



UNIVERSIDADE DO ESTADO DO RIO GRANDE DO NORTE – UERN
PRÓ-REITORIA DE PESQUISA E PÓS-GRADUAÇÃO – PROPEG
FACULDADE DE EDUCAÇÃO – FE
PROGRAMA DE PÓS-GRADUAÇÃO EM EDUCAÇÃO – POSEDUC
LINHA DE PESQUISA: FORMAÇÃO HUMANA E DESENVOLVIMENTO
PROFISSIONAL DOCENTE

ELISIANA NADIA DA SILVA

**AS CONSTITUIÇÕES AFETIVAS DAS PROFESSORAS SUPERVISORAS TECIDAS
NAS VIVÊNCIAS COM AS ALUNAS BOLSISTAS DO PIBID/PEDAGOGIA/UERN**

MOSSORÓ/RN
2020

ELISIANA NADIA DA SILVA

**AS CONSTITUIÇÕES AFETIVAS DAS PROFESSORAS SUPERVISORAS TECIDAS
NAS VIVÊNCIAS COM AS ALUNAS BOLSISTAS DO PIBID/PEDAGOGIA/UERN**

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

ORIENTADORA: Profa. Dra. Sílvia Maria Costa
Barbosa

MOSSORÓ/RN
2020

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

S586c	Silva, Elisiana Nadia da As constituições afetivas das professoras supervisoras tecidas nas vivências com as alunas bolsistas do PIBID Pedagogia UERN. / Elisiana Nadia da Silva. - Mossoró, 2020. 176 p. Orientador(a): Profa. Dra. Sílvia Maria Costa Barbosa. Dissertação (Mestrado em Programa de Pós-Graduação em Educação). Universidade do Estado do Rio Grande do Norte. 1. Psicologia Sócio-Histórica. 2. Dimensão afetiva. 3. Formação de professores. I. Barbosa, Sílvia Maria Costa. II. Universidade do Estado do Rio Grande do Norte. III. Título.
-------	--

ELISIANA NADIA DA SILVA

**AS CONSTITUIÇÕES AFETIVAS DAS PROFESSORAS SUPERVISORAS TECIDAS
NAS VIVÊNCIAS COM AS ALUNAS BOLSISTAS DO PIBID/PEDAGOGIA/UERN**

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

Aprovado em ____/____/____.

BANCA EXAMINADORA

Profa. Dra. Sílvia Maria Costa Barbosa (Orientadora)
Universidade do Estado do Rio Grande do Norte (UERN)

Profa. Dra. Fabíola Mônica da Silva Gonçalves (Titular Externa)
Universidade Estadual da Paraíba (UEPB)

Profa. Dra. Antônia Batista Marques (Titular Interna)
Universidade do Estado do Rio Grande do Norte (UERN)

Profa. Dra. Eliana de Sousa Alencar Marques (Suplente Externa)
Universidade Federal do Piauí (UFPI)

Prof. Dr. Júlio Ribeiro Soares (Suplente Interno)
Universidade do Estado do Rio Grande do Norte (UERN)

Pelas ruas da cidade
Pessoas andam num vai e vêm
Não veem cair a tarde
Vão nos seus passos como reféns

De uma vida sem saída
Vida sem vida
Mal ou bem

Pelos bancos desses parques
Ninguém se toca sem perceber
Que onde o sol se esconde
O horizonte tenta dizer
Que há sempre um novo dia
A cada dia, em cada ser

Não é preciso uma verdade nova
Uma aventura
Pra encontrar
Nas luzes que se acendem
Um brilho eterno e dar as mãos
E dar de si além do próprio gesto
E descobrir feliz que o amor
Esconde outro universo [...].

VIDA (Padre Fabio de Melo)

Às flores que perfumam o jardim do meu viver,
Francisco Vicente da Silva e Maria Salete da
Conceição, meus pais, que me ajudaram no
movimento constitutivo de apreensão das
afetações. Amo vocês!

AGRADECIMENTOS

Através dos outros, nos tornamos nós mesmos.

Lev Vigotski

Neste movimento constitutivo movida pelos afetos que conduzem meu viver, revivo as significações de um coração agradecido.

Gratidão à TRINDADE SANTA- Deus Pai, Deus Filho e Deus Espírito Santo, sem Deus, sem a Sua Santa Misericórdia e Seu Imenso Amor de Divino Pai Eterno, nada realizamos!

Gratidão à Santíssima Virgem Maria, por toda intercessão, inspiração.

Aos amores da minha vida, minha família: meus pais, Francisco Vicente da Silva e Maria Salete da Conceição, que com simplicidade me ensinaram a importância do afeto, da família, do outro para me constituir.

Meus irmãos(as), sobrinhos(as), e demais familiares, por ser nestas vivências, no seio familiar, em meio social, que objetivo minha subjetividade e subjetivo minha objetividade nesse entrelaço que cerca o viver.

A Almir Junior pelo aconchego nos momentos críticos da pesquisa.

Gratidão à minha prima e amiga Hemaúse Emanuele da Silva pela amizade, irmandade, ajuda, incentivo, que me afeta positivamente e me leva a alçar voos significativamente nos estudos e na docência.

Agradeço à minha orientadora Profa. Dra. Sílvia Maria Costa Barbosa, que durante este processo de escrita, de vivências, teci significações, apreensões e afetações positivas que irão conduzir o meu viver nos sentimentos de amor, compreensão, amizade, em meio às orientações, que me despertaram um olhar afetuosamente para o outro, para a docência e conseguinte para a vida.

Às Profas. Dra. Antônia Batista Marques, Dra. Elza Helena da Silva Costa Barbosa e Dra. Sílvia Maria Costa Barbosa, que em cada aula, em cada discussão no Grupo de Estudos e Pesquisas GEPES me ajudaram a apreender significações no estudo e na pesquisa. Agradeço as incontáveis contribuições!

Ao Prof. Dr. Júlio Ribeiro Soares, pelas contribuições, ensinamentos e disponibilidade. Um ser humano admirável!

À Profa. Dra. Fabíola Mônica da Silva Gonçalves por ter aceitado participar da minha qualificação e defesa. Suas colaborações foram significativas para a concretização deste estudo. Gratidão!

Ao Grupo de Estudos e Pesquisas em Educação e Subjetividade (GEPES/UERN) espaço formativo, que por meio das discussões/ estudos abarcou minha subjetividade e me encaminhou a trilhar a pesquisa na perspectiva de aproximação às afetações do ser social

Ao PIBID/ FE/ Pedagogia/UERN por ser este espaço de significação, que ilumina meu jeito de ser professora, pesquisadora e humana.

Às professoras supervisoras do PIBID de Pedagogia/ UERN, que foram protagonistas deste estudo. Gratidão professoras pela disponibilidade, afeto externado a mim no decurso da pesquisa.

Agradeço à coordenadora do Subprojeto do PIBID de Pedagogia/UERN Profa. Ma. Míria Helen Ferreira de Souza pela escuta e incentivo.

Aos docentes do Programa de Pós-Graduação em Educação (POSEDUC/UERN) pelas vivências, o conhecimento compartilhado.

À Profa. Ma. Maria Cleonice Soares, que nas vivências do Estágio de Docência me fez apreender significações do Ser professor no Ensino Superior por intermédio das vivências.

À minha turma do Mestrado em Educação/UERN, na pessoa de amigas(o), que me despertaram para significância das relações afetivas neste processo de construção/significações: Luana Oliveira Ferreira Lima, Marta Maria Oliveira, Márcia Francione Sena, José Francinilton da Silva e Kelly Wênia de Freitas Rocha.

À Capes pelo financiamento da metade da pesquisa.

Ao Programa de Cooperação Acadêmica – PROCAD pelas as discussões e apreensões na missão.

Agradeço ao Padre Antônio Carlos Dantas, que carinhosamente chamo (Padre Carlinhos) pelo incentivo e acompanhamento no meu processo acadêmico/humano.

Às minhas amigas(o) Joseane da Fonseca Pereira, Georgiana Alves, Kaline da Rocha Freire e Albecir Dantas, que me ensinam a cada dia o quão valioso é o sentimento da amizade no processo de aprendizagem e desenvolvimento humano.

A todos os educadores do meu processo formativo profissional e humano, que contribuíram para a construção desta pesquisa, abarcando significações docentes em minha trajetória ao ponto de escolher a docência como profissão.

Gratidão!

Toda emoção é um chamamento à ação ou uma renúncia a ela. Nenhum sentimento pode permanecer indiferente e infrutífero no comportamento. Ao sermos afetados, se alteram as conexões iniciais entre mente e corpo, pois os componentes psíquicos e orgânicos da reação emocional se estendem a todas as funções psicológicas superiores iniciais em que se produziram, surgindo uma nova ordem e novas conexões (VIGOTSKI, 2004, p. 139).

RESUMO

A presente dissertação tem como objetivo apreender como as relações de afetos constituídas das professoras supervisoras tecidas nas vivências com as alunas bolsistas do PIBID/Pedagogia/UERN, vinculado à Faculdade de Educação/FE da Universidade do Estado do Rio Grande do Norte (UERN) e escolas parceiras, contribuem para o desenvolvimento da sua atuação profissional, bem como na formação inicial dos graduandos. Apresentamos o seguinte questionamento: como são constituídas as relações de afetos entre as professoras supervisoras e as alunas bolsistas do PIBID/FE/Pedagogia/UERN tecidas nas vivências? Em busca de nos aproximarmos da apreensão das constituições de afetos na relação das professoras supervisoras e as alunas bolsistas do PIBID, lançamos mão da pesquisa qualitativa, respaldada nos pressupostos teórico-metodológicos da Psicologia Sócio-Histórica, tendo como autor principal Vigotski e seus colaboradores Luria e Leontiev, com base no Materialismo Histórico-Dialético desenvolvido por Marx. Elencamos algumas categorias teóricas de análise: Subjetividade; Pensamento e Linguagem; Sentido e Significado; Atividade e Afetividade. Nos procedimentos metodológicos, utilizamos para produção das informações a entrevista reflexiva com três professoras supervisoras do PIBID/Pedagogia/UERN, campus central. Para análise interpretativa das significações, optamos pela proposta dos núcleos de significação elaborada por Aguiar e Ozella (2006, 2013) e reelaborada por Aguiar, Soares e Machado (2015). O resultado da análise revelou-se em quatro núcleos de significação que nos aproximaram das constituições afetivas das três professoras supervisoras do PIBID/Pedagogia/UERN nas vivências com as alunas bolsistas. Além disso, indicou a significância do professor ter um olhar direcionado para os afetos no processo de ensino-aprendizagem. Assim, por meio de afetações positivas e negativas, neste movimento de contrários as colaboradoras da pesquisa e as alunas pibidianas apreenderam significações à docência, por intermédio da afetividade. Almejamos que as significações constituídas por essas professoras supervisoras por meio da dimensão afetiva em seu fazer docente venham a somar e contribuir para pesquisas científicas em educação, que direcionam para o PIBID e a afetividade.

Palavras-chave: Psicologia Sócio-Histórica. Dimensão afetiva. Formação de professores.

ABSTRACT

This dissertation aimed to apprehend how the affections in relationships between supervising teachers and scholarship students who participated of the PIBID program, which is linked to both the education course of Faculty of Education at UERN university and partner schools, contributed to the development of their professional performance, as well as the initial training of undergraduate students. We presented the following question: how are the affections in relationships formed between the supervising teachers and scholarship students during the PIBID program? In order to become close to the apprehension of the constitutions of affections in the relationships of the supervising teachers and the scholarship students, we used qualitative research, supported by theoretical and methodological assumptions of Socio-Historical Psychology, which the main author is Vigotski and his collaborators Luria and Leontiev and is based on the Historical-Dialectical Materialism developed by Marx. We listed some theoretical categories of analysis: Subjectivity; Thought and Language; Sense and Meaning; Activity and Affectivity. In the methodological procedures, we used a reflective interview with three supervising teachers from the PIBID program to produce the information. For interpretative analysis of the meanings, we opted for the proposal of the meaning cores elaborated by Aguiar and Ozella (2006, 2013) and re-elaborated by Aguiar, Soares and Machado (2015). The result of the analysis was revealed in four cores of meaning that brought us closer to the constitutions of affections of the three supervising teachers in their experiences with the scholarship students. Furthermore, it indicated the significance of the teacher to have a look directed at the affections in the teaching-learning process. Thus, through positive and negative affects, in this movement of contraries, the collaborators of the research and the students apprehended meanings to the teaching, through the affectivity. We hope that the meanings constituted by these supervising teachers through the affective dimension in their teaching activities could add and contribute to scientific research in education, directed to PIBID and affectivity.

Keywords: Socio-Historical Psychology. Affective dimension. Teacher training.

LISTA DE ABREVIATURAS E SIGLAS

CAPES–Coordenação de Aperfeiçoamento de Pessoal de Nível Superior
CNE– Conselho Nacional de Educação
DCNs– Diretrizes Curriculares Nacionais para os Cursos de Pedagogia, Licenciatura-.
EJAI- Educação de Jovens Adultos e Idosos
FE– Faculdade de Educação
IES– Instituto de Ensino Superior
LDB– Lei de Diretrizes e Bases da Educação Nacional
PNE- Plano Nacional de Educação
PIBID– Programa Institucional de Bolsas de Iniciação à Docência
POSEDUC– Programa de Pós-Graduação em Educação
PROCAD–Programa Nacional de Cooperação Acadêmica
PSH– Psicologia Sócio-Histórica
PUC-SP– Pontifícia Universidade Católica de São Paulo
UERN – Universidade do Estado do Rio Grande do Norte
UFAL- Universidade Federal de Alagoas
UFPI- Universidade Federal do Piauí
UFERN- Universidade Federal do Rio Grande do Norte
ZDP- Zona de Desenvolvimento Proximal

SUMÁRIO

SEÇÃO 1: SIGNIFICANDO VIVÊNCIAS, DELINEANDO CAMINHOS: O CONSTITUIR-SE PROFESSORA.....	10
SEÇÃO 2: UMA ALUSÃO À FORMAÇÃO DE PROFESSORES NO BRASIL FRENTE ÀS DISCUSSÕES DA PSICOLOGIA SÓCIO-HISTÓRICA.....	24
2.1 Uma alusão à Formação de Professores no Brasil.....	25
2.2 As publicações acadêmicas e científicas à luz da Psicologia Sócio-Histórica: estado do conhecimento.....	34
2.2.1 Critérios e etapas do mapeamento bibliográfico.....	35
2.2.2 Nas veredas do caminho: processo de análises.....	40
SEÇÃO 3: A PSICOLOGIA SÓCIO-HISTÓRICA: DISCUSSÕES ACERCA DA CONCEPÇÃO DE HOMEM E ALGUMAS CATEGORIAS TEÓRICAS DE ANÁLISE.....	45
3.1 Concepção de homem.....	45
3.2 A constituição da dimensão afetiva na Psicologia Sócio-Histórica.....	48
SEÇÃO 4: A BASE TÉORICO-METODOLÓGICA DA PESQUISA.....	68
4.1 O Método como procedimento de pesquisa na Psicologia Sócio-Histórica: algumas considerações.....	68
4.2 O <i>locus</i> e as colaboradoras da pesquisa.....	72
4.2.1 Quem são essas supervisoras.....	73
4.2.2 Primeiro encontro com as professoras supervisoras.....	75
4.3 Procedimentos utilizados na produção das informações.....	75
4.3.1 Entrevista reflexiva.....	75
4.3.2 Núcleos de significação.....	78
SEÇÃO 5: OS PRÉ-INDICADORES, OS INDICADORES E A CONSTITUIÇÃO DOS NÚCLEOS DE SIGNIFICAÇÃO.....	82
5.1 O processo de levantamento dos pré-indicadores da entrevista reflexiva.....	82
5.2 Sistematização e nomeação dos núcleos de significação.....	84
SEÇÃO 6: O MOVIMENTO INTERPRETATIVO DAS INFORMAÇÕES: CONSTITUIÇÕES AFETIVAS DAS PROFESSORAS SUPERVISORAS DO PIBID/PEDAGOGIA/UERN.....	87

6.1 Núcleo de significação: dimensão afetiva e a constituição das professoras supervisoras: encontro com o PIBID.....	88
6.2 Núcleo de significação: as vivências das professoras supervisoras no PIBID/Pedagogia/UERN e suas relações afetivas com as alunas bolsistas.....	93
6.3 Núcleo de significação: o fazer das atividades pedagógicas e o ser das significações afetivas das professoras supervisoras.....	110
6.4 Núcleo de significação: o sucesso das aprendizagens construídas pelas alunas bolsistas no PIBD e na escola.....	119
 SEÇÃO 7: CONSIDERAÇÕES FINAIS: CONSTITUIÇÕES AFETIVAS DAS PROFESSORAS SUPERVISSORAS: O QUE NOS REVELAM SUAS FALAS.....	 132
REFERÊNCIAS.....	138
APÊNDICES.....	144



SEÇÃO 1: SIGNIFICANDO VIVÊNCIAS, DELINEANDO CAMINHOS: O CONSTITUIR-SE PROFESSORA

O homem se define no mundo objetivo não somente em pensamento, senão com todos os sentidos [...]. Sentidos que se afirmam como forças essenciais humanas [...]. Não só os cinco sentidos, mas os sentidos espirituais (amor, vontade...) (MARX, 2004, p. 110)¹.

O processo de constituição do homem ocorre por toda a vivência social, pois, de acordo com Toassa (2011, p. 232), “Ao longo da ontogênese, as vivências podem ser relativamente generalizadas na linguagem – cuja origem é sempre social”. Assim, é na vivência do meio social que trazemos significações no nosso ser individual, pessoal e humano. Todo processo de desenvolvimento do homem advém das transformações ocorridas na sua ontogênese, a formação dos processos psicológicos na hierarquia da consciência, a aquisição do sistema de linguagem e as importantes formações afetivas configurando sua personalidade.

Paralelamente a isso, não poderia deixar de citar Vigotski (2018) tratando do desenvolvimento social do humano, visto que, trago minha² tessitura humana, ligada aos estudos Vigotskianos. Assim, “[...] o homem é um ser social e, fora da relação com a sociedade, jamais desenvolveria as qualidades, as características que são resultados do desenvolvimento metódico de toda a humanidade” (VIGOTSKI, 2018, p. 90).

Vigotski (2018) trata da importância atribuída ao convívio social para o desenvolvimento do homem, do quanto é significativo para esse humano ter o contato com os acontecimentos sociais existentes e o quanto essas vivências o constituem, desenvolvendo a fala, a personalidade, as afetações e todo um conjunto de aquisição social constitutiva do sujeito.

A significância atribuída ao desenvolvimento humano no convívio em sociedade ocorre do movimento de apreensões das significações, para nos constituirmos, por meio da fala, pois, segundo Vigotski (2018), se não tivéssemos convivência social não desenvolveríamos a própria fala. O autor esclarece que, sem estarmos ligados aos acontecimentos históricos construídos pela humanidade, não conseguiríamos desenvolver a fala de forma evidente que as pessoas a compreendessem; seria uma fala muito primitiva e a criança surda, se tivesse que criar sozinha

¹ Marx, Karl. Manuscritos econômicos e filosóficos, 2004, p. 110.

²Vale ressaltar, que nesta seção parte da pesquisa, está em 1ª pessoa do singular por conta das narrativas pessoais da pesquisadora, sua constituição até a delimitação do seu objeto de estudo, primordial neste processo. As demais seções estão em terceira pessoa do plural.

uma língua, sem poder utilizar a linguagem elaborada e desenvolvida ao longo do tempo pela humanidade, para Vigotski (2018), não iria muito longe.

Assim, Vigotski (2018) esclarece o quanto o convívio com a humanidade e os processos de desenvolvimentos históricos criados por ela são importantes para nos constituirmos a nós mesmos. Nesse patamar, ressalto o quanto as vivências sentidas e vividas no universo acadêmico e docente me constituíram, de acordo com o meio no qual eu estou inserida, sendo que as relações humanas propiciadas pelo meio são relevantes para o processo formativo. Conforme Vigotski (2018), é através da inserção no meio social que o humano desenvolve características e qualidades de sujeito histórico-social diante das construções sócio-históricas existentes e através das interações com os outros sujeitos.

Destarte, minha formação humana e profissional são pautadas nas tessituras constitutivas do viver, nas afetações vividas e sentidas como um ser em constante formação e transformação de conduta, pensamentos, ações e afetações positivas e negativas, que me constitui, significando minhas vivências, em um movimento dialético, condizentes com os acontecimentos históricos e a cultura nos quais estou inserida. Assim se inicia minha jornada de constituição humana, após o processo natural da espécie, que ao nascer, em convívio com o meio social, vou ressignificando meu viver através das vivências com os outros seres humanos.

O trecho de Marx (2004), que abre esta seção pauta-se na definição de constituição do humano, do seu ser individual, subjetivo, através do mundo objetivo, que se refaz em todas as suas partes pela objetividade que vivencia. Assim, essa composição não mescla somente pelos sentidos aos quais que Marx (2004) se refere como forças essenciais humanas: a visão, audição, tato e paladar, mas também este mesmo homem é recheado na vida em sociedade pelos sentidos espirituais, compreendidas as significações que se estabelecem nas suas zonas de sentidos, que acontecem do social para o individual, relacionados às afetações que movem o viver.

Desse modo, ressalto como contributo significativo na minha formação humana e profissional a vivência no mestrado em Educação- POSEDUC/UERN, que faz refletir meu processo de ser e permanecer professora e assim, uma transformação de pensamentos e atitudes invade meu Ser. Diante disso, busco ressignificar minha ação docente, por meio do pensamento crítico-reflexivo, existente na prática educativa quando estiver em exercício docente, pois como educadora, pauto-me na incidência de que “o sujeito que se abre ao mundo e aos outros inaugura com seu gesto a relação dialógica em que se confirma como inquietação e curiosidade, como inconclusão em permanente movimento na história” (FREIRE, 2014, p. 133).

Esse movimento inicia-se a partir do momento em que compreendi o quanto inovo meu viver em contato com o meio, o quanto as vivências decorridas desse meio orienta minha

constituição. A base conceitual que se vincula meus estudos está respaldada em estudiosos da Psicologia Sócio-Histórica pautados nos pressupostos teórico-metodológicos de Vigotski (2001; 2007; 2008; 2009; 2018) e seus colaboradores, Luria (2001) e Leontiev (2004). Nesse viés, o meio precisa “ser compreendido com algo mutável e dinâmico” (VIGOTSKI, 2018, p. 83).

Assim, as constituições a mim inferidas de acordo com o meio acadêmico, social e humano nos quais fui sendo inserida, rememorei as vivências como graduanda do Curso de Pedagogia/FE/UERN, pautada nos sentidos entendidos à docência. Recordo quanto os estudos acrescidos nestas vivências me constituíram e me fizeram trilhar pelos caminhos da Pós-Graduação. Essas pontuações são importantes para traçar meu objeto de estudo do mestrado em educação POSEDUC/UERN retratado nestas vivências, porque apreendi o quanto elas trouxeram e trazem significações para minha vida, pois reconheço que “somos seres de incompletude” (FREIRE, 2014). Dessa maneira, de acordo com Vigotski (2018, p. 78),

Vivência é uma unidade na qual se representa, de modo indivisível, por um lado, o meio, o que se vivencia- a vivência está sempre relacionada a algo que está fora da pessoa-, e por outro lado, como eu vivencio isso. Ou seja, as especificidades da personalidade e do meio estão representadas na vivência: o que foi selecionado do meio, os momentos que têm relação com determinada personalidade e foram selecionados desta, os traços do caráter, os traços constitutivos que tem relação com certo acontecimento.

Condizente com o exposto, por mais que a vivência decorra de alguma situação/ação do meio objetivo, essa situação vivenciada adentra na subjetividade do sujeito, nas particularidades do humano e assim intensifica-se, transformando-se em uma significação pessoal, compondo o quadro da subjetividade do sujeito. Nesses termos, toda vivência traz consigo traços de significância para o indivíduo, o constituindo. O externo perpassa o interno, em um movimento dialético de objetivo para o subjetivo.

De acordo com as discussões, diante de tais significações e afetações, pautei meu objeto de estudo vinculado à vivência no PIBID/FE/Pedagogia/UERN, uma vez que a docência sempre foi minha inspiração e o contato com o PIBID dentro da Universidade e das escolas parceiras me proporcionou mais ainda essa inspiração; como lembra Vigotski (2001), somos seres sociais, estabelecemos relações com outros sujeitos e nos constituímos através dessas relações. Paralelamente a essa abordagem Vigotskiana, Barbosa (2011, p. 23-24) ressalta que a “Aprendizagem se desenvolve através das interações sociais, já que o ser humano é uma síntese

de múltiplas determinações, transformando e sendo transformado pelos inúmeros processos de desenvolvimento que compõem essas relações”.

Assim, minha jornada no PIBID/Pedagogia/UERN foi tecida de muitos aprendizados, indagações e conhecimentos. No PIBID, eu conheci outro caminho que a docência pode trilhar para enriquecer a prática educativa, a pesquisa. Com isso, tive contato com a pesquisa, comecei a ver a pesquisa como significante ao exercício da prática, por meio das apresentações de artigos, monografias e estudos de dissertações em grupo.

Percebi que ser pesquisadora era importante e assim foi constituindo em mim o desejo pela formação continuada para melhor exercer a *práxis* educativa. Pisar no chão da escola como docente ainda na condição de discente no período de pibidiana foi um ganho significativo. O contato com a professora supervisora, o jeito como ela passava as experiências de sala de aula, os conselhos, foram marcantes, pois nos constituímos em contato com o outro, em um processo de mudanças e conhecimentos, desenhando nossa subjetividade, nosso afetivo. Esse pensamento me remota ao modo que, quando estava em pleno exercício da docência, me pegava fazendo ou falando algo, apreendido no contato que tive com a professora supervisora, sempre inovando o exercício docente.

Hoje, visualizo que são as afetações vivenciadas, as vivências significadas³, que tecem meu viver, visto como os afetos estão ligados à minha vida, estão em toda parte, em cada acontecimento, situação presenciada, vivenciada, tem-se presente o afeto, é parte de mim. Segundo Bock, Furtado e Teixeira (1999, p. 189), “são nossos afetos que dão colorido especial à conduta de cada um e às nossas vidas. Eles se expressam nos desejos, sonhos, fantasias, nos gestos, no que fazemos e pensamos. É o que nos faz viver”.

Essas afetações positivas também eram algo retratado nos encontros semanais do PIBID na UERN, pois eram momentos de aprendizados, troca de experiências, através das partilhas das atividades realizadas nas escolas parceiras do programa, do entusiasmo das professoras supervisoras e das alunas bolsistas, esses relatos só me faziam entender o quanto aquele espaço tinha muito a me oferecer.

Guardo na memória os desejos passados por aquelas profissionais em formação, de ser uma profissional cheia de afetos positivos, mesmo nos deparando com dificuldades de transporte, locomoção, materiais escolares; a coordenadora do subprojeto nos encorajava e

³ Utilizo o termo “Vivência significada” com base no entendimento que obtive em consonância aos estudos realizados nesta categoria teórica de análise, através do texto *Emoções e Vivências* em Vigotski de Toassa (2011) e do Livro *as 7 aulas* de L. S. Vigotski sobre os fundamentos da Pedagogia da Criança (2018). Este termo retratou-me, que é de acontecimentos histórico-sociais e culturais com tonalidade afetiva negativa ou positiva, que o homem se refaz/ se constitui.

transmitia uma base afetiva consistente pela profissão do ser professor, que nos afetava positivamente, tanto para nós alunas bolsistas, quanto para os professores supervisores do programa. Esses acontecimentos me leva a buscar essas afetações e transmitir na escola para os alunos e o corpo docente que compunham o quadro educacional das escolas parceiras do PIBID.

Durante esses encontros, comecei a ver a importância das relações afetivas existentes na profissão docente e do professor que recria sua prática pedagógica buscando não somente a aprendizagem significativa do aluno, mas sua formação humana. Nos momentos vivenciados na escola parceira do programa, pude observar o quanto as atividades programadas despertavam o gosto das crianças pelos estudos. Ressalto como contributo essencial as oficinas de leituras, trabalhadas para a formação do gosto leitor das crianças, haja vista comungar com o ideal de que ler é pensar (MARTINS, 1994).

Rememoro que as atividades trabalhadas na escola comungavam em atividades de leituras, especificando a importância do ato de ler e associava a leitura a algo vivenciado em algum momento da vida, introduzindo a esses estudos a importância da leitura do mundo, pautada em Freire (2009). Trabalho pautado nesse viés, com oficinas de leituras, projetos de geladeira literária, mural literário, encenação e contação de histórias literárias, jornal literário, varal literário, dentre outras atividades. Esses acontecimentos eram efetivados nas escolas parceiras do programa, dentro da universidade, na feira do livro e nos abrigos de idosos onde era retratada para as pessoas a importância que a leitura exerce na vida, pois “Ler compõe o ser humano em todas as suas dimensões e o reporta a caminhos inusitados” (SOUZA, 2014, p. 38).

A dinâmica dos estudos versava sobre os três níveis de leitura desenvolvidos por Martins (1994), que são a leitura sensorial, a leitura emocional e a leitura racional.

Comungava com os estudos de Miguez (2009), para quem a leitura expressa um mergulho no imaginário do leitor, com o qual o sujeito se aventura dentre a leitura realizada: “Ler, portanto, é aventurar-se pelos caminhos da imaginação” (MIGUEZ, 2009, p. 97). Dentre os citados, ocorreu o estudo da dissertação de mestrado de Souza (2014), coordenadora do Subprojeto PIBID/FE/Pedagogia/UERN, que comunga com o ideal “porque ler e viver são atividades do espírito humano” (SOUZA, 2014, p. 69). Cito outros autores e estudiosos da temática.

Com base nessas vertentes de formação de leitores na escola, nas praças, na feira do livro e nos abrigos, abria-se um leque de relatos de experiências vivenciados, que subsidiaram artigos científicos de alunos bolsistas, professores supervisores e coordenadora do subprojeto PIBID/Pedagogia. Assim, diante de várias vivências significadas e afetações positivas, tracei

meu trabalho de conclusão de curso nesta vertente, que trouxe a seguinte problemática: Como a leitura realizada no âmbito da sala de aula desperta o gosto leitor no aluno dos Anos Iniciais do Ensino Fundamental, contribuindo para a aquisição de saberes necessários à formação integral? Enxerguei a leitura como instrumento de transformação do pensamento, pois as ações intermediadas pelo PIBID apontam a importância que a leitura tem na aprendizagem das crianças dos anos iniciais do ensino fundamental e também para o ser humano em geral, por meio dos projetos literários.

Reitero que os aprendizados tecidos no decurso desses encontros têm esclarecido a função de destaque que a leitura exerce em qualquer sujeito, em qualquer idade, pois como sujeito em formação enxerguei a dependência que tenho da ação de ler para a realização de trabalhos e estudos acadêmicos, assim como para alimentar a alma diante da apreciação de textos prazerosos. Diante disso, entendo que para ler não existe idade. A leitura é parte da vida de cada um (SILVA, 2017)⁴.

Para que o aluno pudesse enxergar o prazer de ler e, assim, ser amante dos livros, da vida e da busca de conhecimentos, em uma atividade prazerosa, arraigada de amor. A minha estada no PIBID e na escola parceira me conduziu a trilhar essa profissão como uma vocação, porque não dizer vocação de amor *da* e sobre a prática pedagógica. Movido por essas vivências, concluí a graduação em Pedagogia.

As significações constituídas por mim diante dos estudos da graduação e da vivência no PIBID levaram-me a desejar ser uma profissional que faz a diferença na docência, em meios aos estudos da Pós-Graduação, buscando a unidade dialética da cognição e do afeto, o afeto que permeia o intelecto e o constitui, como compreendido nos estudos de Vigotski (2009).

Nesta perspectiva, comecei a atuar como professora polivalente em uma instituição filantrópica da cidade de Mossoró-RN. De imediato, assumi a função de professora de projetos assistenciais com o objetivo de oferecer reforço escolar em comunidades periféricas da referida cidade, recebendo a denominação pela instituição de Educação Complementar-EC.

Significando a atividade docente que ora desenvolvia, pautada na continuidade dos estudos acadêmicos, fiz a seleção para aluna especial do Mestrado em Educação/POSEDUC/UERN, tendo cursado duas disciplinas: Infância e Pesquisa e a Disciplina Educação e Subjetividade. Voltar aos bancos da universidade como aluna especial do mestrado

⁴SILVA, Elisiana Nadia da. **A leitura como ponte norteadora do processo de aprendizagem**, à Faculdade de Educação da Universidade do Estado do Rio Grande do Norte (UERN). Mossoró/RN, 2017.

em Educação significava muito para mim, pois o contato com o PIBID me proporcionou gostar da pesquisa.

As disciplinas cursadas como aluna especial trouxeram indagações e o desejo de continuidade. O contato com a disciplina Infância e Pesquisa me reportou para o cotidiano da educação infantil em uma pesquisa, que tinha por objetivo a construção de um artigo científico, condizente com a atividade avaliativa final da disciplina. Já havia trabalhado neste ambiente na condição de auxiliar de educação especial, quando graduanda, no estágio remunerado proporcionado pela Prefeitura Municipal de Mossoró em convênio com a Universidade.

Nessa vivência como pesquisadora e auxiliar de educação especial, busquei identificar o sentido de estar naquele espaço, fazendo pesquisa com crianças. Esse era o intuito da disciplina: que ouvíssemos as crianças. Assim, retomei as contações de histórias apreendidas na vivência do PIBID/FE/UERN e lembrei-me das reflexões de Freire (2014, p. 138): “A atividade docente de que a discente não se separa é uma experiência alegre por natureza”.

Dessa maneira, realizei a pesquisa, que versava sobre a Importância do desenho infantil como meio de produção simbólica. Assim, a pesquisa foi realizada com dezesseis crianças do infantil II, com idades entre quatro e cinco anos, tendo como principais referências Sarmiento (2004) e Cambier (1990). Nestes estudos relacionados ao universo infantil, percebi o quanto o meio influenciava na constituição daquelas crianças, a partir das narrativas orais perante os desenhos relativos a como a criança atribui sentido aos acontecimentos da sua vivência, principalmente aqueles que compõem seu quadro afetivo, sua personalidade, consciência, pois elas retrataram dor, brigas familiares, tristezas, emoção, luto, felicidade em seus desenhos. Os relatos das crianças diante das situações dos desenhos se modificavam de acordo com a idade, esclarecendo o que Vigotski (2018, p. 74) constatou que o meio “[...] se modifica para criança a cada degrau etário”.

Diante da vivência significada nesta disciplina e do incentivo da docente ministrante, cursei a Disciplina Tópicos Especiais em Práticas Educativas I: Trabalho Educativo e Subjetividade IV. Foi em contato com a disciplina, com a Psicologia Sócio-Histórica, com os estudos de Vigotski (2001; 2007; 2008; 2009; 2018) e seus colaboradores, que ora já foram citados, aqui destaco a teoria da atividade de Leontiev (2004), que foi o autor que, em consonância com o grupo do seminário, aprofundei meus estudos. Notei que a teoria da atividade de Leontiev (2004) me chamou atenção, principalmente as contribuições trazidas por esse psicólogo à área da educação.

Em contato com os estudos da teoria da atividade de Leontiev (2004), comecei a perceber que tínhamos (eu e os outros educadores) muito a fazer na instituição de Educação

Complementar-EC. Com isso, refleti sobre como desenvolver uma educação escolar voltada para os alunos de maneira lúdica, prazerosa, que gerasse neles significações relevantes para suas vidas, e assim eles ampliassem do contexto social e cultural em que estavam inseridos, buscando uma mudança de vida, longe da criminalidade, das ruas, haja vista, a vivência diária estar cercada disso.

Nesse sentido, em conversa com os outros educadores, decidimos observar o que aqueles alunos mais gostavam de fazer e percebemos que a arte e o esporte, principalmente o futebol e a pintura eram o que eles gostavam e lhes ocasionavam prazer e motivação. Percebemos também que era uma forma de expressarem os sonhos, os sentimentos. Diante disso, conseguimos tintas, pincéis e pneus e junto com eles, realizamos pinturas no muro da escola, organizamos juntos com eles o campo de futebol e colocamos pneus nos arredores do campo. Foi para mim um sonho ver que esses acontecimentos trouxeram mais entusiasmo e brilho à vida daqueles sujeitos e, ao mesmo tempo, me constituía como professora iniciante.

Esses achados sinalizaram para importância da associação da teoria e a prática em um movimento dialético para entender como se constitui a atividade docente, que cause significações tanto para o estudante quanto para o professor. Essa atividade significada é compreendida em Leontiev (2004) como surgida de uma necessidade, que venha atrelada de motivos e significações internas, para que sua efetivação cause mudança nos sujeitos envolvidos no processo, perpassando de uma atividade social para individual, causando-lhes uma mudança na vida profissional e humana.

Assim, para esse teórico russo, para que a atividade seja significada é preciso atribuir sentido pessoal porque é na atividade externa que ocorre a atividade interna, a internalização dos sentidos. A atividade que ocorre de forma enfadonha, que é constituída no comportamento fossilizado, não traz mudanças e nem tão pouco sentido pessoal ao sujeito.

Diante dessas significações, essas vivências me levaram a refletir sobre esse movimento de escuta sensível e observação, importantes na formação social e humana dos alunos, em que o professor seja reflexivo no processo de formação de si e do outro. Esse paralelo é para deixar explícito que cursar essa disciplina foi significativa, principalmente porque os estudos abordados incentivaram a busca, a reflexão para uma análise reflexiva sobre a prática e o sentido pessoal da atividade docente. A motivação e o afeto se presentificaram em minha vida.

Nesse período, ocorreu uma seleção para professores alfabetizadores na Secretaria do Estado do Rio Grande do Norte, no programa Brasil Alfabetizado. Fiz a seleção e fui selecionada. Descobri que tinha que organizar minha turma. Assim, saí nas ruas do bairro atrás

de alunos, dos jovens, adultos e idosos que tinham o desejo de ler as palavras decodificadas e não tiveram a oportunidade antes, por motivos de trabalhos.

Comecei mais um desafio, como professora alfabetizadora. Realizei novamente a leitura do livro de Freire (2009), para me ajudar, pois nunca havia trabalhado na EJA. Assim, comecei a ensinar no período noturno, em uma escola estadual, que ficasse melhor para os alfabetizando. Foram oito meses de desafio e estudos.

Minha emoção foi tamanha quando eles começaram a ler, mesmo com dificuldades, algumas palavras; sentimento de amor pela docência era estampado em mim, e fui percebendo o quanto os afetos conduzem minhas ações. Sejam afetos positivos ou negativos, eles me motivam a progredir ou regredir com meus sonhos, objetivos. Com isso, “A vida afetiva, ou os afetos, abarca muitos estados pertencentes a gama prazer-desprazer, como, por exemplo, a angústia em seus diferentes aspectos - a dor, o luto, a gratidão, a despersonalização [...]” (BOCK; FURTADO; TEIXEIRA 1999, p. 191).

Diante dos sentimentos constituídos em todas essas vivências, da importância da atividade significada e das relações afetivas, pautadas nas reflexões da prática educativa, em um movimento que não é linear, mas constitutivo, me propus a pesquisar sobre **As constituições afetivas das professoras supervisoras tecidas nas vivências com as alunas bolsistas do PIBID/Pedagogia/UERN**⁵, por acreditar que os afetos conduzem e sempre irão conduzir essa vocação do ser professor.

Consciente de que o PIBID instituiu um novo jeito de aprender sobre a docência, esta pesquisa que ora apresentamos⁶ tem o objetivo de **Apreender como são constituídas as relações de afetos entre as professoras supervisoras tecidas nas vivências com as alunas bolsistas do PIBID/Pedagogia/UERN**. Assim, elegemos como problema de pesquisa: **Como são constituídas as relações de afetos entre as professoras supervisoras tecidas nas vivências com as alunas bolsistas do PIBID/Pedagogia/UERN?**

As nossas significações, para que pudéssemos pautar esta pesquisa nas relações afetivas, ouvindo as vozes das professoras supervisoras do PIBID, culminou após fazermos o mapeamento bibliográfico, no estado do conhecimento, quando encontramos a pesquisa de Marques (2014); Silva (2016)⁷. Ambas as pesquisas direcionam para a importância da afetação no processo de ensino-aprendizagem.

⁵ Chamamos no estudo professoras supervisoras e alunas bolsistas e não professores supervisores e alunos bolsistas, haja vista, no PIBID/Pedagogia/UERN no período da pesquisa conferida às colaboradoras eleitas para o estudo, só terem alunas e professoras pibidianas.

⁶ Ressalto que a partir deste momento será usado o verbo no plural, por pautar as significações de toda a pesquisa

⁷ Mais detalhes dos estudos citados encontra-se na Seção 2, subtópico 2.2, no Estado do Conhecimento.

Ressaltamos que a dissertação de Silva (2016) foi o único estudo, entre dissertações e tese, que encontramos no mapeamento bibliográfico abordando como objeto de estudo o professor/supervisor do PIBID. E, também, direciona para a importância de no exercício docente, o professor atribui sentidos afetivo-volitivo a sua formação, atentando para as afetações no fazer docente.

A tese de Marques (2014) traz com fundamento na seguinte tese: “o professor consegue realizar práticas educativas bem sucedidas quando afeta positivamente seus alunos” (MARQUES, 2014, p. 10). Diante da análise desse trabalho, notamos como é importante o trabalho com os afetos na escola, na atividade significada pelo professor, o quanto as relações afetivas constituem o ser/professor e mediam práticas educativas bem sucedidas tanto para os alunos quanto para os docentes, de maneira que “ampliar esse campo teórico se torna importante por possibilitar novas pesquisas na área da educação e produção de conhecimentos na educação do nosso país” (MARQUES, 2014, p. 305).

Esse enfoque para as relações de afetos mostra o quanto nosso estudo atual se torna relevante, por trazer as reflexões para as questões afetivas, tão esquecidas nos bancos escolares e universitários.

Desse modo, segundo Lane (2005), nos primórdios da psicologia a questão afetiva era um tema bastante abordado, mas, com o passar do tempo, ficou no esquecimento e na contemporaneidade poucos estudos são encontrados sobre as relações afetivas; a essência das pesquisas medra nas questões cognitivas e intelectivas. Com isso, as pesquisas relacionadas aos afetos surgem e se destacam como um desafio a ser desvelado, devido à dificuldade atual de estudos científicos na área da afetividade.

Não obstante, aceitamos o desafio de trabalhar a temática dos afetos em nossa pesquisa, por acreditar que as afetações são significativas no processo de constituição do sujeito, principalmente no processo de ensino-aprendizagem, sendo essencial na relação professor-aluno, favorecendo a empatia ou não dos estudantes pelos estudos e o quanto é significativo para os alunos pibidianos o contato com os professores supervisores no processo formativo.

Assim, delimitados o tema da dissertação e o objeto de estudo, buscamos indagar qual Perspectiva Teórica e Metodológica subsidiaria a pesquisa e, com isso, analisamos como foi significativo o contato que tivemos, mesmo que não muito aprofundado, com a Perspectiva Teórica e Metodológica da Psicologia Sócio-Histórica, o quanto trouxeram significações para mim as discussões de estudos relacionadas às discussões no Grupo de Estudos e Pesquisas em Educação e Subjetividade - GEPES. O quanto estudar essa Psicologia na disciplina e no GEPES foi me constituindo, me fez alçar voos, refletir sobre a dialeticidade e a subjetividade existentes

nas discussões trazidas pelos autores e estudiosos, principalmente pelo contato com os estudos do precursor dessa perspectiva, Vigotski (2001; 2007; 2008; 2009; 2018), e seus colaboradores, Luria (2001) e Leontiev (2004), nas discussões iniciais.

A base Teórica e Metodológica desta Pesquisa é a Psicologia Sócio-Histórica, baseada no materialismo histórico dialético. Diante disso, elegemos algumas categorias teóricas de análise da Psicologia Sócio-Histórica, a saber: Pensamento e Linguagem; Sentido e Significado; Atividade; Subjetividade; Afetividade e Vivência, que nos ajudou a entender o subjetivo do sujeito no processo de análise, suas afetações não aparentes. Como meio de produção das informações, foi eleita a entrevista reflexiva com base em Szymanski (2011), a qual realizamos com três professoras supervisoras do PIBID/FE/UERN e a para análise das informações utilizamos a proposta dos Núcleos de Significação elaborada por Aguiar e Ozella (2006; 2013) e (re)elaborada por Aguiar, Soares e Machado (2015), como meio de nos aproximarmos das constituições afetivas das professoras supervisoras em decorrência do seu trabalho com as alunas bolsistas do PIBID/Pedagogia/ Campus Central.

A pesquisa se revela importante porque se espera contribuir para o nosso crescimento pessoal e profissional, visto que tenho como foco manter-me no caminho da docência. Do ponto de vista acadêmico, poderá servir de base para diversos estudos relacionados ao tema, seja em nível de graduação ou pós-graduação. A UERN, em específico, será beneficiada com a construção de um banco de dados que, por meio da efetivação de programas formativos que preservem o aprendizado significativo do graduando, poderá fortalecer os vínculos resultantes da tríade ensino, pesquisa e extensão.

Por ressaltar a pesquisa científica, esperamos que este trabalho investigativo ofereça subsídios que despertem nos professores da rede de ensino básico e demais profissionais da área educacional para a necessidade da reflexão sobre sua prática pedagógica, condizente com a sua vida afetiva e dos alunos.

As discussões aqui inseridas são significativas para o crescimento do Grupo de Estudos e Pesquisas em Educação e Subjetividade – GEPES, sendo que as temáticas discutidas medram para continuidade e incentivo de estudos nesta perspectiva de constituição do ser subjetivo que medeia à prática do professor, os sentidos acrescidos nestas vivências.

Tornar-se-á significativa para o Mestrado em Educação POSEDUC-UERN, por se pautar na importância que a pesquisa tem nos programas de Pós-Graduação como incentivo ao crescimento do programa na sociedade e na academia, favorecendo o contato dos estudantes, professores e pesquisadores ao mundo da pesquisa.

Aos acadêmicos, por disponibilizar conceituações relacionadas à significação que a formação exerce na vida do discente e também se pautará importante como meio de estudo aos pibidianos, principalmente aos professores supervisores e ao subprojeto PIBID/ Pedagogia/UERN e demais subprojetos ligados a esse programa formativo.

Parte desta pesquisa foi financiada pela CAPES, visto que a pesquisadora foi bolsista durante o primeiro ano do estudo. Assim, reconhecemos que a manutenção de bolsas de estudos aferidas nesta instituição contribui para a difusão do ensino e da pesquisa nas Pós-Graduações.

A nossa pesquisa está vinculada ao Programa Nacional de Cooperação Acadêmica (PROCAD), o que se constitui em fonte ampliação dos estudos e pesquisas vinculados à formação da atividade docente, visto que as discussões nesta perspectiva são respeitáveis para ampliar o quadro educacional no Brasil. A sociedade em geral também será beneficiada com esta pesquisa, pois trará importante contribuição ao favorecer a constituição de sujeitos que se reconheçam pesquisadores e que, a partir do produto de seus estudos, singrem por novas formas de viver em sociedade.

A pesquisa que ora apresentamos está estruturada nas seguintes seções, a saber:

Seção 1: SIGNIFICANDO VIVÊNCIAS, DELINEANDO CAMINHOS: O CONSTITUIR-SE PROFESSORA - Nessa primeira seção, constituída pela introdução, foi apresentada minha constituição humana e formativa dentro da universidade, perpassada pelas vivências no Curso de Pedagogia e no PIBID/ Pedagogia/ UERN, nas atividades docentes tecidas nesses caminhos e as vivências, constituídas como aluna do Mestrado em Educação - POSEDUC/UERN, em busca do objeto de estudo da dissertação e o movimento constitutivo do sujeito. O Ser social significado no Ser individual da dimensão afetivo-subjetiva do fenômeno em estudo.

Seção 2: UMA ALUSÃO À FORMAÇÃO DE PROFESSORES NO BRASIL FRENTE ÀS DISCUSSÕES DA PSICOLOGIA SÓCIO-HISTÓRICA. Realizamos nesta seção um estudo sobre a formação de professores no Brasil: algumas considerações e a importância do PIBID neste processo. Trazemos identicamente a pesquisa, denominada estado do conhecimento, com intuito de trazer ao conhecimento das pesquisadoras teses de doutorado e dissertações de mestrado já publicadas referentes ao objeto de estudo e à Perspectiva Teórica e Metodologia da dissertação em andamento. Dividimos esta seção em duas subseções em nível de compreensão leitor.

Seção 3: A PSICOLOGIA SÓCIO-HISTÓRICA: DISCUSSÕES ACERCA DA CONCEPÇÃO DE HOMEM E ALGUMAS CATEGORIAS TEÓRICAS DE ANÁLISE – Discussão acerca da concepção de homem, como se constitui esse homem segundo os estudos

da referida perspectiva teórica e metodológica e algumas categorias teóricas de análise pleiteadas para este estudo.

Seção 4: A BASE TEÓRICO-METODOLÓGICA DA PESQUISA – A escolha do método como procedimento de pesquisa na Psicologia Sócio-Histórica; Os Procedimentos Metodológicos utilizados na produção das informações: entrevista reflexiva e os núcleos de significação. Apresentamos o *lócus*, as colaboradoras da pesquisa e os critérios de escolhas dessas colaboradoras.

Seção 5: OS PRÉ-INDICADORES, OS INDICADORES E A CONSTITUIÇÃO DOS NÚCLEOS DE SIGNIFICAÇÃO – O processo de levantamento dos Pré-Indicadores da Entrevista Reflexiva; Sistematização dos Pré-Indicadores em Indicadores e o processo de construção e nomeação dos Núcleos de Significação.

Seção 6: O MOVIMENTO INTERPRETATIVO DAS INFORMAÇÕES: CONSTITUIÇÕES AFETIVAS DAS PROFESSORAS SUPERVISORAS DO PIBID/PEDAGOGIA/UERN - Os Núcleos de Significação constituídos no desenvolvimento da dissertação.

Por fim, tecemos nossas **considerações finais** acerca das constituições apreendidas no decurso do processo, que se expandirá na vida.

Assim, na próxima seção discutiremos algumas considerações relacionadas à formação de professores no Brasil e à gama referente ao que buscamos conhecer ao delimitarmos o objeto de estudo, a saber: PIBID, Professor/supervisor e as relações afetivas. Conhecer as publicações traçadas nesse teórico e metodológico da Psicologia Sócio-Histórica com relação às temáticas acima se torna significativo para nós.



SEÇÃO 2: UMA ALUSÃO À FORMAÇÃO DE PROFESSORES NO BRASIL FRENTE ÀS DISCUSSÕES DA PSICOLOGIA SÓCIO-HISTÓRICA

Esta seção está dividida em duas subseções: a primeira, atenta para uma alusão à formação de professores no Brasil: algumas considerações; a segunda retrata a pesquisa denominada estado do conhecimento, destacando as publicações referentes ao PIBID, professor supervisor do PIBID e afetividade, ligado ao nosso objeto de pesquisa, entendendo a formação de professores como um movimento dialético à luz da Psicologia Sócio-Histórica, que engendra no humano saberes necessários à sua formação humana e profissional, em contato com os conhecimentos advindos da formação, o constituindo.

Visualizamos o processo formativo inicial como indispensável ao desenvolvimento do estudante, haja vista ser neste contato que este discente em formação se constitui, desenvolve-se, em um movimento mútuo e significativo, uma vez que, como ressalta Bock (1999, p. 30), “Não há natureza humana pronta. Não há aptidões. A única aptidão do homem é poder desenvolver várias aptidões”. Assim, o desenvolvimento da atividade do professor perante a prática educativa precisa passar por um processo de formação dentro das universidades, onde ocorra a junção da teoria à prática, juntamente com os programas formativos para atender às demandas da formação.

Nas discussões sobre a formação de professores no Brasil, alguns estudiosos como Gatti (2010), Dourado (2015), Gonçalves (2015; 2018), Gatti, André, Gimenes e Ferragut (2014) apontam que ocorreram mudanças no quadro da formação de professores ao longo dos anos, principalmente com a implantação da Lei de Diretrizes e Bases da Educação Nacional (LDB), Lei nº 9.394/96, com as Diretrizes Curriculares Nacionais (DCNs) para a formação inicial em nível superior e para a formação continuada e o Plano Nacional de Educação (PNE) nas metas referentes à formação do professor e com contribuições do Programa Institucional de Bolsas de Iniciação à Docência (PIBID) em contato com o quadro formativo oferecido nas IES de ensino superior. Desse modo, referendamos o homem como constituinte do seu Ser/professor ligado às bases formativas que vivencia, melhorando seu posicionamento, sua didática, aprimorando seu ser subjetivo, ou seja, se renovando e renovando seu entorno em meio às conquistas históricas e sociais, produtos da sua participação ativa na sociedade.

2.1 Uma alusão à Formação de Professores no Brasil

Falar da formação de professores é entender essa constituição em nível nacional. Segundo Gatti (2010), quando fazemos um pequeno passeio pelo percurso da formação de professores, lembramos o final do século XIX, quando foram criadas as escolas normais; essas constituições formativas ocorridas nas escolas normais se configuravam na formação de professores para os anos iniciais, originando o ensino das letras iniciais.

Ainda segundo Gatti (2010), esse modelo formativo para a docência expandiu-se para os últimos anos do ensino fundamental e para o ensino médio até meados do século XX e perdurou com a criação da Lei de Diretrizes e Bases da Educação Nacional- LDB, Lei nº 9.394/96 (GATTI, 2010). Com o advento da LDB 9.394/96, começa-se a pensar na formação de professores para atender às demandas para educação nacional trazidas pela lei em destaque, referentes aos seus princípios.

Nessa compreensão, de acordo com a Lei de Diretrizes e Bases da Educação Nacional lei nº 9.394/96, em seu Art. 3º, os princípios são:

Art. 3º o ensino será ministrado com base em alguns princípios:
I-igualdade de condições para o acesso e permanência na escola
II- liberdade de aprender, ensinar, pesquisar e divulgar a cultura, o pensamento, a arte e o saber;
III- pluralismo de ideias e de concepções pedagógicas;
IV-respeito à liberdade e apreço à tolerância;
V- coexistência de instituições públicas e privadas de ensino;
VI- gratuidade do ensino público em estabelecimentos oficiais;
VII-valorização do profissional da educação escolar.
[...].

Entendemos que a Lei em destaque trouxe inovações importantes para a formação de professores, tendo necessitado de uma formação mais aguçada e mais sólida que viesse atender aos princípios trazidos pela referida lei para a Educação Nacional e uma escola formativa, que possuisse o maior número possível de alunos, ou seja, uma mudança significativa nas instituições formativas (GATTI, 2010).

Com essa discussão, Gatti (2010) ressalta que mesmo com a aprovação das Diretrizes Curriculares Nacionais, no ano de 2002, específicas para cada curso de licenciatura, algumas IES não apresentavam mudanças nos cursos, remetendo a áreas de formação de professores e a formação era exercida em modelos existentes durante o século XX, não aderindo às mudanças seculares postas no século XXI na área de formação docente. Com isso, as formações acrescidas a esses profissionais deixavam a desejar.

Ainda segundo Gatti (2010, p. 1358):

De qualquer modo, o que se verifica é a formação de professores para a educação básica é feita, em todos os tipos de licenciatura de modo fragmentado entre as áreas disciplinares e níveis de ensino, não contando o Brasil, nas instituições de ensino superior, com uma faculdade ou instituto próprio, formador desses profissionais, com uma base comum formativa, como observado em outros países, onde há centros de formação de professores englobando todas as especificidades, com estudos, pesquisa e extensão relativos à atividade didática e às reflexões e teorias a elas associadas.

O problema enfatizado pela autora é perceptível com relação à qualidade do ensino oferecida nas instituições formativas, a formação dos profissionais para o magistério. A partir disso, emerge o pensar e (re)pensar a prática educativa desses profissionais sobre a lacuna trazida pela autora em destaque referente ao ensino repassado aos licenciandos, a demanda das grades curriculares dos cursos de formação em algumas instituições e o pouco tempo disponível para seu cumprimento, ocasionando uma barreira entre o estudante e a escola básica na prática pedagógica.

Nessa compreensão, é significativa que se tenha uma análise perante o currículo vivenciado nas universidades, nas IES, uma vez que as muitas demandas de cumprimento de disciplinas poderão fazer com que os discentes não tenham contato com as escolas, com a pesquisa e com o ensino, acarretando deficiências no seu processo formativo, através do aligeiramento na formação, proporcionando perda para os estudantes, com possíveis lacunas (GATTI, 2010).

Os efeitos dessas interrupções pontuadas por Gatti (2010), enfrentada pelos estudantes nos centros universitários e nas IES em seus processos formativos, respalda-se identicamente no ensino na rede de ensino básico, haja vista o licenciado derivado dessa formação não corresponder diretamente ao exercício docente, emergindo evasão escolar, analfabetismo, fracasso escolar, dentre tantas outras afetações negativas para esses formandos e formadores, professores e alunos.

Na discussão que envolve o ensino no cenário educacional brasileiro na atualidade, Gonçalves (2018) em seus estudos, traz essas fragilidades como desafios a superar por meio de uma política de formação de professores comum a todos em âmbito nacional. Assim, a autora em questão em medidas a tais enfrentamentos, respalda as políticas educacionais, como inovação as reformas educativas no Brasil, o PNE, inferindo que:

A fragilidade do ensino e da aprendizagem na educação básica brasileira tem sido enfrentada ao longo da história da escola pública e laica do país. Ao tomar

como referência sócio-histórica as reformas educacionais empreendidas a partir dos anos 90, por intermédio de um conjunto de políticas educacionais, como é o caso do Plano Nacional de Educação (PNE) vigente, respaldado na Lei 13.005/2014, válido de 2014 a 2024 [...] (GONÇALVES, 2018, p. 77).

Diante de tais significações para um ensino de qualidade, que atenda tanto a rede básica como a superior no da formação dos principiantes, entendemos como inovadoras as diretrizes trazidas pelo PNE aprovado na Lei 13.005 de 24 de junho de 2014, com vigência de dez anos 2014/2024, como preponderante a resolução e enfrentamento de tais fragilidades nos cursos de formação inicial para o exercício da docência, em nível do magistério, no concernente à melhoria da qualidade educacional e valorização dos profissionais da educação, pertinentes ao avanço da formação para área específica, trazidas nas diretrizes do PNE, precisamente no Art. 2º.

