UNIVERSIDADE FEDERAL DO CEARÁ
FACULDADE DE EDUCAÇÃO
PROGRAMA DE PÓS-GRADUAÇÃO EM EDUCAÇÃO

ELIENE MARIA VIANA DE FIGUEIRÊDO PIEROTE

SENTIDOS DE APRENDIZAGEM DA DOCÊNCIA DE COORDENADORES E ALUNOS DO PIBID/UESPI: RESSIGNIFICADOS DA FORMAÇÃO INICIAL

FORTALEZA-CE
2016

ELIENE MARIA VIANA DE FIGUEIRÊDO PIEROTE

SENTIDOS DE APRENDIZAGEM DA DOCÊNCIA DE COORDENADORES E ALUNOS DO PIBID/UESPI: RESSIGNIFICADOS DA FORMAÇÃO INICIAL

Tese apresentada ao Programa de Pós-Graduação em Educação da Universidade Federal do Ceará, como requisito parcial à obtenção do título de Doutora.
Área de concentração: Educação Brasileira.

Orientadora: Profa. Dra. Ana Maria Iorio Dias

FORTALEZA - CE

2016

Universidade Federal do Ceará
Biblioteca de Ciências Humanas

P621s Pierote, Eliene Maria Viana de Figueirêdo.

Sentidos de aprendizagem da docência de coordenadores e aluno do PIBID/UESPI: ressignificados da formação inicial / Eliene Maria Viana de Figueirêdo Pierote. – 2016.
221 f. : il. color., enc. ; 30 cm.

Tese (doutorado) – Universidade Federal do Ceará, Centro de Humanidades, Programa de Pós-Graduação em Educação, Fortaleza, 2016.
Área de Concentração: Educação Brasileira.
Orientação: Profa. Dra. Ana Maria Iorio Dias.

1. Professores-Avaliação. 2. Docentes. 3. Licenciatura. 4. PIBID. I. Título.

CDD 379.157098121

ELIENE MARIA VIANA DE FIGUEIRÊDO PIEROTE

SENTIDOS DE APRENDIZAGEM DA DOCÊNCIA DE COORDENADORES E ALUNOS DO PIBID/UESPI: RESSIGNIFICADOS DA FORMAÇÃO INICIAL

Tese apresentada ao Programa de Pós-Graduação em Educação da Universidade Federal do Ceará, como requisito parcial à obtenção do título de Doutora.
Área de concentração: Educação Brasileira.

Aprovada em: ___/___/_____.

BANCA EXAMINADORA

_____
Profa. Dra. Ana Maria Iorio Dias (Orientadora)
Universidade Federal do Ceará (UFC)

_____
Profa. Dra. Bernadete de Sousa Porto
Universidade Federal do Ceará (UFC)

_____
Prof. Dr. Luiz Botelho Albuquerque
Universidade Federal do Ceará (UFC)

_____
Profa. Dra. Maria Socorro Lucena Lima
Universidade Estadual do Ceará (UECE)

_____
Profa. Dra. Bárbara Maria Macedo Mendes
Universidade Federal do Piauí (UFPI)

AGRADECIMENTOS

Na minha casa, e aqueles que convivem mais de perto comigo, costumam me ouvir dizer sempre no dia a dia: "*tudo pra mim dá certo*"... Eles levam na brincadeira quando falo, mas tenho certeza que há uma força Divina e inspiradora que me orienta e guia os meus passos em tudo o que faço. Gratidão primeira!

Descrever as atitudes de uma pessoa que foi espelho, pela postura ética em todos os momentos, sobretudo quando precisei escolher entre abandonar o programa e fazer o que talvez fosse mais cômodo para mim, mesmo que pudesse causar prejuízos à sua pessoa ou até profissionalmente, disse: "*Estou com você*"!, naquela difícil decisão a ser tomada. A sua compreensão extrapolou as leituras de Gadamer. Além disso, todo o profissionalismo nas disciplinas ministradas e o suporte oferecido prontamente durante toda a minha pesquisa era tudo o que eu precisava para chegar até aqui. **Muito obrigada, Professora Ana Iorio!**

No programa, fui desafiada por uma professora que me fez redescobrir o sabor de esperar a aula começar, de saber qual seria a novidade daquele dia e rememorar o prazer do encontro entre professor e aluno. Com ela, a Didática nunca mais será a mesma... Seu temperamento "Mafalda" me instigou a ir além da minha pesquisa, pois obedeci direitinho o seu recado: "só a alma atormentada pode trazer para a voz um formato de pássaro". Sou uma coruja diferente com os seus ensinamentos, professora Bernadete... Muito Obrigada!

Se antes não existia a palavra "muso" inspirador, aqui terá o primeiro. Gratidão ao Professor Luiz Botelho, pelas aulas que me faziam viajar, imaginando a minha tese. A coruja saiu de lá. Suas contribuições filosóficas permeadas do seu lado simples e humano de ser, me mostraram que a docência se faz resgatando corujas adormecidas e vislumbrando dias melhores para todos, indistintamente.

Agradeço à Professora Socorro Lucena, pelas contribuições basilares para o desenvolvimento da tese na segunda qualificação e pela forma que conduziu o seu posicionamento, ampliando de forma significativa a compreensão dessa temática.

De modo especial, agradeço à professora Bárbara, que desde o Mestrado acompanha o meu percurso formativo, e a sua vinda para a defesa foi um dos maiores presentes que eu poderia ganhar.

Aos meus pais, pelo alicerce, apoio e crença em tudo o que faço, sempre.

Ao meu marido, Luís Gonzaga, o “Rei da casa”, que me “mandava” terminar, e conduzia nas horas mais difíceis.

Aos meus filhos Bruna e Danilo, que me olhavam querendo um espelho, nas minhas inquietações, irritações ou ausências, não sabendo eles que são a minha fonte maior de tudo, base que sustenta a minha existência.

Ao Aluísio e à Marcela, que acompanharam todo esse processo, às vezes no silêncio, ou na maioria das vezes pelo olhar, dizendo: “vai dar certo”!

Aos meus irmãos: Elenice, Eduardo, Eugênio, Elisângela e Junjumba, que souberam entender as ausências das rodas de conversas informais ou o excesso de assunto sobre doutorado.

Às minhas cunhadas e cunhados e sobrinhos/as pelas perguntas sem respostas, mas que a compreensão era sempre de que eu estava fazendo algo bom e para o bem...

Aos “amigos UFC”, Amanda, Jasmine e Magérbio, que me fizeram redescobrir a alegria de pegar um ônibus de Teresina à Fortaleza, nunca achando ser um “fardo” em minha vida, porque estar com vocês era a “melhor coisa do mundo”. O riso era solto e espontâneo e o estudo era sério e intenso. Foram aprendizados que ficarão marcados para sempre na minha memória e a amizade por toda a vida.

À querida amiga-irmã Rose, que representa todos os amigos de turma e àqueles que conheci aqui na FACED.

À Brenda, pelo apoio incondicional, mostrando compromisso no que faz e como se deve fazer a docência, “desde pequena”.

À Professora Isabel Fontineles, ao Professor Afonso Norberto e à Professora Elilian Basílio, pela disponibilidade e abertura em todos os momentos, a todos os alunos e alunas do PIBID de Pedagogia do *Campus* “Clóvis Moura” e Matemática do “Torquato Neto” e às supervisoras Cláudia e Kátia, pela colaboração na pesquisa.

