.

Através desse entendimento, concluímos que os atuais Cursos de formação docente precisam atentar para essa necessidade da profissão, que é constituir no professor as volições e afetos necessários à sua função. Isso significa que os Cursos de Licenciatura devem: abandonar a ideia exclusiva de promover apenas formação técnica que visa somente preparar o professor para dar aulas. Mais que isso, a Universidade precisa: teorizar os problemas que acontecem na sala; ensinar normas e técnicas de regência de sala e; conduzir o professor a pensar sobre: si mesmo, suas necessidades, vontades, afetações e significações frente à docência tomando, como exemplo, o próprio Pibid, através dos muitos relatos e trabalhos científicos já produzidos que evidenciam a necessidade desse novo viés formativo.

Diante disso, voltamos a reavivar o que advogam Bogdan e Biklen (2004), na epígrafe deste texto, que um trabalho não se esgota apenas em uma pesquisa. Para os autores, ao contrário disto, uma investigação finaliza com a descoberta de novos caminhos a serem percorridos, caminhos esses que, certamente possibilitarão maior aprofundamento do tema. No caso deste trabalho, nossas conclusões nos encaminham para um novo olhar sobre o Pibid. Isso porque a pesquisa nos trouxe a descoberta de que o referido Programa vai além da formação técnica, do preenchimento das lacunas deixadas pelos Cursos de formação quanto à construção dos saberes da docência. Bem mais que isso, o Pibid se caracteriza também como um importante Programa transformador e potencializador da capacidade do futuro docente de agir, sentir e pensar frente à profissão para a qual se prepara.

Dessa forma, finalizamos ratificando a importância e, portanto, a necessidade da continuação do Programa nas instituições de Ensino Superior, bem como a expansão do Programa no sentido de que possa atingir um maior número de bolsistas

e de escolas públicas parceiras. Nossa justificativa para isso é que a oferta do Programa, proporciona transformações tanto nos futuros docentes - de forma individual - como em toda a educação - de forma coletiva, tendo-se em vista que, conforme a perspectiva teórico-metodológica que fundamenta esta nossa pesquisa, à medida que o professor é transformado, este profissional também proporciona transformações no meio em que atua.

Em outras palavras, precisamos tomar consciência de que a ocorrência de melhorias na educação oferecida nas escolas exige, essencialmente, qualidade na formação dos professores, principais elementos mediadores do processo educativo. Ou seja, não basta a escola dispor de recursos financeiros, de verbas numerosas, de uma estrutura física de primeiro mundo, de recursos didáticos e tecnológicos avançados, de professores com titulações máximas se esses profissionais não forem implicados pelo que fazem, não constituírem sentidos afetivo-volitivos para a função que desenvolvem e, ainda, se não estiverem motivados a partir de afetos e necessidades que os impulsionem a estarem na escola atuando como docentes.

Nesse sentido, finalizamos este trabalho com a convicção de que o professor precisa, antes de tudo, “ter claro para si os motivos de sua opção e permanência no magistério” (VASCONCELLOS, 2007, p. 54) para, a partir disso, buscar uma formação que o transforme e o torne agente transformador da constituição humana.

REFERÊNCIAS

ALARCÃO, Isabel. **Formação continuada como instrumento de profissionalização docente.** In: VEIGA, Ilma Passos Alencastro (org.). **Caminhos da profissionalização do magistério.** Campinas, SP: Papirus,1998. p.99-120.

AGUIAR, Wanda Maria Junqueira. et al. Reflexões sobre sentido e significado. IN: BOCK, Ana Mercês Bahia. & GONÇALVES, Maria da Graça M. (Orgs.). **A dimensão subjetiva da realidade**: uma leitura sócio-histórica. São Paulo: Cortez, 2009.

AGUIAR, Wanda Maria Junqueira,; OZELLA, Sergio. Núcleos de significação como instrumento para a apreensão da constituição dos sentidos. **Psicologia Ciência e profissão**, São Paulo: v.1, 2006.

AGUIAR, Wanda Maria Junqueira,; OZELLA, Sergio. Apreensão dos sentidos: aprimorando a proposta dos núcleos de significação. **Revista brasileira de estudos pedagógicos.** Brasília, v.94, n.236, jan/abr, 2013.

BATISTA NETO, José. **Prefácio.** In: SANTOS, Edlamar Oliveira dos. **Políticas de Formação Continuada de Professores da Educação Básica.** Jundiaí, Paco Editorial: 2014. P. 15-18.

BOCK, Ana Mercês Bahia. & GONÇALVES, Maria da Graça M. Subjetividade: o sujeito e a dimensão subjetiva dos fatos. In: GONZÁLEZ REY, Fernando. (Org.). **Subjetividade, complexidade e pesquisa em psicologia.** São Paulo: Pioneira Thomson Learning, 2005.

BOCK, Ana Mercês Bahia.; GONÇALVES, Maria da Graça M.; FURTADO, Odair (Orgs.). **Psicologia sócio-histórica:** uma perspectiva crítica em psicologia. 3.ed. São Paulo: Cortez, 2007. p. 15-35.

BOCK, Ana Mercês Bahia. **Aventuras do Barão de Münchausen na psicologia. São Paulo: Educ, Cortez, 1999.**

BOCK, Ana Mercês Bahia.; FURTADO, Odair.; TEIXEIRA, Maria de Lourdes Trassi. **Psicologias**: uma introdução ao estudo da Psicologia. São Paulo: Saraiva, 1999.

BOGDAN, R. C.; BIKLEN, S. K. **Investigação Qualitativa em Educação.** Portugal: Porto Editora, 1994.

BRANDÃO, Zaia. **Abordagens alternativas para o ensino da didática.** In: CANDAU, Vera Maria. (Org.). **A didática em questão.** Petrópolis: Editora Vozes, 2004. p. 55-65.

BRASIL, Ministério da Educação. **Proposta de diretrizes para a formação inicial de professores da educação básica, em cursos de nível superior.** 2000. Disponível em < http://portal.mec.gov.br/cne/arquivos/pdf/basica.pdf> Acesso em junho de 2015.

BRASIL. RCNEI – **Referencial Curricular Nacional da Educação Infantil** – Brasil, 1998.

BRASIL. Programa Institucional de bolsas de Iniciação à Docência – PIBID. **Projeto Institucional da Universidade do Estado do Rio Grande do Norte.** EDITAL Nº 02/2009 – CAPES.

BRASIL. **Catálogo de orientações gerais. 2006.** Disponível em <http://portal.mec.gov.br/seb/arquivos/pdf/Rede/catalg_rede_06.pdf> acesso em julho de 2015.

BRASIL. **Coordenação de Aperfeiçoamento de Pessoal de Nível Superior**. Regulamento do Programa Institucional de Bolsa de Iniciação à Docência. Portaria Nº 096, DE 18 DE JULHO DE 2013.

BRASIL. **Relatório de gestão.** Diretoria de Educação Básica Presencial-DEB. 2014.

BRASIL, **Lei de Diretrizes e B. Lei nº 9.394/96**, de 20 de dezembro de 1996.

BRAZ, Anadja Marilda Gomes. & RUIZ, Carlos Antônio López. **Formação docente no PIBID/UERN.** Edições UERN. Mossoró: UERN, 2013.

CHARLOT, Bernard. **A mistificação pedagógica**: realidades sociais e processos ideológicos na teoria da educação. Rio de Janeiro: Zahar Editores, 1979

CIAMPA, Antônio Carlos. **Identidade.** In: LANE, Silvia T.M. e CODO, Wanderley. (Orgs). **Psicologia Social:** o homem em movimento. São Paulo: Brasiliense, 2001. p. 58-75.

CLOT, Yves. **Trabalho e poder de agir.** Belo Horizonte: Fabrefactum, 2010.

DAVIS, Claudia Leme Ferreira. et. al. **Formação continuada de professores em alguns estados e municípios do brasil**. cadernos de pesquisa v.41 n.144. set./dez. 2011. p. 826-849. disponível em <http://educa.fcc.org.br/scielo.php?pid=S010015742011000300010&script=sci_arttext> Acesso em: Dezembro, 2014.

DUARTE, Newton. **A individualidade para si:** contribuição a uma teoria histórico-social da formação do indivíduo. Campinas, SP: Autores associados, 1993.

ESTEVE, José M. **Mudanças Sociais e Função Docente.** In: NÓVOA, Antônio (Org.). **Profissão Professor.** 2ª Ed. Portugal: Porto Editora, 1999. p. 95-124.

FÁVERO, Maria de Lourdes de Albuquerque. Universidade e estágio curricular: subsídios para discussão. In: ALVES, Nilda (Org.). **Formação de professores:** pensar e fazer. 11ª Ed. São Paulo: Cortez, 2011. p. 57-76.

FREIRE, Paulo. Pedagogia da autonomia: saberes necessários à prática educativa. 43. ed., São Paulo: Paz e Terra, 2011.

FONTANA, Maire Josiane.; FÁVERO, Altair Alberto. Professor reflexivo: uma integração entre teoria e prática. **Revista de Educação do Ideau.** Vol. 8 – Nº 17 - Janeiro - Junho 2013.

GATTI, Bernadete Angelina; BARRETO, Elba Siqueira de Sá. **Professores do Brasil:** impasses e desafios. Brasília: UNESCO, 2009. 294 p. Disponível em <http://unesdoc.unesco.org/images/0018/001846/184682por.pdf> Acesso em: Dezembro. 2014.

GATTI, Bernardete A.; NUNES, Marina Muniz R. (Orgs.). **Formação de professores para o ensino fundamental:** estudo de currículos das licenciaturas em pedagogia, língua portuguesa, matemática e ciências biológicas. São Paulo: FCC/DPE, 2009. Disponível em <http://www.fcc.org.br/biblioteca/publicacoes/textos_fcc/arquivos/1463/arquivoAnexado.pdf> Acesso em: Dezembro. 2014.

GATTI, Bernardete A. et al. **Um estudo avaliativo do Programa Institucional de Bolsa de Iniciação à Docência (Pibid)**. São Paulo: FCC/SEP, 2014. Disponível em <http://www.fcc.org.br/biblioteca/publicacoes/textos_fcc/arquivos/41/arquivoAnexado.pdf> Acesso em: Dezembro. 2014.

GONÇALVES, Maria da Graça M. Fundamentos metodológicos da Psicologia sócio-histórica. In: BOCK, Ana Mercês Bahia.; GONÇALVES, Maria da Graça M.; FURTADO, Odair (Orgs.). **Psicologia sócio-histórica:** uma perspectiva crítica em psicologia. 3. ed. São Paulo: Cortez, 2007. p. 115-129.

GONZÁLEZ REY, Fernando. **Sujeito e Subjetividade:** uma aproximação histórico-cultural. São Paulo: Pioneira Thomson Learning, 2003.

IMBERNÓN, Francisco. **Formação docente e profissional:** formar-se para a mudança e a incerteza. 9.ed., São Paulo: Cortez, 2002.

IMBERNÓN, Francisco. **Formação docente e profissional:** formar-se para a mudança e a incerteza. 9.ed., São Paulo: Cortez, 2011.

LANE, Silvia T.M. **Linguagem, pensamento e representações.** In: LANE, Silvia T.M. e CODO, Wanderley. (Orgs). **Psicologia Social:** o homem em movimento. São Paulo: Brasiliense, 2001. p. 32-39.

LEITE, Sérgio Antônio da Silva; TASSONI, Elvira Cristina Martins. **"A afetividade em sala de aula: as condições de ensino e a mediação do professor"**. In: AZZI, Roberta Gurgel; SADALLA, Ana Maria Falcão de Aragão (Org.). Psicologia e formação docente: desafios e conversas. São Paulo: Casa do Psicólogo, 2002**.**

LEITE, Sérgio Antônio; COLOMBO, Fabiana Aurora. A voz do sujeito como fonte primária na pesquisa qualitativa: a autoscopia e as entrevistas recorrentes**.** In: PIMENTA, Selma Garrido e outros (Orgs). **Pesquisa em educação: alternativas investigativas com objetos complexos.** São Paulo, Loyola, 2006.

LEONTIEV, Alex. **O desenvolvimento do psiquismo.** 2. Ed. São Paulo: Centauro, 2004.

LEONTIEV, Alex. **O desenvolvimento do psiquismo.** São Paulo: Moraes, s/d

LIBÂNEO, José Carlos; Pimenta, Selma Garrido**. Formação de profissionais da educação: Visão crítica e perspectiva de mudança**. Educação & Sociedade, ano XX, nº 68, Dezembro/99. p. 239-277. Disponível em <http://www.scielo.br/pdf/es/v20n68/a13v2068.pdf> Acesso em: Janeiro. 2015.

MARX, Karl; ENGELS, Friedric. **Ideologia Alemã**. (1845) Edição eletrônica: Ed. Ridendo Castigat Mores (www.jahr.org).

MELO, Fábio de. **Quem me roubou de mim.** 2. Ed. São Paulo: Planeta, 2013.

MOTA, Myriam Becho.; BRAICK, Patrícia Ramos. **História: das cavernas ao Terceiro Milênio.** 2. Ed. – São Paulo: Moderna, 2002.

NADAL, Beatriz Gomes. **Possibilidades para a formação de professores prático-reflexivos através de iniciativas de formação contínua: espaços de intersecção.** In: RIBAS, Mariná Holzmann (org.). **Formação de professores:** escolas, práticas e saberes. Ponta Grossa: Ed. UEPG, 2005, p.123-158.

NÓVOA, Antônio. **Nota de apresentação.** In: NÓVOA, A. (org.) Os professores e a sua formação. Lisboa: Publicações Dom Quixote. 1995. p. 09-12.

NÓVOA, Antônio (org). **Profissão Professor.** 2ª Ed. Portugal: Porto Editora,1999.

OLIVEIRA, Betty. Aspectos lógico-epistemológicos da relação da relação indivíduo-sociedade-genericidade no trabalho educativo. **Educação.** Maceió, ano 10, p.11-31, dez. 2002.

OLIVEIRA, Betty Antunes de. **Fundamentos filosóficos marxistas da obra vigotskiana: a questão da categoria de atividade e algumas implicações para o trabalho educativo.** In: MENDINÇA, Sueli Guadelupe de Lima.; MILLER, Stela. (Orgs.). **Vigotski e a escola atual: fundamentos teóricos e implicações pedagógicas.** 2, ed. Revisada. Araraquara, SP. Junqueira&Marin; Marília, SP: Cultura Acadêmica, 2010.

OLIVEIRA, Marta Kohl de. **Vygotsky**: Aprendizado e desenvolvimento: um processo sócio-histórico. São Paulo: Scipione, 1997.

RAYS, Oswaldo Alonso. **Pressupostos teóricos para o ensino da didática.** In: CANDAU, Vera Maria. (Org.). **A didática em questão.** Petrópolis: Editora Vozes, 2004. p. 43-52.

RAMALHO, Betania Leite. **Formar o professor, profissionalizar ensino.** Porto Alegre, Sulina, 2003.

REIS, José Roberto Tozoni. **Família, emoção e ideologia.** In: LANE, Silvia T.M. e CODO, Wanderley. (Orgs). **Psicologia Social:** o homem em movimento. São Paulo: Brasiliense, 2001. p. 99-123.

ROMANOWSKI, Joana Paulin. **Formação e profissionalização docente.** 3 ed. Curitiba: Ibepex, 2007.

SANTOS, Edlamar Oliveira dos. **Políticas e Práticas de Formação Continuada de Professores da Educação Básica.** Jundiaí, Paco Editorial: 2014.

SAVIANI, Demerval. **Pedagogia Histórico-Crítica.** Campinas, SP: Autores Associados, 1997.

SAVIANI, Demerval. Formação de professores: aspectos históricos e teóricos do problema no contexto brasileiro. **Revista Brasileira de Educação** v. 14 n. 40 jan./abr. 2009. Disponível em
< http://www.scielo.br/pdf/rbedu/v14n40/v14n40a12.pdf> Acesso em junho de 2015.

SAVIANI, Dermeval, Pedagogia histórico-crítica: primeiras aproximações. 1.ed. rev.— Campinas, SP: Autores Associados, 2011.

SEVERINO, Antônio Joaquim. **Educação, sujeito e história.** São Paulo: Olho d'Água, 2005.

SIRGADO, Angel Pino. O social e o cultural na obra de Vigotski. **Educação & Sociedade,** ano XXI, nº 71, Julho/00.

SPINDOLA, Thelma.; SANTOS, Rosângela da Silva. **Trabalhando com a história de vida: percalços de uma pesquisa(dora?).** Rev Esc Enferm USP 2003; p. 119-126.

SZYMANSKI, Heloisa. A entrevista reflexiva: um olhar psicológico sobre a entrevista em pesquisa. In: SZYMANSKI, Heloisa (Org.). **A entrevista na pesquisa em educação**: a prática reflexiva. Brasília: Liber Livro, 2011

TEMÓTEO, Antônia Sueli da Silva Gomes. et al. **A Contribuição do PIBID na Formação Continuada dos Professores.** In: CARVALHO, Ana Maria de. et al. **Veredas da Formação Docente.** Mossoró, Edições UERN, 2014. p. 111-132.

TEMÓTEO, Antônia Sueli da Silva Gomes. & SILVA, Cláudia Alves da. O Pibid como política pública de formação docente: discutindo resultados exitosos. **Cadernos cenpec**. São Paulo. v.4, n.2, p.108-121, dez. 2014. Disponível em <http://cadernos.cenpec.org.br/cadernos/index.php/cadernos> acesso em julho de 2015

VASCONCELLOS, Celso S. **Para onde vai o professor?** Resgate do professor como sujeito de transformação. São Paulo: Libertad, 2007.

VIGOTSKI, L. S. **A construção do pensamento e da linguagem.** São Paulo: Martins Fontes, 2001.

VIGOTSKI, L. S. **A formação social da mente**: o desenvolvimento dos processos psicológicos superiores. 7ª Ed., São Paulo: Martins Fontes, 2007.

ZEICHNER, K. **Formação reflexiva de professores: ideias e práticas**. Lisboa: Educar, 1993.

APÊNDICE A

ENTREVISTA DE HISTÓRIA DE VIDA

PESQUISADOR - Então professora, fale um pouquinho sobre seus dados pessoais.

ENTREVISTADO - [Me chamo] Ana, tenho 54 anos, sou natural de Almino Afonso mas já resido aqui em Patu a mais de 40 anos. E deixa eu ver, tenho mais de 20 já como trabalhando na educação, 18 anos sou concursada mas antes já trabalhava como bolsista, Sou graduada em Pedagogia e tenho especialização em educação infantil. Gosto demais da minha missão que Jesus preparou para mim apesar das dificuldades, que hoje em dia a educação hoje é um grande desafio na vida do educador, não só do educador né, de todas as categorias, mais eu digo que é do educador porque é assim, a gente é que está lá, no centro, no foco lidando com as questões que a gente enfrenta no dia-dia de uma sala de aula, né que apesar do sistema ter trazido muitas inovações, a gente sofre demais com isso porque muitas dessas visões vem deturpadas e deixa muito a desejar. E a gente hoje sabe que enfrenta, o maior problema numa sala de aula que é a indisciplina, falta de apoio dos pais. As crianças hoje em dia tem um comportamento completamente difícil de si trabalhar. E aí adquirir assim um bom desempenho na aprendizagem as vezes nos custa e muito.

PESQUISADOR - E a quanto tempo você está no PIBID?

ENTREVISTADO - É o segundo ano já, no ano passado, pronto dessa etapa agora né? A gente iniciou no ano passado e esse ano agora é o segundo ano de PIBID. [sub-projeto pedagogia] subprojeto pedagogia. Aí ta na supervisão do professor XXXX.

PESQUISADOR - Eu queria que você falasse um pouquinho sobre sua vida pessoal, considerando desde sua infância.

ENTREVISTADO - Bom, é assim, eu nasci em Almino Afonso, fiquei lá até 8 anos de idade né, e a gente sabe que antigamente as coisas eram bem diferentes, hoje não si, não si tinha essa liberdade que as crianças de hoje em dia tem, né? Mas a gente tinha aquele momento de brincar, nossa brincadeirinha de roda, o que hoje em dia é muito difícil, mesmo a gente querendo resgatar trazendo pra sala de aula os alunos eles resistem a esse tipo de brincadeira, mas graças a deus eu tive uma infância feliz, porque assim numa família de classe popular mas de pais unidos graças a deus, La em casa somos 7 filhos 6 mulheres e 1 homem quer dizer eu tenho 5 irmãs e só 1 irmão, aí depois de 8 anos aí vim embora pra Patu e as coisas num eram muito diferentes. Era questão de viver na disciplina, com limites né? E hoje, e a gente

também seguia aquele... nosso pais sempre trabalhou muito pra nos dar o alimento, mas nada de coisa supérflua, mas isso nos fazia feliz, porque tinha o aconchego dos pais, tinha a união de irmãos, tinha na simplicidade o nosso estudo! Aí já bem cedo com 12 anos eu já comecei a trabalhar assim, ajudando em comércio né? Porque meu pai não tinha muita condições, porque eram 7 filhos, e aí a gente antigamente já tinha isso, muito embora hoje ta lá no estatuto da criança e do adolescente né, que a criança não pode trabalhar, mais eu ainda vejo que isso não é o que vai tirar o foco né, do bom cidadão. Hoje em dia a gente vê muito mais essa dificuldade de toda liberdade e a gente enfrentar tanta situação difícil. Graças a deus eu tive minha infância feliz, simples mais feliz. E aí cresci nesse mesmo ritmo, seguindo os princípios, os costumes, da nossa família, aí casei, tenho dois filhos, um com 19 e outra com 22, né? Minha filha estuda em Natal, faz o curso de odonto, meu filho tem um grande sonho de seguir engenharia e se deus quiser nós vamos conseguir né? E assim, trabalho, graças a Deus sou bem casada, não tenho tanta riqueza mas temos o diálogo, temos a união, que eu acho que é o principal na vida familiar né, e assim a gente vive na simplicidade, mas graças a Deus feliz, agradecendo a Deus, problemas todo mundo tem, dificuldades todo mundo enfrenta, divergência todo casal tem que ter, mas graças a Deus eu me considero assim, eu acho que, é claro que a gente nunca cansa de pedir as coisas a Deus, mas eu todos os dias eu paro pra agradecer, obrigada Senhor, por tanta coisa, porque a gente olha pra traz e ver pessoas que não tem nenhuma estrutura de vida. E assim me considero, faço o que gosto, trabalho na educação, tem dias que a gente sai daqui desmotivada, triste né, porque não conseguiu determinado objetivo, mas aí quando chega em casa e vai planejar uma nova aula você já vem com todo estimulo, com mais esperança, e a educação é isso. Tem dia que eu saiu daqui eu digo, ai eu vou procurar outra fonte de renda pra mim, mas eu não me vejo fora de sala de aula. É tanto que já fui convidada várias vezes para a supervisão, pra coordenação mas, e até já testei um ano, mas eu voltei pra sala de aula, eu gosto do que faço graças a deus.

PESQUISADOR - E sua vida estudantil como é que foi, desde a educação infantil?