Considerando as discussões, defronte de 20 metas trazidas pelo PNE, realçamos as Metas 12 e 15, que além de endossar os princípios trazidos pela LDB, no âmbito da valorização do Ensino, da pesquisa e de uma formação inicial e continuada de qualidade, as Metas em destaque dispõem:

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

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

Assim, em comunhão com tais estratégias, mensuramos várias inovações ocorridas nestas instituições formativas apresentadas pelo PNE, cabível a ampliação de vagas, acesso e permanência dos egressos das escolas da educação do ensino público e gratuito neste espaço formativo, por meio de ampliação das políticas dirigidas a estes estudantes, para serem bolsistas de instituições privadas de educação superior, do Fundo de Financiamento Estudantil (Fies)⁸;e

⁸ Fundo de Financiamento Estudantil (Fies), de que trata a Lei nº 10.260, de 12 de julho de 2001, com a constituição de fundo garantidor do financiamento, de forma a dispensar progressivamente a exigência de fiador. Fonte: (BRASIL, 2014, p. 74).

do Programa Universidade para Todos (Prouni)⁹, aumento da oferta de educação pública e gratuita, especialmente a formação para o magistério para educação básica; crédito curriculares exigidos às graduações dispostos em programas e projetos de extensão universitária, fomentando ao ensino e pesquisa (BRASIL, 2014).

Diante disso, trazemos as DCNs significando tais afetações positivas advindas desses avançamentos na área de formação em discussão. Assim, as DCNs para a formação inicial em nível superior e para a formação continuada aprovada em Resolução nº 2, de 1º de julho de 2015, contribui com esta discussão ao passo de que precisa melhoria na formação inicial e continuada para o magistério no alusivo a uma formação de qualidade nas instituições formativas e valorização destes profissionais. Em seu Art. 3º, Inciso 3º:

§ 3º A formação docente inicial e continuada para a educação básica constitui processo dinâmico e complexo, direcionado à melhoria permanente da qualidade social da educação e à valorização profissional, devendo ser assumida em regime de colaboração pelos entes federados nos respectivos sistemas de ensino e desenvolvida pelas instituições de educação credenciadas.

Com base no que foi discutido, de acordo com a lei em destaque, este processo formativo inicial e continuado exige complexidade em seu condicionamento por meio das instituições educacionais, para que estejam em consonância com o advertido pela DCNs, com intuito de que traga significações para estes formandos e formadores na qualidade da educação nacional perante a formação inicial. Dessa forma, para que estes futuros profissionais do magistério da educação básica sintam-se mais preparados para o exercício da prática, vivenciando esta formação nas escolas, é imprescindível uma política de formação para o magistério que propicie preitear o processo formativo como dinâmico e complexo assim expressado nas DCNs.

Sobre isso, especificamos para quem se destina esta formação inicial conforme previsto no Art. 10 da referida Lei:

Art. 10. A formação inicial destina-se àqueles que pretendem exercer o magistério da educação básica em suas etapas e modalidades de educação e em outras áreas nas quais sejam previstos conhecimentos pedagógicos, compreendendo a articulação entre estudos teórico-práticos, investigação e reflexão crítica, aproveitamento da formação e experiências anteriores em instituições de ensino.

⁹ Programa Universidade para Todos (Prouni), de que trata a Lei nº 11.096, de 13 de janeiro de 2005, os benefícios destinados à concessão de financiamento a estudantes regularmente matriculados em cursos superiores presenciais ou a distância, com avaliação positiva, de acordo com regulamentação própria, nos processos conduzidos pelo Ministério da Educação. Fonte: (BRASIL, 2014, p. 75).

Por isso, trazemos a relevância de neste processo formativo inicial tenha-se nas instituições em ligações com a rede básica de ensino público e gratuito, programa de iniciação à docência, para aperfeiçoar esta etapa formativa do licenciando e também propício à formação continuada de profissionais do magistério atuantes na rede básica de ensino. Uma junção do teórico e prático alargando a tríade pesquisa, ensino e extensão, que é indispensável a uma formação eficiente. Esta junção do teórico e prático permite ao licenciando ter um contato com o cotidiano escolar, seu futuro campo de atuação e neste, realizar-se ou não como professor, por meio da reflexão crítica e autonomia, advinda neste processo. Por isso, que realçamos a relevância desta lei nacional para formação inicial e continuada de professores e graduandos.

Assim, em articulação com a DCNs trazendo as novas demandas de formação inicial no Art. 6ª com ênfase a programas de formação inicial como articulação dos licenciandos entre universidade e escola básica de ensino e identicamente a relevância destes programas é trazido pelo PNE, atribuindo a estes, qualidades perante a formação inicial e continuada para o magistério como propício ao enfrentamento de lacunas na formação inicial, haja vista, estes programas trazerem o licenciado para o cotidiano da escola e o professor da rede de ensino básico para a universidade. Considerando-se que o licenciado tenha experiências docentes nas escolas e assim, aumente a qualidade do ensino na educação básica para atuação no magistério, com uma formação que traga atributos significativos no processo formativo destes graduandos e os docentes dessa rede de ensino que, apreendem nas vivências com os licenciandos e nas discussões das universidades, novas metodologias da prática pedagógica, considerando-se repensar a *práxis* educativa.

Nessas afirmações, destacamos a pontuação trazida na estratégia 15.3 e 15. 9 da Meta 15 do PNE, que retrata sobre a relevância e implantação de tais programas como o PIBID na formação inicial e continuada para o magistério:

15.3. Ampliar programa permanente de iniciação à docência a estudantes matriculados em cursos de licenciatura, a fim de aprimorar a formação de profissionais para atuar no magistério da educação básica;

15.9. Implementar cursos e programas especiais para assegurar formação específica na educação superior, nas respectivas áreas de atuação, aos docentes com formação de nível médio na modalidade normal, não licenciados ou licenciados em área diversa da de atuação docente, em efetivo exercício;

Tomando como importância de programas permanentes de iniciação para a docência trazida pelo PNE como competências a significações dos formandos no contexto nacional de formação de professores, evidenciamos, com isso, a importância do Programa Institucional de Bolsas de Iniciação à Docência (PIBID) como articulação, aprimoramento e o repensar a formação de profissionais do magistério da educação básica, nesta nova fase para as políticas educacionais brasileiras, em virtude da nossa participação neste programa como bolsistas e também por ser *locus* da nossa pesquisa.

Em consonância com o exposto, para que se pense em uma formação de licenciandos com atributos curriculares, sociais e culturais é preciso, após a conclusão do curso de magistério, para um possível trabalho pedagógico satisfatório, criar meios para que os discentes já busquem no processo formativo o contato com seu futuro campo profissional, propiciando caminhos para que essa formação aconteça de forma significativa na e para a prática educativa, tanto para os estudantes quanto para as IES. Sob essa visão, surge o PIBID. De acordo com Gonçalves (2018, p. 82):

O Programa Institucional de Bolsa de Iniciação à Docência (PIBID) foi criado em 2007 pelo Ministério da Educação e implementado pela Comissão de Aperfeiçoamento de Pessoal do Nível Superior (CAPES) e o Fundo Nacional de Desenvolvimento da Educação (FNDE), com a finalidade de valorizar o magistério e apoiar estudantes de licenciatura, primordialmente, das instituições federais e estaduais de educação superior.

Em consonância com a autora com a criação do PIBID abre-se um leque de vivências significativas na formação inicial desses estudantes de licenciatura para atuação no magistério, valorizando este quadro educacional do país. Sendo estes implementados e conferido pela CAPES, esse acompanhamento tange no desprovinimento de abertura de editais, controle de comprimento de editais, envio de projetos das instituições educacionais formativas pela Capes e recebimento de relatórios anuais destas universidades em que o PIBID é efetuado.

Mediante a relevância do programa, trazemos a Portaria nº 46, de 11 de abril de 2016, que aprova o regulamento do PIBID e o Decreto nº 7.219 de 14 de junho de 2010, que dispõe sobre o PIBID e dá outras providências. Conforme Gonçalves (2018, p. 82):

A Portaria nº 46, de 11 de Abril de 2016 é o dispositivo jurídico que regulamenta o aperfeiçoamento e atualização das normas do PIBID. Esta política de formação inicial do magistério tem como base legal a Lei nº 9394/96 (LDBEN); a Lei 11.273/2006, que dispõe sobre a concessão de bolsas de estudo e de pesquisa a participantes de programas de formação inicial e continuada de professores para a educação básica; e o Decreto nº 7.219/2010,

que dispõe sobre o Programa Institucional de Bolsa de Iniciação à Docência - PIBID e dá outras providências.

Neste sentido, notamos que o PIBID, conforme evidenciado pela autora, é amparado em regime legal pelas leis em destaques. Assim, o PIBID é incentivo à formação de professores para atuação no magistério, proporcionando a melhoria na educação nacional e pública, aumentando o quadro de profissionais de professores para atuar na rede de ensino básico. Mediante as discussões, o Decreto nº 7.219 de 14 de junho de 2010, que dispõe sobre o PIBID, em seu Art. 3º, apresenta os 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 coformadores 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, 2010).

A evidência dada a esse programa de formação inicial do magistério está no fato de que a proposta a ele conferida, trazida pelo Decreto em estudo, desvela a necessidade de que o professor, no desenvolvimento da atividade docente, e graduandos, em formação inicial, assumam a condição de sujeitos reflexivos da/sobre a própria prática pedagógica. Ao refletir sobre sua prática, o homem é impulsionado a modificar o seu entorno e a si mesmo, formando uma relação dialética com os outros seres, constituindo-se nesta relação (AGUIAR; BOCK, 2016). Nesse processo cultural/social, o sujeito se reinventa e se refaz num movimento de socialização e envolvimento, tomando para si, como produto do meio em que vive, a atividade que causa satisfação a si mesmo e aos outros sujeitos.

As experiências do exercício docente compartilhadas contribuem para que ocorra sempre a junção da teoria e da prática por parte dos mais experientes e dos menos experientes, em um processo de mediação significativa na formação inicial; na fala de Vigotski (2007), esse processo seria a ZDP.

Dessa forma, ocorre a formação continuada tanto dos professores e supervisores quanto dos discentes em uma rede de colaboração propícia à formação de todos os envolvidos no processo. Portanto, de acordo com Nóvoa (2002, p. 39), “A troca de experiências e a partilha de saberes consolidam espaços de formação mútua, nos quais cada professor é chamado a desempenhar, simultaneamente, o papel de formador e de formando”. Dessa maneira, ocorrem os aprendizados significativos no decurso da formação pautados na relevância do PIBID.

Assim, a magnitude do programa versa nas demandas direcionadas à formação de professores na sociedade contemporânea, que busca a formação de professores, pensando o quadro curricular ofertado nas universidades de formação docente. Na fala de Gatti, André; Gimenes e Ferragut (2014, p. 14), pode-se evidenciar o quanto se faz importante o discente estar dentro da escola e ter o diálogo constante com os professores supervisores, porque “o distanciamento entre os espaços de formação e de trabalho deve constituir fator de grande preocupação entre os responsáveis pela formação dos professores, pois a escola é o espaço estruturante da atividade docente”.

Condizente com isso, o PIBID proporciona esse encontro de vivência e constituição na vida dos professores supervisores, em contato com os alunos bolsistas, cuja junção vem acrescida de mudanças na vida desses profissionais da educação, a ponto de mudarem sua didática, suas posturas e sua ótica perante o universo acadêmico-científico. É um encontro favorável tanto para os alunos quanto para os professores da rede de ensino básico, denominados pelo programa de professores supervisores.

Dessa forma, o PIBID é uma oportunidade do licenciando se inserir na escola ainda na condição de discente e conhecer o cenário que cerca o cotidiano escolar, as afetações presentes neste espaço e que constitui o Ser/professor na vida desses pibidianos em formação. Ou seja, o discente faz parte do cotidiano da escola, das principais discussões, dificuldades e superação do trabalho pedagógico, constituinte da sua vida afetiva e da dos professores supervisores que o acompanham no processo formativo, trazendo significações aos sujeitos envolvidos no processo.

Todo conhecimento universitário repassado pelos pibidianos é ganho significativo para os professores supervisores, a partir dos projetos desenvolvidos nas escolas em parcerias constantes, nos quais tanto os alunos bolsistas quanto os professores supervisores se presenteiam neste entrelaço de vivências e afetações positivas e negativas. Assim, ocorre o melhoramento da prática pedagógica do professor supervisor, a inserção desse profissional na vida acadêmica e participação nos eventos científicos, adentrando no mundo da pesquisa,

concedendo um olhar crítico-reflexivo para a educação e ajudando a superar as dificuldades surgidas no cotidiano da escola.

Nesse entrelaçamento, os licenciandos partícipes do programa ganham muito, pois acabam sendo assistidos por profissionais com experiência no chão da escola. Esses licenciandos colaboram com o dia a dia da escola, em planejamentos e projetos, fornecendo uma experiência futura para seu possível campo de atuação; o encontro com o programa causa neles um desenrolar para busca de atividades lúdicas, aprimorando a fala em público, atribuindo experiências enriquecedoras com o universo da escola básica e a universidade, causando um diálogo riquíssimo para ambas as partes (GATTI; ANDRÉ; GIMENES; FERRAGUT, 2014).

Nesse panorama, apresentamos o atual subprojeto PIBID/Pedagogia/FE/UERN, intitulado “PEDAGOGIA E PRÁTICAS EDUCATIVAS: FORMAÇÃO DOCENTE TECIDA A VÁRIAS MÃOS”, que remete em sua proposta pedagógica, como justificativa do processo, a um ensino que busque a inclusão do licenciando em Pedagogia no seu futuro campo de atuação profissional.

Haja vista comungar do princípio de que os cursos de licenciaturas por si não garantem ao estudante vivenciar essas experiências da junção da teoria e da prática, os discentes partícipes do programa têm a oportunidade de ações formativas extras, que os constituem para o exercício docente, em convívio com os professores supervisores atuantes da rede de ensino básico, e a escola passa a ser um laboratório vivo para ambos, ocorrendo o diálogo ativo entre a universidade e a escola, por meio dessas vivências, dessa constituição profissional e humana em um movimento dialético (SUBPROJETO PIBID/FE/Pedagogia/UERN, 2018).

Com isso, o objetivo geral dessa proposta de efetivação do PIBID, no subprojeto de Pedagogia, de acordo com Souza e Moraes (2018, p. 2), é:

Contribuir com a formação para a docência de graduandos(as) de Pedagogia da Faculdade de Educação/FE da Universidade do Estado do Rio Grande do Norte/UERN, Campus Central, a partir de experiências teórico-práticas em instituições da rede de ensino público de Mossoró, Estado do Rio Grande do Norte, que contemplem os Anos Iniciais do Ensino Fundamental.

Pautados neste objetivo, o PIBID acontece em três escolas da rede pública da cidade de Mossoró-RN, sendo duas escolas da rede municipal e uma da rede estadual, em um núcleo formado por um 01 coordenador de área, docente do DE/UERN (bolsista); 01 coordenador de área voluntário, docente do DE/UERN; 30 alunos graduandos de Pedagogia, sendo 24 bolsistas

e 06 voluntários; 03 professores supervisores que atuam nos Anos Iniciais nas escolas contempladas¹⁰.

2.2 As publicações acadêmicas e científicas à luz da Psicologia Sócio-Histórica: estado do conhecimento

Dando continuidade à discussão sobre a formação de professores no Brasil e a importância do programa formativo PIBID para a formação inicial desses professores, realizamos uma pesquisa denominada “estado do conhecimento” (FERREIRA, 2002) com o objetivo de conhecer as produções científicas que discutem acerca do PIBID, do professor supervisor e das relações afetivas ancoradas na Perspectiva Teórica e Metodológica da Psicologia Sócio-Histórica. Também atentamos em dizer o quanto o estado do conhecimento se torna relevante, por nos proporcionar conhecermos as discussões imbricadas nas pesquisas que almejamos realizar e mostrar a significância dos estudos para pautarmos nossas reflexões e escrita em relação ao objeto de estudo, significado nesta dissertação em decurso.

O estado do conhecimento permite ao pesquisador ter conhecimento das publicações já realizadas com proximidade do seu objeto em estudo. Conforme Ferreira (2002, p. 258), essas pesquisas:

Também são reconhecidas por realizarem uma metodologia de caráter inventariante e descritivo da produção acadêmica e científica sobre o tema que busca investigar, à luz de categorias e facetas que se caracterizam enquanto tais em cada trabalho e no conjunto deles, sob os quais o fenômeno passa a ser analisado.

Fundamentado na relevância desse tipo de pesquisa, conforme apresentado pela autora, apresentamos nosso estado do conhecimento. Esclarecemos que esta subseção está estruturada em duas partes. Na primeira, intitulada **Critérios e etapas do mapeamento bibliográfico**, divididas por Universidades. A segunda parte é **Nas veredas do caminho: processo de análises** das dissertações e teses que discutem o PIBID, professor supervisor e as relações afetivas.

¹⁰ Dados referentes ao detalhamento do Subprojeto PIBID/FE/Pedagogia/UERN, elaborado pelos professores coordenadores do subprojeto, baseado na proposta do Edital PIBID 07/2018.

2.2.1 Critérios e etapas do mapeamento bibliográfico

Realizamos o estado do conhecimento em três universidades do Nordeste, a saber: a Universidade Federal de Alagoas (UFAL), a Universidade Federal do Piauí (UFPI) e a Universidade do Estado do Rio Grande do Norte (UERN).

A escolha por essas Universidades deu-se por serem associadas ao Programa Nacional de Cooperação Acadêmica- PROCAD, cujo tema é “Tecendo Redes de Colaboração no Ensino e na Pesquisa em Educação: um estudo sobre a dimensão subjetiva da realidade escolar” PROCAD/CAPES (Edital 2013).

Tal programa se configura como uma rede de colaboração de estudos e pesquisas entre quatro instituições de ensino superior: Pontifícia Universidade Católica de São Paulo – PUC - SP (coordenadora); UFPI; UERN; UFAL, tendo como objetivo:

Apoiar projetos conjuntos de ensino e pesquisa, em instituições distintas, que estimulem a formação pós-graduada e, de maneira complementar a graduada, e também a mobilidade docente e discente. O Programa atende ao disposto no Plano Nacional de Pós-Graduação 2011-2020, o qual prevê ações que visem à diminuição das assimetrias regionais observadas no Sistema Nacional de Pós-Graduação - SNPG. Edital_071/2013-Programa Nacional de Cooperação Acadêmica¹¹.

Tendo em vista os objetivos direcionados pelo PROCAD e o nosso objeto de estudo, objetivamos adentrar nas discussões atuais nestas três universidades referentes aos cursos de Pós-graduação em Educação. Os descritores de todo o percurso foram: PIBID, Professor Supervisor, Afetividade e Psicologia Sócio-Histórica. Selecionamos as publicações a partir da leitura dos títulos, palavras-chave e resumos; em caso de análise mais aprofundada, leitura das considerações iniciais e finais. Delimitamos nossas buscas em um recorte temporal de 2014 a 2018, com o intuito de trazermos informações atuais. Os mecanismos de busca foram organizados por seções; primeiro analisamos as dissertações e em seguida as teses das referidas universidades, para facilitar a sistematização dos dados e informações averiguadas.

Iniciamos nossa busca no Banco de Dados de Teses e Dissertações (BDTD/CAPES). Dentro dos Bancos de Dados da BDTD, adentramos nas dissertações dos repositórios da UFAL. Na área de Ciências Humanas-Educação, na primeira filtragem geral foram encontradas duzentas e trinta e duas dissertações; ao selecionarmos os anos propostos para busca (2014-

¹¹ Edital/ 2013 disponível em:

https://www.capes.gov.br/images/stories/download/editais/Edital_071_2013_PROCAD.pdf. Acesso em jul. 2020.

2018) nos deram a soma de noventa e nove (99) dissertações divididas por ano; em 2014, foram onze; em 2015, oito, em 2016, vinte e cinco dissertações e no ano de 2017, trinta e oito dissertações; já em 2018, foram dezessete dissertações. Das noventa e nove dissertações encontradas no mapeamento, selecionamos apenas uma publicação que faz referência ao PIBID, a de Nascimento (2017). Os demais trabalhos encontrados não foram escolhidos porque não correspondem ao nosso objetivo de busca.

Em seguida, começamos o mapeamento nos bancos de teses da mesma instituição. Na primeira filtragem, obtivemos o resultado de trinta e nove teses na área da educação entre os anos de 2014 a 2018; localizamos no ano de 2014 uma tese e em 2015, sete teses. No ano de 2016, identificamos sete teses; foram dezessete em 2017 e sete em 2018. As buscas nos deram a soma de trinta e nove teses, mas nenhuma selecionada porque não correspondem ao nosso objetivo de busca.

Em continuidade, no banco de dissertações da UFPI na área das Ciências Humanas-Educação, obtivemos no ano de 2014 trinta e uma dissertações e em 2015 vinte e uma dissertações. No ano de 2016, localizamos trinta e três dissertações; no ano de 2017, foram dezesseis dissertações e no ano de 2018, encontramos oito dissertações. As buscas nos deram a soma de cento e nove dissertações, dentre as quais selecionamos duas dissertações, a de Araújo (2015) e a de Pires (2016), tendo como base Teórica e Metodológica a PSH. Encontramos uma dissertação cujo título sugere comungar com nossos objetivos de filtragem, a de Souza (2014), que vai ao encontro do nosso objeto de estudo, mas não está disponível para consulta de acordo com a data da busca, 16 de novembro de 2018. As demais publicações não atendem aos critérios estabelecidos para as buscas.

Pautados no objetivo do mapeamento, continuamos a pesquisa no programa de Pós-graduação em doutorado da mesma instituição. No ano de 2014, encontramos onze teses e no ano de 2015, oito teses. Em 2016, foram encontradas dez teses, no ano de 2017 foram vinte e cinco teses e, no ano de 2018, foram encontradas três teses, das quais apenas um trabalho estava disponível para acesso ao público na data da busca, 16 de novembro de 2018, porém esse trabalho disponível não corresponde ao nosso objetivo. Das cinquenta e sete teses encontradas, selecionamos apenas uma, a de Marques (2014), que traz estudos relacionados à dimensão afetiva. As demais teses não foram selecionadas porque não correspondem ao objetivo de filtragem.

Seguimos nossa pesquisa na UERN, no *site* oficial da Universidade. Selecionamos a página do programa de Pós-graduação, em seguida no Programa de Pós-graduação em Educação – POSEDUC. No ano de 2014, nos deparamos com treze dissertações, em 2015

houve a mesma quantidade; em 2016, encontramos quatorze publicações e no ano de 2017, foram vinte e nove publicações, estando três indisponíveis para consulta na data da busca, 16 de novembro de 2018. No ano de 2018, localizamos vinte e nove publicações, sendo duas indisponíveis, na mesma data da busca.

Das noventa e oito dissertações na área de Pós-graduação em educação na UERN analisadas neste período, selecionamos treze. As dissertações de Silva (2015); Oliveira (2017); Raposo (2017); Silva (2017); Medeiros (2017); Gonzaga (2018); Gomes (2018); Santos (2018) trazem como Perspectiva Teórica e Metodológica de pesquisa a PSH. Silva (2016) engendra discussões sobre as Significações do Professor Supervisor, atrelada ao Programa PIBID, sob a ótica da Perspectiva Teórica e Metodológica da Psicologia Sócio-Histórica. As dissertações de Oliveira (2016), Medeiros (2016) e Moreira (2018), além de trazer a PSH como metodologia de pesquisa, apontam as significações referentes ao PIBID, e a dissertação de Silva (2018) atenta para as relações afetivas implicadas nos estudos da Psicologia Sócio-Histórica. As demais dissertações não foram selecionadas porque não atendiam ao objetivo de busca. Acordamos em dizer que não temos dados de teses, pois na UERN não há doutorado no programa de Pós-graduação em Educação - PPOSEDUC-UERN.

No **quadro 1**, resumimos os descritivos de todo o mapeamento realizado: as publicações eleitas; autores; título dos trabalhos; ano e tipo. As publicações foram divididas por cores, a partir da proximidade na temática, como demonstrativo na pirâmide, as cores são correspondentes ao **quadro 1**.



Dados elaborados pela pesquisadora referentes à pesquisa realizada.

QUADRO DEMONSTRATIVO 1 – Síntese das publicações selecionadas (2014 a 2018).

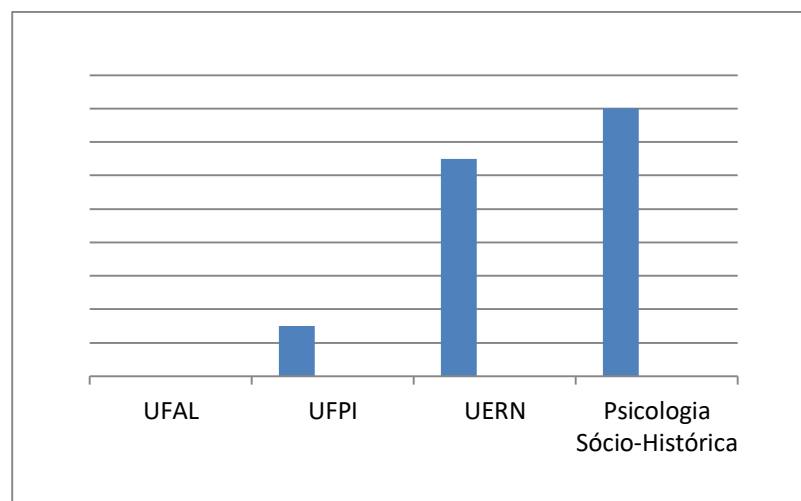
Nº	AUTOR	TÍTULO DO TRABALHO	ANO	TIPO	INSTITUIÇÃO
1	MARQUES, Eliana de Sousa Alencar	O SÓCIO-AFETIVO MEDIANDO A CONSTITUIÇÃO DE PRÁTICAS EDUCATIVAS BEM SUCEDIDAS NA ESCOLA	2014	Tese	UFPI
2	ARAÚJO, Lucélia Costa	“O ESSENCIAL É INVISÍVEL AOS OLHOS”: SIGNIFICAÇÕES QUE MEDEIAM A CONSTITUIÇÃO DA IDENTIDADE DO PROFESSOR HOMEM	2015	Dissertação	UFPI
3	SILVA, Rosivania Maria da	O BEM-ESTAR DOCENTE NA EDUCAÇÃO INFANTIL: UMA ANÁLISE SÓCIOHISTÓRICA DO SEU PROCESSO DE CONSTITUIÇÃO	2015	Dissertação	UERN
4	PIRES, Sueli Maria de Sousa.	SIGNIFICADOS E SENTIDOS CONSTITUÍDOS POR PROFESSORES SOBRE O APRENDER A ENSINAR E QUE MEDEIAM SUA PRÁTICA PEDAGÓGICA	2016	Dissertação	UFPI
5	NASCIMENTO, Cássia Gillania Santos.	A CONSTITUIÇÃO DOS <i>ETHOS</i> DE PROFESSORAS SOBRE DISCIPLINA NAS PRÁTICAS DO PIBID	2017	Dissertação	UFAL
6	SILVA, Cláudia Alves da	A FORMAÇÃO DOCENTE MEDIADA PELO PIBID: UMA ANÁLISE DOS SENTIDOS E SIGNIFICADOS CONSTITUÍDOS POR PROFESSORES/SUPERVISORES	2016	Dissertação	UERN
7	OLIVEIRA, Jailma Nunes Viana de	AS DISCIPLINAS PEDAGÓGICAS NO CONTEXTO DA FORMAÇÃO INICIAL EM HISTÓRIA: ANÁLISE DAS SIGNIFICAÇÕES DE UM LICENCIANDO	2016	Dissertação	UERN
8	MEDEIROS, Umberto de Araújo.	A MEDIAÇÃO SUBJETIVA DO PACTO NACIONAL PELO FORTALECIMENTO DO ENSINO MÉDIO NA FORMAÇÃO CONTINUADA DO PROFESSOR	2016	Dissertação	UERN
9	OLIVEIRA, Evandro Nogueira de.	A DIMENSÃO SUBJETIVA DA INICIAÇÃO À DOCÊNCIA: UM ESTUDO SOBRE AS SIGNIFICAÇÕES PRODUZIDAS NO INÍCIO DA CARREIRA DOCENTE	2017	Dissertação	UERN
10	RAPOSO, Francisco Evânio Dantas	AS SIGNIFICAÇÕES CONSTITUÍDAS PELO PEDAGOGO EM SUA FORMAÇÃO INICIAL ACERCA DO ENSINO DA MATEMÁTICA NO ENSINO FUNDAMENTAL	2017	Dissertação	UERN

11	SILVA, Luzimara Alexandre da	EDUCAÇÃO INFANTIL: SENTIDOS E SIGNIFICADOS DO CUIDAR E EDUCAR NA PRÉ-ESCOLA	2017	Dissertação	UERN
12	MEDEIROS, Maria Marta de	OS DESAFIOS DE CONSTITUIR-SE PROFESSOR: UM ESTUDO COM PROFESSORES BACHARÉIS	2017	Dissertação	UERN
13	GONZAGA, Bruna Jucilene Carlos	AUTORIDADE PEDAGÓGICA: UM OLHAR À LUZ DA PSICOLOGIA SÓCIO-HISTÓRICA	2018	Dissertação	UERN
14	GOMES, Edione Monteiro Araújo	SIGNIFICAÇÕES DO PROFESSOR ACERCA DA INCLUSÃO ESCOLAR DE ALUNOS COM DEFICIÊNCIA NO ENSINO MÉDIO	2018	Dissertação	UERN
15	MOREIRA, Francisca Verônica Pereira	VIVÊNCIA NO PIBID-UERN: SIGNIFICAÇÕES CONSTITUÍDAS POR BOLSISTAS DE INICIAÇÃO À DOCÊNCIA	2018	Dissertação	UERN
16	SILVA, Hemaúse Emanuele da	PEDAGOGIA HOSPITALAR: UM ESTUDO SOBRE RELAÇÕES AFETIVAS	2018	Dissertação	UERN
17	SANTOS, Mariluze Riani Diniz dos	AS SIGNIFICAÇÕES PRODUZIDAS PELO PROFESSOR INICIANTE FRENTE AOS DESAFIOS DA ATIVIDADE PROFISSIONAL NA EDUCAÇÃO INFANTIL	2018	Dissertação	UERN

Fonte: Elaborado pela pesquisadora.

Após a conclusão dos mapeamentos, iniciamos o processo das análises dos trabalhos selecionados. Ressaltamos que para este momento adentraremos nas discussões das dissertações e teses que pautam sobre o Programa PIBID, Professor Supervisor e afetividade, que estão em comunhão com o nosso objeto de pesquisa. As publicações que trazem como Perspectiva Teórica e Metodológica a Psicologia Sócio-Histórica, que, mesmo sendo a Perspectiva teórica e metodologia eleita para nosso estudo, foram eleitas no mapeamento, somente em nível de conhecimento.

No mapeamento realizado, percebemos o acréscimo das publicações na área da Pós-graduação em Educação ancorada na Perspectiva Teórica e Metodológica da Psicologia Sócio-Histórica, através dos anos na UERN, como demonstrado no gráfico.



Fonte: Elaborado pela pesquisadora.

2.2.2 Nas veredas do caminho: processo de análises

Ao enveredar pelos caminhos do estado do conhecimento, relacionado ao nosso objeto de pesquisa, destacamos seis publicações: Moreira (2018); Nascimento (2017); Oliveira (2016) que discutem o PIBID como importante no processo de formação, e Silva (2016), além de trazer discussões sobre o PIBID, atenta para as significações constituídas por Professores/supervisores referentes à formação docente propiciada pelo programa. Marques (2014) e Silva (2018) atentam para a dimensão afetiva importante na mediação pedagógica do professor tanto na escola quanto na Pedagogia hospitalar.

A dissertação de Nascimento (2017) situa-se na área de Linguística aplicada e tem por objetivo analisar a constituição dos *Ethos* de professoras em formação inicial sobre disciplina por meio de experiências desenvolvidas no PIBID/LETRAS/UFAL, caracterizando-se como estudo de caso de cunho etnográfico. É a única publicação eleita para análise que não traz como Perspectiva Teórica e Metodológica a Psicologia Sócio-Histórica. Os dados foram obtidos a partir de diários reflexivos de professoras em formação inicial, que fazem parte do PIBID/LETRAS/UFAL, tanto nas aulas de Língua Portuguesa quanto nas atividades proporcionadas pelo programa PIBID (oficina de leitura e produção de textos), importantes no processo de análises.

Desse modo, a autora enfatiza a importância das professoras em formação inicial conhecerem a realidade da sala de aula e relacionarem tal realidade com os estudos da universidade através da participação no PIBID, o quanto as anotações realizadas nos encontros do PIBID/LETRAS revelaram a grandeza dos detalhes trazidos dos encontros para o

desenvolvimento do estudo dissertativo. Conhecer essa realidade se torna significativo na vivência do programa, para entender os entrelaçamentos que cercam o cotidiano escolar, as afetações.

A dissertação de Oliveira (2016) traz como objetivo geral apreender os significados e sentidos constituídos pelo licenciando acerca das disciplinas pedagógicas em sua formação em História. O colaborador da pesquisa é integrante do programa PIBID e, mediante análise feita pela autora a partir da interpretação do segundo núcleo de significação, referente à fala do sujeito, o PIBID/UERN interfere na formação docente, uma vez que proporciona ao pibidiano uma experiência com a pesquisa, o ensino e as práticas pedagógicas que somente a licenciatura em si não oferece (OLIVEIRA, 2016).

O PIBID, além de proporcionar vivências significativas aos discentes na sala de aula, juntamente com as experiências das práticas pedagógicas repassadas pelas professoras supervisoras, atenta para inserção destes na pesquisa e no ensino, melhorando sua didática.

Atenta às discussões, a dissertação de Moreira (2018) tem como objetivo apreender os significados e sentidos constituídos por bolsistas de iniciação à docência a respeito de sua vivência no PIBID/UERN. As participantes da pesquisa foram duas bolsistas de iniciação à docência, estudantes do curso de Letras Língua Portuguesa e suas respectivas literaturas, do *Campus Avançado* de Patu-CAP-UERN. A autora traz a relevância do PIBID para a formação dessas futuras professoras de Língua Portuguesa, haja vista o PIBID ter “[...] se constituído um laboratório vivo de experiências, ensino-aprendizagem, estudos e pesquisas” (MORREIRA, 2018, p. 10).

Condizente a isso, o PIBID neste contexto de ensino-aprendizagem propicia aos discentes e também aos professores supervisores um leque de conhecimentos no chão sagrado da sala de aula e na universidade, constituindo afetações neste processo, superando as dificuldades que surgirão perante o ensino. A relevância do programa na UERN é acrescida na fala de Moreira (2018, p. 127):

Acreditamos que o PIBID, no âmbito da Universidade do Estado do Rio Grande do Norte-UERN, tem se constituído como uma política educacional exitosa e comprometida com a formação de professores, visto que tem introduzido acadêmicos dos cursos de licenciatura nas escolas de educação básica, oportunizando experiências e vivências aos futuros professores, através de propostas motivadoras e diferenciadas para o ensino, buscando superar as dificuldades impostas pelo ensino público.

Em meio aos achados atentos para pontuações das significações do programa para os professores supervisores, trazemos a dissertação de Silva (2016). Tem como objetivo apreender os significados e sentidos produzidos por professores supervisores do PIBID sobre a formação docente propiciada pelo Programa. A pesquisa foi realizada junto às professoras da educação básica, do município de PATU/RN, vinculadas ao PIBID/UERN do referido município.

Assim, junto à pesquisa, o PIBID proporciona contato com a docência, constituição de sentidos pelos bolsistas diante da profissão docente. Apresenta discussões sobre a formação de professores no Brasil, que até então se tem uma lacuna, por parte da dicotomia entre teoria e prática. Com isso, Silva (2016, p. 29) reflete que:

Desta forma, a formação de professores - seja inicial ou continuada, presencial ou à 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.

Nesse intuito, através das falas conclusivas e das relações internúcleos, entende-se 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” (SILVA, 2016, p. 147).

Assim, a pesquisa atenta para a significância de pensar a formação no PIBID não somente para a visão técnica, como também os sentidos da formação para a docência, do discente e refletir sobre o seu futuro campo de atuação e aos docentes não é o bastante ter titulações máximas tampouco uma escola bem estruturada fisicamente se não exercerem sentidos afetivo-volitivos para sua função, estando imbricados pelos afetos e necessidades a eles atribuídas, de maneira que não haverá melhorias na educação. É preciso um olhar diferenciado do professor para as afetações, que significam sua profissão.

Seguimos pelas pesquisas que medram nas discussões afetivas. A tese de Marques (2014) tem como objetivo geral investigar as mediações que constituem professores e alunos que desenvolvem práticas educativas bem sucedidas por meio dos afetos positivos repassados pelo docente. Teve por base os pressupostos teóricos e metodológicos do materialismo histórico dialético da PSH. É uma pesquisa de natureza crítica, abordando as categorias sentidos e significados, vivências em Vigotski e afetação em Espinosa.

Os participantes da pesquisa foram um professor de matemática e quatro ex-alunos desse professor. As técnicas e instrumentos metodológicos utilizados na pesquisa foram entrevista semiestruturada, a entrevista reflexiva e o memorial. Foram utilizados também como procedimento analítico nas análises das informações os Núcleos de Significação.

Toda uma significação de trajetória de vida levou esse professor a se encontrar na profissão docente, a ser esse docente que dispõe de relações de afetos na sua profissão, em uma dialética da realidade objetiva para subjetiva, causando um diferencial na profissão, uma vez que o que interessa é a aprendizagem dos alunos: “a dimensão afetiva passa a figurar como uma mediação importante na constituição do professor e da sua prática educativa” (MARQUES, 2014, p. 303).

Neste sentido, a dissertação de Silva (2018) atenta para a relevância da dimensão afetiva no cotidiano do professor, tendo como objetivo geral analisar e apreender a dimensão subjetiva que tem mediado as relações afetivas de professoras no contexto da pedagogia hospitalar. Os colaboradores da pesquisa foram três professoras de classes hospitalares que atendem crianças e adolescentes em tratamento oncológico no município de Natal/RN. Para as análises interpretativas, foram utilizados os núcleos de significações.

Ambas as pesquisas mostra a importância de trabalhar os afetos na profissão docente, como parte integrante da vida do professor, tanto na pedagogia hospitalar (nas classes hospitalares) quanto na escola, na sala de aula, o professor precisa em sua constituição diária ser cheio de afetos positivos para com seus alunos, superando os desafios encontrados na profissão docente através das mediações afetivas porque “Os aspectos emocionais não podem ser compreendidos de forma dissociada dos aspectos racionais, pois, o que buscamos é a síntese entre eles, uma constituição dialética [...]” (SILVA, 2018, p. 131).

O importante não é em qual contexto ou espaço podem ser trabalhados esses afetos, mas como eles são constituídos e mediados pelo professor, buscando um espaço de alegria e satisfação na identidade docente e na aprendizagem e vida dos alunos, favorecendo laços afetivos na formação social, profissional e humana de ambos os sujeitos em ligação com o cognitivo. Cognição e afeto entendidos como unidades dialéticas que constituem os traços afetivos do sujeito e não dissociação.

Tendo em vista visualizarmos diante da pesquisa realizada no estado do conhecimento e de estudos anteriores a contribuição da Perspectiva Teórica e Metodológica da Psicologia Sócio-Histórica para nosso estudo dissertativo, por entender o humano em suas diversas constituições, traçando suas zonas de sentido e com o intuito de alcançarmos o objetivo pretendido para esta dissertação, na próxima seção, apresentamos discussões acerca da concepção de homem, como se constitui esse homem segundo os estudos da perspectiva teórica e metodológica da Psicologia Sócio-Histórica e as categorias teóricas de análise pleiteadas para este estudo.



SEÇÃO 3: A PSICOLOGIA SÓCIO-HISTÓRICA: DISCUSSÕES ACERCA DA CONCEPÇÃO DE HOMEM E ALGUMAS CATEGORIAS TEÓRICAS DE ANÁLISE

Nesta seção, discorreremos, à luz da perspectiva sócio-histórica, sobre a concepção de homem e apresentamos algumas categorias que se constituem como importantes instrumentos teórico-metodológicos e que serão fundamentais para análise do nosso objeto de estudo.

3.1 Concepção de homem

A Psicologia Sócio-Histórica tem por princípio o Materialismo Histórico e Dialético do Marxismo. Nesse procedimento, não podemos entender o humano como naturalizado. Mas, como único, social e histórico, ou seja, o processo de humanização do humano ocorre a partir do momento que este se insere no meio social e mantém uma relação dialética com os grupos humanos, a cultura e a história ao qual está inserido.

Assim, esse sujeito é único e individual, porque à medida que se relaciona com o mundo social, com a história, com o outro, no processo de constituição, ocorre a apreensão da subjetividade. Diante dessa apreensão subjetiva por intermédio da relação histórica, esse humano também é social, a partir do momento em que se constitui nesta relação com o meio.

Nesse movimento dialético, o homem vai a todo se ressignificando nas e pelas vivências. Diante disso, ele é, ao mesmo tempo, único, social e histórico. Para Bock (1999, p. 30), neste contexto o homem é “um ser ativo, social e histórico”.

Dessa maneira, o homem é compreendido como um sujeito que se refaz por meio das mediações histórico-sociais que o cercam. Nessas interações humanas ocorrem as significações desse sujeito, os sentidos e significados providos das vivências no meio social, que geram para si apreensões afetivas. Essas afetações socialmente constituídas permeiam as zonas de sentidos desse indivíduo. Nesse movimento, o sujeito afetado pelo mundo se reinventa em meio ao mundo objetivo e seu ser subjetivo. Esse processo é mediado por signos, providos das construções sociais, frutos dessas relações humanas, já estabelecidas na sociedade. Esses signos se manifestam na vida do homem de forma simbólica, que são os signos socialmente construídos e os emocionais, que permeiam as zonas de sentido do homem.

Nesse movimento dialético de transformação, o humano vai se constituído por intermédio da atividade que desenvolve nas relações com os outros seres humanos

transformando a si mesmo e seu entorno, haja vista, ser nesse desenvolvimento que o humano se refaz, se transforma como sujeito ativo, apreendendo nas dimensões vividas.

Conforme Barbosa (2011, p. 23), “Essa concepção de homem é desenvolvida a partir de uma visão que nega as concepções idealistas, as concepções mecanicistas do que seja o ser humano”. Nesse entendimento, o homem é visto como um ser inacabado, que se renova dialeticamente como sujeito social em seu processo de humanização.

Nos estudos de Vigotski (2007), o homem nasce no seu processo biológico natural e vai se constituindo de acordo com o outro e com o mundo que o rodeia.

Nessa abordagem vigotskiana, aprendizagem e desenvolvimento do homem acontecem do social para o individual, do mundo objetivo para o subjetivo em um processo dialético de constituição, de humanização. Tendo em vista, nessa relação social, histórica e cultural, “[...] o meio se apresenta como fonte de desenvolvimento para as formas de atividade e das características superiores especificamente humanas [...]” (VIGOTSKI, 2018, p. 90).

Assim, na segunda metade do século XX, no Brasil, estudiosos da Psicologia Histórico-Cultural e da Pedagogia Histórico-Crítica, por meio dos estudos vigotskianos sentiram o desejo de se unir e formar a psicologia da educação, uma psicologia com caráter educacional que pensa o ser humano em suas diversas atuações sociais, históricas e culturais, que vê o individual de cada um, sua subjetividade, que tem como princípio estudar o sujeito em sua dimensão subjetiva, levando em consideração sua constituição através das vivências sociais, dos afetos que os constitui, a subjetividade que se concretiza por meio das objetivações.

Desses estudos e discussões, surge a Psicologia Sócio-Histórica ancorada no materialismo histórico e dialético do Marxismo, que enxerga o humano em seu processo dialético, suas constituições. Trata-se, pois, de uma psicologia fundada em princípios históricos e dialéticos, que concebe os fenômenos humanos como produzidos no processo histórico de constituição da vida social.

Nos estudos da Psicologia Sócio-Histórica, o homem é compreendido como um ser em constante mudança social, individual e cultural. Bock (1999, p. 28) ressalta que “assim, as explicações sobre o homem devem ser baseadas fundamentalmente no mundo social e histórico”.

Neste itinerário, é que se mescla na efetivação da concepção do homem, não deixando de lado o seu processo biológico, mas entrando em uma metodologia de constituição social, que, de acordo com os estudos desenvolvidos pelos estudiosos da Psicologia Sócio-Histórica, ancorada na abordagem Vigotskiana, o homem só se tornará humano com todas as atribuições sociais se estiver imbricado no convívio em sociedade, com os outros seres, outras culturas.

Nessa direção, condizentes com os estudos da Perspectiva teórica e metodológica da Psicologia Sócio-Histórica, a constituição do homem não é natural, mas social, em um processo de objetividade e subjetividade. Neste sentido, lembramos o caso de Amala e Kamala: A história das “meninas lobos”, que foram duas crianças encontradas na Índia, que tinham idades aproximadamente entre 2 (dois) a 8 (oito) anos; a mais nova faleceu um ano após o resgate e a segunda viveu até 1929. Como elas viveram com os lobos, elas desenvolveram atitudes e comportamentos de lobos: andavam de quatro pés, não falavam, seus sistemas de comunicação eram semelhantes aos dos lobos. Assim, o processo de socialização humana das meninas lobos foi muito doloroso.¹²

Trouxemos o caso das meninas lobos para exemplificar a concepção de homem trazida pela metodologia em estudo. Nesta abordagem, buscamos estudar a gênese que constitui os fenômenos psicológicos do objeto em estudo (AGUIAR, 2015) e comungamos do princípio de que, ao nascer, o sujeito se depara com culturas, interações sociais já existentes. Dessa maneira, há uma imersão do homem nestas construções históricas, culturais.

Assim, para enfatizar esse método em estudo, buscando a compreensão do real utilizam-se as categorias metodológicas do Materialismo Histórico e Dialético – o sujeito que se constitui dialeticamente e as categorias teóricas de análises. Segundo Aguiar (2015, p. 117),

As categorias de análises devem dar conta de explicitar, descrever e explicar o fenômeno estudado em sua totalidade. São construtos ideais (no plano das ideias), que representam a realidade concreta e, como tais, carregam o movimento do fenômeno estudado, suas contradições e sua historicidade.

Com isso, as categorias teóricas de análises nos ajudam a entender o sujeito em suas manifestações sentimentais, emocionais, afetivas, pois são expressões realizadas pelo humano, que podem ficar no obscuro, não sendo ditas através da linguagem verbalizada, assim entendemos também suas contradições, expressa na fala não dita, do pensamento emocionado. Neste sentido,

Nesta busca de compreensão do real utilizam-se categorias metodológicas do materialismo histórico e dialético que orientam o pensamento do pesquisador, como contradição, unidade de contrários, totalidade, mediação e historicidade. Criam-se/utilizam-se também categorias teóricas de análises, que expressam processos e nos ajudam a pensar as relações que são constitutivas dos fenômenos. São categorias que permitem ir além do imediato, da aparência dos objetos para compreendermos sua gênese e seu movimento. São sínteses

¹²Amala e Kamala “As meninas lobos”. Disponível em: <https://www.noitesinistra.com/2015/01/amala-e-kamala-historia-das-meninas-lobo.html>. Acesso em: 22 jul. 2019.

teóricas ou construções ideias (abstrações) que representam as determinações constitutivas do fenômeno; que expressam processos e têm a intenção de explicá-los, nos ajudando a pensar as relações que constituem os fenômenos. Atividade, consciência, identidade, afetividade, linguagem, pensamento, sentidos e significados, e dimensão subjetiva são categorias que permitem compreender a subjetividade, saindo do imediato e aparente (BOCK; AGUIAR, 2016, p. 48).

Sair do aparente, do imediato, não é tarefa fácil: é preciso que o pesquisador esteja atendo a todos os movimentos e expressões do sujeito, que fica na obscuridade dos fatos. Então, as categorias auxiliarão neste entendimento do não revelado pelo objeto, seus dilemas profissionais, pessoais, suas afetações, os caminhos que esse humano traçou em meio ao processo de constituição.

Esse entendimento só é possível saindo do aparente, mergulhando na gênese, no íntimo do sujeito pesquisado, sua totalidade, buscando a compreensão das relações constitutivas dos fenômenos, formando sua subjetividade, através dos sentidos e significados atribuídos por suas vivências.

Para explicar essa singularidade presente em cada ser humano a partir dos afetos que os constituem, na totalidade do real, por intermédio do desenvolvimento social desse humano, elaboramos uma **figura 1** para exemplificarmos de acordo com nosso entendimento as partes constitutivas da dimensão afetiva, intercalando neste meio as colocações referentes às categorias teóricas de análise eleitas para esta pesquisa de mestrado.

3.2 A constituição da dimensão afetiva na Psicologia Sócio-Histórica



Figura 1: As partes constitutivas da dimensão afetiva.
Fonte: Elaborada pela pesquisadora.

Conforme Leite (2005, p. 105), “os afetos fazem parte integrante da espécie humana, e também são possuidores de caráter social”. Nessa perspectiva, buscamos exemplificar as partes constitutivas da dimensão afetiva, sendo que o termo dimensão, a nosso ver, é amplo, abarca todos os acontecimentos sociais vivenciados pelo sujeito, em desenvolvimento.

Para esclarecer a amplitude atribuída ao termo “dimensão”, trouxeamos Araújo (2003), por apresentar um modelo explicativo para exemplificar as diferentes dimensões em que se articulam na constituição do psiquismo, a complexidade da natureza humana, das relações desse humano com o mundo interno e externo pautada na afirmativa trazida pelo autor de que: “E o que seria, afinal, o que estamos chamando afetividade ou dimensão afetiva? É uma das dimensões constituintes do psiquismo humano” (ARAÚJO, 2003, p. 154).

Assim, Araújo (2003) diz que, além da existência de dimensões da consciência e do inconsciente, existem outras dimensões: a cognitiva, a sociocultural, a dimensão biológica e a dimensão afetiva. “Todas elas estão inter-relacionadas entre si de maneira sistêmica de tal forma que sua separação só é possível para efeito de estudos e para facilitar sua compreensão” (ARAÚJO, 2003, p. 155).

Com isso, a *figura 1*, que abre este tópico, explica a constituição da dimensão afetiva mediante o olhar das pesquisadoras. No primeiro movimento de explicação dessa constituição apresentamos os pares dialéticos do Pensamento e Linguagem; da Cognição e do Afeto.

Vigotsky (2009) explica a dissociação entre o pensamento e a linguagem em sua origem. Em detrimento as palavras do autor, estudiosos da psicologia moderna e da psicologia associativa buscavam firmar seus estudos do pensamento e da linguagem de forma isolada. Com base em experimentos, as duas funções eram estudadas como elementos separados. Assim, não conseguiam observar o significado contido na palavra, provido do pensamento verbalizado. Com isso, Vigotsky (2009, p. 7) explicita que:

De igual maneira o significado, isolado do aspecto sonoro da palavra, transformar-se-ia em mera representação, em puro ato do pensamento, que passaria a ser estudado separadamente como conceito que se desenvolve e vive independentemente do seu veículo material.

Desse modo, era preciso estudos que abordassem o significado em si da palavra, não que estudassem esses elementos como isolados, como os estudos da semântica e da fonética clássica citados por Vigotsky (2009). Assim, “[...] nem a psicologia associativa nem a estrutural dão resposta minimamente satisfatória à questão da natureza do significado da palavra” (VIGOTSKY, 2009, p. 09). Entretanto, tanto a psicologia moderna quanto a associativa viam

na palavra o aspecto externo em vez do aspecto interno. Para esclarecimento, Vigotski (2009, p. 09) cita o estudo desenvolvido pela psicologia associativa:

Sempre víamos na palavra apenas o seu aspecto externo voltado para nós. O outro aspecto interno - o significado - como a outra face da lua, continua até hoje sem ser estudado e desconhecido. Entretanto, é precisamente nesse outro aspecto que se encerra a possibilidade de solução das questões que nos interessam e dizem respeito à relação entre pensamento e linguagem, porque é justamente no significado que está o nó daquilo que chamamos de pensamento verbalizado.

Barbosa (2011, p. 37) endossa a questão e enfatiza que a significância da junção entre o pensamento e a linguagem são importantes nos estudos Vigotskianos, independentemente das suas origens:

O estudo da relação linguagem e pensamento são centrais na obra de Vigotsky e, embora linguagem e pensamento possuam origens diferentes do ponto de vista filogenético e ontogenético, mas num determinado ponto do processo de desenvolvimento estas duas funções psicológicas se unem e não se separam mais.

Desse modo, apesar dessas categorias em suas origens surgirem de formas separadas, em determinado momento elas precisavam se unir, se modificar, aprimorando a aprendizagem e o desenvolvimento humano. Não podemos estudá-las separadamente.

Muitos foram os estudos das antigas escolas psicológicas a respeito da relação entre pensamento e linguagem. Segundo Vigotski (2008, p. 151), “Do ponto de vista das antigas escolas de psicologia, o elo entre a palavra e o significado é associativo, estabelecido pela reiterada percepção simultânea de um determinado som e de um determinado objeto”.

Assim, para as antigas escolas psicológicas, existe uma função associativa entre o significado e a palavra. Remetemos à lembrança de alguém ou algo vivido quando nos deparamos com um objeto ou algo que lembra a pessoa. “Desse ponto de vista, o significado da palavra, uma vez estabelecido, não pode deixar de desenvolver-se e sofrer modificações” (VIGOTSKY, 2009, p. 399).

Nesse pressuposto, a linguagem é significativa no processo de mediação social. De acordo com Aguiar (2015, p. 128),

A linguagem é, portanto, o instrumento fundamental nesse processo de mediação das relações sociais, no qual o homem se individualiza, se humaniza, apreende e materializa o mundo das significações que é constituído no processo social e histórico.

Com isso, o homem se apropria da linguagem para desenvolver-se em sociedade. Assim, a linguagem atribuída no convívio social parte para as zonas de sentido pessoal, gerando uma colcha de retalho na singularidade humana condizente com a cultura. Assim, ocorre a descoberta principal dos estudos de Vigotski (2009) ligados ao estudo do pensamento e da linguagem, que o significado das palavras se desenvolve. Segundo Vigotski (2009, p. 408), “O significado da palavra é inconstante. Modifica-se no processo do desenvolvimento da criança. Modifica-se também sob diferentes modos de funcionamento do pensamento. É antes uma formação dinâmica que estática”.

Desse modo, Vigotski (2009, p. 409) fala que “a relação entre o pensamento e a palavra é, antes de tudo, não uma coisa, mas um processo; é um movimento do pensamento à palavra e da palavra ao pensamento”. Com isso, acontece um processo em desenvolvimento à luz da análise psicológica.

Dessa forma, “O pensamento não se exprime na palavra, mas nela se realiza” (VIGOTSKI, 2009, p. 409). É a partir da constituição humana na sociedade que vão se desenvolvendo o pensamento e a linguagem. No momento de aquisição da linguagem, a criança interpreta o que aprendeu na vida social através das rotulações e proximidade. Assim, a criança não identifica os objetos ou animais pelo nome, mas pela aparência.

A linguagem é um meio de comunicação social importante porque facilita a socialização e interação entre as pessoas, e essa expressão através da fala só ocorre entre os seres humanos. Dessa forma, o homem tem a oportunidade de contar as suas vivências, frutos das expressões sociais que vivem e viveram em contato com outros sujeitos. Como modelo, Vigotski (2009) conta o exemplo do ganso. O animal citado, ao observar que está em perigo, comunica todo o bando com uma grasnada, contagiando a todos com os gestos, através do contágio, por causa do perigo que visualizou, pois esse animal não detém comunicação racional. Essa comunicação é própria do ser humano e a única forma que ele tem de expressão são movimentos expressivos.

Para Vigotski (2009, p. 11), “No fundo essa comunicação através dos movimentos expressivos não merece sequer ser chamada de comunicação, devendo antes ser denominada *contágio*”. Assim, a linguagem racional é essencial no processo de interação social, somente o homem detém de tal mecanismo de sobrevivência.

Em suma, a comunicação prescrita por Vigotski (2009) é a comunicação estabelecida com base na comunicação racional, como expressão do pensamento, a qual se verbaliza na palavra. Mas nem tudo que detém no pensamento se torna expressão oral, às vezes se configura no pensamento emocionado, que permeia as zonas de sentido, as quais nada mais são do que

aquilo que fica intrínseco no pensamento do indivíduo, como expressão do pensamento emocionado. Desse modo, “sem significado a palavra não é palavra, mas som vazio. Privada de significado, ela já não pertence ao reino da linguagem” (VIGOTSKY, 2009, p. 10).

É no significado que a palavra se efetiva. “Não podemos falar do significado da palavra tomado separadamente. O que ele significa? Linguagem ou pensamento? Ele é ao mesmo tempo linguagem e pensamento porque é uma unidade do pensamento verbalizado” (VIGOTSKY, 2009, p. 10).

Para estudar o pensamento e a linguagem como funções ligadas entre si, Vigotsky (2009) realizou experimentos com crianças, revelando que antes da criança dominar a linguagem, ela passa por uma fase pré-verbal do pensamento, que é a capacidade que a criança utiliza para resolver problemas práticos, são as manifestações verbais: o choro, o riso, dentre outras manifestações verbais.

Assim, ocorre a generalização da fala, através do desenvolvimento da comunicação. Ao se inserir no contexto social, a criança vai desenvolvendo seu sistema de signos e, conseqüentemente, a linguagem, aprimorando, com isso, o significado da palavra. Suas formas de comunicação psicológicas superiores. Segundo Vigotsky (2009, p. 12),

Assim, as formas superiores de comunicação psicológica, inerentes ao homem, só são possíveis porque, no pensamento, o homem reflete a realidade de modo generalizado. No campo da consciência instintiva, onde denominam a percepção e o afeto, só é possível o contágio e não a compreensão e a comunicação na acepção propriamente dita do termo.