À amiga Lidenora, amiga de todas as horas, que representa o apoio dos/das incontáveis professores, funcionários e alunos que tive da UESPI, meu lugar de estudo, prática, prazer e lazer.

Às amigas Joyce, Galeára e Remédios Barreto, representantes da amizade-símbolo de todos os lugares e momentos da minha vida.

À FAPEPI, pelo apoio durante um ano nesta pesquisa e ao Programa de Pós-graduação da FACED, pela relação estabelecida com os funcionários e solicitações a contento. Muito obrigada!

O meu olhar é nítido como um girassol.
Tenho o costume de andar pelas estradas
Olhando para a direita e para a esquerda,
E de vez em quando olhando para trás...
E o que vejo a cada momento
É aquilo que nunca antes eu tinha visto,
E eu sei dar por isso muito bem...
Sei ter o pasmo comigo
Que tem uma criança se, ao nascer,
Reparasse que nascera deveras...
Sinto-me nascido a cada momento
Para a eterna novidade do mundo...
Creio no mundo como num malmequer,
Porque o vejo. Mas não penso nele
Porque pensar é não compreender...
O mundo não se fez para pensarmos nele
(Pensar é estar doente dos olhos)
Mas para olharmos para ele e estarmos de acordo.
Eu não tenho filosofia: tenho sentidos...
Se falo na Natureza não é porque saiba o que ela é,
Mas porque a amo, e amo-a por isso,
Porque quem ama nunca sabe o que ama
Nem sabe porque ama, nem o que é amar...
Amar é a eterna inocência,
E a única inocência é não pensar...

(O Guardador de Rebanhos II - Alberto Caeiro, Heterônimo de Fernando Pessoa)

RESUMO

O objetivo desta Tese é analisar os sentidos atribuídos à aprendizagem da docência dos coordenadores e licenciandos do PIBID/UESPI e a ressignificação da formação inicial. O estudo parte do pressuposto de que o processo formativo dos coordenadores e licenciandos que participam do PIBID na UESPI pode ser influenciado por meio da reflexão crítica, quando esta se articula aos referenciais teóricos e práticos do curso, propiciando a ressignificação dos sentidos da formação inicial. Pretende-se que a compreensão advinda desse estudo, obtida com base nos estudos sobre sentidos, em Vigotski (2009), Gadamer (1997); formação inicial de professores, como Garcia (1999), Veiga (2012), entre outros, sobre saberes da docência, Tardif (2011), Pimenta (2002); bem como o conhecimento do próprio Programa de Iniciação à Docência – PIBID, entre outras discussões afins, colabore para a renovação do modo de pensar a formação inicial e a institucionalização de programas nas licenciaturas. A metodologia empreendida adota um estudo de natureza qualitativa, que aproxima o pesquisador, a partir de um contato direto com a situação onde o fenômeno pesquisado acontece, pela importância de se compreender trajetórias, percursos, movimentos e sentidos do processo formativo. O método de investigação está fundamentado com base nos princípios da Hermenêutica, nos pressupostos de Hans-Georg Gadamer (1997), que estabelece a importância da compreensão humana, considerando o seu contexto sócio-histórico. A pesquisa foi realizada na Universidade Estadual do Piauí - UESPI, em Teresina-PI, campi “Clóvis Moura” e “Poeta Torquato Neto”, nos cursos de Licenciatura em Pedagogia e Matemática, que participam do Programa de Iniciação à Docência – PIBID, e os sujeitos foram coordenadores e alunos dos referidos cursos. Os instrumentos adotados para a produção dos dados foram o Questionário, o Diário Autobiográfico, a Observação e as Rodas de conversa. A análise dos dados foi realizada por meio da técnica da Análise do Discurso (BAKHTIN, 1997), em que o objetivo é compreender o outro, ao invés de conhecer um objeto. Os achados da pesquisa revelaram que os grupos de Matemática e Pedagogia nos levaram à interpretação de pontos basilares para a nossa tese, não somente confirmando o que levantamos, de que o processo formativo dos coordenadores e licenciandos que participam do PIBID na UESPI influencia na articulação dos referenciais teóricos e práticos relativos à aprendizagem da docência, mas ampliando as possibilidades de que eles próprios pudessem refletir criticamente sobre o programa e sobre essa articulação e, ao mesmo tempo, fazerem inferências para as instâncias responsáveis pela formação inicial e transformar a sua realidade.

Palavras-chave: Sentidos de aprendizagem da docência; PIBID; Formação Inicial

ABSTRACT

The objective of this thesis is to analyze the meanings attributed to learning the teaching of coordinators and undergraduate of PIBID / UESPI and the resignification of the initial formation. The study comes from the presupposition that the formation process of coordinators and undergraduates that participate of PIBID in UESPI may be influenced by a critical reflection, when it articulates itself to the theoretical and practical references of the course propitiate the reframing of the meanings of initial formation. It is intended that the understanding arising from this study, obtained based on studies (Vygotsky (2009), Gadamer (1997), initial teacher formation, as Garcia (1999), Veiga (2012), among others, on knowledge teaching, Tardif (2011), Pimenta (2002), as well as knowledge of the Initiation Program to teaching - PIBID, among other related discussions, collaborate for the renewal of thinking initial formation and institutionalizing programs in graduation. The methodology undertaken takes a qualitative study, approaching the researcher from direct contact with the situation where the studied phenomenon happens, through the importance of understanding paths, routes, movements and directions of the formative process. The investigation method is based on the principles of hermeneutics, the presuppositions of Hans-Georg Gadamer (1997), which establishes the importance of human understanding, considering its socio-historical context. The research was conducted at the Universidade Estadual do Piauí - UESPI in Teresina-PI, campi "Clovis Moura" and "Poet Torquato Neto", in Pedagogy and Mathematics courses, that participate of the Initiation Program to Teaching - PIBID and the subjects were coordinators and students of these courses. The instruments adopted for the production of data was the questionnaire, the autobiographical diary, the observation and conversation circles. Data analysis was performed through of discourse analysis technique (Bakhtin, 1997), in which the goal is to understand the other, instead of knowing an object. The findings revealed that the Mathematics and Pedagogy groups led us to the interpretation of fundamental points to our thesis, not only confirming what we raise, that the formation process of coordinators and undergraduates that participate in the PIBID in UESPI influences in the articulation of theoretical and practical reference for the learning of teaching, but increasing the chances that they themselves could reflect critically on the program and this articulation and at the same time, make inferences to the instances responsible for initial formation and transform their reality.