ENTREVISTADO - Pronto, a educação infantil, quer dizer a educação infantil não não tive. Porque quando a gente ia pra aula já ia com 7 anos de idade. Quer dizer, as nossas primeiras letrinhas já eram que os nossos pais nos ensinava. Aí daí fiz do 1º ao 5º ano, depois do quinto ano eu passei dois anos sem estudar, nem sei porque, era assim parece que tinha muitos, aí os primeiros é que ia estudar né, só depois de dois anos foi que eu fui fazer o ginásio, que era como se chamava antigamente, aí fiz o ginásio, em seguida fiz o segundo grau, aí parei. Então quando eu já estava trabalhando como professora então, surgiu o PROFORMAÇÃO e aí eu fiz minha graduação no PROFORMAÇÃO, eu fui da primeira turma do PROFORMAÇÃO.

PESQUISADOR - O ano, lembra?

ENTREVISTADO - 2001 (incerteza) acho que 98 terminando em 2001, 2002, acho que foi assim.

PESQUISADOR - E já fazia quanto tempo que você estava fora de sala de aula, que você tinha terminado o ensino médio?

ENTREVISTADO - A, muito tempo. Eu terminei o ensino médio, mais de dez anos, terminei o ensino médio acho que em 80 e pouco, por aí. A gente fica, porque antigamente não tinha a faculdade estadual aqui, não tinha. Primeiro surgiu a particular. Depois passou pra estadual, mas aí quando a gente passa um tempo sem estudar, a gente simplesmente deixa de lado mesmo, parece que... aí depois foi que eu... com o PROFORMAÇÃO, eu já estava na sala de aula, e era uma exigência mesmo, uma necessidade, que todo professor ia ter que ter essa formação superior né? E aí a gente quando ta assim na dança mesmo tem que acompanhar. Então eu fui da primeira turma de PROFORMAÇÃO. Nesse período o PROFORMAÇÃO, ele formou mais de 200 profissionais, no PROFORMAÇÃO. Vamos dizer que nós somos o cobaia mesmo do curso, porque depois, quando... o segundo ano de PROFORMAÇÃO né, já era mais, as pessoas já tinham mais acesso a quem já tinha feito, então pra gente, no início foi muita dificuldade porque a gente tinha que ler muita apostila e tinha que apresentar muito trabalho, e a gente vinha de uma educação que não tinha né, essa metodologia, porque antigamente não se tinha, você tava ali e o professor dava aquilo, e aquilo você ia aprender aquilo. Então você não tinha a curiosidade de saber mais, de pesquisar né, você não tinha o direito de perguntar, de expor nada, Nossa educação realmente foi assim. E aí quando a gente chegou pro PROFORMAÇÃO, teve esse impacto né, de... ai porque quando era seminário, ai é um relatório e isso, né, mas graças a Deus eu me sai bem [[conciliando faculdade e trabalho]] conciliando faculdade e trabalho, era os finais de semana e quando a gente tava de férias do trabalho, então a gente tava o mês todinho na faculdade. Era bem puxado mesmo. Enquanto a graduação regular, ela tem hoje 5 anos [[4]] 4? A gente tinha que fazer em 2 e meio por aí né, mas graças a Deus... a gente já levava uma coisa de muito positivo que era a prática, um pouco de nossa experiência né, e pra confrontar porque (rsrsr) eu digo, quando a gente recebe os estagiários eles vem confrontar a teoria com a prática, a gente não, ia da prática para teoria, né (rsrs)... mas graças a Deus... aí depois em seguida eu fiz essa especialização em educação infantil e tenho desejo de fazer um mestrado.

PESQUISADOR - E a escolha dessa profissão como se deu, como você despertou para ser professora?

ENTREVISTADO - Bom, eu sempre... quando eu era solteira eu trabalhei sempre no comercio, né e gostava de trabalhar em comercio. Teve um comércio aqui em Patu que eu trabalhei 8 anos. Só num. Aí um certo dia, uma colega minha, uma senhora, disse: Linderlan, você não quer me substituir não? [interferência de uma aluna dela na conversa]... É o seguinte, eu tinha uma irmã que ela era diretora, inclusive dessa escola que eu ainda trabalho até hoje. E já tinha outra irmã também que era professora. E um certo dia a senhora me convidou para substituir ela uns dias, e eu vim substituir. Era em educação de jovens e adultos logo, de início (rsrsrs) mas eu me identifiquei com esse trabalho, e no ano seguinte eu já comecei como bolsista, mais

aí já no ensino infantil, né, aí eu já tinha uma filha, já pequena, e até como era educação infantil eu até trazia, porque não tinha quem deixasse, e fui me aperfeiçoando a essa questão, fui criando gosto né, e fui começando a pesquisar, e a estudar, e a procurar coisas para trabalhar com meus alunos, aí de repente surgiu o concurso, e eu digo, e eu vou fazer pra passar. E estudei o concurso, fiz o concurso do município, fui aprovada em 98, já trabalhava antes como bolsista, e daí graças a Deus to até hoje (rsrsr). Já trabalhei com outra escola, já trabalhei numa escola privada, no Comercial, trabalhei um tempo com a disciplina de história, já trabalhei no ensino médio substituindo uma irmã minha, e daí vem. Aí to aqui nessa escola, nessa escola eu iniciei e até hoje continuo nessa escola, né, as vezes até eu comento: Ai próximo ano vou mudar de escola. Preciso conhecer novas relações, novas ... né, ai, mas elas dizem não você não vai sair. Mas eu ainda pretendo conhecer outras realidades de outras escolas né, porque como eu sou do município, tem outras escolas e município, mas assim se deu essa minha entrada na educação. E a cada dia a gente vem só enfrentando os desafios, e vem mudanças e mais mudanças, e a gente se questiona: Meu Deus porque antes era assim e hoje é assim? Né, e eu sou muito... eu tenho muita preocupação com a questão da aprendizagem, porque eu acho que a cada dia que passa a gente vai vendo mais dificuldades, parece que os alunos vão ficando mais dispersos, os pais se afastam cada vez mais, e, é um desafio muito grande a gente que ta na educação, é preciso ser sonhador. É preciso ler Paulo Freire mesmo, pra gente dizer: não eu acho que eu to por aqui. E eu assim, eu sempre gosto de ler alguns teóricos, sempre leio Vigotski, Piaget, Emília Ferreiro né, e aí assim, porque é preciso que a gente tenha... veja bem, a realidade teórica pra realidade prática, é... eu nem sei dizer o tamanho da distância. Porque você lê uma coisa, mais quando você ta lá no... mesmo com a mão na massa aí você diz: Meu deus como eu vou fazer isso? Mas é preciso que a gente tenha essa fundamentação até pra gente entender: porque essas coisas acontecem na nossa sala de aula? Porque isso acontece com meu aluno? Aí então eu vou lá buscar, eu vou... a partir daí eu vou entender: a meu deus, é por isso que acontece determinada coisa. É preciso, tem que ter, teoria e prática elas tem que ter essa socialização. Mas eu lhe digo. A realidade ela é bem bem diferentezinha da teoria. Do que eles pensam, do que eles vêem né, tem coisas até que a gente vezes quer discordar (rsrrs) deles. Mas é assim.

PESQUISADOR - E a sua entrada no PIBID, como é que se deu?

ENTREVISTADO - Minha entrada no PIBID se deu pelo seguinte. Ia haver uma seleção de professores, mas era... tinha que atender os dois turnos, matutino e vespertino. Eu nem sei se não tivesse sido desse jeito, se eu tinha me inscrito, nem sei. Podia te ser que eu tivesse participado da seleção porque eu até que eu gosto desses... mais assim, como aqui de manhã a única professora, é, que era, que não era bolsistas, porque tinha uns que eram bolsistas, outros são substitutos, a única era eu. Então não tinha como passar por seleção. Já fui direto, levei o currículo, fiz a entrevista, porque não tinha outra que atendesse os requisitos. Entoa já foi por isso.

Aí tem a outra da tarde, que as demais não quiseram e ela também já foi... só foi nós duas daqui do Raimundo Nonato, eu e Maria Dapaz.

PESQUISADOR - E como está sua relação com o PIBID?

ENTREVISTADO - Graças a Deus teve o primeiro ano o ano passado, eu recebi 5, aí saiu um porque concluiu o curso, aí esse ano recebi outro, então tenho 5 bolsistas na minha sala. Temos uma relação boa, graças a Deus. Eu vejo assim a questão do PIBID, eu digo que foi um projeto, um programa muito bem pensado na relação, quando eu faço a comparação do estágio né, no estágio quando eles ta terminando o curso que vem para o estágio supervisionado e essa questão do PIBID né, e eu digo que, como um dos objetivos do PIBID é esse, é inserir eles na rede pública, é valorizar o magistério, é fazer essa relação de escola com faculdade, eles conseguem fazer isso. Né? E até vejo de maneira positiva, porque o estágio é bem diferente. Eu digo, o estágio você vem passa duas semanas só trazendo coisas novas, isso e aquilo. Só que o PIBID, eles vão ta de encontro com muitas realidades que não é vista num estágio. Né? Então eu tenho esse cuidado de ta sempre inserindo os meus pibidianos em reuniões, em eventos que tem na escola, porque eu vejo o seguinte, quando eu fui receber meus pibidianos, eu tinha um desafio. Era mostrar a eles, é, o compromisso realmente de um educador. Não estou querendo aqui dizer que outros profissionais não tenham seu compromisso. Tem sim. Mas eu vejo o compromisso do educador de suma importância, como o ponto alto das outras categorias. Veja bem, você está ali, você é formador de opiniões, você ta formando identidades, então você tem que seguir, você tem que ter uma dedicação, você tem que ter um compromisso, você tem que ter um profissionalismo, e eu venho levando meus pibidianos nessa corrente. Não que eu trabalhe assim porque eu estou com pibidianos, não, porque eu trabalho assim, eu vejo né, eu vejo que deve que ser assim, como a gente deve se trabalhar e eu quero mostrar a eles, porque já que eles estão ali pra ampliar sua formação, já que eles estão ali pra decidir ou não se querem ser um educador né, eu digo muito, eu digo, olhe aqui vocês realmente vão se descobrir se querem ou se não querem, não é num estágio não. Mas ainda vejo que tem muita coisa a melhorar no PIBID. A forma das atividades, porque a gente trabalha com esses, são cinco num dia só. E assim, eu acho que quando o grupo,assim, fica num dia só,pra alguns deixa a desejar. Porque a gente sabe como é trabalho de grupo, uns se desempenham mais. Mais eu ainda, eu até... a gente até já levou proposta pra o nosso supervisor de ser um por dia, cada um vai ta aqui, vou fazer isso, vou colaborar nisso. Mas graças a deus eu me dou bem com meus pibidianos, a gente planeja, eles contribuem, colaboram com os trabalhos, e é assim, é um fidbek, é uma troca. É, antigamente tinha aquela, aquele pensamento de que: a, quem vem da faculdade vem trazendo coisa nova! Não sei que! Mas não se tem mais isso, a gente que ta na sala de aula mesmo, já busca, já procura trazer, porque se você não trouxer você não consegue desenvolver nada, porque os alunos não querem só quadro e lápis, e a gente não tem mais condições de trabalhar com isso, porque hoje em dia o estudo não é ler, escrever e tirar conta, você vai muito mais além, né? Você tem que ta inserido as vezes até na família daquela criança, pra você

entender né: porque meu aluno é desse jeito? Então eu tenho que saber o histórico dessa família, pra poder eu aprender a lidar com a situação dele. Hoje, eu digo a você, eu gosto do que faço, mas hoje a nossa missão como educadora, ela é muito árdua, muito! Além de não ser valorizada, além de não ser reconhecida, além de quem está fora da sala de aula achar que, fulano devia fazer isso ou fazer aquilo, ou fazer diferente, mas o nosso laboratório, porque eu digo que a sala de aula é um laboratório, a gente é.. quem sabe é quem ta lá, quem enfrenta, porque muitas vezes você planeja algo que você não consegue fazer naquele dia, e aí você: eu vou fazer o que? Então você tem que ta, você tem que se rebolar, tem que descobrir outra maneira de trabalhar, porque você se depara com situações que você jamais pensaria em se deparar. Porque é uma realidade completamente diferente da nossa, coisas que eles trazem, que eles dizem, que do nosso tempo, a gente – ai uma coisa dessa, naquele meu temo, eu dizia isso, ou eu falava isso, não. Aí a gente tem que saber como lidar com esse tipo de situação. é bem... se você já (rsrsr) se você ta mesma categoria que eu, você sabe o quanto é difícil hoje lidar numa sala de aula. Eu conversando com uma certa colega, mês passado, por conta de um problema de um aluno, e ela chorando muito porque não queria o aluno em sala, aí eu digo: - mulher você não pode ser radical assim! E ela chorando, eu não quero! Eu digo assim: - apois você ta na profissão errada. Pense, repense, se é isso mesmo que você quer, porque isso aí são as pequenas coisas que a gente vai encontrar. E você veja que hoje a gente vê uma reportagem, e hoje em dia a nossa profissão é uma profissão de risco! pra você ter ideia. Mas a questão da educação a gente tem que, repensar todos os dias as nossas práticas, todos os dias. Porque já que a gente não pode repensar o que... como o aluno é, como eu vou mudar aquela criança, porque o que é que acontece, hoje a gente recebe os nosso alunos, a gente trabalha numa linha mas quando eles chegam em casa, a família tem outra cultura, tem outro modo de pensar, e cabecinha dessa criança vai ficar: como eu vou agir? É como minha professora diz? Ou é como a minha mãe manda? Então hoje em dia eu digo, muito difícil. Gosto do que faço, sempre busco, quando eu to com uma dificuldade de alguma coisa, eu digo: - não eu preciso... aí vou La no computador e vou procurar aquela causa... porque pra gente entender. Porque é complicado, é difícil.

Obs: findada a entrevista, ela lembrou de uma coisa e pediu que eu gravasse...

ENTREVISTADO - Acho assim que fica tanto a desejar. Porque assim, a gente tem dos nossos pibidianos, uns que vem de fora. Aí a gente tem, nós temos o nosso planejamentos e as vezes não não tem como eles vir, não tem carro, porque geralmente nosso planejamento aqui é a noite. Quando é aula as vezes eles não podem vir, tem uma prova, tem outra coisa, e isso dificulta demais essa questão do planejamento, deles estar lá participando do planejamento, aí é coisa que a gente nem pode exigir demais: como eu vou exigir que uma pessoa venha de Umarizal se ela não tem em que voltar? Ou que venha de Almino Afonso, ou de outras cidades né? Eu só o que eu ainda acho assim que deixa um pouco a desejar, a questão do planejamento dos pibidianos. Mas muitas vezes, quando termina a aula, aí eu digo:

vamos aqui já ver o que é que a gente vai trabalhar já na próxima semana, o que é que eu estou trabalhando, o quê que vocês podem trazer! Mais é assim. Mas a gente sabe que tudo tem que ter a dificuldade, nada é unânime né? Nada é 100%, mas dá. Eu gosto de trabalhar, eu gosto de aprender assim no PIBID, porque eu sei que também to contribuindo de alguma maneira com eles, né, e também nos ajuda. É, eu gostei da experiência.

APÊNDICE B

APROFUNDAMENTO DA ENTREVSITA

PESQUISADOR - **Como você compreende a formação inicial?**

ENTREVISTADO - primeiro a gente já sabe que a formação inicial é necessária. Até mesmo pra gente que é educador já tem a lei, que você não pode assumir uma sala de aula se você não tiver um nível superior. E é super necessário porque é nessa formação inicial que a gente vai de encontro com muitos teóricos. E você sabe que antigamente os professores eram professores por conveniência, mas não tinha a história de dizer eu vou ler fulano (referindo-se aos teóricos da educação) eu vou entender porque isso porque aquilo (referindo-se aos problemas da sala de aula). E muitas pessoas quando ingressam aí na faculdade, eles se deparam assim com coisas, ... porque, valha eu nunca ouvi falar disso, e porque isso é assim(se referindo a sala de aula e seu funcionamento). Então é necessário, porque a gente tem que ter essa relação mesmo da teoria com a prática, e geralmente só se encontra isso lá (na faculdade) porque, eu vou dizer a você, é muito difícil um professor pegar um livro hoje pra ler um teórico, tal livro... e a graduação ela já exige isso de você. Você tem que ler, né? Porque você tem que ter seu fundamento. Então é super necessário. Mas digo também assim, se você não tiver nenhuma experiência de sala de aula, aí você começa ali a Pedagogia, só com a graduação, quando você se depara com a prática, aí é tudo diferente do que você viu. Completamente. Porque eu gosto de me fundamentar, gosto de ler, até pra entender o que a gente realmente passa na sala de aula. Mas muitas vezes você chega a discordar de determinados teóricos. Porque eles vêem tudo diferente do que a gente enfrenta, e a gente sabe que a sala de aula é um laboratório vivo. Você vai dar de encontro com coisas que você jamais pensou em se deparar com aquilo (situações comuns em sala de aula). E digo também que, um professor da universidade que nunca teve contato com o ensino fundamental menor, com o ensino básico, ele também ta longe da nossa realidade. Muito, muito longe. Mas a gente sabe que a graduação é necessário porque, sem a graduação você não pode fazer sua formação continuada. E eu já digo que, a formação continuada é a própria prática. A prática faz o mestre. Então é bem necessário. Infelizmente a gente não pode fugir não. E também quando você vai entrar numa faculdade ... eu, quando eu entrei graças a Deus eu já ia com minha prática né, mas, quem ainda não teve prática, quem ainda não teve o primeiro trabalho de/como pedagoga, que você... você vai tão iludidazinha pensando uma coisa, mas é completamente diferente. Mas tem/é necessário? É. Nós não podemos chegar no meio nem no fim sem iniciar né? Aí a necessidade. Aí o fundamento. A formação inicial é o fundamento de tudo. De tudo. E aí depois quando você entra, você vai ver, lhe serviu de alguma maneira? Muito. Serviu muito, porque você já vai embasada. Mas é diferente, completamente.

PESQUISADOR - **O que você entende por formação continuada?**

ENTREVISTADO - formação continuada é: tudo aquilo que você faz depois da sua formação inicial, é uma formação continuada. E eu lhe digo que a formação continuada é o que lhe aperfeiçoa mais, é o que lhe capacita mais. Porque você já vem com o conhecimento teórico grande, e aí você vai só complementando tudo aquilo que você viu na formação inicial. E a formação continuada vem desde a sua prática na sala de aula a um curso de capacitação, a uma palestra que você escuta, a um depoimento de algum pedagogo de algum teórico, tudo isso/tudo o que vem depois da formação inicial, eu chamo de formação continuada. Não só esses cursos que a gente vai e faz, não, estou fazendo uma formação continuada. Tudo é formação continuada. A sua própria prática é uma formação continuada. Tudo. Eu/meu ponto de vista da formação continuada é esse. E aí é onde você se aperfeiçoa mais, onde você se capacita mais, onde você complementa aquele seu conhecimento, que aí você vai fazendo relações. Ai, fulano (teórico) disse isso, então... esse outro já complementou com isso. E aí vai né, lhe enriquecendo mais, lhe aprimorando mais, em todos os sentidos, prático e teórico.

PESQUISADOR - **Em que ponto sua prática se torna uma formação continuada?**

ENTREVISTADO - desde o momento em que eu me deparo com situações. Então, eu trabalho com pessoas especiais, que a gente não tem essa capacidade total, então daquela experiência pra mim, dalí é uma formação continuada. Eu comecei/eu já vi o que é trabalhar com educação especial, mas eu estou continuando ali o que eu iniciei. Então eu sei que fulano diz isso sobre isso (teóricos que abordam a educação especial), mas eu estou me deparando com essa situação com essa pessoa especial. Então isso é uma... dentro da minha sala de aula. Então tudo o que você se depara... porque as vezes a gente se depara com coisas que jamais imaginou se deparar. E você... é uma formação pra você, é uma experiência. Então se você se deparar com alguma coisa da mesma maneira no ano seguinte, mesmo que seja diferente, mesmo que você aja diferente, porque cada situação, embora que seja parecida, você age diferente, porque são realidades diferentes. Mas aí você já teve uma experiência daquilo. Então, eu tratei isso (situação em sala da aula) dessa maneira, se dessa maneira aqui não dá pra mim tratar então eu tenho que buscar outro caminho. E essa formação vai se continuando ao longo de suas experiências né, ao longo de tudo aquilo que você se depara numa sala de aula. Tudo. Eu digo muito... olhe eu sou de uma maneira que se disser assim, olhe tem curso tal em tal canto, a, vai haver uma formação ali, vai haver... eu sou a primeira a me inscrever, porque a gente precisa ter sede de conhecimento, né! A gente precisa ta sempre buscando algo novo pra nossa sala de aula, porque cada ano é um desafio, cada ano é uma realidade diferente. Cada ano você se depara com coisas que diz: nossa senhora! o ano passado eu tinha uma turma assim (de um jeito) e essa é assim (diferente da anterior)! Então, as vezes até com coisas mais difíceis do que o que a gente (... não completou o pensamento) e a gente tendo assim uma formação, a gente diz: não, mas eu vi isso assim, a, mas eu acho que fulano foi por esse lado (refere-se a um professor que agiu de uma certa

maneira diante de uma situação problema). Então, até mesmo quando você conversa com seus colegas de trabalho, você ta vivendo ali uma formação continuada, porque vocês podem viver coisas parecidas e aí você diz: ora, minha colega se deparou com essa situação, ela foi por esse caminho, então eu posso iniciar por esse caminho e se não der certo eu vou buscar outros meios, e aí eu já chamo isso de formação continuada. Tudo, tudo eu considero como uma formação continuada, a partir do momento em que você é uma Pedagoga. A partir do momento em que você é uma mediadora do conhecimento. Então você precisa disso. Então desde a minha conversa com você (refere-se a nossa entrevista), a uma conversa com um aluno meu, ora, e quem disse que os meus alunos não servem pra mim como uma formação continuada? Claro! Tem criança que diz coisa que as vezes eu digo: valha meu Deus, olha? Meu aluno disse isso e eu nunca tinha atentado pra isso. E a partir daí a gente vai buscar: ora, eu vou ver o que esse menino disse, o que é que eu vou tirar daí pra mim mesma, pra mim complementar o que ele já sabe. Então eu digo muito, a sala de aula é um laboratório vivo. É um laboratório, é uma formação continuada. Então, tudo isso. Não precisa você sair de sua casa, fazer um curso de 20 horas, de 40 horas, de 180 horas, pra dizer assim só é formação continuada isso, não. Como documento né, a gente precisa, como título pra nossa formação a gente precisa dela, mas pra nossa experiência, nossa prática, nossa vivência, tudo ela se transforma numa formação continuada. Eu vejo dessa maneira. Porque de tudo que eu, pra onde eu vou, o que eu escuto, então de alguma maneira eu estou tirando algo daquilo. Então, se serve pra mim, se serviu como conhecimento, se me atentou pra alguma coisa, então foi uma formação. Eu vejo a formação continuada dessa maneira. Vou fazer, claro, receber meus títulos e tudo, mas não só vejo aquilo ali como formação continuada. Tudo. A minha própria vivência de sala de aula. O meu planejamento, a minha conversa com o colega, é/pra mim se torna uma formação continuada. O meu ponto de vista é esse.