Nesses termos, essa relação do intelecto com o afeto é essencial para entendermos a relação do pensamento e da linguagem, principalmente na fase infantil, de desenvolvimento da fala, do período pré-verbal, para o verbal, para o desenvolvimento da comunicação, pois é nessa interação da parte intelectual e afetiva que ocorrem as manifestações do pensamento do homem, seus interesses, suas motivações vivas e esse pensamento sempre vem acompanhando de afeto. Essa relação do intelecto e do afeto nas categorias pensamento e linguagem tem importância vital, pois é a partir do significado existente no pensamento verbal que se unem o afetivo e o intelectual (VIGOTSKY, 2009).

Esse resgate histórico das primeiras indagações, inquietações de Vigotsky (2009) para estudos do pensamento e da linguagem, que se caracterizou em alguns estudos, só veio a reforçar o quanto as categorias Pensamento e Linguagem, esse par dialético, são necessários à convivência do homem em sociedade. Tudo começa a partir do entendimento do Pensamento e da palavra, que gera signos linguísticos, que auxiliam no entendimento, comunicação e

comunhão do homem social. Esse desenvolvimento se torna importante constitutiva da vida afetiva ligada as suas vivências. Essas vivências são difundidas/ significadas na linguagem a partir da inserção do humano no meio social, processo este, que começa desde seu nascimento e transcorre ao longo da vida. .

Percebemos a significância da relação existente entre a vida afetiva e as vivências difundidas ao longo da evolução do homem no pensamento e na linguagem como produto do pensamento-verbal. Para Vigotsky (2009, p. 395), o Pensamento e a Linguagem “se constituem unicamente no processo de desenvolvimento histórico da consciência humana, sendo, elas próprias, um produto e não uma premissa da formação do homem”. Desse modo, conforme Vigotsky (2009), nos estágios mais primários da formação humana ocorre a ligação interior do pensamento e da palavra, como premissa da relação filogenética e ontogenética nos seus estágios de desenvolvimento.

Com isso, o homem começou a construir instrumentos fonéticos, gráficos e táteis para facilitar a comunicação como meio de sobrevivência no meio social, favorecendo seu desenvolvimento na sociedade, apropriando-se de conhecimentos históricos, produzidos por nossos antepassados, por exemplo, as pinturas rupestres e também incidentes atuais e futuros, procedentes do avanço tecnológico e do capitalismo, como um sistema de mediação instrumental, se configurando na linguagem (BARBOSA, 2011).

Desse modo, essa importância atribuída ao pensamento e a linguagem no processo de formação histórico da consciência do homem vem acrescida do cognitivo e do afetivo. Mesmo concedendo ligações importantes do psiquismo humano, nem sempre ocorreu essa junção entre a cognição e o afeto, do mesmo modo como explicado acima sobre o pensamento e a linguagem.

Na visão de Vigotsky, de acordo com Oliveira e Rego (2003), pressupostos da Filosofia cartesiana não foram influências positivas para o estudo do campo afetivo, das emoções e também para a psicologia de forma geral, pois os estudiosos da Filosofia cartesiana defendiam que existia uma separação entre corpo e mente; alma e corpo, não cabível com os estudos acrescidos por Vigotsky, que defendia a junção do cognitivo e do afetivo na constituição humana. Assim, de acordo com Oliveira e Rego (2003, p. 17), “Profundamente influenciado pelo filósofo holandês Espinosa, Vygotsky buscou elaborar uma nova perspectiva que tratasse de outro modo as relações entre mente e corpo e entre cognição e afeto”. Desse modo, Vigotsky (2009, p. 16) ressalta que:

De igual maneira, quem separou desde o início o pensamento do afeto inviabilizou de antemão o estudo da influência reflexiva do pensamento sobre a parte afetiva e volitiva da vida psíquica, uma vez que o exame determinista

da vida do psiquismo exclui, como atribuição do pensamento, a força mágica de determinar o comportamento do homem através do seu próprio sistema, assim como a transformação do pensamento em apêndice dispensável do comportamento, em sua sombra impotente e inútil.

Mediante ao exposto, não há como ocorrer a dissociação entre cognição e afeto. A unidade constitutiva entre cognição e afeto nos ajuda a entender a significância da dimensão afetiva para constituição do homem. Vigotski (2009) fala que não se desvincula o pensamento dos afetos e que os afetos constituem expressões do pensamento emocionado. Neste sentido, ainda segundo Vigotski (2009, p. 479), “O próprio pensamento não nasce de outro pensamento, mas do campo da nossa consciência que o motiva, que abrange os nossos pendores e necessidades, os nossos interesses e motivações, os nossos afetos e emoções”.

Assim, muitas foram as abordagens psicológicas que tentaram separar o pensamento dos afetos. Para os psicólogos tradicionais, os afetos não poderiam ser estudados pela psicologia, pois se constituíam em algo intrínseco do sujeito e a psicologia tradicional só se interessava por algo que fosse visível a todos.

Com isso, Vigotski busca desenvolver seus estudos nas funções psicológicas superiores e, mesmo não se aprofundando nos estudos das relações afetivas, foi um grande colaborador para que a psicologia atualmente pensasse nesse processo, aliado às constituições humanas. Assim, Aguiar e Ozella (2006, p. 227) alertam que:

[...] a separação entre pensamento e afeto jamais poderá ser feita, sob o risco de fechar-se definitivamente o caminho para a explicação das causas do próprio pensamento, pois a análise do pensamento pressupõe necessariamente a revelação dos motivos, necessidades e interesses que orientam o seu movimento.

Desse modo, Vigotski (2009) conclui que não há como entender o humano sem antes entender as bases psicológicas superiores que o constituem. Não pode haver dissociação do pensamento e da emoção: “os afetos fazem parte integrante da espécie humana. Nascemos com eles: como decorrência, não são idiossincráticos (exceto em casos patológicos). Tanto as emoções quanto os sentimentos suscitam o afeto” (LEITE, 2005, p. 105).

Esses afetos que nos impulsionam, que são pendores das nossas ações, pensamentos e condutas não podem ser expressos fora do cognitivo, pois eles são significações para o humano “[...] durante ou após a significação sentida” (LEITE, 2005, p. 106).

De acordo com Bock, Furtado e Teixeira (1999, p. 192),

Os afetos podem ser produzidos fora do indivíduo, isto é, a partir de um estímulo externo — do meio físico ou social — ao qual se atribui um significado com tonalidade afetiva: agradável ou desagradável, por exemplo. A origem dos afetos pode também surgir do interior do indivíduo.

Nesse contexto, “o prazer e a dor são matrizes psicológicas dos afetos” (BOCK; FURTADO; TEIXEIRA, 1999, p. 192). Ainda para os autores supracitados, o amor e o ódio também estão presentes na vida psíquica, associados aos pensamentos, às fantasias, aos sonhos e se expressam de diferentes modos na conduta de cada um (BOCK; FURTADO; TEIXEIRA, 1999). Com isso, os afetos compõem nossa vida, concedendo valoração positivas ou negativas a partir das situações vivenciadas.

No segundo movimento explicativo da constituição da dimensão afetiva, frisamos sobre as categorias Vivência e Subjetividade e também sobre as Emoções e os Sentimentos. O termo vivência na língua russa é entendido como *pereživânie*, que é a expressão que mais se aproxima do vocábulo vivência na língua Portuguesa. Toassa (2011, p. 229) diz: “Assim, sendo no idioma russo palavra *imperfectiva*, *pereživânie* designa experiências participativas vitais, imediatas, antepredicativas, perpassadas de emocionalidade, do leitor perante a obra ou do sujeito no mundo”.

Desse modo, toda ação vivenciada pelo homem provoca caráter afetivo, pois as vivências estão ligadas ao fato de que o ator coloca emoções diante das peças teatrais, do receptor pela obra, de pinturas que realiza, vivencia em meio à arte. Isso é perceptível quando gostamos de uma obra de arte, não sabemos o porquê, ficamos a admirar o quadro por horas. Contudo, Toassa (2011) esclarece que se ocorrer um trabalho de análise nos textos de Vigotski referente ao ano de 1930, o pesquisador perceberá que as vivências estão descritas com intensidades emocionais. Mesmo assim, Toassa (2011, p. 236) esclarece que “[...] dizer que todas as vivências são emocionais é uma redundância: por definição, todas têm aspectos emocionais envolvidos, com variações de intensidade, textura e duração”.

Oliveira e Rego (2003, p. 16) ressaltam que:

Como fez com outros temas da psicologia, Vygotsky abordou a temática dos sentimentos e das emoções de uma maneira muito particular: antes de defender seu ponto de vista procurou examinar, com profundidade as teorias já formuladas sobre a questão.

As autoras em questão acreditam que a morte precoce por motivo da doença refreou a continuidade dos estudos de Vygotsky sobre as emoções. Mesmo assim, este deixou escritos

importantes que vêm possibilitando aos estudiosos dessa Psicologia Sócio-Histórica a ampliação dos estudos e discussões.

Segundo Toassa (2011), através de sua obra de *Psicologia da Arte* (1999), Vigotsky já demonstra o quanto queria aprofundar-se nas discussões dos sentimentos, emoções e afetos, visto que a vivência do ator na arte impulsiona para expor as emoções do sujeito. Desse modo, Toassa (2011, p. 231) afirma: “pela vivência somos impactados; sofremos a ação da obra de arte, do texto, do quadro”.

Nessa perspectiva, Bock, Furtado e Teixeira (1999, p. 194) apresentam o conceito: “As emoções são expressões afetivas acompanhadas de reações intensas e breves do organismo, em resposta a um acontecimento inesperado ou, às vezes, a um acontecimento muito aguardado [...]”. As emoções não conseguimos controlá-las. Com isso, Bock, Furtado e Teixeira (1999, p.194) ressaltam:

Nas emoções é possível observar uma relação entre os afetos e a organização corporal, ou seja, as reações orgânicas, as modificações que ocorrem no organismo, como distúrbios gastrointestinais, cardiorrespiratórios, sudorese, tremor. Um exemplo comum é a alteração do batimento cardíaco.

Em consonância com os autores, existem várias reações orgânicas que acompanham as emoções, relevando as vivências do ser humano e seus estados emocionais, tais como o choro, riso, lágrima, tremor.

Mediante essa discussão, percebemos que é através das nossas vivências, que vamos aprendendo a expressar nossas emoções de acordo com a cultura do lugar onde estamos inseridos, que faz parte do nosso contexto social e da nossa singularidade, que se expressa em decorrência das nossas vivências no grupo social ao qual pertencemos. Desse modo, entendemos que as emoções não são estáveis, fixas, mas poderão ser mudadas de acordo com o acontecimento e o momento. Dessa forma, algo que nos emociona hoje poderá futuramente não nos emocionar mais. Assim, vimos que as emoções estão ligadas sempre à nossa vida afetiva, uma vez que se configuram como uma parte dessa afetividade contida em nós e, dessa maneira, passamos a conhecer as reações do organismo emocionado, como: choro, tremor, raiva, dentre tantas outras formas existentes de expressão manifestadas nas emoções.

Em relação a isso, as nossas vivências são respaldadas em aspectos emocionais, que perpassam do externo para o interno, do mundo objetivo para o subjetivo do sujeito, algo significado em decorrência dos acontecimentos do meio, sempre ligado às afetações. Para Vigotski (2018, p. 78),

[...] a vivência auxilia a destacar as peculiaridades que desempenham um papel na definição da relação com uma dada situação. Imaginem, que pela minha constituição, eu seja dotado de certas particularidades. É claro que vou vivenciar uma situação de um determinado modo. Contudo, se sou dotado de outras especificidades, certamente vou vivenciá-las de outra maneira. Por isso falam a respeito das peculiaridades constitutivas das pessoas, diferenciando-as em agitadas, comunicativas, animadas, ativas e mais emotivas, indolentes e obtusas.

Diante disso, percebe-se na fala de Vigotski (2018) o quanto as vivências estão ligadas a algo particular de cada um, sua subjetividade, mediada pelas emoções, constitutivas da identidade de cada ser humano em particular, em consonância com os acontecimentos do meio vivenciados por esses sujeitos, abarcando sua subjetividade, em uma relação do mundo objetivo da vida social para o subjetivo, a individualidade de cada ser humano.

De acordo com Soares (2018), a relação objetividade/subjetividade, fora da Psicologia Sócio-Histórica, é encarada como dicotomia, mas dentro dos estudos da Psicologia Sócio-Histórica é entendida como par dialético. Mediante o exposto, Aguiar (2015, p. 119) ressalta que “O homem, ao construir seus registros (psicológicos), o faz na relação com o mundo, objetivando sua subjetividade e subjetivando sua objetividade”. E ainda, segundo a autora, “Nega-se assim, a dicotomia objetividade e subjetividade, que passam a ser vistas numa relação de mediação, na qual um é através do outro, sem, no entanto, se diluírem nem perderem sua identidade” (AGUIAR, 2015, p. 121).

Desse modo, a junção entre o mundo objetivo e o subjetivo constitui o homem em seu processo de subjetividade, de acordo com suas vivências afetivas que constituem esse ser subjetivo. Assim, o homem contribui tanto com a transformação do mundo objetivo (através da sua atividade, suas construções históricas significadas) quanto para constituição do seu ser subjetivo, ressignificado nessas vivências. Com isso, “o homem afetado pelo mundo vive essa experiência com todo o seu ser e, portanto, com toda sua diversidade e riqueza de possibilidades” (AGUIAR, 2015, p. 119).

Neste entendimento, a subjetividade é a síntese individual que cada ser humano traz como resultado das suas relações sociais. Essa categoria teórica de análise nos ajuda a entender o processo de subjetividade e objetividade. O processo de apreensão do mundo objetivo, constituindo o subjetivo, em um movimento dialético, de constantes mudanças. Neste sentido, a subjetividade nos é apresentada na Psicologia Sócio-Histórica como importante para a constituição social e humana do sujeito, sua gênese, seu processo de constituição. Desse modo,

esse diálogo de objetivo e subjetivo perpassa a vida humana em todos os sentidos. De acordo com Bock, Furtado e Teixeira (1999, p. 23):

A subjetividade é a síntese singular e individual que cada um de nós vai constituindo conforme vamos nos desenvolvendo e vivenciando as experiências da vida social e cultural; é uma síntese que nos identifica, de um lado, por ser única, e nos iguala, de outro lado, na medida em que os elementos que a constituem são experienciados no campo comum da objetividade social. Esta síntese — a subjetividade — é o mundo de ideias, significados e emoções construído internamente pelo sujeito a partir de suas relações sociais, de suas vivências e de sua constituição biológica; é, também, fonte de suas manifestações afetivas e comportamentais.

Essa subjetividade é parte do mundo cultural e social de cada um, nos tornando seres únicos em um mundo objetivo. Assim, “a subjetividade é a maneira de sentir, pensar, fantasiar, sonhar, amar e fazer de cada um. É o que constitui o nosso modo de ser [...]” (BOCK; FURTADO; TEIXEIRA, 1999, p. 23).

Mediante a isso, a vida afetiva nos ajuda na constituição da nossa identidade em meio à objetividade e subjetividade que regem a vida social, humana, aos acontecimentos que nos rodeiam enquanto sujeitos ativos, sociais: “A vida afetiva é parte integrante de nossa subjetividade. Nossas expressões não podem ser compreendidas, se não conhecermos os afetos que nos acompanham” (BOCK; FURTADO; TEIXEIRA, 1999, p. 190), em um movimento objetivo e subjetivo da realidade social.

Em consonância ao posicionamento apresentado pelos autores, esses afetos, que formam nossa subjetividade, compreendem o homem em sua totalidade. Precisamos conhecer todas as partes que constituem esse homem; não basta voltarmos o olhar para o estudo cognitivo e racional e funções intelectivas: devemos lançar mão da compreensão da vida afetiva (BOCK, FURTADO; TEIXEIRA, 1999).

Condizente com isso, esse homem que se define em todas as dimensões que o constituem não pode ser apreendido das partes que o constituem para compreensão do todo, pois a junção objetivo/ subjetivo não pode ser esquecida.

É no convívio em comum que tiramos algo subjetivo. É o todo do mundo objetivo, as constituições históricas, afetivas, que vai concedendo ao sujeito a significação do seu eu, de atribuir para si coisas significativas no terreno da sua subjetividade, singularidade, que vai diferenciando o ser humano dos outros seres. As vivências, sentimentos e emoções são retratados na subjetividade humana, o subjetivo ligado à vida afetiva.

Em consonância com nossa vida afetiva, ligado às vivências, temos os sentimentos, que são eficazes a nossa afetividade, são mais duradouros e menos explosivos. Nos sentimentos existe a expressão dos afetos básicos que compõem a vida humana; esses afetos são o amor e o ódio, como também estão presentes nas emoções, com o diferencial de que nos sentimentos eles se apresentam de forma controlada e nas emoções se manifestam de forma explosiva.

Assim, Bock, Furtado e Teixeira (1999, p. 198) dizem: “Os sentimentos diferem das emoções por serem mais duradouros, menos ‘explosivos’ e por não virem acompanhados de reações orgânicas intensas”. Nos sentimentos, tem-se um controle antes do agir. “Assim, consideramos a paixão uma emoção, e o enamoramento, a ternura, a amizade, consideramos sentimentos, isto é, manifestações do mesmo afeto básico – o amor” (BOCK; FUTADO; TEIXEIRA, 1999, p. 198).

Conforme Soares (2011, p. 98), “Assim, quando se trata de um estado afetivo duradouro, ou seja, que não é resultado de um evento momentâneo, o zelo de um professor pelo seu trabalho pode ser um sentimento, e não uma emoção”. Diante disso, percebemos em nossas vivências no PIBID/UERN o quanto a Professora supervisora atenta para desenvolver um trabalho significativo, com sentimento e dedicação, em prol tanto de sua satisfação profissional e humana quanto dos alunos pibidianos que o acompanham no desenvolvimento das atividades propiciadas pelo PIBID na escola.

Entre a emoção e os sentimentos, notamos as diversas formas de entender as manifestações dos afetos básicos do ser humano, que compõem a vida humana, as afetações, aceitação e, em alguns casos, as tomadas de decisões. Assim, “Saber e compreender o mundo que nos rodeia é fundamental para que possamos estar nele. A apreensão do real é feita de modo sensível e reflexivo e, portanto, realizada pelo pensar, sentir, sonhar, imaginar” (BOCK; FURTADO; TEIXEIRA, 1999, p. 199).

Segundo Leite (2005, p. 98), “Os sentimentos, assim como todos os fenômenos subjetivos do ser humano, manifestam-se, antes de tudo, nas ações e na conduta humana”. Dessa forma, os sentimentos são constituições da subjetividade.

Em síntese, Bock, Furtado e Teixeira (1999, p. 198) dizem que:

O importante é compreender que a vida afetiva — emoções e sentimentos — compõe o homem e constitui um aspecto de fundamental importância na vida psíquica. As emoções e os sentimentos são como alimentos de nosso psiquismo e estão presentes em todas as manifestações de nossa vida. Necessitamos deles porque dão cor e sabor à nossa vida, orientam-nos e nos ajudam nas decisões. Enfim, são elementos importantes para nós, que não podemos nos compreender sem os sentimentos e as emoções.

Assim, conforme Leite (2005, p. 99), “A alegria, a vergonha, a ira, o entusiasmo, o temor, a indignação, o interesse, a valentia, são sentimentos que têm origem social e dependem das relações individuais e sociais”. A autora em questão relata que esses sentimentos são frutos das relações sociais e são entendidos como produtos sociais. Com isso, “Os sentimentos entendidos como produto social, são fixados no indivíduo quando as necessidades são satisfeitas, provocando um estado emocional positivo” (LEITE, 2005, p. 99). Assim, os sentimentos são importantes motrizes na dimensão afetiva do sujeito, estes também podem ser portadores de afetações positivas ou negativas.

No terceiro movimento de explicação das partes constitutivas da dimensão afetiva, trazemos a categoria Atividade e Sentido e Significados: as Significações.

Estudar a categoria atividade como parte constitutiva da dimensão afetiva é compreender que a atividade produzida pelo homem causa sentido pessoal mediado não somente pelo cognitivo, como também pelo afetivo, acontecendo a união do cognitivo e do afeto para que ocorra a atividade significada, que cause satisfação pessoal ao homem. Neste sentido, a atividade deve ser pensada na correlação existente entre o individual e o coletivo, entre o humano e o meio sócio-histórico que coabita.

Segundo Leite (2005, p. 55), “Acreditamos que o sentido pessoal esteja determinado pela estreita relação entre motivos cognitivos e afetivos que ocupam níveis hierárquicos na estrutura da personalidade”. Desse modo, o ocorrido na consciência social reflete mudanças na consciência individual do homem atreladas à cognição e ao afeto, e a atividade exerce função significativa neste contexto, provocando mudanças no ser social, cultural, histórico e individual do homem.

Condizente com isso, a teoria da atividade desenvolvida por Leontiev (2004) nos possibilita pensar a atividade como mecanismo que dá sentido à vida do homem, pois é através da atividade que o homem se insere na natureza e a transforma de acordo com suas necessidades. Desse modo, a atividade se torna fundamental para o desenvolvimento do humano com o mundo objetivo, passando da consciência social para a consciência individual.

Nesse processo de apropriação e significação da atividade, atrelada à consciência humana, Longarezi e Franco (2017, p. 97) ressaltam:

Assim, o que permite ao homem passar da consciência social para a individual é o seu processo de apropriação dos conhecimentos humanos produzidos anteriormente pelas gerações que o precederam, que ocorre mediante sua atividade em determinado contexto histórico e social.

Assim, o homem insere-se no mundo objetivo, trazendo para si algo subjetivo, tecido nas suas vivências. É neste processo de objetivo e subjetivo que ocorre a atividade humana, como significativa para o seu desenvolvimento, não como atividade corriqueira, que gere movimentos repetidos, mecanizados, mas de forma ativa (LONGAREZI; FRANCO, 2017).

Desse modo, a teoria da atividade é importante para entendermos como se dá esse processo de dialeticidade, atrelada aos estudos da Psicologia Sócio-Histórica. Segundo Barbosa (2011, p. 27), “Para a Psicologia Sócio-Histórica, a categoria atividade tem destaque relevante, por ser a categoria central que explica a constituição do humano, haja vista ser na atividade que o homem se constitui e constitui o mundo”.

Condizente com isso, essa categoria se torna significativa para nosso estudo, pois através da atividade docente das professoras supervisoras, da sua ação cotidiana, dos engajamentos como as atuações no PIBID, que apreendemos como são constituídas as relações de afetos dessas educadoras tecidas nas vivências com as alunas bolsistas do PIBID/Pedagogia/UERN.

Assim, atrelada ao nosso objeto de estudo, buscamos explicar a categoria da atividade, por meio das constituições afetivas, que medeiam a atividade docente, condizente com as vivências dessas profissionais da educação neste programa formativo. Desse modo, por meio dos motivos e desejos atribuídos à atividade, ocorre a modificação do homem perante a atividade que desempenha e de todos os envolvidos. E para que essa atividade se constitua, ela precisa emergir de uma necessidade humana.

Conforme Soares (2006), as necessidades são biologicamente existentes no homem, mas a partir do momento em que o homem se insere no meio social, essa necessidade passa de necessidade biológica para a necessidade social e neste movimento dialético se formam novas necessidades, em meio à inserção do humano no convívio social. Dessa maneira, as necessidades antes somente biológicas passam a ser biológicas sociais e subjetivas, compondo a subjetividade do sujeito em meio aos seus espaços de atuação.

Para Soares (2006, p. 61), “As necessidades não são universais. Elas, ao mesmo tempo em que não se separam das emoções, também não são portadoras de sentido. Contudo, elas se constituem como um processo de construção de novos sentidos dentro dos novos espaços sociais onde o sujeito atua”.

Diante disso, esses novos sentidos são constituídos a partir do contato com o homem e a atividade. Segundo Longarezi e Franco (2017, p. 101),

Pelo exposto, fica evidente o papel sobremodo significativo que a atividade humana tem no processo dialético de constituição do homem e da humanidade. A atividade, neste sentido, medeia a relação entre os seres humanos e a realidade a ser transformada (objeto da atividade); e essa relação é dialética, porque não só o objeto se transforma, mas também o sujeito

É nesta relação dialética, que ocorre todo o processo de transformação, significação do homem, por meio da atividade. Para Aguiar (2015, p. 121), “é através da atividade externa, portanto, que se criam as possibilidades de construção da atividade interna”. Com isso, essa atividade produzida em convívio social é significativa para que o sujeito retire significações por meio dessa vivência. Assim, “é fundamental compreender que por meio da atividade o homem domina não somente o uso de instrumentos materiais, mas, principalmente, o sistema de significações que se encontra já pronto, formado historicamente” (LONGAREZI; FRANCO, 2017, p. 98).

Longarenzi e Franco (2017, p. 74) questionam: “que atividade é esta, especificamente humana, a que chamamos de trabalho?”. Em consonância com as palavras do autor, podemos entender essa atividade como um trabalho, que impulsiona o homem a modificações de si, bem como do meio que convive.

Com isso, a atividade humana vivida no social constitui a atividade interna do sujeito, num processo de humanização, significação e transformação. Em uma união da atividade, do objeto e do motivo interno, que faz o homem buscar a atividade, provido sempre de uma necessidade. Assim, para que a atividade se caracterize deve ocorrer a união desses três componentes, passando a atividade do nível material, que só ocorre enquanto ocupação, trabalho, para o nível psicológico, de transformação do homem, do objeto externo para o intrínseco (LONGAREZI; FRANCO, 2017).

Segundo Longarezi e Franco (2017, p. 103), compreende-se o motivo como:

[...] o que move o sujeito para satisfação de uma necessidade. Sem motivos e necessidades não existe a atividade. A atividade supõe satisfação da necessidade e o motivo está relacionado com satisfação de uma ou várias necessidades. Portanto, tem sua origem em uma necessidade. Embora, a necessidade constituía-se na condição primeira de toda e qualquer atividade, o que move o sujeito para a satisfação dessa necessidade é o motivo [...].

Por conseguinte, é evidente que, para que o homem busque essa satisfação por meio da atividade, é preciso que seja movido para buscá-la como sentido, impulsionada pelo motivo, “que nasce do encontro entre a necessidade e o objeto, é ele que impulsiona a atividade, uma

vez que objetos e ações por si só não são capazes de iniciá-la” (LONGAREZI; FRANCO, 2017, p. 103).

A atividade faz parte dessas construções sociais e culturais desenvolvidas pelo homem no decorrer do processo histórico, que pode ou não se caracterizar como algo que modifique seu objeto interno de forma positiva, de acordo com sua satisfação humana e afetações valorativas ou negativas, que resplandeçam na vida do sujeito, condizentes com as significações vividas.

As significações são a junção das categorias Sentidos e Significados. Estas são categorias teóricas de análises da Psicologia Sócio-Histórica que permitem irmos além dos processos imediatos, permitindo mergulharmos em seus conceitos, para compreendermos o movimento que constitui sua gênese, sua origem, o que está além da aparência dos objetos.

Essas categorias foram estudadas por Vigotski e seus colaboradores, para compreensão dos processos psicológicos superiores, e atualmente são discutidas por pesquisadores da Psicologia Sócio-Histórica, para compreensão do seu processo de apropriação do real. Para Barbosa (2011, p. 41),

As categorias sentidos e significados são constitutivos e constituintes do pensamento e da linguagem. São, portanto, categorias fundamentais para a compreensão do indivíduo como sujeito, como ser ativo, histórico, social e individual que se relaciona com mundo, com os outros e que é mediado pelas significações simbólicas e afetivas.

Essas categorias fazem parte da unidade de contrários, ou seja, mesmo em sua origem elas possuem conceitos próprios, possuindo sua singularidade, mas no movimento dialético, elas precisam se unir em um processo denominado de significações, “[...] em que um não é sem o outro, sem ser o outro” (BOCK, AGUIAR, 2016, p. 52).

Dessa forma, o homem retira dessa atividade as significações de forma particular e em nível de entendimento leitor. A categoria significado foi criada para facilitar a comunicação entre as pessoas; ela faz parte de um conhecimento comum a todos os signos linguísticos utilizados por uma determinada sociedade para ajudar no processo de socialização. Varia de uma sociedade para outra, através das mudanças culturais existentes, pois são construções históricas, culturais e sociais, são universais. De acordo com Bock e Aguiar (2016, p. 52),

Os significados são produções históricas e sociais, isto é, produções humanas e culturais que permitem a comunicação e a socialização de nossas experiências. Nessa perspectiva, pode-se afirmar que são os significados que

possibilitam a comunicação mais universal, que se materializa na generalização da palavra.

O pensamento verbal nos ajuda a organizar melhor a sociedade em que vivemos, pois é na palavra que o pensamento se objetiva, formando o significado apreendido pelos seres humanos. Fruto das vivências sociais, esses significados vão sendo apropriados uns pelos outros, no processo de constituição do pensamento verbalizado, na palavra propriamente dita. De acordo com Vigotski (2009, p. 398): “A palavra desprovida de significado não é palavra, é um som vazio. Logo, o significado é um traço constitutivo indispensável da palavra. E a própria palavra vista no seu aspecto interior”. Para Vigotski (2009, p. 398),

O significado da palavra só é um fenômeno de pensamento na medida em que o pensamento esteja relacionado à palavra e nela materializado, e vice-versa, ou seja, é um fenômeno de discurso apenas na medida em que o discurso esteja vinculado ao pensamento e focalizado por sua luz. É um fenômeno do pensamento discursivo ou da palavra consciente, é a *unidade* da palavra com o pensamento.

Para Vigotski (2009, p. 408), “O significado da palavra é inconstante. Modifica-se no processo do desenvolvimento da criança. Modifica-se também sobre diferentes modos de funcionamento do pensamento. E antes uma formação dinâmica que estática”. O significado vai se constituindo dialeticamente, de acordo com as mudanças ocorridas no meio social pelos sujeitos. Para Vigotski (2009), o significado da palavra é um fenômeno de pensamento. Assim, Barbosa (2011, p. 42) ressalta que:

Os significados são, portanto, produções históricas e sociais. São eles que permitem a comunicação, a socialização de nossas experiências. Muito embora sejam mais estáveis, “dicionarizados”, eles também se transformam no movimento histórico e cultural, momento em que sua natureza interior se modifica, alterando, em consequência, a relação que mantém com o pensamento, entendido como um processo.

O significado se caracteriza como algo vivido pelo sujeito em sua cultura, algo comum a todos, compartilhado com todos: “O significado é uma generalização, um conceito” (BARBOSA, 2011, p. 42). A autora enfatiza que o significado é construído pelos seres humanos por meio das relações sociais/ culturais mantidas entre eles. Assim, o significado vai passando de geração para geração de acordo com a história, a cultura onde o sujeito está inserido, não é algo permanente, mas dinâmico (BARBOSA, 2011).

Por sua vez, os sentidos se expressam como particulares a cada sujeito. As apropriações vivenciadas por eles no decurso de sua constituição humana e social – relacionada à sua afetividade, subjetividade, processo individual que congrega as experiências do indivíduo, atribuindo sentido a essas vivências – são singulares e pessoais de cada ser humano, apropriações particulares.

Segundo Vigotsky (2009, p. 465), o “sentido de uma palavra é a soma de todos os fatos psicológicos que ela desperta em nossa consciência. Assim, o sentido é sempre uma formação dinâmica, fluida, complexa, que tem várias zonas de estabilidade variada”. O sentido é algo inerente de cada ser. “A categoria sentido, portanto, implica movimento de síntese, sempre afetiva e cognitiva, em processos vividos pelo sujeito na relação com a realidade social e histórica, por meio da subjetivação dos significados” (BOCK; AGUIAR, 2016, p. 54).

Com isso, Barbosa (2011, p. 44) afirma que “O sentido é mais da ordem da subjetividade e se relaciona com os processos cognitivos, afetivos e biológicos”. As valorações afetivas vividas no contexto social causam em nós um processo individualizado, remetendo às zonas de sentido:

Assim, pode-se afirmar que cada sujeito, ao longo de sua vida, vai produzindo sentidos individualizados, resultado de uma relação dialética entre a trajetória vivida e seu tempo histórico que, ao ser vinculado a outras histórias anteriores, vão se constituindo num valor específico. Dessa forma, o sentido é compreendido como uma unidade constitutiva da subjetividade, haja vista estar intrinsecamente vinculado às experiências de vida, ou seja, aos relacionamentos, que justificam a conduta do sujeito perante a sociedade e que motiva a maneira de ser, de pensar e sentir de cada um (BARBOSA, 2011, p. 44).

Os sentidos são mais profundos do que o significado, haja vista serem a parte constitutiva de cada um, suas zonas de sentido, o que no decorrer das vivências e experiências, frutos dos processos históricos e sociais, dos significados existentes marcaram de maneira afetiva.

Segundo Aguiar (2015, p. 129), “O processo de apreensão de sentidos, é importante frisar, pode conter elementos contraditórios, gerando assim sentidos subjetivos contraditórios, que incluem emoções e afetos, como prazer e desprazer, gostar e não gostar, por exemplo”. Então, essa gama de prazer e desprazer, que rodeia a vida dos sujeitos, permeia as zonas de sentido, acarretando o sucesso ou o insucesso. Desse modo, Barbosa (2011, p. 49) reflete que:

Os sentidos são mais singulares, subjetivos, ao mesmo tempo são mais reflexíveis e variam de acordo com o contexto do discurso. Fica evidente que os sentidos estão implicados pela subjetividade que constitui o homem em toda sua historicidade. Sendo, portanto, os sentidos implicados pela unidade afetivo-cognitiva constitutiva do ser humano.

Portanto, a categoria sentido enfatiza a singularidade historicamente construída (BARBOSA, 2011). Assim, postulamos que ocorre também o significado.

Mediante a explicação das significações condizente com vivência social do ser humano e os atributos pessoais reiterados dessas vivências, a atividade se torna importante para construção dessas significações sociais integrantes da vida afetiva.

Na próxima seção, apresentaremos a base teórica e metodológica da pesquisa; os procedimentos metodológicos utilizados na produção das informações; o *locus* da pesquisa; as colaboradoras; os critérios de escolhas e o primeiro encontro com essas colaboradoras.



SEÇÃO 4: A BASE TEÓRICO-METODOLÓGICA DA PESQUISA

Em geral, qualquer abordagem fundamentalmente nova de um problema científico leva, inevitavelmente, a novos métodos de investigação e análise. A criação de novos métodos, adequados às novas maneiras de colocar os problemas, requer muito mais do que uma simples modificação dos métodos previamente aceitos (VIGOTSKI, 2007, p. 59).

A perspectiva teórica e metodológica escolhida para subsidiar esta pesquisa advém dos estudos teóricos metodológicos da Psicologia Sócio-Histórica, produzida por pesquisadores da Pontifícia Universidade Católica PUC-SP. Assim, **na primeira parte desta seção** abordaremos questões referentes ao método desenvolvido por Vigotski (2007) que está alicerçando nossa pesquisa, procedimentos metodológicos, *locus* e colaboradores da pesquisa, critérios e escolha das professoras supervisoras, quem são essas professoras supervisoras e a descrição do primeiro encontro com essas profissionais da educação.

Na segunda parte desta seção, apresentamos os procedimentos utilizados na produção das informações: a entrevista reflexiva (SZYMANSKI, 2011) e os procedimentos dos núcleos de significação como processo de análise e interpretação das informações, elaborada por Aguiar e Ozella (2013) e reelaborada por Aguiar, Soares e Machado (2015).

4.1 O Método como procedimento de pesquisa na Psicologia Sócio-Histórica: algumas considerações

A perspectiva em estudo, atenta para entendermos o humano como constituído e constituinte *nas* e *das* interações sociais e símbolos linguísticos culturais, ou seja, o humano se constitui tanto com o outro como os símbolos culturais existentes, buscando neste processo constitutivo a apreensão dos sentidos pessoais, que constituem este humano e o faz ressignificar-se no seu processo de constituição histórica/social da espécie.

Condizente com isso, na definição do método da pesquisa, era preciso buscarmos um estudo, que empreitasse na relação existente entre nossa atividade de pesquisa e o objeto de investigação, em um movimento dialético, posto no Materialismo Histórico Dialético da história humana, pois, visualizamos o método como a parte mais relevante da pesquisa, em que se constitui todo direcionamento de forma detalhada em um estudo científico.

Assim, pautamos nossa busca em uma metodologia que compreendesse o indivíduo em todas as suas dimensões, tanto cognitivas quanto afetivas. Ou seja, que vislumbrasse a relação entre o cognitivo e afetivo, pela qual respaldasse o movimento de constituição deste humano, considerando o intrínseco no sujeito, seu desenvolvimento histórico-social. Um método que buscasse entender o humano em seu processo de constituição histórica e dialética, perpassando a realidade empírica.

Diante de tais considerações, visualizamos o método dialético em Vigotski, baseado no Marxismo propício para essa teia de constituição social da espécie humana, para entendermos o objeto de investigação, pois busca a essência do fenômeno em estudo. Considerando a significância do movimento dialético na compreensão do fenômeno pesquisado, ancoramos nossa pesquisa no método de Vigotski (2007), pois o autor em questão buscou um novo método que estudasse as funções psicológicas superiores dos seres humanos, fazendo um “reexame dos métodos de pesquisa” existente em seu tempo (VIGOTSKI, 2007, p. 59)

Neste sentido, Vigotski (2007, p. 61) ressalta que “as funções psicológicas superiores não admitiam estudos desse tipo, permanecendo assim um livro fechado, pelo menos no que se refere à psicologia experimental”. Desse modo, Vigotski (2007) elaborou um método que buscou compreender todo o desenvolvimento histórico geral da espécie, o fundamento do fenômeno pesquisado, as funções psicológicas superiores. Para Duarte (200, p. 84),

[...] a essência do fenômeno na sua forma mais desenvolvida não se apresenta ao pesquisador de forma imediata, mas sim de maneira mediatizada e essa mediação é realizada pelo processo de análise, o qual trabalha com abstrações. Trata-se do método dialético de apropriação do concreto pelo pensamento científico através da mediação do abstrato. A análise seria um momento do processo de conhecimento, necessário à compreensão da realidade investigada em seu todo concreto.

Em busca de compreender essa realidade em estudo, Vigotski introduz para a psicologia esta metodologia a fim de aprofundar no desenvolvimento metodológico de constituição cultural e social do indivíduo. Conforme a citação que abre esta seção, essa ação requeria muito mais do que modificações dos métodos existentes, aceitos, solicitando uma nova forma de investigação e análise (VIGOTSKI, 2007). Assim, Vigotski (2007, p. 62) ressalta que:

Baseado na abordagem materialista dialética da análise da história humana, acredito que o comportamento humano difere qualitativamente do comportamento animal, na mesma extensão em que diferem a adaptabilidade e desenvolvimento dos animais. O desenvolvimento psicológico dos homens é parte do desenvolvimento histórico geral da nossa espécie e assim deve ser

entendido. A aceitação dessa proposição significa termos de encontrar uma nova metodologia para experimentação psicológica.

Desse modo, o método desenvolvido por Vigotski (2007) se torna eficaz neste estudo, visto que respalda-se no movimento de apreensão das significações do objeto em estudo, provenientes do meio social.

De acordo com Soares (2018, p. 7), “na vertente crítica da Psicologia de Vigotski, Luria e Leontiev, a intenção de superar a dicotomia entre realidade e aparência constitui-se como um princípio fundamental que orienta a necessidade de estudo do homem como sujeito concreto no mundo”. Dessa maneira, buscou-se um método que entendesse a realidade dialética do sujeito, além dos fatos visíveis, inerentes. E assim, se constituiu o método baseado no materialismo histórico e dialético do Marxismo, não com termos marxistas, mas somente a apropriação do método (SOARES, 2018). Assim, a escolha do método é significativa em uma pesquisa. Segundo Barbosa (2011, p.53),

O método na realização de uma pesquisa é uma das questões mais relevantes. É à luz da base teórica metodológica escolhida que se constituem as normas e procedimentos a serem utilizados no processo de obtenção/produção, análise e síntese de informações, da realidade pesquisada.

Mediante essas significações, esta seção apresenta o método utilizado para respaldo ao problema proposto na pesquisa, sendo que, a parte metodológica é o caminho traçado pelos pesquisadores para égide da sua inquietação primeira. Assim, visualizamos a contribuição deste método para nos aproximar do movimento da constituição histórico-dialética, das professoras supervisoras e as pibidianas no processo de ensino-aprendizagem, na relação afetiva dessas docentes. Neste processo não buscamos a descrição dos fatos, mas os sentidos que o constituem, saindo o aparente da situação, o visível no processo e adentrando no intrínseco desse procedimento, considerando a realidade histórico-social do sujeito.

Diante de tais significações, intentamos em dizer que os pressupostos teórico-metodológicos que sustentam a investigação estão alicerçados na Psicologia Sócio-Histórica, à luz do materialismo histórico dialético de Marx e estudos desenvolvidos por Vigotski (2007; 2009) e seus colaboradores Leontiev (2004) e Luria (2001), tríade dos autores russos, tendo como principal teórico Vigotski.

A escolha por essa metodologia ocorreu porque este estudo entende o homem em suas diferentes concepções, em que o pesquisador terá a oportunidade de visualizar por entre as aparências, nas entrelinhas das questões surgidas no decurso da pesquisa, as significações

vividas pelas colaboradoras da pesquisa, o processo de suas constituições afetivas, buscando entender o ser humano em suas complexas relações sociais, culturais e únicas, em um processo objetivo e subjetivo, objetivações da vida social, constituindo sua subjetividade; a partir do momento em que o ser humano se insere nas relações sociais com os outros ele vai constituindo sua subjetividade através da objetividade.

O homem nesse contexto é um ser que não está pronto, mas que se constitui diariamente em convivência com outros sujeitos, em um movimento que é histórico, cultural e social. O pesquisador tem a oportunidade de quebrar paradigmas já constituídos e enxergar no sujeito pesquisado como em constante desenvolvimento, que a realidade educacional estão inseridas sofrem mudanças histórico-sociais e essas transformações afetivo-cognitivos são importantes para constitui e entender o fenômeno em processo de constituição.

Em busca de aprofundarmos nas funções psicológicas superiores, determinamos, na aplicação deste método de pesquisa, aprofundar nossas compreensões nos três princípios teórico-metodológicos desenvolvidos por Vigotski (2007), por possibilitar ao pesquisador se aproximar das zonas de sentidos do objeto em estudo, a saber: o primeiro princípio - **Analisar processos, não objetos**; o segundo princípio - **Explicação versus descrição**; o terceiro princípio - **O problema do “comportamento fossilizado”** (VIGOTSKI, 2007).

No primeiro princípio, o pesquisador precisa analisar todo o processo constituinte da trajetória do sujeito, o que constitui esse humano, quais as afetações tecidas em seu caminho, conforme suas vivências, neste processo formativo. Analisar o objeto em si não é suficiente para nos aproximarmos das constituições afetivas das professoras supervisoras, acrescidas na vivência com as alunas bolsistas. É preciso analisar todo o processo, todo o movimento constitutivo dessas afetações.

No segundo princípio, o pesquisador precisa ir além da aparência, do empírico, buscar a gênese do fenômeno em estudo, pois se não for além do que está posto, não haverá mudanças para o pesquisador nem para o sujeito pesquisado. O pesquisador não pode buscar a homogeneidade no processo. A descrição não é suficiente para entendermos as constituições afetivas das professoras supervisoras. É preciso que ocorra o movimento dialético neste contexto, sair do aparente e buscar nos aproximar das zonas de sentidos das professoras supervisoras, entender a gênese do fenômeno em estudo, visualizando o não aparente dessas constituições afetivas.

No terceiro princípio, o problema do comportamento fossilizado. Para a Psicologia Sócio-Histórica o sujeito é entendido em constante processo de desenvolvimento, de mudança. Neste sentido, precisamos entender as mudanças históricas e sociais ocorridas na vida das

colaboradoras da nossa pesquisa, tanto profissional, quanto pessoal, existentes nestes contextos. O pesquisador precisa romper com paradigmas postos, buscando a dialeticidade do movimento, do objeto em estudo. As significações constituem o fazer docente dessas professoras supervisoras, as afetações tecidas no caminho. Assim, a situação será capaz de mudanças.

4.2 O *locus* e as colaboradoras da pesquisa



Figura 2: *Locus* e colaboradoras da pesquisa.
Fonte: Elaborada pela pesquisadora.

A figura 2 traz nosso *locus* da pesquisa que é o PIBID/UERN, particularmente do subprojeto de Pedagogia, localizado no Campus Universitário Central. As colaboradoras da pesquisa correspondem a três professoras supervisoras do referido programa atuantes na rede de Ensino Básico da cidade de Mossoró. O Decreto nº 7.219 de 14 de junho de 2010 que dispõe sobre o PIBID e dá outras, em seu Art. 2º, Inciso I e IV, considera-se:

I - bolsista estudante de licenciatura: o aluno regularmente matriculado em curso de licenciatura que integra o projeto institucional da instituição de educação superior, com dedicação de carga horária mínima de trinta horas mensais ao PIBID;

IV - professor supervisor: o docente da escola de educação básica das redes públicas de ensino que integra o projeto institucional, responsável por acompanhar e supervisionar as atividades dos bolsistas de iniciação à docência;

Em consonância com o referido decreto, nossas colaboradoras atuam como docentes do primeiro ao quinto ano do ensino fundamental menor e supervisionam a prática pedagógica das bolsistas, contribuindo para a melhoria da atuação inicial docente dessas discentes, na condição de aprendizes. Essas educadoras, porém bolsistas pelo programa, participam das reuniões na

Universidade, que no caso do Subprojeto do PIBID/Pedagogia, estas reuniões acontecem todas as quintas-feiras no turno vespertino.

Os critérios estabelecidos para seleção dessas docentes é a de que elas estejam em exercício atual docente, atuem na rede pública de ensino, exerçam a função de professoras supervisoras e acompanhem alunos bolsistas nas atividades semanais determinadas pelo referido programa e, sobretudo, tenham interesse em participar da pesquisa. Assim, a *figura 3* apresenta o detalhamento destas informações.



Figura 3: Função das professoras supervisoras e critérios de seleção para que estas colaborem com a pesquisa.
Fonte: Elaborada pela pesquisadora

4.2.1 Quem são essas supervisoras...

Chamaremos as colaboradoras do nosso estudo de Ana¹³, Maria e Teresa professoras da rede pública da cidade de Mossoró-RN, que vêm se dedicando ao processo ensino aprendizagem das crianças.

Ana é solteira, pedagoga, formada pela Universidade do Estado do Rio Grande do Norte/UERN no ano de 1989, atua na área da educação há trinta anos, professora efetiva da Rede Estadual de Ensino da cidade de Mossoró/RN e vivencia durante três anos a função de professora supervisora do PIBID, com serenidade e responsabilidade.

¹³ Ressaltamos que os nomes das colaboradoras da pesquisa são fictícios com o intuito de resguardar a identidade das docentes. Maria (nome escolhido pela própria colaboradora da pesquisa); Ana e Teresa (Pelas pesquisadoras).

Maria tem uma filha, graduada em Pedagogia pela Universidade do Estado do Rio Grande do Norte/UERN no semestre de 1999.1, atua na área da educação há vinte e oito anos, faz seis anos que é Professora supervisora do PIBID, é professora concursada da Rede Municipal de Ensino da cidade de Mossoró/RN e Supervisora Pedagógica na Rede Estadual/RN.

Teresa é casada, possui licenciatura em Pedagogia pela Universidade Federal do Rio Grande do Norte/UFRN no ano de 2014, é professora efetiva da Rede Municipal de Ensino da Cidade de Mossoró/RN no qual, atua como professora supervisora do PIBID nesta Rede de educação há dois anos.

Inicialmente, foi feito um estudo documental do atual edital do PIBID 07/2018 (EDITAL, CAPES). Em seguida, um estudo documental fechado no Subprojeto PIBID/Pedagogia, para sabermos detalhadamente como se apresenta atualmente a proposta de trabalho desenvolvida pelo programa na universidade e nas escolas parceiras, quais são as escolas parceiras, quantas professoras supervisoras e quantos alunos bolsistas e voluntários de acordo com o objetivo do programa. Em síntese, como se compõe o PIBID/Pedagogia/UERN atualmente.

Em seguida, dialogamos com a coordenadora do Subprojeto/PIBID/ Pedagogia/UERN, mostramos nossa proposta de trabalho e pedimos autorização para uma possível visita/conversa com as professoras supervisoras, nosso objeto de estudo. Diante disso, explicamos nossa proposta, os objetivos e a metodologia e lançamos o convite espontâneo às professoras supervisoras, que se interessaram em colaborar com a pesquisa.

Assim, direcionamos perguntas iniciais a essas professoras, condizentes com a entrevista reflexiva, adotada na pesquisa como procedimento de análise das informações; aquela que se mostrou mais aberta ao diálogo sobre sua relação com as alunas bolsistas e sobre as atividades pedagógicas foi eleita para nos ajudar nesse processo de investigação, pois “o diálogo passa a ser o pano de fundo do momento instrumental da pesquisa” (GONZÁLEZ REY 2005a *apud* BARBOSA, 2011, p. 64).

Firmamos um Termo de Consentimento Livre e Esclarecido/TCLE com as docentes, o qual foi apresentado antecipadamente. Ressaltamos que a pesquisa não interferiu na vida particular das colaboradoras, respeitou a privacidade delas.

4.2.2 Primeiro encontro com as professoras supervisoras

Nosso primeiro encontro aconteceu no dia 16 de maio às 16 h na Faculdade de Educação- FE da Universidade do Estado do Rio Grande do Norte (UERN). Após duas conversas dirigidas com a coordenadora do subprojeto de Pedagogia, no dia 20 de novembro de 2018, expusemos a ela o desejo de pesquisarmos sobre as professoras supervisoras do PIBID, e apresentamos nossa proposta do projeto piloto, a qual foi aceita. Assim, ela nos repassou o documento atual do subprojeto de Pedagogia, referente ao edital PIBID 07/2018; estudamos o documento e ela se dispôs a ajudar no que fosse possível.

Assim, no dia 09 de maio de 2019 tínhamos amadurecido a proposta, apresentamos à referida coordenadora e pedimos autorização para um possível encontro com as professoras supervisoras e então recebemos dela a autorização para apresentar nossa proposta de estudo para essas professoras supervisoras.

Apresentamos nosso objetivo, a questão norteadora do estudo após uma semana da autorização, ao término do encontro semanal proporcionado pelo programa na Universidade, com as professoras supervisoras, as alunas bolsistas e voluntárias e a coordenadora do subprojeto. Iniciamos apresentando o objetivo, os procedimentos teórico-metodológicos e os procedimentos metodológicos para obtenção das informações, em forma de *slide*, às três professoras supervisoras do PIBID/FE/UERN. Após a apresentação, elas se dispuseram a colaborar com a pesquisa. O passo seguinte foi o procedimento das entrevistas reflexivas, que estão detalhadas no próximo subtópico.

4.3 Procedimentos utilizados na produção das informações

No procedimento de produção das informações usamos a entrevista reflexiva de Szymanski (2011) e no procedimento de análise a proposta metodológica dos núcleos de significação elaborada por Aguiar e Ozella (2006, 2013) e reelaborada por Aguiar, Soares e Machado (2015), que permitiram proximidade das zonas de sentidos, apreensão das significações, das constituições afetivas das colaboradoras da pesquisa.

4.3.1 Entrevista reflexiva

Nos procedimentos para produção das informações, utilizamos a entrevista reflexiva, que nos possibilitou acesso aos processos do psiquismo que nos interessa e nos ajudaram a se

aproximar das apreensões das constituições afetivas das professoras supervisoras do PIBID. Com isso, a entrevista reflexiva é significativa neste processo, uma vez que em nossos estudos tratamos da subjetividade do sujeito pesquisado, analisando suas emoções, sentimentos, os afetos que compõem a vida do sujeito, suas expressões não visíveis no imediato.

Acreditamos que esse tipo de procedimento nos aproximou das zonas de sentidos das professoras supervisoras, o pensado por elas, não revelado por meio da linguagem, mas nas suas expressões faciais, nos possibilitando aproximação das apreensões dos sentidos pessoais dessas profissionais da educação, suas constituições afetivas tecidas nas vivências com os alunos bolsistas do PIBID/ Pedagogia, por meio da participação neste programa formativo, que é o nosso interesse, uma vez que nem tudo se expressa na fala, somente o pesquisador experiente pode detectar, constituindo o emocionar do pensamento ou, na fala de Vigotski (2001), o pensamento emocionado.

Por esse motivo de caráter subjetivo é que a entrevista reflexiva tem sido eleita em pesquisas qualitativas, nos estudos referentes aos significados subjetivos, bastante complexos para serem investigados por instrumentos fechados, padronizados, visto que é possível obter fatos de natureza objetiva e subjetiva. Os objetivos correspondem a fatos concretos e os subjetivos, que são aqueles fatos que compõem a subjetividade do entrevistado, correspondem às atitudes, valores, opiniões (SZYMANSKI, 2011)

A entrevista tem a função de desvelar saberes ante não conhecidos entre o entrevistador/entrevistado. É preciso, portanto, que o pesquisador fique atento a tais elementos. Nesse cenário que compõe a entrevista, se fazem presentes as manifestações dos afetos, as emoções e os sentimentos indispensáveis neste processo de interação humana face a face. Assim, para Szymanski (2011, p. 12),

Partimos da constatação de que a entrevista face a face é fundamentalmente uma situação de interação humana, em que estão em jogo às percepções do outro e de si, expectativas, sentimentos, preconceitos e interpretações para os protagonistas: entrevistador e entrevistado. Quem entrevista tem informações e procura outras, assim como aquele que é entrevistado também processa um conjunto de conhecimentos e pré-conceitos sobre o entrevistador, organizando suas respostas para aquela situação.

Por essa razão, a entrevista é um momento reflexivo que necessita de uma confiabilidade de seus dados para com o pesquisador. É preciso que o entrevistado tenha compromisso ético para com o colaborador da sua pesquisa, estabelecendo confiança no decorrer da entrevista entre o entrevistado e o entrevistador.

Desse modo, é preciso que o pesquisador tenha clareza dos objetivos e da problemática da pesquisa, para que tenha firmeza do que busca com tal procedimento, respeitando o limite do entrevistado, a fim de que a entrevista não invada sua privacidade. Dessa forma, a intenção do entrevistado fica clara em colaborar com a pesquisa a partir da aceitação, após a apresentação da proposta.

Assim, o momento da entrevista é um encontro pessoal entre o entrevistador e entrevistado e as emoções se fazem presente nesse processo reflexivo que conduz o acontecimento da entrevista. Segundo Szymanski (2011, p. 11), “Esse processo recorrente, reflexivo, não pode acontecer separadamente das emoções, definidas por Maturana como domínio de ações, classes de condutas”. Com isso, as emoções do entrevistado são desveladas através do envolvimento na entrevista, que define todo condicionamento da ação do colaborador da pesquisa no decorrer da entrevista. Dessa maneira, as emoções, que estão presentes nas atividades relacionais humanas, se manifestam de diferentes formas.

Segundo Almeida e Szymanski (2011, p. 89), “Afetar e ser afetado é condição inerente às interações humanas, e a situação de entrevista não escapa dessa condição”. Nesses termos, é possível que aconteçam na hora da entrevista momentos afetivos que cessem a fala do colaborador da pesquisa, porque a dimensão afetiva norteia a entrevista, através das manifestações de afetos, tendo em vista que as afetações fazem parte da vida social e cultural dos indivíduos na sociedade (SZYMANSKI, 2011), e nós somos seres históricos e sociais e estamos inseridos neste processo das significações das produções histórico-culturais da humanidade, cuja dimensão afetiva constitui a subjetividade e as vivências dos sujeitos sociais.

Pautados na significância da entrevista reflexiva, também optamos por esse procedimento por existir a “ação reflexiva” perante a fala do colaborador da pesquisa. Essa “ação reflexiva” ocorre porque reflete a ação, podendo o entrevistado retomar a questão discutida, articulando de outra maneira, a partir da pergunta do pesquisador. Assim, ocorre o retorno da entrevista transcrita, e o colaborador poderá mudar conforme encontrar necessidade, em um momento reflexivo de concordar, discordar ou modificar o postulado na entrevista (SZYMANSKI, 2011).

Desse modo, a entrevista também é entendida como um momento de organizar as ideias e para o colaborador da pesquisa construir um discurso particular, tendo em vista o movimento ocorrido nesta ação reflexiva, que permite ao entrevistado rever a sua fala, por meio da transcrição, e organizá-la.

Esse procedimento ocorreu na pesquisa da seguinte maneira: as entrevistas foram realizadas de forma presencial e individual, com perguntas abertas e fechadas. Foram

registradas por meio de áudio e, no momento da entrevista, as pesquisadoras ficaram atentas aos gestos e expressões repassadas pelas colaboradoras da pesquisa.

Para realização das entrevistas reflexivas, optamos por sempre mostrarmos disponibilidade de tempo e locomoção em comunhão com o tempo disponível pelas colaboradoras da pesquisa. Realizamos a primeira entrevista reflexiva no dia 07 de agosto de 2019 às 07h30min, na instituição escolar na qual uma das colaboradoras atua. A segunda entrevista com outra professora supervisora aconteceu no dia 22 de outubro de 2019 às 07h30min, na escola que a professora trabalha e a terceira entrevista reflexiva com a outra colaboradora realizamos no dia 20 de dezembro de 2019 às 1h: 42 min na UERN.

Durante o período de realização de uma entrevista para outra, fizemos a transcrição dos áudios e demos início a devolutiva para que as professoras supervisoras analisassem as informações ditas em suas falas e ficassem na pesquisa somente o permitido por elas. Como houve necessidade, retornamos para as questões de esclarecimentos¹⁴. Assim, neste movimento dialético de apreensão das significações e afetações das colaboradoras da pesquisa realizamos nos dias 21 de outubro de 2019 às 09h15min e 28 novembro de 2019 às 09h15min as questões de esclarecimentos com duas das colaboradoras e após a transcrição e devolutiva das questões esclarecedoras às professoras supervisoras. Iniciamos o procedimento de análise dos núcleos de significação, levantamento dos pré-indicadores, indicadores e nomeação dos núcleos de significação, como exposto no próximo subtópico e nas seções 05 e 06.