Keywords: Meanings of teaching learning; PIBID; Initial formation

RESUMEN

El objetivo de esta Tesis es analizar los sentidos relacionados al aprendizaje de la enseñanza de los coordinadores y estudiantes de la graduación del PIBID/UESPI y la resignificación de la formación inicial. El estudio parte de la premisa de que el proceso formativo de los coordinadores y estudiantes de la graduación que participan del PIBID en UESPI puede ser influenciado por la reflexión crítica, cuando esta se articula a los referenciales teóricos y prácticos del curso, propiciando la resignificación de los sentidos da formación inicial. Se busca que la comprensión resultante de ese estudio, obtenida con el apoyo en los estudios sobre sentidos Vigotski (2009), Gadamer (1997); formación inicial de profesores, como Garcia (1999), Veiga (2012), entre otros, sobre saberes de la enseñanza, Tardif (2011); Pimenta (2002); juntamente con el conocimiento del propio *Programa de Iniciação à Docência* – PIBID, entre otras discusiones del mismo género, colabore para la renovación del modo de pensar la formación inicial y la institucionalización de programas en las graduaciones. La metodología utilizada adopta un estudio de naturaleza cualitativa, que aproxima el investigador, a partir de un contacto directo con la situación donde el fenómeno pesquisado ocurre, por la importancia de se comprendan los trayectos, caminos, movimientos y sentidos del proceso formativo. El método de investigación está fundamentado en los principios de la Hermenéutica, en las premisas de Hans-Georg Gadamer (1997), que establece la importancia de la comprensión humana, considerando su contexto socio-histórico. La pesquisa fue desarrollada en la *Universidad Estatal del Piauí - UESPI*, en Teresina-PI, campi “ClóvisMoura” y “Poeta Torquato Neto”, en los cursos de *Licenciatura em Pedagogia* y *Matemática*, que a su vez participan del *Programa de Iniciação à Docência* – PIBID, ylos sujetos eran coordinadores y alumnos de los referidos cursos. Los instrumentos adoptados para la producción de los datos fueranel cuestionario, el diario autobiográfico, la observación ylos ciclos de conversación. El análisis de los datos fue realizado através de la técnica del análisis del discurso (BAKHTIN, 1997), cuyo objetivo es comprender el otro, al revés de solamente conocer un objeto. Los resultados de la investigación revelaron que los grupos de *Matemática* y *Pedagogia* nos llevar ona la interpretación de puntos principales para nuestra tesis, no solamente confirmando lo que revelamos, de que el proceso formativo de los coordinadores y estudiantes de la graduación que participan do PIBID en UESPI influencia en la articulación de los referenciales teóricos y prácticos relativos al aprendizaje de la enseñanza, pero ampliando las posibilidades de que ellosmismo puedan reflejar críticamente sobre el programa y sobre esa articulacióny, al mismo tiempo, hacer inferencias para las instancias responsables por la formación inicial ycambiar su realidad.

Palabras-llave: Sentidos del aprendizaje de la enseñanza. PIBID. Formación Inicial.

LISTA DE ILUSTRAÇÕES

Figura 1	Subprojetos, Número de alunos de Iniciação à Docência (ID), Número de Supervisores e Coordenadores dos Campi “Torquato Neto e “Clóvis Moura” – Teresina-Pi	72
Figura 2	Processo Hermenêutico, segundo Gadamer (1997), interpretado pela pesquisadora	79
Figura 3	Mapa da Divisão Territorial do Piauí-Pi	84
Figura 4	Capa do Diário autobiográfico	102
Figura 5	Imagem representativa utilizada em slide para Rodas de conversa e lanche servido	126
Figura 6	Ilustração dos Eixos temáticos para as Rodas de conversa dos grupos de Pedagogia e Matemática	129

LISTA DE QUADROS

Quadro 1	Perfil dos Sujeitos da Pesquisa – PIBID Matemática	91
Quadro 2	Perfil dos Sujeitos da Pesquisa – PIBID Pedagogia	93

LISTA DE ABREVIATURAS E SIGLAS

ANFOPE - Associação Nacional pela Formação dos Professores

ANPED - Associação Nacional de Pós-Graduação e Pesquisas em Educação

AVEC – Associação Vilhenense de Educação

BDTD - Biblioteca Digital de Teses e Dissertações

CA – Coordenador De Área

CAP - Comissão de Acompanhamento

CAPES - Coordenação de Aperfeiçoamento de Pessoas de Nível Superior

CEEP/MEC - Comissão de Especialistas de Ensino de Pedagogia

CESMAC – Centro Universitário

CG - Coordenador de Gestão

CGV/DEB – Coordenação Geral de Valorização do Magistério

CI - Coordenador Institucional

CNE - Conselho Nacional de Educação

DAP/UESPI – Departamento de Assuntos Pedagógicos

EAD - Ensino à Distância

ENEM - Exame Nacional do Ensino Médio

ENDIPE – Encontro Nacional de Didática e Práticas de Ensino

ENFORSUP – Encontro Inter-Regional Norte, Nordeste e Centro-Oeste Sobre Formação Docente para Educação Básica e Superior

FORUMDIR - Fórum de Diretores das Faculdades/Centros de Educação das Universidades Públicas Brasileiras

IBGE – Instituto brasileiro de Geografia e Estatística

IDEB – Índice de Desenvolvimento da Educação Básica

IDH – Índice de Desenvolvimento Humano

IES – Instituição de Ensino Superior

IMPA – Instituto de Matemática Pura e Aplicada

LDB – Lei das Diretrizes e Bases da Educação Nacional

MEC – Ministério da Educação

PARFOR – Plano Nacional de Formação de Professores

PCN – Parâmetros Curriculares Nacionais

PDI – Plano de Desenvolvimento Institucional

PIBIC – Programa Institucional de Iniciação Cientifica

PIBID – Programa Institucional de Bolsa de Iniciação à Docência

PPC – Projeto Pedagógico do Curso

PPI - Projeto Pedagógico Institucional

PPP – Projeto Político Pedagógico

PRO-UNI – Programa Universidade Para Todos

PUC/SP - Pontifícia Universidade Católica de São Paulo

SBS – Sociedade Brasileira de Matemática

SINAES – Sistema Nacional de Avaliação da Educação Superior

SISU – Sistema de Seleção Unificada

TCLE – Termo de Consentimento Livre e Esclarecido

UAB – Universidade Aberta do Brasil

UECE – Universidade Estadual do Ceará

UEL-PR – Universidade Estadual de Londrina

UESPI – Universidade Estadual do Piauí

UFAL – Universidade Federal de Alagoas

UFC – Universidade Federal do Ceará

UNESCO - Organização das Nações Unidas para Educação, Ciência e Cultura

USP – Universidade de São Paulo

SUMÁRIO

1	**INTRODUÇÃO: A CORUJA QUE HABITA EM MIM**.....	16
2	**CORUJAS NECESSITAM DE REFERÊNCIAS**	30
2.1	**Sobre os sentidos: quem explica? .....**	30
2.2	**Do termo aprendizagem à aprendizagem da docência.....**	38
2.3	**Formação inicial de professores: pressupostos e perspectivas**	46
2.3.1	Reflexão crítica e formação de professores.....	51
2.4	**O Programa de Iniciação à Docência - PIBID…….....**	56
2.4.1	O Contexto Educacional do Estado do Piauí e o PIBID…….....	65
3	**CORUJAS PERCORREM CAMINHOS E SOBREVOAM**.....	75
3.1	**Especificando a Natureza e o Método de investigação.....**	75
3.2	**Demarcando o Campo da pesquisa.....**	82
3.3	**A análise dos dados: procedimentos e embasamento teórico.....**	88
3.4	**“Corujando” é que se conhece... Os Sujeitos da pesquisa.....**	89
3.4.1	**Eixo de Análise I: Sentidos de aprendizagem da docência.....**	96
3.5	**Diário Autobiográfico: “a linguagem do nós” .....**	100
3.5.1	Eixo de Análise II: O movimento da Coruja: pensar, sentir, narrar..	101
3.6	**Eixo de Análise III: A Observação... na lente da Coruja.....**	116
3.7	**Eixo de Análise IV: Conversando nas rodas .....**	126
4	**APONTAMENTOS CONCLUSIVOS.....**	150
	REFERÊNCIAS.....	160
	APÊNDICES.....	169

1 INTRODUÇÃO: A CORUJA QUE HABITA EM MIM

> Coruja é a ave soberana da noite. Para muitos povos, a coruja significa mistério, inteligência, sabedoria e conhecimento. Ela tem a capacidade de enxergar através da escuridão, conseguindo ver o que os outros não veem. A coruja simboliza a reflexão, o conhecimento racional e intuitivo. Na mitologia grega, Athena, a Deusa da sabedoria, tinha a coruja como símbolo, tanto que tinha uma como mascote. Os gregos consideravam a noite como o momento do pensamento filosófico e da revelação intelectual e a coruja, por ser uma ave noturna, acabou representando essa busca pelo saber.
>
> (SIGNIFICADOS.COM)

A epígrafe acima intenciona inspirar a escrita desta tese, trazendo considerações que permeiam o tema escolhido, metaforicamente anunciando a minha identificação com a profissão e confirmando o que não somente podemos aprender com esta ave que representa a profissão do professor (Cursos de Pedagogia, Filosofia e Letras) e simboliza a reflexão, o conhecimento racional e intuitivo, mas sobretudo por nos ajudar a revelar significados e contradições acerca da docência.