PESQUISADOR - **Como você percebe o PIBID nesse campo da formação?**

ENTREVISTADO – bom, vou falar de minha/do que veio somar pra mim e também de como eu vejo para os pibidianos. Quando eu fui selecionada para o PIBID, a verdade é que muitos colegas meus nem quiseram participar, não quiseram nem sequer é, concorrer a vaga. Que tinham medo de que, de um relatório, disso ou daquilo. Eu como sou mais ousada, gosto mesmo de enfrentar determinadas coisas, digo: pois eu vou mesmo é por conta desses relatórios. Porque nós precisamos de conhecimento. E tudo o que é novo pra nós, é um conhecimento que você vai adquirir né? (... não compreensível) a porque tem que ir seminário, tem que isso, tem que aquilo, eu digo: mulher pois é por isso mesmo que eu vou. Porque eu quero ver. Porque eu sempre via o seguinte. Eu como, diferentemente de quem começa uma graduação, eu já era professora e fui fazer minha graduação, porque era necessário né! Ia ter o plano decenal e até 2010 ninguém podia ficar em sala de aula, e eu sempre quis minha sala de aula. Então eu fui por isso. Antes de ingressar como profissional da educação, até já tinha feito um vestibular não tinha passado, tinha deixado de lado, trabalhava no

comércio, mas no próprio instante que eu entrei pra educação, aí eu comecei a ver as coisas diferentes. E se eu precisava daquilo para mim manter a minha sala de aula, então eu ia. Fiz o PROFORMAÇÃO, minha graduação foi feita no PROFORMAÇÃO, fui da primeira turma, e sempre eu... não tinha assim muito conhecimento, de tantos teóricos, tinha pouco, porque antes eu tinha feito uma capacitação chamada MUITO MAIS MESTRE. Nesse MUITO MAIS MESTRE, já, eu já dei uma guinada assim na minha prática pedagógica, porque ele já trouxe muito conhecimento para mim. Antigamente, conseguir um emprego de professora era e pronto. Aí desse muito mais mestre eu fui fazer a minha graduação. E aí eu sempre via professores da graduação que falava de construtivismo, de lei, disso, disso e daquilo, e atuava totalmente tradicional. Os próprios professores da minha graduação, né! Isso era/tava bem já no auge desse construtivismo, e eles falavam de construção de produção do conhecimento e tudo, e quando a gente ia por esse lado, ate pelo menos quando era pra fazer uma prova que a gente botasse nosso pensamento, mesmo, mesmo você tando fundamentada em fulano (teórico) muitos deles não aceitavam, quer dizer, queriam o que tivesse na apostila, então quer dizer, eles falavam de uma coisa e agiam diferente, era faça o que eu digo mas não faça o que eu faço, né! E isso eu já me batia muito com isso. Eu digo: como é que pode, que manda a gente ir por esse caminho e na realidade quando a gente ... não vai servir pra nossa graduação? Como é que a gente já pode chegar na nossa sala de aula dessa maneira? Porque se você, você, se formou dentro de um modelo tradicional, você começou sua/seu trabalho num ambiente tradicional, então pra você mudar de repente, não tem como né? Tem que ir aos poucos. E ainda hoje a gente sabe que essa questão do construtivismo, totalmente construtivista nós não temos profissionais. Aí então, depois, eu começava a questionar a questão do estágio. Dos estágios. A que o professor vinha, passava duas semanas, uma semana observando, uma semana é, em regência, e a gente sabe que quando é o estágio, eles passam a semana levando jogos, levando isso, levando aquilo, e que é diferente. Quando você trabalha o ano todinho, você todo dia, você não tem algo tão atrativo pra levar não. Claro que você vai buscando, vai por uma pesquisa, vai no dicionário, vai num recorte e colagem e tudo, mas todo dia você não tem como ta levando um joguinho, ta levando isso, ta levando aquilo, e acontecia com os estagiários, porque eles se dedicavam exatamente naquela semana pra trabalhar daquela maneira. E eu ficava, sempre tive estagiário na minha sala de aula, e eu sempre, eu ficava sempre questionando isso. Aí os meninos, claro que as crianças gostavam? gostavam, quem é que não gosta? Mas só que as vezes a criança precisa de algo mais ale do brinquedo, né! E até por onde vai a questão do lúdico, do brinquedo. Aonde você vai pegar lá o fio do conhecimento. Aí eu disse: menina eu vou participar desse PIBID. Porque eu quero ver se esse povo vão ser... e ainda tinha mais uma coisa. Alguns deles, alguns dos estagiários, digo sem medo de errar, ainda saia comentando coisa da escola. Quer dizer, a gente abria as portas da escola, entregava nossos alunos, a nossa sala de aula, eles precisavam de uma nota pra ser aprovado, e ainda quando terminava, alguns deles ainda saia comentando: a porque a escola é isso, a escola é tal, a escola é isso. E eu sempre, eu ficava indignada com

determinadas coisas, até o ponto de eu chegar e dizer assim: olhe eu não quero mais estagiário na minha sala de aula. Aí depois eu voltava atrás porque eu tava até contribuindo de alguma forma pra formação daquela pessoa. Aí eu digo: então eu quero ver como é esse PIBID. aí fui, recebi a primeira turma né, e quando eu recebi eu digo: o meu desafio como supervisora do PIBID é mostrar a dedicação, o profissionalismo, o compromisso, que um educador deve ter na sala de aula. Não estou querendo dizer que as outras profissões não necessitem de tudo isso. É imprescindível. Mas você como educadora, você é formadora de outros profissionais. Então não tem como você dizer assim: olhe, faça o que eu digo, mas não faça o que eu faço. Não, você tem que mostrar, você tem que dar exemplo vivo, você tem que dar testemunho. Eu digo: pronto, minha função com os pibidianos vai ser essa. Eu vou mostrar... porque aí, e aí... por uma parte assim, eu coloco isso como uma formação continuada pra eles, apesar deles não ter terminado a formação inicial, mas eles tão numa formação continuada, porque hoje eles não vão mais ta ali, aquela semana só fazendo... não, ele vai de encontro, pelo menos os meus, ele vai de encontro com a realidade da sala de aula. Os meus são convocados para reunião de pais e mestres, os meus são convocados para eventos que acontecem na escola, e ali eles vão ver tudo, não vão ver só o lado bom não. Eles vão ver quando os pais chegam brigando com professor, as vezes sem motivo. Ele vai ver como é que um aluno se comporta, porque ele vai passar ali, ele vai ta ali um ano todinho, e a cada dia ele vai vendo coisas novas. Ele veio hoje na sexta, na sexta-feira ele vai se deparar com coisas novas. Então, essa é a diferença que eu vejo do estágio supervisionado para o PIBID. É um programa muito bom, é um programa que vai de encontro com a formação continuada. Eles (o bolsista) já saem de alguma forma com um determinada experiência do que é uma sala de aula, e eu digo muito: olhe gente o PIBID tem essa finalidade. Ou ele lhe prepara realmente pra sala de aula, ou então ele lhe tira, ele tira totalmente o seu pensamento de dizer assim: eu quero ser professor, eu quero ser um educador. Porque eu vejo, alguns dos meus já dizem: professora, eu não quero não. Eu vou fazer concurso pra isso ou pra aquilo, ou pra... porque eles tão tendo assim, mais contato com a realidade, não totalmente, porque uma coisa é você ta lá a semana toda, outra é você ta um dia na semana. Mas eles estão de uma certa forma tendo contato com coisas que no estágio supervisionado não tem. Por isso eu vejo o lado bom do PIBID, eu vejo por isso aí. Pra eles (bolsistas). E pra gente também. Porque tudo, tudo, é experiência. Agora tem uma coisa do PIBID que eu não gosto e já comentei com meu supervisor. É porque a gente recebe os cinco pibidianos num dia só. E você sabe que a atividade em grupo tem, é boa, é uma atividade coletiva, mas dos cinco as vezes um, dois, ficam por ali. Eles não trabalham igual. A gente sabe que tem sempre aquele que ta mais disperso, o que né, ta esperando por um e por outro. Mas, é muito bom o PIBID. É bom pra eles porque eles já vão com mais experiência, eles vão realmente sabendo o que é uma sala de aula, eles não só iludido com o que os teóricos dizem, que o que eles dizem é muito bonito, e a gente gostaria que fosse daquela maneira, mas não é, e a gente sabe que hoje, não digo no ensino público, no ensino em geral nesses interiorzinhos, você tem que ser tudo. Você tem que ser

psicólogo, você tem que ser tudo. Você tem que entender a sua criança. Porque eu digo muito: olhe, cada escola deveria ter um psicólogo pra ajudar o professor. As vezes até pra entender o professor. Eu estava assistindo recentemente na televisão, quantos professores que entram em depressão, por conta da insatisfação, por conta da indisciplina, por conta da falta de apoio, de tudo, de pais, de gestores, de tudo. E eles (os professores) precisam de um profissional assim para ajudar a eles. As nossas crianças precisam. Porque embora você tenha a sua experiência assim, sua vivência de sala de aula e muita coisa você já conseguir, mas você não pode diagnosticar porque você não é um profissional da saúde? Né! Mas eu vejo o lado do PIBID por esse lado. Sei que tem que melhorar muito né, até você tava falando que tem a reunião pra falar sobre relatório e tudo, quer dizer, a gente não teve isso. Entrega o relatório e pronto. Nem se... pronto... durante esse mês de janeiro eu entro em contato com meus pibidianos pelo watzap pra mandar um bom dia, né! Pra saber como foi o concurso, coisas dessa natureza. Mas assim, pra falar do PIBID em si, não. No final do ano, eu que me reúno com eles mesmo e vou: vamos ver o que foi bom esse ano? O que não foi? O que precisa ser mudado pra no próximo a gente fazer melhor? Eu acho positivo, mas eu acho que precisaria ainda ter mais, é, vamos dizer, mais contato assim do supervisor (coordenador de área) em vir na sala de aula, ver ... o que ele sabe é pelos relatórios. E esse ano houve poucas reuniões. Mas eu vou aí comandando, mostrando a eles né, como eu vejo a educação, então... tem muita coisa que é muito falha, tem como... a gente tem que ter esperança que um dia vai melhorar, e a gente ta nessa luta, nessa busca, fazendo a nossa parte né, cada um faça sua parte. Porque o nosso sonho é uma escola de qualidade, então pra isso a gente tem que fazer a nossa parte. Eu vou começar pela minha sala de aula. O que eu posso fazer pelos meus aluno, o que é que eu chamo de ensino de qualidade, porque se eu for esperar que venha de lá (da secretaria, ou da coordenação)... lá só vem regras, vem leis, vem coisas que muitas vezes você não pode colocar lá na sua sala de aula. Sou eu quem tenho que ver: qual a realidade do meu aluno? O que é que ele precisa? O que é que eu posso fazer pra melhorar? É dessa maneira. Eu acho bacana. Eu acho que esse PIBID vai... ajuda bastante. Se a pessoa, o graduando tem o amor, porque eu digo muito que pra você ser professor, você tem que ter o amor. Porque se não for, se você for pensar, eu vou fazer um concurso pra professor, porque eu quero ganhar meu dinheirinho no final do mês, é ilusão. Se você não se realiza como profissional da educação, como educadora, seu dinheiro pra você não vai ser nada, porque você vai ser uma pessoa infeliz. Você recebe seu dinheiro todo mês, mas onde é que está sua realização como profissional? Com o que é que você acha que ta contribuindo? O que é que você ta fazendo pela sociedade que você tanto quer que seja uma sociedade igualitária, que seja justa, que seja o que? Precisa amor. Eu digo: se o pibidiano, se já é dele, é do dom de Deus, é convicção, ele ama aquilo que ele faz, é bom. E pra quem não tem também é bom pra ter consciência de que não é isso que eu quero.

PESQUISADOR - **pela sua fala da pra ver que você se realiza nessa profissão.**

ENTREVISTADO - eu gosto do que eu faço. Eu nunca disse assim: ah, hoje eu tenho que trabalhar bem porque eu estou ganhando bem. Não. Eu ganhei já muito pouco. Mas eu era assim mesmo com o mesmo compromisso que eu tenho hoje. Com a mesma responsabilidade, com a mesma afetividade, eu era quando eu ganhava 50 reais, 60. E hoje ganhando meus 2 mil e poucos reais. Agradeço a Deus. É bom a gente ganhar melhor? É. A gente precisa o dinheiro é necessário na sua vida. Você tem família, você tem filho, você tem é... você entrega a Deus, mas você tem plano para seu filho. A gente sabe que é feita a vontade de Deus, mas nós temos nosso plano de fazer alguma coisa pelos nossos filhos, de formar, de tudo. E pra isso você precisa de dinheiro. Mas... eu gosto de ganhar meu dinheiro, mas eu gosto do que eu faço. Eu gosto do que eu faço. Já tive a oportunidade de sair de sala de aula. Passei um ano só fora. Mas eu não me encontrei como supervisora. Eu não encontrei como coordenadora. Eu digo: eu quero voltar! O ano passado dona (fulaninha) disse: mulher eu vou pedir uma coisa a você. - Diga: (D. Fulaninha:) - termine meu mandato na supervisão? Digo: eu? Quero não dona (fulaninha). Eu na minha sala de aula, eu sei o que eu estou fazendo. Eu sei o que eu quero fazer. Você como coordenadora, você leva ideias e tudo, mas se o professor não quer ir por aquele caminho? Tudo em vão. Eu como professora eu digo: eu vejo dessa maneira, eu quero fazer assim, eu vou tentar assim se não der certo eu busco outro... mas eu sei o que é que eu estou fazendo. Eu saio da minha sala de aula, as vezes muitos dias a gente sai triste, a gente sai desestimulada, você levou uma coisa que você queria, mas você não conseguiu, né! E você, mas quando você chega em casa, você diz: ah, mas amanhã eu vou fazer diferente. No outro dia você volta com novo ânimo, com novos objetivos. E assim eu vejo. As vezes meu esposo diz assim: acho que quando chegar o dia de se aposentar, você nem vai se aposentar. – olhe, enquanto eu puder ta lá, enquanto eu vir que estou servindo de alguma coisa, agora quando eu tiver gá ga que não puder mais fazer nada pelos meus alunos, aí eu tenho que ... graças a Deus, eu agradeço a Deus, agradeço muito a Deus pelo meu trabalho, e eu faço com amor.

APÊNDICE C

ENTREVISTA RECORRENTE

PESQUISADOR – Na nossa primeira entrevista, na primeira pergunta, você diz o seguinte: “a gente é que está lá, no centro, no foco lidando com as questões que a gente enfrenta no dia-dia de uma sala de aula”. **Quais seriam essas questões de enfrentamento diário, as quais você faz menção aqui?**

ENTREVISTADO - As questões que a gente enfrenta na sala de aula em primeiro lugar é a falta de disciplina dos alunos, a falta de apoio dos pais, porque veja bem Cláudia, antigamente era completamente diferente. Era o professor falar e o aluno escutar. Hoje, o sistema de educação, ele deu muito direito ao aluno. Ou não sei, possa ser até que esses direitos tenham sido entendidos deturpados. Então, os pais, eles não apoiam, mas vem interferir de outra forma. Veja bem, se acontece alguma coisa em sala de aula, a maioria dos pais, eles não vem saber porque aquilo aconteceu [se foi] por isso ou por aquilo. Mas eles já vem provocando questões, atrás de briga. São esses desafios. Aí vem a questão da deficiência da aprendizagem que é grande e que a gente não pode resolver tudo sozinha, porque a gente sabe que tem que ter essa parceria pais e professores e a gente não tem essas coisas. Então, de repente, a gente as vezes sai meio desestimulada de uma sala de aula. Esses problemas que eu destaco né, é essa questão da disciplina, da falta de apoio, de tanta coisa, de você preparar seu plano e chegar lá e não poder dar aula que você preparou para dar. São muitos desafios, são todos esses problemas que a gente enfrenta no dia-dia da sala de aula.

PESQUISADOR – Ainda nessa mesma pergunta professora, você diz a seguinte frase: “Apesar do sistema ter trazido muitas inovações a gente sofre demais com isso porque muitas dessas visões vêm deturpadas e deixa muito a desejar”. **Na sua opinião, professora, no que tais inovações tem deixado a desejar?**

ENTREVISTDADO - Eu acho que quando o sistema educacional mudou um pouco, por exemplo, a questão do construtivismo que foi a primeira mudança né! Quando criaram essa questão do construtivismo, a gente sabe que é a questão do produzir o conhecimento, mas essa visão de construtivismo chegou deturpada em muitos educadores, em muitas escolas, em muitas instituições, achando que o construtivismo era deixar o aluno a vontade, solto, quando na verdade não era. É um método de produção do conhecimento, que o aluno possa construir o conhecimento, possa ser sujeito de sua aprendizagem, mas que na sala de aula o professor não pode perder

sua autonomia. A disciplina ela tem que existir numa sala de aula. O regimento disciplinar ele tem que existir. Então a partir daí foi que a visão veio deturpada.

PESQUISADOR – Então quando você diz que deixa a desejar, é nessa questão do aluno?

ENTREVISTADO - Exatamente do aluno, não que ele produzisse o seu conhecimento, mas o que ficou alí na verdade foi tipo uma a sala de aula sem disciplina, sem autoridade. E aí é para construir conhecimento. E até eu acho um método louvável porque o aluno ele pode sugerir, pode opinar, pode criar seu próprio conceito de determinada coisa, mas quando o construtivismo chegou as pessoas não olharam por esse lado. Você chegava e achava que o aluno era para estar ali correndo, livre. Aí o construtivismo quando chegou, chegou assim com essa visão. Então as pessoas acharam que era para deixar o aluno a vontade, mas não era. Ele [o construtivismo] veio mostrar assim, nós não somos professores, somos mediadores do conhecimento. Mas com a nossa mediação é preciso que tenha essa autoridade, tenha que ter respeito ao professor, tenha que ter um regimento disciplinar numa sala de aula.

PESQUISADOR – Nessa outra fala aqui, você diz: “Antigamente as coisas eram bem diferentes, [...] não se tinha essa liberdade que as crianças de hoje em dia, tem”. **A qual liberdade você se refere?**

ENTREVISTADO - maioria das crianças hoje elas são muito soltas. Eu falo um pouco assim da minha clientela [alunos da turma]. Porque assim, antigamente a criança ela tinha a brincadeira certa para brincar, quer dizer, eu pequena ia brincar de guisado. Era aquela brincadeira ali perto de casa, até tal hora, e era brincadeira de criança. Hoje em dia você não vê mais isso não. Olhe, você leva uma brincadeira, porque eu procuro resgatar ainda. Eu levo uma brincadeira para a sala de aula [ex.] passa o anel, essas brincadeirinhas assim, mas eles não querem. Aí tem aquelas brincadeiras completamente diferentes, as meninas só querem dançar, aquela dança... dançar é rebolar até o chão. Os meninos, ou é desenho, é luta, é brincadeira e ladrão e polícia. É esse tipo de brincadeira. É isso que eu digo que hoje em dia as crianças tem liberdade demais. De assistir televisão até não sei que horas [tarde da noite], de assistir todo tipo de novela, de assistir todo tipo de programa, e a gente não tinha. No meu tempo de criança, a gente não tinha essa liberdade. Mas hoje, é assim. Teve uma apresentação no dia do estudante o ano passado, e aí eu preparei para minha sala de aula uma dancinha que era dos anos 80, e elas não queriam de jeito nenhum, porque elas queriam dançar o quadradinho da Anita. Aí eu disse: pois, se for o quadradinho da Anita, eu não vou ensaiar com vocês porque nem eu sei esse quadradinho, nem eu sei essa música. Então é essa questão, são as escolhas de hoje em dia, que as crianças elas tem essa liberdade de escolher essa determinada coisa. Coisas que não são produtivas.

PESQUISADOR - A que você atribui tamanha liberdade?

ENTREVISTADO - desconstrução de valores que existe no mundo, a tecnologia... a tecnologia é uma das causas principais, porque é bom a tecnologia? É muito bom, mas quando a gente usa assim pra uma coisa [positiva]. A televisão tem programas bons? Tem. Mas aí, tem novelas infantis? Tem. Mas também muitos programas vão passar em horários errados, e aí as crianças vão assistir o que não é para assistir. Aí tem o computador. É para pesquisar, procurar conhecimentos, ampliar os conhecimentos, mas as vezes [a criança] não vai para o computador acessar esse tipo de conhecimento, vai por outro motivo. Hoje, quase toda criança tem um celular. A mãe vai olhar? Com quem é que a criança conversa? O que ela conversa? Porque eu tenho um rapaz de 18 anos e eu olho. Meu filho o que é? Você está conversando com quem? Mas, são todos os pais que fazem isso? Então as crianças, as vezes elas se comportam de uma maneira que a gente até se espanta. Então, a desconstrução de valores, a própria tecnologia contribui para isso, a desestruturação da família, [por exemplo] na escola em que eu trabalho, a maioria das crianças são criadas pelos avós, a mãe já deixou o marido e já mora com outro, é padrasto, é madrasta, então é muita coisa que vem a afetar.

PESQUISADOR– Nessa outra fala você diz: “Aí depois [quando] eu já estava na sala de aula [dando aulas], e era uma exigência mesmo, uma necessidade, que todo professor ia ter que ter essa formação superior, [eu fui cursar o ensino superior]”. **Você foi cursar o ensino superior apenas para cumprir a lei?**

ENTREVISTADO - Eu não cursei um curso superior antes por isso. Antigamente aqui a faculdade era particular. Depois, quando passou a estadual, eu também já fazia muito tempo que tinha terminado o segundo grau e não me empolguei de fazer vestibular. Então, daí surgiu o PROFORMAÇÃO, e aí eu só fiz o proformação porque já era uma exigência do sistema educacional. Até ano tal, quem não tivesse nível superior, não poderia estar em sala de aula. Então, se não tivesse nível superior, ia perder o direito de ficar em sala de aula. Então para você ensinar o ensino fundamental menor, o polivalente, é necessário que se tenha uma formação superior. Daí eu fiquei pensando... eu não fui fazer minha faculdade, não foi porque eu preciso, eu estou com vontade. Eu fui pela exigência, e dessa exigência se eu não fizesse eu correria o risco de perder a minha sala de aula. E daí, ia trabalhar em secretaria ou em outra função [porque era concursada]. Então, foi isso que me levou a fazer o ensino superior.