4.3.2 Núcleos de significação

Aderimos à proposta dos núcleos de significação elaborada por Aguiar e Ozella (2006, 2013) e reelaborada por Aguiar, Soares e Machado (2015). Buscamos a compreensão do objeto em estudo, sabendo que isso só é possível quando o pesquisador se aproxima das produções histórico-sociais desse objeto (AGUIAR; SOARES; MACHADO, 2015). Pautados nesta aproximação e em busca de visualizarmos o todo do processo investigativo, para chegarmos à apreensão dos sentidos do objeto em estudo, ressaltamos a importância da criação da referente proposta metodológica.

¹⁴ Para Szymanski (2011, p. 45) “Trata-se de questões que buscam esclarecimentos quando o discurso parece confuso ou quando a relação entre ideias ou os fatos narrados não está muito clara para o/a entrevistador/a”. Assim, muitas das vezes pode ocorrer um ocultamento de informação, por parte do entrevistado. Neste sentido, o entrevistador precisa-se retornar ao colaborador da pesquisa com intuito de esclarecimento, respeitando sempre a disponibilidade e o querer falar do sujeito pesquisado, podendo acontecer de o entrevistado se opor a aprofundar na reflexão.

Conforme Aguiar, Soares e Machado (2015, p. 61), ocorre “[...] a necessidade de construir um procedimento metodológico que possibilite ao pesquisador apreender esse processo para além do empírico e que, assim, permita-lhe passar da aparência das palavras (significados) para sua dimensão concreta (sentidos)”.

Neste sentido, a proposta metodológica dos núcleos de significação concede ao pesquisador apreender as significações dos colaboradores da pesquisa, no nosso caso das professoras supervisoras, que são constituídos por elas frente à realidade vivenciada, mediante o processo de análise e interpretação dos sentidos e significados nos três movimentos de constituição dos núcleos de significação, apreendendo e explicando esses significados por meio das categorias metodológicas escolhidas para este estudo.

Nesse sentido, a construção dos núcleos, segundo Aguiar, Soares e Machado (2015), ocorre por meio de três etapas fundamentais, “levantamento de pré-indicadores, sistematização de indicadores e sistematização dos núcleos de significação” (AGUIAR; SOARES; MACHADO, 2015, p. 61).

Antes dessas três etapas fundamentais, é preciso que ocorra por parte do pesquisador um trabalho de análise e depois de interpretação (AGUIAR; SOARES; MACHADO, 2015). Desse modo, se constituem os núcleos de significação.

No primeiro momento, que é o levantamento dos pré-indicadores da entrevista reflexiva, esse levantamento ocorre com o pesquisador identificando na entrevista transcrita palavras com significado, expressando as vivências do sujeito em seu contexto histórico-cultural. De acordo com Aguiar, Soares e Machado (2015, p.62), essas palavras com significado constituem “[...] aspectos afetivos e cognitivos da realidade da qual participa”. Ainda segundo os autores, os pré-indicadores revelam ao pesquisador não um sujeito concreto, mas empírico. Para Aguiar e Ozella (2006), as palavras com significado se destacam primeiro no momento empírico da pesquisa. Ainda conforme os autores supracitados, a compreensão do objetivo da pesquisa é um critério importante para identificar esses pré-indicadores (AGUIAR; OZELLA, 2013).

Após o levantamento dos pré-indicadores decorrentes da identificação pelo pesquisador dessas palavras com significado, ocorre a articulação dos pré-indicadores em indicadores, ocasionando neste processo a sistematização dos indicadores.

Dessa maneira, com a sistematização dos pré-indicadores ocorre sistematização dos núcleos de significação. Para Aguiar, Soares e Machado (2015, p. 62), essa sistematização dos núcleos de significação é “resultado de um processo em que os indicadores são articulados de modo a revelarem de forma mais profunda a realidade estudada”.

Assim, a dinâmica proposta nos núcleos de significação nos ajudou a chegarmos mais próximo da realidade em estudo, as zonas de sentido, percebendo o que não ficou aparente, os momentos críticos da pesquisa, havendo distanciamento do objeto de estudo para assim conseguíssemos visualizar o não aparente.



SEÇÃO 5: OS PRÉ-INDICADORES, OS INDICADORES E A CONSTITUIÇÃO DOS NÚCLEOS DE SIGNIFICAÇÃO

A proposta metodológica dos núcleos de significação elaborada por Aguiar e Ozella (2006; 2013) e reelaborada por Aguiar, Soares e Machado (2015) permite ao pesquisador apreender no decurso da investigação os sentidos e os significados, ou seja, as significações constituídas pelos colaboradores da pesquisa frente à realidade sócio-histórica/ histórico-dialética da referida proposta.

Nesse sentido, para se chegar a essas aproximações das significações é preciso haver, em consonância com os estudos de Aguiar, Soares e Machado (2015), em primeiro passo um processo de interpretação e depois de síntese desses elementos retirados durante a análise, ocorrendo a coerência entre o método e seus procedimentos,

Desse modo, iniciamos a constituição dos Núcleos de Significação, em três etapas: o processo de levantamento dos Pré-Indicadores da Entrevista Reflexiva; Sistematização dos Pré-Indicadores em Indicadores e o processo de construção e nomeação dos Núcleos de Significação.

5.1 O processo de levantamento dos pré-indicadores da entrevista reflexiva

Os pré-indicadores foram produzidos a partir das falas das professoras supervisoras durante a entrevista reflexiva. Esse processo de levantamento dos pré-indicadores da entrevista ocorreu por meio da leitura recorrente da entrevista. É relevante destacar que a palavra com significado, não a palavra vazia e nem isolada, constitui aspecto importante para este momento. O pesquisador apreende a palavra com significado, ou como ressalta Aguiar e Ozella (2013, p. 309), “[...] trechos de fala compostos por palavras articuladas que compõem um significado [...]” estes trechos, sempre em ligação com o objeto de estudo. Segundo Aguiar, Soares e Machado (2015, p. 62),

[...] os pré-indicadores revelam não o sujeito concreto (histórico), mas, por meio de indícios que devem ser investigados, apenas o sujeito empírico. Esse é apenas um momento em que o pesquisador se dedica, por meio de leituras do material de pesquisa – registro de palavras –, ao primeiro inventário das significações constituídas pelo sujeito frente à realidade.

Essas significações sócio-históricas são percebidas pelo pesquisador no processo de análise, que se inicia a partir das leituras flutuantes da fala com significação do sujeito na entrevista reflexiva; neste processo, ficamos a analisar os trechos com significados.

Primeiro, realizamos a entrevista, após isso, fizemos as questões de esclarecimentos e em seguida, várias leituras flutuantes das entrevistas, pensando sempre no objeto de estudo da pesquisa em decurso e selecionamos trechos com significado das professoras supervisoras, colocando em **negrito**, somando 142 (cento e quarenta e dois) pré-indicadores¹⁵.

Pré-indicadores produzidos a partir da entrevista reflexiva

¹ Ana, Maria e Teresa- Fale sobre sua trajetória de vida: formação humana e profissional?
<i>(Ana) [...] desde pequenininha lá em casa sempre foi uma família de professores e por fazer parte deste mundo da educação, a vontade tornou-se mais clara e evidente da profissão que desejaria seguir.</i>
<i>(Maria) Falar da minha formação humana eu tenho primeiro de me retratar da minha família [...] sempre fui orientada [...] a fazer as coisas corretas da minha vida. Tive uma mãe, que trabalhava muito e uma irmã mais velha, ao qual, vamos dizer, teve grande participação na minha educação.</i>
<i>(Teresa) Eu, sou de Natal, nasci e me criei, passei minha vida inteira lá. Vim para Mossoró por causa da minha nomeação no concurso público. Mas, grande parte da minha vida, das vivências, [...] que eu tenho se vem de lá</i>
<i>(Ana) De início eu achava muito bom ensinar, até porque eu tinha um tio que ele não sabia lê, e tanto eu, quanto minha irmã a gente pegava uma porta que tinha na casa da minha avó e fomos alfabetizar esse tio</i>
<i>(Maria) [...] entrei na minha vida escolar com cinco anos de idade, no jardim de infância, dentro desse período eu me lembro bem de um dia, que me deu vontade de fazer xixi, pedi a professora e ela não deixou [...] fiz o xixi na sala e fiquei de castigo por conta disso, só que eu fiz [...] porque não agüentava mais e a professora não deixava eu sair, isso foi uma coisa que marcou na minha vida, na minha infância [...].</i>
<i>(Teresa) [...] fui uma menina que estudei em escola pública, uma família bem simples, tive um ensino fundamental na época muito bom, uma escola muito boa, que eu lembro com [...] carinho de todos os meus professores, em especial no ensino fundamental I do primeiro ao quinto [...].</i>

Figura 4: Exemplo de Pré-indicadores
Fonte: Elaborada pela pesquisadora.

Após esse processo, seguimos para o próximo passo, que foi a sistematização dos indicadores que resultaram em 10 (dez) indicadores, os quais se aproximaram da similaridade e complementaridade, e/ou contraposição (AGUIAR; OZELLA, 2006; 2013).

¹⁵ Os quadros completos dos Pré-indicadores; Indicadores e Núcleo de significação encontram-se em apêndice.

SISTEMATIZAÇÃO DOS INDICADORES	
PRÉ-INDICADORES (ANA), (MARIA) E (TERESA)	INDICADORES
(Ana) [...] desde pequeninha lá em casa sempre foi uma família de professores e por fazer parte deste mundo da educação, a vontade tornou-se mais clara e evidente da profissão que desejaria seguir. (Ana) De início eu achava muito bom ensinar, até porque eu tinha um tio que ele não sabia lê, e tanto eu, quanto minha irmã a gente pegava uma porta que tinha na casa da minha avó e fomos alfabetizar esse tio (Ana) A minha mãe era professora, a maioria da família dela era toda professora e o melhor de tudo, foi ter alfabetizado esse tio [...] (Ana) [...] fiz o magistério, me identifiquei bastante, sabia que era uma profissão que realmente eu escolheria mais por amor, e por amor a esta profissão estou até hoje nela (Ana) Eu sou muito grata, muito grata por tudo que realizo na sala de aula, fora da sala de aula, isso aqui é a minha vida. (Ana) No dia que não venho para a escola é como se faltasse um pedaço de mim. (Maria) Falar da minha formação humana eu tenho primeiro de me retratar da minha família [...] sempre fui orientada [...] a fazer as coisas corretas da minha vida. Tive uma mãe, que trabalhava muito e uma irmã mais velha, ao qual, vamos dizer, teve grande participação na minha educação. (Maria) [...] entrei na minha vida escolar com cinco anos de idade, no jardim de infância, dentro desse período eu me lembro bem de um dia, que me deu vontade de fazer xixi, pedi a professora e ela não deixou [...] fiz o xixi na sala e fiquei de castigo por conta disso, só que eu fiz [...] porque não aguentava mais e a professora não deixava eu sair, isso foi uma coisa que marcou na minha vida, na minha infância [...]	INDICADOR 1 CONSTITUIÇÃO DAS PROFESSORAS SUPERVISORAS E A DIMENSÃO AFETIVA

Figura 5: Exemplo de Indicadores.

Fonte: Elaborada pela pesquisadora.

A terceira etapa foi a sistematização dos Núcleos de Sistematização como leremos a seguir.

5.2 Sistematização e nomeação dos núcleos de significação

Para construção e nomeação dos núcleos de significação, a terceira etapa da análise permite ao pesquisador articular e sistematizar todos os conteúdos extraídos do processo de análise, desde aglutinação dos pré-indicadores até a sistematização dos indicadores, em forma de síntese, de resumo. Segundo Aguiar, Soares e Machado (2015, p. 62) “[...] os indicadores são articulados de modo a revelarem de forma mais profunda a realidade estudada”.

Diante da articulação dos indicadores para sistematizar e nomear os núcleos realizamos um movimento dialético dos indicadores, para que pudéssemos estar articulando estes indicadores de forma a perceber essa significação/ constituição das professoras supervisoras do PIBID de Pedagogia da UERN.

Diante disso, “por articular e sintetizar todos os possíveis conteúdos resultantes do processo de análise empreendido desde o levantamento dos pré-indicadores, esta é a que mais

se distancia do empírico e se aproxima da realidade concreta, isto é, dos sentidos que o sujeito constitui para a realidade na qual atua” (AGUIAR; SOARES; MACHADO, 2015, p. 62).

Nesta hora, o pesquisador se aproxima dos sentidos constituídos pelo sujeito pesquisado, o colaborador da pesquisa, as significações, referentes à realidade que este sujeito está inserido, se aproximando assim das suas zonas de sentido, vendo o que está além do empírico. Como ressalta Vigotski (2009, p. 9), “o outro aspecto interno - o significado -, como a outra face da Lua [...]”. Neste sentido, construímos a partir da aglutinação dos pré-indicadores, as palavras com significado (fala das professoras supervisoras do PIBID/Pedagogia/UERN, colaboradoras da nossa pesquisa), os núcleos de significação que revelam os movimentos de sentidos dessas professoras supervisoras referentes à afetividade, vivência, significações por meio da atividade docente tecidas nas vivências com as alunas bolsistas do PIBID/Pedagogia/UERN, que foram sistematizados 4 (quatro) núcleos de significação.

NÚCLEOS DE SIGNIFICAÇÃO	
INDICADORES	NÚCLEOS DE SIGNIFICAÇÃO
Indicador 1 Constituição das professoras supervisoras e a dimensão afetiva	Dimensão afetiva e a constituição das professoras supervisoras: encontro com o Pibid
Indicador 2 O encontro com o Pibid	
Indicador 4 Relações afetivas entre professoras supervisoras e alunas bolsistas	As vivências das professoras supervisoras no Pibid/pedagogia/UERN e suas relações afetivas com as alunas bolsistas
Indicador 5 Dimensão Afetiva no Pibid: encantos e desencantos	
Indicador 7 O constitui-se professora supervisora na vivência do Pibid e as alunas bolsistas	
Indicador 3 Pibid: redescoberta do encantamento pelo trabalho docente	O fazer das atividades pedagógicas e o ser das significações afetivas das professoras supervisoras.
Indicador 6 O fazer pedagógico constituído no espaço educativo	

Figura 6: Exemplo dos Núcleos de significação
Fonte: Elaborada pela pesquisadora.

Após a nomeação dos núcleos de significação, seguimos para próxima seção, com o movimento interpretativo das informações.



SEÇÃO 6: O MOVIMENTO INTERPRETATIVO DAS INFORMAÇÕES: CONSTITUIÇÕES AFETIVAS DAS PROFESSORAS SUPERVISORAS DO PIBID/PEDAGOGIA/UERN



Figura 7- Análise Internúcleo¹⁶ -
Fonte: Elaborada pela pesquisadora.

Iniciamos esta seção com a figura explicativa do que é a análise internúcleos. A figura acima expressa o percurso da construção para se chegar aos núcleos de significação. Nesta perspectiva, buscamos compreender a proposta metodológica para se chegar aos núcleos de significações. Assim, após a nomeação dos núcleos de significação, na interpretação, ocorre a explicação detalhada de todos os núcleos - o detalhamento dos indicadores que foram sistematizados a partir dos pré-indicadores, indicadores, até a sistematização dos núcleos de significação. Dessa maneira, faz um movimento dialético deste processo.

Nestas compreensões a respeito da proposta em discussão, aflora as aproximações das significações acerca das constituições afetivas das professoras supervisoras tecidas nas vivências com as alunas bolsistas do PIBID de Pedagogia da UERN, como se constitui estas afetações.

Dessa maneira, sistematizamos 4 (quatro) núcleos de significação com o intuito de nos aproximarmos das constituições afetivas, dessas zonas de sentidos das docentes, a saber: **Núcleo de Significação: “Dimensão afetiva e a constituição das professoras supervisoras: encontro com o PIBID”** traz discussões sobre a constituição humana e profissional das

¹⁶ Nessa figura “Análise Internúcleos”, os pré-indicadores em grandes quantidades; indicadores em menor quantidade e a síntese, no núcleo de significação, observadas em linguagem figurada a partir do tamanho dos quadros.

professoras supervisoras, alguns relatos de suas histórias de vida, relacionadas com a dimensão afetiva e o encontro delas com o este programa, como se constitui essa afetividade; **Núcleo de Significação: “As vivências das professoras supervisoras no PIBID/Pedagogia/UERN e suas relações afetivas com as alunas bolsistas”** discute como se constitui as relações afetivas das professoras supervisoras e as alunas bolsistas no cotidiano da escola e da universidade, pautado na interpretação de que essas vivências ajudam a essas docentes a apreenderem a serem professoras supervisoras através das situações do dia-a-dia, vivenciadas tanto no programa, quanto com as bolsistas, trazendo interpretações de constituições dessas relações de afetos tanto por meio de vivências positivas, quanto negativas com essas bolsistas; **Núcleo de Significação: “O fazer das atividades pedagógicas e o ser das significações afetivas das professoras supervisoras”** revela o quanto as professoras supervisoras redescobriram o Ser docente através do contato com as bolsistas, das atividades pedagógicas que as mesmas fazem em socialização, traçado em um trabalho coletivo em toda a escola; **Núcleo de Significação: “O sucesso das aprendizagens construídas pelas alunas bolsistas no PIBID e na escola”** apresenta interpretações de o quanto as professoras supervisoras sentem realizadas com o aprendizado constituído pelas bolsistas nas vivências com elas e a relevância do PIBID que contribui para esta realização. Assim, discutiremos cada núcleo de significação.

6.1 Núcleo de significação: dimensão afetiva e a constituição das professoras supervisoras: encontro com o PIBID

O núcleo em destaque é fruto da sistematização de dois indicadores, traz a formação das colaboradoras da pesquisa em uma relação dialética com o social, atribuindo a essas vivências o encontro com o PIBID existente neste processo, a dimensão afetiva, que faz dessas profissionais da educação seres humanos únicos e históricos. A saber, o indicador 1 (um) **Constituição das professoras supervisoras e a dimensão afetiva** - trata da formação histórico-sociais de Ana, Maria e Teresa e o quanto esses acontecimentos foram determinantes na opção delas pela profissão docente; o indicador 2 (dois) **O encontro com o PIBID** - ressalta como aconteceu o encontro de Ana, Maria e Teresa com o citado programa e o quanto esse encontro trouxe significações para elas, sentidos pessoais ao ponto de causar nelas uma busca incessante pelo novo e alçar voos.

O indicador 1 intitulado **Constituição das professoras supervisoras e a dimensão afetiva** é fruto do levantamento de pré-indicadores, que designa a constituição docente dessas professoras supervisoras em consonância com suas vivências, no qual existiram elementos

determinantes, que fazem Ana, Maria e Teresa decidirem-se pela profissão docente. Segundo Aguiar, Soares e Machado (2015, p. 60), “[...] os elementos determinantes das formas de significação da realidade não estão ao alcance imediato do pesquisador. O real não se resume a sua aparência”. Não é algo explícito na fala das docentes, mas intrínseco, possível de ser pontuado por meio de um processo de análise. Como revelam as falas das professoras supervisoras a seguir:

(Ana) *De início, eu achava **muito bom ensinar**, até porque eu tinha **um tio que ele não sabia ler**, e tanto eu, quanto minha irmã, a gente pegava uma porta que tinha na casa da minha avó e fomos alfabetizar esse tio.*

(Maria) *[...] nasceu a minha vontade de ser professora, porque eu ensinava matemática aos meus colegas de sala que não sabia[...] a partir dos onze anos de idade eu comecei a ensinar, [...] e daí eu nunca mais parei, comecei a dar aula de reforço em casa. As mães dos meus colegas [...] me davam um dinheirinho para eu ensinar e aí eu fui ganhando gosto pelo trabalho, por ganhar meu próprio dinheiro e de lá para cá nunca parei de trabalhar [...].*

Inferimos na fala da professora Ana, que por ela ser de uma família de professores, por ter uma mãe docente e alfabetizar o tio, viver neste ambiente familiar de profissionais da educação foi determinante, para que ela verticalizasse seu interesse pela escolha de ser professora a partir dessas vivências. De acordo com o exposto em sua fala seguinte “(Ana) *A **minha mãe era professora, a maioria da família dela era toda professora e o melhor de tudo, foi ter alfabetizado esse tio** [...].* Esse relato demonstra o quanto ela desde criança se sentia atraída pela profissão escolhida e vivenciar este processo tão cedo, ou seja, tornar-se professora.

Nesse desenvolvimento formativo, Paulo Freire (2014, p.58) reforça que “Ninguém começa a ser educador numa certa terça-feira às quatro horas da tarde. Ninguém nasce educador, ou marcado para ser educador. A gente se faz educador, a gente se forma, como educador, permanentemente, na prática e na reflexão sobre a prática”. Nesta perspectiva, apreendemos na fala da professora Maria, que o florescer nela a profissão docente, está vinculado ao ensino da Matemática aos seus colegas de sala de aula e mais tarde nas aulas de reforço em que ministrava. Assim, foi se constituindo na profissão docente a partir dessas aulas que ajudavam a se manter com seu próprio dinheiro. Diante disso, apesar de não ter sido uma educação formal¹⁷, essa professora se constitui nestas vivências educativas, que ajudaram na sua escolha profissional. Entendemos que as significações expressas nas falas de Ana e Maria abarcaram caminhos formativos para o magistério, conforme expressa a seguir:

¹⁷ Para Libâneo (2013), a educação não formal compreende uma prática educativa realizada fora do sistema escolar convencional.

(Ana) [...] ***fiz o magistério, me identifiquei bastante, sabia que era uma profissão que realmente eu escolheria mais por amor, e por amor a esta profissão estou até hoje nela.***

(Maria) ***Fui fazer o magistério, [...] graças a Deus consegui passar na faculdade [...].***

A dimensão afetiva faz-se presente quando Ana fala que é uma profissão que ela escolhe por amor e por esse sentimento afetivo ela se encontra até hoje em sala de aula, uma vez que, “[...] os sentimentos se distinguem por uma série de particularidades [...]”. (VIGOTSKI, 2001, p. 250). Assim, essa particularidade emotiva, configurada na fala de Ana através da palavra “amor”, a constitui diariamente como professora.

Neste entrelaço de informações, fica explícito nas falas de Maria e Teresa, a constituição docente, que ocorreu por meio da afetividade tanto positiva, quanto negativa.

(Maria) [...] ***entrei na minha vida escolar com cinco anos de idade, no jardim de infância; dentro desse período eu me lembro bem de um dia, que me deu vontade de fazer xixi, pedi a professora e ela não deixou [...] fiz o xixi na sala e fiquei de castigo por conta disso, só que eu fiz [...] porque não aguentava mais e a professora não deixava eu sair, isso foi uma coisa que marcou na minha vida, na minha infância [...].***

(Maria) [...] ***Foi a época em que as professoras ainda tinham o poder de bater, de dar castigos excessivos e eu estava em uma fila, e só porque soltei o meu braço sem querer bati o meu braço no colega e ela me deixou detrás da porta de joelhos nos carcos de milho. [...] ela não quis me ouvir, ouviu o colega e por conta disso hoje eu escuto muito os meus alunos [...] aos quais eu sou responsável enquanto supervisora [...].***

(Teresa) [...] ***fui uma menina que estudei em escola pública, uma família bem simples, tive um ensino fundamental na época muito bom, uma escola muito boa, que eu lembro com [...] carinho de todos os meus professores, em especial no ensino fundamental I do primeiro ao quinto [...].***

(Teresa) [...] ***percebo muitas mudanças hoje enquanto professora da época que eu tinha assim, um carinho, admiração, respeito [...] pelos meus professores, que até hoje quando eu os encontro [...], abraço, beijo, faço questão de dizer que sou professora e percebo a alegria deles em ver o fruto do trabalho deles, [...] do que eles fizeram por mim enquanto professores.***

O prazer e o desprazer, vivenciados por Maria e Teresa durante a vida escolar, as constituíram como professoras em processo de constituição contínua. No caso de Maria, essas situações começaram no jardim de infância, como pontua sua fala. A afetação negativa vivenciada no período inicial fez Maria refletir e ser uma professora supervisora que hoje escuta suas bolsistas.

Percebemos na fala de Teresa, que essa afetividade se configura positiva: a simplicidade familiar, a escola pública e a relação afetiva dela com os professores, principalmente do ensino

fundamental dos anos iniciais, a fez se espelhar e vivenciar, e se constituir como professora. Já na primeira graduação, Teresa se depara com lutas, que a faz crescer como evidenciado na fala dela: (Teresa) [...] **cursei minha primeira graduação e foram momentos na minha vida de muita luta, sempre foi, minha vida é marcada de muita luta e muito crescimento [...]**. Cursar essa graduação, foi elemento determinante para Teresa, pois, ela por meio das situações de lutas e crescimento foi se constituindo, como exposto em sua fala: (Teresa) [...] **e assim a gente vai se constituindo enquanto pessoa, enquanto professora, enquanto aluna, enquanto filha**. Desse modo, esse processo de constituição parte do meio social para o individual, sendo marcada por significações das professoras supervisoras, conforme observamos em suas falas.

O indicador 2 deste núcleo- **O encontro com o PIBID** é formado por pré-indicadores, que nos revela como ocorreu o encontro das professoras supervisoras com o PIBID e de modo específico com o PIBID de Pedagogia da UERN. Como manifestado nas falas de Ana, Maria e Teresa:

(Ana) **O PIBID foi um projeto que eu sempre ouvi falar, [...] conheço a coordenadora [...] ouvia muito ela contar sobre essa questão do PIBID. [...] como eu não tinha dois vínculos no estado [...], trabalhava na coordenação. [...], era uma coisa que eu não poderia estar trabalhando junto ao PIBID, [...] Quando eu fui chamada no vínculo dois, para o estado [...] a proposta surgiu para levar o PIBID para escola que eu trabalho.**

(Maria) **Na realidade eu não sabia nem o que era, nunca tinha ouvido falar desse programa. Mas, uma professora que fez o seu trabalho, [...] em cima [...], da minha prática pedagógica [...] era coordenadora do PIBID. [...] surgiu a oportunidade, como ela já conhecia meu trabalho, meu empenho, minha disponibilidade [...] ela foi à escola e me convidou a fazer a seleção, [...] fiz a seleção [...] e estou no PIBID até hoje, já mudou a coordenação por três vezes, mas eu continuo no PIBID e gostando bastante e aprendendo muito graças a Deus.**

(Teresa) **O PIBID ele marcou a minha vida demais, porque na época da graduação em Pedagogia o meu primeiro contato na sala de aula se deu a partir do programa.**

O encontro com o PIBID ocorreu de maneira particular para as professoras. Na fala de Ana, notamos que ela já conhecia o programa. Maria, apesar de nunca ter ouvido falar do PIBID, antes da sua atuação neste, como professora supervisora, visualizamos as significações atribuídas por ela na sua fala diante do programa, que o PIBID significa para ela um fator importante na sua vida, na sua formação. Já na fala de Teresa, apreendemos a zona de sentido direcionado à docência, pois a primeira vivência dela em sala de aula foi através do PIBID.

Nesse contexto, essa aproximação do graduando com a educação básica, vivência na escola, insere-se com os objetivos do programa no incentivo à formação de professores para

atuação na rede básica de ensino, elevando a qualidade da formação inicial docente em universidades, faculdades, para contribuição da valorização do magistério (BRASIL, 2016).

Mediante ao exposto na fala de Teresa, podemos evidenciar esta aproximação quando se encontrava como graduanda, bolsista do PIBID:

(Teresa) Quando eu estava no terceiro período ainda na UFRN, abriu a seleção e eu tentei a seleção, [...] consegui ingressar e a partir do PIBID, eu tive a minha primeira experiência em sala de aula.

Na condição de aluna bolsista, Teresa começou a viver o cotidiano da escola, a entender os desafios existentes nesta instituição educacional e se vê na profissão docente, que o aluno bolsista de programas formativos tem a oportunidade de vivenciar/ apreender nestas situações:

(Teresa) Fui colocada em uma escola (enquanto aluna bolsista) com muitos desafios, em termos de indisciplina e violência por parte dos alunos. [...] a gente enfrentava tantas dificuldades. [...] quando a gente vai viver o PIBID, a gente começa a entender as relações interpessoais dentro da escola, as questões burocráticas, as questões de imposições [...], do próprio sistema, que muitas vezes [...] a gente [...] acaba ficando muito preso a ele.

(Teresa) [...] foram muitos desafios (na época da graduação) [...] com questões de equipamentos que chegavam na escola e a gente não poderia fazer uso, porque tinha que deixar na caixa, computador, [...] materiais que seriam muito interessantes para gente tá apresentando, trabalhando com aquelas crianças e por questões burocráticas, de sistema, a gente tinha essas dificuldades. [...] o PIBID já me marcou a partir daí.

(Teresa) [...] ao chegar aqui em Mossoró, eu nunca imaginei um dia poder fazer parte novamente do programa na condição de professora supervisora [...], atuei no PIBID, sempre falava muito sobre o programa. Inclusive Pós-Formada, meu primeiro emprego de carteira assinada numa escola privada [...], se deu muito através dos relatos de experiências que eu mencionei do PIBID [...].

Um ponto de relevância na fala de Teresa é o destaque das significações atribuídas das vivências da sua participação no PIBID, que a levou a ter momentos particulares, singulares com o programa, através de atividade, que desempenhava e ajudou-a na contratação do emprego formal. De acordo com Schettini (2008, p. 45) “O sujeito da atividade não é entendido somente como um ser ativo no mundo, mas como possuidor de condições que favorecem a transformação de sua condição atual”.

Assim, Teresa se transformou a partir desta atividade primeira que ela exerceu como pibidiana em decorrência de vivências nestas situações de afetividade positiva e negativa, que concerne ao sujeito modificações de pensamentos, condutas, afetos.

Neste cenário, verificamos a relevância do PIBID, quando este é reconhecido pelas instituições não somente as públicas, mas as privadas, como um programa de qualidade. O relato de Teresa mostra essa relevância, ao ressaltar que: ***a gente só pega professores desse PIBID me fale mais. [...] eu percebi que aquilo cativou muito os psicólogos, me ajudou no processo seletivo, para um emprego formal naquele momento [...]***.

Neste ínterim, Teresa constituiu-se professora supervisora do PIBID e tem este encontro marcado por afetações. De acordo com Soares (2006, p. 57), “A afetividade é um grande elemento mediador presente nos espaços das relações sociais do sujeito”.

Com isso, sendo a afetividade, um elemento significativo nas relações interpessoais, fica explícito na fala de Teresa as emoções perpassadas pela coordenadora do Subprojeto de Pedagogia, quando esta soube da sua participação neste programa:

(Teresa) [...] ao conversar com essa coordenadora, [...] quando ela soube que eu tinha sido pibidiana, na hora eu percebi que ela já mudou, os olhos dela brilharam e ela começou a me perguntar, [...] das minhas experiências enquanto pibidiana, aí eu percebi, nossa! como isso interessou a ela (emoção no olhar) e [...] com uns dias depois eu recebi a ligação, dizendo que eu tinha sido selecionada, pediu para vir [...] deixar a documentação e já para pegar os dados da escola.

Assim, percebemos o quanto Teresa se encontrou na profissão docente através desse encontro com o programa, sendo essas vivências importantes para que ela mesma saiba entender as alunas bolsistas na convivência diária. Em suma, ela fala:

[...] foi muito bacana esse período porque como eu tive essa oportunidade de atuar nos dois lados [...], na condição de bolsista e agora na condição de professora supervisora, [...] pude entender muitas das dúvidas que as meninas traziam para minha sala de aula.

Este núcleo de significação nos desvela para a aproximação das constituições afetivas das professoras supervisoras no encontro com o PIBID. Nestas interpretações, seguimos para o próximo Núcleo de Significação, como veremos a seguir.

6.2 Núcleo de significação: as vivências das professoras supervisoras no PIBID/Pedagogia/UERN e suas relações afetivas com as alunas bolsistas

O social existe até onde há apenas um homem e as suas emoções pessoais (VIGOTSKI, 2001, p. 315).

A citação que inicia as análises deste núcleo de significação demonstra o quanto as emoções, os sentimentos e os afetos, a vida afetiva é importante nos estudos de Vigotski. O autor mostra esta significância por meio da arte, explicitando que as emoções são vindouras da realidade social, surgem através da relação dialética entre o objetivo e o subjetivo. Assim, Vigotski (2001, p. 315) ressalta que “Seria mais correto dizer que o sentimento não se torna social, mas, ao contrário, torna-se pessoal, quando cada um de nós vivencia uma obra de arte, converte-se em pessoal sem com isto deixar de continuar social”.

Dessa forma, direcionamos em dizer que os sentimentos, as emoções e os afetos, ou seja, a dimensão afetiva é um produto do meio social, que liga o humano ao mundo. Essa ideia nos encaminhou para a sistematização e nomeação deste núcleo de significação, que é constituído de 3 (três) indicadores que nos revelam como se constituem as relações afetivas entre as professoras supervisoras e as alunas bolsistas de maneira positiva e negativa por meio do encanto e do desencanto, a partir das vivências destas no PIBID e o quanto estas situações vivenciadas são significativas, para que Ana, Maria e Teresa possam acrescentar significações no Ser professoras supervisoras, formando e se autoformando neste processo dialético de formação e relações humanas condizente com a importância da vida afetiva neste processo.

O indicador 4- **Relações afetivas entre professoras supervisoras e alunas bolsistas**, que sistematiza o primeiro indicador deste núcleo de significação, este é fruto de levantamentos de pré-indicadores que demonstra como se realiza as relações de afetos entre as professoras supervisoras e as estudantes bolsistas, tanto na escola, quanto na universidade, como retratado em suas falas:

(Ana) [...] *é uma relação muito boa, a gente desenvolve um trabalho muito bom. Sempre que uma tem uma ideia, a outra segura, ajuda a desenvolver, [...] tanto na escola quanto na universidade. Na escola, elas são recebidas assim, de braços abertos (emoção no olhar) [...].*

(Teresa) *Na realidade, eu procurei ser muito parceira delas, deixar elas bastante à vontade, procurei conversar, construir juntas, [...] foi uma tentativa mesmo de um trabalho colaborativo, de aprender com elas, eu aprendi muito, porque as coisas mudam muito rápido, isso, em todas as áreas, na educação não poderia ser diferente.*

(Maria) *A minha relação hoje com as alunas bolsistas é de professora mesmo, [...] sou uma supervisora exigente. Serviço mal feito eu mando desmanchar. Tem deles, que não gosta, mas eu não tolero, eu não vou aceitar pelo bem deles, que façam o serviço que não seja de boa qualidade ali dentro da escola, para que na sua vida profissional venham fazer do mesmo jeito. [...], eu me sinto na obrigação de mostrar, [...] há quem goste e há quem não goste.*

(Maria) [...] *se fizer errado eu digo que está errado e mostro o caminho certo. Se quiser seguir, siga. Se não quiser [...] a gente vê como eu falei na última reunião, [...] sendo minha aluna, tem que seguir as minhas orientações.*

Os relatos das docentes nos revelam o quanto a dimensão afetiva se manifesta de diversas maneiras nos casos específicos pelas colaboradoras da pesquisa. Evidenciamos que Ana e Teresa demonstram uma relação afetiva constituída por meio da tentativa de amizade, de um trabalho colaborativo com as bolsistas, diante da realização das atividades propostas pelo programa. Já Maria demonstra uma afetação por meio de preocupações futuras, da postura das alunas quando estiverem exercendo a sua prática pedagógica enquanto professoras. Esse fato é desvelado na exigência que a professora demonstra ter no trabalho diário, enfocando que ela age assim, porque não quer que as alunas sejam maus profissionais.

Quando questionada sobre como seria para ela esta relação de professora com as alunas, foi enfática ao responder:

(Maria) [...] não faço distinção na hora que estou dando minhas orientações enquanto supervisora do PIBID, daquelas que são esforçadas, daquelas que não são. [...] isso cria um laço afetivo com aquelas que querem crescer, [...] e aquelas outras que não querem [...], tendem a se distanciar, na realidade tem até raiva, mas até a minha participação do ano anterior do PIBID, eu não identifiquei nenhuma que não gostasse de mim ou que não me quisesse bem e vice-versa.

(Maria) [...] todas as áreas por onde [...] atuo, eu procuro manter um bom relacionamento com todas as pessoas e dentro do meu trabalho, não é diferente, o trabalho com o PIBID, eu as chamo de as minhas meninas. Eu procuro ajudar o máximo que posso, tanto na questão contribuindo para a formação profissional, como na formação humana delas [...] mostrando aspectos que devem ser modificados, de posturas, e eu ouço muito o que cada uma sente, quando elas precisam faltar, eu procuro saber o que é que está acontecendo, porque estão faltando.

Através do relato de Maria evidenciamos a proximidade entre PIBID/ relação afetiva e formação docente, por ela demonstrar preocupação ao realizar as orientações do PIBID, sempre incentivando as alunas a crescerem profissionalmente por meio de sua postura, seu comprometimento com a formação dessas professoras.

Assim, Ana, Maria e Teresa trazem significações distintas, mesmo estando atuando na mesma condição de professoras diante do programa, agir de formas particularizadas por meio de sentidos pessoais constituídos nestas relações através das afetações, visto que, de acordo com Soares (2006, p. 56), “Os sentidos não podem ser apreendidos por meio de sua constituição simbólica, isto é, pelos signos que constituem a linguagem e o pensamento. Este seria um modo limitado de se compreender o humano, a sua consciência; tão logo, por essa via, jamais poderia atingir os sentidos constituídos pelo sujeito”

Em comunhão com o postulado pelo o autor e as falas das docentes, a dimensão afetiva existente neste processo acarretou em aprendizado para as professoras por meio dessas relações,

haja vista ser nestas interações humanas que o sujeito traz para si elementos sociais que perpassam sua subjetividade, se desenvolvendo e apreendendo nestas vivências, sendo essas, mediadas pela afetividade. E essas situações vivenciadas geram significações para as docentes ao ponto de Ana exteriorizar em seu relato a emoção por essas bolsistas serem recebidas na escola de braços abertos; Maria, por chamá-las de minhas meninas e Ana como respaldada na próxima fala, tratará como filhas. Nesse sentido, entendemos o quanto a dimensão afetiva se faz presente no desenvolvimento social e humano dos sujeitos, pois suas ações/ expressões/ emoções são mediadas pela afetividade que os cercam. As falas de Ana e Teresa foram marcantes neste sentido.

(Ana) [...] tenho um carinho imenso por elas. É tanto que eu as trato como filhas. [...] me preocupo quando uma não vai, quando uma demora, eu procuro saber o porquê. [...] eu sei das dificuldades delas [...] algumas moram fora, passam o dia na universidade, às vezes para chegar à escola tem todo um trajeto [...] tem um ônibus que atrasa, tem uma carona que não foi conseguida, tem um uber que não chegou na hora e eu ligo perguntando, para ver se a gente consegue dar um jeito, [...] o meu carinho com elas é imenso.

(Ana) [...] eu tenho por elas uma relação de afetividade muito grande, elas tem uma responsabilidade que é tamanha, tamanha.

(Teresa) [...] procurei ser assim bem amiga. Talvez até amiga demais, [...] às vezes as coisas acabam se confundindo, [...] a gente está assumindo uma postura, uma posição dentro do programa, [...] tem demandas a cumprir. A gente sabe que o ser humano e às vezes quem é muito jovem também, tem um pouco de dificuldades de se adaptar a algumas regras [...], a algumas demandas. [...] em alguns momentos eu tive que me colocar como professora supervisora em termos de orientar, [...] de cobrar comparecimento, [...] no geral [...] eu fui bem amigona mesmo, digamos assim.

O enfoque de Ana em relação às constituições afetivas com as bolsistas por meio da colaboração, comprometimento, preocupação, responsabilidade, como evidenciado em sua fala, desvela o quanto esta docente vivencia a afetividade em seu trabalho diário de professora supervisora, ao ponto de elas serem tratadas como filhas por meio dessa dedicação das bolsistas nas realizações das atividades.

Já Teresa, é perceptível em seu relato que a amizade direcionada às bolsistas deixa a desejar em relação ao comprometimento, dedicação. Teresa é enfática em sua fala, quando ressalta que as estudantes bolsistas que apresentam responsabilidades diante das atividades, posturas em sala de aula, compromisso, ela tem uma afetividade positiva direcionada pela amizade, companheirismo até para coisas extras PIBID, como visto a seguir:

(Teresa) *Eu preciso fazer elas entenderem que embora muito amiga, que a gente pode rir juntas, conversar outras coisas. Mas, quando é para assumir um compromisso é momento de conversar sério. Eu chego, eu sento, coloco no grupo, faço a pessoa entender que não. Eu sou legal, eu compreendo, sou muito compreensiva, mas, existem os limites, existem as demandas a cumprir e que ninguém tá aqui para agradar ninguém, não é jogo de agrado, [...] Mas, entender como oportunidade de crescimento para você, para sua formação. [...], para mim contribuiu demais, para mim hoje, quem falar do PIBID independente de eu ter atuado e estar como professora supervisora. Mas, me marcou muito na minha época de graduação e quem fala para mim, meus olhos brilham*

(Teresa) [...] *tem aquelas que a gente olha [...] e tem gosto de assistir as aulas. Tinha delas assim na minha sala que eu sentava, eu amava, [...] assistir. Tem uma que [...], quando tá falando eu me vejo muito nela, ela fala assim, em nível de maturidade, às vezes eu quero dar orientação às crianças ela já está dando. Parece que é o mesmo pensamento. [...], essas a gente acaba que cria um amor, carinho maior, uma vontade de você ter.*

(Teresa) [...] *tem umas que falam comigo no whatsapp e a gente já marca outras coisas, já marca os eventos, já tiram dúvidas comigo sobre outras coisas, [...] gostam de mostrar os trabalhos que estão produzindo e como quero voltar de novo para o mundo dos concursos e elas também têm essa sede, [...], sempre estamos trocando figurinhas, eu passo o material, vocês me passam. [...], fica uma relação mesmo de amizade. Não com todas [...], mas pelo menos as que eu me identifico mais. As que foram mais responsáveis, as que abraçaram mesmo, que eu vi que faziam com vontade.*

O fato de Teresa ter sido aluna bolsista e hoje atuar na condição de professora supervisora, a faz refletir sobre sua postura no programa em relação às bolsistas e perceber que mesmo existindo a amizade, elas precisam expressar comprometimento com as demandas do programas.

(Teresa) [...] *procurei ser essa professora supervisora bem amiga, de compreender, de entender, de participar das coisas junto com elas. E penso que também pela minha experiência que eu tive como (aluna) bolsista de entender o que elas passavam as dúvidas que tinham. [...] acabava que eu estava sempre voltando no passado e penso que isso me ajudou muito a construir essa relação com elas, a perceber minhas fragilidades [...] talvez por isso, a gente tenha construído uma relação de afeto umas com as outras, essa relação de carinho, de amizade, de falar sobre coisas que vão além do programa, coisas que não se resumem só as demandas do PIBID e da escola. Coisas da vida, [...] de concursos, de estudos, de sonhos, de dificuldades. [...] a gente compartilha muito isso.*

Conforme Gonçalves (2015, p. 91), “o sujeito interativo da concepção sócio-histórica constitui-se na relação, mas não é constituído pelo outro apenas. Assim, a produção de significados é fundamental, mas além de significar, o sujeito vivencia, experimenta, age e, nesse sentido, tem uma *sua* subjetividade”. Intentamos em dizer que a dimensão afetiva das professoras supervisoras retrata as significações constituídas por meio das vivências com as alunas bolsistas e com o PIBID, por intermédio das revelações nas falas de Ana, Teresa e Maria,

quando apontam o comprometimento, atuação com as bolsistas e a preocupação em atribuir conhecimento à formação.

Com base nessas discussões, temos a empatia vivenciada neste desenvolvimento. Em seus estudos, Barbosa (2006, p. 83) define a empatia tal como, “[...] trabalhar numa perspectiva de ajuda, cooperação, escuta sensível e incentivo, procurando entender as dificuldades, perspectivas do aluno-professor; pondo-me no lugar do outro [...]”.

A autora reforça em seu pensamento a empatia como um elemento significativo no processo educativo, na relação ensino-aprendizagem e desenvolvimento do aluno. Nesta compreensão, diante do relato das professoras, através dos gestos empáticos realizados por elas no cotidiano, as bolsistas vão constituindo afetações positivas diante da docência em um movimento dialógico de amizade, respeito e compreensão, haja vista, ser este processo de significações das alunas bolsistas frente à docência, tecido de afetos.

Diante das constituições afetivas das alunas bolsistas e as professoras supervisoras no dinamismo docente, atentamos para um ponto de destaque trazido por Ana em relação ao par dialético da cognição e afeto:

(Ana) É imenso sim! Eu as trato, dentro da escola, como profissionais. Do portão para trás eu tenho uma afinidade diferente do meu profissional com elas dentro da sala de aula, [...] se eu for misturar as coisas, o afetivo com o profissional não dar certo [...] às vezes o coração fala mais alto que a razão e você sabe que dentro de uma escola, a gente tem que trabalhar com a razão, o coração não funciona, mas ele fica em segundo plano [...].

(Ana) [...] já tenho muitos anos de coordenação, escola, [...] você vai adquirindo com um tempo esta questão de separar. [...] qual é o meu momento de chegar junto como profissional qual é o meu momento de chegar junto como uma pessoa afetiva mesmo.

(Ana) [...] a gente desenvolve um olhar diferenciado, tem hora que eu preciso falar com o pessoal, entender o lado emocional delas, mas também eu tenho que trazer para o meu lado da razão.

Esse relato nos releva uma dissociação entre a cognição e o afeto, que na Psicologia Sócio- Histórica não há como ocorrer esta separação, pois não podemos separar o cognitivo do afetivo.

(Ana) Nesse grupo eu tive duas alunas [...] elas estavam sem saber realmente se era isso que elas queriam, ser professoras, [...] percebi a diferença nelas [...] me preocupei muito porque durante uma reunião, elas duas citaram que não era isso que elas queriam [...].

(Ana) Eu as chamei, primeiro [...] fui trabalhar com o lado emocional delas, mostrei a elas o porquê, para que elas descobrissem, por si próprias, em que momento da vida, elas tinham escolhido aquela profissão. No meu lado pessoal eu fui mostrar a elas quais eram as vantagens

de ser uma professora. O que que nós iríamos contribuir para que uma pessoa melhorasse através do que eu falo, [...] tive que trabalhar primeiro o emocional delas, para que elas se encontrassem, tomassem um caminho, e se descobrissem, tivessem realmente uma segurança do que era este contexto educacional, para depois trabalhar o profissional [...].

Essa dissociação foi desvelada a partir da separação que a docente fez, enquanto dava instruções às bolsistas, por meio da preocupação primeira trazida por elas de não saberem se o que elas queriam realmente era ser professoras. De acordo com Soares (2006, p. 56),

Para a Psicologia Sócio-Histórica, o ser humano não se reduz, portanto, a uma estrutura cognitiva, como definem muitas teorias pedagógicas e psicológicas. Ao mesmo tempo que se configura como um ser cognitivo, ele é, também, um ser afetivo, ou seja, ele é atravessado por emoções e sentimentos. Neste sentido, afeto e cognição se inter-relacionam dialeticamente no processo de constituição do humano.

Em consonância com o autor, a partir das nossas vivências como seres sociais adquirimos significações; esses sentidos e significados são internalizados pelo ser humano por meio das relações com as outras pessoas e com o mundo em um movimento dialético. Assim, as significações particularizadas pelos sujeitos têm presentes tanto o cognitivo, quanto o afetivo. Por isso, não se pode haver dissociação destes elementos dentro dos estudos Vigotskianos, visto que, se nos atraímos por algo, se internalizamos, gerou aprendizado por meio das vivências porque tem presentes tonalidades afetivas. Assim, segundo Oliveira e Rego (2003, p. 23), “Nessa óptica a gênese da vida afetiva social é mediada pelos significados construídos no contexto cultural em que o sujeito se insere”.

No caso da professora e as bolsistas, estas significações ligadas ao afetivo e cognitivo ocorrem no dia-a-dia na escola, na universidade, nas atividades desenvolvidas em conjunto a partir da relevância do PIBID. Mesmo com a dissociação desvelada na fala de Ana, notamos uma contradição nas entrelinhas do seu relato, atentando para a inter-relação do cognitivo e o afetivo como desvelado por nós: *tem hora que eu preciso falar com o pessoal, entender o lado emocional delas, mas também eu tenho que trazer para o meu lado da razão.*

Assim, esta contradição manifestada pela docente nos revela o movimento do sujeito social. Este humano, que manifesta seu sentir, agir, constitui, através da expressão, entendidas por nós neste estudo, como manifestações do pensamento emocionado. Com isso, respaldamos a relevância analítica, que traz o procedimento metodológico dos núcleos de significação, nos permitindo, através destas análises, desvelarmos tal dialeticidade, expressa nas expressões ditas e não ditas pela colaboradora, suas entrelinhas, carregadas tanto de cognição, quanto de afetividade, por meio da apreensão dos sentidos. Esta apreensão não é algo definido, completa,

mas manifestações apresentadas pelo sujeito, muitas vezes contraditórias, não é revelada com facilidade (AGUIAR; OZELLA, 2006).

Diante disso, entendemos este movimento de contrariedade, similaridade e proximidade, na hora das análises como importantes para tentarmos aproximação com as significações destas colaboradoras. Frisamos, assim, a significância da atividade desenvolvida por esta professora e a afetividade e cognição presente em sua prática pedagógica. Assim, Aguiar e Ozella (2006, p. 226) ressaltam que: “[...] a atividade humana é sempre significada [...]”. Haja vista, essas significações permeadas pela cognição-afeto.

A entonação trazida pela professora ao mesmo tempo em que ela precise falar com as alunas bolsistas e com o pessoal, o afetivo, ela acaba trazendo esta situação para o lado da razão, do cognitivo. Esse relato desvela que há esta junção do par dialético em sua fala. Também manifestado na fala de Maria:

*(Maria) [...] já presenciei algumas alunas, [...] chorando com problemas que vem trazendo de casa, ou [...] por conta da pressão da universidade, as exigências, e [...] por elas serem novinhas ainda, [...] tem uma certa dificuldade, não tem o mesmo jogo de cintura, que nós que já somos mais experientes, e aí, elas vão desenvolvendo uma questão afetiva, **não só profissional, mas, afetiva mesmo.***

Assim, entendemos que o pensar e o sentir constituem o ser humano em suas dimensões cognitivas e afetivas. Segundo Vigotski (2001, p. 479), “Por trás do pensamento existe uma tendência afetiva e volitiva”. Mediante toda preocupação, afetação, que Ana demonstrou através do cuidar, instruir, para com essas duas bolsistas, no momento que elas apresentaram dúvidas em relação à docência, que estava presente o afeto, ou seja, não somente a razão, mas também a emoção, visto que, “A compreensão efetiva e plena do pensamento alheio só se torna possível quando descobrimos a eficaz causa profunda afetivo-volitiva (VIGOTSKI, 2001, p. 479-480).

Essa afirmação nos encaminha para o entendimento de que o afetivo é tão importante para compreensão do humano, quanto o cognitivo. Como ressaltado por Maria, que a convivência no PIBID faz as bolsistas desenvolverem a partir dessas situações vivenciadas o afetivo e o cognitivo.

Com isso, vislumbramos na fala de Ana o êxito das orientações e cuidado repassado por ela para com as bolsistas, o encanto vindouro pela profissão, trazendo satisfação e alegria para a docente. Este relato nos evidencia que “A produção de sentidos não está implicada, portanto, apenas por fatores cognitivos, mas, também, afetivos. Assim, é que a dimensão afetiva, ou seja, as emoções, os sentimentos implicados na produção de sentidos também

constituem o movimento do pensamento” (SOARES, 2006, p. 56). O que é vivenciado na escola tanto para as alunas bolsistas, quanto para as docentes tem-se presente o cognitivo e o afetivo.

(Ana) [...] **mostrei o quanto elas eram importantes para esta função, tanto quanto pessoa, quanto profissional. E olhe, [...] de tudo, foi a melhor coisa que aconteceu, [...] elas duas se encantaram pela atividade, e hoje em dia elas desenvolvem um trabalho dentro das salas de aulas que é primoroso, [...] só recebo elogios, a ponto delas chegarem para mim, e mandarem mensagem no whatsapp me agradecendo por tudo que foi feito, pelas palavras que foram ditas, [...] eu acho importante não desistir do outro, [...] quando você desiste do outro, você desiste de si próprio, [...].**

Em meio aos relatos, compreendemos que as vivências neste programa de formação inicial do magistério tem sua relevância para estas alunas no momento em que se deparam com o cotidiano da escola, com as contribuições pedagógicas das professoras supervisoras e se reinventam na docência como evidenciado na fala de Maria:

(Maria) [...] *procuro fazer com que as pessoas gostem de mim, não deixo de ser quem eu sou, mas, eu procuro fazer com que as pessoas gostem de mim e eu também procuro gostar das pessoas aceitando elas como elas são, apenas que no caso das alunas Pibidinas, **que elas estão ali para o programa contribuir na sua formação pedagógica e aí tem essa relação professor-aluno, mais de amizade, de amizade também.***

Pautados nas finalidades do PIBID referente à formação docente, trazemos o Decreto nº 7.219/2010, que dispõe sobre o Programa Institucional de Bolsa de Iniciação à Docência decreta em seu Art 1º:

Art. 1º O Programa Institucional de Bolsa de Iniciação à Docência - PIBID, executado no âmbito da Coordenação de Aperfeiçoamento de Pessoal de Nível Superior - CAPES, tem por finalidade fomentar a iniciação à docência, contribuindo para o aperfeiçoamento da formação de docentes em nível superior e para a melhoria de qualidade da educação básica pública brasileira.

Considerando as discussões, o que se defende nos relatos das docentes é o cumprimento dos objetivos prescritos no programa por meio da dimensão afetiva, visto que, elas buscam essas significações no exercício diário. Tanto Ana, Maria e Teresa se esforçam cada uma com suas particularidades no ensinar, instruir, mas mostram esforços e comprometimento diante dos objetivos do programa, a melhoria da qualidade da educação em suas orientações, ao ponto de Maria em sua fala se sentir um instrumento, para que as bolsistas se encontrem na docência: (Maria) [...] **eu me sinto como um instrumento, pra que outras pessoas tenham a capacidade de subir, isso me deixa muito, muito, muito feliz.** Essas relações afetivas ajudam as bolsistas a tecerem sentidos pessoais no fazer docente, na condição de

discentes por meio dos sentimentos, emoções e afetos existentes neste processo. Deste modo, nos encaminhamos para o indicador 5, que compõe o segundo indicador deste núcleo de significação.

O segundo indicador deste núcleo - **Dimensão afetiva no PIBID: encantos e desencantos**¹⁸ - é constituído de pré-indicadores, que nos mostra que a afetividade não se constitui apenas por meio de vivências significadas em situações positivas, mas ocorre também por meio de vivências negativas, desde que estes momentos sejam significativos para o sujeito, ao ponto de exercer novas significações nos processos psicológicos superiores, em sua personalidade, em seu modo de ser e viver, influenciando em comportamentos, aprendizados, amadurecimentos para os sujeitos que as vivencia como veremos no decorrer das falas de Maria e Teresa:

(Maria) [...] *hoje eu tenho uma aluna que está tentando me evitar; eu acho que ela ainda não saiu da minha equipe porque não pode, [...] ela estava querendo fazer as coisas da maneira dela e não é. Se ela está em uma escola, onde eu estou como supervisora e estou para orientá-la, não que eu não receba sugestões, eu recebo sim. [...] a professora sou eu, e quem tem mais experiência da prática docente sou eu. [...] vinte e sete anos que eu tenho de magistério, eu tenho uma visão mais ampla [...] do que uma menina de vinte e dois anos, [...] e percebe [...] que porque estuda sabe mais do que nós professores que temos a experiência; a nossa experiência vale muito e deve ser valorizada. E o PIBID é isso, é essa troca.*

(Teresa) *Situações [...] de ausências, deixar de ir para escola ou a cada semana tem uma justificativa nova para não ir, [...] para chegar atrasada. Situações de imaturidade, [...] Imaturidade da pessoa de não entender mesmo que é um compromisso, que é o nome dela que está ali [...] a timidez em excesso, de eu chegar lá e só sentar e ficar observando a professora a ministrar a aula, sendo que era para a pessoa estar se colocando de maneira proativa. [...] repetidas vezes isso aconteceu de maneira que precisamos sentar e vamos conversar, vamos ver o que está acontecendo, quais são as suas dificuldades, no que nós podemos ajudar e entender qual é o teu papel aqui dentro do programa, que não é o de sentar e estar no estágio de observação.*

O relato de Maria nos revela a rejeição por parte de uma bolsista diante da não aceitação das orientações. Em Teresa, notamos várias situações ocorridas que a faz refletir no relacionamento com essas bolsistas. Um ponto de ênfase na fala das docentes é que essas vivências negativas aguçam com a relação afetiva delas, relação professor-aluno. Em Vigotski (2018), visualizamos que esta situação negativa é destacada pelo autor, em relação ao problema do meio na pedologia da criança, que mesmo a pedologia não estudando o meio em si mesmo,

¹⁸ Essa discussão é trazida somente por Maria e Teresa, porém trouxemos para a pesquisa, por compreendermos significativa discutirmos neste estudo, por se tratar da afetividade negativa.

como postula Vigotski (2018), mas o seu papel e o significado na participação influencia no desenvolvimento infantil. Assim, o meio se modifica para criança por degraus etários.

Neste sentido, Vigotski (2018) exemplifica: em suma, eram três crianças que viviam com uma mãe em situação alcoólatra e, além disso, por decorrência do alcoolismo, sofria de transtornos neuróticos e psíquicos. Mesmo as três crianças vivenciando situações idênticas no ambiente familiar, elas apresentavam quadros diferentes em relação a estas vivências, por graus etários. Assim, frisamos no exemplo do segundo filho, que de acordo com Vigotski (2018, p. 76):

O segundo filho foi trazido com um conflito evidente, com uma contradição interna decorrente do choque da relação positiva e negativa com a mãe; por um lado, uma relação afetiva forte e, por outro, um ódio terrível dela, ou seja, um comportamento terrivelmente contraditório. Ele queria voltar prontamente para sua casa e, ao mesmo tempo, expressava pavor, quando falavam deste retorno.