A escolha do tema para este estudo parte da reflexão sobre o percurso profissional vivenciado desde os meus dezessete anos, ao ingressar no curso de Pedagogia na Universidade Federal do Piauí, até o momento atual, em que me relaciono com a área, como busca incessante de instigar o desejo pelo aprender por meio da oportunidade de me constituir e poder “formar” professores.

O termo "coruja" geralmente é aplicado ao pai ou a mãe que ressalta com certo exagero as qualidades dos filhos. No meu caso, acredito que as qualidades foram sendo voltadas para um “apaixonamento” pelo curso de Pedagogia, vendo nele todas as possibilidades de transformar a realidade das crianças que passei a conviver quando comecei a exercer a docência nos anos iniciais do Ensino Fundamental, em 1988, em uma escola da rede particular de ensino em Teresina, ao vibrar com cada conquista por elas apresentada e buscar metodologias diversificadas para aquelas cujo desejo de aprender estava oculto, ou mesmo quando passei a realizar atividades em escolas públicas e particulares como Orientadora Educacional e Psicopedagoga em Teresina e Timon - MA, analisando as relações entre pais e professores/as, com o intuito de resgatar o brilho no olhar

dos alunos/as que já não encontravam entusiasmo com estas pessoas, pelo desgaste provocado nas relações de ensino e aprendizagem, até chegar ao Magistério Superior, que foi acontecendo de modo paralelo e depois nos Estados onde morei por curto período (Alagoas – UFAL e CESMAC, em Maceió e Rondônia – AVEC, em Vilhena-RO) atualmente suscitando nos futuros professores/as, provocações que possam vislumbrar a transformação da Educação do nosso estado e país e a de si mesmos/as, construindo um mundo melhor para todos/as.

A minha “corujice”, nesta investigação, parte de um olhar atento acerca da prática docente na formação inicial de professores, com o cuidado de refletir criticamente sobre os sentidos de aprendizagem atribuídos pelos alunos e alunas das licenciaturas, em função dos constantes dilemas apresentados por estes/as, quando discorrem sobre o processo de aprendizagem das crianças e adolescentes com as/os quais se relacionam nas suas práticas. São depoimentos que vão desde a inquietação motora em sala de aula a questões relacionadas à leitura e à escrita, quando demonstram não compreenderem de que forma a aprendizagem acontece, com dificuldades para encontrar, no arcabouço teórico difundido no curso, respostas sobre como esta acontece na relação professor-aluno em sala de aula, gerando angústias e solicitando, muitas vezes de nós professores, “receitas” que possam direcionar as suas ações, no momento em que os problemas se instalam.

Na minha trajetória profissional, tive oportunidades diversas para discutir temáticas em situações ou no processo de formação inicial e contínua de professores, em que os temas geradores entre os pares se davam em torno das reclamações relativas à aprendizagem, quando alunos não conseguiam acompanhar o ano/série, ficavam limitados a julgamentos sobre comportamentos ou atitudes inadequados por parte destes, fugindo da proposição de ações ou de estudos e reflexões acerca das necessidades formativas relativas à docência, para compreender o histórico familiar desses/as alunos/as, de como o processo de ensino e aprendizagem acontece na sala de aula e até mesmo analisar sobre a sua postura ou história em relação à escolha pela docência.

Acredito que para a atuação em sala de aula, a compreensão do próprio processo de aprendizagem do professor é imprescindível, além de um estudo aprofundado acerca das teorias da aprendizagem, pois, quando isto não acontece, as projeções para busca de “culpados” ou a responsabilização para os problemas ou

resultados no processo dos seus alunos sempre serão de outrem e dificilmente estes serão capazes de ampliar as perspectivas em relação ao campo formativo, caso não sejam capazes de influenciar no seu/nosso processo de reflexão crítica e/ou autoconhecimento acerca dessas questões. Esse ponto sempre foi o que impulsionou/mobilizou a minha profissão.

Parte das inquietações foi analisada durante os estudos de mestrado, realizado na UFPI, entre 2009 e 2011 e novas necessidades surgiram, no momento em que passei a exercer a docência no Ensino Superior, na Universidade Estadual do Piauí e as reflexões realizadas nas disciplinas do Curso de Doutorado, sobretudo aquelas provocadas pelas Professoras Ana Iorio[1], Bernadete Porto[2], e Luiz Botelho[3] uma vez que nas suas posturas e práticas, sempre demonstravam prevalecer o ideário de romper com o modelo de formação que vivenciamos atualmente, no sentido de avançarmos em relação aos significados que a docência passa a ser na vida de cada um/uma que a escolhe como profissão e da necessidade de, cada vez mais, compreendermos o processo de constituição da docência, como forma de evidenciar a intencionalidade da ação por meio do processo crítico e reflexivo.

Durante as discussões em sala de aula como professora da graduação, observo que os/as alunos/as do curso de Pedagogia, por exemplo, reproduzem, muitas vezes, os discursos de alguns dos/das professores/as da Educação Básica com os/as quais convivem durante o período dos estágios, sobre dificuldades apresentadas pelas crianças, com inferências realizadas, na maioria das vezes, pelo senso comum, denotando somente o fracasso destas, por fatores externos à escola (situação familiar, condição socioeconômica...), sem a compreensão de que nesses discursos está implícita uma concepção teórica e um modelo de prática subjacente

[1] Professora Doutora Associada 4 do Programa de Pós- Graduação da Universidade Federal do Ceará - UFC, Membro-Fundadora da Rede Inter-Regional Norte, Nordeste e Centro-Oeste de Docência na Educação Superior (RIDES).

[2] Professora Doutora Adjunta III na Universidade Federal do Ceará, lotada no Departamento de Teoria e Prática, onde leciona as disciplinas Didática, Estágio Supervisionado, Ludopedagogia e Docência no Ensino Fundamental.

[3] Professor Doutor Associado II lotado no Departamento de Teoria e Prática do Ensino da Faculdade de Educação da Universidade Federal do Ceará. Atua também junto ao Curso de Licenciatura em Música do Instituto de Cultura e Arte da UFC. Tem experiência na área de Educação, com ênfase em Fundamentos da Educação, atuando principalmente nos seguintes temas: Sociologia da Educação; Sociologia da Arte e Música; Ensino de Música, Educação e Formação de Professores.

que poderá facilitar ou comprometer a aprendizagem dos seus alunos e, portanto, o processo de ensino-aprendizagem.