PESQUISADOR– Ainda na primeira entrevista, tem um trecho aqui que você fala: “Eu digo, o estágio você vem passa duas semanas só trazendo coisas novas, isso e aquilo. Só que o PIBID, eles vão se encontrar com muitas realidades que não é vista num estágio”. **A quais realidades você está se referindo aqui?**

ENTREVISTADO - A realidade que eu me refiro é a seguinte. Você passa duas semanas estagiando, você está em contato só ali com os alunos, com a professora cooperadora. Mas no PIBID você tem muito mais oportunidades. De participar de um evento da escola, de participar de reunião de pais e mestres, de participar de qualquer

outro evento de conselho, de qualquer coisa que tem na escola. Então você está vendo tudo de uma escola. É a realidade em si. Problemas, ações, tudo o que, você quando faz parte do PIBID, que você passa dois anos, então, você tem a oportunidade de vivenciar outras coisas que não seja só a sala de aula. E também você vai ver que, uma sala de aula, uma docência o ano todo, não só é você chegar com uma atividade rodada [tempo em que se usava mimeógrafo], de você chegar com um joguinho. Você vai muito além disso. Naquelas duas semanas [do estágio] os meninos estão empolgados. Você hoje leva uma atividade xerocada, amanhã você leva um joguinho. Mas vai ter dia durante o ano que você vai levar um joguinho e você não vai conseguir trabalhar, e você não vai poder levar uma atividade xerocada todos os dias, porque nem você pode, nem a escola dar, e nem é produtivo. Então você tem que buscar coisas. Levar o aluno a produzir um conhecimento diferente, levar o aluno a criar conceitos sobre uma determinada coisa, e aí no estágio não dá tempo você fazer isso. Você passou aqueles dias, realizou aqueles seus planos, trabalhou aqueles seus planos, mas aí uma sala de aula não é só isso. Vai além das suas expectativas. E no PIBID você tem essa oportunidade de ver, [por exemplo] quantos dias eu levo a atividade e lá junto com eles, a gente ainda não consegue realizar aquela atividade! Eu digo muito que o PIBID ele vai realmente fazer com que você descubra se você se identifica mesmo com a sala de aula ou não. E eu tenho experiência assim, que dos meus já tem uns que diz: professora, eu faço Pedagogia, mas vou fazer concurso para outra coisa, que não é a sala de aula.

PESQUISADOR – Noutro ponto de sua fala, você diz: “você tem que se rebolar, tem que descobrir outra maneira de trabalhar, porque você se depara com situações que você jamais pensaria em se deparar. **Que situações seriam essas?**

ENTREVISTADO - Pronto. Eu planejo uma aula, eu quero dar aquela aula, porém as vezes eu chego na sala de aula e aí eu me deparo com alguma situação da natureza. As vezes um aluno chega com uma pergunta que não tem nada a ver com aquilo que eu planejei. Então, eu tenho que procurar ali, levar ao conhecimento daquela criança que eu não estava preparada para aquilo [aquela situação]. Ou as vezes o aluno age de uma determinada forma que a gente não sabe como resolver aquela situação. Então, é complicado. Normal para alguns teóricos, para alguns estudiosos, mas as vezes difícil para nós [professores]. Muitas vezes são coisas que a gente nem sabe como resolver, nem sabe como vai explicar, e você tem que procurar meios para fazer isso. As vezes é preciso buscar ajuda de outro profissional qualificado para resolver a dita situação.

PESQUISADOR - Aqui nessa parte você diz: “Porque é uma realidade completamente diferente da nossa”. **A qual realidade você se refere aqui nessa fala?**

ENTREVISTADO - A realidade deles é diferente da nossa, sim. Nós temos uma vivência, nós viemos de um tempo mais atrás que tinha um modo de vida diferente, uma educação diferente, que a gente procure criar nossos filhos nessa [realidade] que

a gente viveu. E quando a gente chega na sala de aula, as nossas crianças, elas fogem totalmente desse padrão que a gente chama de educação, que a gente chama de respeito. Por exemplo, eu trabalho uma coisa com meu aluno na sala de aula, aí quando ela chega em casa, ela tem outras regras. Quer dizer, nossos alunos a maioria dos são de ambientes desregrados, eles não tem regras. E aí a criança fica até um pouco perdida. É a regra da sala de aula ou é a regra que eu tenho em casa? É essa a realidade que é totalmente diferente da nossa. Muitas crianças vivem em ambiente desregrados. E a gente na sala de aula quer seguir uma regra, quer que nossos alunos entrem andando, que peçam licença, que fale um de cada vez, que não use determinadas colocações, que não falem palavrões. A gente quer que nosso aluno seja assim. E a realidade deles é diferente. É de meio de rua, é de falar palavrão.

PESQUISADOR – No trecho “Eu gosto de trabalhar, eu gosto de aprender assim no PIBID porque eu sei que também estou contribuindo de alguma maneira com eles, e também nos ajuda”. **O que você destacaria aqui como aprendizado conquistado através do PIBID, e a que ajuda você se refere?**

ENTREVISTADO - Eu acho que nesse ponto eu quis dizer que gostei assim de ter participado, gostei de ter sido uma das selecionadas, porque primeiro a gente passou por uma seleção para participar do PIBID. Eu gostei de ter sido selecionada porquê de alguma forma a gente está contribuindo para a formação deles [bolsistas]. Foi nesse mesmo sentido que eu disse que a diferença entre estágio e PIBID. Na verdade, eles também nos ajudam né? Eles [os bolsistas] nos ajudam assim, eles colaboram com toda a aula. A gente planeja, por sinal a gente está planejando, a gente elaborou um projeto de artes. E a gente sabe que nós não temos todas as habilidades. Uns tem mais. Então, já pegando a deixa deles, da colaboração deles, a gente está elaborando esse projeto de artes, e um vai trabalhar com palitoches, outro vai trabalhar com pantonímea, outro vai trabalhar com cenários. Então não deixa de ser uma grande ajuda, e colaboração, tanto para mim quanto para as crianças. Porque tem que ser um feedback mesmo, porque eles estão ali para ajudar na formação acadêmica deles, eles também tem que deixar algo né? É uma colaboração grande para nós, para as crianças, para a escola, para a comunidade escolar, e para eles principalmente.

PESQUISADOR - Já que você diz que é um feedback, o que você atribui que eles devolvem para você além dessa colaboração nos projetos, nas aulas?

ENTREVISTADO - [eu destaco] a satisfação, porque não tem coisa melhor do que você saber que está contribuindo de alguma forma para algumas pessoas. Então isso já me satisfaz. Eu diria assim que é bom demais. Além da colaboração, de contribuir com os trabalhos em sala de aula, nos eventos da escola, eu destaco essa satisfação de saber que estou contribuindo de alguma forma.

PESQUISADOR - Você lembra de alguma situação que você vivenciou com eles, que lhe trousse uma boa experiência ou aprendizado?

ENTREVISTADO - Na verdade, a nossa vida é um aprendizado. Você sempre deixa algo e você sempre leva algo de alguém. Então é claro que de alguma forma a gente vai aprendendo.

PESQUISADOR – Aqui nesse trecho de sua fala, você diz: “antes de ingressar como profissional da educação, até já tinha feito um vestibular não tinha passado, tinha deixado de lado, trabalhava no comércio, mas no próprio instante que eu entrei para a educação, aí eu comecei a ver as coisas diferentes. **Como assim, começou a ver as coisas diferentes?**

ENTREVISTADO - Então, até enquanto você está trabalhando no comércio, você tem muito dessa questão de saber mais matemática, conta, essas coisas. Mas quando você está numa sala de aula, você tem que ter um conhecimento que envolva um pouco de tudo. E até a questão da sua metodologia. Então, quando você começa um trabalho de sala de aula, que você não tem nenhuma formação, você vai ensinar do jeito que você aprendeu. E assim eu comecei o meu trabalho como educadora, como eu achava que era. Mesmo assim, eu sempre gostei muito de ler revista Nova Escola, e eu já começa a ver que tinha alguma coisa que era diferente, que tinha que se trabalhar diferente. Mas eu também tive uma experiência muito boa que foi de um curso chamado Muito Mais Mestre. Que veio mudar essa minha visão de metodologia, de prática, de fazer pedagógico. Foi um curso muito rico, que lidava muito com a prática. E aí juntando esse conhecimento, essa sede de conhecimento, de fazer diferente, foi o que contribuiu para eu fazer o PROFORMAÇÃO. E aí eu vi que era necessário. Além de ser exigência, era também necessário [para o exercício das atividades em sala]. Então, não dá para pensar um profissional parado, que não busca conhecimento, que não busca coisa nova, que não busca inovar. É por isso que quando fala de formação continuada, de curso tal, de capacitação, eu tenho sede de tudo isso. No início, o curso superior era uma exigência da lei, mas que depois tornou-se para mim, não apenas a necessidade de ter um diploma, mas pela sede de conhecimento.

PESQUISADOR – Outro trecho de sua fala, diz o seguinte: “eu vejo por isso aí. Para eles (bolsistas). E para a gente [nós professores] também. Porque tudo, tudo, é experiência”. Aqui você cita o PIBID como uma experiência boa tanto para os bolsistas quanto para vocês professores. Ao longo de sua fala, fica claro os pontos positivos destacados por você com relação aos bolsistas. Mas para vocês professores? **Fale um pouco da experiência do PIBID para a formação de vocês professores.**

ENTREVISTADO - Para mim trouxe a experiência de que, de certa forma, você está sendo ali uma formadora. E é experiência. Se você sempre trabalhou com sala de aula, com crianças, e quando você se vê assim no papel de supervisora, porque nós somos professores supervisores, o que não deixa de ser uma formadora. Então, é uma experiência. Você está tendo a experiência de você está trabalhando com uma formação acadêmica. Contribuindo de uma maneira bem mais ampla, porque não é

estar ali ensinando seu aluno a ler, levando ele a pesquisar, a ter opiniões próprias, mas é um trabalho muito mais amplo de supervisor, de contribuir com uma formação acadêmica. E isso é uma experiência.

PESQUISADOR - Nesse processo que você se vê como supervisora, contribuindo com uma formação acadêmica, o que você tomou como aprendizado para sua formação?

ENTREVISTADO - [Nesse processo] eu tive a experiência de trabalhar com uma visão mais ampla. Você se vê noutro papel, não de uma mediadora de conhecimento, mas de uma formadora de profissionais que já está bem a caminho, porque de qualquer maneira eu sou uma mediadora, eu sou formadora de identidade quando eu trabalho com crianças. Mas quando eu trabalho com as pessoas que já vem com a identidade formada, eu estou contribuindo apenas com a formação profissional. Então é uma experiência boa, e tem também a questão do conhecimento, de capacidade, porque muitas vezes, nós próprios nos subestimamos. Será que eu sou capaz disso? Então quando você é selecionada para desenvolver determinada coisa, aí vem a questão da capacidade, da experiência, do conhecimento de determinadas coisas, até de você perceber como o outro reage, como o outro vê, que tipo de profissional será aquele. Porque eu trabalho no Pibid e cada um vê de uma maneira diferente. Um age com mais responsabilidade, outro age com mais compromisso, outro fica esperando o colega, e aí você vai percebendo coisas, tendo a noção de que tipo de profissional [estão se formando]. E o que eu posso fazer? Então eu vou questionar. Olhe o profissional da educação é assim, assim, claro que todo profissional tem a sua responsabilidade, mas quando você é um profissional da educação, você é um profissional que está formando outros profissionais. E aí, requer muito mais compromisso, dedicação, capacidade.

PESQUISADOR - E aí quando você coloca o PIBID como uma experiência para você, e há que você destaca que tudo para você se torna formação continuada, você também destacaria o programa como uma formação continuada?

ENTREVISTADO - Sim, [o Pibid] é uma formação continuada. Eu nunca tinha trabalhado com o PIBID, mas qualquer formando que vier para mim, eu já com minha experiência que eu já adquiri com minha primeira turma, eu já sei qual é meu papel, eu sei qual é minha função, eu sei qual é a função do bolsistas, então é uma formação continuada. É conhecimento adquirido enquanto pessoa, enquanto profissional, enquanto formadora,

PESQUISADOR - e nesse tempo que você ficou se apropriando dessa função de supervisora para poder receber esses bolsistas, devido a esse movimento vivido por você de pensamento, de transformação, de formação de ideias, de preparação sua para receber os bolsistas, nesse tempo que você ficou refletindo pensando a prática, a função do professor, você percebe alguma mudança em sua prática de sala de aula, após sua entrada no Pibid?

A questão da minha prática, não é que eu me preparei não, porque eu continuei com a mesma prática. O que eu passei a destacar, não era por conta deles porque eu tenho isso em mim de que como profissional eu tenho que dar o meu melhor, me dedicar, ter o meu compromisso, e eu sempre quis passar isso para eles, porque a gente infelizmente ainda vê muito profissional sem compromisso. E eu tenho muito medo de profissionais dessa natureza. Por isso que, o que eu quis destacar mais os meus [bolsistas], foi falar, mostrar e dizer, é o compromisso, a dedicação. Porque as nossas crianças, elas não tem culpa se gente ganha pouco, se a gente é mal remunerada, se é desvalorizada, se tem problema disso ou daquilo. Eles não tem culpa disso. Então nosso compromisso tem que estar acima de tudo. E nós sabemos que precisamos de pessoas capacitadas, de pessoas conscientes, de pessoas honestas, porque a gente sabe da realidade que vive na sociedade de hoje. Infelizmente a gente sabe a tristeza que se vive hoje nesse país, e a educação ela tem a sua parcela, porque o nosso compromisso é trabalhar a honestidade, a dignidade, o respeito. E a educação ela tem a capacidade de fazer isso, mas para que a educação possa acontecer desse jeito, nós precisamos de profissionais comprometidos, honestos, justos.

APÊNDICE D

QUADRO COM PÉ-INDICADORES

QUADRO COM PRÉ-INDICADORES POR ORDEM
ENTREVISTA DE HISTÓRIA DE VIDA (E 01)
Então professora, fale um pouquinho sobre seus dados pessoais.
(E 01)01- [Meu nome é] Ana[20], tenho 54 anos, sou natural de Almino Afonso, mas já resido aqui em a mais de 40 anos.
(E 01)02- Tenho mais de 20 já trabalhando na educação, 18 anos sou concursada mas antes já trabalhava como bolsista.
(E 01)03- Sou graduada em Pedagogia e tenho especialização em educação infantil.
(E 01)04- Gosto demais da minha missão [...] apesar das dificuldades.
(E 01)05- A educação hoje é um grande desafio na vida do educador, não só do educador, de todas as categorias, mais eu digo que é do educador porque é assim, a gente é que está lá, no centro, no foco lidando com as questões que a gente enfrenta no dia-dia de uma sala de aula.
(E 01)06- Apesar do sistema ter trazido muitas inovações, a gente sofre demais com isso porque muitas dessas visões vêm deturpadas e deixa muito a desejar.
(E 01)07- E a gente hoje sabe que enfrenta, o maior problema numa sala de aula que é a indisciplina, falta de apoio dos pais. As crianças hoje em dia tem um comportamento completamente difícil de si trabalhar.
(E 01)08- E aí adquirir assim um bom desempenho na aprendizagem as vezes nos custa e muito.
E a quanto tempo você está no PIBID?
(E 01)09- É o segundo ano já, [...] A gente iniciou no ano passado e esse ano agora é o segundo ano de PIBID. [O sub-projeto é o] sub-projeto Pedagogia.
Eu queria que você falasse um pouquinho sobre sua vida pessoal, considerando desde sua infância.
(E 01)10- Bom, é assim, eu nasci em Almino Afonso, fiquei lá até 8 anos de idade.

[20] Nome fictício.

(E 01)11- Antigamente as coisas eram bem diferentes, [...] não si tinha essa liberdade que as crianças de hoje em dia tem.
(E 01)12- Mas a gente tinha aquele momento de brincar, nossa brincadeirinha de roda, o que hoje em dia é muito difícil.
(E 01)13- Mesmo a gente querendo resgatar trazendo pra sala de aula os alunos [...] resistem a esse tipo de brincadeira.
(E 01)14- Mas graças a deus eu tive uma infância feliz, porque assim numa família de classe popular, mas de pais unidos graças a deus.
(E 01)15- La em casa somos 7 filhos 6 mulheres e 1 homem.
(E 01)16- Depois de 8 anos aí vim embora pra Patu e as coisas não eram muito diferentes. Era questão de viver na disciplina, com limites.
(E 01)17- Nosso pai sempre trabalhou muito pra nos dar o alimento, mas nada de coisa supérflua. Isso nos fazia feliz, porque tinha o aconchego dos pais, tinha a união de irmãos, tinha na simplicidade o nosso estudo.
(E 01)18- Já bem cedo com 12 anos eu já comecei a trabalhar assim, ajudando em comércio. Porque meu pai não tinha muitas condições, porque eram 7 filhos, e aí a gente antigamente já tinha isso [de começar a trabalhar cedo para ajudar nas despesas]. Muito embora hoje ta lá no estatuto da criança e do adolescente, que a criança não pode trabalhar, mais eu ainda vejo que isso não é o que vai tirar o foco do bom cidadão.
(E 01)19- Hoje em dia a gente vê muito mais essa [situação] de toda liberdade [dada às crianças desde a primeira infância] e a gente [acaba por] enfrentar tanta situação difícil.
(E 01)20- Graças a deus eu tive minha infância feliz, simples mais feliz.
(E 01)21- E aí cresci nesse mesmo ritmo, seguindo os princípios, os costumes, da nossa família.
(E 01)22- [Depois] casei, tenho dois filhos, um com 19 e outra com 22. Minha filha estuda em Natal, faz o curso de odonto, meu filho tem um grande sonho de seguir engenharia e se deus quiser nós vamos conseguir.
(E 01)23- Sou bem casada, não tenho tanta riqueza, mas temos o diálogo, temos a união, que eu acho que é o principal na vida familiar. A gente vive na simplicidade, mas graças a Deus feliz, agradecendo a Deus.
(E 01)24- Problemas todo mundo tem, dificuldades todo mundo enfrenta, divergência todo casal tem que ter. [Sei que] a gente nunca cansa de pedir as coisas a Deus, mas eu todos os dias eu paro pra agradecer, obrigada Senhor, por tanta

coisa, porque a gente olha pra traz e ver pessoas que não tem nenhuma estrutura de vida.
(E 01)25- Faço o que gosto, trabalho na educação, [mas mesmo assim] tem dias que a gente sai daqui [da escola] desmotivada, triste, porque não conseguiu determinado objetivo, mas aí quando chega em casa e vai planejar uma nova aula você já vem com todo estimulo, com mais esperança, e a educação é isso
(E 01)26- Tem dia que eu saio daqui [da escola] eu digo, ah, eu vou procurar outra fonte de renda pra mim, mas eu não me vejo fora de sala de aula.
(E 01)27- Já fui convidada várias vezes para a supervisão, pra coordenação mas, e até já testei um ano, mas eu voltei pra sala de aula, [porque] eu gosto do que faço.
E sua vida estudantil como é que foi, desde a educação infantil?
(E 01)28- {Meu processo de escolarização foi assim, a começar pela educação infantil]. A educação infantil [...] não tive. Porque quando a gente ia pra aula já ia com 7 anos de idade. [...] as nossas primeiras letrinhas já eram que os nossos pais nos ensinavam.
(E 01)29- Daí, fiz do 1º ao 5º ano [na época era de 1ª a 4ª séries], depois do quinto ano eu passei dois anos sem estudar, nem sei porque, era assim parece que tinha muitos [filhos], aí os primeiros [os mais velhos] é que iam estudar. Só depois de dois anos foi que eu fui fazer o ginásio, que era como se chamava antigamente [o ensino fundamental II]. Fiz o ginásio, em seguida fiz o segundo grau [que corresponde ao ensino médio], aí parei.
(E 01)30- eu já estava trabalhando como professora, [quando] surgiu o PROFORMAÇÃO [curso superior para professores em serviço]. Fiz minha graduação no PROFORMAÇÃO [e fiz parte] da primeira turma.
O ano, você lembra?
(E 01)31- [Acho que foi em] 2001. [...] Acho que [comecei em] 98, terminando em 2001, 2002, acho que foi assim.
E já fazia quanto tempo que você estava fora de sala de aula, que você tinha terminado o ensino médio?
(E 01)32- [Eu fiquei] muito tempo [fora de sala de aula, como estudante]. Eu terminei o ensino médio [...] acho que em 80 e pouco, por aí.
(E 01)33- [Eu fiquei muito tempo sem estudar] porque antigamente não tinha a faculdade estadual aqui [onde moro]. Primeiro surgiu a particular. Depois passou pra estadual, mas aí quando a gente passa um tempo sem estudar, a gente simplesmente deixa de lado mesmo [perde o interesse].

(E 01)34- Aí depois [quando] eu já estava na sala de aula [dando aulas], e era uma exigência mesmo, uma necessidade, que todo professor ia ter que ter essa formação superior, [eu fui cursar o ensino superior].
(E 01)35-. Nesse período o PROFORMAÇÃO, ele formou mais de 200 profissionais [...]. Vamos dizer que nós somos as cobaias mesmo do curso, porque depois, quando o segundo ano de proformação [começou] já era mais [fácil], as pessoas já tinham mais acesso a quem já tinha feito.
(E 01)36- Pra gente, no início foi muita difícil porque a gente tinha que ler muita apostila e tinha que apresentar muitos trabalhos, e a gente, vinha de uma educação que não tinha essa metodologia. [...]. Antigamente não se tinha [esse espaço que tem hoje], você tava ali e o professor dava aquele [conteúdo], e você ia aprender aquilo. Então você não tinha a curiosidade de saber mais, de pesquisar, você não tinha o direito de perguntar, de expor nada. Nossa educação realmente foi assim.
(E 01)37- E aí quando a gente chegou pro proformação, teve esse impacto [dessa nova metodologia de trabalho] era seminário, [era] relatório. Mas graças a Deus eu me saí bem.
(E 01)38- [O curso] era aos finais de semana e quando a gente tava de férias do trabalho, então a gente tava o mês todinho na faculdade. Era bem puxado mesmo.
(E 01)39- Enquanto a graduação regular, ela tem hoje 5 anos [[4]] 4? A gente tinha que fazer em 2 e meio por aí. (o que faço com essa informação errada?)
(E 01)40- [Quando fomos para o curso superior] a gente já levava uma coisa de muito positivo que era a prática, um pouco de nossa experiência [...] pra confrontar. Porque (rsrsr) eu digo, quando a gente recebe os estagiários eles vem confrontar a teoria com a prática, a gente não, ia da prática para teoria.
(E 01)41- Em seguida eu fiz essa especialização em educação infantil e tenho desejo de fazer um mestrado.
E a escolha da profissão de professora, como aconteceu?
(E 01)42- Quando eu era solteira eu trabalhei sempre no comercio e gostava de trabalhar em comercio. Teve um comércio aqui em Patu que eu trabalhei [durante] 8 anos.
(E 01)43- Aí um certo dia, uma colega minha [professora], disse: Ana, você não quer me substituir não? [...]eu tinha uma irmã que ela era diretora, inclusive dessa escola que eu ainda trabalho até hoje. [...] E um certo dia a senhora me convidou para substituir ela uns dias, e eu vim substituir. Era em educação de jovens e adultos logo de início (rsrsrs). Eu me identifiquei com esse trabalho [de professora] e no ano seguinte, já comecei como bolsista, no ensino infantil.