Diante do postulado pelo autor em relação à vivência, o meio e as relações afetivas, intentamos em dizer, que em relação às professoras supervisoras e as bolsistas, as situações afetivas ocorrem de maneira particular e diferenciadas para ambas. Mesmo todas elas fazendo parte do PIBID, na mesma universidade e faculdade, cada grupo, de modo específico, cada professora e estudantes bolsistas vivenciam a escola, a universidade, o trabalho com o PIBID de forma particular. E essa particularidade engendra nelas reações afetivas distintas em relação a posturas das bolsistas nas aulas, na universidade e as bolsistas de acordo com a fala das professoras, em relação ao cumprimento das atividades tanto na escola, quanto na universidade; a falta de compromisso e irresponsabilidade de algumas, ocasiona barreira de proximidade das professoras com tais estudantes permeadas pela afetividade negativa. Desvelamos essas situações por meio da fala de Maria e Teresa provindas de situações externas:

(Maria) [...] hoje eu já conquistei, tenho algumas alunas que me adoram, que gostam muito de mim, [...] o que vão fazer combinam para saber se daquele jeito dá certo, que confiam no meu posicionamento e já essa que acha que sabe mais até mesmo que a coordenadora [...] eu tenho certeza quando a ficha dela cair, [...] seja por uma situação A ou B ela vai nos agradecer por estar contribuindo para que ela seja uma pessoa melhor.

(Maria) [...] a situação foi porque ela saiu no momento de uma reunião e me comunicou que não ia participar da aula na escola no dia seguinte, [...] ela não foi conversar comigo, que não podia, (entonação na voz). [...] não abriu para o diálogo, [...] eu não tinha o que fazer a não ser comunicar a coordenação. [...] foi chamada a atenção pela coordenação e aí ela chorou e ela disse que se decepcionou comigo, [...] deu as justificativas dela, [...] eram plausíveis, só que ela não me colocou a situação como realmente é.[...]. Ela já chegou comunicando que não ia e

que também não tinha sido só aquela vez [...], que quando é uma vez que a pessoa precisa a gente é flexível [...].

(Teresa) [...] situações familiares muito particulares, bem delicadas, que tinha uma delas que enfrentava e constantemente tinha que recorrer às mesmas justificativas para comigo e [...] você acaba tendo que ser Psicóloga, [...] quer atender a qualquer dia, [...] qualquer horário. Eu me encontrava sempre à disposição. [...] temos que tentar colocar para essas pessoas, que pega isso que hoje possa parecer problema e tenta transformar em uma motivação. Chamei, conversei, tente olhar para este ser humano que precisa de você e tentar fazer por ele [...] tentar fazer por essa pessoa, tentar abraçar essa responsabilidade. Eu me vi ali dando conselhos sempre na tentativa de ajudar e, depois, perceber, entender, que eu tinha também que ter cuidado, [...] às vezes esse excesso de compreensão, você se mostra compreensiva e você vê aquela situação se repetindo e você precisa ter esse cuidado.

(Teresa) [...] teve a outra que [...] eu tive que chegar também para conversar, era mais assim [...], não sei se posso dizer que é excesso de timidez, mas, é de se colocar mais retraída, de ter uma postura não tão ativa, de ficar mais nos bastidores, que a gente precise tá provocando para aparecer melhor, para se colocar, porque você só é professor, sendo. [...] se você não se coloca para ser, para atuar, você prefere vir e ficar nos bastidores. [...] como é que o PIBID vai contribuir com você, com a sua formação, se você não está nem permitindo essa abertura.

Neste sentido, notamos como o meio que cada bolsista vivencia após seus retornos familiares acarreta afetação negativa diante da vivência no PIBID. Neste, retomamos ao exemplo dado por Vigotski (2018) das três crianças, em relação às especificidades de algumas bolsistas apresentadas nas falas de Maria e Teresa. De acordo com Vigotski (2018, p. 77),

O que determina que as condições do meio exerçam três influências diferentes em três crianças distintas? Isso se explica pelo fato de que a relação de cada uma delas com os acontecimentos do meio é diferente. Ou, poderíamos dizer, cada uma das crianças vivenciou a situação de forma diferente.

Essas vivências no PIBID também exerceram significações diferentes tanto para Maria e Teresa diante dos comportamentos apresentados pelas estudantes, quanto para as estudantes, por meio das mudanças ocorridas no seu modo de ser PIBID, retratado nas falas das professoras a seguir, pois, mesmo estando em um grupo, estas estudantes vivenciaram as situações apresentadas pelas professoras a elas de modo diferente. Estas pontuações nos mostram o quando as afetações negativas são ademais determinantes na vida do sujeito, uma vez que, nas falas das docentes, notamos o desencanto, a insistência e a preocupação no trabalho com tais bolsistas. Em Teresa, essa preocupação foi desvelada por meio da cumplicidade perante a situação familiar que a estudante estava passando. Um ponto de destaque na fala de Maria é através do comportamento da bolsista, que chorou e ressaltou da decepção sentida por conta da atitude dessa professora. Conseguimos desvelar este acontecimento por meio da fala desta

professora supervisora. Esta vivência significou em nós, o quando a afetação negativa estava presente nesta relação através do desprazer. Segundo Toassa (2011, p. 246),

[...] análises de relatos verbais de vivências emocionais feitas com grandes amostras populacionais apontam que a tristeza e o ódio são emoções desprazerosas, mas, enquanto a primeira é sonolenta, a segunda é atenta, e essa, entre outras características (por exemplo, as diferentes sensações corporais), seria referente para nossos conceitos sobre elas.

Em função disso, ocorre a reflexão sobre a ação vivida e sentida por meio desse desencontro, causando um reencontro nas mudanças profissionais e humanas dessas docentes e discentes, pelo conhecimento advindo deste processo passando a integrar-se por meio das relações afetivas existentes entre elas. “Por isso, temos razão ao analisar a vivência como uma unidade do meio e da personalidade” (VIGOTSKI, 2018, p. 79).

(Maria) ***[...] isso fez com que chegasse mais perto dela, me aproximasse mais, a gente conversou e hoje nós nos damos muito bem. [...] agora ela está agindo de uma maneira bem melhor e positiva, [...] no meu ponto de vista ela está bem melhor. E isso é que o importa para formação dela.***

(Teresa) ***São duas pessoas que eu vou tratar com respeito [...] são pessoas que eu sempre vou estar aberta, sempre que necessário [...] para orientar, principalmente essa do caso familiar. Hoje ela me agradece. Sempre que elas precisarem de mim, me procurarem [...] eu vou estar.***

(Teresa) ***[...] ela é fruto de uma vida inteira [...] tem sempre o pensamento que faz ela ser hoje essa professora em formação e o que a gente pode fazer é orientar neste sentido e ela tentar cumprir. Hoje ela diz obrigada por tudo, pela vez que você me deu puxões de orelha e assim, tá saindo hoje outra pessoa, sabe, tá saindo hoje mais responsável, digamos assim, do que antes. Mas, é isso, é imaturidade, é falta de estrutura familiar que acaba mudando, dando um norte assim para essas meninas, no comportamento, nas vestimentas.***

Diante dos relatos de Maria e Teresa, lembremos do Primeiro princípio estudado por Vigotski na análise das funções psicológicas superiores, já frisado por nós, que é “Analisar processos, e não-objetos”. As mudanças ocorridas na conduta das bolsistas e das professoras supervisoras diante das afetações negativas vivenciadas acarretaram por meio das funções psicológicas superiores transformações de pensamentos e comportamentos.

Segundo Vigotski (2007, p. 64), “O desenvolvimento em questão pode limitar-se a poucos segundos somente, ou mesmo frações de segundo (como no caso da percepção normal). Pode também (como no caso dos processos mentais complexos) durar muitos dias e mesmo semanas)”.

Com isso, intentamos em dizer que a dimensão afetiva compõe todas as partes da nossa vida, na psíquica e emocional, têm-se presente esses afetos. São nestas situações vivenciadas,

estes conhecimentos partilhados, que as docentes enxergam essas tonalidades afetivas desveladas por nós neste núcleo de significação, pois essa dimensão afetiva, que compõe os sentimentos, emoções e afetos está contida nas e pelas vivências sociais significadas pelo humano; sejam elas negativas ou positivas, traz traços afetivos. Neste sentido, direcionamo-nos ao desvelamento do terceiro e último indicador que compõe este núcleo de significação, o indicador 7.

O terceiro indicador deste núcleo - **O constitui-se professora supervisora na vivência do PIBID e as alunas bolsistas**. Este indicador é fruto da aglutinação de pré-indicadores que nos revelam a relevância do PIBID, para a formação continuada das professoras supervisoras. De acordo com Dourado (2015, p. 312),

Segundo as novas DCNs, a formação continuada compreende dimensões coletivas, organizacionais e profissionais, bem como o repensar do processo pedagógico, dos saberes e valores, e envolve atividades de extensão, grupos de estudos, reuniões pedagógicas, cursos, programas e ações para além da formação mínima exigida ao exercício do magistério na educação básica, tendo como principal finalidade a reflexão sobre a prática educacional e a busca de aperfeiçoamento técnico, pedagógico, ético e político do profissional docente.

Partindo dessa afirmação, esses princípios apresentados pelo autor possibilitam, no que concernem às novas DCNs para a formação continuada, que estas profissionais do magistério da educação básica constituem novas significações na sua prática pedagógica por diferentes participações em programas que proporcionam tais aprendizagens. Assim, a vivência no PIBID, oportuniza a essas profissionais um repensar a prática educativa, por meio de atividades formativas, que compreendem em uma reflexão da e sobre a prática, enriquecendo o diálogo entre as instituições da rede de ensino básico e as universidades, por meio da inserção, do retorno dessas professoras para este espaço.

(Ana) [...] *desde que eu terminei a universidade, o único contato que eu tinha com a universidade era com os alunos que vinham para cá estagiar porque, aqui é campo de estágio da universidade [...], este era o contato que eu tinha maior. Mas, eu ir à universidade, fazer alguma atividade, não. Participar? Não.*

(Ana) *Depois do PIBID, eu vou toda quinta-feira para lá, [...]. A gente se encontra, faz estudos, participa de oficinas, certo!. Já aconteceu várias oficinas lá, dada pelos professores do PIBID, os coordenadores, como também de outras pessoas.*

(Maria) *É muito bacana, às quintas feiras temos momentos riquíssimos, onde nós trocamos as experiências que vivemos nas escolas. Estudamos, fazemos reflexão de textos.*

Um ponto de relevância nas falas de Ana e Maria são as contribuições que ocorrem nas reuniões das quintas-feiras. Essas reuniões são momentos de reflexões na prática a partir da mudança na atividade docente. Segundo Schettini (2008, p. 45), “O **sujeito** da atividade é um ser pertencente a um grupo colaborador da atividade que, ao transformar as condições em que vive, transforma-se a si mesmo, criando seus próprios estímulos provocadores de reações, usando-as como orientadoras de suas próprias ações”.

Através da vivência no PIBID, que favoreceu o retorno dessas docentes para universidade e a contribuição dos estudos e debates todas as quintas-feiras na Faculdade de Educação, essas professoras demonstram a partir desses encontros o desejo pela formação continuada, na busca pela transformação de sua condição atual como professoras, para melhor desenvolver sua prática educativa com as bolsistas.

(Maria) [...] **às quintas-feiras, os encontros, para mim são maravilhosos, são riquíssimos. Embora, que muitas vezes, eu já saí de casa com tanta pouca vontade de ir, mas a obrigação, a responsabilidade me chama, eu vou e quando chego lá eu vejo que fiz a coisa certa, [...] não teve uma quinta-feira, que eu não aproveitasse, que eu não trouxesse algo que desse certo para minha vida pessoal e para minha prática pedagógica.**

(Teresa) **O PIBID já é muito importante para mim, porque me ensinou muita coisa, me oportunizou demais. A gente tinha reuniões semanais, essas reuniões eram incríveis [...] era como se fossem terapias. [...] era muito bom.**

(Teresa) [...] **eu sempre digo muito a elas, se você ficar muito tempo só aqui, digamos só na prática, as coisas mudam numa velocidade muito grande, as coisas mudam de maneira muito rápida e se a gente fica somente aqui neste espaço, como eu estava falando para elas, a gente vai ter momentos que a gente vai tá, digamos, um pouco atrasada com relação a quem a gente está atendendo. Vai chegar momento que a gente vai ter que sentir a sede, a necessidade de buscar para entender as necessidades e anseios deles.**

O destaque para os momentos formativos ocorridos nas quintas-feiras no interior da universidade é marcante para Maria, pois ela enfoca que gera aprendizagens tanto para sua formação profissional, quanto humana, trazendo novas significações diante da docência. Já Teresa, apresenta as significações das reuniões semanais do PIBID desde época da graduação, quando era bolsista; por esse motivo, pontua significações para ela diante da formação continuada e estende esses sentidos e significados como aprendizados às bolsistas, em suas orientações.

(Teresa) **Porque foi algo que eu tive muita experiência, experiência particular no programa. Porque foi algo que sempre venho defendendo essa perspectiva e sempre dizendo a elas, não é porque hoje eu atuo como professora supervisora dentro do programa. Mas, é por tudo que ele me marcou, em especial, quando eu estava lá na fase que vocês estão hoje, essa formação inicial e vê o programa como oportunidade de você se aproximar das crianças, de você tentar**

trabalhar um conteúdo e fazer com que elas compreendam, que ao final elas possam dizer: olhe tia eu aprendi, foi aquela forma que você ensinou e você vai se vendo como professora, dia após dia.

Nessa direção, Schettini (2008, p. 46) ressalta que “o sujeito vygotskiano é um sujeito relacional e sócio-histórico que abstrai, conceitua e cria significados para os fatos ao seu redor e, mais, se caracteriza pelas relações coletivas”. Conforme evidenciado pela autora, as professoras criam nos sentidos pessoais por meio desses sentidos coletivos, algo comum a todo o grupo que é discutido nas reuniões e acabam sendo internalizados por essas docentes de forma particular, gerando novos sentidos e significados para sua formação.

(Maria) [...] o PIBID é essa troca mesmo, onde eu entro com a minha experiência e as alunas pibidianas entram com a teoria que vem aprendendo e isso é muito bom pra mim, porque em nome disso eu venho aprendendo, me aperfeiçoando cada dia mais. Eu percebo de que quando eu iniciei o PIBID pra hoje, eu já tive, eu considero não sei na avaliação de outras pessoas, mas eu considero, que já houve uma melhora na minha prática profissional, porque nas reuniões a gente tem muitas reflexões sobre as nossas práticas [...].

Através dessa troca, Maria enxerga no PIBID a junção da teoria e a prática. Algo que Teresa já vivenciava ainda na condição de bolsista do programa em seus primeiros semestres da graduação em Pedagogia, como evidenciamos na fala de Teresa, no encontro dela com o programa e nas significações, que esse encontro trouxe para sua formação profissional e humana. Com isso, reverenciamos que o PIBID age como um programa motivacional para que essas docentes queiram ser, estar e permanecer na escola e na universidade. Segundo Schettini (2008, p. 63), “Iniciar uma reflexão sobre a formação dos professores e sua prática significa desenvolver uma reflexão crítica sobre a prática docente, ou seja, ter uma reflexão baseada na relação teórico-prática para não correr o risco de a teoria ficar desvinculada da prática [...]”.

Nesta relação, teórica e prática aprende tanto o professor que é construtor desse conhecimento, quanto o aluno, que também aprende neste processo. Tanto as professoras aprendem por meio dos estudos no PIBID e das teorias trazidas pelas alunas bolsistas para as escolas, quanto as bolsistas aprendem com a prática das professoras supervisoras. Por isso, a entonação na fala de Maria, que o PIBID é essa troca. Assim, Teresa assevera tais significações apreendidas nas relações teórico-práticas fruto das vivências afetivas no programa quando bolsista e agora professora supervisora através do seu trabalho dissertativo.

(Teresa) O PIBID acabou que me ajudou na minha dissertação, porque como eu ia me alimentando do programa, eu ia ganhando inspiração para justificar o porquê que eu queira pesquisar sobre ele, o quanto ele tinha me marcado.

Diante disso, destacamos Schettini (2008, p. 46), quando aponta que:

Esse significado é a forma social como a consciência retrata o mundo e o sentido é a forma individual de entendimento do mundo. O sujeito ao participar de uma atividade coletiva, possui um motivo compartilhado pelo grupo. E a partir do sentido de um sujeito, unido a outros sentidos de outros sujeitos que se constrói o significado grupal.

Dessa forma, desvelamos que estas constituições como professora supervisora diante das vivências do programa e das alunas bolsistas pautam-se nas significações constituídas neste processo, haja vista ser esses sentidos e significados mediados pelas vivências, existente a dimensão afetiva. Destas relações vivenciadas neste meio, Maria destaca o aprendizado e o retorno à universidade como elementos significativos, que trouxeram para ela conhecimentos no ser docente, não somente para ela, mas para as outras docentes, como postulado em sua fala.

(Maria) ***O aprendizado. Porque, assim, antes como eu não conhecia muito bem, que eu fui leiga, sem saber muito bem o que era o PIBID, sem internalizar mesmo o objetivo do programa eu ia pela questão de que eu queria aprender, eu queria passar por situações novas e eu tinha muito interesse em voltar para dentro da Universidade, também tinha muito esse interesse.***

(Maria) [...] ***fazia muito tempo que eu não fazia trabalhos, não estudava textos científicos, esses novos estudiosos que apareceram agora, após a minha formação, [...] está fazendo vinte anos, que eu me formei e aí é o PIBID traz essa contribuição, me levou para dentro da universidade, onde lá eu tenho oportunidade de rever o que eu já estudei. De ver as novas discussões não somente eu, mas as colegas supervisoras é muito bom [...].***

A busca do novo e o desejo de retorno à universidade levaram Maria a querer ser professora supervisora. Já Ana destaca o diálogo entre escola e universidade a partir do PIBID:

(Ana) [...], ***essa interação é muito boa, por quê? Porque a universidade abriu as portas para a escola e a escola abriu as portas para a universidade, [...] quando a escola recebe os pibidianos, ela está deixando aberto as portas para a comunidade, [...] é muito bom porque a escola é para ser uma porta aberta mesmo, é da comunidade.***

E Teresa ressalta que o que significou nesta vivência para ela foi:

(Teresa) [...] ***um momento assim, que me fez mais agradecer por ter ficado foi assim, esse dia do evento da escola, quando eu vi tudo funcionando, o resultado de um trabalho do ano inteiro, aquelas crianças apresentando com autonomia, as meninas envolvidas, a diretora perguntando, todo mundo, toda comunidade escolar participando daquilo, eu pude ver, realmente, o quanto foi importante o PIBID ter continuado naquela escola. O quanto foi importante para mim eu ter continuado. O quanto isso foi um combustível para mim durante todo este processo. Porque, eu não consigo ver um momento, o que eu consigo perceber é que foi uma junção, a cada semana no encontro na escola, a cada demanda que apareceu, a cada reunião na universidade onde a gente tem oficinas, palestras, conversava sobre como estavam acontecendo as coisas,***

foi essa caminhada que foi me ajudando, foi me abrindo portas, foi me ajudando a compreender essas relações, foi mesmo um todo, foi uma junção.

A fala de Teresa nos desvela a constituição docente, afetiva e humana traçadas nas vivências das professoras supervisoras com o PIBID e as alunas bolsistas, sendo que o conhecimento é dinâmico neste processo. De acordo com Leite (2005, p. 30),

Logo, o sujeito nunca é um elemento passivo no processo de conhecimento, ao contrário, introduz sempre seu “aporte” referenciado por sua perspectiva de mundo, isto é, pelo seu condicionamento social. Eis o porquê da verdade do conhecimento ser relativa e não absoluta: ser ideológica e jamais neutra.

Assim, desvelamos neste núcleo de significação como acontecem as vivências das professoras supervisoras com as alunas bolsistas tecidas pela dimensão afetiva negativa e positiva e como elas se constituem neste processo formativo por meio das situações vivenciadas no programa e com as alunas bolsistas. No intuito de avançarmos nas interpretações, nos encaminharemos para o desvelamento do próximo núcleo de significação.

6.3 Núcleo de significação: o fazer das atividades pedagógicas e o ser das significações afetivas das professoras supervisoras

Este Núcleo de significação é constituído de indicadores que abordam as mudanças na atividade docente das professoras através do contato com o PIBID e com as alunas bolsistas. Essas mudanças possibilitaram as docentes a pensar e elaborar atividades criativas para o espaço educativo que permitiram às bolsistas alunas, às professoras supervisoras e aos alunos da sala de aula a reflexão para as questões afetivas, por meio da prática educativa. Essas ações pedagógicas foram significativas diante de toda a escola ao ponto de serem realizados trabalhos junto com as bolsistas em outras salas de aulas.

O primeiro indicador deste núcleo é o **PIBID: Redescoberta do Encantamento pelo Trabalho Docente** – é fonte do levantamento de pré-indicadores, que relatam a mudança na atividade docente das professoras supervisoras através do contato com o PIBID e com as estudantes bolsistas. Assim, Ana adverte o quanto o PIBID trouxe novos sentidos e significados, pautados na reflexão sobre a prática no seu fazer docente:

(Ana) [...] o PIBID ele foi uma luz, ele foi uma luz na minha trajetória de professora (brilho no olhar), porque ele me fez repensar as minhas ações em sala de aula.

(Ana) *Nossa! Para mim enquanto professora, enquanto profissional, foi de uma importância muito grande, [...] me abriu os olhos para muita coisa, que eu sabia que eu tinha condições de fazer, mas, que eu não fazia.*

Evidenciamos na fala de Ana o quanto foi relevante vivenciar o PIBID na perspectiva de encaminhar para novos horizontes como docente, a partir do momento em que ela reconhece que poderia fazer mais como professora, mas que não realizava. Ressalta as contribuições deste programa para os professores supervisores da escola em que atua.

Nesse contexto, podemos nos reportar à pesquisa realizada por Gatti, André, Gimenes e Ferragut (2014, p. 104-105), quando destacam as contribuições do PIBID para os professores supervisores da escola, fazendo, assim, uma ligação com o que foi postulado por Ana:

- 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.
- Aproxima o Professor Supervisor do meio acadêmico, ajudando a articular o conhecimento acadêmico com o conhecimento da prática em uma perspectiva formativa.
- Propicia a reflexão sobre a prática e o questionamento construtivo, com apoio dos Licenciandos e professores das IES em ações compartilhadas.
- 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.

Tais aspectos vão de encontro ao que Ana destaca na sua fala. É perceptível que o contato junto ao programa e às bolsistas dispõe motivação para estas professoras supervisoras, através da mudança na didática, na reflexão sobre a prática, na mudança como ser humano, a flexibilidade nos planejamento, por intermédio do redescobrimiento do encantamento da atividade do ser professora, como fica evidenciado nas falas de Ana e Maria:

(Ana) *O primeiro contato que eu tive com as meninas, com o primeiro grupo [...] foi o brilho no olhar daquelas meninas [...] Foi isso que me encantou, a chegada, e o acolhimento [...], quando eu cheguei à universidade com essas meninas, delas terem o prazer de me mostrar o trabalho que elas iriam realizar, foi daí que eu percebi que realmente o PIBID seria a grande alavanca no meu trabalho como professora.*

(Ana) *foi o recebimento, foi o que eu entendi que eu poderia aprender que eu aprendi, quando chegou o primeiro dia de aula, o contato das crianças com elas, foi aí que eu disse: gente, (entonação na fala) o caminho é esse mesmo; são elas que eu preciso na minha sala de aula, é desse amor, é desse afeto, é dessa vivência, dessas meninas, que eu preciso em sala de aula. E isso me fez repensar na minha atitude de professora, o que eu poderia melhorar muito mais, e*

melhorar o que eu sabia, transformando em conhecimento para meu aluno. O PIBID, sempre foi o meu ponto luz.

(Maria) [...] ***o PIBID ele nos ajuda a melhorar as nossas aulas, as minhas aulas com toda certeza melhoraram e quando eu estou fazendo meu planejamento eu já penso também como vai ser absorvido pelas minhas alunas do PIBID e assim elas me ajudam muito, [...] até dicas de aulas, de como eu posso trabalhar esse conteúdo elas também me dão é muito bom você está dentro de um grupo onde você percebe que você é querida e que você quer bem aquelas pessoas.***

Essas discussões trazidas pelas docentes sobre a relevância que o PIBID e o contato com as bolsistas têm nas contribuições significativas para transformação de sua atividade a partir da criatividade didática e demais pontuações aqui já inseridas, advindas das afetações positivas, que as estudantes repassam para elas por meio das realizações das atividades, mostram a efetividade do programa, a importância deste para a escola de educação básica, por conseguinte, para a docência. Isso, porque o PIBID contribui para o aperfeiçoamento destes docentes e a estadia dos estudantes universitários neste ambiente, haja vista, ser a docência uma profissão fundamental, que constituída socialmente, enriquece as produções históricas existentes e desenvolvidas pelos sujeitos sociais. No que concerne à docência, conforme Gatti, André, Gimenes Ferragut (2014, p. 107-108) “O papel da docência na educação básica é vital na preservação de nossa civilização e no desenvolvimento das pessoas como cidadãos que possam ter participação efetiva para a melhoria das condições de vida em suas comunidades”

O leque de aprendizados proporcionados pela vivência no PIBID, para estas professoras supervisoras enriquece esta atividade eficaz para o desenvolvimento objetivo e subjetivo do Ser social. Estas contribuições do PIBID para os professores supervisores da escola são enfatizadas nas falas de Ana:

(Ana) [...] ***devido à rotina, a questão do tempo, [...] você vai acumulando atividades, às vezes você não desenvolve da forma que deveria. E o PIBID não, ele me botou um freio, epa! peraí, aqui eu posso trabalhar dessa forma, aqui, tenho esta outra opção. [...] o PIBID foi essa porta, ele me abriu portas e janelas para que eu tivesse uma nova visão do que é que eu sou enquanto professora.***

(Ana) [...] ***quando encerrou o PIBID de um ano para o outro, [...] fiquei bem preocupada, será que iria retornar ou não, porque é uma coisa que as crianças, elas se identificam com esse trabalho, elas gostam, elas têm prazer em assistir aulas.***

No relato de Ana, percebemos o quando o PIBID trouxe constituições e inovações, porque não dizer uma quebra de atividades corriqueiras por meio de formas fossilizadas de comportamento. Este comportamento fossilizado é estudado por Vigotski (2007) como princípio básico da abordagem analítica das funções psicológicas superiores. Para Vigotski

(2007, p. 68), “Estudar alguma coisa historicamente significa estudá-la no processo de mudança: este é o requisito básico do método dialético”. Assim, as convivências de Ana com o programa e as bolsistas motivaram mudanças na sua atividade docente através do movimento dialético. Tais mudanças são frisadas por este autor de maneira importante no movimento de constituição e significação do sujeito social.

Assim, este desenvolvimento não se reduz a uma estrutura puramente psicológica, nem tão pouco a uma simples soma de processos elementares, mas se revela como uma forma nova que se desenvolve qualitativamente neste processo de desenvolvimento humano do sujeito (VIGOTSKI, 2007). Desse modo, veremos nas falas de Ana, Teresa e, posteriormente, Maria, que as mudanças acrescidas não foram sementes na atividade docente de Ana, mas em todas as atividades das professoras supervisoras, colaboradoras da pesquisa, visto que, em seus relatos, elas apreenderam por meio do contato com as bolsistas do PIBID, seja através do aprendizado didático, pedagógico e até pelo olhar diferenciado para as questões afetivas. Nesses termos, nos reportamos às palavras de Schettini (2008), que com base na Teoria da Atividade de Leontiev, ressalta em seus estudos a importância da atividade para gerar transformações internas e externas no sujeito a partir do seu contato com o mundo, movido por seus desejos, motivos e necessidades. Diante disso, a autora também aponta que: “A atividade humana na Teoria da atividade, adquire o significado de um conjunto de ações, motivada por desejos que resultam em transformações, tanto no sujeito, quanto no mundo em que ele está inserido” (SCHETTINI, 2008, p. 37). Tais transformações são enaltecidas na falade Ana e Teresa:

(Ana) **Porque, elas têm (as pibidianas) uma capacidade de desenvolver cada dia mais, cada dia mais (entonação na fala). Atividades que elas desenvolvem hoje, amanhã elas desenvolvem a mesma atividade com o novo olhar.** [...], dessa atividade primeira é como se fosse um polvo, elas criam pernas para desenvolver mil atividades de forma diferente.

(Ana) No dia das crianças [...], elas tiveram uma quarta-feira de recreação **e de toda a semana, foi o melhor dia das crianças.** [...] elas fizeram gincanas, [...] trabalhos com argila, [...] trabalho com balões, [...] **envolveram crianças, professores, de todos os segmentos da escola. Foi assim, de uma noção, que você não tem ideia.**

(Teresa) [...] **foi bacana demais essa parceria nas questões de valores com as meninas, [...] ser trabalhada dentro da escola, [...] nós enquanto seres humanos precisamos nos atentar a esses detalhes da vida que não é só leitura, escrita, matemática, tecnologia, mas olhar mais o outro, perceber quando o outro está triste, [...] está feliz;** questões de valores, que a gente acaba dando uma importância menor com relação ao conteúdo e **a minha relação com elas foi e está sendo, [...] a melhor possível.**

(Teresa) **É esse dia a dia, é essa vivência na escola, folclore como costumamos trabalhar, [...], vamos provocar a escola a fazer diferente em relação à questão das datas comemorativas [...].**

Mediante a discussão, essas significações acerca da atividade, a partir das falas de Ana e Teresa, revelam o quanto a mediação do outro é importante para que essas mudanças ocorram, visando a ressignificação de si e do outro, tudo isso em um movimento de dialeticidade. Como respaldado por Ana e Maria, há proximidade na fala das duas em relação a essa transformação, a aprendizagem nas vivências com as bolsistas:

(Ana) *O PIBID me deu um novo olhar, me criou oportunidades de novas formas de trabalho, estratégias de buscar novas aprendizagens para os alunos, que atividades seriam mais prazerosas para eles, que aprendizados iriam facilitar os conhecimentos deles, [...] o PIBID, para mim, foi [...] um aprendizado (empolgação na fala), que eu não tenho nem como agradecer e principalmente [...], pelas minhas pibidianas, porque elas vinham com toda expectativa de uma nova aprendizagem e quem acabou aprendendo com elas fui eu.*

(Maria) *[...] eu sempre estou me aperfeiçoando, lendo os textos, estou vendo novas maneiras de dar aulas, [...] eu tenho o meu diploma, mas a formação [...] é para sempre, porque cada dia é um aprendizado, ninguém sabe de tudo e eu já aprendi muito com minhas alunas.*

Assim, esses fatores sociais oportunizados pelo PIBID contribuem para que ocorra todo o processo de desenvolvimento das professoras supervisoras por meio da atividade docente. Esse desvelamento foi possível por meio das falas das professoras supervisoras, haja vista, essas docentes se constituírem nestas relações. Neste sentido, nos encaminhamos para a análise do segundo indicador deste núcleo de significação.

O segundo indicador deste núcleo - **O fazer pedagógico constituído no espaço educativo** – Traz as atividades pedagógicas realizadas pelas professoras supervisoras e alunas bolsistas no âmbito da sala de aula. As falas de Ana indicam diferenciais importantes trabalhados pelas bolsistas na sala de aula:

(Ana) *[...] Tudo que elas fazem, elas fazem trabalhando essa questão do respeito entre eles próprios, [...], a gente já teve vários momentos que essas atividades foram desenvolvidas.*

(Ana) *As atividades mais frequentes são as questões das atividades das brincadeiras, porque você sabe que tem crianças que só quer ganhar. [...] elas (as pibidianas) fazem as atividades normais e fazem as atividades lúdicas e o objetivo dessas atividades lúdicas que é feita constantemente é desenvolver no outro o respeito por si e pelo outro [...], tudo que elas fazem, elas fazem com esse objetivo.*

Essas pontuações na fala de Ana nos levam a refletir a importância que tem desenvolver tais atividades para a constituição humana e estudantil dos alunos da sala de aula. Este fato nos chama a atenção das significações que o PIBID acarreta também para estes alunos da rede de ensino básico e assim para a instituição escolar que é assistida pelo programa. Gatti, André,

Gimenes e Ferragut (2014, p. 105) enfatizam as contribuições do PIBID para as escolas e seus alunos:

- Estimula o desenvolvimento de estratégias de ensino diversificadas e motivadoras.
- Há melhorias na qualidade do ensino com novas formas de ensino, aulas mais criativas com atividades práticas diferenciadas e interdisciplinares.
- Ativação ou uso mais frequente de laboratórios e maior e melhor uso da biblioteca.
- Desenvolvimento enriquecido de atividades de leitura em áreas variadas do conhecimento.
- Maior utilização dos recursos tecnológicos existentes na escola.
- Sensibilização da equipe da escola, que através dos encontros com a equipe dos projetos tem se mostrado mais aberta à adoção de metodologias ativas de ensino e outras inovações pedagógicas [...].

E perceptível o quanto o PIBID é um programa que traz inovação à escola, à sala de aula, pois as bolsistas sobre a supervisão das professoras supervisoras trazem criatividade em seus planos de aula, com estratégias de ensino que favorecem à aprendizagem do aluno. No nosso caso, essas crianças da rede básica de ensino, que através dessa prática didática desenvolvida pelas bolsistas, começam a olhar diferentes em relação ao ganhar/perder, ao respeito, constituindo-se nestas relações por meio da leitura, escrita, do brincar, do aprender, das afetações. Estes também são objetivos postos no subprojeto PIBID/Pedagogia/FE/UERN (2018, p. 03), que de modo específico o PIBID deste subprojeto intenta:

Instituir possibilidades formativas que, no decurso do Programa PIBID/UERN, concedam aos graduandos de Pedagogia, sob a supervisão dos professores colaboradores, condições necessárias para investirem na formação leitora de crianças dos Anos Iniciais (1º ao 5º ano do Ensino Fundamental), a partir da integração com as variadas linguagens (literária, matemática, corporal, musical, artística, religiosa), a fim de contribuir para a concretização de objetivos instituídos pelos Projetos Políticos Pedagógicos das escolas contempladas.

Essas atividades são desenvolvidas pelas bolsistas, com intuito de fazerem com que essas crianças possam apreender tais significações por meio de práticas pedagógicas que despertem interesse e curiosidades para elas. Mesmo sendo uma atividade de leitura e escrita, que intente fazer com que os alunos aprendam a ler de maneira lúdica, os discentes em formação, em comunhão com as supervisoras devem ser criativos nos planos de aulas, possibilitando aos supervisores saírem do comodismo, da mecanização, do quadro e do pincel. E assim, em consonância com o Projeto Político Pedagógico da escola, inventem maneiras

criativas, pautadas na afetividade, por intermédio dos afetos, para que essas crianças superarem as dificuldades de aprendizagem, Isso é o que causa um olhar diferenciado das bolsistas e das professoras supervisoras para com estas crianças, fazendo com que através de oficinas de jogos, elas aprendam matemática, de contação de histórias literárias, elas aprendam a gostar de ler, e assim, as bolsistas vão recriando, junto com as professoras supervisoras, várias maneiras das crianças tomarem gosto pela aprendizagem. Nas falas de Ana, acima, notamos que trabalhar os valores é pauta essencial neste processo.

Assim, essas pontuações são pertinentes visto que, muitas vezes o aluno não enxerga na escola o prazer e acaba com isso se distanciando. O professor reflexivo é importante neste processo de constituição humana e estudantil do aluno, pois, “[...], a vida está dentro e fora da escola! E frequentemente o aprendizado do aluno fora dos limites da instituição escolar lhe é muito mais motivador, pois a linguagem da escola nem sempre é a do aluno” (MATENCIO, 2012, p. 15). Trazer este olhar humano e reflexivo para a sala de aula faz a diferença.

Diante disso, nestas ações pedagógicas diferenciadas têm-se presente as afetações, sendo que o professor que consegue afetar positivamente seus alunos, acarretando encontros alegres, mediado pelas relações de afetos em sala de aula, potencializa que estes alunos constituam novos sentidos na escola, na aprendizagem e na relação professor- aluno. Conforme Marques (2014, p. 86-87),

É cada vez mais urgente que a escola torne-se espaço de encontros alegres, o que significa a descoberta do prazer em estar na escola, em aprender. Isso tudo pode ser potencializado nos alunos com o aumento do desejo por novas aprendizagens, novas experiências e o encontro de novos sentidos pessoais relacionados à escola, aos conteúdos escolares e às relações partilhadas e vivenciadas com professores.

Este ponto de destaque trazido pela autora, só vem alargar o quanto é urgente a permanência de programas como o PIBID dentro da escola, desse diálogo existente entre PIBID e escola para apreensão e constituição de novos sentidos nos sujeitos envolvidos no processo, sejam eles, professores, bolsistas ou alunos da rede básica de ensino. Esses novos sentidos constituídos nestes alunos é algo de destaque nas falas de Ana e Teresa, referentes à prática educativa:

(Ana) [...] semana passada foi feita **uma atividade de multiplicação e divisão**, a sala foi **dividida em dois grupos**, o grupo que soubesse a resposta [...] ia lá à **maquinazinha e colocava a resposta correta**. [...] **houve essa socialização das crianças e os grupo**, eles trabalharam entre si. [...] **entenderam que a importância não [...] era o ganhar e nem o competir, era o aprendizado**. É

tanto, que eles já saíram dizendo: “professora, foi muito bom porque a gente aprendeu que nem tudo a gente pode ganhar na vida”.

(Ana) São essas atividades, pequenas atividades que são desenvolvidas, que desenvolve esse lado, tanto o afetivo, quanto o de aprendizagem, que tem que ser integrado dentro da sala de aula; eu não posso desrespeitar o outro, porque o espaço de um termina onde o do outro começa.

(Teresa) [...] a gente fez trabalhos com relação às questões étnicas raciais que a gente trouxe muito para este aspecto. [...] a gente fez umas quatro ou cinco sequências didáticas em que a gente trabalhava estas questões, a gente levou livros literários, vários outros livros em que a gente convidava as crianças a pensar no outro. Os termos, as palavras, que muitas vezes a gente costuma colocar sem pensar sobre soltar palavras e expressões que às vezes à gente nem tem conhecimento, que são pejorativas, que não são para crescimento, por falta de conhecimento mesmo, às vezes até do professor.

(Teresa) [...] eu penso que nessas aulas que foram trabalhadas as questões étnicas raciais a gente trouxe a questão afetiva no sentido de a gente tentar fazer a criança pensar no outro, olhar para o outro com respeito, não ofender, não agredir, não tratar o outro com indiferença, por ele ser diferente. [...] não foi o tema afetividade, mas foram questões mais trabalhadas no sentido de valores e respeito.

Mediante as discussões trazidas no indicador anterior a respeito da mudança na atividade docente das professoras supervisoras em contato com o PIBID e as alunas bolsistas e compreendendo que os indicadores estão interligados entre si, evidenciamos em dizer que, por meio dessas transformações, também pontuadas neste indicador, por intermédio da prática pedagógica dessas educadoras, a partir das interpretações, que a aprendizagem desses sujeitos sociais ocorre nesta mediação entre PIBID e escola por meio da dimensão afetiva.

A seguir, trazemos o último indicador que compõe este núcleo de significação. O indicador 9- **Relação Afetiva das Professoras Supervisoras e as Alunas Bolsistas: rompendo com o fazer da sala de aula**

Na análise do indicador anterior, trouxemos a relevância que o PIBID tem na sala de aula e conseqüentemente na escola, a partir das contribuições das bolsistas no processo de ensino-aprendizagem dos alunos, articuladas em práticas pedagógicas sucedidas, sobre a supervisão das professoras supervisoras, fazendo o diferencial no processo educacional e humano destes sujeitos. Em meio a tais significações, trazemos neste indicador uma breve discussão dessas práticas pedagógicas acontecendo nas outras salas de aula, na escola em si, por meio da afetação, como destacado na fala de Maria:

(Maria) [...] esse ano o PIBID veio com uma roupagem diferente e as meninas são distribuídas em salas distintas. Geralmente, eu coloco duas em uma sala. Desde início do ano, que a gente vem com esse trabalho, [...] aí eu fiz a rotatividade delas, para que todas tivessem experiências do primeiro ao terceiro, do quarto ao quinto.

Percebemos mediante a fala de Maria que a mudança ocorrida no PIBID por ensejo da rotatividade das bolsistas tem sua relevância, ao ponto de conceber as bolsistas experiências no Ensino Fundamental Menor. Diante disso, essas alunas têm a oportunidade tanto de repassar suas teorias, seus planos de aula para os professores das outras salas de aula¹⁹, que estão recebendo elas, quanto apreender por meio da prática pedagógica desta professora, somando às aprendizagens tecidas com suas supervisoras por meio da relação afetiva, como relatado por Maria e Teresa:

(Maria) [...] *elas desenvolveram um lado afetivo com as professoras lá da sala, [...], tem professoras que só querem aquelas e tem as alunas que só querem ir para aquela sala [...]. É porque [...] desenvolveu um laço de amizade, afetivo entre as professoras de sala e as alunas, é tanto que tem umas professoras lá, que estão chamando elas de minhas alunas (risos). Minhas pibidianas.*

(Teresa) *A relação delas com essa outra professora foi muito boa, [...] Essa professora [...] muito aberta, muito dinâmica, muito criativa [...] Foi um trabalho bem dialógico [...], quando alguma coisa não estava dando certo, [...], quando precisava de um ajuste aqui outro ali a gente chamava a bolsista, sentava, conversava e ia caminhando e foi dando certo.*

Para Freire (2014, p.45), “O que importa na formação docente, não é a repetição mecânica do gesto, este ou aquele, mas a compreensão do valor dos sentimentos, das emoções, do desejo, da insegurança a ser superada pela segurança, do medo que ao ser ‘educado’ vai gerando a coragem”. O trecho de Freire evidencia a importância de no ato de formar, o professor direcione o olhar para as relações afetivas, que não tenha medo de expressar tal afetação para seus discentes, que compreenda os educandos a partir dos sentimentos que estes carregam, pois, são essas afetações que direcionam a uma aprendizagem bem sucedida, ou não, e ajudam a superar as barreiras do processo.

Mediante a discussão, ainda conforme Freire (2014), querer bem aos educandos é saber que a afetividade está presente nesta relação de aprendizagem e que não deve assustar ao professor e nem tão pouco este precise ter medo de expressá-la. Afetar e ser afetado na *práxis* educativa requer reflexão do educador, em meio às particularidades do educando. Na fala de Maria e Teresa, tivemos essa percepção de que as professoras das outras salas de aula pautam suas ações docentes com as bolsistas por meio da dimensão afetiva através do sentimento de amizade.

¹⁹ Essas professoras das outras salas de aula são as professoras que receberam as bolsistas em suas salas de aula ajudando as professoras supervisoras neste processo formativo de tais alunas em regime de colaboração. As professoras supervisoras chamam estas docentes de “professoras colaboradoras”.

Assim, este entrelaçamento afetivo ocasiona aprendizagens tanto para as bolsistas, quanto para essas educadoras (professoras da sala de aula e professoras supervisoras) como acentuadas na fala de Ana:

*(Ana) [...] a cada mês trabalhado, elas fazem um rodízio para passar pelas outras salas, [...] para ter aquela afinidade, para saber naquelas salas como se trabalha e os professores as recebem de braços abertos. **Tem professores que copiam o trabalho que elas desenvolvem na escola para levar para outras instituições, de tão interessantes.***

Voltamos nosso olhar para um destaque trazido na fala de Ana em questão do trabalho desenvolvido pelas bolsistas dentro das escolas, que chamam atenção de outros educadores, não mais somente das professoras supervisoras, pois demonstram criatividade. Essas compreensões trazidas por nós através dessa fala de Ana, denotam que o ensinar e o aprender se correlacionam entre discentes e docentes em uma metodologia voltada para aprendizagem de ambas.

Neste sentido, este núcleo de significação nos encaminhou para a aproximação das significações afetivas das professoras supervisoras e as alunas bolsistas por intermédio do fazer das atividades pedagógicas desenvolvidas tanto no espaço educativo da sala de aula, quanto nas demais salas de aula da escola, possibilitando aprendizagens significativas para as professoras supervisoras do PIBID, para as professoras da escola e também para as bolsistas. Para as docentes estas transformações foram constituídas a partir do repensar a prática pedagógica por meio da mudança na atividade docente. Para as bolsistas, estas constituições foram evidenciadas no aprender com a prática dessas professoras. Discorreremos no tópico a seguir nossas interpretações referentes ao quarto núcleo de significação.

6.4 Núcleo de significação: o sucesso das aprendizagens construídas pelas alunas bolsistas no PIBD e na escola

O quarto núcleo de significação é resultado da sistematização de dois indicadores que nos direcionam para as significações que as professoras supervisoras têm em relação às contribuições do PIBID para as alunas bolsistas. Assim, diante desses sentidos e significados identificados a partir das falas destas supervisoras, visualizamos também no desvelamento do núcleo de significação as realizações profissionais e acadêmicas ocorridas nas vidas destas estudantes bolsistas por meio da participação no programa. Isto se revela nas falas de Maria e Teresa.

O primeiro indicador deste núcleo de significação é o indicador 8- **Relevância do PIBID para as alunas bolsistas na visão das professoras supervisoras** é constituída de pré-indicadores que mostram a relevância que o PIBID exerce no processo formativo das alunas bolsistas, sob o olhar das professoras supervisoras. Diante disso, trazemos a fala de Teresa significando tais méritos:

(Teresa) [...] o PIBID [...] ele tem sua relevância no sentido de que ele vai além de seus objetivos, [...] além dele ter o foco de contribuir com a formação dessas meninas que estão em formação inicial, ele contribui de quebra com a formação das professoras. Tanto eu professora supervisora, que venho para cá (universidade) semanalmente, que recebo atribuições, demandas para fazer, como a professora colaboradora da escola, que conversava comigo, Teresa: essas meninas tem cada ideia, essas meninas são bem criativas, eu dizia, são, são demais. Essas meninas são muito boas, são! Então, assim as palavras mesmo da professora dizia a que colaborou com a gente “nossa eu gostei demais de ter recebido essas meninas, obrigada Teresa por ter pensado em mim”. Então, assim contribuiu também com ela sem receber bolsa, sem ser professora supervisora, contribuiu com a formação dessa professora, com a minha, com a aprendizagem das crianças na escola e de quebra ainda com as delas. Penso eu, que contribui muito para a formação, para entender a escola.

Este relato de Teresa nos chama a atenção para as discussões que trouxemos até o momento, no direcionamento das análises sobre a importância que o PIBID exerce para a formação e aprendizagem das professoras supervisoras, as alunas bolsistas, os alunos da sala de aula e os demais professores da instituição escolar que recebe o programa. Neste sentido, compreendemos que o PIBID colabora com a aprendizagem de todos os sujeitos envolvidos neste processo, como frisado por Teresa, que questionada por nós, foi enfática em mencionar novamente:

(Teresa) Uma grande sacada assim do programa é ele poder impactar, [...] não só essas meninas, porque à medida que elas vão para a escola isso já contribui demais para a formação delas e esse é um dos objetivos do programa. Mas, eu penso que o programa acaba indo além, ele amplia os seus objetivos, na medida em que ele contribui para mim enquanto professora que continuo em formação, em crescimento, buscando, apreendendo com elas. [...] impacta também na aprendizagem das crianças na escola, na escola em si, porque, [...] a gente tinha na escola espaços antes não explorados por professores que já trabalhavam há quinze anos [...] e que depois da intervenção do PIBID, que a gente ficava explorando esses espaços com uma leitura embaixo de uma árvore, uma contação de história, [...]. Eu percebi e estando lá todos os dias e até compartilhava com elas, que sem elas estarem, aqueles espaços começaram a ficar movimentados. Professores começaram a sair mais das suas salas e explorar esses espaços, que antes não eram explorados. [...] isso já é um impacto do PIBID muito positivo, porque a gente constrói, a gente aprende assim, vendo o outro, o que deu certo para o outro.

Tomando essas significações de Teresa, visualizamos o quanto os objetivos do PIBID são alcançados no dia a dia da escola, tanto pela contribuição que o programa traz para as

bolsistas, quanto para as professoras supervisoras, ocasionado para conscientizações de mudanças na atividade docente, até mesmo dos professores das instituições que recebem o programa.

Estas significações decorridas para a formação das estudantes bolsistas nos chamam a atenção e nos concedem ampliar o olhar sobre a relevância do programa dentro dessas escolas parceiras, não somente para afetar a formação das bolsistas, mas este trabalho colaborativo, afeta a escola no geral, visto que, à medida que o professor muda sua metodologia de ensino por meio das vivências com as bolsistas, elas apreendem com a prática desses docentes e a escola é afetada positivamente por meio dessas socializações, contribuindo com a melhoria da aprendizagem dos alunos da sala de aula, aumentando o Índice de Desenvolvimento da Educação Básica (IDEB)²⁰ das escolas parceiras do programa, haja vista, ser em sua grande maioria escolas periféricas com Índices de Desenvolvimento Educacional baixo e o PIBID age nestas instituições com intuito de em um trabalho colaborativo, somar junto com todo corpo docente escolar, ocasionando aprendizagens significativas aos seus alunos. Assim, trazemos o subprojeto PIBID/Pedagogia/FE/UERN/ 2018, que em síntese acentua a realidade das escolas que são acompanhadas pelo PIBID e agem como laboratórios vivos para desenvolvimento docente de tais bolsistas:

A escola não apresenta estrutura física satisfatória e as salas de aula são insuficientes para atender a demanda da comunidade. Possui espaços que contemplam atividades com o objetivo de promover o desenvolvimento nas áreas da leitura, escrita e numeramento como a sala de leitura e o laboratório de informática. Conforme dados do IDEB de 2015, a escola tem avançado significativamente, haja vista que a meta projetada era de 4,6 e o valor alcançado foi de 6,3

Trouxemos essas significações iniciais referentes à realidade de uma instituição, que é acompanhada pelo PIBID, de modo específico PIBID/Pedagogia, para entendermos que este espaço de superação de dificuldades, de aprendizagens tecidas muitas vezes por meio de afetações negativas, intenta proporcionar às bolsistas reflexões no planejamento das aulas, visualizando todo o ambiente, de como esta aprendizagem pode se tornar atrativa para os alunos da sala de aula, como serão visualizadas pelos supervisores e por toda a escola. Estas pontuações no modo de ser e fazer a docência na vivência da escola gera mudanças no sentido e significado da docência para as bolsistas, as constitui por meio dessas afetações e fazem

²⁰ Criado em 2007, pelo Instituto Nacional de Estudos e Pesquisas Educacionais Anísio Teixeira (Inep), elaborado para medir a qualidade do aprendizado nacional e estabelecer metas para a melhoria do ensino. Disponível em: <http://portal.mec.gov.br/conheca-o-ideb>. Acesso em: 15 jun. 2020.

recriarem sua formação docente sob a supervisão das professoras. Por isso, que visualizamos o trabalho satisfatório do PIBID em uma de suas escolas nos dados trazidos referentes ao IDEB da instituição apresentada no subprojeto acima.

Assim, a mediação entre aprendizado e desenvolvimento tem a importância da Zona de Desenvolvimento Proximal (ZDP), que para Vigotski (2007, p.97),

Ela é a distância entre o nível de desenvolvimento real, que se costuma determinar através da solução independente de problemas, e o nível de desenvolvimento potencial, determinado através da solução de problemas sob a orientação de um adulto ou em colaboração com companheiros mais capazes

Sob este ponto de vista, o nível de desenvolvimento real é aquele conhecimento que adquirido socialmente e conseguimos realizar sozinhos, mediando o outro no seu desenvolvimento. Já o nível de desenvolvimento potencial é o que não conseguimos realizar sozinhos, está em processo de aprendizagem, e o outro será o par mais experiente, que ajudará a passar desse nível potencial para o real. Assim, no caso das alunas bolsistas, o nível de desenvolvimento potencial é mediado tanto pelas professoras supervisoras, quanto pelas alunas bolsistas mais experientes, vislumbrando o nível de desenvolvimento real.

A partir dessa discussão, trazemos a fala de Maria:

(Maria) [...] ***elas trazem a teoria; como faz vinte anos que eu sai da universidade, elas estão renovando meus conhecimentos, eu estou melhorando na minha prática e elas aprendendo com minha experiência, porque eu dou as dicas, pela experiência que tenho, meu campo de visão é maior, que muitas das situações que nós vivemos hoje, eu já vivi várias vezes repetidamente, [...] eu sei que aquela ação vai causar aquela reação que elas não sabem e vão aprendendo.***

(Maria) [...] ***as alunas como são novas e estão estudando e têm essa sede de trazer coisas novas, elas trazem muitas novidades, muitas coisas que a gente realiza na escola, não só na minha sala de aula, mas dentro da escola de um modo geral e de contra partida elas chegam com essas novidades, a gente estuda os textos que são indicados pela coordenação do programa e no chão da escola elas aprendem com nossa prática, porque tem coisas que a gente só aprende fazendo, não tem como ser diferente, a gente tem uma visão quando a gente tá na universidade.***

Esse processo dialético de aprendizagem e desenvolvimento é apreendido nas falas de Maria. Evidenciamos que nesta relação entre aprendizado e desenvolvimento existem os desafios e superação intrínsecos nesta união. Nas dificuldades apresentadas pelas bolsistas na junção da teoria e prática, é imprescindível o trabalho de supervisão das professoras, pois com essa prática as bolsistas em formação irão aprender com as colaboradoras experientes, ocorrendo, portanto, o que enfatiza a ZDP.

(Ana) *Para as pibidianas, este programa oportuniza a elas a conhecer o chão da escola, porque na universidade elas conhecem a teoria, mas dentro das escolas, elas vivenciam a prática e quando elas sentem a diferença entre a teoria e a prática, algumas sofrem aquele choque, diz assim, ‘bom, o professor da universidade não me disse que a escola tinha tantas dificuldades’.*

(Ana) [...] *o PIBID dar a elas estas oportunidades delas perceberem estas dificuldades, buscarem soluções para estas dificuldades, de encontrar meios e estratégias para que o aluno aprenda, mas aprenda de forma prazerosa.*

(Maria) [...] *tem uma aluna, que ela gosta muito de fazer e planejar umas aulas legais, que bota os meninos para gritarem, pularem, [...] seria ótimo se nós tivéssemos espaço para fazer isto. Dentro de uma escola que nós trabalhamos, que tem a sua estrutura faz com que a acústica da escola seja péssima, você falando normal parece que está gritando, aí você coloca um menino para gritar, como é que não fica as salas de aula, então falta essa noção, que a gente não pode trabalhar de uma maneira que incomode as outras salas. A gente não pode achar que está fazendo bem a nossa turma, prejudicando a outra, embora que esteja fazendo o bem, mas a gente tem que ter essa noção.*

(Maria) [...] *é só falta de experiência, que é o que o PIBID nos propõe, porque melhor ela ter essas decepções, decepções entre aspas, frustrações agora enquanto aluna na realidade, do que já como profissional formada e de repente virar uma pessoa frustrada, porque não é fácil não, você querer realizar um trabalho, você acredita que aquilo ali vai dar certo, que é o correto e de repente você se vê de mãos e pés atados.*

A particularidade apresentada por esta bolsista diante da dificuldade na realização de tarefas fez Maria entender a relevância que a vivência no PIBID tem para as estudantes; por intermédio da situação vivenciada, a escola representa para elas um laboratório vivo. As pontuações referentes à relevância dessas estudantes bolsistas pisarem no chão da escola são pontuadas na fala de Ana: *Eu preciso ir à escola, eu preciso conhecer o chão da escola [...]. Porque eu só posso ter segurança do que eu quero e do que eu sou como profissional, no chão da minha escola.*

Nesse sentido, enfatizamos, a partir da fala de Ana, que é na vivência da escola que essas bolsistas apreendem a serem docentes ainda na condição de discente. O que acontece com as bolsistas nestas constituições é que elas começam a internalizar as significações que vão orientar sua formação docente. As significações vividas por elas no meio social podem possibilitar as transformações no processo de aprendizagem e desenvolvimento.

Mesmo esse processo de transformação sendo algo inerente ao sujeito, muitas vezes ocorre a negação por receio de mudanças, é o que ocorre com Teresa como veremos na fala seguinte:

(Teresa) [...] *percebo que todas elas praticamente têm PIBID e [...] estágio não obrigatório pela prefeitura, tem PIBID e outras coisas. [...] eu percebia, era um valor diferente do que eu atribuía na minha época, [...] isso [...] me deixava um pouco triste, me fazia refletir e eu*

conversava com elas da importância. [...] a gente sabe que as experiências são muito particulares, [...] nem tudo que me marca com profundidade, vai marcar você com profundidade. [...] minha relação com elas foi muita neste sentido, [...] de tentar mesmo diante dessa relação professor-aluno, deixar para elas a importância desse programa.

Devido Teresa ter passado por esta vivência no programa na condição de discente e ter traçado afetações positivas no seu modo de ser professora, ela tenta desenvolver a relevância do PIBID para a formação inicial e continuada para professor na perspectiva de ampliar os conhecimentos. Mas, muitas não aderem suas orientações e não pontuam o programa com tal importância, e isso deixa Teresa receosa e afetada negativamente pelo sentimento de tristeza.

Um fato relevante na fala de Teresa é o motivo das bolsistas se envolverem com tantas atividades, que deixa a desejar no olhar delas para o programa. Sendo que, este crescimento, aprendizagem, relevância é único e no processo de objetividade e subjetividade não pode passar despercebido, mesmo assim, o estranhamento inicial diante do novo muitas vezes causa um impacto nos sujeitos. A partir dessa fala de Teresa entendemos que a relevância do PIBID para estas bolsistas está no fato de que além de contribuir com a formação delas por meio das atividades, ainda contribuirá com essas significações que Teresa traz para ela. Segundo Aguiar (2015, p. 133),

Nesse processo de objetivação/subjetivação, que é único, social e histórico, a realidade social encontra múltiplas formas de ser configurada. Tal configuração pode ocorrer sem desconstituir velhas concepções e emoções calcadas em preconceitos, visões ideológicas, fragmentadas etc., de modo a não se apreender o novo com toda a novidade que pode conter, a negá-la, resgatando assim vozes que dizem: não faça, não se arrisque, e a promover assim a repetição, a não transformação.