As constantes reclamações apresentadas pelos estudantes do curso de Pedagogia ou de outras licenciaturas nas quais tenho a oportunidade de ministrar disciplinas, de modo geral, demonstram não compreenderem de que forma o processo de aprendizagem dos seus/suas alunos/as da Educação Básica acontece, bem como a função do processo formativo da graduação (modo como vai realizando o curso/disciplinas), levando-me a analisar os sentidos de aprendizagem da docência e como estes vão sendo atribuídos ao longo da sua formação acadêmica.

Em algumas situações do curso de Pedagogia, por exemplo, destaco as concepções de aprendizagem estudadas durante a formação, que são silenciadas ou não são traduzidas para as situações de sala de aula, quando os/as licenciandos/as não conseguem identificar modos e ritmos de aprendizagem distintos, quando tratam as crianças ou adolescentes esperando resultados semelhantes. Além disso, elementos subjetivos como a própria identificação dos/das estudantes de Pedagogia com o curso, a falta de motivação para pesquisar a prática e levantar alternativas que possibilitem a ampliação de novas interpretações sobre o processo de ensino-aprendizagem.

Constata-se, portanto, a dificuldade da inter-relação entre estas duas importantes dimensões (teoria e prática) da profissão docente, o que só aumenta o hiato existente entre elas, durante o processo formativo. Não se encontra a compreensão de que ambas devem articular-se permanentemente para que o professor possa assumir o compromisso político que está no cerne de sua profissão. “Assistimos, assim, a um divórcio entre pensamento e ação docente” (MARIANO, 2012, p. 88).

Dessa forma, evidencia-se a constituição de novos pontos de discussão para os professores formadores e a necessidade de superação de obstáculos por parte dos/as alunos/s de Pedagogia para lidar com as situações próprias do contexto escolar, além das fragilidades na formação inicial se constituírem como lacunas na sua formação e prática docente.

Ancorada a estas lacunas envolvendo a formação inicial de professores, os Parâmetros Curriculares Nacionais – PCN (BRASIL, 2000) denunciam ainda que parte dos problemas referentes às dificuldades de aprendizagem nas séries iniciais

está relacionada ao processo de formação docente. Consequentemente, a prática dos professores denota a não compreensão ou falta de clareza acerca da aprendizagem da docência.

A esse respeito, a aprendizagem da docência se constitui um conjunto de ações consideradas partes constituintes de um processo formativo que não se dissocia da relação teoria-prática.

Uma pesquisa recente realizada pelo Professor Marcelino de Rezende Pinto (USP) revelou que de 2010 para 2013 diminuiu o número de pessoas que ingressaram em cursos de Licenciatura. Os resultados apontam que grande parte não se sente atraída pela carreira e muda de área. Os dados revelam ainda que o maior problema é a “valorização”, que seria a boa formação inicial e continuada, salário inicial atraente, política de carreira motivadora e boas condições de trabalho. Com isso, o Conselho Estadual de Educação de São Paulo deliberou que, a partir de 2014, os cursos de licenciatura tenham 30% da carga-horária de atividades didático-pedagógicas, exigindo que os cursos deem mais atenção às atividades práticas (NOVA ESCOLA, 2014).

Em documentos mais recentes, o Conselho Nacional de Educação, Resolução Nº 2, de 1º de julho de 2015 definiu as Diretrizes Curriculares Nacionais para a formação inicial em nível superior (cursos de licenciatura, cursos de formação pedagógica para graduados e cursos de segunda licenciatura) e para a formação continuada, considerando que a consolidação das normas nacionais para a formação de profissionais do magistério para a Educação Básica é indispensável para o projeto nacional da educação brasileira, em seus níveis e suas modalidades da educação, tendo em vista a abrangência e a complexidade da educação de modo geral e, em especial, a educação escolar inscrita na sociedade, entre outras.

De acordo com Cunha (1999), a formação docente, quando considerada somente sob a perspectiva das competências e habilidades necessárias, reflete uma compreensão simplista. Para a referida autora, com base nessa compreensão, reduz-se o saber docente ao como fazer, com vistas apenas aos procedimentos técnicos, ao manejo e à transmissão das informações acadêmicas.

Delors (2003), em seu conhecido Relatório para a UNESCO, aponta que para enfrentar os desafios do século XXI e dar resposta ao conjunto das suas missões, a educação deve organizar-se em torno de quatro aprendizagens fundamentais:

aprender a conhecer, aprender a fazer, aprender a viver juntos e aprender a ser. Nessa perspectiva, a contribuição dos professores é fundamental e decisiva, cabendo-lhes a responsabilidade de formar o caráter e o espírito das novas gerações. Para tanto, deverão desenvolver qualidades de ordem ética, intelectual e afetiva para cultivar nos seus alunos essas qualidades. Nessa mesma linha, Morin (2000) faz uma reflexão sobre os sete saberes "fundamentais" que a educação do futuro deveria tratar em toda a sociedade. Em um desses saberes - a ética do gênero humano - A ética deve formar-se nas mentes com base na consciência de que o humano é, ao mesmo tempo, indivíduo, parte da sociedade, parte da espécie e todo desenvolvimento verdadeiramente humano deve compreender o desenvolvimento conjunto das autonomias individuais, das participações comunitárias e da consciência de pertencer à espécie humana.

O referido autor (2000), provoca uma reflexão sobre as dúvidas e interrogações do nosso tempo e a necessidade de que se eduque por meio da nova ética, que se ensine a ser, a viver, a dividir, a comunicar.

Há a necessidade ainda de uma revisão ampla do papel do professor na atualidade e os desafios de ensinar e educar com qualidade numa sociedade globalizada e com forte influência dos meios de comunicação e dos recursos da informática (MORAN *ET AL*, 2000).

Atualmente, a formação inicial é realizada por instituições e um grupo de professores especializados, por meio de um currículo que abarca os conhecimentos básicos necessários para o exercício de determinada profissão. O objetivo fundamental de programas de formação, de acordo com García (1999) é ensinar a competência de classe ou conhecimento de ofício, no qual o futuro professor adquire conhecimentos pedagógicos e de disciplinas acadêmicas e realiza práticas de ensino.

De acordo com Mizukami (2004), questões como: o que é, de fato, que os professores precisam saber para poder ensinar? Como os professores aprendem a ensinar? - vêm sendo levantadas e estudadas com o intuito de aprofundar o referencial teórico e buscar perspectivas de políticas voltadas para a formação de professores. Tais questionamentos estão vinculados a diferentes visões de educação, de educador, de ensino e de aprendizagem.

Conforme Gatti (2010, p. 6), os cursos de licenciatura precisam ser estruturados de forma que possibilitem a profissionalização[4] do professor, constituído por uma “base sólida de conhecimentos e formas de ação”.

Diante das carências da formação inicial que se apresentam nos cursos de licenciatura de modo geral, as iniciativas governamentais, preocupadas em suprir as fragilidades demonstradas pelos/as estudantes e o interesse em fortalecer e incentivar a busca e a identificação com o magistério intenciona, ainda, apresentar impactos nos resultados dos alunos da Educação Básica, implantando o Programa de Iniciação à Docência (PIBID), desde o ano de 2009.

O referido Programa é administrado pela Coordenação de Aperfeiçoamento de Pessoal de Nível Superior (CAPES), com proposta oficial que inclui Bolsas de incentivo pedagógico e financeiro com valores definidos para coordenadores, formadores, supervisores de alunos nas escolas e graduandos das licenciaturas.