(E 01)44- Eu já tinha uma filha pequena, e como era educação infantil eu [a] trazia, porque não tinha [com] quem deixasse. E fui me aperfeiçoando a essa questão [função de docente], fui criando gosto, e fui começando a pesquisar, e a estudar, e a procurar coisas para trabalhar com meus alunos.
(E 01)45- Aí [...] surgiu o concurso, e eu digo, e eu vou fazer pra passar. E estudei o concurso, fiz o concurso do município, fui aprovada em 98, mas já trabalhava antes como bolsista. E daí, graças a Deus, estou até hoje (rsrsr).
(E 01)46- Já trabalhei em outra escola. Já trabalhei numa escola privada [durante] um tempo com a disciplina de história. Já trabalhei no ensino médio substituindo uma irmã minha, e daí vem.
(E 01)47- Estou aqui nessa escola, nessa escola eu iniciei e até hoje continuo nessa escola. Às vezes até eu comento: Ai próximo ano vou mudar de escola. Preciso conhecer novas relações, novas [realidades]. Mas elas [as colegas de trabalho] dizem: não você não vai sair. Mas eu ainda pretendo conhecer outras realidades de outras escolas, porque como eu sou do município, tem outras escolas de município [que eu queria conhecer]. Mas assim se deu essa minha entrada na educação.
(E 01)48- E a cada dia a gente vem só enfrentando os desafios, e vem mudanças e mais mudanças, e a gente se questiona: Meu Deus porque antes era assim e hoje é assim?
(E 01)49- Eu tenho muita preocupação com a questão da aprendizagem, porque eu acho que a cada dia que passa a gente vai vendo mais dificuldades, parece que os alunos vão ficando mais dispersos, os pais se afastam cada vez mais, e, é um desafio muito grande a gente que ta na educação, é preciso ser sonhador.
(E 01)50- É preciso ler Paulo Freire mesmo, pra gente dizer: não eu acho que eu estou por aqui [vivendo situações semelhantes as que descreve Paulo Freire]. E eu sempre gosto de ler alguns teóricos, sempre leio Vigotski, Piaget, Emilia Ferreiro [...] porque é preciso que a gente tenha [essa base teórica]
(E 01)51- [Da] realidade teórica pra realidade prática, é, eu nem sei dizer o tamanho da distância. Porque você lê uma coisa, mais quando você ta lá mesmo com a mão na massa [no desenvolvimento das atividades da sala de aula] aí você diz: Meu deus como eu vou fazer isso [desenvolver determinada atividade]?
(E 01)52- Mas é preciso que a gente tenha essa fundamentação até pra gente entender: porque essas coisas [esses problemas] acontecem na nossa sala de aula? Porque isso acontece com meu aluno? Aí então eu vou lá buscar [explicação nas teorias]. A partir daí eu vou entender: ah, é por isso que acontece determinada coisa.
(E 01)53- É preciso, tem que ter. Teoria e prática elas tem que ter essa socialização. Mas eu lhe digo. A realidade, ela é bem diferente da teoria. Do que eles [teóricos]

pensam, do que eles vêem. Tem coisas até que a gente, às vezes, quer discordar (rsrrs) deles. Mas é assim.
E a sua entrada no PIBID, como é que se deu?
(E 01)54- Minha entrada no PIBID se deu pelo seguinte. Ia haver uma seleção de professores, [e a escola] tinha que atender os dois turnos, matutino e vespertino. Eu nem sei se não tivesse sido desse jeito, se eu tinha me inscrito, nem sei. Podia até ser que eu tivesse participado da seleção porque eu até que gosto desses [programas]. Como aqui de manhã a única professora, que não era bolsista, porque tinha uns que eram bolsistas e outros são substitutos, a única era eu. Então não tinha como passar por seleção. Já fui direto, levei o currículo, fiz a entrevista, porque não tinha outra que atendesse os requisitos.
(E 01)55- Aí tem a outra da tarde, que as demais não quiseram e ela também já foi [direto]. Só fomos nós duas daqui [dessa escola]
E como está sua relação com o PIBID?
(E 01)56- [meu] primeiro ano [de PIBID, foi] o ano passado. Eu recebi 5[bolsistas], aí saiu um porque concluiu o curso, aí esse ano recebi outro, então tenho 5 bolsistas na minha sala. Temos uma relação boa, graças a Deus.
(E 01)57- Eu vejo assim a questão do PIBID. Eu digo que foi um projeto, um programa muito bem pensado na relação, quando eu faço a comparação com o estágio. No estágio quando eles ta terminando o curso que vem para o estágio supervisionado e essa questão do PIBID né, [é diferente]
(E 01)58- Eu digo que, como um dos objetivos do PIBID é esse, é inserir eles [os bolsistas] na rede pública, é valorizar o magistério, é fazer essa relação de escola com faculdade, eles conseguem fazer isso. E até vejo [essa relação] de maneira positiva, porque o estágio é bem diferente
(E 01)59- Eu digo, o estágio você vem passa duas semanas só trazendo coisas novas, isso e aquilo. Só que o PIBID, eles vão ta de encontro com muitas realidades que não é vista num estágio.
(E 01)60- Então eu tenho esse cuidado de ta sempre inserindo os meus pibidianos em reuniões, em eventos que tem na escola.
(E 01)61- Porque eu vejo o seguinte. Quando eu fui receber meus pibidianos, eu tinha um desafio. Era mostrar a eles, é, o compromisso realmente de um educador. Não estou querendo aqui dizer que outros profissionais não tenham seu compromisso. Tem sim. Mas eu vejo o compromisso do educador de suma importância.

(E 01)62- Veja bem, você está ali [na sala de aula], você é formador de opiniões, você ta formando identidades. Então você tem que seguir, você tem que ter uma dedicação, você tem que ter um compromisso, você tem que ter um profissionalismo. E eu venho levando meus pibidianos nessa corrente. Não que eu trabalhe assim porque eu estou com pibidianos, não, porque eu trabalho assim, eu vejo que deve que ser assim, como a gente deve trabalhar. E eu quero mostrar a eles, porque já que eles estão ali pra ampliar sua formação, já que eles estão ali pra decidir ou não se querem ser um educador, eu digo muito. Eu digo, olhe, aqui vocês realmente vão se descobrir se querem ou se não querem, não é num estágio não.
(E 01)63- Mas ainda vejo que tem muita coisa a melhorar no PIBID. A forma das atividades, porque a gente trabalha com cinco num dia só. E assim, eu acho que quando o grupo fica num dia só, para alguns deixa a desejar. Porque a gente sabe como é trabalho em grupo, uns se desempenham mais. [...] a gente até já levou proposta pra o nosso supervisor de ser um por dia, cada um vai ta aqui, vou fazer isso, vou colaborar nisso.
(E 01)64- Eu me dou bem com meus pibidianos, a gente planeja, eles contribuem, colaboram com os trabalhos, e é assim, é um fidbek, é uma troca
(E 01)65- Antigamente tinha aquele pensamento de que: ah, quem vem da faculdade vem trazendo coisa nova! Mas não se tem mais isso, a gente que está na sala de aula mesmo, já busca, já procura trazer [coisas novas], porque se você não trouxer você não consegue desenvolver nada, porque os alunos não querem só quadro e lápis, e a gente não tem mais condições de trabalhar com isso, porque hoje em dia o estudo não é ler, escrever e tirar conta, você vai muito mais além. Você tem que ta inserido as vezes até na família daquela criança, pra você entender: porque meu aluno é desse jeito? Então eu tenho que saber o histórico dessa família, pra poder eu aprender a lidar com a situação dele.
(E 01)66- Hoje, eu digo a você, eu gosto do que faço, mas hoje a nossa missão como educadora, ela é muito árdua, muito! Além de não ser valorizada, além de não ser reconhecida, além de quem está fora da sala de aula achar que, fulano devia fazer isso ou fazer aquilo, ou fazer diferente, mas o nosso laboratório, porque eu digo que a sala de aula é um laboratório, a gente é que sabe, é quem ta lá, quem enfrenta, porque muitas vezes você planeja algo que você não consegue fazer naquele dia, e aí você [se questiona]: eu vou fazer o que? Então você tem que estar [atento], você tem que se rebolar, tem que descobrir outra maneira de trabalhar, porque você se depara com situações que você jamais pensaria em se deparar.
(E 01)67- Porque é uma realidade completamente diferente da nossa, coisas que eles trazem, que eles dizem, que do nosso tempo, a gente – ai uma coisa dessa, naquele meu temo, eu dizia isso, ou eu falava isso, não. Aí a gente tem que saber como lidar com esse tipo de situação.

(E 01)68- Eu, conversando com uma colega mês passado, por conta de um problema de um aluno, e ela chorando muito porque não queria o aluno em sala, aí eu digo: - mulher você não pode ser radical assim! E ela chorando, [dizia] eu não quero [o aluno na sala]! Eu digo assim: - pois você está na profissão errada. Pense, repense se é isso mesmo que você quer, porque isso aí são as pequenas coisas que a gente vai encontrar.
(E 01)69- E você [você/entrevistadora] veja que hoje a gente vê uma reportagem, e hoje em dia a nossa profissão é uma profissão de risco! pra você ter ideia.
(E 01)70- Mas a questão da educação a gente tem que, repensar todos os dias as nossas práticas. Porque já que a gente não pode repensar como o aluno é, como eu vou mudar aquela criança, porque o que é que acontece, hoje a gente recebe os nosso alunos, a gente trabalha numa linha, mas quando eles chegam em casa, a família tem outra cultura, tem outro modo de pensar, e a cabecinha dessa criança vai ficar: como eu vou agir? É como minha professora diz? Ou é como a minha mãe manda? Então hoje em dia eu digo, muito difícil. Gosto do que faço, sempre busco, quando eu to com uma dificuldade de alguma coisa, eu digo: - não eu preciso [encontrar um jeito de resolver essa situação]. Aí vou lá no computador e vou procurar aquela causa, pra [poder] entender. Porque é complicado, é difícil.
(E 01)71- Acho assim que [as atividades do PIBID] ficam [um] tanto a desejar. Porque assim, a gente tem dos nossos pibidianos, uns que vem de fora. Aí a gente tem o nosso planejamento e às vezes não tem como eles virem. [As vezes] não tem carro, porque geralmente nosso planejamento aqui é a noite. Quando é aula [quando eles estão assistindo aula], às vezes eles não podem vir, tem uma prova, tem outra coisa, e isso dificulta demais essa questão do planejamento, deles estarem lá participando do planejamento. Aí é coisa que a gente nem pode exigir demais: como eu vou exigir que uma pessoa venha de Umarizal se ela não tem em que voltar? Ou que venha de Almino Afonso, ou de outras cidades? É só o que eu ainda acho que deixa um pouco a desejar, a questão do planejamento com os pibidianos.
(E 01)72- Mas muitas vezes, quando termina a aula, aí eu digo: vamos aqui, ver o que é que a gente vai trabalhar já na próxima semana, o que é que eu estou trabalhando, o quê que vocês podem trazer!
(E 01)73- Mas a gente sabe que tudo tem que ter a dificuldade, nada é unânime. Nada é 100%, mas dá.
(E 01)74- Eu gosto de trabalhar, eu gosto de aprender assim no PIBID, porque eu sei que também estou contribuindo de alguma maneira com eles, e também nos ajuda. É, eu gostei da experiência.
SEGUNDA ENTREVISTA (E 02)

Como você compreende a formação inicial?
(E 02)01- Primeiro a gente já sabe que a formação inicial é necessária. Até mesmo pra gente que é educador já tem a lei, que você não pode assumir uma sala de aula se você não tiver um nível superior. E é super necessário porque é nessa formação inicial que a gente vai de encontro com muitos teóricos.
(E 02)02- E você sabe que antigamente os professores eram professores por conveniência, mas não tinha a história de dizer eu vou ler fulano [teóricos da educação] eu vou entender porque isso porque aquilo [problemas e ou situações da sala de aula].
(E 02)03- E muitas pessoas quando ingressam aí na faculdade, elas se deparam assim com coisas [situações da prática docente, e dizem] valha eu nunca ouvi falar disso, e porque isso é assim [referindo-se a sala de aula e seu funcionamento].
(E 02)04- Então é necessário, porque a gente tem que ter essa relação mesmo da teoria com a prática, e geralmente só se encontra isso lá [na faculdade] porque, eu vou dizer a você, é muito difícil um professor pegar um livro hoje pra ler um teórico, tal livro. E a graduação ela já exige isso de você. Você tem que ler, porque você tem que ter seu fundamento. Então é super necessário.
(E 02)05- Mas digo também assim, se você não tiver nenhuma experiência de sala de aula, aí você começa ali a Pedagogia [a docência], só com a graduação, quando você se depara com a prática, aí é tudo diferente do que você viu. Completamente.
(E 02)06- Eu gosto de me fundamentar, gosto de ler, até pra entender o que a gente realmente passa na sala de aula. Mas muitas vezes você chega a discordar de determinados teóricos. Porque eles vêem tudo diferente do que a gente enfrenta, e a gente sabe que a sala de aula é um laboratório vivo. Você vai encontrar coisas que você jamais pensou em se deparar com aquilo [situações comuns em sala de aula].
(E 02)07- E digo também que, um professor da universidade que nunca teve contato com o ensino fundamental menor, com o ensino básico, ele também está longe da nossa realidade. Muito, muito longe.
(E 02)08- Mas a gente sabe que a graduação é necessária porque, sem a graduação você não pode fazer sua formação continuada. E eu já digo que, a formação continuada é a própria prática. A prática faz o mestre. Então é bem necessário. Infelizmente a gente não pode fugir não [da graduação].
(E 02)09- E também quando você vai entrar numa faculdade, eu, quando eu entrei graças a Deus eu já ia com minha prática, mas quem ainda não teve [contato com a] prática, quem ainda não teve o primeiro trabalho como pedagoga [professora], vai tão iludida pensando uma coisa! Mas é completamente diferente. Mas é necessária

[a formação inicial]? É. Nós não podemos chegar no meio nem no fim sem iniciar. Aí a necessidade. Aí o fundamento. A formação inicial é o fundamento de tudo.
(E 02)10- E aí depois quando você entra [no exercício da docência], você vai ver, lhe serviu de alguma maneira? Muito. Serviu muito, porque você já vai embasada. Mas é diferente, completamente [teoria de prática].
O que você entende por formação continuada?
(E 02)11- Formação continuada é: tudo aquilo que você faz depois da sua formação inicial, é uma formação continuada.
(E 02)12- E eu lhe digo que a formação continuada é o que lhe aperfeiçoa mais, é o que lhe capacita mais. Porque você já vem com o conhecimento teórico grande, e aí você vai só complementando tudo aquilo que você viu na formação inicial.
(E 02)13- E a formação continuada vem desde a sua prática na sala de aula a um curso de capacitação, a uma palestra que você escuta, a um depoimento de algum pedagogo de algum teórico, tudo isso, tudo o que vem [a fazer] depois da formação inicial, eu chamo de formação continuada. Não só esses cursos que a gente vai e faz.
(E 02)14- Tudo é formação continuada. A sua própria prática é uma formação continuada. Tudo. Meu ponto de vista da formação continuada é esse.
(E 02)15- E aí é onde você se aperfeiçoa mais, onde você se capacita mais, onde você complementa aquele seu conhecimento, que aí você vai fazendo relações. Fulano [teórico X] disse isso [sobre determinado tema], esse outro [teórico] já complementou com isso. E aí vai lhe enriquecendo mais, lhe aprimorando mais, em todos os sentidos, prático e teórico.
Em que ponto sua prática se torna uma formação continuada?(essa pergunta surgiu a partir da fala dela, pois por várias vezes ela disse que a prática dela era uma formação continuada)
(E 02)16- desde o momento em que eu me deparo com situações [diferentes em sala de aula]. Então, eu trabalho com pessoas especiais, que a gente não tem essa capacidade total [de atender a todas as necessidades da sala]. Então daquela experiência, pra mim é uma formação continuada. Eu já vi [na faculdade] o que é trabalhar com educação especial, mas eu estou continuando ali o que eu iniciei. Então eu sei que fulano [teórico Y] diz isso sobre isso, mas eu estou me deparando com essa situação com essa pessoa especial. Então isso é uma [formação continuada] dentro da minha sala de aula.
(E 02)17-Então tudo o que você se depara, porque as vezes a gente se depara com coisas [situações] que jamais imaginou se deparar. [E isso] é uma formação pra você, é uma experiência. Então se você se deparar com alguma coisa da mesma

maneira no ano seguinte, mesmo que seja diferente, mesmo que você aja diferente, porque cada situação, embora que seja parecida, você age diferente, porque são realidades diferentes, mas aí você já teve uma experiência daquilo. Então, eu tratei isso [situação em sala da aula] dessa maneira, se dessa maneira aqui não dá para eu tratar [não deu resultado positivo] então eu tenho que buscar outro caminho [buscar outra metodologia de trabalho]. E essa formação vai se continuando ao longo de suas experiências, ao longo de tudo aquilo que você se depara numa sala de aula.
(E 02)18- Eu sou de uma maneira que se disser assim, olhe tem curso tal em tal canto; ah, vai haver uma formação ali, eu sou a primeira a me inscrever, porque a gente precisa ter sede de conhecimento. A gente precisa estar sempre buscando algo novo pra nossa sala de aula, porque cada ano é um desafio, cada ano é uma realidade diferente. Cada ano você se depara com coisas que diz: nossa senhora! o ano passado eu tinha uma turma assim [de um jeito] e essa é assim [diferente da anterior]. Então, as vezes até com coisas mais difíceis do que o que a gente [já havia se deparado antes], a gente tendo assim uma formação, a gente diz: não, mas eu vi isso assim; ah, mas eu acho que fulano [professor A] foi por esse lado [agiu de uma certa maneira diante da mesma situação].
(E 02)19- Até mesmo quando você conversa com seus colegas de trabalho, você está vivendo ali uma formação continuada, porque vocês podem viver coisas parecidas e aí você diz: ora, minha colega se deparou com essa situação, ela foi por esse caminho [usou metodologia C], então eu posso iniciar por esse caminho [usar a mesma metodologia] e se não der certo eu vou buscar outros meios [buscar outras metodologias]. E aí eu já chamo isso de formação continuada. Tudo, tudo eu considero como uma formação continuada, a partir do momento em que você é uma Pedagoga [professora atuante]. A partir do momento em que você é uma mediadora do conhecimento.
(E 02)20- Desde a minha conversa com você [nossa entrevista], a uma conversa com um aluno meu...ora, e quem disse que os meus alunos não servem pra mim como uma formação continuada? Claro! Tem criança que diz coisa que as vezes eu digo: valha meu Deus, olha? Meu aluno disse isso e eu nunca tinha atentado pra isso. E a partir daí a gente vai buscar: ora, eu vou ver o que esse menino disse, o que é que eu vou tirar daí pra mim mesma, pra mim complementar o que ele já sabe.
(E 02)21- Então eu digo muito, a sala de aula é um laboratório vivo. É um laboratório, é uma formação continuada.
(E 02)22- Não precisa você sair de sua casa, fazer um curso de 20 horas, de 40 horas, de 180 horas, pra dizer assim só é formação continuada isso, não. Como documento, a gente precisa. Como título pra nossa formação a gente precisa dela,

mas pra nossa experiência, nossa prática, nossa vivência, tudo [e não apenas esses cursos] se transforma numa formação continuada.
(E 02)23- Para onde eu vou, o que eu escuto, então de alguma maneira eu estou tirando algo [que sirva de aprendizado] daquilo. Então, se serve pra mim, se serviu como conhecimento, se me atentou para alguma coisa, então foi uma formação. Eu vejo a formação continuada dessa maneira.
(E 02)24- Vou fazer, claro, [os cursos de formação continuada] receber meus títulos e tudo, mas não só vejo aquilo ali [os cursos] como formação continuada.
(E 02)25- A minha própria vivência de sala de aula. O meu planejamento, a minha conversa com o colega, para mim se torna uma formação continuada.
Como você percebe o PIBID nesse campo da formação?
(E 02)26- bom, vou falar do que veio somar para mim e também de como eu vejo para os pibidianos.
(E 02)27- Quando eu fui selecionada para o PIBID, a verdade é que muitos colegas meus nem quiseram participar, não quiseram nem sequer concorrer a vaga. Tinham medo de um relatório, disso ou daquilo [das demandas de trabalho do PIBID].
(E 02)28- Eu como sou mais ousada, gosto mesmo de enfrentar determinadas coisas. Digo: pois eu vou mesmo é por conta desses relatórios. Porque nós precisamos de conhecimento. E tudo o que é novo para nós, é um conhecimento que você vai adquirir.
(E 02)29- [a colega de trabalho disse] a porque tem que ir seminário, tem que isso, tem que aquilo, eu digo: mulher, pois é por isso mesmo que eu vou. Porque eu quero ver [como é esse PIBID].
(E 02)30- Porque eu sempre via o seguinte. Eu como, diferentemente de quem começa uma graduação, eu já era professora e fui fazer minha graduação, porque era necessário. Ia ter o plano decenal e até 2010 ninguém podia ficar em sala de aula, e eu sempre quis minha sala de aula. Então eu fui [fazer a graduação] por isso.
(E 02)31- Antes de ingressar como profissional da educação, até já tinha feito um vestibular não tinha passado, tinha deixado de lado, trabalhava no comércio, mas no próprio instante que eu entrei para a educação, aí eu comecei a ver as coisas diferentes.
(E 02)32- E se eu precisava daquilo [da formação acadêmica] para eu manter a minha sala de aula, então eu ia [fazer o curso].