A negação pela negação ocorre na forma dessas bolsistas se comportarem em relação aos conselhos de Teresa, mas a partir disso, criam suas próprias teorias, em cima das antíteses que formularão, acarretando em sínteses, neste processo de constituição, a lei geral da dialética. De acordo com Konder (2008, p. 7-8), na concepção moderna dialética significa “[...] o modo de pensarmos as contradições da realidade, o modo de compreendermos a realidade como essencialmente contraditória e em permanente transformação”. Assim, para o Materialismo Histórico e dialético o sujeito é passivo de mudanças, transformações, desde que este esteja em contato social, com outros seres, pois, a realidade é contraditória e está em permanente transformação. Nesse sentido, a dialética nos faz entender que essa contradição é necessária para compreendermos o sujeito em suas constituições.

Ainda conforme Konder (2008), as três leis da dialética, explicam as mudanças ocorridas tanto aos seres humanos, quanto a natureza. A saber: Lei da passagem da quantidade a qualidade; A lei da interpenetração dos contrários e a Lei da negação da negação, que ocorre do movimento dialético e existente entre a tese, que podemos caracterizar nas significações advindas das bolsistas no tocante à fala da professora supervisora; a antítese, que se vincula como estas estudantes vão absorver estas significações e delas tirarem para si novos sentidos e significados e assim, neste processo de mudanças e significações tem-se a síntese, que será o conhecimento novo constituído pelas alunas nesta relação. Em síntese, podemos evidenciar que a tese é uma afirmação, a antítese é a negação dessa afirmação e a síntese é o que prevalece nesse processo, isto é, o novo, a negação da negação.

Essas ponderações são trazidas por Aguiar (2015, p. 132), segundo a qual “As relações vividas vão sendo integradas de maneira contraditória; assim, o diferente, o novo, move o constituído, mas este não representa uma resposta imediata. É um processo que integra o externo na desintegração do constituído”. Assim, mediados pelo entrelaçamento da vivência entre as alunas bolsistas e as professoras supervisoras vão se construindo novos sentidos e significados a partir do conhecimento novo; as bolsistas vão atribuindo para si sentidos pessoais por meio da dimensão afetiva presente neste meio, acarretando mudanças no campo da sua subjetividade, através do modo de viver o PIBID como contributo importante nesta formação. Para Maria, quanto mais cedo as bolsistas se depararem com este movimento dialético em suas formações, mais terão possibilidades de saber se a docência é mesmo algo que deseje:

(Maria) [...] para mim, quanto mais cedo os alunos de Pedagogia pôr os pés na sala de aula, mais ferramentas ele vai ter para dizer se é aquilo que realmente o que eles querem e não perder, perder entre aspas, tanto tempo de formação, porque eu já me deparei com alunos da UERN, não dentro do PIBID, mas estagiários, que vão para o estágio e já chegam dizendo que não é isso que eles querem para sua vida.

O estudante universitário inserir-se cedo na sala de aula por intermédio do PIBID, na visão de Maria, é uma relevância para ele, visto que há esta contribuição do programa no sentido de escolher a docência como profissão, pois, ele começa a dialogar com a escola enquanto discente. Esta afirmativa é trazida na fala de Teresa:

(Teresa) O PIBID ele faz, porque embora essas meninas só vão à escola uma vez por semana, mas elas vão durante dezoito meses. [...], elas começam a conhecer vigias, merendeiras, pai de alunos, mãe de aluno, entender as crianças melhor, [...] as famílias, [...] como a gente recebe uma mãe e um pai, como é que a gente conversa, como é que a gente lida com assuntos que vão aparecendo no decorrer do caminho [...] como se fosse o currículo oculto. Não é algo que

está explícito no currículo, no curso de pedagogia é algo que a partir das vivências delas na escola elas vão aprendendo. É esse dia a dia, é essa vivência na escola.

É plausível a fala da professora quando destaca a oportunidade das alunas bolsistas vivenciarem o dia a dia da escola, é uma parte do currículo ‘vivo’ no qual ajuda ampliar os conhecimentos práticos sobre as atividades desenvolvidas no âmbito escolar. De acordo com Vigotski (2018, p. 90):

O meio é a fonte de desenvolvimento dessas características e qualidades especificamente humanas, em primeiro lugar, no sentido de que é nele que existem as características historicamente desenvolvidas e as particularidades inerentes ao homem por força de sua hereditariedade e estrutura orgânica. Elas existem em cada homem pelo fato de ele ser membro de um grupo social, ser uma unidade histórica que vive numa determinada época e em determinadas condições históricas.

O meio institucional exerce significações particulares para cada bolsistas, que, por meio de vivências emotivas elas vão se identificando ou não na docência, vão inferindo para si aprendizagens e, conseqüentemente para as outras em um movimento dialético, de mudança e socialização. Os fatores externos acarretam mudanças internas no sujeito e causa essa transformação, por isso, que estamos em constante processo de desenvolvimento, de constituição.

Neste indicador constatamos que a importância do PIBID para as alunas bolsistas por meio da visão das professoras supervisoras se constitui no momento que tais estudantes começam a vivenciar o PIBID na escola e apreendem com a prática pedagógica dessas professoras em um sentido amplo de entender e viver a escola em um movimento dialético.

Com isso, daremos continuidades às interpretações trazendo o último indicador deste núcleo de significação: o indicador 10- **O realizar-se como professora supervisora a partir das realizações das pibidianas**²¹- É fruto da junção de pré-indicadores que nos ajuda a compreender as afetações positivas ocorridas a partir das vivências das supervisoras com as bolsistas e essas situações vivenciadas criaram laços afetivos significativos, ao ponto dessas docentes demonstrarem sentimento e emoção a partir das realizações acadêmicas e profissionais dessas estudantes como pontuado na fala de Maria:

²¹ Ressaltamos que neste indicador trazemos somente as falas de Maria e Teresa. Essa discussão não foi abordada por Ana, mesmo assim, compreendemos ser importante trazer na pesquisa.

(Maria) *E o que me fez dizer esse programa é bom, que eu estou vendo resultado do meu trabalho, foi justamente a formatura das pibidianas que passaram por mim [...] isso para nós professores é muito gratificante, quando a gente vê o fruto do nosso trabalho dando certo.*

(Maria) [...] o que me deixou **muito feliz** foi quando uma *ex-pibidiana continuou, passou no mestrado, quando outra aluna, [...] que continuou que passou em dois concursos, [...] uma menina muito aplicada, que me ouvia e também outras alunas também que chegaram para mim e me disseram, olha professora, eu fui para determinada escola e me lembrei exatamente o que você me dizia, o que você (pausa) ai, isso me deixa muito feliz, porque eu vejo que estou caminhado pelo caminho certo, tá dando certo, eu estou deixando os meus frutos.*

Destacamos na fala de Maria o quanto ela se sente realizada com as conquistas das bolsistas. Para essa professora, mediar essas afetações positivas nas estudantes bolsistas é contribuir também para o seu próprio crescimento profissional, quando a partir dessas vitórias ela aponta que está indo pelo caminho certo, está deixando seus frutos. Esses fatos são desvelados por nós, por meio da entonação do sentimento de felicidade em sua fala, perante a vivência no programa.

É necessário discutir com as bolsistas sobre a importância do Ser professor, de fazer com que o outro aprenda e se desenvolva por meio de sua prática educativa, numa perspectiva, que “Saber, que ensinar não é *transferir conhecimento*, mas criar as *possibilidades para a sua própria produção ou a sua construção*”, como bem enfatiza Paulo Freire (2014, p. 47). Assim, fica evidente o quanto o professor deve inspirar aos seus aprendizes uma possibilidade de ajudar na transformação social e consequentemente humana dos estudantes.

Foi perceptível na fala de Maria, o reconhecimento das ex-bolsistas referente ao seu trabalho como professora supervisora, quando chegaram para ela e falaram o quanto apreenderam durante estas vivências.

O sentimento de alegria e emoção no relato externado por Maria se desfia nas relações vivenciadas entre ela e as estudantes. Para Freire (2014, p. 139), “A alegria não chega apenas no encontro do achado, mas faz parte do processo da busca. E ensinar e aprender não pode dar-se fora da procura, fora da boniteza e da alegria”

Esses encontros permeados pelos afetos são reacendidos no chão da sala de aula, na universidade e nos encontros extra-PIBID que ocorrem entre essas supervisoras e as bolsistas são as constituições afetivas constituídas nestas mediações, que provocam nessas educadoras a emoção diante da realização. Para Marques (2014, p. 85), “O processo educativo constitui-se de encontros; por essa razão, carrega em si o potencial de afetar de alegria ou de tristeza professores e alunos envolvidos nesses encontros”.

Por meio desses encontros, como Maria destaca, no qual Marques (2014) denomina de encontros alegres vivenciados no meio educativo em situação de processo ensino-

aprendizagem, no qual, envolve todos os sujeitos participantes: professoras, alunas e bolsistas, evidenciamos, situações social, cultural, histórica dos sujeitos envolvidos. Nessa direção, reportamo-nos a Vigotski (2018), quando este infere que as vivências do meio são internalizadas pelos sujeitos de diferentes maneiras, porque somos seres sociais e estas relações são significadas por nós de formas particulares, mesmo sendo algo vivido em um grupo social, cada humano acarreta para si o que acha significativo daquela ação vivenciada. Por isso, que as particularidades são inerentes a cada sujeito de acordo com o seu olhar para uma dada situação que este vivencia/vivenciou.

Na fala de Maria, apreendemos o quanto a bolsista foi aplicada, escutando e seguindo e apreendendo as suas orientações, no que ocasionou êxito em seu processo profissional, que a levou a aprovação em dois concursos. Dessa maneira, tudo que vivenciamos no meio social nos afeta ao ponto de tecermos particularidades no sentido de que só nós atraímos por aquela situação que se torna significativa e marca nossa personalidade, acarretando assim, novas significações nos sentidos pessoais movidos pelos processos psicológicos superiores por meio das especificidades, que determina a maneira como vivenciamos tais situações, realçada mediante a fala de Teresa:

(Teresa) ***Eu publicava também com elas. [...] não sei se pela idade. [...] tem uma que é mais senhora, ela tem idade de ser minha mãe, tem outra que é mais velha do que eu, que é da minha sala. Não sei até pela idade minha com elas, e pelo fato de eu estar com essa sede de universidade, [...] acaba que somava muito, assim, a minha sede com a delas. [...] a gente tinha muitas coisas em comum.***

As vivências motivadas pelas afetações desencadeiam todo esse processo de especificidades, conhecimentos, sentimentos de alegrias, empolgações e muitas das vezes tristezas, pois, é por meio de tais situações vivenciadas alegres ou tristes, que se tecem novas configurações pessoais para o ser humano no campo das emoções. As afinidades trazidas na fala de Teresa por decorrência das particularidades das bolsistas materializa tais emoções.

De acordo com Vigotski (2001, p. 272), “Poderíamos dizer que a base da reação estética são as emoções suscitadas pela arte e por nós vivenciadas com toda realidade e força, mas encontram a sua descarga naquela atividade da fantasia que sempre requer de nós a percepção da arte”.

Este fato nos remete à emocionalidade esculpida, desenhada na arte, que impacta de forma particular aos espectadores, pelo simples fato da obra de arte, desenhada, estampada pelo ator em forma de pintura ou escultura lembrar algo vivido e sentido pelo sujeito em algum momento de sua vivência no meio social. Mesmo, que em síntese, a intenção do ator ao fazer

aquela obra de arte não seja impactar tais sujeitos, ele só exprime o seu dom artístico, mas pela emocionalidade sensibiliza ao ponto de remeter lembranças alegres ou tristes aos espectadores daquela arte; isso ocorre, porque a obra de arte está carregada de emoções sociais, incorporados em cada indivíduo; são, portanto, significações pessoais postas nas produções histórico-sociais.

Neste sentido, condensamos em dizer que essas emoções estéticas transpassadas por Vigotski (2001) por meio da arte, através das vivências do sujeito, estendem-se ao nosso estudo, quando entendemos que as emoções apresentadas nas falas das docentes perante as realizações das bolsistas, são formas de descargas emocionais advindas dos encontros proporcionados pelo PIBID.

Vigotski (2001, p. 272) esclarece que “É nessa transformação das emoções, nessa sua autocombustão, nessa reação explosiva que acarreta a descarga das emoções imediatamente suscitadas, que consiste a catarse da reação estética” Assim, enfatizamos em dizer, que essa reação estética é entendida por meio dessas docentes transpassarem essas emoções ao ponto de realizar-se com as bolsistas, como evidenciado na fala de Maria:

*(Maria) Hoje, inclusive **algumas das minhas ex-alunas já fazem mestrado**, já tem um nível de conhecimento científico bem maior do que o meu. [...] **também eu sei que eu contribui para que essas pessoas fossem à frente, não parassem**; quando eu vejo uma aluna que se destaca, eu sempre procuro [...], vender o peixe dessa pessoa, [...] **e isso me deixa feliz**, e assim, enquanto eu poder estar **dentro desse programa eu vou poder está, porque isso para mim é muito gratificante**.*

A emoção apreendida na fala de Maria por meio da palavra “gratificante” é resultado desses encontros marcados por aprendizagens e afetações, em decorrência da responsabilidade das bolsistas e engajamento nas tarefas planejadas e realizadas.

Desse modo, enfatizamos, que essa reação estética é entendida por meio das professoras supervisoras, como constituições e vivências no PIBID e junto às alunas bolsistas, que são permeadas pela afetividade no Ser docente, vinculada à prática educativa dessas professoras.

Neste sentido, as significações ocorridas destas vivências proporcionaram a mudança pedagógica das professoras supervisoras e ousamos inferir como reavivamento docente condizente com as modificações no dia-a-dia do espaço escolar de cada uma. Destacamos em suas falas um movimento dialético de constituição das professoras mediadas pela dimensão afetiva: o sentimento, emoções e afetos, que constitui o Ser professora articulado com a formação e profissionalização.

Concluimos nosso processo de interpretação pautado em tais desvelamentos por meio do núcleo de significação e da fala das professoras supervisoras, nossas colaboradoras, que sem essas falas esta pesquisa não seria viável.



SEÇÃO 7: CONSIDERAÇÕES FINAIS: CONSTITUIÇÕES AFETIVAS DAS PROFESSORAS SUPERVISSORAS: O QUE NOS REVELAM SUAS FALAS

De velhos retalhos, faz-se um novo e bonito *patchwork* (TOASSA, 2011, p. 60).

Nesta tessitura, delineamos as considerações tendo como norteadora a epígrafe acima, no intuito de explicitarmos, por meio desta, o movimento constitutivo do sujeito social, em um processo dialético de apreensão das significações e afetações, que constitui este humano nas vivências no meio social. No movimento de constitui-se, o indivíduo se refaz, crescendo para si novas aprendizagens por meio dos sentidos e significados, que apreendem destas vivências com o mundo e com o outro.

A Psicologia Sócio-Histórica nos proporcionou apreendermos que o humano vive em um movimento permanente de aprendizagem, desenvolvimento e transformação. Assim, fazendo um aparato da epígrafe, a nossa escrita, desde seu inicial, empreitamos em dizer que são momentos sócio-históricos vividos com tonalidades afetivas que os velhos retalhos constituem novos *patchwork* na infinidade que tecem o viver.

Assim, diante do percurso efetuado, do movimento de apreensão das significações, afetações, nos encontros e desencontros, chegamos às nossas considerações finais, entendendo que neste movimento dialético de aprendizagens e desenvolvimentos, se fez importante ouvirmos as vozes das professoras supervisoras do PIBID de Pedagogia da UERN, estas educadoras que por meio das falas nos aproximaram das constituições afetivas, que constituem as suas vivências no PIBID, com as alunas bolsistas.

Para chegarmos à aproximação das zonas de sentido dos afetos constituídos por essas educadoras nesta relação humana, que mescla a convivência delas neste programa de formação para o magistério, nos distanciamos do PIBID, na definição de que, as nossas vivências como bolsistas neste programa nos permitiu atribuírmos sentido e significados, ao ponto de elegermos como espaço de significação do nosso estudo.

Neste movimento de constituição afetiva, entendemos que de novos retalhos, novas vivências, vão se tecendo bonitas colchas de retalhos para florescer a vida profissional e humana dessas docentes e as nossas. Assim, vão se constituindo essas afetações tanto positivas, quanto negativas, haja vista, ser neste movimento de contrários, que também nos constituímos. Os aprendizados tecidos nesta constituição vivenciada pelas pesquisadoras no decorrer deste período são como âncoras na busca de novos e bonitos *patchworks*. Empreitamos em dizer que

no universo da vida e da pesquisa nada se finda, tudo gera um novo e vindouro recomeço. Recomeçar é preciso.

Diante disso, entendemos que em tudo há um tempo cronológico de finalização. Assim, apesar do objetivo da pesquisa ter sido alcançado, outras questões surgidas no seu decurso, acenam que existe muito a ser pesquisado referente à proposta que inferimos para este estudo: **apreender como são constituídas as relações de afetos entre as professoras supervisoras tecidas nas vivências com as alunas bolsistas do PIBID/Pedagogia/UERN.**

De tal modo, deixamos como propostas de estudos a pesquisas vindouras, que tenham interesse em ancorar na temática da dimensão afetiva, que por vezes, compreendemos a partir deste estudo, que é considerável para a constituição humana e profissional dos sujeitos que fazem a educação acontecer, no processo de ensino-aprendizagem para a vida. Por meio das falas das professoras supervisoras, entendemos a importância de ouvir as vozes também das alunas bolsistas referentes ao movimento da apreensão da constituição afetiva neste programa de formação para o magistério, que é o PIBID do Curso de Pedagogia, ou de outros Cursos que contemplem o programa.

Para este momento, no propósito de nos aproximarmos da resposta pretendida neste estudo, salientamos que os aprendizados teórico-metodológicos da Psicologia Sócio-Histórica desenvolvida por Vigotski e seus colaboradores, foram pertinentes neste delineamento, a fim de aguçar-nos na compreensão de que o desenvolvimento do indivíduo social é movido pelas afetações passadas e presentes, que lhe atribuíram significações. Assim, o humano não se constitui somente pelos acontecimentos do presente, mas nos remotos vivenciados no passado, permitindo a este tecer aprendizados futuros, nos desenvolvimentos apreendidos pelos processos sociais e históricos.

Nestas considerações fazemos alusão à importância dessa base teórica e metodológica na nossa pesquisa, aferimos também de algumas categorias teóricas de análise criadas por essa perspectiva. A saber: Pensamento e Linguagem; Sentido e Significado; Atividade; Subjetividade; Afetividade e Vivência. Estas nos ajudaram na compreensão das significações das colaboradoras da pesquisa, suas constituições afetivas; na produção das informações realizamos a entrevista reflexiva, com intuito de enxergarmos o não aparente, além do notável de imediato aos olhos, através da fala e expressões das entrevistadas, fazendo com que as perguntas abertas gerassem uma reflexão emotiva por meio do que estava sendo perguntado, um recordar ao princípio e assim, expressar os sentidos e significados das vivências significativas, pautadas na afetividade em algum período da vida, que as constituem hoje como professoras supervisoras de um programa de formação para o magistério, que é o PIBID.

Intentamos em dizer que essas produções das informações foram pertinentes a partir do momento que estas colaboradoras nos expressaram tais afetações e significações, desveladas no movimento de análise de internúcleos. Essas interpretações das falas das colaboradoras foram possíveis por meio dos Núcleos de Significação apontados por Aguiar e Ozella (2006) e Aguiar, Soares e Machado (2015), que aderimos nesta pesquisa como procedimento de análise e interpretações das informações. Este se caracterizou considerável nas apreensões dos sentidos, que a partir do movimento de ir e vir nos direcionou a aproximarmos das constituições afetivas das colaboradoras da nossa pesquisa na vivência do PIBID com as alunas bolsistas. No estudo analítico das interpretações, identicamente lançamos mão da aquisição dos três princípios criados por Vigotski (2007) para analisar as funções psicológicas superiores.

Neste movimento de análise e interpretação das significações, chegamos a quatro núcleos de significação, acentuamos que mesmo sendo interpretados de maneiras separadas, com temáticas diferenciadas, estão inter-relacionados, haja vista, o todo compor as partes e se constituir neste processo, pois na Psicologia Sócio-Histórica não estudamos a constituição do humano como fatos isolados.

Ao discutir o primeiro núcleo de significação **“Dimensão afetiva e a constituição das professoras supervisoras: encontro com o PIBID”**, podemos entender a importância das mediações sociais e históricas, do contexto social, refletido no seio familiar, nas escolas, nos encontros do PIBID, dentro e fora da universidade, vividos por essas docentes a partir das falas com significado, as quais nos revelaram que essas apreensões das significações das professoras supervisoras, diante da constituição docente, ocorreram por meio das suas historicidades, desde o início, ainda como filha no caso de Ana, como estudante, no caso de Maria e aluna bolsista no caso de Teresa. Este processo foi movido pela afetividade positiva e negativa. O conhecer e vivenciar a docência nestes contextos, através das afetações e dos elementos determinantes, foram marcantes para que Ana, Maria e Teresa se decidissem pela profissão docente e conseguiram professoras supervisoras do PIBID de Pedagogia em um movimento de reencontro, transformação e identificação com a docência.

No segundo núcleo de significação **“As vivências das professoras supervisoras no PIBID/Pedagogia/Uern e suas relações afetivas com as alunas bolsistas”**, aproximamo-nos das constituições afetivas de Ana, Maria e Teresa em seu fazer docente como professoras supervisoras do PIBID/Pedagogia/UERN, tanto na escola, quanto na universidade e com as alunas bolsistas de maneiras particulares. As interpretações aqui inseridas têm proximidade com o objetivo da nossa pesquisa: **apreender como são constituídas as relações de afetos entre as professoras supervisoras tecidas nas vivências com as alunas bolsistas do**

PIBID/Pedagogia/Uern, no tocante ter nos revelado o movimento dialético das afetações constituídas nesta relação de sujeitos sociais. Nas interpretações, foi revelado que essas constituições afetivas ocorrem a partir do movimento de apreensão das significações que essas docentes têm com a docência e com o PIBID e procuram repassar, na vivência diária da escola e universidade, esses valores para as alunas bolsistas.

Desse modo, esta relação professor-aluno foi movida por afetações positivas, ocasionado pelo sentimento de amizade em meio às orientações referentes ao cumprimento das demandas do programa, que as alunas bolsistas apresentavam êxito, compromisso, responsabilidade e dedicação, características vistas como necessárias pelas educadoras, para que elas constituam afetações positivas diante dessa interação humana.

Mas na unidade de contrários, o desencanto, a afetação negativa esteve presente, mediante as orientações, que algumas alunas pibidianas se recusaram a cumprir. Diante disso, esse movimento de apreensão das constituições afetivas foi marcado pela compreensão, respeito, ajuda e empatia. Em meio a esse movimento de apreensão das significações, foi dada a importância de que para aprender existe matriz afetiva não somente a cognitiva, mas a afetação como contributo importante no processo de aprendizagem. Os afetos que cercam o fazer docente dessas professoras supervisoras conduziram as alunas bolsistas a se identificarem na profissão de professoras e atuarem com dedicação, proporcionando aprendizagens significativas aos alunos das salas de aula, que também foram neste contexto afetados positivamente.

No contexto do PIBID/Pedagogia/Uern, essa contradição, mediada pelo afetivo, foi importante para que as bolsistas entendessem que o cotidiano escolar se faz de desenvolvimentos, aprendizagem, exemplo, mas também de escuta sensível. Durante todo este processo de interpretação teve presente a categoria Afetividade, Vivência, Atividade e Sentido e Significados, enfatizando o quanto a vivência no PIBID traz significações para as bolsistas e para as professoras supervisoras, pelo fato da inovação da atividade docente, quando essas docentes buscam atribuir significações diante dos estudos na universidade, por intermédio da formação continuada.

No terceiro núcleo de significação **“O fazer das atividades pedagógicas e o ser das significações afetivas das professoras supervisoras”**, as falas das docentes nos revelam que o movimento de apreensão das constituições afetivas delas e de suas alunas bolsistas, foi mediado pela transformação na atividade docente, por meio da criatividade didático pedagógica, que as alunas pibidianas trouxeram para as salas de aulas na escola em que o PIBID é assistido.

Destacamos neste núcleo de significação a importância da categoria da atividade para que entendêssemos este processo constitutivo pelos quais passaram essas profissionais do magistério diante da atividade, que cerca a profissão do professor. Assim, compreendemos a contribuição do PIBID e as alunas bolsistas nestas apreensões. Diante disso, interpretamos que essas mudanças na atividade docente dessas educadoras foram conduzidas pela dimensão afetiva, visto que, não se finda na sala de aula, na escola, no PIBID. Mas, conduziram a apreensão de significações de Ana, Maria e Teresa, adentrando sua subjetividade, haja vista, em suas falas elas revelarem o desejo e a mudança na prática educativa para melhor atender aos seus alunos e às demandas da profissão, com um olhar humanizado para o processo.

Nesta aprendizagem e desenvolvimento, temos a categoria sentido e significado conduzindo as constituições afetivas, as significações que essas docentes desenvolveram sobre a atividade docente. Com isso, as significações das professoras supervisoras, suas afetações, essas inovações didáticas pedagógicas trazidas pelas pibidianas se configuram em toda a escola, para outros professores.

O quarto núcleo de significação, **“O sucesso das aprendizagens construídas pelas alunas bolsistas no PIBID e na escola”**, revelou a notabilidade do PIBID na formação inicial para o magistério através das falas de Ana, Maria e Teresa. As vivências no PIBID permitem que essas graduandas, bolsistas do programa, tenham no PIBID oportunidades de no processo de apreensão de significações diante do magistério, esteja dentro das escolas da rede de ensino básico e aprendam no dia-a-dia com as colaboradoras da pesquisa a serem professoras.

Diante desses sentidos e significados as bolsistas vão aprendendo a fazerem e desenvolverem planos de aulas; projetos pedagógicos; oralidade, quando abordarem um conteúdo na sala de aula e estratégias de ensino, com a prática educativa da professora supervisora, apreendendo como se faz a docência no chão da escola e como utilizar a teoria da universidade na escola, aliando à prática educativa. Essas constituições são marcadas pela dimensão afetiva, ao ponto de que essas estudantes se assemelham com o modo de ser e fazer a docência repassada pelas educadoras.

Neste movimento dialético das afetações, essas educadoras se alegram com as conquistas profissionais e acadêmicas das pibidianas por ser este processo mediado pela dimensão afetiva, que determina as significações desses sujeitos no contexto do PIBID/Pedagogia/UERN.

Mediante as discussões, consideramos que o PIBID no âmbito da Faculdade de Educação da UERN tem contribuído para que os sujeitos envolvidos busquem a melhoria da educação básica, aprimorando o quadro da educação nacional, quando retrata a realidade do

ensino público e gratuito e faz com que os professores dessas modalidades de ensino busquem a pesquisa, se envolvam em discussões acadêmicas para melhor desenvolver a prática educativa. Assim, o PIBID contribui com os licenciandos, atribuindo-lhes valores docentes no processo formativo.

Nessas ponderações, acreditamos que programas como o PIBID é um diferencial no quadro da formação de professores a nível nacional, tendo em vista o impacto que este provoca na formação inicial e continuada dos envolvidos, trazendo inovações para a atuação no magistério.

Assim, este estudo vem somar a outras pesquisas já realizadas sobre o PIBID, trazendo um diferencial, que são os afetos no processo de ensino-aprendizagem. Nesta busca de apreensão das constituições afetivas das professoras supervisoras entendemos que o professor que trabalha com o afetivo diante da contradição, da negação, da incompreensão, deixa marcas significativas em seus alunos, ao ponto deles buscarem viver e fazer a docência movida por essas afetações.

Entendemos o quanto este estudo enriqueceu nosso olhar para com este programa significativo para escola, para a universidade e para formação profissional e humana dos sujeitos envolvidos. Ouvir as vozes das professoras supervisoras nos proporcionou apreensões das constituições afetivas dessas educadoras, presente em suas significações, por intermédio do diálogo com o objeto da pesquisa.

Destacamos as significações atribuídas pelas pesquisadoras na participação do Grupo de Pesquisas e Estudos em educação e subjetividade (GEPES/UERN), como também o POSEDUC, no tocante aos aprendizados diante das disciplinas cursadas, principalmente as ministradas pelas docentes do referido grupo de discussão.

Tecemos considerações ao Programa de Cooperação Acadêmica (PROCAD), esta rede de colaboração no ensino e na Pesquisa, que permitiu significações às pesquisadoras, por intermédio de vivências em discussões científicas proporcionado por este programa.

REFERÊNCIAS

AGUIAR, Wanda Maria Junqueira de. Consciência e atividade: categorias fundamentais da Psicologia Sócio-Histórica. *In*: BOCK, Ana Mercês Bahia; GONÇALVES, Maria da Graça Marchina; FURTADO, Odair. (orgs.). **Psicologia Sócio-Histórica: uma perspectiva crítica em psicologia**. 6. ed. São Paulo: Cortez, 2015, p. 117- 135.

AGUIAR, Wanda Maria Junqueira; BOCK, Ana Mercês Bahia. Apresentação. *In*: AGUIAR, Wanda Maria Junqueira e BOCK, Ana Mercês Bahia (orgs.). **A Dimensão Subjetiva do Processo Educacional: uma leitura sócio-histórica**. São Paulo: Cortez, 2016, p. 11-18.

AGUIAR, Wanda Maria Junqueira de. OZELLA, Sérgio. Núcleos de Significação como Instrumento para a Apreensão da Constituição dos Sentidos. **Psicologia Ciência e Profissão**, v. 26, n. 2, p. 222-245, 2006, Disponível em: <http://www.scielo.br/pdf/pcp/v26n2/v26n2a06.pdf>. Acesso em: 12 abr. 2020.

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, p. 299-322, jan./abr. 2013.

AGUIAR, Wanda Maria Junqueira; SOARES, Júlio Ribeiro; MACHADO, Virgínia Campos. Núcleos de Significação: uma proposta histórico-dialética de apreensão das significações. **Cadernos de Pesquisa**, v. 45, n. 155, p. 56-75, jan./jun. 2015.

ALMEIDA, Laurinda Ramalho; SZYMANSKI, Heloisa A dimensão afetiva na situação de entrevista de pesquisa em Educação. *In*: SZYMANSKI, Heloisa (org.). **A entrevista na pesquisa em Educação: a prática reflexiva**. 4. ed. Brasília: Liber Livro, 2011, p. 89-100. (Série Pesquisa, 4).

ARAÚJO, Lucélia Costa “**O essencial é invisível aos olhos**”: significações que medeiam a constituição da identidade do professor homem. 2015. 177f. Dissertação (Mestrado em Educação) – Universidade Federal do Piauí – UFPI, Teresina, 2015.

ARAÚJO, Ulisses F. A dimensão afetiva da psique humana e a educação em valores. *In*: ARANTES, Valéria Amorim (org.). **Afetividade na escola: alternativas teóricas e práticas**. São Paulo: Summus Editorial, 2003. p. 153-169.

BARBOSA, Silvia. Maria Costa. **Etnometodologia e Multirreferencialidade: a formação do professor dos anos iniciais do ensino fundamental sob duas perspectivas de análise**. 2006. 123 f. Dissertação (Mestrado em Educação) - Universidade Metodista de São Paulo, São Bernardo do Campo, SP, 2006. Disponível em: <http://tede.metodista.br/jspui/bitstream/tede/1063/1/Silvia%20Maria%20Costa%20Barbosa.pdf>. Acesso em: jun.2020.

BARBOSA, Sílvia Maria Costa. **Atividade do professor em sala de aula: uma análise das estratégias de ensino a partir da psicologia Sócio-Histórica**. 2011. 225 f. Tese (Doutorado em Educação: Psicologia da Educação) - Pontifícia Universidade Católica de São Paulo - PUC/SP, São Paulo - SP, 2011.

BOCK, Ana Mercês Bahia. **Aventuras do Barão de Munchausen na Psicologia**. São Paulo: Cortez, 1999.

BOCK, Ana Mercês Bahia; AGUIAR, Wanda Maria Junqueira. A dimensão subjetiva: um recurso teórico para a Psicologia da Educação. In: AGUIAR, Wanda Maria Junqueira; BOCK, Ana Mercês Bahia. **A dimensão subjetiva do processo educacional**: uma leitura sócio-histórica. São Paulo: Cortez, 2016, p. 43-59.

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

BRASIL. Lei nº 9.394/96, de 20 de dezembro de 1996. Estabelece as Diretrizes e Bases da Educação Nacional. Brasília: **Diário Oficial da União**, 1996.
Disponível em: <https://proplan.ufersa.edu.br/wp-content/uploads/sites/7/2014/09/LEI-n%C2%B0-9.394-de-20-de-dezembro-de-1996.pdf>. Acesso em: 12 abr. 2020.

BRASIL. **Decreto nº 7.219**, de 24 de junho 2010. Dispõe sobre o Programa Institucional de Bolsa de Iniciação à Docência - PIBID e dá outras providências. Disponível em: http://www.planalto.gov.br/ccivil_03/_ato2007-2010/2010/decreto/d7219.htm. Acesso em: 10 mar. 2020.

BRASIL. **Plano Nacional de Educação 2014-2024**: Lei nº 13.005, de 25 de junho de 2014. Aprova o Plano Nacional de Educação (PNE) e dá outras providências. Brasília: Câmara dos Deputados, Edições Câmara, 2014.

BRASIL. **Portaria nº 46**, de 11 de abril de 2016. Aprova o Regulamento do Programa Institucional de Bolsa de Iniciação à Docência – PIBID. Disponível em: <https://www.capes.gov.br/images/stories/download/legislacao/15042016-Portaria-46-Regulamento-PIBID-completa.pdf>. Acesso em: 12 mar. 2020.

DOURADO, Luiz Fernandes. Diretrizes Curriculares Nacionais para a formação inicial e continuada dos profissionais do magistério da educação básica: concepções e desafios. **Educação & Sociedade**, Campinas, v. 36, n. 131, p. 299-324, abr./jun., 2015. Disponível em: <http://www.scielo.br/pdf/es/v36n131/1678-4626-es-36-131-00299.pdf>. Acesso em: 12 mar. 2020.

DUARTE, Newton. A anatomia do homem é a chave da anatomia do macaco: a dialética em Vigotski e em Marx e a questão do saber objetivo na educação escolar. **Educação & Sociedade**, ano XXI, n. 71, jul. /2000. Disponível em: <https://www.redalyc.org/articulo.oa?id=87313695004>. Acesso em: 08 mar. 2020

FERREIRA, Norma Sandra de Almeida. As pesquisas denominadas “Estado da Arte”. **Educação & Sociedade**, ano XXIII, n. 79, ago. 2002. Disponível em: <http://www.scielo.br/pdf/es/v23n79/10857.pdf>. Acesso em: 14 nov. 2018.

FREIRE, Paulo. **A importância do ato de ler**: em três artigos que se completam. 50. ed. São Paulo: Cortez, 2009.

FREIRE, Paulo. **Pedagogia da autonomia**: saberes necessários à prática educativa. 49. ed. Rio de Janeiro: Paz e Terra, 2014.

GATTI, Bernardete A. Formação de Professores no Brasil: características e problemas. **Educação & Sociedade**, Campinas, v. 31, n. 113, p. 1355-1379, out./dez. 2010. Disponível em: www.scielo.br/pdf/es/v31n113/16.pdf. Acesso em: 15 jul. 2019.

GATTI, Bernadete A; ANDRÉ, Marli E. D. A.; GIMENES, Nelson A. S.; FERRAGUT, Laurizete. **Um estudo avaliativo do Programa Institucional de Bolsa de Iniciação à Docência (PIBID)**. São Paulo: FCC/SEP, 2014.

GOMES, Edione Monteiro Araújo. **Significações do professor acerca da inclusão escolar de alunos com deficiência no ensino médio**. 2018. 144f. Dissertação (Mestrado em Educação) – Universidade do Estado do Rio Grande do Norte – UERN, Mossoró, 2018.

GONÇALVES, Fabíola Mônica da Silva. Formação inicial do professor no Brasil: uma análise tridimensional (DCNS, PNE E O PIBID). **Revista Anthesis**, v. 6, n. 11, jan./jul. 2018.

GONÇALVES, Maria da Graça Marchina. A Psicologia como Ciência do sujeito e da subjetividade: o debate pós-moderno. In: BOCK, Ana Mercês Bahia; GONÇALVES, Maria da Graça Marchina; FURTADO, Odair. (org.). **Psicologia Sócio-Histórica: uma perspectiva crítica em psicologia**. 6. ed. São Paulo: Cortez, 2015. p. 67-92.

GONZAGA, Bruna Jucilene Carlos. **Autoridade pedagógica: um olhar à luz da Psicologia Sócio-Histórica**. 2018. 127f. Dissertação (Mestrado em Educação) – Universidade do Estado do Rio Grande do Norte – UERN, Mossoró, 2018.

KONDER, Leandro. **O que é dialética**. 6. reimp. da 28. ed. São Paulo: Brasiliense, 2008. (Coleção Primeiros Passos: 23).

LANE, Silvia T. Maurer. Prefácio. In: LEITE, Ivanise. **Emoções, Sentimentos e Afetos: uma reflexão sócio-histórica**. 2. ed. Araraquara: Junqueira & Marin Editores, 2005.

LEITE, Ivanise. **Emoções, Sentimentos e Afetos: uma reflexão sócio-histórica**. 2. ed. Araraquara: Junqueira & Marin Editores, 2005.

LEONTIEV, Alexis. **O desenvolvimento do psiquismo**. Tradução de: Rubens Eduardo Frias. 2. ed. São Paulo: Centauro, 2004.

LIBÂNEO, José Carlos. **Didática**. 2. ed. São Paulo: Cortez, 2013.

LONGAREZI, Andréa Maturano; FRANCO, Patrícia Lopes Jorge. A. N. Leontiev: a vida e a obra do psicólogo da atividade. In: LONGAREZI, Andrea Maturano, PUENTES, Roberto Valdés. (orgs.). **Ensino desenvolvimental: vida, pensamento e obra dos principais representantes russos**. 3. ed. Uberlândia: EDUFU, 2017. p. 67-110.

LURIA, Alexander Romanovich. **Pensamento e linguagem: as últimas conferências de Luria**. 2. reimp. Tradução de Diana Myriam Lichtenstein e Mario Corso. Porto Alegre: Artes Médicas, 2001.

MARQUES, Eliana de Sousa Alencar. **O sócio-afetivo mediando a constituição de práticas educativas bem sucedidas na escola**. 2014. 324f. Tese (Doutorado em Educação) - Universidade Federal do Piauí (UFPI), Teresina/Piauí, 2014. Disponível em:

http://leg.ufpi.br/subsiteFiles/ppged2/arquivos/files/ELIANA%20ALENCAR_TESE%20COMPLETA_OFICIAL.pdf. Acesso em: 09 dez. 2018.

MARTINS, Maria Helena. **O que é leitura**. 10. ed. São Paulo: Brasiliense, 1994.

MARX, Karl. **Manuscritos econômico-filosóficos**. 1844. Tradução e notas de Jesus Ranieri. São Paulo: Boitempo, 2004.

MATENCIO, Maria de Lourdes Meirelles. **Leitura, produção de textos e a escola**: reflexões sobre o processo de letramento. Campinas: Mercado de Letras, 2012.

MEDEIROS, Maria Marta de. **Os desafios de constituir-se professor**: um estudo com professores bacharéis. 2017. 164f. Dissertação (Mestrado em Educação) – Universidade do Estado do Rio Grande do Norte – UERN, Mossoró, 2017.

MEDEIROS, Umberto de Araújo. **A mediação subjetiva do pacto nacional pelo fortalecimento do ensino médio na formação continuada do professor**. 2016. 181f. Dissertação (Mestrado em Educação) – Universidade do Estado do Rio Grande do Norte – UERN, Mossoró, 2016.

MIGUEZ, Fátima. **Nas arte-manhas do imaginário infantil**: o lugar da literatura na sala de aula. Rio de Janeiro: Singular, 2009.

MOREIRA, Francisca Verônica Pereira. **Vivência no PIBID-UERN**: significações constituídas por bolsistas de iniciação à docência. 2018. 153f. Dissertação (Mestrado em Educação), Universidade do Estado do Rio Grande do Norte (UERN), Mossoró, 2018. Disponível em: http://www.uern.br/controldepaginas/poseduc-disserta%C3%A7oes2016/arquivos/4501francisca_vera%E2%80%9Dnica_pereira_moreira.pdf. Acesso em: 09 dez. 2018.

NASCIMENTO, Cássia Gilania Santos. **A constituição dos *ethos* de professoras sobre disciplina nas práticas do PIBID**. 2017. 136f. Dissertação (Mestrado em Educação) - Universidade Federal de Alagoas - UFAL, Maceió, 2017. Disponível em: <http://www.repositorio.ufal.br/bitstream/riufal/2580/1/A%20constitui%C3%A7%C3%A3o%20dos%20ethos%20de%20professoras%20sobre%20disciplina%20nas%20pr%C3%A1ticas%20do%20PIBID.pdf>. Acesso em: 09 dez. 2018.

NÓVOA, António. **Formação de Professores e Trabalho Pedagógico**. Faculdade de Psicologia de Lisboa, Portugal: Educa, 2002.

OLIVEIRA, Evandro Nogueira de. **A dimensão subjetiva da iniciação à docência**: um estudo sobre as significações produzidas no início da carreira docente. 2017. 206f. Dissertação (Mestrado em Educação) - Universidade do Estado do Rio Grande do Norte – UERN, Mossoró, 2017.

OLIVEIRA, Jailma Nunes Viana de. **As disciplinas pedagógicas no contexto da formação inicial em história: análise das significações de um licenciando.** 2016. 154f. Dissertação (Mestrado em Educação) - Universidade Do Estado do Rio Grande do Norte - UERN, Mossoró/RN, 2016. Disponível em: <http://www.uern.br/controledepaginas/poseduc-disserta%C3%A7oes-2014/arquivos/3940jailma_nunes_viana_de_oliveira.pdf>. Acesso em: 09 dez. 2018

OLIVEIRA, Marta Kohl de; REGO, Teresa Cristina. Vigotsky e as complexas relações entre cognição e afeto. In: ARANTES, Valéria Amorim (org.). **Afetividade na escola: alternativas teóricas e práticas.** São Paulo: Summus Editorial, 2003, p. 13-34.

PIRES, Sueli Maria de Sousa. **Significados e sentidos constituídos por professores sobre o aprender a ensinar e que medeiam sua prática pedagógica.** 2016. 106f. Dissertação (Mestrado em Educação) - Universidade Federal do Piauí – UFPI, Teresina, 2016.

RAPOSO, Francisco Evânio Dantas. **As significações constituídas pelo pedagogo em sua formação inicial acerca do ensino da matemática no ensino fundamental.** 2017. 196 f. Dissertação (Mestrado em Educação) - Universidade do Estado do Rio Grande do Norte – UERN, Mossoró, 2017.

SANTOS, Mariluze Riani Diniz dos. **As significações produzidas pelo professor iniciante frente aos desafios da atividade profissional na educação infantil.** 2018. 239f. Dissertação (Mestrado em Educação) – Universidade do Estado do Rio Grande do Norte – UERN, Mossoró, 2018.

SCHETTINI, Rosemary Hohlenwerger. **Atividade em sala de aula: um dilema muito discutido, mas pouco resolvido.** São Paulo: Andross, 2008. (Formação crítica de educadores).

SILVA, Cláudia Alves da. **A formação docente mediada pelo PIBID: uma análise dos sentidos e significados constituídos por professores/supervisores.** 2016. 224f. Dissertação (Mestrado em Educação) - Universidade do Estado do Rio Grande do Norte – UERN, Mossoró/RN, 2016. Disponível em: http://www.uern.br/controledepaginas/poseduc-disserta%C3%A7oes-2014/arquivos/3940claudia_alves_da_silva.pdf. Acesso em: 09 dez. 2018.

SILVA, Elisiana Nadia da. **A leitura como ponte norteadora do processo de aprendizagem.** Monografia (Conclusão de Curso de Pedagogia) - Faculdade de Educação da Universidade do Estado do Rio Grande do Norte (UERN). Mossoró/RN, 2017.

SILVA, Hemaúse Emanuele da. **Pedagogia hospitalar: um estudo sobre relações afetivas.** 2018. 158f. Dissertação (Mestrado em Educação) - Universidade do Estado do Rio Grande do Norte (UERN), Mossoró/RN, 2018. Disponível em: http://www.uern.br/controledepaginas/poseduc-disserta%C3%A7oes-2016/arquivos/4501hemauese_emanuele_da_silva.pdf. Acesso em: 09 dez. 2018.

SILVA, Luzimara Alexandre da. **Educação infantil: sentidos e significados do cuidar e educar na pré-escola.** 2017. 168f. Dissertação (Mestrado em Educação) – Universidade do Estado do Rio Grande do Norte – UERN, Mossoró, 2017.

SILVA, Rosivania Maria da. **O bem-estar docente na educação infantil**: uma análise sócio-histórica do seu processo de constituição. 2015. 208f. Dissertação (Mestrado em Educação) – Universidade do Estado do Rio Grande do Norte – UERN, Mossoró, 2015.

SOARES, Júlio Ribeiro. **Vivência pedagógica**: a produção de sentidos na formação do professor em serviço. 2006. 327f. Dissertação (Mestrado em Educação: Psicologia da Educação) – Pontifícia Universidade Católica de São Paulo, 2006.

SOARES, Júlio Ribeiro. **Dimensão subjetiva e Processo Educacional**: estado da arte na pesquisa em psicologia e educação na perspectiva sócio-histórica, 2018. 38f. Estágio Pós-doutorado (Relatório Final de Estágio de Pós-doutorado) – Pontifícia Universidade Católica de São Paulo, 2018.

SOUZA, Míria Helen Ferreira de. **Literatura e formação humana**: nas entrelinhas das obras infantis de Clarice Lispector. 2014. Dissertação (Mestrado em Educação) - Universidade do Estado do Rio Grande do Norte, Mossoró-RN, 2014.

SOUZA, Míria Helen Ferreira de; MORAIS, Marcelo Bezerra de. **Subprojeto**: Pedagogia e práticas educativas: formação docente tecida a várias mãos. Campus Central/UERN. jun. 2018.

SZYMANSKI, Heloísa. Entrevista reflexiva: um olhar psicológico sobre a entrevista em pesquisa, 2011. In: SZYMANSKI, Heloisa (org.). **A entrevista na pesquisa em Educação**: a prática reflexiva. 4. ed. Brasília: Liber Livro, 2011, p. 9-64. (Série Pesquisa, 4).

TOASSA Gisele. **Emoções e vivências em Vigotski**. Campinas, SP: Papirus, 2011.

VIGOTSKI, Lev. S. **Psicologia da Arte**. São Paulo: Martins Fontes, 2001.

VIGOTSKI, Lev. S. **Psicologia pedagógica**. 2. ed. São Paulo: Martins Fontes, 2004.

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

VIGOTSKI, Lev. S. **Pensamento e linguagem**. 4. ed. São Paulo: Martins Fontes, 2008. (Psicologia e pedagogia).

VIGOTSKI, Lev. S. **A construção do pensamento e da linguagem**. 2. ed. São Paulo: Martins Fontes, 2009. (Textos de psicologia)

VIGOTSKI, Lev. S. **7 Aulas Sobre os Fundamentos da Pedologia**. Rio de Janeiro: E-Papers, 2018.



APÊNDICES

APÊNDICE A – Termo de consentimento livre e esclarecido

Governo do Estado do Rio Grande do Norte
 FACULDADE DE EDUCAÇÃO – FE / DEPARTAMENTO DE EDUCAÇÃO – DE
 PROGRAMA DE PÓS-GRADUAÇÃO EM EDUCAÇÃO – POSEDUC
 Campus Central – BR 110 – KM 46 – Rua Prof. Antônio Campos, s/n - Costa e Silva.
 CEP: 59.633-010 - Caixa Postal 70 - Mossoró – RN Tel: (84) 3314-3452 – FAX: (84) 3314-3452

TERMO DE CONSENTIMENTO LIVRE E ESCLARECIDO

Eu, _____, na condição de Professora Supervisora do PIBID/Pedagogia/UERN, do Campus Central, localizado na cidade de Mossoró/RN afirmo que:

- 1) Fui convidado (a) participar como voluntário (a) da pesquisa intitulada “**As Constituições Afetivas das Professoras Supervisoras Tecidas nas Vivências com as Alunas Bolsistas do PIBID/Pedagogia/UERN**”, realizada por Elisiana Nadia da Silva, sob a orientação da Prof.^a Dra. Silvia Maria Costa Barbosa no Programa de Pós-Graduação em Educação (POSEDUC/UERN), cujo objetivo geral consiste em Apreender como são constituídas as relações de afetos das professoras supervisoras tecidas nas vivências com alunas bolsistas do PIBID/Pedagogia/UERN.
- 2) O projeto de pesquisa foi apresentado a mim Professora Supervisora e, além do objetivo geral, seus procedimentos metodológicos foram devidamente esclarecidos;
- 3) Foi garantido a mim o livre acesso a todos os dados produzidos por meio dos procedimentos metodológicos utilizados na realização do citado trabalho de pesquisa, assim como terei direito ao esclarecimento acerca das informações das quais eu possa ter dúvidas com relação ao meu envolvimento nesse processo;
- 4) Além de estar ciente de todo o processo metodológico da pesquisa e de sua publicação, sei também que serão resguardados todos os dados referentes à minha privacidade, de modo que jamais o pesquisador criará meios que possibilitem a minha identificação nesse trabalho. Tudo aquilo o que diz respeito à minha identidade sei que será mantido sob sigilo;
- 5) Caso decida por não mais participar dessa pesquisa, poderei retirar-me dela a qualquer momento sem que isso signifique nenhum tipo de prejuízo para mim. Não há, inclusive, necessidade de justificar tal desistência.

Ciente de que o referido projeto não apresenta nenhuma perspectiva de desconforto ou risco à minha participação no seu desenvolvimento, **ACEITO, DE FORMA LIVRE E ESCLARECIDA**, participar dessa pesquisa com o intuito de contribuir com a sua realização naquilo o que me couber como professora supervisora do Programa Institucional de Bolsas de Iniciação à Docência (PIBID).

Mossoró / RN, ____ de _____ de 2019.

Colaboradora da Pesquisa

APÊNDICE B- Pré- indicadores produzidos a partir da entrevista reflexiva

OS pré-indicadores utilizados na análise se apresentam no quadro sem Itálico e em Negrito

²² Ana, Maria e Teresa- Fale sobre sua trajetória de vida: formação humana e profissional?
(Ana) [...] desde pequenininha lá em casa sempre foi uma família de professores e por fazer parte deste mundo da educação, a vontade tornou-se mais clara e evidente da profissão que desejaria seguir.
(Maria) Falar da minha formação humana eu tenho primeiro de me retratar da minha família [...] sempre fui orientada [...] a fazer as coisas corretas da minha vida. Tive uma mãe, que trabalhava muito e uma irmã mais velha, ao qual, vamos dizer, teve grande participação na minha educação.
(Teresa) Eu, sou de Natal, nasci e me criei, passei minha vida inteira lá. Vim para Mossoró por causa da minha nomeação no concurso público. Mas, grande parte da minha vida, das vivências, [...] que eu tenho se vem de lá
(Ana) De início, eu achava muito bom ensinar, até porque eu tinha um tio que ele não sabia ler, e tanto eu, quanto minha irmã, a gente pegava uma porta que tinha na casa da minha avó e fomos alfabetizar esse tio
(Maria) [...] entrei na minha vida escolar com cinco anos de idade, no jardim de infância, dentro desse período eu me lembro bem de um dia, que me deu vontade de fazer xixi, pedi a professora e ela não deixou [...] fiz o xixi na sala e fiquei de castigo por conta disso, só que eu fiz [...] porque não aguentava mais e a professora não deixava eu sair, isso foi uma coisa que marcou na minha vida, na minha infância [...].
(Teresa) [...] fui uma menina que estudei em escola pública, uma família bem simples, tive um ensino fundamental na época muito bom, uma escola muito boa, que eu lembro com [...] carinho de todos os meus professores, em especial no ensino fundamental I do primeiro ao quinto [...].
(Ana) A minha mãe era professora, a maioria da família dela era toda professora e o melhor de tudo, foi ter alfabetizado esse tio [...].
(Ana) [...] fiz o magistério, me identifiquei bastante, sabia que era uma profissão que realmente eu escolheria mais por amor, e por amor a esta profissão estou até hoje nela.
(Maria) [...] Foi a época em que, as professoras ainda tinham o poder de bater, de dar castigos excessivos e eu estava em uma fila, e só porque soltei o meu braço sem querer bati o meu braço no colega e ela me deixou detrás da porta de joelhos nos caroços de milho. [...] ela não quis me ouvir, ouviu o colega e por conta disso hoje eu escuto muito os meus alunos [...] aos quais eu sou responsável enquanto supervisora [...]
(Teresa) [...] percebo muitas mudanças hoje enquanto professora da época que eu tinha assim, um carinho, admiração, respeito [...] pelos meus professores, que até hoje quando eu os encontro [...], abraço, beijo, faço questão de dizer que sou professora e percebo a alegria deles em ver o fruto do trabalho deles, [...] do que eles fizeram por mim enquanto professores.
(Ana) Eu sou muito grata, muito grata por tudo que realizo na sala de aula, fora da sala de aula, isso aqui é a minha vida.
(Maria) [...] não tinha vontade de estudar, porque eu não tinha experiência positiva dentro da escola, não tinha, por eu ser moreninha [...] existia como até hoje existe a questão do apelido, do bullying que chama hoje
(Teresa) [...] cursei minha primeira graduação e foram momentos na minha vida de muita luta, sempre foi, minha vida é marcada de muita luta e muito crescimento [...].
(Teresa) [...] e assim a gente vai se constituindo enquanto pessoa, enquanto professora, enquanto aluna, enquanto filha.
(Ana) No dia que não venho para a escola é como se faltasse um pedaço de mim.
(Maria) [...] nasceu a minha vontade de ser professora, porque eu ensinava matemática aos meus colegas de sala que não sabia [...] a partir dos onze anos de idade eu comecei a ensinar, [...] e daí eu nunca mais parei, comecei a dar aula de reforço em casa. As mães dos meus colegas [...] me davam um dinheirinho para eu ensinar e aí eu fui ganhando gosto pelo trabalho, por ganhar meu próprio dinheiro e de lá para cá nunca parei de trabalhar [...]

²² Ressaltamos que os nomes das colaboradoras da pesquisa são fictícios com o intuito de resguardar a identidades das docentes. Maria (nome escolhido pela própria colaboradora da pesquisa); Ana e Teresa (Pelas pesquisadoras)

(Maria) <i>Fui fazer o magistério, [...] graças a Deus consegui passar na faculdade [...]</i>
(Maria) <i>[...] não faço distinção na hora que estou dando minhas orientações enquanto supervisora do PIBID, daquelas que são esforçadas, daquelas que não são. [...] isso cria um laço afetivo com aquelas que querem crescer, [...] e aquelas outras que não querem [...], tendem a se distanciar, na realidade tem até raiva, mas até a minha participação do ano anterior do PIBID, eu não identifiquei nenhuma que não gostasse de mim ou que não me quisesse bem e vive-versa.</i>
(Maria) <i>Esse ano [...] venho observando, eu não sei se é pelo nível de maturidade das alunas [...], que são meninas, [...] do terceiro período, do segundo período, cruas, vamos dizer assim, que ainda não tem muito estudo, [...] sinto certa rejeição em relação as minhas exigências, [...] eu sempre, enquanto professora [...] eu sou exigente, mas buscando o melhor para meu aluno [...] eu tendo a que as minhas alunas, [...] mesmo me vendo como uma pessoa exigente, mas eu deixo claro que aquilo que eu estou fazendo é em benefício delas</i>
(Maria) <i>[...] se fizer errado eu digo que está errado e mostro o caminho certo. Se quiser seguir, siga. Se não quiser [...] a gente vê como eu falei na última reunião, [...] sendo minha aluna, tem que seguir as minhas orientações. Porque, não tem sentido eu ser supervisora, ter dez alunas do PIBID hoje, onde não querem seguir as minhas orientações. Então, está comigo porque, para que, se não é para aprender.</i>
(Maria) <i>[...] o PIBID é essa troca mesmo, onde eu entro com a minha experiência e as alunas pibidianas entram com a teoria que vem aprendendo e isso é muito bom pra mim, porque em nome disso eu venho aprendendo, me aperfeiçoando cada dia mais. Eu percebo, de que quando eu iniciei o PIBID pra hoje, eu já tive, eu considero não sei na avaliação de outras pessoas, mas eu considero, que já houve uma melhora na minha pratica profissional, porque nas reuniões a gente tem muitas reflexões sobre as nossas praticas [...]</i>
(Maria) <i>[...] para mim, quanto mais cedo os alunos de Pedagogia põr os pés na sala de aula, mais ferramentas ele vai ter para dizer se é aquilo que realmente o que eles querem e não perder, perder entre aspas, tanto tempo de formação, porque eu já me deparei com alunos da UERN, não dentro do PIBID, mas estagiários, que vão para o estágio e já chegam dizendo, que não é isso que eles querem para sua vida.</i>
Ana, Maria e Teresa -Como foi a sua chegada no PIBID, especificamente no PIBID/Pedagogia/UERN?
(Ana) <i>O PIBID foi um projeto que eu sempre ouvi falar, [...] conheço a coordenadora [...] ouvia muito ela contar sobre essa questão do PIBID. [...] como eu não tinha dois vínculos no estado [...], trabalhava na coordenação. [...], era uma coisa que eu não poderia estar trabalhando junto ao PIBID, [...] Quando eu fui chamada no vínculo dois, para o estado [...] a proposta surgiu para levar o PIBID para escola que eu trabalho.</i>
(Maria) <i>Na realidade eu não sabia nem o que era, nunca tinha ouvido falar desse programa. Mas, uma professora que fez o seu trabalho, [...] em cima [...], da minha prática pedagógica [...] era coordenadora do PIBID. [...] surgiu a oportunidade, como ela já conhecia meu trabalho, meu empenho, minha disponibilidade [...] ela foi à escola e me convidou a fazer a seleção, [...] fiz a seleção [...] e estou no PIBID até hoje, já mudou a coordenação por três vezes, mas eu continuo no PIBID e gostando bastante e aprendendo muito graças a Deus.</i>
(Teresa) <i>O PIBID ele marcou a minha vida demais, porque na época da graduação em Pedagogia o meu primeiro contato na sala de aula se deu a partir do programa.</i>
(Ana) <i>[...] o PIBID ele foi uma luz, ele foi uma luz na minha trajetória de professora (brilho no olhar), porque, ele me fez repensar as minhas ações em sala de aula.</i>
(Teresa) <i>Quando eu estava no terceiro período ainda na UFRN, abriu a seleção e na época não era nem o PIBID Capes, porque naquela ocasião tinham dois PIBID, [...] o PIBID financiado pelo Reuni, que era um programa de Reestruturação das Universidades e [...] o PIBID financiado pela Capes e aí abriu a seleção para o PIBID Reuni e eu tentei a seleção, [...] consegui ingressar e a partir do PIBID, eu tive a minha primeira experiência em sala de aula.</i>
(Ana) <i>O PIBID me deu um novo olhar, me criou oportunidades de novas formas de trabalho, estratégias de buscar novas aprendizagens para os alunos, que atividades seriam mais prazerosas para eles, que aprendizados iriam facilitar os conhecimentos deles, [...] o PIBID para mim, foi [...] um aprendizado (empolgação na fala), que eu não tenho nem como agradecer e principalmente [...], pelas minhas pibidianas, porque elas vinham com toda expectativa de uma nova aprendizagem e quem acabou aprendendo com elas fui eu.</i>

(Ana) Nossa! Para mim enquanto professora, enquanto profissional, foi de uma importância muito grande, [...] me abriu os olhos para muita coisa, que eu sabia que eu tinha condições de fazer, mas, que eu não fazia.