De acordo com os documentos apresentados pelo PIBID, o fomento à iniciação à docência materializa-se nas propostas construídas pelas IES interessadas em participar do programa que prevê a inserção dos licenciandos bolsistas nas escolas públicas de Educação Básica, onde devem desenvolver atividades didático-pedagógicas.

Este princípio metodológico do PIBID, além de incentivar a formação docente em nível superior para a Educação Básica e contribuir para a valorização do magistério, tem por objetivos: promover a articulação integrada do ensino superior com a Educação Básica; promover a melhoria da qualidade da Educação Básica; proporcionar aos licenciandos a participação na prática docente no cotidiano das escolas públicas; fomentar experiências didático-metodológicas de caráter inovador que se orientem para a superação de problemas identificados no processo ensino-aprendizagem (BRASIL, 2010, Art. 3º).

Desde a sua implantação, encontros em todo o país são realizados para que as práticas desenvolvidas pelos alunos que participam do programa sejam socializadas, com o intuito de validar ou não as iniciativas e fortalecer o incentivo dos professores pela Educação Básica.

---

[4] Ato ou efeito de profissionalizar ou de se profissionalizar. (Dicionárioaurelio.com); Eles precisam ser artesãos, artífices, artistas pra dar conta do magistério. Mestres resistem às pressões de manter e reproduzir a herança de um saber específico. A sociedade depende de suas qualificações. (ARROYO, 2009).

Em Seminário organizado pela coordenação do PIBID da Universidade Estadual do Piauí - UESPI (VIII Seminário de Extensão e I Colóquio do PIBID da UESPI, no dia 22/10/2014), esteve presente como palestrante a Coordenadora de valorização da formação docente da CAPES, e, em seu pronunciamento esclareceu que o PIBID não vem atingindo seu objetivo principal, pois os alunos que dele participam declaram "*gostar da experiência, dizem que aprendem bastante, mas a maioria não segue a carreira docente ou deseja passar direto para fazer mestrado, sem vivenciar a experiência na Educação Básica. Algo precisa ser revisto...*" (*Sic*). Este fato ampliou ainda mais a minha "curiosidade acadêmica" em conhecer o processo formativo do programa e estabelecer relação com o processo de aprendizagem da docência dos/as alunos/as que dele participam, uma vez que, de modo paralelo, desenvolvo as minhas atividades como professora na mesma instituição e que também é formá-los/as, inicialmente, com o mesmo objetivo.

Vale ressaltar que os estudos relativos ao programa, sobretudo nas universidades do Nordeste, encontram escasso campo teórico para discussão, requerendo dos pesquisadores uma análise mais detalhada acerca do processo formativo dos coordenadores, alunos e supervisores do PIBID.

Para a pesquisa aqui apresentada, foi realizado um levantamento das publicações (dissertações, teses e artigos) acerca dos impactos do referido programa, sobretudo daqueles que estivessem voltados para as práticas desenvolvidas, possibilitando a reflexão e o olhar sobre a formação oferecida aos alunos pelos coordenadores. Os resultados observados na pesquisa de Martins (2013), por exemplo, apontam que as ações desenvolvidas durante a realização do PIBID tornam-se inviáveis para a sua continuidade, uma vez que a realidade das escolas parece algo ainda distante das possibilidades de atuação nas práticas desses alunos no futuro, levando-me a investigar se há relação com a formação desenvolvida pelos coordenadores com os alunos do programa, no sentido de analisar se a formação realizada cria ou não as condições de promover a reflexão crítica na atribuição de sentidos de aprendizagem da docência vivenciados no PIBID.

Da minha parte, conhecer o programa não é suficiente, caso não tenha condições de provocar reflexões ou investigações que auxiliem a compreensão sobre a atribuição de sentidos de aprendizagem da docência. Torna-se, pois, uma

necessidade, uma vez que o processo formativo, oferecido pelos coordenadores requer o conhecimento acerca da história/formação dos coordenadores, sobre o modo como planejam e realizam o processo de formação desses licenciandos e os subsídios teóricos/reflexões sobre a docência que são promovidos durante os encontros.

Considerando, portanto, a realidade histórico-cultural que permeia o processo de ensino e aprendizagem da docência no contexto da nossa sociedade e tomando como referência as dificuldades enfrentadas, ainda na formação inicial e, mesmo participando do Programa de Iniciação à Docência - PIBID, em relação aos aspectos supramencionados, nos encaminhamos às questões norteadoras: Qual é o sentido de aprendizagem da docência para os coordenadores e alunos que participam do PIBID? De que forma a docência vem se consolidando no processo formativo? Em que consiste o processo formativo apresentado pelo PIBID? A formação oferecida tem provocado nos coordenadores e alunos, o auxílio no processo reflexivo frente às dificuldades apresentadas pelas demandas da Educação Básica? Como os interlocutores da pesquisa estabelecem relações com os sentidos de aprendizagem da docência e o processo formativo realizado na graduação e no PIBID? A reflexão crítica no processo formativo influencia a ressignificação dos sentidos de aprendizagem da docência dos coordenadores e alunos do PIBID/UESPI?

A partir destes questionamentos, apresentamos o posicionamento a seguir e o problema desta pesquisa.

A aprendizagem da docência leva em consideração as diferentes fases da vida: as motivações para a escolha que antecedem a formação inicial, a formação inicial propriamente dita, configurada por um conjunto de recursos intelectuais que são chamados, segundo Shulman (1986), de bases de conhecimentos. Essa base de conhecimentos é entendida como um conjunto de compreensões, conhecimentos, habilidades e disposições que um professor necessita para transformar o conhecimento que possui do conteúdo.

De acordo com García (1999), esse é um período de tensões e aprendizagens, no qual o professor deve adquirir conhecimentos profissionais e certo equilíbrio pessoal. O iniciante vê-se mergulhado em um contexto de dúvidas e tensões e ainda precisa adquirir um conhecimento e competência profissional, em um curto espaço de tempo. Acerca dessas aprendizagens, considera Tardif (2007),

que, por mais que o professor já tenha adquirido alguns macetes da profissão docente, por ter permanecido durante dezesseis anos na condição de estudante, há pontos a serem aprendidos que tornam o estar do outro lado obscuro.

Mizukami (2000) aponta a necessidade de se analisar as aprendizagens da docência relativas aos primeiros anos de inserção profissional e as relacionadas ao desenvolvimento profissional, onde a prática e as experiências pessoais, como situações de ensino, são apontadas como elementos centrais nos processos de aprendizagem e de desenvolvimento profissional e são marcadas por subjetividades subjacentes à relação professor-aluno, à história pessoal de cada um/uma e às condições para que a aprendizagem aconteça.

A partir do princípio teórico relacionado à aprendizagem da docência, citado acima, o problema que envolve este estudo está voltado para os sentidos de aprendizagem da docência dos coordenadores e alunos do PIBID/UESPI sobre o processo formativo do referido Programa e a articulação quanto aos referenciais teóricos e práticos do curso de graduação quanto à oferta de condições que promovam a reflexão crítica.

A formação realizada entre coordenadores e graduandos deve oferecer condições que promovam a reflexão crítica acerca da atribuição de sentidos de aprendizagem da docência (escolha do curso, análise da história pessoal de cada um/uma, compreensão da relação teoria e prática, conhecimento do conteúdo específico da matéria, saberes prévios sobre a docência e representações sociais, conhecimentos pedagógicos, conhecimento do contexto formativo escolar, conhecimentos historicamente contextualizados de políticas públicas educacionais e das teorias da educação, autonomia, compromisso, estímulo à pesquisa sobre o que se ensina e aprende, significado da avaliação).