(E 02)33- Fiz o PROFORMAÇÃO, minha graduação foi feita no PROFORMAÇÃO.
(E 02)34- [eu] não tinha assim muito conhecimento, de tantos teóricos. [...] antes [de iniciar o curso superior] eu tinha feito uma capacitação chamada MUITO MAIS MESTRE. Nesse MUITO MAIS MESTRE, eu já dei uma guinada assim na minha prática pedagógica, porque ele já trouxe muito conhecimento para mim.
(E 02)35- Antigamente, conseguir um emprego de professora era e pronto. (???)
(E 02)36- Aí desse muito mais mestre eu fui fazer a minha graduação.
(E 02)37- E aí eu sempre via professores da graduação que falava de construtivismo, de lei, disso, disso e daquilo, e atuava totalmente tradicional. Os próprios professores da minha graduação. [...] Estava bem já no auge desse construtivismo, e eles falavam de construção, de produção do conhecimento e tudo, e quando a gente ia por esse lado, pelo menos quando era para fazer uma prova que a gente botasse nosso pensamento, mesmo estando fundamentada em fulano [teórico X] muitos deles não aceitavam. Quer dizer, queriam o que tivesse na apostila. [...] eles falavam de uma coisa e agiam diferente. Era faça o que eu digo, mas não faça o que eu faço. E isso já me batia [preocupava] muito. Eu digo: como é que pode, que manda a gente ir por esse caminho e na realidade quando a gente [vai, eles não aceitam]? [e essa teoria] não vai servir pra nossa graduação? Como é que a gente já pode chegar na nossa sala de aula dessa maneira?
(E 02)38- Porque se você se formou dentro de um modelo tradicional, você começou seu trabalho num ambiente tradicional, então para você mudar de repente, não tem como. Tem que ir aos poucos.
(E 02)39- E ainda hoje a gente sabe que essa questão do construtivismo, totalmente construtivista nós não temos profissionais.
(E 02)40- Aí depois, eu começava a questionar a questão do estágio: Ah que o professor [graduando] vinha, passava duas semanas, uma semana observando, uma semana em regência, e a gente sabe que quando é o estágio, eles passam a semana levando jogos, levando isso, levando aquilo, e que é diferente. Quando você trabalha o ano todinho, todo dia, você não tem algo tão atrativo para levar não. Claro que você vai buscando, vai por uma pesquisa, vai no dicionário, vai num recorte e colagem e tudo, mas todo dia você não tem como estar levando um joguinho, levando isso, levando aquilo. E acontecia com os estagiários, porque eles se dedicavam exatamente naquela semana para trabalhar daquela maneira.
(E 02)41- Sempre tive estagiário na minha sala de aula, e eu ficava sempre questionando isso. Aí os meninos, claro que as crianças gostavam? gostavam, quem é que não gosta? Mas só que as vezes a criança precisa de algo mais alem

do brinquedo. E até por onde vai a questão do lúdico, do brinquedo. Aonde você vai pegar lá o fio do conhecimento.
(E 02)42- Aí eu disse: menina eu vou participar desse PIBID. Porque eu quero ver se esse povo vai ser [igual aos estagiários].
(E 02)43- E ainda tinha mais uma coisa. Alguns deles, alguns dos estagiários, digo sem medo de errar, ainda saiam comentando coisa da escola. Quer dizer, a gente abria as portas da escola, entregava nossos alunos, a nossa sala de aula, eles precisavam de uma nota pra ser aprovado, e ainda quando terminava, alguns deles ainda saiam comentando: ah porque a escola é isso, a escola é tal, a escola é isso [falando mal da escola]. E ficava indignada com determinadas coisas, até o ponto de eu chegar e dizer assim: olhe eu não quero mais estagiário na minha sala de aula. Aí depois eu voltava atrás porque eu tava até contribuindo de alguma forma para formação daquela pessoa.
(E 02)44- Aí eu digo: então eu quero ver como é esse PIBID. Aí fui, recebi a primeira turma e quando eu recebi eu digo: o meu desafio como supervisora do PIBID é mostrar a dedicação, o profissionalismo, o compromisso, que um educador deve ter na sala de aula. Não estou querendo dizer que as outras profissões não necessitem de tudo isso. É imprescindível. Mas você como educadora, você é formadora de outros profissionais. Então não tem como você dizer assim: olhe, faça o que eu digo, mas não faça o que eu faço. Não, você tem que mostrar, você tem que dar exemplo vivo, você tem que dar testemunho. Eu digo: pronto, minha função com os pibidianos vai ser essa. Eu vou mostrar.
(E 02)45- por uma parte assim, eu coloco [o PIBID] como uma formação continuada pra eles, apesar deles não terem terminado a formação inicial. Mas eles estão numa formação continuada, porque hoje eles não vão mais estar ali, aquela semana só fazendo [atividades práticas na sala de aula] não. [...] pelo menos os meus, eles vão ao encontro da realidade de uma sala de aula [da escola como um todo]. Os meus são convocados para reunião de pais e mestres, os meus são convocados para eventos que acontecem na escola, e ali eles vão ver tudo, não vão ver só o lado bom não. Eles vão ver quando os pais chegam brigando com professor, as vezes sem motivo. Ele vai ver como é que um aluno se comporta, porque [...] ele vai está ali um ano todinho, e a cada dia ele vai vendo coisas novas. Ele veio hoje na sexta, na sexta-feira ele vai se deparar com coisas novas. Então, essa é a diferença que eu vejo do estágio supervisionado para o PIBID
(E 02)46- [O PIBID] é um programa muito bom, é um programa que vai ao encontro com a formação continuada. Eles [os bolsista] já saem de alguma forma com uma determinada experiência do que é uma sala de aula.
(E 02)47- Eu digo muito: olhe gente o PIBID tem essa finalidade. Ou ele lhe prepara realmente pra sala de aula, ou então ele lhe tira, ele tira totalmente o seu

pensamento de dizer assim: eu quero ser professor, eu quero ser um educador. Porque eu vejo, alguns dos meus já dizem: professora, eu não quero não. Eu vou fazer concurso para isso ou para aquilo, ou para [outra área], porque eles estão tendo assim, mais contato com a realidade, não totalmente, porque uma coisa é você estar lá a semana toda [o ano inteiro], outra é você estar um dia na semana. Mas eles estão de uma certa forma tendo contato com coisas que no estágio supervisionado não tem. Por isso eu vejo o lado bom do PIBID, eu vejo por isso aí. Para eles (bolsistas). E para a gente [nós professores] também. Porque tudo, tudo, é experiência.
(E 02)48- Agora tem uma coisa do PIBID que eu não gosto e já comentei com meu supervisor. É porque a gente recebe os cinco pibidianos num dia só. E você sabe que a atividade em grupo é boa, é uma atividade coletiva, mas dos cinco, as vezes um, dois, ficam por ali [dispersos]. Eles não trabalham igual. A gente sabe que tem sempre aquele que está mais disperso, [...] esperando por um e por outro.
(E 02)49- Mas, é muito bom o PIBID. É bom pra eles [os bolsistas] porque eles já vão com mais experiência, eles vão realmente sabendo o que é uma sala de aula, eles não estão só iludidos com o que os teóricos dizem, que o que eles dizem é muito bonito, e a gente gostaria que fosse daquela maneira, mas não é,
(E 02)50- E a gente sabe que hoje, não digo no ensino público, no ensino em geral nesses interiorzinhos, você tem que ser tudo. Você tem que ser psicólogo, você tem que ser tudo. Você tem que entender a sua criança. Porque eu digo muito: olhe, cada escola deveria ter um psicólogo para ajudar o professor. As vezes até pra entender o professor. Eu estava assistindo recentemente na televisão, quantos professores que entram em depressão, por conta da insatisfação, por conta da indisciplina, por conta da falta de apoio, de tudo, de pais, de gestores, de tudo. E eles (os professores) precisam de um profissional assim para ajudar a eles. As nossas crianças precisam. Porque embora você tenha a sua experiência assim, sua vivência de sala de aula e muita coisa você já conseguir [compreender], mas você não pode diagnosticar porque você não é um profissional da saúde.
(E 02)51- Sei que [o PIBID] tem que melhorar muito. Até você tava falando que tem a reunião para falar sobre relatório e tudo, quer dizer, a gente não teve isso. Entrega o relatório e pronto. [por exemplo] durante esse mês de janeiro eu entro em contato com meus pibidianos pelo watzap para mandar um bom dia, para saber como foi o concurso, coisas dessa natureza. Mas assim, para falar do PIBID em si, não. No final do ano, eu que me reúno com eles mesmo e vou: vamos ver o que foi bom esse ano? O que não foi? O que precisa ser mudado para no próximo a gente fazer melhor? Eu acho positivo, mas eu acho que precisaria ainda ter mais, vamos dizer, mais contato assim do supervisor [coordenador de área] em vir na sala de aula, ver [como estão as atividades do programa]. O que ele sabe é pelos relatórios. E esse

ano houve poucas reuniões. Mas eu vou aí comandando, mostrando a eles como eu vejo a educação,
(E 02)52- [na educação] tem muita coisa que é muito falha, [mas] a gente tem que ter esperança que um dia vai melhorar, e a gente ta nessa luta, nessa busca, fazendo a nossa parte. Cada um faça sua parte. Porque o nosso sonho é uma escola de qualidade, então pra isso a gente tem que fazer a nossa parte. Eu vou começar pela minha sala de aula. O que eu posso fazer pelos meus alunos, o que é que eu chamo de ensino de qualidade, porque se eu for esperar que venha de lá [da secretaria, ou da coordenação]. [de] lá só vem regras, vem leis, vem coisas que muitas vezes você não pode colocar lá na sua sala de aula. Sou eu quem tenho que ver: qual a realidade do meu aluno? O que é que ele precisa? O que é que eu posso fazer pra melhorar? É dessa maneira.
(E 02)53- Eu acho que esse PIBID [...] ajuda bastante. Se a pessoa, o graduando tem o amor, porque eu digo muito que pra você ser professor, você tem que ter o amor. Porque se não for, se você for pensar, eu vou fazer um concurso para professor, porque eu quero ganhar meu dinheirinho no final do mês, é ilusão. Se você não se realiza como profissional da educação, como educadora, seu dinheiro para você não vai ser nada, porque você vai ser uma pessoa infeliz. Você recebe seu dinheiro todo mês, mas onde é que está sua realização como profissional? Com o que é que você acha que está contribuindo? O que é que você está fazendo pela sociedade que você tanto quer que seja uma sociedade igualitária, que seja justa? Precisa amor. Eu digo: se o pibidiano, se já é dele, é do dom de Deus, é convicção, ele ama aquilo que ele faz, é bom. E para quem não tem [a certeza da escolha profissional] também é bom para ter consciência de que não é isso que eu quero.
Pela sua fala da para ver que você se realiza nessa profissão. (essa pergunta surgiu a partir da fala dela, pois ela repetiu várias vezes que gosta do trabalho dela)
(E 02)54- Eu gosto do que eu faço. Eu nunca disse assim: ah, hoje eu tenho que trabalhar bem porque eu estou ganhando bem. Não. Eu ganhei já muito pouco. Mas eu era assim mesmo com o mesmo compromisso que eu tenho hoje. Com a mesma responsabilidade, com a mesma afetividade, eu era quando eu ganhava 50 reais/60 e hoje ganhando meus 2 mil e poucos reais. [...] É bom a gente ganhar melhor? É. A gente precisa, o dinheiro é necessário na sua vida. Você tem família, você tem filho, e você [...] tem plano para seu filho. [...] nós temos nosso plano de fazer alguma coisa pelos nossos filhos, de formar, de tudo. E pra isso você precisa de dinheiro. Eu gosto de ganhar meu dinheiro, mas eu gosto do que eu faço.
(E 02)55- Eu gosto do que eu faço. Já tive a oportunidade de sair de sala de aula. Passei um ano só fora. Mas eu não me encontrei como supervisora. Eu não me

encontrei como coordenadora. Eu digo: eu quero voltar! O ano passado Dona Rita[21] disse: mulher eu vou pedir uma coisa a você. – Diga [Dona Rita]. - termine meu mandato na supervisão? Digo: eu? Quero Dona Rita. Eu na minha sala de aula, eu sei o que eu estou fazendo. Eu sei o que eu quero fazer. [...] como coordenadora, você leva ideias e tudo, mas se o professor não quer ir por aquele caminho? Tudo em vão. Eu como professora eu digo: eu vejo dessa maneira, eu quero fazer assim, eu vou tentar assim se não der certo eu busco outro [método de trabalho], mas eu sei o que é que eu estou fazendo.
(E 02)56- Eu saio da minha sala de aula, as vezes, muitos dias a gente sai triste, a gente sai desestimulada. Você levou uma coisa [atividade] que você queria, mas você não conseguiu [desenvolver]. [...] Mas quando você chega em casa, você diz: ah, mas amanhã eu vou fazer diferente. No outro dia você volta com novo ânimo, com novos objetivos.
(E 02)57- As vezes meu esposo diz assim: acho que quando chegar o dia de [você] se aposentar, você nem vai se aposentar. – olhe, enquanto eu puder estar lá [na escola], enquanto eu vir que estou servindo de alguma coisa [continuo lá]. Agora quando eu estiver gá gá [sem saber o que estou fazendo] que não puder mais fazer nada pelos meus alunos, aí eu tenho que [me aposentar]
ENTREVISTA RECORRENTE (E 03)
Na nossa primeira entrevista, na primeira pergunta, você diz o seguinte: “a gente é que está lá, no centro, no foco lidando com as questões que a gente enfrenta no dia-dia de uma sala de aula”. **Quais seriam essas questões de enfrentamento diário, as quais você faz menção aqui?**
(E 03)01- As questões que a gente enfrenta na sala de aula em primeiro lugar é a falta de disciplina dos alunos, a falta de apoio dos pais
(E 03)02 - antigamente era completamente diferente. Era o professor falar e o aluno escutar. Hoje, o sistema de educação, ele deu muito direito ao aluno. Ou não sei, possa ser até que esses direitos tenham sido entendidos deturpados.
(E 03)03 - Então, os pais, eles não apoiam, mas vem interferir de outra forma. Veja bem, se acontece alguma coisa em sala de aula, a maioria dos pais, eles não vem saber porque aquilo aconteceu [se foi] por isso ou por aquilo. Mas eles já vem provocando questões, atrás de briga.
(E 03)04 Aí vem a questão da deficiência da aprendizagem que é grande e que a gente não pode resolver tudo sozinha, porque a gente sabe que tem que ter essa parceria pais e professores e a gente não tem essas coisas.

[21] Nome fictício

Ainda nessa mesma pergunta professora, você diz a seguinte frase: “Apesar do sistema ter trazido muitas inovações a gente sofre demais com isso porque muitas dessas visões vêm deturpadas e deixa muito a desejar”. **Na sua opinião, professora, no que tais inovações tem deixado a desejar?**
(E 03)05- Eu acho que quando o sistema educacional mudou um pouco, por exemplo, a questão do construtivismo que foi a primeira mudança né! Quando criaram essa questão do construtivismo, a gente sabe que é a questão do produzir o conhecimento, mas essa visão de construtivismo chegou deturpada em muitos educadores, em muitas escolas, em muitas instituições, achando que o construtivismo era deixar o aluno a vontade, solto, quando na verdade não era. É um método de produção do conhecimento, que o aluno possa construir o conhecimento, possa ser sujeito de sua aprendizagem, mas que na sala de aula o professor não pode perder sua autonomia. A disciplina ela tem que existir numa sala de aula. O regimento disciplinar ele tem que existir. Então a partir daí foi que a visão veio deturpada.
Então quando você diz que deixa a desejar, é nessa questão da disciplina?
(E 03)06- Exatamente. Não que ele [o aluno] produzisse o seu conhecimento, mas o que ficou ali na verdade foi tipo uma a sala de aula sem disciplina, sem autoridade. E aí é para construir conhecimento. E até eu acho um método louvável porque o aluno ele pode sugerir, pode opinar, pode criar seu próprio conceito de determinada coisa, mas quando o construtivismo chegou as pessoas não olharam por esse lado. Você chegava e achava que o aluno era para estar ali correndo, livre. Aí o construtivismo quando chegou, chegou assim com essa visão. Então as pessoas acharam que era para deixar o aluno a vontade, mas não era. Ele [o construtivismo] veio mostrar assim, nós não somos professores, somos mediadores do conhecimento. Mas com a nossa mediação é preciso que tenha essa autoridade, tenha que ter respeito ao professor, tenha que ter um regimento disciplinar numa sala de aula.
Nessa outra fala aqui, você diz: “Antigamente as coisas eram bem diferentes, [...] não se tinha essa liberdade que as crianças de hoje em dia, tem”. **A qual liberdade você se refere?**
(E 03)07- A maioria das crianças hoje elas são muito soltas. Eu falo um pouco assim da minha clientela [alunos da turma]. Porque assim, antigamente a criança ela tinha a brincadeira certa para brincar, quer dizer, eu pequena ia brincar de guisado. Era aquela brincadeira ali perto de casa, até tal hora, e era brincadeira de criança. Hoje em dia você não vê mais isso não. Olhe, você leva uma brincadeira, porque eu procuro resgatar ainda. Eu levo uma brincadeira para a sala de aula [ex.] passa o anel, essas brincadeirinhas assim, mas eles não querem. Aí tem aquelas brincadeiras completamente diferentes, as meninas só querem dançar, aquela dança... dançar é rebolar até o chão. Os meninos, ou é desenho, é luta, é brincadeira

e ladrão e polícia. É esse tipo de brincadeira. É isso que eu digo que hoje em dia as crianças tem liberdade demais. De assistir televisão até não sei que horas [tarde da noite], de assistir todo tipo de novela, de assistir todo tipo de programa, e a gente não tinha. No meu tempo de criança, a gente não tinha essa liberdade. Mas hoje, é assim. Teve uma apresentação no dia do estudante o ano passado, e aí eu preparei para minha sala de aula uma dancinha que era dos anos 80, e elas não queriam de jeito nenhum, porque elas queriam dançar o quadradinho da Anita. Aí eu disse: pois, se for o quadradinho da Anita, eu não vou ensaiar com vocês porque nem eu sei esse quadradinho, nem eu sei essa música. Então é essa questão, são as escolhas de hoje em dia, que as crianças elas tem essa liberdade de escolher essa determinada coisa. Coisas que não são produtivas.
A que você atribui tamanha liberdade?
(E 03)08- A desconstrução de valores que existe no mundo, a tecnologia... a tecnologia é uma das causas principais, porque é bom a tecnologia? É muito bom, mas quando a gente usa assim pra uma coisa [positiva]. A televisão tem programas bons? Tem. Mas aí, tem novelas infantis? Tem. Mas também muitos programas vão passar em horários errados, e aí as crianças vão assistir o que não é para assistir. Aí tem o computador. É para pesquisar, procurar conhecimentos, ampliar os conhecimentos, mas as vezes [a criança] não vai para o computador acessar esse tipo de conhecimento, vai por outro motivo. Hoje, quase toda criança tem um celular. A mãe vai olhar? Com quem é que a criança conversa? O que ela conversa? Porque eu tenho um rapaz de 18 anos e eu olho. Meu filho o que é? Você está conversando com quem? Mas, são todos os pais que fazem isso? Então as crianças, as vezes elas se comportam de uma maneira que a gente até se espanta. Então, a desconstrução de valores, a própria tecnologia contribui para isso, a desestruturação da família, [por exemplo] na escola em que eu trabalho, a maioria das crianças são criadas pelos avós, a mãe já deixou o marido e já mora com outro, é padrasto, é madrasta, então é muita coisa que vem a afetar.
Nessa outra fala você diz: “Aí depois [quando] eu já estava na sala de aula [dando aulas], e era uma exigência mesmo, uma necessidade, que todo professor ia ter que ter essa formação superior, [eu fui cursar o ensino superior]”. **Você foi cursar o ensino superior apenas para cumprir a lei?**
(E 03)09- fiz o PROFORMAÇÃO porque já era uma exigência do sistema educacional. Até ano tal, quem não tivesse nível superior, não poderia estar em sala de aula. Então, se não tivesse nível superior, ia perder o direito de ficar em sala de aula. Então para você ensinar o ensino fundamental menor, o polivalente, é necessário que se tenha uma formação superior. [...]Eu fui pela exigência, e dessa exigência se eu não fizesse eu correria o risco de perder a minha sala de aula. E daí, ia trabalhar em secretaria ou em outra função [porque era concursada].

Ainda na primeira entrevista, tem um trecho aqui que você fala: “Eu digo, o estágio você vem passa duas semanas só trazendo coisas novas, isso e aquilo. Só que o PIBID, eles vão se encontrar com muitas realidades que não é vista num estágio”. **A quais realidades você está se referindo aqui?**
(E 03)10- A realidade que eu me refiro é a seguinte. Você passa duas semanas estagiando, você está em contato só ali com os alunos, com a professora cooperadora. Mas no PIBID você tem muito mais oportunidades. De participar de um evento da escola, de participar de reunião de pais e mestres, de participar de qualquer outro evento de conselho, de qualquer coisa que tem na escola. Então você está vendo tudo de uma escola. É a realidade em si. Problemas, ações, tudo o que, você quando faz parte do PIBID, que você passa dois anos, então, você tem a oportunidade de vivenciar outras coisas que não seja só a sala de aula. E também você vai ver que, uma sala de aula, uma docência o ano todo, não só é você chegar com uma atividade rodada [tempo em que se usava mimeógrafo], de você chegar com um joguinho. Você vai muito além disso. Naquelas duas semanas [do estágio] os meninos estão empolgados. Você hoje leva uma atividade xerocada, amanhã você leva um joguinho. Mas vai ter dia durante o ano que você vai levar um joguinho e você não vai conseguir trabalhar, e você não vai poder levar uma atividade xerocada todos os dias, porque nem você pode, nem a escola dar, e nem é produtivo. Então você tem que buscar coisas. Levar o aluno a produzir um conhecimento diferente, levar o aluno a criar conceitos sobre uma determinada coisa, e aí no estágio não dá tempo você fazer isso. Você passou aqueles dias, realizou aqueles seus planos, trabalhou aqueles seus planos, mas aí uma sala de aula não é só isso. Vai além das suas expectativas. E no PIBID você tem essa oportunidade de ver, [por exemplo] quantos dias eu levo a atividade e lá junto com eles, a gente ainda não consegue realizar aquela atividade! Eu digo muito que o PIBID ele vai realmente fazer com que você descubra se você se identifica mesmo com a sala de aula ou não. E eu tenho experiência assim, que dos meus já tem uns que diz: professora, eu faço Pedagogia, mas vou fazer concurso para outra coisa, que não é a sala de aula.
Noutro ponto de sua fala, você diz: “você tem que se rebolar, tem que descobrir outra maneira de trabalhar, porque você se depara com situações que você jamais pensaria em se deparar. **Que situações seriam essas?**
(E 03)11- Pronto. Eu planejo uma aula, eu quero dar aquela aula, porém as vezes eu chego na sala de aula e aí eu me deparo com alguma situação da natureza. As vezes um aluno chega com uma pergunta que não tem nada a ver com aquilo que eu planejei. Então, eu tenho que procurar ali, levar ao conhecimento daquela criança que eu não estava preparada para aquilo [aquela situação]. Ou as vezes o aluno age de uma determinada forma que a gente não sabe como resolver aquela situação. Então, é complicado. Normal para alguns teóricos, para alguns estudiosos, mas as vezes difícil para nós [professores]. Muitas vezes são coisas que a gente

nem sabe como resolver, nem sabe como vai explicar, e você tem que procurar meios para fazer isso. As vezes é preciso buscar ajuda de outro profissional qualificado para resolver a dita situação.
Aqui nessa parte você diz: “Porque é uma realidade completamente diferente da nossa”. **A qual realidade você se refere aqui nessa fala?**
(E 03)12- A realidade deles é diferente da nossa, sim. Nós temos uma vivência, nós viemos de um tempo mais atrás que tinha um modo de vida diferente, uma educação diferente, que a gente procure criar nossos filhos nessa [realidade] que a gente viveu. E quando a gente chega na sala de aula, as nossas crianças, elas fogem totalmente desse padrão que a gente chama de educação, que a gente chama de respeito. Por exemplo, eu trabalho uma coisa com meu aluno na sala de aula, aí quando ela chega em casa, ela tem outras regras. Quer dizer, nossos alunos a maioria dos são de ambientes desregrados, eles não tem regras. E aí a criança fica até um pouco perdida. É a regra da sala de aula ou é a regra que eu tenho em casa? É essa a realidade que é totalmente diferente da nossa. Muitas crianças vivem em ambiente desregrados. E a gente na sala de aula quer seguir uma regra, quer que nossos alunos entrem andando, que peçam licença, que fale um de cada vez, que não use determinadas colocações, que não falem palavrões. A gente quer que nosso aluno seja assim. E a realidade deles é diferente. É de meio de rua, é de falar palavrão.
No trecho “Eu gosto de trabalhar, eu gosto de aprender assim no PIBID porque eu sei que também estou contribuindo de alguma maneira com eles, e também nos ajuda”. **O que você destacaria aqui como aprendizado conquistado através do PIBID, e a que ajuda você se refere?**
(E 03)13- Eu acho que nesse ponto eu quis dizer que gostei assim de ter participado, gostei de ter sido uma das selecionadas, porque primeiro a gente passou por uma seleção para participar do PIBID. Eu gostei de ter sido selecionada porquê de alguma forma a gente está contribuindo para a formação deles [bolsistas]. Foi nesse mesmo sentido que eu disse que a diferença entre estágio e PIBID. Na verdade, eles também nos ajudam né? Eles [os bolsistas] nos ajudam assim, eles colaboram com toda a aula. A gente planeja, por sinal a gente está planejando, a gente elaborou um projeto de artes. E a gente sabe que nós não temos todas as habilidades. Uns tem mais. Então, já pegando a deixa deles, da colaboração deles, a gente está elaborando esse projeto de artes, e um vai trabalhar com palitoches, outro vai trabalhar com pantonímea, outro vai trabalhar com cenários. Então não deixa de ser uma grande ajuda, e colaboração, tanto para mim quanto para as crianças. Porque tem que ser um feedback mesmo, porque eles estão ali para ajudar na formação acadêmica deles, eles também tem que deixar algo né? É uma colaboração grande para nós, para as crianças, para a escola, para a comunidade escolar, e para eles principalmente.