(Teresa) Fui colocada em uma escola (enquanto aluna bolsista) com muitos desafios, em termos de indisciplina e violência por parte dos alunos. [...] a gente enfrentava tantas dificuldades. [...] quando a gente vai viver o PIBID, a gente começa a entender as relações interpessoais dentro da escola, as questões burocráticas, as questões de imposições [...], do próprio sistema, que muitas vezes [...] a gente [...] acaba ficando muito preso a ele.

(Teresa) [...] foram muitos desafios (na época da graduação) [...] com questões de equipamentos que chegavam na escola e a gente não poderia fazer uso, porque tinha que deixar na caixa, computador, [...] materiais que seriam muito interessantes para gente tá apresentando, trabalhando com aquelas crianças e por questões burocráticas, de sistema, a gente tinha essas dificuldades. [...] o PIBID já me marcou a partir daí.

(Ana) [...] elas traziam ideias novas, novas perspectivas, eram trabalhos, que eu via que elas desenvolviam com um prazer imenso, tinha um brilho tão grande nos olhos delas, [...] eu ficava encantada e muito mais ficavam meus alunos.

(Teresa) [...] ao chegar aqui em Mossoró, eu nunca imaginei um dia poder fazer parte novamente do programa na condição de professora supervisora [...], atuei no PIBID, sempre falava muito sobre o programa. Inclusive Pós-Formada, meu primeiro emprego de carteira assinada numa escola privada [...], se deu muito através dos relatos de experiências que eu mencionei do PIBID, porque essa empresa já tinha recebido professores ex-pibidianos, já tinham um nome e eles diziam esse PIBID, a gente só pega professores desse PIBID me fale mais. [...] eu percebi que aquilo cativou muito os psicólogos, me ajudou no processo seletivo, para um emprego formal naquele momento [...].

(Teresa) [...] ao conversar com essa coordenadora, [...] quando ela soube que eu tinha sido pibidiana, na hora eu percebi que ela já mudou, os olhos dela brilharam e ela começou a me perguntar, [...] das minhas experiências enquanto pibidiana, aí eu percebi, nossa! como isso interessou a ela (emoção no olhar) e [...] com uns dias depois eu recebi a ligação, dizendo que eu tinha sido selecionada, pediu para vir [...] deixar a documentação e já para pegar os dados da escola.

(Teresa) [...] foi muito bacana esse período porque como eu tive essa oportunidade de atuar nos dois lados [...], na condição de bolsista e agora na condição de professora supervisora, [...] pude entender muitas das dúvidas que as meninas traziam para minha sala de aula.

(Ana) [...] quando encerrou o PIBID de um ano para o outro, [...] fiquei bem preocupada, será que iria retornar ou não, porque é uma coisa que as crianças, elas se identificam com esse trabalho, elas gostam, elas tem prazer em assistir aulas.

(Teresa) Na realidade, eu procurei ser muito parceira delas, deixar elas bastante à vontade, procurei conversar, construir juntas, [...] foi uma tentativa mesmo de um trabalho colaborativo, de aprender com elas, eu aprendi muito, porque as coisas mudam muito rápido, isso, em todas as áreas, na educação não poderia ser diferente.

(Ana) [...] é um trabalho que a gente percebe que é desenvolvido com maior amor do mundo.

(Teresa) [...] a gente precisa mesmo, há essa necessidade da gente que trabalha na área da educação [...] se envolver, está ali buscando. [...], como muda muito rápido e [...] as meninas elas trouxeram para minha sala de aula, para mim, muitas novidades, que mesmo a gente estando professora, pesquisando, fazendo muitas coisas, nem tudo a gente sabe, nem tudo a gente conhece. Ate, a maneira de você escrever teu plano de aula, eu lembro que teve um momento de reunião com a coordenadora do programa, ela explicando umas coisas, então assim, já tinha mudado eu fazia na minha sala de uma forma e a partir daquilo e assim, eu sempre tive essa sede, vim para a universidade por conta dessa sede e consegui, duas portas foram abertas para mim, tanto a do mestrado, quando a do PIBID.

Ana, Maria e Teresa - Fale uma situação que ocorreu no PIBID e que lhe marcou e lhe impulsionou a continuar no programa?

(Ana) O primeiro contato que eu tive com as meninas, com o primeiro grupo [...] foi o brilho no olhar daquelas meninas [...] Foi isso que me encantou, a chegada, e o acolhimento [...], quando eu cheguei à universidade com essas meninas, delas terem o prazer de me mostrar o trabalho que elas iriam realizar, foi daí que eu percebi que realmente o PIBID seria a grande alavanca no meu trabalho como professora.

(Maria) O aprendizado. Porque, assim, antes como eu não conhecia muito bem, que eu fui leiga, sem saber muito bem o que era o PIBID, sem internalizar mesmo o objetivo do programa eu ia pela questão de que eu queria aprender, eu queria passar por situações novas e eu tinha muito interesse em voltar para dentro da Universidade, também tinha muito esse interesse.

(Teresa) No último dia, um evento que a gente planejou na escola, que foi exposição de materiais que, quando eu olhei para escola, aquele movimento realmente lindo, a escola toda em prol daquele evento, tudo funcionando conforme a gente planejou claro, com os percalços da hora, que sempre acontece em tudo, mas teve um momento quando eu olhei assim, tive uma visão de toda escola movimentada, professores, supervisores, a coordenadora do PIBID lá, as crianças apresentando trabalhos os trabalhos que tinham sido produzidos o ano inteiro, que foi isso que elas fizeram, eu olhei, eu tive vontade de chorar e fiquei dizendo assim meu Deus, ainda bem que eu não desisti, ainda bem, eu teria perdido tudo isso (empolgação no olhar)

(Ana) foi o recebimento, foi o que eu entendi que eu poderia aprender, que eu aprendi, quando chegou o primeiro dia de aula, o contato das crianças com elas, foi aí que eu disse gente (entonação na fala) o caminho é esse mesmo, são elas que eu preciso na minha sala de aula, é desse amor, é desse afeto, é dessa vivência, dessas meninas, que eu preciso em sala de aula. E isso, me fez repensar na minha atitude de professora, o que eu poderia melhorar muito mais, e melhorar o que eu sabia, transformando em conhecimento para meu aluno. O PIBID, sempre foi o meu ponto luz.

(Maria) E o que me fez dizer esse programa é bom, que eu estou vendo resultado do meu trabalho, foi justamente a formatura das pibidianas que passaram por mim [...] isso para nós professores é muito gratificante, quando a gente vê o fruto do nosso trabalho dando certo.

(Teresa) O PIBID acabou que me ajudou na minha dissertação, porque como eu ia me alimentando do programa, eu ia ganhando inspiração para justificar o porquê que eu queira pesquisar sobre ele, o quanto ele tinha me marcado.

(Maria) [...] o que me deixou muito feliz foi quando uma ex-pibidiana continuou, passou no mestrado, quando outra aluna, [...] que continuou que passou em dois concursos, [...] uma menina muito aplicada, que me ouvia e também outras alunas também que chegaram para mim e me disseram, olha professora eu fui para determinada escola e me lembrei exatamente o que você me dizia, o que você (pausa) aí, isso me deixa muito feliz, porque eu vejo que estou caminhado pelo caminho certo, tá dando certo, eu estou deixando os meus frutos.

(Teresa) [...] um momento assim, que me fez mais agradecer por ter ficado foi assim, esse dia do evento da escola, quando eu vi tudo funcionando, o resultado de um trabalho do ano inteiro, aquelas crianças apresentando com autonomia, as meninas envolvidas, a diretora perguntando, todo mundo, toda comunidade escolar participando daquilo, eu pude ver realmente, o quanto foi importante o PIBID ter continuado naquela escola. O quanto foi importante para mim eu ter continuado. O quando isso foi um combustível para mim durante todo este processo. Porque, eu não consigo ver um momento, o que eu consigo perceber é que foi uma junção, a cada semana no encontro na escola, a cada demanda que apareceu a cada reunião na universidade onde a gente tem oficinas, palestras, conversava sobre como estavam acontecendo às coisas, foi essa caminhada que foi me ajudando, foi me abrindo portas, foi me ajudando a compreender essas relações, foi mesmo um todo, foi uma junção.

(Teresa) Alguns momentos quando eu percebo que umas ou outra não estavam tendo o envolvimento que eu gostaria, [...] eu ficava sempre lembrando a elas, [...] na minha época eu tentava abraçar tanto isso, eu vestia a camisa. [...] tentava passar para elas o quanto (pausa) eu não sei se é porque as coisas são muito diferentes, os períodos, os locais. Na minha época, por exemplo, a gente não podia participar do PIBID e de outra coisa, [...] a gente não poderia nem ter estágio no campus.

(Teresa) Porque foi algo que eu tive muita experiência, experiência particular no programa. Porque, foi algo que sempre venho defendendo essa perspectiva e sempre dizendo a elas, não é porque hoje eu atuo como professora supervisora dentro do programa. Mas, é por tudo que ele me marcou em especial, quando eu estava lá na fase que vocês estão hoje, essa formação inicial e vê o programa como oportunidade de você se aproximar das crianças, de você tentar trabalhar um conteúdo e fazer com que elas compreendam, que ao final elas possam dizer olhe tia eu aprendi, foi aquela forma que você ensinou e você vai se vendo como professora, dia após dia

(Maria) [...] eu me sinto como um instrumento, pra que outras pessoas tenham a capacidade de subir, isso me deixa muito, muito, muito feliz.

(Teresa) [...] percebo que todas elas praticamente têm PIBID e [...] estágio não obrigatório pela prefeitura, tem PIBID e outras coisas. [...] eu percebia, era um valor diferente do que eu atribuía na minha época, [...] isso [...] me deixava um pouco triste, me fazia refletir e eu conversava com elas da importância". [...] a gente sabe que as experiências são muitos particulares, [...] nem tudo que me marca com profundidade, vai marcar você com profundidade. [...] minha relação com elas foi muita neste sentido, [...] de tentar mesmo diante dessa relação professor-aluno, deixar para elas a importância desse programa.

Ana, Maria e Teresa - Descreva sua relação afetiva com as alunas bolsistas na prática didática na escola e nos encontros dentro da universidade- suas vivências

(Ana) [...] é uma relação muito boa, a gente desenvolve um trabalho muito bom. Sempre que uma tem uma ideia, a outra segura, ajuda a desenvolver, [...] tanto na escola quanto na universidade. Na escola, elas são recebidas assim, de braços abertos (emoção no olhar) [...]

(Maria) A minha relação hoje com as alunas bolsistas é de professora mesmo, [...] sou uma supervisora exigente. Serviço mal feito, eu mando desmanchar. Tem deles, que não gosta, mas eu não tolero, eu não vou aceitar pelo bem deles, que façam o serviço que não seja de boa qualidade ali dentro da escola, para que na sua vida profissional venham fazer do mesmo jeito. [...], eu me sinto na obrigação de mostrar, [...] há quem goste e há quem não goste

(Teresa) [...] procurei ser assim bem amiga. Talvez até amiga demais, [...] às vezes as coisas acabam se confundindo, [...] a gente está assumindo uma postura, uma posição dentro do programa, [...] tem demandas a cumprir. A gente sabe que o ser humano e às vezes quem é muito jovem também, tem um pouco de dificuldades de se adaptar a algumas regras [...], a algumas demandas. [...] em alguns momentos eu tive que me colocar como professora supervisora em termos de orientar, [...] de cobrar comparecimento, [...] no geral [...] eu fui bem amigona mesmo digamos assim.

(Ana) [...] a cada mês trabalhado, elas fazem um rodízio para passar pelas outras salas, [...] para ter aquela afinidade, para saber naquelas salas como se trabalha e os professores as recebem de braços abertos. Tem professores, que copiam o trabalho que elas desenvolvem na escola para levar para outras instituições, de tão interessantes.

(Teresa) Me abria bastante, deixava tudo bem claro para elas, [...] uma relação bem positiva, [...]. Até porque eu não consigo [...] manter essa postura de muito formal o tempo inteiro. E tem umas que cativa e que a gente leva, que você se responsabiliza, eu me via muito responsável por elas. Assim, o cuidado, [...] você está aqui, você já almoçou. [...] tem meninas que não moram aqui em Mossoró. Na verdade, [...] somente duas do meu grupo moravam aqui, o resto era tudo fora. E tinham delas que, passavam o dia inteiro, [...] são verdadeiras guerreiras. [...] eu tinha esses cuidados com elas, [...] Eu tentei ser bem e elas também me abraçaram, foram bem minhas parceiras também. Eu tive um grupo bem privilegiado.

(Ana) No dia das crianças [...], elas tiveram uma quarta-feira de recreação e de toda a semana, foi o melhor dia das crianças. [...] elas fizeram gincanas, [...] trabalhos com argila, [...] trabalho com balões, [...] envolveram crianças, professores, de todos os segmentos da escola. Foi assim, de uma noção, que você não tem ideia

(Teresa) [...], eu fiquei com seis que realmente iam para escola, que acabaram sendo as seis que eu estabeleci um vínculo maior e mais ainda as três que atuaram em minha sala. [...] como eu ficava com elas a manhã inteira, acabava que compartilhava as histórias das crianças para elas também entenderem os comportamentos que eles apresentavam. [...] a gente estreitou [...] os nossos laços, [...] eu vejo que foi uma relação de parceria mesmo [...] o outro grupo que elaborou o projeto para a outra sala ficou na outra sala, eu acompanhava mais em parceria com a outra professora colaboradora, que não é professora do PIBID é professora da escola que recebeu as bolsistas.

(Teresa) A relação delas com essa outra professora foi muito boa, [...] Essa professora [...] muito aberta, muito dinâmica, muito criativa [...] Foi um trabalho bem dialógico [...], quando alguma coisa não estava dando certo, [...], quando precisava de um ajuste aqui outro ali a gente chamava a bolsista, sentava conversava e ia caminhando e foi dando certo.

(Ana) [...] tenho um carinho imenso por elas. É tanto que eu as trato como filhas. [...] me preocupo quando uma não vai, quando uma demora, eu procuro saber o porquê. [...] eu sei das dificuldades delas [...] algumas moram fora, passam o dia na universidade, às vezes para chegar à escola tem todo um trajeto [...] tem um ônibus que atrasa, tem uma carona que não foi conseguida, tem um uber que não chegou na hora e eu ligo perguntando, para ver se a gente consegue dar um jeito, [...] o meu carinho com elas é imenso.

(Maria) [...] eu vetei uma situação, que ela quis causar. Eu vetei pedindo ajuda a coordenadora e ela se chateou por isso. [...] eu tenho superior, se o aluno não está mais querendo seguir as minhas orientações, eu tenho a obrigação de informar a coordenação

(Ana) É imenso sim! Eu as trato, dentro da escola como profissionais. Do portão para trás eu tenho uma afinidade diferente do meu profissional com elas dentro da sala de aula, [...] se eu for misturar as coisas, o afetivo com o profissional não dar certo [...] às vezes o coração fala mais alto que a razão e você sabe que dentro de uma escola, a gente tem que trabalhar com a razão, o coração não funciona, mais ele fica em segundo plano [...].

(Maria) [...] hoje eu já conquistei, tenho algumas alunas que me adoram, que gostam muito de mim, [...] o que vão fazer combinam para saber se daquele jeito dar certo, que confiam no meu posicionamento e já essa que acha que sabe mais até mesmo que a coordenadora [...] eu tenho certeza quando a ficha dela cair, [...] seja por uma situação A ou B ela vai nos agradecer por estar contribuindo para que, ela seja uma pessoa melhor

(Maria) Hoje, inclusive algumas das minhas ex-alunas já fazem mestrado, já tem um nível de conhecimento científico bem maior do que o meu. [...] também eu sei que eu contribui para que essas pessoas fossem à frente, não parassem, quando eu vejo uma aluna que se destaca, eu sempre procuro [...], vender o peixe dessa pessoa, [...] e isso me deixa feliz, e assim, enquanto eu poder estar dentro desse programa eu vou poder está, porque, isso para mim é muito gratificante.

(Teresa) [...], eu procurei ser bem amiga, [...] bem amiga mesmo, [...] bem aberta, a gente conversava, dialogava, procurava sempre a melhor forma de atender as necessidades de cada uma. [...] quando tinha que cumprir com as exigências, eu estava lá para pedir a colaboração delas neste sentido.

(Ana) [...] eu tenho por elas uma relação de afetividade muito grande, elas tem uma responsabilidade que é tamanha, tamanha.

(Maria) É muito bacana as quintas feiras temos momentos riquíssimos, onde nós trocamos as experiências que vivemos nas escolas. Estudamos, fazemos reflexão de textos.

(Teresa) O ano inteiro, tive que ficar reforçando essa necessidade principalmente [...] nesta reta final que bate o cansaço e que você acaba escutando narrativas, que a gente que é professor [...] precisa gerenciar isso para continuar o trabalho de forma harmônica. Narrativas muito fortes [...] de que há o programa já deu certo [...] já deu o que tinha de dar [...] estou vindo só por vim [...] e a gente (professoras supervisoras) ter que reforçar que não! Até janeiro a gente tem um compromisso, tem um contrato que até lá eu sou PIBID eu preciso atender as demandas do programa com compromisso e com responsabilidade. Mas, são coisas que você percebe que são imaturidade e por outro lado não entendeu o programa com a mesma relevância que outra entende.

(Maria) [...] às quintas-feiras, os encontros, para mim são maravilhosos, são riquíssimos. Embora, que muitas vezes, eu já sai de casa com tanta pouca vontade de ir, mas a obrigação, a responsabilidade me chama, eu vou e quando chego lá eu vejo que fiz a coisa certa, [...] não teve uma quinta-feira, que eu não aproveitasse, que eu não trouxesse algo que desse certo para minha vida pessoal e para minha prática pedagógica.

(Teresa) Eu preciso fazer elas entenderem que embora muito amiga, que a gente pode rir juntas, conversar outras coisas. Mas, quando é para assumir um compromisso é momento de conversar sério. Eu chego, eu sento, coloco no grupo, faço a pessoa entender que não. Eu sou legal, eu compreendo, sou muito compreensiva, mas, existem os limites, existem as demandas a cumprir e que ninguém tá aqui para agradar ninguém, não é jogo de agrado, [...] Mas, entender como oportunidade de crescimento para você, para sua formação. [...], para mim contribuiu demais, para mim hoje, quem falar do PIBID independente de eu ter atuado e estar como professora supervisora. Mas, me marcou muito na minha época de graduação e quem fala para mim, meus olhos brilham.

(Ana) [...] já tenho muitos anos de coordenação, escola, [...] você vai adquirindo com um tempo esta questão de separar. [...] qual é o meu momento de chegar junto como profissional qual é o meu momento de chegar junto como uma pessoa afetiva mesmo.

(Ana) [...] a gente desenvolve um olhar diferenciado, tem hora que eu preciso falar com o pessoal, entender o lado emocional delas, mas também eu tenho que trazer para o meu lado da razão.

(Teresa) O PIBID mais uma vez nessa edição cumpriu com seus objetivos que é o de aproximar escola e universidade e o de contribuir com o crescimento dessas meninas, porque penso eu que quando você começa a viver a escola, você começa a compreender melhor todas as relações que existem lá, o que tem de burocracia é a flexibilidade que a gente precisa ter muito, por exemplo, quando a gente marca um evento e precisa remarcar dez vezes por causa da necessidade da escola ou porque quem está mais a frente está doente ou porque, enfim a escola permite isso, de você compreender as relações, do outro, as demandas que tem pra vim. Então, é muito rico essas relações.

(Maria) [...] o PIBID ele nos ajuda a melhorar as nossas aulas, as minhas aulas com toda certeza melhoraram e quando eu estou fazendo meu planejamento eu já penso também como vai ser absorvido pelas minhas alunas do PIBID e assim elas mim ajudam muito, [...] até dicas de aulas, de como eu posso trabalhar esse conteúdo elas também me dão é muito bom você está dentro de um grupo onde você percebe que você é querida e que você quer bem aquelas pessoas.

(Ana) Eu entendo a sua dificuldade nesse ponto, mas, esse aqui é o caminho para o profissional. [...], no decorrer do tempo faz com que a gente vá tendo essa visão separada. O que é que eu posso acolher naquele momento, o que é que eu posso fazer com que ela entenda que ela precisa tomar este caminho, para ser uma boa profissional

(Teresa) Eu fui muito privilegiada no meu grupo. Eu tive tanto meninas que já tinha outras experiências, eu acho que foi tão diferente para mim, porque para mim, o meu primeiro contato em sala de aula foi através do PIBID. Não foi através de estágio, de escola, foi através do PIBID.

(Maria) Eu mim sinto totalmente à vontade com todas as minhas alunas, [...] já teve uma aluna do outro grupo, que ficou chateada porque ela fez um trabalho e eu disse que não estava legal. [...] depois ela saiu, ela desabrochou, passou a ter mais cuidado no que estava fazendo e isso também me ajudou bastante porque também eu repenso na maneira pela qual eu vou chegar para minhas alunas, porque eu já fui muito grossa (risos), [...] e hoje eu procuro ser mais maleável nas minhas palavras e essa questão humana venho desenvolvendo para melhor

(Ana) Nesse grupo eu tive duas alunas [...] elas estavam sem saber realmente se era isso que elas queriam, ser professoras, [...] percebi a diferença nelas [...] me preocupei muito porque durante uma reunião, elas duas citaram, que não era isso que elas queriam [...].

(Maria) [...] com as alunas pibidianas [...], existe um diálogo maior, existe uma, [...], os argumentos, que tem que ser mais elaborado para convencer a pessoa, porque eu estou trabalhando com adultos, não estou trabalhando com crianças e que, mesmo sendo bem mais jovens do que eu, não são mais crianças e isso faz com que, eu venha melhorando a cada dia, graças a Deus.

(Teresa) Eu publicava também com elas. [...] não sei se pela idade. [...] tem uma que é mais senhora, ela tem idade de ser minha mãe, tem outra que é mais velha do que eu, que é da minha sala. Não sei até pela idade minha com elas, e pelo fato de eu estar com essa sede de universidade, [...] acaba que somava muito assim, a minha sede com a delas. [...] a gente tinha muitas coisas em comum.

(Teresa) [...] Muitas coisas que eu busco, elas também buscam. [...] muitas coisas para conversar, para dialogar, [...] talvez por isso para mim tenha sido tão incrível e para elas eu não sei, [...] se eu fosse assim mais velha e tivesse vivendo outro momento da minha vida, talvez eu não tivesse esse olhar tão de camaradagem com elas, de amiga [...].

(Ana) Eu as chamei, primeiro [...] fui trabalhar com o lado emocional delas, mostrei a elas o porquê, para que elas descobrissem por si próprias em que momento da vida, elas tinham escolhido aquela profissão. No meu lado pessoal eu fui mostrar a elas, quais eram as vantagens de ser uma professora. O quer que nós iríamos contribuir para que, uma pessoa melhorasse através do que eu falo, [...] tive que trabalhar primeiro o emocional delas, para que, elas se encontrassem, tomassem um caminho, e se descobrissem, tivessem realmente uma segurança do que era este contexto educacional, para depois trabalhar o profissional [...].

(Ana) [...] mostrei o quanto elas eram importantes para esta função, tanto quanto pessoa, quanto profissional. E olhe, [...] de tudo, foi à melhor coisa que aconteceu, [...] elas duas se encantaram pela atividade, e hoje em dia elas desenvolvem um trabalho dentro das salas de aulas que é primoroso, [...] só recebo elogios, a ponto delas chegarem para mim, e mandarem mensagem no whatsapp me agradecendo por tudo que foi feito, pelas palavras que foram ditas, [...] eu acho importante, não desistir do outro, [...] quando você desiste do outro, você desiste de si próprio, [...].

(Teresa) [...] procurei ser essa professora supervisora bem amiga, de compreender, de entender, de participar das coisas junto com elas. E penso que também pela minha experiência que eu tive como (aluna) bolsista de entender o que elas passavam as dúvidas que tinham. [...] acabava que eu estava sempre voltando no passado e penso que isso me ajudou muito a construir essa relação com elas, a perceber minhas fragilidades [...] talvez por isso, a gente tenha construído uma relação de afeto umas com as outras, essa relação de carinho, de amizade, de falar sobre coisas que vão além do programa, coisas que não se resumem só as demandas do PIBID e da escola. Coisas da vida, [...] de concursos, de estudos, de sonhos, de dificuldades. [...] a gente compartilha muito isso.

(Teresa) Ia para lanchonete, comia junto, tomava um café, [...], eu penso que essa relação que a gente foi construindo ao longo desses dezoito meses, se deu muito por essa experiência anterior na condição de (aluna) bolsista, eu pude olhar melhor digamos assim, ter um olhar mais sensível posso dizer assim, com relação a elas e também pela a sede que eu tenho hoje que comunga muito com a sede que elas têm. De lutar, de crescer, de batalhar, para conquistar coisas, [...] teve meio que uma compatibilidade, [...] por idade, por objetivos em comum. [...] eu penso que isso ajudou a construir essa relação que eu tenho de afeto com elas e tem delas que eu vou querer levar para fora dos muros da universidade

Teresa²³- Essa parte afetiva ela se desenvolve tanto positivamente como negativamente gerando vivências significativas. Em relação a isso, já aconteceu alguma relação afetiva entre você e alunas pibidianas constituída por meio da negatividade?

(Teresa) [...] teve a outra que [...] eu tive que chegar também para conversar, era mais assim [...], não sei se posso dizer que é excesso de timidez, mas, é de se colocar mais retraída, de ter uma postura não tão ativa, de ficar mais nos bastidores, que a gente precise tá provocando para aparecer melhor, para se colocar, porque você só é professor, sendo. [...] se você não se coloca para ser, para atuar, você prefere vim e ficar nos bastidores. [...] como é que o PIBID vai contribuir com você, com a sua formação, se você não está nem permitindo essa abertura.

(Teresa) [...] tem umas que falam comigo no whatsapp e a gente já marca outras coisas, já marca os eventos, já tiram dúvidas comigo sobre outras coisas, [...] gostam de mostrar os trabalhos que estão produzindo e como quero voltar de novo para o mundo dos concursos e elas também têm essa sede, [...], sempre estamos trocando figurinhas, eu passo o material, vocês me passam. [...], fica uma relação mesmo de amizade. Não com todas [...], mas pelo menos as que eu me identifico mais. As que foram mais responsáveis, as que abraçaram mesmo, que eu vi que faziam com vontade.

(Teresa) [...] a gente precisa se abrir, em tudo que a gente se propõe, não é um programa de mestrado, de iniciação à docência, que muda ninguém, você tem que está aberto e tirar melhor proveito, porque se não, vai só passar por você, não vai gerar nem experiência. Ela muito retraída. Chamei várias vezes para conversar e conversei também com o outro grupo para desafiá-la, porque às vezes a gente acaba que gera um encontro. Pedi para as parceiras dela provocá-la para reservar espaço na aula, em que ela tivesse que se colocar, conversar com as crianças, de mediar a atividade, [...] s e não você fica só ali no joguinho, [...]e foi dando certo [...], mas era também do perfil [...]. Dificuldades com tecnologia, dificuldade em acompanhar mesmo o programa [...] E hoje eu tenho muito carinho por elas.

(Teresa) [...] tem aquelas que a gente olha [...] e tem gosto de assistir as aulas. Tinha delas assim na minha sala que eu sentava, eu amava, [...] assistir. Tem uma que [...], quando ta falando eu me vejo muito nela, ela fala assim, em nível de maturidade, às vezes eu quero dar orientação às crianças ela já está dando. Parece que é o mesmo pensamento. [...], essas a gente acaba que cria um amor, carinho maior, uma vontade de você ter.

(Teresa) [...] não são todas que você tem vontade de ter [...], eu não vou dizer a você que é com as seis que eu tenho vontade de estabelecer um contato fora PIBID, [...] Mas, vai ter aquelas [...] que eu vou querer que me acompanhe, [...] me ajude também no meu processo formativo e quando tiver processo de concurso, eu vou tá ali incentivando, tente, faça. As outras que não tenho foram justamente as duas que mais tiveram dificuldades em abraçar o programa, só por isso. [...] por ter perfis diferentes do que eu sou, do que eu quero, do que eu penso. Essas duas a gente conversa, sempre quando a gente se vê, a gente vai rir, vai brincar

²³ Destacamos o nome da colaboradora da pesquisa Teresa, nesta questão, devido a mesma ter ressaltado, logo de início, a respeito das afetações negativas.

(Teresa) *Situações [...] de ausências, deixar de ir para escola ou a cada semana tem uma justificativa nova para não ir, [...] para chegar atrasada. Situações de imaturidade, [...] Imaturidade da pessoa de não entender mesmo que é um compromisso, que é o nome dela que está ali [...] a timidez em excesso, de eu chegar lá e só sentar e ficar observando a professora a ministrar a aula, sendo que era para a pessoa estar se colocando de maneira proativa. [...] repetidas vezes isso aconteceu de maneira que precisamos sentar e vamos conversar, vamos ver o que está acontecendo, quais são as suas dificuldades, no que nós podemos ajudar e entender qual é o teu papel aqui dentro do programa, que não é o de sentar e estar no estágio de observação.*

(Teresa) *[...] situações familiares muito particulares, bem delicadas, que tinha uma delas que enfrentava e constantemente tinha que recorrer às mesmas justificativas para comigo e [...] você acaba tendo que ser Psicóloga, [...] quer atender a qualquer dia, [...] qualquer horário. Eu me encontrava sempre à disposição. [...] temos que tentar colocar para essas pessoas, que pega isso que hoje possa parecer problema e tenta transformar em uma motivação. Chamei, conversei, tente olhar para este ser humano que precisa de você e tentar fazer por ele [...] tentar fazer por essa pessoa, tentar abraçar essa responsabilidade. Eu me vi ali dando conselhos sempre na tentativa de ajudar e depois, perceber, entender, que eu tinha também que ter cuidado, [...] às vezes esse excesso de compreensão, você se mostra compreensiva e você vê aquela situação se repetindo e você precisa ter esse cuidado.*

(Teresa) *São duas pessoas que eu vou tratar com respeito [...] são pessoas que eu sempre vou estar aberta, sempre que necessário [...] para orientar, principalmente essa do caso familiar. Hoje ela me agradece. Sempre que elas precisarem de mim, me procurarem [...] eu vou estar.*

(Teresa) *[...] acabei me aproximando mais dessa por ser da minha sala (situação familiar) a outra, que tem o jeito mais retraído, era de outra sala. [...] eu passava digamos mais tempo com ela. Ela ficava na sala da outra professora e a outra comigo na sala. [...] conversava com ela e tudo mais eu não podia passar a manhã inteira ali. Ela tem o perfil bem diferente. E enfim, tem o jeito dela, é uma mulher esforçada boa, mas não é assim, uma relação que eu vá querer me prolongar.*

(Teresa) *Mas [...] eu percebia um pouco de imaturidade e acabou que realmente estreitou o laço por ela acabar se abrindo para mim, sobre um pouco da história dela. Não é todo mundo [...] mas ela acabou se abrindo para mim pedido ajuda e eu tentei conversar, conversei com ela e fui sempre nesse processo de conversa, [...] e de compreender.*

(Teresa) *[...] ela é fruto de uma vida inteira [...] tem sempre o pensamento que faz ela ser hoje essa professora em formação e o que a gente pode fazer é orientar neste sentido e ela tentar cumprir. Hoje ela diz obrigada por tudo, pela vez que você me deu puxões de orelha e assim, tá saindo hoje outra pessoa sabe, tá saindo hoje mais responsável digamos assim, do que antes. Mas, é isso, é imaturidade, é falta de estrutura familiar que acaba mudando, dando um norte assim para essas meninas, no comportamento, nas vestimentas.*

Ana, Maria e Teresa- Qual a relevância do Pibid para sua formação e na formação inicial dos Pídanos?

(Ana) *[...] devido à rotina, a questão do tempo, [...] você vai acumulando atividades às vezes você não desenvolve da forma que deveria. E o PIBID não, ele me botou um freio, epa! peraí, aqui eu posso trabalhar dessa forma, aqui, tenho esta outra opção. [...] o PIBID foi essa porta, ele me abriu portas e janelas para que, eu tivesse uma nova visão do que é que eu sou enquanto professora.*

(Maria) *[...] fazia muito tempo que eu não fazia trabalhos, não estudava textos científicos, esses novos estudiosos que apareceram agora, após a minha formação, [...] está fazendo vinte anos, que eu me formei e aí é o PIBID traz essa contribuição, me levou para dentro da universidade, onde lá eu tenho oportunidade de rever o que eu já estudei. De ver as novas discussões não somente eu, mas as colegas supervisoras é muito bom [...]*

(Teresa) *Uma grande sacada assim do programa é ele poder impactar, [...] não só essas meninas, porque à medida que elas vão para a escola isso já contribui demais para a formação delas e esse é um dos objetivos do programa. Mas, eu penso que o programa acaba indo além, ele amplia os seus objetivos, na medida em que ele contribui para mim enquanto professora que continuo em formação, em crescimento, buscando, apreendendo com elas. [...] impacta também na aprendizagem das crianças na escola, na escola em si, porque, [...] a gente tinha na escola espaços antes não explorados por professores que já trabalhavam há quinze anos [...] e que depois da intervenção do PIBID, que a gente ficava explorando esses espaços com uma leitura embaixo de uma árvore, uma contação de história, [...]. Eu percebi e estando lá todos os dias e até compartilhava com elas, que sem elas estarem, aqueles espaços começaram a ficar movimentados.*

Professores começaram a sair mais das suas salas e explorar esses espaços, que antes não eram explorados. [...] isso já é um impacto do PIBID muito positivo, porque a gente constrói, a gente aprende assim, vindo o outro, o que deu certo para o outro.

(Ana) Para as pibidianas, este programa oportuniza a elas a conhecer o chão da escola, porque na universidade elas conhecem a teoria, mas dentro das escolas, elas vivenciam a prática e quando elas sentem a diferença entre a teoria e a prática, algumas sofrem aquele choque, diz assim, “bom, o professor da universidade não me disse que a escola tinha tantas dificuldades”.

(Maria) [...] as alunas como são novas e estão estudando e tem essa sede de trazer coisas novas, elas trazem muitas novidades, muitas coisas que a gente realiza na escola, não só na minha sala de aula, mas dentro da escola de um modo geral e de contra partida elas chegam com essas novidades, a gente estuda os textos que são indicados pela coordenação do programa e no chão da escola elas aprendem com nossa prática, porque tem coisas, que a gente só aprende fazendo, não tem como ser diferente a gente tem uma visão quando a gente tá na universidade.

(Teresa) [...] o PIBID [...] ele tem sua relevância no sentido de que ele vai além de seus objetivos, [...] além dele ter o foco de contribuir com a formação dessas meninas que estão em formação inicial, ele contribui de quebra com a formação das professoras. Tanto eu professora supervisora, que venho para cá (universidade) semanalmente, que recebo atribuições, demandas para fazer, como a professora colaboradora da escola, que conversava comigo, Teresa: essas meninas tem cada ideia, essas meninas são bem criativas, eu dizia, são, são demais. Essas meninas são muito boas, são! Então, assim as palavras mesmo da professora dizia a que colaborou com a gente “nossa eu gostei demais de ter recebido essas meninas, obrigada Teresa por ter pensado em mim”. Então, assim contribui também com ela sem receber bolsa, sem ser professora supervisora, contribui com a formação dessa professora, com a minha, com a aprendizagem das crianças na escola e de quebra ainda com as delas. Penso eu, que contribui muito para a formação, para entender a escola

(Ana) [...] o PIBID dar a elas estas oportunidades delas perceberem estas dificuldades, buscarem soluções para estas dificuldades, de encontrar meios e estratégias para que, o aluno aprenda, mais aprenda de forma prazerosa.

(Maria) [...] tem muitas alunas de que quando chega na escola, eu estou tendo até um pouco de problema com uma aluna, porque ela tem muita vontade de fazer tudo diferente, só que a questão, ela não tem a noção de tempo e espaço para executar tais tarefas.

(Teresa) [...] eu penso que hoje a relevância do programa se deu muito nesse aspecto de ampliar seus objetivos iniciais. Ele não só aproxima a universidade com a escola básica, então eu penso assim, eu atribuo assim, talvez nem todo mundo atribua.

(Ana) Porque, elas têm (as pibidianas) uma capacidade de desenvolver cada dia mais, cada dia mais (entonação na fala). Atividades que elas desenvolvem hoje, amanhã elas desenvolvem a mesma atividade com o novo olhar. [...], dessa atividade primeira é como se fosse um polvo, elas criam pernas para desenvolver mil atividades de forma diferente.

(Maria) [...] tem uma aluna, que ela gosta muito de fazer e planejar umas aulas legais, que bota os meninos para gritarem, pularem, [...] seria ótimo se nós tivéssemos espaço para fazer isto. Dentro de uma escola que nós trabalhamos, que tem a sua estrutura faz com que acústica da escola seja péssima, você falando normal parece que está gritando, aí você coloca um menino para gritar, como é que não fica as salas de aula, então falta essa noção, que a gente não pode trabalhar de uma maneira que incomode as outras salas. A gente não pode achar que está fazendo bem a nossa turma, prejudicando a outra, embora que esteja fazendo o bem, mas a gente tem que ter essa noção.

(Teresa) O PIBID ele faz, porque embora essas meninas só vão à escola uma vez por semana, mais elas vão durante dezoito meses. [...], elas começam a conhecer vigias, merendeiras, pai de alunos, mãe de aluno, entender as crianças melhor, [...] as famílias, [...] como a gente recebe uma mãe e um pai, como é que a gente conversa, como é que a gente lida com assuntos que vão aparecendo no decorrer do caminho [...] como se fosse o currículo oculto. Não é algo que está explícito no currículo, no curso de pedagogia é algo que a partir das vivências delas na escola elas vão aprendendo. É esse dia a dia, é essa vivência na escola.

(Maria) [...] é só falta de experiência, que é o que o PIBID nos propõe, porque melhor ela ter essas decepções, decepções entre aspas, frustrações agora enquanto aluna na realidade, do que já como profissional formada e de repente virar uma pessoa frustrada, porque não é fácil não, você quer realizar um trabalho, você acredita que aquilo ali vai dar certo, que é o correto e de repente você se vê de mãos e pés atados.

(Teresa) [...] foi bacana demais essa parceria nas questões de valores com as meninas, [...] ser trabalhada dentro da escola, [...] nós enquanto seres humanos precisamos nos atentar a esses detalhes da vida que não é só leitura, escrita, matemática, tecnologia, mas olhar mais o outro, perceber quando o outro está triste, [...] está feliz, questões de valores, que a gente acaba dando uma importância menor com relação ao conteúdo e a minha relação com elas foi e está sendo, [...] a melhor possível

(Teresa) É esse dia a dia, é essa vivência na escola, folclore como costumamos trabalhar, [...], vamos provocar a escola a fazer diferente em relação à questão das datas comemorativas [...].

Ana, Maria e Teresa- Você acredita que o PIBID proporciona a junção da teoria e da prática? Que existe um diálogo entre a escola e a universidade sobre o andamento do PIBID

(Ana) [...] desde que, eu terminei a universidade, o único contato que eu tinha com a universidade era com os alunos que vinham para cá estagiar porque, aqui é campo de estágio da universidade [...], este era o contato que eu tinha maior. Mas, eu ir à universidade, fazer alguma atividade, não. Participar? Não

(Maria) [...] elas trazem a teoria, como faz vinte anos que eu sai da universidade, elas estão renovando meus conhecimentos, eu estou melhorando na minha pratica e elas aprendendo com minha experiência, por que eu dou as dicas, pela experiência que tenho, meu campo de visão é maior, que muitas das situações que nos vivemos hoje, eu já vivi várias vezes repetidamente, [...] eu sei que aquela ação vai causar aquela reação que elas não sabem e vão aprendendo.

(Teresa) O PIBID já é muito importante para mim, porque me ensinou muita coisa, me oportunizou demais. A gente tinha reuniões semanais, essas reuniões eram incríveis [...] era como se fossem terapias. [...] era muito bom.

(Teresa) [...] eu sempre digo muito a elas, se você ficar muito tempo só aqui, digamos só na prática, as coisas mudam numa velocidade muito grande, as coisas mudam de maneira muito rápida e se a gente fica somente aqui neste espaço, como eu estava falando para elas, a gente vai ter momentos que a gente vai tá, digamos um pouco atrasada com relação a quem a gente está atendendo. Vai chegar momento que a gente vai ter que sentir a sede, a necessidade de buscar para entender as necessidades e anseios deles.

(Ana) Depois do PIBID, eu vou toda quinta-feira para lá, [...]. A gente se encontra, faz estudos, participa de oficinas, certo!. Já aconteceu várias oficinas lá, dada pelos professores do PIBID, os coordenadores, como também de outras pessoas

(Maria) [...] eu sempre, estou me aperfeiçoando, lendo os textos, estou vendo novas maneiras de dar aulas, [...] eu tenho o meu diploma, mas a formação [...] é para sempre, porque cada dia é um aprendizado, ninguém sabe de tudo e eu já aprendi muito com minhas alunas.

(Teresa) [...] dificilmente você vai encontrar professores com trinta anos na sala de aula, que fica na universidade e sala de aula ao mesmo tempo, dificilmente você vai encontrar essa realidade, principalmente com os professores da rede básica de ensino. Mas, pelo menos que de tempo em tempo, ele sinta uma sede que é particular de buscar isso, que foi a sede que eu senti quando estava lá e disse há não, já estou muito tempo afastada, eu quero voltar, eu quero voltar, eu quero conhecer, eu quero que essa sede nunca me falte e também não falte para elas. Foi importante essa relação do PIBID para essa sede, me alimentou demais, eu pude me alimentar muito com ele.

(Ana) [...], essa interação é muito boa, por quê? Porque a universidade abriu as portas para a escola e a escola abriu as portas para a universidade, [...] quando a escola recebe os pibidianos, ela está deixando aberto as portas para a comunidade, [...] é muito bom porque a escola é para ser uma porta aberta mesmo, é da comunidade.

(Maria) [...] estou em constante formação, estes quatro últimos anos da minha vida, eles foram determinantes para minha formação profissional e humana porque eu mudei muito, muito mesmo em todos os aspectos.

(Ana) Eu preciso ir à escola, eu preciso conhecer o chão da escola [...]. Porque eu só posso ter segurança do que eu quero e do que eu sou como profissional, no chão da minha escola.

Ana, Maria e Teresa- Você lembra de algum trabalho que você desenvolveu junto com as alunas pibidianas na escola ou na universidade sobre a questão da afetividade, das relações afetivas, que marcou a constituição afetiva de vocês, trabalho pedagógico mesmo?

(Ana) [...] Tudo que elas fazem, elas fazem trabalhando essa questão do respeito entre eles próprios, [...], a gente já teve vários momentos que essas atividades foram desenvolvidas.

(Maria) [...] todas as atividades, todos os momentos, que nós realizamos dentro da escola a gente procura desenvolver esse lado afetivo sim.

(Teresa) [...] a gente fez trabalhos com relação às questões étnicas raciais que a gente trouxe muito para este aspecto. [...] a gente fez umas quatro ou cinco sequências didáticas em que a gente trabalhava estas questões, a gente levou livros literários, vários outros livros em que a gente convidava as crianças a pensar no outro. Os termos, as palavras, que muitas vezes a gente costuma colocar sem pensar sobre, soltar palavras e expressões que às vezes a gente nem tem conhecimento, que são pejorativas, que não são para crescimento, por falta de conhecimento mesmo às vezes até do professor.

(Ana) As atividades mais frequentes são as questões das atividades das brincadeiras, porque você sabe que tem crianças que só quer ganhar. [...] elas (as pibidianas) fazem as atividades normais e fazem as atividades lúdicas e o objetivo dessas atividades lúdicas que é feita constantemente é desenvolver no outro o respeito por si e pelo outro [...], tudo que elas fazem, elas fazem com esse objetivo.

(Maria) [...] esse ano o PIBID veio com uma roupagem diferente e as meninas são distribuídas em salas distintas. Geralmente, eu coloco duas em uma sala. Desde início do ano, que a gente vem com esse trabalho, [...] aí eu fiz a rotatividade delas, para que todas tivessem experiências do primeiro ao terceiro, do quarto ao quinto.

(Teresa) [...] eu penso que nessas aulas que foram trabalhadas as questões étnicas raciais a gente trouxe a questão afetiva no sentido de a gente tentar fazer a criança pensar no outro, olhar para o outro com respeito, não ofender, não agredir, não tratar o outro com indiferença, por ele ser diferente. [...] não foi o tema afetividade, mas foram questões mais trabalhadas no sentido de valores e respeito.

(Ana) [...] semana passada foi feita uma atividade de multiplicação e divisão, a sala foi dividida em dois grupos, o grupo que soubesse a resposta [...] ia lá à maquinazinha e colocava a resposta correta. [...] houve essa socialização das crianças e os grupos, eles trabalharam entre si. [...] entenderam que a importância não [...] era o ganhar e nem o competir, era o aprendizado. É tanto, que eles já saíram dizendo “professora, foi muito bom porque a gente aprendeu que nem tudo a gente pode ganhar na vida”.

(Maria) [...] elas desenvolveram um lado afetivo, com as professoras lá da sala, [...], tem professoras que só querem aquelas e tem as alunas que só querem ir para aquela sala [...] É porque [...] desenvolveu um laço de amizade, afetivo entre as professoras de sala e as alunas é tanto que tem umas professoras lá, que estão chamando elas de minhas alunas (risos). Minhas pibidianas.

(Ana) São essas atividades, pequenas atividades que são desenvolvidas, que desenvolve esse lado, tanto o afetivo, quanto o de aprendizagem, que tem que ser integrado dentro da sala de aula, eu não posso desrespeitar o outro, porque o espaço de um termina onde o do outro começa.

Questões de esclarecimento

(Maria)- Na primeira entrevista você falou, que a relação entre você e as alunas bolsistas era de professora mesmo. Eu não compreendi bem como ocorre esta relação entre vocês. Você gostaria de esclarecer?

Maria- Na primeira entrevista você identicamente, falou que tem uma pibidiana do seu grupo, que no momento está chateada, porque você vetou uma situação que ela queria causar, uma experiência negativa, mas, que contribuiu para que, a afetividade crescesse entre você e essa graduanda. Eu não entendi bem esta situação. Você gostaria de explicar melhor esta situação?

(Maria) [...] todas as áreas por onde [...] atuo, eu procuro manter um bom relacionamento com todas as pessoas e dentro do meu trabalho, não é diferente, o trabalho com o PIBID, eu as chamo de as minhas meninas. Eu procuro ajudar o máximo que posso tanto na questão contribuindo para a formação profissional, como a formação humana delas [...] mostrando aspectos, que devem ser modificados, de posturas e eu ouço muito o que cada uma sente, quando elas precisam falar, eu procuro saber o que é que está acontecendo, por que estão faltando.

(Maria) [...] já presenciei algumas alunas, [...] chorando com problemas, que vem trazendo de casa, ou [...] por conta da pressão da universidade, as exigências, e [...] por elas serem novinhas ainda, [...] tem uma certa dificuldade, não tem o mesmo jogo de cintura, que nós que já somos mais experientes tem e aí, elas vão desenvolvendo uma questão afetiva, não só profissional, mas, afetiva mesmo.

(Maria) Eu escuto bastante elas, e também, quando eu não estou bem, eu [...] converso, não é que eu não saiba separar, mas, todos nós temos limitações, tem dias que nós estamos bem, tem dias que não estamos tão bem, tem dias, que nós estamos péssimos e quando eu estou assim, já coincidiu de ser o dia das meninas ir, e [...] também converso, vai criando esse laço afetivo entre nós, graças a Deus.

(Maria) [...] procuro fazer com que as pessoas gostem de mim, não deixo de ser quem eu sou, mas, eu procuro fazer com que as pessoas gostem de mim e eu também procuro gostar das pessoas aceitando elas como elas

são, apenas que no caso das alunas Pibidinas, que elas estão ali para o programa contribui na sua formação pedagógica e aí tem essa relação professor-aluno, mais de amizade, de amizade também.

(Maria) [...] quando a gente se sente querida e gosta de quem a gente trabalha, o trabalho sai melhor, sempre foi assim.

(Maria) [...] a situação foi porque ela saiu no momento de uma reunião e me comunicou que não ia participar da aula na escola no dia seguinte, [...] ela não foi conversar comigo, que não podia, (entonação na voz). [...] não abriu para o diálogo, [...] eu não tinha o que fazer a não ser comunicar a coordenação. [...]foi chamada a atenção pela coordenação e aí ela chorou e ela disse que se decepcionou comigo, [...] deu as justificativas dela, [...] eram plausíveis, só que ela não me colocou a situação como realmente é.[...]. Ela já chegou comunicando, que não ia e que também não tinha sido só aquela vez, [...], que quando é uma vez que a pessoa precisa a gente é flexível [...].

(Maria) [...] quando a gente assume um compromisso que naquele dado momento não é possível comparecer, seja onde for, [...] é sua obrigação dar uma justificativa e não chegar, estou comunicando que não irei. Eu acho até assim uma falta de consideração porque como eu digo em tudo na nossa vida a gente procura para manter uma boa relação e a partir daí depois desse dia, desse choro, dessa coisa toda, aí, ela pronto, ela quando sai de casa, já está avisando que está saindo de casa para ir, quando não pode ir, ela já está perguntando se eu libero, eu não queria isso, não quero ninguém submisso, não é questão de submissão, mas é uma questão de respeito. Tem que ser!

(Maria) [...] isso fez com que chegasse mais perto dela, me aproximasse mais, a gente conversou e hoje nós nos damos muito bem. [...] agora ela está agindo de uma maneira bem melhor e positiva, [...] no meu ponto de vista ela está bem melhor. E isso é que o importa para formação dela.

Ana- Na primeira entrevista você falou que nunca aconteceu a constituição da afetividade entre você e alguma aluna pibidiana por meio da negatividade. Gostaria de esclarecimento a respeito dessa informação. Você gostaria de refletir melhor sobre a questão.

(Ana) Nunca aconteceu mesmo não! O primeiro grupo era um grupo muito bom de uma responsabilidade muito grande. Esse segundo grupo, que [...] estou com ele agora, também são meninas de vários segmentos da Universidade [...] elas têm [...] uma responsabilidade muito grande, elas sabem qual é o papel delas dentro do PIBID, que a gente não pode perder tempo com picuinhas bobas, porque, não leva a nada [...]

(Ana) [...] elas precisam entender e o que elas entendem é que o PIBID é um programa formativo da profissão. Percalços a gente vai encontrar e elas vão também. Mas, até o presente momento eu nunca tive nenhum problema afetivo com nenhuma das meninas até hoje.

APÊNDICE C- QUADRO DOS INDICADORES

SISTEMATIZAÇÃO DOS INDICADORES	
PRÉ-INDICADORES (ANA), (MARIA) E (TERESA)	INDICADORES
(Ana) [...] desde pequeninha lá em casa sempre foi uma família de professores e por fazer parte deste mundo da educação, a vontade tornou-se mais clara e evidente da profissão que desejaria seguir.	INDICADOR 1 CONSTITUIÇÃO DAS PROFESSORAS SUPERVISORAS E A DIMENSÃO AFETIVA
(Ana) De início, eu achava muito bom ensinar , até porque eu tinha um tio que ele não sabia ler , e tanto eu, quanto minha irmã, a gente pegava uma porta que tinha na casa da minha avó e fomos alfabetizar esse tio	
(Ana) A minha mãe era professora, a maioria da família dela era toda professora e o melhor de tudo, foi ter alfabetizado esse tio [...] ”.	
(Ana) [...] fiz o magistério, me identifiquei bastante , sabia que era uma profissão que realmente eu escolheria mais por amor, e por amor a esta profissão estou até hoje nela ”	
(Ana) Eu sou muito grata, muito grata por tudo que realizo na sala de aula, fora da sala de aula, isso aqui é a minha vida.	
(Ana) No dia que não venho para a escola é como se faltasse um pedaço de mim.	
(Maria) Falar da minha formação humana eu tenho primeiro de me retratar da minha família [...] sempre fui orientada [...] a fazer as coisas corretas da minha vida. Tive uma mãe, que trabalhava muito e uma irmã mais velha, ao qual, vamos dizer, teve grande participação na minha educação.	
(Maria) [...] entrei na minha vida escolar com cinco anos de idade, no jardim de infância, dentro desse período eu me lembro bem de um dia, que me deu vontade de fazer xixi, pedi a professora e ela não deixou [...] fiz o xixi na sala e fiquei de castigo por conta disso, só que eu fiz [...] porque não aguentava mais e a professora não deixava eu sair, isso foi uma coisa que marcou na minha vida, na minha infância [...] .	
(Maria) [...] Foi a época em que, as professoras ainda tinham o poder de bater, de dar castigos excessivos e eu estava em uma fila, e só porque soltei o meu braço sem querer bati o meu braço no colega e ela me deixou atrás da porta de joelhos nos caroços de milho. [...] ela não quis me ouvir, ouviu o colega e por conta disso hoje eu escuto muito os meus alunos [...] aos quais eu sou responsável enquanto supervisora [...] .	
(Maria) [...] não tinha vontade de estudar, porque eu não tinha experiência positiva dentro da escola, não tinha, por eu ser moreninha [...] existia como até hoje existe a questão do apelido, do bullying que chama hoje..	
(Maria) [...] nasceu a minha vontade de ser professora, porque eu ensinava matemática aos meus colegas de sala que não sabia[...] a partir dos onze anos de idade eu comecei a ensinar, [...] e daí eu nunca mais parei, comecei a dar aula de reforço em casa. As mães dos meus colegas [...] me davam um dinheirinho para eu ensinar e aí eu fui ganhando gosto pelo trabalho, por ganhar meu próprio dinheiro e de lá para cá nunca parei de trabalhar [...] .	
(Maria) Fui fazer o magistério, [...] graças a Deus consegui passar na faculdade [...]	
(Teresa) Eu, sou de Natal, nasci e me criei, passei minha vida inteira lá. Vim para Mossoró por causa da minha nomeação no concurso público.	