Subsidiadas pelas questões supracitadas e pelo problema central que envolve essa temática, a hipótese inicial levantada é: O processo formativo realizado pelos coordenadores e alunos/as do PIBID na UESPI influencia na articulação dos referenciais teóricos e práticos do curso relativos à aprendizagem da docência?. A reflexão crítica é o dispositivo necessário à ressignificação de sentidos de aprendizagem da docência?

No intuito de responder às questões propostas e a hipótese levantada, definimos como objetivo geral desta pesquisa: Analisar os sentidos atribuídos à

aprendizagem da docência por coordenadores e licenciandos do PIBID/UESPI e a ressignificação da formação inicial.

Para o alcance do objetivo proposto, estabelecemos como objetivos específicos:

- ✓ Identificar os sentidos atribuídos à aprendizagem da docência dos coordenadores e licenciandos do PIBID/UESPI;
- ✓ Compreender a atribuição dos sentidos de aprendizagem da docência, nos encontros de formação dos coordenadores e licenciandos do PIBID/UESPI;
- ✓ Analisar as implicações do PIBIB na formação inicial.

A metodologia utilizada na pesquisa é caracterizada por uma pesquisa de natureza qualitativa e método fundamentado com base nos princípios da Hermenêutica, mais especificamente nos pressupostos de Hans-Georg Gadamer (1997), definida como uma perspectiva atual ou filosófica aplicável à análise das Ciências Humanas, que estabelece a importância da compreensão humana, tendo em conta o contexto sócio-histórico em que ocorre.

O *locus* de pesquisa foi a Universidade Estadual do Piauí - UESPI, dos *Campi* "Clóvis Moura", por meio do curso de Licenciatura em Pedagogia e "Torquato Neto" com o curso de Licenciatura Plena em Matemática, em Teresina, Piauí. Os sujeitos são os licenciandos e coordenadores dos referidos cursos que participam do Programa de Iniciação à Docência – PIBID.

Os dados foram analisados pela técnica da Análise do Discurso (BAKHTIN, 1997), em que o objetivo é compreender o outro, em vez de conhecer um objeto.

O texto está apresentado em três partes, subdividida em tópicos e os apontamentos finais, que, em alguns momentos, tivemos dúvidas em saber o modo como faríamos a sua organização. A divisão/união de cada parte à concatenação de ideias no texto, acredito, deve ser um dos maiores desafios de todo pesquisador. No entanto, a estruturação escolhida ampara-se no princípio de Morin (2008, p. 113), de que "o todo está na parte e a parte está no todo". Com isso nos assegurando, entendemos que a releitura e o movimento de partes e/ou todo será importante para que o leitor compreenda que, muitas vezes, os argumentos que ora descrevemos em algum contexto terão sentidos diferentes em outro e vice-versa, quando já se tem clara a compreensão de sentido ou da leitura narrada ao longo desta tese.

A primeira parte, considerada introdutória, denominamos “A coruja que habita em mim”, em que narramos o nosso percurso de formação, destacando etapas vividas durante esse processo, para que tivéssemos a convicção de que o salto qualitativo do que fizemos no Mestrado em Educação na UFPI em pesquisa colaborativa (PIEROTE, 2014), com a professora Ivana Maria Lopes de Melo Ibiapina[5] e das contribuições da Professora Bárbara Maria Macedo Mendes[6] não foi em vão. Passaríamos, literalmente, da colaboração à compreensão.

“*A coruja que habita em mim*”, por meio do olhar atento e curioso de novas descobertas acerca da formação de professores, promoveu o esboço de autoanálise pelo trajeto heurístico apresentado, pois, o “percurso iniciático” (BOURDIEU, 2005), ao qual sucede uma espécie de reconciliação com coisas e pessoas, devolve ao pesquisador e a si mesmo. Essa também é a característica da Hermenêutica Filosófica: mais do que apenas relatar, seu autor admite que enquanto conta, gera novos sentidos ao acontecido.

Neste sentido, confirmamos o que Wu (2004), fala a respeito do que narramos sobre a nossa trajetória de vida nesta introdução. É necessário todo um esforço reconstituinte do passado, para apreendê-lo não como ele “realmente” foi, mas no seu sentido histórico. Compreender o ser é já compreender o meu próprio ser e estar inserido numa tradição. Para Gadamer (1991), a relação do intérprete com o passado nunca é a de dois mundos totalmente distintos, mas a de horizontes que se entrecruzam. A pertença à tradição estabelece justamente o fio de continuidade entre os horizontes aparentemente distantes. A partir da tradição, o intérprete encontra-se sempre numa relação de familiaridade com a coisa interpretada. Essa familiaridade faz com que o horizonte do intérprete não seja restrito a preconceitos que nada dizem da coisa interpretada, mas essa mesma familiaridade implica que os preconceitos tenham sido dados, de certa maneira, pela própria tradição, a partir da qual a coisa se mostra. Há, portanto, uma circularidade entre a minha história profissional/pessoal e a tese, sendo os elos, os próprios efeitos desta tese a partir da tradição.

---

[5] Professora com Pós-Doutorado em Educação aposentada da Universidade Federal do Piauí, Centro de Ciências da Educação, Departamento de Métodos e Técnicas de Ensino e colaboradora do Programa de Pós-Graduação em Educação da UFPI. Coordenadora da base de pesquisa FORMAR.

[6] Professora Doutora associada I da Universidade Federal do Piauí. Tem experiência na área de Educação, com ênfase em Ensino-Aprendizagem, Formação de Professores, Práticas Pedagógica e Estágio Supervisionado.

"O horizonte é, antes, algo no qual trilhamos nosso caminho e que faz conosco o caminho. O horizonte se desloca ao passo de quem se move". (GADAMER, 1991, p.349). O horizonte transforma-se à medida que se transforma a compreensão.

Na segunda parte, apresentamos o referencial teórico eleito para esse estudo, denominado: "Corujas necessitam de referências." Nela, as categorias e os/as autores/as são apontados não somente para sustentar a tese, mas dialogar e movimentar a compreensão e análise dos sentidos. Discorremos as categorias: Sentidos, Aprendizagem, Aprendizagem da docência, Formação inicial de professores, Reflexão crítica e formação de professores, O Programa de Iniciação à Docência – PIBID, O Contexto Educacional do Estado do Piauí e o PIBID. Vale ressaltar que a contribuição de Lima[7] na segunda qualificação ampliou de modo significativo a nossa compreensão sobre o Programa, devolvendo-lhe o lugar de política pública e desmistificando a relação PIBID/Estágio Supervisionado, tão comparado durante todo o estudo pelos/as partícipes da pesquisa.

A terceira parte foi denominada: "Corujas percorrem caminhos e sobrevoam...". Nela especificamos a natureza e o método de investigação, demarcamos o campo da pesquisa, a análise dos dados com os procedimentos e o embasamento teórico e apresentamos os sujeitos da pesquisa. Os instrumentos foram analisados por meio de quatro eixos: Eixo de Análise I: Sentidos de aprendizagem da docência; Diário Autobiográfico: "a linguagem do nós" Eixo de Análise II: O movimento da Coruja: pensar, sentir, narrar; Eixo de Análise III: A Observação... na lente da Coruja; Eixo de Análise IV: Conversando nas rodas... .