Já que você diz que é um feedback, o que você atribui que eles devolvem para você além dessa colaboração nos projetos, nas aulas?
(E 03)14- [eu destaco] a satisfação, porque não tem coisa melhor do que você saber que está contribuindo de alguma forma para algumas pessoas. Então isso já me satisfaz. Eu diria assim que é bom demais. Além da colaboração, de contribuir com os trabalhos em sala de aula, nos eventos da escola, eu destaco essa satisfação de saber que estou contribuindo de alguma forma.
Você lembra de alguma situação que você vivenciou com eles, que lhe trousse uma boa experiência ou aprendizado?
(E 03)15- Na verdade, a nossa vida é um aprendizado. Você sempre deixa algo e você sempre leva algo de alguém. Então é claro que de alguma forma a gente vai aprendendo.
Aqui nesse trecho de sua fala, você diz: “antes de ingressar como profissional da educação, até já tinha feito um vestibular não tinha passado, tinha deixado de lado, trabalhava no comércio, mas no próprio instante que eu entrei para a educação, aí eu comecei a ver as coisas diferentes. **Como assim, começou a ver as coisas diferentes?**
(E 03)16- Então, até enquanto você está trabalhando no comércio, você tem muito dessa questão de saber mais matemática, conta, essas coisas. Mas quando você está numa sala de aula, você tem que ter um conhecimento que envolva um pouco de tudo. E até a questão da sua metodologia. Então, quando você começa um trabalho de sala de aula, que você não tem nenhuma formação, você vai ensinar do jeito que você aprendeu.
(E 03)17- Eu sempre gostei muito de ler revista Nova Escola, e eu já começava a ver que tinha alguma coisa que era diferente, que tinha que se trabalhar diferente. Mas eu também tive uma experiência muito boa que foi de um curso chamado Muito Mais Mestre que veio mudar essa minha visão de metodologia, de prática, de fazer pedagógico. Foi um curso muito rico, que lidava muito com a prática. E aí juntando esse conhecimento, essa sede de conhecimento, de fazer diferente, foi o que contribuiu para eu fazer o PROFORMAÇÃO. E aí eu vi que era necessário. Além de ser exigência, era também necessário [para o exercício das atividades em sala].
(E 03)18-Então, não dá para pensar um profissional parado, que não busca conhecimento, que não busca coisa nova, que não busca inovar. É por isso que quando fala de formação continuada, de curso tal, de capacitação, eu tenho sede de tudo isso.

(E 03)19- No início, o curso superior era uma exigência da lei, mas que depois tornou-se para mim, não apenas a necessidade de ter um diploma, mas pela sede de conhecimento.
Outro trecho de sua fala, diz o seguinte: “eu vejo por isso aí. Para eles (bolsistas). E para a gente [nós professores] também. Porque tudo, tudo, é experiência”. Aqui você cita o PIBID como uma experiência boa tanto para os bolsistas quanto para vocês professores. Ao longo de sua fala, fica claro os pontos positivos destacados por você com relação aos bolsistas. Mas para vocês professores? **Fale um pouco da experiência do PIBID para a formação de vocês professores.**
(E 03)20- Para mim trouxe a experiência de que, de certa forma, você está sendo ali uma formadora. E é experiência. Se você sempre trabalhou com sala de aula, com crianças, e quando você se vê assim no papel de supervisora, porque nós somos professores supervisores, o que não deixa de ser uma formadora. Então, é uma experiência. Você está tendo a experiência de você está trabalhando com uma formação acadêmica. Contribuindo de uma maneira bem mais ampla, porque não é estar ali ensinando seu aluno a ler, levando ele a pesquisar, a ter opiniões próprias, mas é um trabalho muito mais amplo de supervisor, de contribuir com uma formação acadêmica. E isso é uma experiência.
Nesse processo que você se vê como supervisora, contribuindo com uma formação acadêmica, o que você tomou como aprendizado para sua formação?
(E 03)21- [Nesse processo] eu tive a experiência de trabalhar com uma visão mais ampla. Você se vê noutro papel, não de uma mediadora de conhecimento, mas de uma formadora de profissionais que já está bem a caminho, porque de qualquer maneira eu sou uma mediadora, eu sou formadora de identidade quando eu trabalho com crianças. Mas quando eu trabalho com as pessoas que já vem com a identidade formada, eu estou contribuindo apenas com a formação profissional. Então é uma experiência boa, e tem também a questão do conhecimento, de capacidade, porque muitas vezes, nós próprios nos subestimamos. Será que eu sou capaz disso? Então quando você é selecionada para desenvolver determinada coisa, aí vem a questão da capacidade, da experiência, do conhecimento de determinadas coisas, até de você perceber como o outro reage, como o outro vê, que tipo de profissional será aquele. Porque eu trabalho no PIBID e cada um vê de uma maneira diferente. Um age com mais responsabilidade, outro age com mais compromisso, outro fica esperando o colega, e aí você vai percebendo coisas, tendo a noção de que tipo de profissional [estão se formando]. E o que eu posso fazer? Então eu vou questionar. Olhe o profissional da educação é assim, assim, claro que todo profissional tem a sua responsabilidade, mas quando você é um profissional da educação, você é um profissional que está formando outros profissionais. E aí, requer muito mais compromisso, dedicação, capacidade.

E aí quando você coloca o PIBID como uma experiência para você, e há que você destaca que tudo para você se torna formação continuada, você também destacaria o programa como uma formação continuada?
(E 03)22- Sim, [o PIBID] é uma formação continuada. Eu nunca tinha trabalhado com o PIBID, mas qualquer formando que vier para mim, eu já com minha experiência que eu já adquiri com minha primeira turma, eu já sei qual é meu papel, eu sei qual é minha função, eu sei qual é a função do bolsistas, então é uma formação continuada. É conhecimento adquirido enquanto pessoa, enquanto profissional, enquanto formadora.
Durante esse tempo e esse movimento vivido por você de pensamento, de transformação, de formação de ideias, de preparação sua para receber os bolsistas, nesse tempo que você ficou refletindo pensando a prática, a função do professor, você percebe alguma mudança em sua prática de sala de aula, após sua entrada no PIBID?
(E 03)23- A questão da minha prática, não é que eu me preparei, porque eu continuei com a mesma prática. O que eu passei a destacar, não era por conta deles porque eu tenho isso em mim de que como profissional eu tenho que dar o meu melhor, me dedicar, ter o meu compromisso, e eu sempre quis passar isso para eles, porque a gente infelizmente ainda vê muito profissional sem compromisso. E eu tenho muito medo de profissionais dessa natureza. Por isso que, o que eu quis destacar mais os meus [bolsistas], foi falar, mostrar e dizer, é o compromisso, a dedicação. Porque as nossas crianças, elas não tem culpa se gente ganha pouco, se a gente é mal remunerada, se é desvalorizada, se tem problema disso ou daquilo. Eles não tem culpa disso. Então nosso compromisso tem que estar acima de tudo. E nós sabemos que precisamos de pessoas capacitadas, de pessoas conscientes, de pessoas honestas, porque a gente sabe da realidade que vive na sociedade de hoje. Infelizmente a gente sabe a tristeza que se vive hoje nesse país, e a educação ela tem a sua parcela, porque o nosso compromisso é trabalhar a honestidade, a dignidade, o respeito. E a educação ela tem a capacidade de fazer isso, mas para que a educação possa acontecer desse jeito, nós precisamos de profissionais comprometidos, honestos, justos.

APÊNDICE E

QUADRO DOS NÚCLEOS DE SIGNIFICAÇÃO CONSTITUÍDOS

PRÉ-INDICADORES	INDICADORES	NÚCLEOS
(E 01)01- [Meu nome é] Ana[22], tenho 54 anos, sou natural de Almino Afonso, mas já resido aqui em Patu a mais de 40 anos.	Indicador 01 – A mediação da educação familiar na apropriação dos primeiros atos históricos do humano	Núcleo 01 – A constituição do sujeito: mediações sociais e históricas
(E 01)10- Nasci em Almino Afonso, fiquei lá até 8 anos de idade.		
(E 01)15- La em casa somos 7 filhos, 6 mulheres e 1 homem.		
(E 01)11- Antigamente as coisas eram bem diferentes, [...] não se tinha essa liberdade que as crianças de hoje em dia, tem. [A qual liberdade você se refere?]		
E 01)16- Depois de 8 anos vim embora para Patu e as coisas não eram muito diferentes. Era questão de viver na disciplina, com limites.		
(E 01)14- Tive uma infância feliz, numa família de classe popular, mas de pais unidos.		
(E 01)17- Nosso pai sempre trabalhou muito para nos dar o alimento, mas nada de coisa supérflua. Isso nos fazia feliz, porque tinha o aconchego dos pais, tinha a união de irmãos, tinha na simplicidade o nosso estudo.		
(E 01)12- Mas a gente tinha aquele momento de brincar, nossa brincadeirinha de roda, o que hoje em dia é muito difícil.		
(E 01)20- Graças a Deus eu tive minha infância feliz, simples mas feliz.		

[22] Nome fictício.

(E 01)21- E aí cresci nesse mesmo ritmo, seguindo os princípios, os costumes da nossa família.		
(E 01)22- [Depois] casei, tenho dois filhos, um com 19 e outra com 22. Minha filha estuda em Natal, faz o curso de odontologia, meu filho tem um grande sonho de seguir engenharia e se deus quiser nós vamos conseguir.		
(E 01)23- Sou bem casada, não tenho tanta riqueza, mas temos o diálogo, temos a união, que eu acho que é o principal na vida familiar. A gente vive na simplicidade, mas graças a Deus feliz, agradecendo a Deus.		
(E 01)28- [Meu processo de escolarização foi assim, a começar pela educação infantil]. A educação infantil [...] não tive. Porque quando a gente ia pra aula já ia com 7 anos de idade. [...] as nossas primeiras letrinhas já eram que os nossos pais nos ensinavam.	Indicador 02 – A constituição humana mediada pelo processo de educação formal	
(E 01)29- Daí, fiz do 1º ao 5º ano [na época era de 1ª a 4ª séries], depois do quinto ano eu passei dois anos sem estudar, nem sei porque, era assim parece que tinha muitos [filhos], aí os primeiros [os mais velhos] é que iam estudar. Só depois de dois anos foi que eu fui fazer o ginásio, que era como se chamava antigamente [o ensino fundamental II]. Fiz o ginásio, em seguida fiz o segundo grau [que corresponde ao ensino médio], aí parei.		
E 01)32- [Eu fiquei] muito tempo [fora de sala de aula, como estudante]. Eu terminei o ensino médio [...] acho que em 80 e pouco, por aí.		
(E 01)33- [Eu fiquei muito tempo sem estudar] porque antigamente não tinha a faculdade estadual aqui [onde moro]. Primeiro surgiu a particular. Depois passou		

pra estadual, mas aí quando a gente passa um tempo sem estudar, a gente simplesmente deixa de lado mesmo [perde o interesse].		
(E 02)31- Antes de ingressar como profissional da educação, até já tinha feito um vestibular não tinha passado, tinha deixado de lado, trabalhava no comércio, mas no próprio instante que eu entrei para a educação, aí eu comecei a ver as coisas diferentes.	Indicador 03 – “no próprio instante que eu entrei para a educação, aí eu comecei a ver as coisas diferentes”: contextualizando a necessidade da formação	
(E 03)13- Então, até enquanto você está trabalhando no comércio, você tem muito dessa questão de saber mais matemática, conta, essas coisas. Mas quando você está numa sala de aula, você tem que ter um conhecimento que envolva um pouco de tudo. E até a questão da sua metodologia. Então, quando você começa um trabalho de sala de aula, que você não tem nenhuma formação, você vai ensinar do jeito que você aprendeu.		
(E 03)14- Eu sempre gostei muito de ler revista Nova Escola, e eu já começava a ver que tinha alguma coisa que era diferente, que tinha que se trabalhar diferente. Mas eu também tive uma experiência muito boa que foi de um curso chamado Muito Mais Mestre que veio mudar essa minha visão de metodologia, de prática, de fazer pedagógico. Foi um curso muito rico, que lidava muito com a prática. E aí juntando esse conhecimento, essa sede de conhecimento, de fazer diferente, foi o que contribuiu para eu fazer o PROFORMAÇÃO. E aí eu vi que era necessário. Além de ser exigência, era também necessário [para o exercício das atividades em sala].		
(E 02)34- [eu] não tinha assim muito conhecimento, de tantos teóricos. [...] antes		

[de iniciar o curso superior] eu tinha feito uma capacitação chamada MUITO MAIS MESTRE. Nesse MUITO MAIS MESTRE, eu já dei uma guinada assim na minha prática pedagógica, porque ele já trouxe muito conhecimento para mim.		
(E 01)34- Aí depois [quando] eu já estava na sala de aula [dando aulas], e era uma exigência mesmo, uma necessidade, que todo professor ia ter que ter essa formação superior, [eu fui cursar o ensino superior]. [você foi cursar o ensino superior apenas para cumprir a lei?]		
(E 02)30- Porque eu sempre via o seguinte. Eu como, diferentemente de quem começa uma graduação, eu já era professora e fui fazer minha graduação, porque era necessário. Ia ter o plano decenal e até 2010 ninguém podia ficar em sala de aula, e eu sempre quis minha sala de aula. Então eu fui [fazer a graduação] por isso.		
(E 01)30- eu já estava trabalhando como professora, [quando] surgiu o PROFORMAÇÃO [curso superior para professores em serviço]. Fiz minha graduação no PROFORMAÇÃO [e fiz parte] da primeira turma.	Indicador 04 – “sou graduada em Pedagogia e tenho especialização em educação infantil”: caminhos da formação	
(E 01)31- [Acho que foi em] 2001. [...] Acho que [comecei em] 98, terminando em 2001, 2002, acho que foi assim.		
(E 01)35-. Nesse período o PROFORMAÇÃO, ele formou mais de 200 profissionais [...]. Vamos dizer que nós somos as cobaias mesmo do curso, porque depois, quando o segundo ano de PROFORMAÇÃO [começou] já era mais [fácil], as pessoas já tinham mais acesso a quem já tinha feito.		

(E 01)38- [O curso] era aos finais de semana e quando a gente estava de férias do trabalho, então a gente estava o mês todinho na faculdade. Era bem puxado mesmo.		
(E 01)36- Pra gente, no início foi muito difícil porque a gente tinha que ler muita apostila e tinha que apresentar muitos trabalhos, e a gente, vinha de uma educação que não tinha essa metodologia. [...]. Antigamente não se tinha [esse espaço que tem hoje], você estava ali e o professor dava aquele [conteúdo], e você ia aprender aquilo. Então você não tinha a curiosidade de saber mais, de pesquisar, você não tinha o direito de perguntar, de expor nada. Nossa educação realmente foi assim.		
(E 01)37- E aí quando a gente chegou pro PROFORMAÇÃO, teve esse impacto [dessa nova metodologia de trabalho] era seminário, [era] relatório. Mas graças a Deus eu me saí bem.		
(E 01)41- Em seguida eu fiz essa especialização em educação infantil e tenho desejo de fazer um mestrado.		
(E 01)03- [hoje] sou graduada em Pedagogia e tenho especialização em educação infantil.		
(E 01)42- Quando eu era solteira eu trabalhei sempre no comercio e gostava de trabalhar em comercio. Teve um comércio aqui em Patu que eu trabalhei [durante] 8 anos. Não utilizei esse pré	Indicador 01 – “comecei a trabalhar ajudando em comércio porque meu pai não tinha muitas condições”: O trabalho realizado para satisfação das necessidades de sobrevivência	Núcleo 02 – A atividade humana desenvolvida para satisfazer as necessidades objetivas e subjetivas
(E 01)18- Já bem cedo, com 12 anos, comecei a trabalhar ajudando em comércio, porque meu pai não tinha muitas condições, porque eram 7 filhos, e aí a gente antigamente já tinha isso [de começar a trabalhar cedo para ajudar nas despesas].		

(E 01)43- Aí um certo dia, uma colega minha [professora], disse: Ana, você não quer me substituir [como professora numa sala de aula] não? [eu aceitei] [...] e vim substituir. Era em educação de jovens e adultos logo de início (rsrsrs). Eu me identifiquei com esse trabalho [de professora] e no ano seguinte, já comecei como bolsista, no ensino infantil.	Indicador 02- Vivência na educação: a apropriação de saberes docentes	
(E 01)44- Eu já tinha uma filha pequena, e como era educação infantil eu [a] trazia, porque não tinha [com] quem deixasse. E fui me aperfeiçoando a essa questão [função de docente], fui criando gosto, e fui começando a pesquisar, e a estudar, e a procurar coisas para trabalhar com meus alunos.		
(E 01)45- Aí [...] surgiu o concurso, e eu digo, e eu vou fazer pra passar. E estudei o concurso, fiz o concurso do município, fui aprovada em 98, mas já trabalhava antes como bolsista. E daí, graças a Deus, estou até hoje (rsrsr).		
(E 01)02- Tenho mais de 20 anos já trabalhando na educação, 18 anos sou concursada mas antes já trabalhava como bolsista.		
(E 01)47- Estou aqui nessa escola, nessa escola eu iniciei e até hoje continuo nessa escola. Às vezes até eu comento: Ai próximo ano vou mudar de escola. Preciso conhecer novas relações, novas [realidades]. Mas elas [as colegas de trabalho] dizem: não você não vai sair. Mas eu ainda pretendo conhecer outras realidades de outras escolas, porque como eu sou do município, tem outras escolas de município [que eu queria conhecer]. Mas		

assim se deu essa minha entrada na educação.		
(E 01)46- Já trabalhei em outra escola. Já trabalhei numa escola privada [durante] um tempo com a disciplina de história. Já trabalhei no ensino médio substituindo uma irmã minha, e daí vem.		
(E 01)27- Já fui convidada várias vezes para a supervisão, pra coordenação, e até já testei um ano, mas eu voltei pra sala de aula, [porque] eu gosto do que faço.		
(E 02)55- Já tive a oportunidade de sair de sala de aula. Passei um ano só fora. Mas eu não me encontrei como supervisora. Eu não me encontrei como coordenadora. Eu digo: eu quero voltar! O ano passado Dona Rita[23] disse: mulher eu vou pedir uma coisa a você. – Diga [Dona Rita]. - termine meu mandato na supervisão? Digo: eu? Quero não Dona Rita. Eu na minha sala de aula, eu sei o que eu estou fazendo. Eu sei o que eu quero fazer. [...] como coordenadora, você leva ideias e tudo, mas se o professor não quer ir por aquele caminho? Tudo em vão. Eu como professora eu digo: eu vejo dessa maneira, eu quero fazer assim, eu vou tentar assim se não der certo eu busco outro [método de trabalho], mas eu sei o que é que eu estou fazendo.		
(E 02)56- Eu saio da minha sala de aula, as vezes, muitos dias a gente sai triste, a gente sai desestimulada. Você levou uma coisa [atividade] que você queria, mas você não conseguiu [desenvolver]. [...] Mas quando você chega em casa, você diz: ah, mas amanhã eu vou fazer diferente. No outro dia você volta com novo ânimo, com novos objetivos.		

[23] Nome fictício

(E 01)04- Gosto demais da minha missão [...] apesar das dificuldades.	Indicador 03 – “Eu gosto do que eu faço”: a dimensão afetiva do trabalho	
(E 01)26- Tem dia que eu saio daqui [da escola] eu digo, ah, eu vou procurar outra fonte de renda pra mim, mas eu não me vejo fora de sala de aula.		
(E 02)54- Eu gosto do que eu faço. Eu nunca disse assim: ah, hoje eu tenho que trabalhar bem porque eu estou ganhando bem. Não. Eu ganhei já muito pouco. Mas eu era assim mesmo com o mesmo compromisso que eu tenho hoje. Com a mesma responsabilidade, com a mesma afetividade, eu era quando eu ganhava 50 reais/60 e hoje ganhando meus 2 mil e poucos reais. [...] É bom a gente ganhar melhor? É. A gente precisa, o dinheiro é necessário na sua vida. Você tem família, você tem filho, e você [...] tem plano para seu filho. [...] nós temos nosso plano de fazer alguma coisa pelos nossos filhos, de formar, de tudo. E pra isso você precisa de dinheiro. Eu gosto de ganhar meu dinheiro, mas eu gosto do que eu faço.		
(E 01)25- Faço o que gosto, trabalho na educação, [mas mesmo assim] tem dias que a gente sai daqui [da escola] desmotivada, triste, porque não conseguiu determinado objetivo, mas aí quando chega em casa e vai planejar uma nova aula você já vem com todo estimulo, com mais esperança, e a educação é isso		
(E 02)57- As vezes meu esposo diz assim: acho que quando chegar o dia de [você] se aposentar, você nem vai se aposentar. – olhe, enquanto eu puder estar lá [na escola], enquanto eu vir que estou servindo de alguma coisa [continuo lá]. Agora quando eu estiver gá gá [sem saber o que estou fazendo] que não puder mais fazer nada		

pelos meus alunos, aí eu tenho que [me aposentar]		
(E 01)05- A educação hoje é um grande desafio na vida do educador, não só do educador, de todas as categorias, mais eu digo que é do educador porque é assim, a gente é que está lá, no centro, no foco lidando com as questões que a gente enfrenta no dia-dia de uma sala de aula. [quais seriam essas questões de enfrentamento diário, as quais você faz menção aqui?]	Indicador 04 – A educação como atividade humana constituída socialmente carrega desafios e falhas.	
(E 01)68- Eu, conversando com uma colega mês passado, por conta de um problema de um aluno, e ela chorando muito porque não queria o aluno em sala, aí eu digo: - mulher você não pode ser radical assim! E ela chorando, [dizia] eu não quero [o aluno na sala]! Eu digo assim: - pois você está na profissão errada. Pense, repense se é isso mesmo que você quer, porque isso aí são as pequenas coisas que a gente vai encontrar. Não utilizei		
(E 01)66- Hoje, eu digo a você, eu gosto do que faço, mas hoje a nossa missão como educadora, ela é muito árdua, muito! Além de não ser valorizada, além de não ser reconhecida, além de quem está fora da sala de aula achar que, fulano devia fazer isso ou fazer aquilo, ou fazer diferente, mas o nosso laboratório, porque eu digo que a sala de aula é um laboratório, a gente é que sabe, é quem ta lá, quem enfrenta, porque muitas vezes você planeja algo que você não consegue fazer naquele dia, e aí você [se questiona]: eu vou fazer o que? Então você tem que estar [atento], você tem que se rebolar, tem que descobrir outra maneira de trabalhar, porque você se depara com situações que você jamais pensaria em se deparar. [que situações seriam essas?]		