Mas, grande parte da minha vida, das vivências, [...] que eu tenho se vem de lá.	
(Teresa) [...] fui uma menina que estudei em escola pública, uma família bem simples, tive um ensino fundamental na época muito bom, uma escola muito boa, que eu lembro com [...] carinho de todos os meus professores, em especial no ensino fundamental I do primeiro ao quinto [...].	
(Teresa) [...] percebo muitas mudanças hoje enquanto professora da época que eu tinha assim, um carinho, admiração, respeito [...] pelos meus professores, que até hoje quando eu os encontro [...], abraço, beijo, faço questão de dizer que sou professora e percebo a alegria deles em ver o fruto do trabalho deles, [...] do que eles fizeram por mim enquanto professores.	
(Teresa) [...] cursei minha primeira graduação e foram momentos na minha vida de muita luta, sempre foi, minha vida é marcada de muita luta e muito crescimento [...].	
(Teresa) “[...] e assim a gente vai se constituindo enquanto pessoa, enquanto professora, enquanto aluna, enquanto filha”.	
(Ana) O PIBID foi um projeto que eu sempre ouvi falar, [...] conheço a coordenadora [...] ouvia muito ela contar sobre essa questão do PIBID. [...] como eu não tinha dois vínculos no estado [...], trabalhava na coordenação. [...], era uma coisa que eu não poderia estar trabalhando junto ao PIBID, [...] Quando eu fui chamada no vínculo dois, para o estado [...] a proposta surgiu para levar o PIBID para escola que eu trabalho.	INDICADOR 2 O ENCONTRO COM O PIBID
(Maria) Na realidade eu não sabia nem o que era, nunca tinha ouvido falar desse programa. Mas, uma professora que fez o seu trabalho, [...] em cima [...], da minha prática pedagógica [...] era coordenadora do PIBID. [...] surgiu à oportunidade, como ela já conhecia meu trabalho, meu empenho, minha disponibilidade [...] ela foi à escola e me convidou a fazer a seleção, [...] fiz a seleção [...] e estou no PIBID até hoje, já mudou a coordenação por três vezes, mas eu continuo no PIBID e gostando bastante e aprendendo muito graças a Deus.	
(Teresa) O PIBID ele marcou a minha vida demais, porque na época da graduação em Pedagogia o meu primeiro contato na sala de aula se deu a partir do programa.	
(Teresa) Quando eu estava no terceiro período ainda na UFRN, abriu a seleção e na época não era nem o PIBID Capes, porque naquela ocasião tinham dois PIBID, [...] o PIBID financiado pelo Reuni, que era um programa de Reestruturação das Universidades e [...] o PIBID financiado pela Capes e aí abriu a seleção para o PIBID Reuni e eu tentei a seleção, [...] consegui ingressar e a partir do PIBID, eu tive a minha primeira experiência em sala de aula.	
(Teresa) Fui colocada em uma escola (enquanto aluna bolsista) com muitos desafios, em termos de indisciplina e violência por parte dos alunos. [...] a gente enfrentava tantas dificuldades. [...] quando a gente vai viver o PIBID, a gente começa a entender as relações interpessoais dentro da escola, as questões burocráticas, as questões de imposições [...], do próprio sistema, que muitas vezes [...] a gente [...] acaba ficando muito preso a ele.	
(Teresa) [...] foram muitos desafios (na época da graduação) [...] com questões de equipamentos que chegavam na escola e a gente não poderia fazer uso, porque tinha que deixar na caixa, computador, [...] materiais que seriam muito interessantes para gente tá apresentando, trabalhando	

com aquelas crianças e por questões burocráticas, de sistema, a gente tinha essas dificuldades. [...] o PIBID já me marcou a partir daí.	
(Teresa) [...] passei mais de dois anos, porque depois desse edital eu tentei um novo edital que foi o do PIBID Capes [...] vivi uma nova etapa da minha vida no PIBID Pedagogia como bolsista [...] Nesse outro edital eu tive a oportunidade de trabalhar em duas escolas, trabalhei na EJA. [...] seis meses e depois fui para uma outra escola [...] uma turminha de segundo ano onde lá eu finalizei.	
(Teresa) [...] ao chegar aqui em Mossoró, eu nunca imaginei um dia poder fazer parte novamente do programa na condição de professora supervisora [...], atuei no PIBID, sempre falava muito sobre o programa. Inclusive Pós-Formada, meu primeiro emprego de carteira assinada numa escola privada [...], se deu muito através dos relatos de experiências que eu mencionei do PIBID [...].	
(Teresa) A gente só pega professores desse PIBID me fale mais. [...] percebi que aquilo cativou muito os psicólogos, me ajudou no processo seletivo, para um emprego formal naquele momento [...].	
(Teresa) [...] ao conversar com essa coordenadora, [...] quando ela soube que eu tinha sido pibidiana, na hora eu percebi que ela já mudou, os olhos dela brilharam e ela começou a me perguntar, [...] das minhas experiências enquanto pibidiana, aí eu percebi, nossa! como isso interessou a ela (emoção no olhar) e [...] com uns dias depois eu recebi a ligação, dizendo que eu tinha sido selecionada, pediu para vir [...] deixar a documentação e já para pegar os dados da escola	
(Teresa) [...] foi muito bacana esse período porque como eu tive essa oportunidade de atuar nos dois lados [...], na condição de bolsista e agora na condição de professora supervisora, [...] pude entender muitas das dúvidas que as meninas traziam para minha sala de aula.	
(Teresa) Eu fui muito privilegiada no meu grupo. Eu tive tanto meninas que já tinha outras experiências, eu acho que foi tão diferente para mim, porque para mim, o meu primeiro contato em sala de aula foi através do PIBID. Não foi através de estagio, de escola, foi através do PIBID.	
(Ana) [...] o PIBID ele foi uma luz, ele foi uma luz na minha trajetória de professora (brilho no olhar), porque, ele me fez repensar as minhas ações em sala de aula.	INDICADOR 3 PIBID: REDESCOBERTA DO ENCANTAMENTO PELO TRABALHO DOCENTE
(Ana) Nossa! Para mim enquanto professora, enquanto profissional, foi de uma importância muito grande, [...] me abriu os olhos para muita coisa, que eu sabia que eu tinha condições de fazer, mas, que eu não fazia.	
(Ana) O primeiro contato que eu tive com as meninas, com o primeiro grupo [...] foi o brilho no olhar daquelas meninas [...] Foi isso que me encantou, a chegada, e o acolhimento [...], quando eu cheguei à universidade com essas meninas, delas terem o prazer de me mostrar o trabalho que elas iriam realizar, foi daí que eu percebi que realmente o PIBID seria a grande alavanca no meu trabalho como professora.	

(Ana) foi o recebimento, foi o que eu entendi que eu poderia aprender, que eu aprendi, quando chegou o primeiro dia de aula, o contato das crianças com elas, foi aí que eu disse gente (entonação na fala) o caminho é esse mesmo, são elas que eu preciso na minha sala de aula, é desse amor, é desse afeto, é dessa vivência, dessas meninas, que eu preciso em sala de aula. E isso, me fez repensar na minha atitude de professora, o que eu poderia melhorar muito mais, e melhorar o que eu sabia, transformando em conhecimento para meu aluno. O PIBID, sempre foi o meu ponto luz.	
(Ana) [...] devido à rotina, a questão do tempo, [...] you vai acumulando atividades às vezes você não desenvolve da forma que deveria. E o PIBID não, ele me botou um freio, epa! peraí, aqui eu posso trabalhar dessa forma, aqui, tenho esta outra opção. [...] o PIBID foi essa porta, ele me abriu portas e janelas para que, eu tivesse uma nova visão do que é que eu sou enquanto professora.	
(Ana) O PIBID me deu um novo olhar, me criou oportunidades de novas formas de trabalho, estratégias de buscar novas aprendizagens para os alunos, que atividades seriam mais prazerosas para eles, que aprendizados iriam facilitar os conhecimentos deles, [...] o PIBID para mim, foi [...] um aprendizado (empolgação na fala), que eu não tenho nem como agradecer e principalmente [...], pelas minhas pibidianas, porque elas vinham com toda expectativa de uma nova aprendizagem e quem acabou aprendendo com elas fui eu.	
(Ana) [...] elas traziam ideias novas, novas perspectivas, eram trabalhos, que eu via que elas desenvolviam com um prazer imenso, tinha um brilho tão grande nos olhos delas, [...] eu ficava encantada e muito mais ficavam meus alunos”.	
(Ana) [...] quando encerrou o PIBID de um ano para o outro, [...] fiquei bem preocupada, será que iria retornar ou não, porque é uma coisa que as crianças, elas se identificam com esse trabalho, elas gostam, elas tem prazer em assistir aulas.	
(Ana) [...] é um trabalho que a gente percebe que é desenvolvido com maior amor do mundo.	
(Ana) Porque, elas têm (as pibidianas) uma capacidade de desenvolver cada dia mais, cada dia mais (entonação na fala). Atividades que elas desenvolvem hoje, amanhã elas desenvolvem a mesma atividade com o novo olhar. [...], dessa atividade primeira é como se fosse um polvo, elas criam pernas para desenvolver mil atividades de forma diferente.	
(Ana) No dia das crianças [...], elas tiveram uma quarta-feira de recreação e de toda a semana, foi o melhor dia das crianças. [...] elas fizeram gincanas, [...] trabalhos com argila, [...] trabalho com balões, [...] envolveram crianças, professores, de todos os segmentos da escola. Foi assim, de uma noção, que você não tem ideia.	
(Maria) [...] o PIBID ele nos ajuda a melhorar as nossas aulas, as minhas aulas com toda certeza melhoraram e quando eu estou fazendo meu planejamento eu já penso também como vai ser absorvido pelas minhas alunas do PIBID e assim elas mim ajudam muito, [...] até dicas de aulas, de como eu posso trabalhar esse conteúdo elas também me dão é muito bom você está dentro de um grupo onde você percebe que você é querida e que você quer bem aquelas pessoas.	
(Maria) [...] eu sempre, estou me aperfeiçoando, lendo os textos, estou vendo novas maneiras de dar aulas, [...] eu tenho o meu diploma, mas a formação [...] é para sempre, porque cada dia é um aprendizado, ninguém sabe de tudo e eu já aprendi muito com minhas alunas.	

(Teresa) [...] foi bacana demais essa parceria nas questões de valores com as meninas, [...] ser trabalhada dentro da escola, [...] nós enquanto seres humanos precisamos nos atentar a esses detalhes da vida que não é só leitura, escrita, matemática, tecnologia, mas olhar mais o outro, perceber quando o outro está triste, [...] está feliz, questões de valores, que a gente acaba dando uma importância menor com relação ao conteúdo e a minha relação com elas foi e está sendo, [...] a melhor possível.	
(Teresa) É esse dia a dia, é essa vivência na escola, folclore como costumamos trabalhar, [...], vamos provocar a escola a fazer diferente em relação à questão das datas comemorativas [...].	
(Ana) [...] é uma relação muito boa, a gente desenvolve um trabalho muito bom. Sempre que uma tem uma ideia, a outra segura, ajuda a desenvolver, [...] tanto na escola quanto na universidade. Na escola, elas são recebidas assim, de braços abertos (emoção no olhar) [...].	INDICADOR 4 RELAÇÕES AFETIVAS ENTRE PROFESSORAS SUPERVISORAS E ALUNAS BOLSISTAS
(Ana) [...] tenho um carinho imenso por elas. É tanto que eu as trato como filhas. [...] me preocupo quando uma não vai, quando uma demora, eu procuro saber o porquê. [...] eu sei das dificuldades delas [...] algumas moram fora, passam o dia na universidade, às vezes para chegar à escola tem todo um trajeto [...] tem um ônibus que atrasa, tem uma carona que não foi conseguida, tem um uber que não chegou na hora e eu ligo perguntando, para ver se a gente consegue dar um jeito, [...] o meu carinho com elas é imenso.	
(Ana) É imenso sim! Eu as trato, dentro da escola como profissionais. Do portão para trás eu tenho uma afinidade diferente do meu profissional com elas dentro da sala de aula, [...] se eu for misturar as coisas, o afetivo com o profissional não dar certo [...] às vezes o coração fala mais alto que a razão e você sabe que dentro de uma escola, a gente tem que trabalhar com a razão, o coração não funciona, mais ele fica em segundo plano [...].	
(Ana) [...] eu tenho por elas uma relação de afetividade muito grande, elas tem uma responsabilidade que é tamanha, tamanha.	
(Ana) [...] já tenho muitos anos de coordenação, escola, [...] você vai adquirindo com um tempo esta questão de separar. [...] qual é o meu momento de chegar junto como profissional qual é o meu momento de chegar junto como uma pessoa afetiva mesmo.	
(Ana) [...] a gente desenvolve um olhar diferenciado, tem hora que eu preciso falar com o pessoal, entender o lado emocional delas, mas também eu tenho que trazer para o meu lado da razão.	
(Ana) Eu entendo a sua dificuldade nesse ponto, mas, esse aqui é o caminho para o profissional. [...], no decorrer do tempo faz com que a gente vá tendo essa visão separada. O que é que eu posso acolher naquele momento, o que é que eu posso fazer com que ela entenda que ela precisa tomar este caminho, para ser uma boa profissional.	
(Ana) “Nesse grupo eu tive duas alunas [...] elas estavam sem saber realmente se era isso que elas queriam, ser professoras, [...] percebi a diferença nelas [...] me preocupei muito porque durante uma reunião, elas duas citaram, que não era isso que elas queriam [...].	
(Ana) Eu as chamei, primeiro [...] fui trabalhar com o lado emocional delas, mostrei a elas o porquê, para que elas descobrissem por si próprias em que momento da vida, elas tinham escolhido aquela profissão. No meu lado pessoal eu fui mostrar a elas, quais eram as vantagens de ser uma professora. O quer que nós iríamos contribuir para que, uma pessoa melhorasse através do que eu falo, [...] tive que trabalhar primeiro o	

<i>emocional delas, para que, elas se encontrassem, tomassem um caminho, e se descobrissem, tivessem realmente uma segurança do que era este contexto educacional, para depois trabalhar o profissional [...].</i>	
<i>(Ana) [...] mostrei o quanto elas eram importantes para esta função, tanto quanto pessoa, quanto profissional. E olhe, [...] de tudo, foi à melhor coisa que aconteceu, [...] elas duas se encantaram pela atividade, e hoje em dia elas desenvolvem um trabalho dentro das salas de aulas que é primoroso, [...] só recebo elogios, a ponto delas chegarem para mim, e mandarem mensagem no whatsapp me agradecendo por tudo que foi feito, pelas palavras que foram ditas, [...] eu acho importante, não desistir do outro, [...] quando você desiste do outro, você desiste de si próprio, [...].</i>	
<i>(Maria) A minha relação hoje com as alunas bolsistas é de professora mesmo, [...] sou uma supervisora exigente. Serviço mal feito, eu mando desmanchar. Tem deles, que não gosta, mas eu não tolero, eu não vou aceitar pelo bem deles, que façam o serviço que não seja de boa qualidade ali dentro da escola, para que na sua vida profissional venham fazer do mesmo jeito. [...], eu me sinto na obrigação de mostrar, [...] há quem goste e há quem não goste.</i>	
<i>(Maria) [...] não faço distinção na hora que estou dando minhas orientações enquanto supervisora do PIBID, daquelas que são esforçadas, daquelas que não são. [...] isso cria um laço afetivo com aquelas que querem crescer, [...] e aquelas outras que não querem [...], tendem a se distanciar, na realidade tem até raiva, mas até a minha participação do ano anterior do PIBID, eu não identifiquei nenhuma que não gostasse de mim ou que não me quisesse bem e vice-versa.</i>	
<i>(Maria) Esse ano [...] venho observando, eu não sei se é pelo nível de maturidade das alunas [...], que são meninas, [...] do terceiro período, do segundo período, cruas, vamos dizer assim, que ainda não tem muito estudo, [...] sinto certa rejeição em relação as minhas exigências, [...] eu sempre, enquanto professora [...] eu sou exigente, mas buscando o melhor para meu aluno [...] eu tendo a que as minhas alunas, [...] mesmo me vendo como uma pessoa exigente, mas eu deixo claro que aquilo que eu estou fazendo é em benefício delas.</i>	
<i>(Maria) [...] se fizer errado eu digo que está errado e mostro o caminho certo. Se quiser seguir, siga. Se não quiser [...] a gente vê como eu falei na última reunião, [...] sendo minha aluna, tem que seguir as minhas orientações. Porque, não tem sentido eu ser supervisora, ter dez alunas do PIBID hoje, onde não querem seguir as minhas orientações. Então, está comigo porque, para que, se não é para aprender.</i>	
<i>(Maria) [...] eu me sinto como um instrumento, pra que outras pessoas tenham a capacidade de subir, isso me deixa muito, muito, muito feliz.</i>	
<i>(Maria) eu mim sinto totalmente à vontade com todas as minhas alunas, [...] já teve uma aluna do outro grupo, que ficou chateada porque ela fez um trabalho e eu disse que não estava legal. [...] depois ela saiu, ela desabrochou, passou a ter mais cuidado no que estava fazendo e isso também me ajudou bastante porque também eu repenso na maneira pela qual eu vou chegar para minhas alunas, porque eu já fui muito grossa (risos), [...] e hoje eu procuro ser mais maleável nas minhas palavras e essa questão humana venho desenvolvendo para melhor.</i>	

(Maria) [...] com as alunas pibidianas [...], existe um diálogo maior, existe uma, [...], os argumentos, que tem que ser mais elaborado para convencer a pessoa, porque eu estou trabalhando com adultos, não estou trabalhando com crianças e que, mesmo sendo bem mais jovens do que eu, não são mais crianças e isso faz com que, eu venha melhorando a cada dia, graças a Deus.	
(Teresa) Na realidade, eu procurei ser muito parceira delas, deixar elas bastante à vontade, procurei conversar, construir juntas, [...] foi uma tentativa mesmo de um trabalho colaborativo, de aprender com elas, eu aprendi muito, porque as coisas mudam muito rápido, isso, em todas as áreas, na educação não poderia ser diferente.	
(Teresa) Tive o privilégio de pegar elas assim, a maioria tinha mais de uma graduação, um grupo [...] com meninas [...] mais preparadas, meninas super boas, super desenroladas. Embora, tivesse ali uma e outra mais tímida que ninguém é igual, cada uma tem suas particularidades.	
(Teresa) Pude entender as particularidades de cada uma, umas com a desenvoltura maior, que a gente percebia que já estavam bem preparadas, porque já tinham outras experiências fora PIBID, já tinham passado por estágios, [...] dominavam o conteúdo, [...] conseguiam construir esse conhecimento com as crianças, [...] compreender o que estava sendo trabalhado em sala de aula. Outras mais tímidas, [...] mais temerosas, [...] com aquela falta de confiança no próprio trabalho [...] cada uma com seu perfil, com seu jeito e, a gente ia trabalhando, [...] dialogando, eu pelo ao menos ia tentando dialogar com cada uma, ajudar no que elas fossem precisando e elas me ajudaram muito também.	
(Teresa) Alguns momentos quando eu percebo que umas ou outra não estavam tendo o envolvimento que eu gostaria, [...] eu ficava sempre lembrando a elas, [...] na minha época eu tentava abraçar tanto isso, eu vestia a camisa. [...] tentava passar para elas o quanto (pausa) eu não sei se é porque as coisas são muito diferentes, os períodos, os locais. Na minha época, por exemplo, a gente não podia participar do PIBID e de outra coisa, [...] a gente não poderia nem ter estágio no campus.	
(Teresa) [...] procurei ser assim bem amiga. Talvez até amiga demais, [...] às vezes as coisas acabam se confundindo, [...] a gente está assumindo uma postura, uma posição dentro do programa, [...] tem demandas a cumprir. A gente sabe que o ser humano e às vezes quem é muito jovem também, tem um pouco de dificuldades de se adaptar a algumas regras [...], a algumas demandas. [...] em alguns momentos eu tive que me colocar como professora supervisora em termos de orientar, [...] de cobrar comparecimento, [...] no geral [...] eu fui bem amigona mesmo digamos assim.	
(Teresa) Me abria bastante, deixava tudo bem claro para elas, [...] uma relação bem positiva, [...]. Até porque eu não consigo [...] manter essa postura de muito formal o tempo inteiro. E tem umas que cativa e que a gente leva, que você se responsabiliza, eu me via muito responsável por elas. Assim, o cuidado, [...] você está aqui, você já almoçou. [...] tem meninas que não moram aqui em Mossoró. Na verdade, [...] somente duas do meu grupo moravam aqui, o resto era tudo fora. E tinham delas que, passavam o dia inteiro, [...] são verdadeiras guerreiras. [...] eu tinha esses cuidados com elas, [...] Eu tentei ser bem e elas também me abraçaram, foram bem minhas parceiras também. Eu tive um grupo bem privilegiado.	
(Teresa) [...], eu fiquei com seis que realmente iam para escola, que acabaram sendo as seis que eu estabeleci um vínculo maior e mais ainda as três que atuaram em minha sala. [...] como eu ficava com elas a manhã	

inteira, acabava que compartilhava as histórias das crianças para elas também entenderem os comportamentos que eles apresentavam. [...] a gente estreitou [...] os nossos laços, [...] eu vejo que foi uma relação de parceria mesmo [...] o outro grupo que elaborou o projeto para a outra sala ficou na outra sala, eu acompanhava mais em parceria com a outra professora colaboradora, que não é professora do PIBID é professora da escola que recebeu as bolsistas.	
(Teresa) [...] tem umas que falam comigo no whatsapp e a gente já marca outras coisas, já marca os eventos, já tiram dúvidas comigo sobre outras coisas, [...] gostam de mostrar os trabalhos que estão produzindo e como quero voltar de novo para o mundo dos concursos e elas também têm essa sede, [...], sempre estamos trocando figurinhas, eu passo o material, vocês me passam. [...], fica uma relação mesmo de amizade. Não com todas [...], mas pelo menos as que eu me identifico mais. As que foram mais responsáveis, as que abraçaram mesmo, que eu vi que faziam com vontade.	
(Teresa) [...] tem aquelas que a gente olha [...] e tem gosto de assistir as aulas. Tinha delas assim na minha sala que eu sentava, eu amava, [...] assistir. Tem uma que [...], quando tá falando eu me vejo muito nela, ela fala assim, em nível de maturidade, às vezes eu quero dar orientação às crianças ela já está dando. Parece que é o mesmo pensamento. [...], essas a gente acaba que cria um amor, carinho maior, uma vontade de você ter.	
(Teresa) [...], eu procurei ser bem amiga, [...] bem amiga mesmo, [...] bem aberta, a gente conversava, dialogava, procurava sempre a melhor forma de atender as necessidades de cada uma. [...] quando tinha que cumprir com as exigências, eu estava lá para pedir a colaboração delas neste sentido.	
(Teresa) Eu preciso fazer elas entenderem que embora muito amiga, que a gente pode rir juntas, conversar outras coisas. Mas, quando é para assumir um compromisso é momento de conversar sério. Eu chego, eu sento, coloco no grupo, faço a pessoa entender que não. Eu sou legal, eu compreendo, sou muito compreensiva, mas, existem os limites, existem as demandas a cumprir e que ninguém tá aqui para agradar ninguém, não é jogo de agrado, [...] Mas, entender como oportunidade de crescimento para você, para sua formação. [...], para mim contribuiu demais, para mim hoje, quem falar do PIBID independente de eu ter atuado e estar como professora supervisora. Mas, me marcou muito na minha época de graduação e quem fala para mim, meus olhos brilham.	
(Teresa) [...] procurei ser essa professora supervisora bem amiga, de compreender, de entender, de participar das coisas junto com elas. E penso que também pela minha experiência que eu tive como (aluna) bolsista de entender o que elas passavam as dúvidas que tinham. [...] acabava que eu estava sempre voltando no passado e penso que isso me ajudou muito a construir essa relação com elas, a perceber minhas fragilidades [...] talvez por isso, a gente tenha construído uma relação de afeto umas com as outras, essa relação de carinho, de amizade, de falar sobre coisas que vão além do programa, coisas que não se resumem só as demandas do PIBID e da escola. Coisas da vida, [...] de concursos, de estudos, de sonhos, de dificuldades. [...] a gente compartilha muito isso.	

(Teresa) <i>Eu ia para lanchonete, comia junto, tomava um café, [...], eu penso que essa relação que a gente foi construindo ao longo desses dezoito meses, se deu muito por essa experiência anterior na condição de (aluna) bolsista, eu pude olhar melhor digamos assim, ter um olhar mais sensível posso dizer assim, com relação a elas e também pela a sede que eu tenho hoje que comunga muito com a sede que elas têm. De lutar, de crescer, de batalhar, para conquistar coisas, [...] teve meio que uma compatibilidade, [...] por idade, por objetivos em comum. [...] eu penso que isso ajudou a construir essa relação que eu tenho de afeto com elas e tem delas que eu vou querer levar para fora dos muros da universidade.</i>	
Questões de Esclarecimento:	
(Maria)- Na primeira entrevista você falou, que a relação entre você e as alunas bolsistas era de professora mesmo. Eu não compreendi bem como ocorre esta relação entre vocês. Você gostaria de esclarecer?	
(Maria) [...] <i>todas as áreas por onde [...] atuo, eu procuro manter um bom relacionamento com todas as pessoas e dentro do meu trabalho, não é diferente, o trabalho com o PIBID, eu as chamo de as minhas meninas. Eu procuro ajudar o máximo que posso tanto na questão contribuindo para a formação profissional, como a formação humana delas [...] mostrando aspectos, que devem ser modificados, de posturas e eu ouço muito o que cada uma sente, quando elas precisam faltar, eu procuro saber o que é que está acontecendo, por que estão faltando.</i>	
(Maria) [...] já presenciei algumas alunas, [...] chorando com problemas, que vem trazendo de casa, ou [...] por conta da pressão da universidade, as exigências, e [...] por elas serem novinhas ainda, [...] tem uma certa dificuldade, não tem o mesmo jogo de cintura, que nós que já somos mais experientes tem e aí, elas vão desenvolvendo uma questão afetiva, <i>não só profissional, mas, afetiva mesmo.</i>	
(Maria) Eu escuto bastante elas, e também, quando eu não estou bem, eu [...] converso, não é que eu não saiba separar, mas, todos nós temos limitações, tem dias que nós estamos bem, tem dias que não estamos tão bem, tem dias, que nós estamos péssimos e quando eu estou assim, já coincidiu de ser o dia das meninas ir, e [...] também converso, vai criando esse laço afetivo entre nós, graças a Deus.	
(Maria) [...] procuro fazer com que as pessoas gostem de mim, não deixo de ser quem eu sou, mas, eu procuro fazer com que as pessoas gostem de mim e eu também procuro gostar das pessoas aceitando elas como elas são, apenas que no caso das alunas pibidinas, <i>que elas estão ali para o programa contribui na sua formação pedagógica e aí tem essa relação professor-aluno, mais de amizade, de amizade também.</i>	
(Maria) [...] quando a gente se sente querida e gosta de quem a gente trabalha, o trabalho sai melhor, sempre foi assim.	
(Maria) [...] <i>hoje eu tenho uma aluna, que está tentando me evitar, eu acho que ela ainda não saiu da minha equipe, porque não pode, [...] ela estava querendo fazer as coisas da maneira dela e não é. Se ela está em uma escola, onde eu estou como supervisora e estou para orientá-la, não que eu não receba sugestões, eu recebo sim. [...] a professora sou eu, e quem tem mais experiência da prática docente sou eu. [...] vinte e sete anos que eu tenho de magistério, eu tenho uma visão mais ampla [...] do que uma menina de vinte e dois anos, [...] e percebe [...] que porque, estuda sabe mais do que nós professores que temos a experiência, nós até não dominamos o estudo científico, que vem a cada ano com suas novas</i>	INDICADOR 5 DIMENSÃO AFETIVA NO PIBID: ENCANTOS E DESENCANTOS

coisas, [...] mas-. a nossa experiência vale muito e deve ser valorizada. E o PIBID é isso é essa troca.	
(Maria) [...] eu vetei uma situação, que ela quis causar. Eu vetei pedindo ajuda a coordenadora e ela se chateou por isso. [...] eu tenho superior, se o aluno não está mais querendo seguir as minhas orientações, eu tenho a obrigação de informar a coordenação.	
(Maria) [...] ela se chateou, mas eu tenho [...] certeza absoluta como ela vai me agradecer pelo o que eu fiz, porque eu cortei as assas dela na hora certa, [...] a gente, em tudo na nossa vida, que nós precisamos e para nós [...] conviver bem e fazer um trabalho de excelência. É necessário nós calçarmos as sandalhinhas da humildade. Ninguém sabe de tudo, nós sempre temos que olhar para o outro vendo que o outro tem algo a nos oferecer e não achar que porque participa de um evento A, [...] B, que estuda muito os conhecimentos, que a universidade dar, sabe mais do que todo mundo. [...] essa chinelinha da humildade meus alunos, eu faço questão, que calce não que eu queira ser superior, que não sou. [...] é porque isso faz parte da formação humana de cada um de nós. É preciso, termos humildade para crescer, para entendermos a vida de uma maneira melhor.	
(Maria) [...] hoje eu já conquistei, tenho algumas alunas que me adoram, que gostam muito de mim, [...] o que vão fazer combinam para saber se daquele jeito dar certo, que confiam no meu posicionamento e já essa que acha que sabe mais até mesmo que a coordenadora [...] eu tenho certeza quando a ficha dela cair, [...] seja por uma situação A ou B ela vai nos agradecer por estar contribuindo para que, ela seja uma pessoa melhor	
(Teresa) Situações [...] de ausências, deixar de ir para escola ou a cada semana tem uma justificativa nova para não ir, [...] para chegar atrasada. Situações de imaturidade, [...] Imaturidade da pessoa de não entender mesmo que é um compromisso, que é o nome dela que está ali [...] a timidez em excesso, de eu chegar lá e só sentar e ficar observando a professora a ministrar a aula, sendo que era para a pessoa estar se colocando de maneira proativa. [...] repetidas vezes isso aconteceu de maneira que precisamos sentar e vamos conversar, vamos ver o que está acontecendo, quais são as suas dificuldades, no que nós podemos ajudar e entender qual é o teu papel aqui dentro do programa, que não é o de sentar e estar no estágio de observação.	
(Teresa) O ano inteiro, tive que ficar reforçando essa necessidade principalmente [...] nesta reta final que bate o cansaço e que você acaba escutando narrativas, que a gente que é professor [...] precisa gerenciar isso para continuar o trabalho de forma harmônica. Narrativas muito fortes [...] de que há o programa já deu certo [...] já deu o que tinha de dar [...] estou vindo só por vim [...] e a gente (professoras supervisoras) ter que reforçar que não! Até janeiro à gente tem um compromisso, tem um contrato que até lá eu sou PIBID eu preciso atender as demandas do programa com compromisso e com responsabilidade. Mas, são coisas que você percebe que são imaturidade e por outro lado não entendeu o programa com a mesma relevância que outra entende.	
(Teresa) [...] teve a outra que [...] eu tive que chegar também para conversar, era mais assim [...], não sei se posso dizer que é excesso de timidez, mas, é de se colocar mais retraída, de ter uma postura não tão ativa, de ficar mais nos bastidores, que a gente precise tá provocando para aparecer melhor, para se colocar, porque você só é professor, sendo. [...] se você não se coloca para ser, para atuar, você prefere vim e ficar nos	

bastidores. [...] como é que o PIBID vai contribuir com você, com a sua formação, se você não está nem permitindo essa abertura.	
(Teresa) [...] se tá se repetindo, com as mesmas justificativas, tudo tem limite, tem que ver até que ponto a gente pode trabalhar com essa compreensão, entender que é um problema realmente e também até que ponto aquilo é uma justificativa para não cumprir com a demanda, que vai afetar na própria formação dela, eu sempre dizia isso. [...] situações assim, há hoje não posso. Tudo bem! hoje é um evento muito importante e quem vai perder essa aprendizagem é você, porque a aprendizagem é ao longo do caminho.	
(Teresa) [...] a gente precisa se abrir, em tudo que a gente se propõe, não é um programa de mestrado, de iniciação a docência, que muda ninguém, você tem que está aberto e tirar melhor proveito, porque se não, vai só passar por você, não vai gerar nem experiência. Ela muito retraída. Chamei várias vezes para conversar e conversei também com o outro grupo para desafiá-la, porque às vezes a gente acaba que gera um encontro. Pedi para as parceiras dela provocá-la para reservar espaço na aula, em que ela tivesse que se colocar, conversar com as crianças, de mediar a atividade, [...] s e não você fica só ali no joguinho, [...] e foi dando certo [...], mas era também do perfil [...]. Dificuldades com tecnologia, dificuldade em acompanhar mesmo o programa [...] E hoje eu tenho muito carinho por elas.	
(Teresa) [...] não são todas que você tem vontade de ter [...], eu não vou dizer a você que é com as seis que eu tenho vontade de estabelecer um contato fora PIBID, [...] Mas, vai ter aquelas [...] que eu vou querer que me acompanhe, [...] me ajude também no meu processo formativo e quando tiver processo de concurso, eu vou tá ali incentivando, tente, faça. As outras que não tenho foram justamente as duas que mais tiveram dificuldades em abraçar o programa, só por isso. [...] por ter perfis diferentes do que eu sou, do que eu quero, do que eu penso. Essas duas a gente conversa, sempre quando a gente se vê, a gente vai rir, vai brincar.	
(Teresa) São duas pessoas que eu vou tratar com respeito [...] são pessoas que eu sempre vou estar aberta, sempre que necessário [...] para orientar, principalmente essa do caso familiar. Hoje ela me agradece. Sempre que elas precisarem de mim, me procurarem [...] eu vou estar.	
(Teresa) [...] acabei me aproximando mais dessa por ser da minha sala (situação familiar) a outra, que tem o jeito mais retraído, era de outra sala. [...] eu passava digamos mais tempo com ela. Ela ficava na sala da outra professora e a outra comigo na sala. [...] conversava com ela e tudo mais eu não podia passar a manhã inteira ali. Ela tem o perfil bem diferente. E enfim, tem o jeito dela, é uma mulher esforçada boa, mas não é assim, uma relação que eu vá querer me prolongar.	
(Teresa) Essa outra acabava que a gente tinha mais pelo fato dela atuar na minha sala. Então tinha questões que ela precisava se justificar mais especificamente para comigo. [...] me procurava muito no privado e eu tentei [...], entender e é realmente uma situação bem especial, especial que eu estou aberta sabe ajudar.	
(Teresa) Mas [...] eu percebia um pouco de imaturidade e acabou que realmente estreitou o laço por ela acabar se abrindo para mim, sobre um pouco da história dela. Não é todo mundo [...] mas ela acabou se abrindo para mim pedido ajuda e eu tentei conversar, conversei com ela e fui sempre nesse processo de conversa, [...] e de compreender.	

(Teresa) [...] ela é fruto de uma vida inteira [...] tem sempre o pensamento que faz ela ser hoje essa professora em formação e o que a gente pode fazer é orientar neste sentido e ela tentar cumprir. Hoje ela diz obrigada por tudo, pela vez que você me deu puxões de orelha e assim, tá saindo hoje outra pessoa sabe, tá saindo hoje mais responsável digamos assim, do que antes. Mas, é isso, é imaturidade, é falta de estrutura familiar que acaba mudando, dando um norte assim para essas meninas, no comportamento, nas vestimentas.	
Questão de esclarecimento	
Ana- Na primeira entrevista você falou que nunca aconteceu a constituição da afetividade entre você e alguma aluna pibidiana por meio da negatividade. Eu não assimilei bem a informação. Você gostaria de refletir melhor sobre a questão, para ver se nunca aconteceu mesmo.	
Maria- Na primeira entrevista você idênticamente, falou que tem uma pibidiana do seu grupo, que no momento está chateada, porque você vetou uma situação que ela queria causar, uma experiência negativa, mas, que contribuiu para que, a afetividade crescesse entre você e essa graduanda. Eu não entendi bem esta situação. Você gostaria de explicar melhor esta situação?	
(Ana) Nunca aconteceu mesmo não! O primeiro grupo era um grupo muito bom de uma responsabilidade muito grande. Esse segundo grupo, que [...] estou com ele agora, também são meninas de vários segmentos da Universidade [...] elas têm [...] uma responsabilidade muito grande, elas sabem qual é o papel delas dentro do PIBID, que a gente não pode perder tempo com picuinhas bobas, porque, não leva a nada [...].	
(Ana) [...] elas precisam entender e o que elas entendem é que o PIBID é um programa formativo da profissão. Percalços a gente vai encontrar e elas vão também. Mas, até o presente momento eu nunca tive nenhum problema afetivo com nenhuma das meninas até hoje.	
(Maria) [...] a situação foi porque ela saiu no momento de uma reunião e me comunicou que não ia participar da aula na escola no dia seguinte, [...] ela não foi conversar comigo, que não podia, (entonação na voz). [...] não abriu para o diálogo, [...] eu não tinha o que fazer a não ser comunicar a coordenação. [...] foi chamada a atenção pela coordenação e aí ela chorou e ela disse que se decepcionou comigo, [...] deu as justificativas dela, [...] eram plausíveis, só que ela não me colocou a situação como realmente é [...]. Ela já chegou comunicando, que não ia e que também não tinha sido só aquela vez, [...], que quando é uma vez que a pessoa precisa a gente é flexível [...].	
(Maria) [...] quando a gente assume um compromisso que naquele dado momento não é possível comparecer, seja onde for, [...] é sua obrigação dar uma justificativa e não chegar, estou comunicando que não irei. Eu acho até assim uma falta de consideração porque como eu digo em tudo na nossa vida a gente procura para manter uma boa relação e a partir daí depois desse dia, desse choro, dessa coisa toda, aí, ela pronto, ela quando sai de casa, já está avisando que está saindo de casa para ir, quando não pode ir, ela já está perguntando se eu libero, eu não queria isso, não quero ninguém submisso, não é questão de submissão, mas é uma questão de respeito. Tem que ser!	
(Maria) [...] isso fez com que chegasse mais perto dela, me aproximasse mais, a gente conversou e hoje nós nos damos muito bem. [...] agora ela está agindo de uma maneira bem melhor e positiva, [...] no meu ponto de vista ela está bem melhor. E isso é que o importa para formação dela.	

(Ana) [...] Tudo que elas fazem, elas fazem trabalhando essa questão do respeito entre eles próprios, [...], a gente já teve vários momentos que essas atividades foram desenvolvidas.	INDICADOR 6 O FAZER PEDAGÓGICO CONSTITUIDO NO ESPAÇO EDUCATIVO
(Ana) As atividades mais frequentes são as questões das atividades das brincadeiras, porque você sabe que tem crianças que só quer ganhar. [...] elas (as pibidianas) fazem as atividades normais e fazem as atividades lúdicas e o objetivo dessas atividades lúdicas que é feita constantemente é desenvolver no outro o respeito por si e pelo outro [...], tudo que elas fazem, elas fazem com esse objetivo.	
(Ana) [...] semana passada foi feita uma atividade de multiplicação e divisão, a sala foi dividida em dois grupos, o grupo que soubesse a resposta [...] ia lá à maquinazinha e colocava a resposta correta. [...] houve essa socialização das crianças e os grupo, eles trabalharam entre si. [...] entenderam que a importância não [...] era o ganhar e nem o competi, era o aprendizado. É tanto, que eles já saíram dizendo 'professora, foi muito bom porque a gente aprendeu que nem tudo a gente pode ganhar na vida.	
(Ana) São essas atividades, pequenas atividades que são desenvolvidas, que desenvolve esse lado, tanto o afetivo, quanto o de aprendizagem, que tem que ser integrado dentro da sala de aula, eu não posso desrespeitar o outro, porque o espaço de um termina onde o do outro começa.	
(Maria) [...] todas as atividades, todos os momentos, que nós realizamos dentro da escola a gente procura desenvolver esse lado afetivo sim.	
(Teresa) [...] a gente fez trabalhos com relação às questões étnicos raciais que a gente trouxe muito para este aspecto. [...] a gente fez umas quatro ou cinco sequências didáticas em que a gente trabalhava estas questões, a gente levou livros literários, vários outros livros em que a gente convidava as crianças a pensar no outro. Os termos, as palavras, que muitas vezes a gente costuma colocar sem pensar sobre, soltar palavras e expressões que às vezes à gente nem tem conhecimento, que são pejorativas, que não são para crescimento, por falta de conhecimento mesmo às vezes até do professor.	INDICADOR 7 O CONSTITUI-SE PROFESSORA SUPERVISORA NA VIVÊNCIA DO PIBID E AS ALUNAS BOLSISTAS
(Teresa) [...] eu penso que nessas aulas que foram trabalhadas as questões étnico raciais a gente trouxe a questão afetiva no sentido de a gente tentar fazer a criança pensar no outro, olhar para o outro com respeito, não ofender, não agredir, não tratar o outro com indiferença, por ele ser diferente. [...] não foi o tema afetividade, mas foram questões mais trabalhadas no sentido de valores e respeito.	
(Ana) [...] desde que, eu terminei a universidade, o único contato que eu tinha com a universidade era com os alunos que vinham para cá estagiar porque, aqui é campo de estágio da universidade [...], este era o contato que eu tinha maior. Mas, eu ir à universidade, fazer alguma atividade, não. Participar? Não.	
(Ana) Depois do PIBID, eu vou toda quinta-feira para lá, [...]. A gente se encontra, faz estudos, participa de oficinas, certo!. Já aconteceu várias oficinas lá, dada pelos professores do PIBID, os coordenadores, como também de outras pessoas.	
(Ana) [...], essa interação é muito boa, por quê? Porque a universidade abriu as portas para a escola e a escola abriu as portas para a universidade, [...] quando a escola recebe os pibidianos, ela está deixando aberto as portas para a comunidade, [...] é muito bom porque a escola é para ser uma porta aberta mesmo, é da comunidade.	

(Maria) O aprendizado. Porque, assim, antes como eu não conhecia muito bem, que eu fui leiga, sem saber muito bem o que era o PIBID, sem internalizar mesmo o objetivo do programa eu ia pela questão de que eu queria aprender, eu queria passar por situações novas e eu tinha muito interesse em voltar para dentro da Universidade, também tinha muito esse interesse.	
(Maria) [...] fazia muito tempo que eu não fazia trabalhos, não estudava textos científicos, esses novos estudiosos que apareceram agora, após a minha formação, [...] está fazendo vinte anos, que eu me formei e aí é o PIBID traz essa contribuição, me levou para dentro da universidade, onde lá eu tenho oportunidade de rever o que eu já estudei. De veras novas discussões não somente eu, mas as colegas supervisoras é muito bom [...].	
(Maria) É muito bacana as quintas feiras temos momentos riquíssimos, onde nós trocamos as experiências que vivemos nas escolas. Estudamos, fazemos reflexão de textos.	
(Maria) [...] às quintas-feiras, os encontros, para mim são maravilhosos, são riquíssimos. Embora, que muitas vezes, eu já sai de casa com tanta pouca vontade de ir, mas a obrigação, a responsabilidade me chama, eu vou e quando chego lá eu vejo que fiz a coisa certa, [...] não teve uma quinta-feira, que eu não aproveitasse, que eu não trouxesse algo que desse certo para minha vida pessoal e para minha pratica pedagógica.	
(Maria) [...] o PIBID é essa troca mesmo, onde eu entro com a minha experiência e as alunas pibidianas entram com a teoria que vem aprendendo e isso é muito bom pra mim, porque em nome disso eu venho aprendendo, me aperfeiçoando cada dia mais. Eu percebo, de que quando eu iniciei o PIBID pra hoje, eu já tive, eu considero não sei na avaliação de outras pessoas, mas eu considero, que já houve uma melhora na minha pratica profissional, porque nas reuniões a gente tem muitas reflexões sobre as nossas praticas [...].	
(Maria) [...] estou em constante formação, estes quatro últimos anos da minha vida, eles foram determinantes para minha formação profissional e humana porque eu mudei muito, muito mesmo em todos os aspectos.	
(Teresa) [...] a gente precisa mesmo, há essa necessidade da gente que trabalha na área da educação [...] se envolver, está ali buscando. [...], como muda muito rápido e [...] as meninas elas trouxeram para minha sala de aula, para mim, muitas novidades, que mesmo a gente estando professora, pesquisando, fazendo muitas coisas, nem tudo a gente sabe, nem tudo a gente conhece. Ate, a maneira de você escrever teu plano de aula, eu lembro que teve um momento de reunião com a coordenadora do programa, ela explicando umas coisas, então assim, já tinha mudado eu fazia na minha sala de uma forma e a partir daquilo e assim, eu sempre tive essa sede, vim para a universidade por conta dessa sede e consegui, duas portas foram abertas para mim, tanto a do mestrado, quando a do PIBID.	
(Teresa) [...] eu sempre digo muito a elas, se você ficar muito tempo só aqui, digamos só na prática, as coisas mudam numa velocidade muito grande, as coisas mudam de maneira muito rápida e se a gente fica somente aqui neste espaço, como eu estava falando para elas, a gente vai ter momentos que a gente vai tá digamos um pouco atrasada com relação a quem a gente está atendendo. Vai chegar momento que a gente vai ter que sentir a sede, a necessidade de buscar para entender as necessidades e anseios deles.	

(Teresa) O PIBID já é muito importante para mim, porque me ensinou muita coisa, me oportunizou demais. A gente tinha reuniões semanais, essas reuniões eram incríveis [...] era como se fossem terapias. [...] era muito bom.	
(Teresa) [...] dificilmente você vai encontrar professores com trinta anos na sala de aula, que fica na universidade e sala de aula ao mesmo tempo, dificilmente você vai encontrar essa realidade, principalmente com os professores da rede básica de ensino. Mas, pelo menos que de tempo em tempo, ele sinta uma sede que é particular de buscar isso, que foi a sede que eu senti quando estava lá e disse há não, já estou muito tempo afastada, eu quero voltar, eu quero voltar, eu quero conhecer, eu quero que essa sede nunca me falte e também não falte para elas. Foi importante essa relação do PIBID para essa sede, me alimentou demais, eu pude me alimentar muito com ele.	
(Teresa) No último dia, um evento que a gente planejou na escola, que foi exposição de materiais que, quando eu olhei para escola, aquele movimento realmente lindo, a escola toda em prol daquele evento, tudo funcionando conforme a gente planejou claro, com os percalços da hora, que sempre acontece em tudo, mas teve um momento quando eu olhei assim, tive uma visão de toda escola movimentada, professores, supervisores, a coordenadora do PIBID lá, as crianças apresentando trabalhos os trabalhos que tinham sido produzidos o ano inteiro, que foi isso que elas fizeram, eu olhei, eu tive vontade de chorar e fiquei dizendo assim meu Deus, ainda bem que eu não desisti, ainda bem, eu teria perdido tudo isso (empolgação no olhar).	
(Teresa) [...] um momento assim, que me fez mais agradecer por ter ficado foi assim, esse dia do evento da escola, quando eu vi tudo funcionando, o resultado de um trabalho do ano inteiro, aquelas crianças apresentando com autonomia, as meninas envolvidas, a diretora perguntando, todo mundo, toda comunidade escolar participando daquilo, eu pude ver realmente, o quanto foi importante o PIBID ter continuado naquela escola. O quanto foi importante para mim eu ter continuado. O quando isso foi um combustível para mim durante todo este processo. Porque, eu não consigo ver um momento, o que eu consigo perceber é que foi uma junção, a cada semana no encontro na escola, a cada demanda que apareceu a cada reunião na universidade onde a gente tem oficinas, palestras, conversava sobre como estavam acontecendo às coisas, foi essa caminhada que foi me ajudando, foi me abrindo portas, foi me ajudando a compreender essas relações, foi mesmo um todo, foi uma junção.	
(Teresa) Porque foi algo que eu tive muita experiência, experiência particular no programa. Porque, foi algo que sempre venho defendendo essa perspectiva e sempre dizendo a elas, não é porque hoje eu atuo como professora supervisora dentro do programa. Mas, é por tudo que ele me marcou em especial, quando eu estava lá na fase que vocês estão hoje, essa formação inicial e ver o programa como oportunidade de você se aproximar das crianças, de você tentar trabalhar um conteúdo e fazer com que elas compreendam, que ao final elas possam dizer olhe tia eu aprendi, foi aquela forma que você ensinou e você vai se vendo como professora, dia após dia.	
(Teresa) O PIBID acabou que me ajudou na minha dissertação, porque como eu ia me alimentando do programa, eu ia ganhando inspiração para justificar o porquê que eu queira pesquisar sobre ele, o quanto ele tinha me marcado.	

(Ana) [...] o PIBID dar a elas estas oportunidades delas perceberem estas dificuldades, buscarem soluções para estas dificuldades, de encontrar meios e estratégias para que, o aluno aprenda, mais aprenda de forma prazerosa.	INDICADOR 8 RELEVÂNCIA DO PIBID PARA AS ALUNAS BOLSISTAS NA VISÃO DAS PROFESSORAS SUPERVISORAS
(Maria) [...] para mim, quanto mais cedo os alunos de Pedagogia pôr os pés na sala de aula, mais ferramentas ele vai ter para dizer se é aquilo que realmente o que eles querem e não perder, perder entre aspas, tanto tempo de formação, porque eu já me deparei com alunos da UERN, não dentro do PIBID, mas estagiários, que vão para o estágio e já chegam dizendo, que não é isso que eles querem para sua vida.	
(Maria) [...] as alunas como são novas e estão estudando e tem essa sede de trazer coisas novas, elas trazem muitas novidades, muitas coisas que a gente realiza na escola, não só na minha sala de aula, mas dentro da escola de um modo geral e de contra partida elas chegam com essas novidades, a gente estuda os textos que são indicados pela coordenação do programa e no chão da escola elas aprendem com nossa pratica, porque tem coisas, que a gente só aprende fazendo, não tem como ser diferente a gente tem uma visão quando a gente tá na universidade.	
(Maria) [...] tem muitas alunas de que quando chega na escola, eu estou tendo até um pouco de problema com uma aluna, porque ela tem muita vontade de fazer tudo diferente, só que a questão, ela não tem a noção de tempo e espaço para executar tais tarefas.	
(Maria) [...] tem uma aluna, que ela gosta muito de fazer e planejar umas aulas legais, que bota os meninos para gritarem, pularem, [...] seria ótimo se nós tivéssemos espaço para fazer isto. Dentro de uma escola que nós trabalhamos, que tem a sua estrutura faz com que acústica da escola seja péssima, você falando normal parece que está gritando, aí você coloca um menino para gritar, como é que não fica as salas de aula, então falta essa noção, que a gente não pode trabalhar de uma maneira que incomode as outras salas. A gente não pode achar que está fazendo bem a nossa turma, prejudicando a outra, embora que esteja fazendo o bem, mas a gente tem que ter essa noção.	
(Maria) [...] é só falta de experiência, que é o que o PIBID nos propõe, porque melhor ela ter essas decepções, decepções entre aspas, frustrações agora enquanto aluna na realidade, do que já como profissional formada e de repente virar uma pessoa frustrada, porque não é fácil não, você querer realizar um trabalho, você acredita que aquilo ali vai dar certo, que é o correto e de repente você se vê de mãos e pés atados.	
(Maria) [...] elas trazem a teoria, como faz vinte anos que eu sai da universidade, elas estão renovando meus conhecimentos, eu estou melhorando na minha pratica e elas aprendendo com minha experiência, por que eu dou as dicas, pela experiência que tenho, meu campo de visão é maior, que muitas das situações que nós vivemos hoje, eu já vivi várias vezes repetidamente, [...] eu sei que aquela ação vai causar aquela reação que elas não sabem e vão aprendendo.	
(Teresa) [...] percebo que todas elas praticamente têm PIBID e [...] estágio não obrigatório pela prefeitura, tem PIBID e outras coisas. [...] eu percebia, era um valor diferente do que eu atribuía na minha época, [...] isso [...] me deixava um pouco triste, me fazia refletir e eu conversava com elas da importância". [...] a gente sabe que as experiências são muitos particulares, [...] nem tudo que me marca com profundidade, vai marcar você com profundidade. [...] minha relação com elas foi muita neste sentido, [...] de tentar mesmo diante dessa relação professor-aluno, deixar para elas a importância desse programa.	

(Teresa) O PIBID ele faz, porque embora essas meninas só vão à escola uma vez por semana, mais elas vão durante dezoito meses. [...], elas começam a conhecer vigias, merendeiras, pai de alunos, mãe de aluno, entender as crianças melhor, [...] as famílias, [...] como a gente recebe uma mãe e um pai, como é que a gente conversa, como é que a gente lida com assuntos que vão aparecendo no decorrer do caminho [...] como se fosse o currículo oculto. Não é algo que está explícito no currículo, no curso de pedagogia é algo que a partir das vivências delas na escola elas vão aprendendo. É esse dia a dia, é essa vivência na escola.	
(Ana) Eu preciso ir à escola, eu preciso conhecer o chão da escola [...]. Porque eu só posso ter segurança do que eu quero e do que eu sou como profissional, no chão da minha escola.	
(Teresa) [...] o PIBID [...] ele tem sua relevância no sentido de que ele vai além de seus objetivos, [...] além dele ter o foco de contribuir com a formação dessas meninas que estão em formação inicial, ele contribui de quebra com a formação das professoras. Tanto eu professora supervisora, que venho para cá (universidade) semanalmente, que recebo atribuições, demandas para fazer, como a professora colaboradora da escola, que conversava comigo, Teresa: essas meninas tem cada ideia, essas meninas são bem criativas, eu dizia, são, são demais. Essas meninas são muito boas, são! Então, assim as palavras mesmo da professora dizia a que colaborou com a gente “nossa eu gostei demais de ter recebido essas meninas, obrigada Teresa por ter pensado em mim”. Então, assim contribui também com ela sem receber bolsa, sem ser professora supervisora, contribui com a formação dessa professora, com a minha, com a aprendizagem das crianças na escola e de quebra ainda com as delas. Penso eu, que contribui muito para a formação, para entender a escola.	
(Teresa) Uma grande sacada assim do programa é ele poder impactar, [...] não só essas meninas, porque à medida que elas vão para a escola isso já contribui demais para a formação delas e esse é um dos objetivos do programa. Mas, eu penso que o programa acaba indo além, ele amplia os seus objetivos, na medida em que ele contribui para mim enquanto professora que continuo em formação, em crescimento, buscando, apreendendo com elas. [...] impacta também na aprendizagem das crianças na escola, na escola em si, porque, [...] a gente tinha na escola espaços antes não explorados por professores que já trabalhavam há quinze anos [...] e que depois da intervenção do PIBID, que a gente ficava explorando esses espaços com uma leitura embaixo de uma árvore, uma contação de história, [...]. Eu percebi e estando lá todos os dias e até compartilhava com elas, que sem elas estarem, aqueles espaços começaram a ficar movimentados. Professores começaram a sair mais das suas salas e explorar esses espaços, que antes não eram explorados. [...] isso já é um impacto do PIBID muito positivo, porque a gente constrói, a gente aprende assim, vendo o outro, o que deu certo para o outro.	
(Teresa) [...] eu penso que hoje a relevância do programa se deu muito nesse aspecto de ampliar seus objetivos iniciais. Ele não só aproxima a universidade com a escola básica, então eu penso assim, eu atribuo assim, talvez nem todo mundo atribua.	

(Ana) [...] a cada mês trabalhado, elas fazem um rodízio para passar pelas outras salas, [...] para ter aquela afinidade, para saber naquelas salas como se trabalha e os professores as recebem de braços abertos. Tem professores, que copiam o trabalho que elas desenvolvem na escola para levar para outras instituições, de tão interessantes	INDICADOR 09 RELAÇÃO AFETIVA DAS PROFESSORAS SUPERVISORAS E AS ALUNAS BOLSISTAS: ROMPENDO COM O FAZER DA SALA DE AULA
(Maria) [...] esse ano o PIBID veio com uma roupagem diferente e as meninas são distribuídas em salas distintas. Geralmente, eu coloco duas em uma sala. Desde início do ano, que a gente vem com esse trabalho, [...] ai eu fiz a rotatividade delas, para que todas tivessem experiências do primeiro ao terceiro, do quarto ao quinto.	
(Maria) [...] elas desenvolveram um lado afetivo, com as professoras lá da sala, [...], tem professoras que só querem aquelas e tem as alunas que só querem ir para aquela sala [...]. É porque [...] desenvolveu um laço de amizade, afetivo entre as professoras de sala e as alunas é tanto que tem umas professoras lá, que estão chamando elas de minhas alunas (risos). Minhas pibidianas.	
(Teresa) A relação delas com essa outra professora foi muito boa, [...] Essa professora [...] muito aberta, muito dinâmica, muito criativa [...] Foi um trabalho bem dialógico [...], quando alguma coisa não estava dando certo, [...], quando precisava de um ajuste aqui outro ali a gente chamava a bolsista, sentava conversava e ia caminhando e foi dando certo.	
(Maria) E o que me fez dizer esse programa é bom, que eu estou vendo resultado do meu trabalho, foi justamente a formatura das pibidianas que passaram por mim [...] isso para nós professores é muito gratificante, quando a gente vê o fruto do nosso trabalho dando certo.	INDICADOR 10 O REALIZAR-SE COMO PROFESSORA SUPERVISORA A PARTIR DAS REALIZAÇÕES DAS PIBIDIANAS
(Maria) [...] o que me deixou muito feliz foi quando uma ex-pibidiana continuou, passou no mestrado, quando outra aluna, [...] que continuou que passou em dois concursos, [...] uma menina muito aplicada, que me ouvia e também outras alunas também que chegaram para mim e me disseram, olha professora eu fui para determinada escola e me lembrei exatamente o que você me dizia, o que você (pausa) ai, isso me deixa muito feliz, porque eu vejo que estou caminhado pelo caminho certo, tá dando certo, eu estou deixando os meus frutos.	
(Maria) Hoje, inclusive algumas das minhas ex-alunas já fazem mestrado, já tem um nível de conhecimento científico bem maior do que o meu. [...] também eu sei que eu contribui para que essas pessoas fossem à frente, não parassem, quando eu vejo uma aluna que se destaca, eu sempre procuro [...], vender o peixe dessa pessoa, [...] e isso me deixa feliz, e assim, enquanto eu poder estar dentro desse programa eu vou poder está porque, isso para mim é muito gratificante.	
(Teresa) Eu publicava também com elas. [...] não sei se pela idade. [...] tem uma que é mais senhora, ela tem idade de ser minha mãe, tem outra que é mais velha do que eu, que é da minha sala. Não sei até pela idade minha com elas, e pelo fato de eu estar com essa sede de universidade, [...] acaba que somava muito assim, a minha sede com a delas. [...] a gente tinha muitas coisas em comum.	
(Teresa) Muitas coisas que eu busco, elas também buscam. [...] muitas coisas para conversar, para dialogar, [...] talvez por isso para mim tenha sido tão incrível <u>e para elas eu não sei</u>, [...] se eu fosse assim mais velha e tivesse vivendo outro momento da minha vida, talvez eu não tivesse esse olhar tão de camaradagem com elas, de amiga [...].	

APÊNDICE D - QUADRO DOS NÚCLEOS DE SIGNIFICAÇÃO

NÚCLEOS DE SIGNIFICAÇÃO	
INDICADORES	NÚCLEOS DE SIGNIFICAÇÃO
Indicador 1 Constituição das professoras supervisoras e a dimensão afetiva	Dimensão afetiva e a constituição das professoras supervisoras: encontro com o PIBID
Indicador 2 O encontro com o PIBID	
Indicador 4 Relações afetivas entre professoras supervisoras e alunas bolsistas	As vivências das professoras supervisoras no PIBID/pedagogia/Uern e suas relações afetivas com as alunas bolsistas
Indicador 5 Dimensão Afetiva no PIBID: encantos e desencantos	
Indicador 7 O constitui-se professora supervisora na vivência do PIBID e as alunas bolsistas	
Indicador 3 PIBID: redescoberta do encantamento pelo trabalho docente	O fazer das atividades pedagógicas e o ser das significações afetivas das professoras supervisoras.
Indicador 6 O fazer pedagógico constituído no espaço educativo	
Indicador 9 Relação afetiva das professoras supervisoras e as alunas bolsistas: rompendo com o fazer da sala de aula	
Indicador 8 Relevância do PIBID para as alunas bolsistas na visão das professoras supervisoras	O sucesso das aprendizagens construídas pelas alunas bolsistas no PIBD e na escola
Indicador 10 O realizar-se como professora supervisora a partir das realizações das pibidianas	
Fonte: elaborada pela pesquisadora	