(E 01)49- Eu tenho muita preocupação com a questão da aprendizagem, porque eu acho que a cada dia que passa a gente vai vendo mais dificuldades, parece que os alunos vão ficando mais dispersos, os pais se afastam cada vez mais, e, é um desafio muito grande a gente que ta na educação, é preciso ser sonhador.		
(E 02)50- E a gente sabe que hoje, não digo no ensino público, no ensino em geral nesses interiorzinhos, você tem que ser tudo. Você tem que ser psicólogo, você tem que ser tudo. Você tem que entender a sua criança. Porque eu digo muito: olhe, cada escola deveria ter um psicólogo para ajudar o professor. As vezes até pra entender o professor. Eu estava assistindo recentemente na televisão, quantos professores que entram em depressão, por conta da insatisfação, por conta da indisciplina, por conta da falta de apoio, de tudo, de pais, de gestores, de tudo. E eles (os professores) precisam de um profissional assim para ajudar a eles. As nossas crianças precisam. Porque embora você tenha a sua experiência assim, sua vivência de sala de aula e muita coisa você já conseguir [compreender], mas você não pode diagnosticar porque você não é um profissional da saúde.		
(E 01)06- Apesar do sistema ter trazido muitas inovações a gente sofre demais com isso porque muitas dessas visões vêm deturpadas e deixa muito a desejar [na sua opinião, o que tem deixado a desejar?].		
(E 01)19- Hoje em dia a gente vê muito mais essa [situação] de toda liberdade [dada às crianças desde a primeira infância] e a gente [acaba por] enfrentar tanta situação difícil.	Indicador 05 – “as crianças hoje em dia têm um comportamento completamente	

(E 01)67- Porque é uma realidade completamente diferente da nossa, [a qual realidade você se refere aqui nessa fala?] coisas que eles trazem, que eles dizem, que do nosso tempo, a gente – ai uma coisa dessa, naquele meu tempo, eu dizia isso, ou eu falava isso, não. Aí a gente tem que saber como lidar com esse tipo de situação.	difícil de si trabalhar": a singularidade interferindo no processo de educação formal	
(E 01)07- E a gente hoje sabe que enfrenta, o maior problema numa sala de aula que é a indisciplina, falta de apoio dos pais. As crianças hoje em dia têm um comportamento completamente difícil de si trabalhar.		
(E 01)65- A gente que está na sala de aula mesmo, já busca, já procura trazer [coisas novas], porque se você não trouxer você não consegue desenvolver nada, porque os alunos não querem só quadro e lápis, e a gente não tem mais condições de trabalhar com isso, porque hoje em dia o estudo não é ler, escrever e tirar conta, você vai muito mais além. Você tem que ta inserido as vezes até na família daquela criança pra você entender: porque meu aluno é desse jeito? Então eu tenho que saber o histórico dessa família, pra poder eu aprender a lidar com a situação dele.		
(E 01)70- A gente tem que, repensar todos os dias as nossas práticas. Porque já que a gente não pode repensar como o aluno é, como eu vou mudar aquela criança, porque o que é que acontece, hoje a gente recebe os nossos alunos, a gente trabalha numa linha, mas quando eles chegam em casa, a família tem outra cultura, tem outro modo de pensar, e a cabecinha dessa criança vai ficar: como eu vou agir? É como minha professora diz? Ou é como a minha mãe manda? Então hoje em dia eu digo, muito difícil.		

(E 01)08- E aí adquirir assim um bom desempenho na aprendizagem as vezes nos custa e muito		
(E 01)48- E a cada dia a gente vem só enfrentando os desafios, e vem mudanças e mais mudanças, e a gente se questiona: Meu Deus porque antes era assim e hoje é assim?		
(E 02)52- [na educação] tem muita coisa que é muito falha, [mas] a gente tem que ter esperança que um dia vai melhorar, e a gente ta nessa luta, nessa busca, fazendo a nossa parte. Cada um faça sua parte. Porque o nosso sonho é uma escola de qualidade, então pra isso a gente tem que fazer a nossa parte. Eu vou começar pela minha sala de aula. O que eu posso fazer pelos meus alunos, o que é que eu chamo de ensino de qualidade, porque se eu for esperar que venha de lá [da secretaria, ou da coordenação]. [de] lá só vem regras, vem leis, vem coisas que muitas vezes você não pode colocar lá na sua sala de aula. Sou eu quem tenho que ver: qual a realidade do meu aluno? O que é que ele precisa? O que é que eu posso fazer pra melhorar? É dessa maneira.	Indicador 06 – A atividade humana desenvolvida de forma consciente exige reflexão e tomada de decisões	
Gosto do que faço, sempre busco, quando eu to com uma dificuldade de alguma coisa, eu digo: - não eu preciso [encontrar um jeito de resolver essa situação]. Aí vou lá no computador e vou procurar aquela causa, pra [poder] entender. Porque é complicado, é difícil.		
(E 01)50- É preciso ler Paulo Freire mesmo, pra gente dizer: não eu acho que eu estou por aqui [vivendo situações semelhantes as que descreve Paulo Freire]. E eu sempre gosto de ler alguns teóricos, sempre leio		

Vigotski, Piaget, Emilia Ferreiro [...] porque é preciso que a gente tenha [essa base teórica]		
(E 02)01- Primeiro a gente já sabe que a formação inicial é necessária. Até mesmo pra gente que é educador já tem a lei, que você não pode assumir uma sala de aula se você não tiver um nível superior. E é super necessário porque é nessa formação inicial que a gente vai de encontro com muitos teóricos.	Indicador 01 – "A formação inicial é o fundamento de tudo":	Núcleo 03 – a formação docente: um processo constituído a partir da relação com o outro e da apropriação do real
(E 02)04- Então é necessário, porque a gente tem que ter essa relação mesmo da teoria com a prática, e geralmente só se encontra isso lá [na faculdade] porque, eu vou dizer a você, é muito difícil um professor pegar um livro hoje pra ler um teórico, tal livro. E a graduação ela já exige isso de você. Você tem que ler, porque você tem que ter seu fundamento. Então é super necessário.		
(E 01)52- Mas é preciso que a gente tenha essa fundamentação até pra gente entender: porque essas coisas [esses problemas] acontecem na nossa sala de aula? Porque isso acontece com meu aluno? Aí então eu vou lá buscar [explicação nas teorias]. A partir daí eu vou entender: ah, é por isso que acontece determinada coisa.		
(E 02)06- Eu gosto de me fundamentar, gosto de ler, até pra entender o que a gente realmente passa na sala de aula. Mas muitas vezes você chega a discordar de determinados teóricos. Porque eles vêem tudo diferente do que a gente enfrenta, e a gente sabe que a sala de aula é um laboratório vivo. Você vai encontrar coisas que você jamais pensou em se deparar com aquilo [situações comuns em sala de aula].		

(E 02)09- E também quando você vai entrar numa faculdade, eu, quando eu entrei graças a Deus eu já ia com minha prática, mas quem ainda não teve [contato com a] prática, quem ainda não teve o primeiro trabalho como pedagoga [professora], vai tão iludida pensando uma coisa! Mas é completamente diferente. Mas é necessária [a formação inicial]? É. Nós não podemos chegar no meio nem no fim sem iniciar. Aí a necessidade. Aí o fundamento. A formação inicial é o fundamento de tudo. Não usei		
(E 02)03- E muitas pessoas quando ingressam aí na faculdade, elas se deparam assim com coisas [com teorias, e dizem] valha eu nunca ouvi falar disso, e porque isso é assim [referindo-se a sala de aula e seu funcionamento]. Não usei		
(E 01)51- [Da] realidade teórica pra realidade prática, é, eu nem sei dizer o tamanho da distância. Porque você lê uma coisa, mais quando você ta lá mesmo com a mão na massa [no desenvolvimento das atividades da sala de aula] aí você diz: Meu deus como eu vou fazer isso [desenvolver determinada atividade]?	Indicador 02 - “Eu nem sei dizer o tamanho da distância”: teoria e prática na formação inicial	
(E 02)05- Mas digo também assim, se você não tiver nenhuma experiência de sala de aula, aí você começa ali a Pedagogia [a docência], só com a graduação, quando você se depara com a prática, aí é tudo diferente do que você viu. Completamente.		
(E 01)53- É preciso, tem que ter. Teoria e prática elas têm que ter essa socialização. Mas eu lhe digo. A realidade, ela é bem diferente da teoria. Do que eles [teóricos] pensam, do que eles vêem. Tem coisas até que a gente, às vezes, quer discordar (rsrrs) deles. Mas é assim.		

(E 02)07- E digo também que, um professor da universidade que nunca teve contato com o ensino fundamental menor, com o ensino básico, ele também está longe da nossa realidade. Muito, muito longe.		
(E 02)10- E aí depois quando você entra [no exercício da docência], você vai ver, lhe serviu de alguma maneira? Muito. Serviu muito, porque você já vai embasada. Mas é diferente, completamente [teoria de prática].		
(E 02)11- [Sobre a formação continuada] A Formação continuada é: tudo aquilo que você faz depois da sua formação inicial, é uma formação continuada.	Indicador 03 - "Formação continuada é tudo aquilo que você faz depois da sua formação inicial"	
(E 02)12- E eu lhe digo que a formação continuada é o que lhe aperfeiçoa mais, é o que lhe capacita mais. Porque você já vem com o conhecimento teórico grande, e aí você vai só complementando tudo aquilo que você viu na formação inicial.		
(E 02)15- E aí é onde você se aperfeiçoa mais, onde você se capacita mais, onde você complementa aquele seu conhecimento, que aí você vai fazendo relações. Fulano [teórico X] disse isso [sobre determinado tema], esse outro [teórico] já complementou com isso. E aí vai lhe enriquecendo mais, lhe aprimorando mais, em todos os sentidos, prático e teórico.		
(E 02)19- Até mesmo quando você conversa com seus colegas de trabalho, você está vivendo ali uma formação continuada, porque vocês podem viver coisas parecidas e aí você diz: ora, minha colega se deparou com essa situação, ela foi por esse caminho [usou metodologia C], então eu posso iniciar por esse caminho [usar a mesma metodologia] e se não der certo eu vou buscar outros meios [buscar		

outras metodologias]. E aí eu já chamo isso de formação continuada. Tudo, tudo eu considero como uma formação continuada, a partir do momento em que você é uma Pedagoga [professora atuante]. A partir do momento em que você é uma mediadora do conhecimento.		
(E 02)14- Tudo é formação continuada. A sua própria prática é uma formação continuada. Tudo. Meu ponto de vista da formação continuada é esse.	Indicador 04 - “A sala de aula é um laboratório vivo na formação continuada”	
(E 02)18- Eu sou de uma maneira que se disser assim, olhe tem curso tal em tal canto; ah, vai haver uma formação ali, eu sou a primeira a me inscrever, porque a gente precisa ter sede de conhecimento. A gente precisa estar sempre buscando algo novo pra nossa sala de aula, porque cada ano é um desafio, cada ano é uma realidade diferente. Cada ano você se depara com coisas que diz: nossa senhora! o ano passado eu tinha uma turma assim [de um jeito] e essa é assim [diferente da anterior]. Então, as vezes até com coisas mais difíceis do que o que a gente [já havia se deparado antes], a gente tendo assim uma formação, a gente diz: não, mas eu vi isso assim; ah, mas eu acho que fulano [professor A] foi por esse lado [agiu de uma certa maneira diante da mesma situação].		
(E 02)21- Então eu digo muito, a sala de aula é um laboratório vivo. É um laboratório, é uma formação continuada.		
(E 02)13- E a formação continuada vem desde a sua prática na sala de aula a um curso de capacitação, a uma palestra que você escuta, a um depoimento de algum pedagogo de algum teórico, tudo isso, tudo o que vem [a fazer] depois da formação		

inicial, eu chamo de formação continuada. Não só esses cursos que a gente vai e faz.		
(E 02)16- desde o momento em que eu me deparo com situações [diferentes em sala de aula]. Então, eu trabalho com pessoas especiais, que a gente não tem essa capacidade total [de atender a todas as necessidades da sala]. Então daquela experiência, pra mim é uma formação continuada. Eu já vi [na faculdade] o que é trabalhar com educação especial, mas eu estou continuando ali o que eu iniciei. Então eu sei que fulano [teórico Y] diz isso sobre isso, mas eu estou me deparando com essa situação com essa pessoa especial. Então isso é uma [formação continuada] dentro da minha sala de aula.		
(E 02)25- A minha própria vivência de sala de aula. O meu planejamento, a minha conversa com o colega, para mim se torna uma formação continuada.		
(E 02)20- ora, e quem disse que os meus alunos não servem pra mim como uma formação continuada? Claro! Tem criança que diz coisa que as vezes eu digo: valha meu Deus, olha? Meu aluno disse isso e eu nunca tinha atentado pra isso. E a partir daí a gente vai buscar: ora, eu vou ver o que esse menino disse, o que é que eu vou tirar daí pra mim mesma, pra mim complementar o que ele já sabe.		
(E 02)23- Para onde eu vou, o que eu escuto, então de alguma maneira eu estou tirando algo [que sirva de aprendizado] daquilo. Então, se serve pra mim, se serviu como conhecimento, se me atentou para alguma coisa, então foi uma formação. Eu vejo a formação continuada dessa maneira.		
(E 02)17-Então tudo o que você se depara, porque as vezes a gente se depara com		

coisas [situações] que jamais imaginou se deparar. [E isso] é uma formação pra você, é uma experiência. Então se você se deparar com alguma coisa da mesma maneira no ano seguinte, mesmo que seja diferente, mesmo que você aja diferente, porque cada situação, embora que seja parecida, você age diferente, porque são realidades diferentes, mas aí você já teve uma experiência daquilo. Então, eu tratei isso [situação em sala da aula] dessa maneira, se dessa maneira aqui não dá para eu tratar [não deu resultado positivo] então eu tenho que buscar outro caminho [buscar outra metodologia de trabalho]. E essa formação vai se continuando ao longo de suas experiências, ao longo de tudo aquilo que você se depara numa sala de aula.		
(E 01)54- Minha entrada no PIBID se deu pelo seguinte. Ia haver uma seleção de professores, [e a escola] tinha que atender os dois turnos, matutino e vespertino. Eu nem sei se não tivesse sido desse jeito, se eu tinha me inscrito, nem sei. Podia até ser que eu tivesse participado da seleção porque eu até que gosto desses [programas]. Como aqui de manhã a única professora, que não era bolsista, porque tinha uns que eram bolsistas e outros são substitutos, a única era eu. Então não tinha como passar por seleção. Já fui direto, levei o currículo, fiz a entrevista, porque não tinha outra que atendesse os requisitos.	Indicador 01 – As motivações da professora afetando a escolha pela participação no PIBID .	Núcleo 04 – A constituição de significados e sentidos sobre o PIBID como mediador da formação docente.
(E 02)42- Aí eu disse: menina eu vou participar desse PIBID. Porque eu quero ver se esse povo vai ser [igual aos estagiários].		
(E 01)61- Quando eu fui receber meus pibidianos, eu tinha um desafio. Era mostrar a eles, é, o compromisso realmente de um educador. Não estou querendo aqui dizer	Indicador 02 – O fazer docente mediando a apropriação de	

que outros profissionais não tenham seu compromisso. Tem sim. Mas eu vejo o compromisso do educador de suma importância.	novos saberes através da inter-relação com os pibidianos	
(E 02)44- Você como educadora, você é formadora de outros profissionais. Então não tem como você dizer assim: olhe, faça o que eu digo, mas não faça o que eu faço. Não, você tem que mostrar, você tem que dar exemplo vivo, você tem que dar testemunho. Eu digo: pronto, minha função com os pibidianos vai ser essa. Eu vou mostrar.		
(E 01)62- Veja bem, você está ali [na sala de aula], você é formador de opiniões, você ta formando identidades. Então você tem que seguir, você tem que ter uma dedicação, você tem que ter um compromisso, você tem que ter um profissionalismo. E eu venho levando meus pibidianos nessa corrente. Não que eu trabalhe assim porque eu estou com pibidianos, não, porque eu trabalho assim, eu vejo que deve que ser assim, como a gente deve trabalhar. E eu quero mostrar a eles, porque já que eles estão ali pra ampliar sua formação, já que eles estão ali pra decidir ou não se querem ser um educador, eu digo muito. Eu digo, olhe, aqui vocês realmente vão se descobrir se querem ou se não querem, não é num estágio não.		
(E 01)57- Eu vejo assim a questão do PIBID. Eu digo que foi um projeto, um programa muito bem pensado na relação, quando eu faço a comparação com o estágio. No estágio quando eles ta terminando o curso é que vem para o estágio supervisionado, e essa questão do PIBID né, [é diferente porque eles vem para a escola a partir do 3º período do curso]	Indicador 03 – “Quando eu faço a comparação com o estágio”: o PIBID como elemento impulsionador da apropriação de novas aprendizagens	

(E 01)59- Eu digo, o estágio você vem passa duas semanas só trazendo coisas novas, isso e aquilo. Só que o PIBID, eles vão se encontrar com muitas realidades que não é vista num estágio. [A quais realidades você está se referindo aqui?]		
(E 01)58- Eu digo que, como um dos objetivos do PIBID é esse, é inserir eles [os bolsistas] na rede pública, é valorizar o magistério, é fazer essa relação de escola com faculdade, eles conseguem fazer isso. E até vejo [essa relação] de maneira positiva, porque o estágio é bem diferente.		
(E 02)46- [O PIBID] é um programa muito bom, é um programa que vai ao encontro da formação continuada. Eles [os bolsista] já saem de alguma forma com uma determinada experiência do que é uma sala de aula.		
(E 02)45- eu coloco [o PIBID] como uma formação continuada pra eles, apesar deles não terem terminado a formação inicial. Mas eles estão numa formação continuada, porque hoje eles não vão mais estar ali, aquela semana só fazendo [atividades práticas na sala de aula] não. [...] pelo menos os meus, eles vão ao encontro da realidade de uma sala de aula [da escola como um todo]. Os meus são convocados para reunião de pais e mestres, os meus são convocados para eventos que acontecem na escola, e ali eles vão ver tudo, não vão ver só o lado bom não. Eles vão ver quando os pais chegam brigando com professor, as vezes sem motivo. Ele vai ver como é que um aluno se comporta, porque [...] ele vai está ali um ano todinho, e a cada dia ele vai vendo coisas novas. Ele veio hoje na sexta, na sexta-feira ele vai se deparar com coisas novas. Então, essa é a		

diferença que eu vejo do estágio supervisionado para o PIBID		
(E 01)60- Então eu tenho esse cuidado de ta sempre inserindo os meus pibidianos em reuniões, em eventos que tem na escola.		
(E 02)53- Eu acho que esse PIBID [...] ajuda bastante. Se a pessoa, o graduando tem o amor, porque eu digo muito que pra você ser professor, você tem que ter o amor. Porque se não for, se você for pensar, eu vou fazer um concurso para professor, porque eu quero ganhar meu dinheirinho no final do mês, é ilusão. Se você não se realiza como profissional da educação, como educadora, seu dinheiro para você não vai ser nada, porque você vai ser uma pessoa infeliz. Você recebe seu dinheiro todo mês, mas onde é que está sua realização como profissional? Com o que é que você acha que está contribuindo? O que é que você está fazendo pela sociedade que você tanto quer que seja uma sociedade igualitária, que seja justa? Precisa amor. Eu digo: se o pibidiano, se já é dele, é do dom de Deus, é convicção, ele ama aquilo que ele faz, é bom. E para quem não tem [a certeza da escolha profissional] também é bom para ter consciência de que não é isso que eu quero.	Indicador 04 – O Pibid como Instrumento motivador na tomada de decisões	
(E 02)49- Mas, é muito bom o PIBID. É bom pra eles [os bolsistas] porque eles já vão com mais experiência, eles vão realmente sabendo o que é uma sala de aula, eles não estão só iludidos com o que os teóricos dizem, que o que eles dizem é muito bonito, e a gente gostaria que fosse daquela maneira, mas não é,		
(E 02)47- Eu digo muito: olhe gente o PIBID tem essa finalidade. Ou ele lhe prepara realmente pra sala de aula, ou então ele lhe tira, ele tira totalmente o seu pensamento de		

dizer assim: eu quero ser professor, eu quero ser um educador. Porque eu vejo, alguns dos meus já dizem: professora, eu não quero não. Eu vou fazer concurso para isso ou para aquilo, ou para [outra área], porque eles estão tendo assim, mais contato com a realidade, não totalmente, porque uma coisa é você estar lá a semana toda [o ano inteiro], outra é você estar um dia na semana. Mas eles estão de uma certa forma tendo contato com coisas que no estágio supervisionado não tem. Por isso eu vejo o lado bom do PIBID, eu vejo por isso aí. Para eles (bolsistas). E para a gente [nós professores] também. Porque tudo, tudo, é experiência. [Aqui você cita o PIBID como uma experiência boa tanto para os bolsistas quanto para vocês professores. Ao longo de sua fala, fica claro os pontos positivos destacados por você com relação aos bolsistas. Mas para vocês professores? Fale um pouco da experiência do PIBID para a formação de vocês professores.		
(E 01)74- Eu gosto de trabalhar, eu gosto de aprender assim no PIBID, [o que você destacaria aqui como aprendizado conquistado através do PIBID?] porque eu sei que também estou contribuindo de alguma maneira com eles, e também nos ajuda. [a que ajuda você se refere?] É, eu gostei da experiência.	Indicador 05 – A nossa vida é um aprendizado. Você sempre deixa algo e você sempre leva algo de alguém": o Pibid como uma experiência positiva	
(E 01)09- É o segundo ano já, [...] A gente iniciou no ano passado e esse ano agora é o segundo ano de PIBID. [O sub-projeto é o] sub-projeto Pedagogia.		
(E 01)56- [meu] primeiro ano [de PIBID, foi] o ano passado. Eu recebi 5 [bolsistas], aí saiu um porque concluiu o curso, aí esse ano recebi outro, então tenho 5 bolsistas na minha sala. Temos uma relação boa, graças a Deus.		

(E 01)64- Eu me dou bem com meus pibidianos, a gente planeja, eles contribuem, colaboram com os trabalhos, e é assim, é um fidbek, é uma troca.		