Nos apontamentos conclusivos, fazemos uma autoavaliação do estudo, bem como do nosso percurso como doutoranda, procurando provocar uma reflexão desde a tessitura do texto, do que a pesquisa acrescenta na formação de quem a realiza e de quem participa, além de apresentar os seus achados e apontar caminhos ao programa e ao campo da formação inicial.

Nesta produção acadêmica, algumas situações são registradas em primeira pessoa do singular, quando se trata de uma ação exclusiva da experiência vivida

[7] Maria Socorro Lucena de Lima - Doutora em Educação pela Universidade de São Paulo (USP) Pós-Doutorado pela Universidade de São Paulo (USP) Grupo de Pesquisa: Docência no Ensino Superior e na Educação Básica Interesse de Pesquisa: Docência no Ensino Superior e estágio Linhas de pesquisa em que atua no PPGE/UECE: Formação, Didática e Trabalho Docente.

pela pesquisadora. A opção sobre o uso do pronome na primeira pessoa do plural, no decorrer do texto acontece, pela compreensão de a escrita ser tratada como ato social, pelo sentido da obra, como afirma Gadamer (1997), não ser dado apenas pelo autor, mas por formar-se no encontro da obra com o intérprete e pela possibilidade dessa produção ser compartilhada pelo grupo de interlocutores e demais interessados a se sentirem partícipes na temática da formação de professores.

Assim, consideramos a relevância acadêmica e social deste estudo, pois buscou incitar e/ou aprofundar discussões sobre os sentidos de aprendizagem da docência dos coordenadores de Pedagogia e Matemática do PIBID e dos/das licenciando/as que dele participam, considerando a história e a realidade dos envolvidos, com o intuito de ampliar as perspectivas relativas ao processo crítico-reflexivo e produzir conhecimentos que auxiliem o processo formativo do referido programa, bem como as licenciaturas de modo geral.

A seguir, apresentamos os fundamentos teóricos que embasam esta pesquisa.

2 CORUJAS NECESSITAM DE REFERÊNCIAS

> Nas corujas a audição é mais sofisticada. Elas possuem grandes discos faciais que auxiliam no direcionamento do som e seu crânio possui uma grande abertura dos ouvidos, com isso conseguem detectar facilmente um roedor caminhando entre as folhagens na mais completa escuridão. [...] A intensidade do som é usada pelas corujas para determinar a elevação do alvo, e o tempo de chegada do ruído nos ouvidos é usado para determinar a azimute do alvo (desvio lateral de um ponto diretamente em frente da cabeça da coruja).
>
> (MENQ, 2014).

O direcionamento que a coruja necessita para detectar todas as formas de aproximações será utilizado aqui, como analogia para as referências teóricas que facilitarão, em outro momento, analisar os dados produzidos nesta pesquisa. São os estudos encontrados na Literatura acerca da temática que escolhemos e que nos darão suporte para encontrarmos aproximações e/ou distanciamentos sobre a nossa Tese.

Apresentamos a seguir, breve discussão sobre “sentidos”, “aprendizagem da docência”, “formação de professores e o processo de reflexão crítica” e “Programa de Iniciação à Docência – PIBID” como categorias teóricas escolhidas para este estudo.

2.1 Sobre os sentidos: quem explica?

Os questionamentos sobre as formas pelas quais o ser humano constrói “sentidos” sobre sua existência têm sido feitos reiteradamente pelas diversas psicologias (FIGUEIREDO, 2000), em que pesem as marcantes heterogeneidades teórico-metodológicas das incursões sobre o tema. Nessa multiplicidade, vale citar as abordagens da Fenomenologia, da Gestalt, do Comportamentalismo, da Psicanálise e da Psicologia Genética (BOCK; FURTADO e TEIXEIRA, 1999), bem como destacar, especialmente, as formulações de Lev Vygotsky, autor que, entre 1924 e 1934, empreendeu esforços de investigação em torno dos processos psicológicos eminentemente humanos, dando destaque crescente ao papel dos signos nesses processos.

No texto “Pensamento e palavra”, Vigotski[8] (2009) afirma que a chave para o estudo da consciência humana está na relação entre pensamento e palavra, fato que o leva a considerar a linguagem como o microcosmo da consciência humana. As discussões que perpassam aquele texto se assentam na tese de que o vínculo entre tais processos se forja e se transforma no desenvolvimento histórico da consciência. Para o referido autor, a mútua constituição entre pensamento e linguagem baseia-se na premissa de que esta “não é um simples reflexo especular da estrutura do pensamento” (VIGOTSKI, 2009, p. 412), e de que o pensamento “não se exprime na palavra, mas nela se realiza” (VIGOTSKI, 2009, p. 409).

É a partir dessa tese da dinamicidade do significado que o conceito de “sentido” aparece, em “Pensamento e palavra”, como fundamental para a investigação da relação pensamento-linguagem. Mais precisamente, Vigotski (2009) introduz no debate a questão do “sentido” para reiterar as particularidades da linguagem interior, dirigida ao próprio sujeito, em relação à exterior, uma vez que, sob sua ótica, o predomínio dos sentidos sobre os significados da palavra na linguagem interior seria uma das maiores ilustrações disso. Vigotski (2009, p. 465), inspirado na definição do psicólogo Francês Frederic Paulham sobre a relação entre “significado” e “sentido”, conceitua este último da seguinte forma:

> [...] 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 significado é apenas uma dessas zonas do sentido que a palavra adquire no contexto de algum discurso e, ademais, uma zona mais estável, uniforme e exata.

Por um lado, o “sentido” possui um caráter plurideterminado e ilimitado (VIGOTSKI, 2009), o que incorre em estudos inescapavelmente contingenciais. Por outro lado, segundo o próprio Vigotski, o fato de o “sentido” ter múltiplas zonas que variam em estabilidade, faz com que sua formação não se dê aleatoriamente.

Esse paradoxo aparece de forma elucidativa nas palavras de Smolka (2004, p. 12):

---

[8] O registro VIGOTSKI aparecerá em situação diferenciada (VYGOTSKY), de acordo com a edição da obra citada.

> Os sentidos podem ser sempre vários, mas dadas certas condições de produção, não podem ser quaisquer uns. Eles vão se produzindo nos entremeios, nas articulações das múltiplas sensibilidades, sensações, emoções e sentimentos dos sujeitos que se constituem como tais nas interações; vão se produzindo no jogo das condições, das experiências, das posições, das posturas e decisões desses sujeitos; vão se produzindo numa certa lógica de produção, coletivamente orientada, a partir de múltiplos sentidos já estabilizados, mas de outros que também vão se tornando possíveis.

A questão fundamental do posicionamento acima se encontra, pois, no pressuposto de que essa definição implica dizer que o "sentido" seja concebido como acontecimento semântico particular, constituído através de relações sociais, onde uma gama de signos é posta em jogo, o que permite a emergência de processos de singularização em uma trama interacional histórica e culturalmente situada. A partir disso, estabelecem-se novas possibilidades relativas à compreensão dos próprios processos de significação à luz da perspectiva histórico-cultural.

Um dos argumentos em favor do redimensionamento dos processos de significação acerca do conceito de "sentido" é o de que este permite que a investigação psicológica passe a considerar, sobretudo, o caráter dinâmico, complexo e instável da significação, ao invés de se centrar tão-somente em suas zonas mais estáveis, os significados propriamente ditos, vistos como "apenas uma pedra no edifício dos sentidos" (VIGOTSKI, 2009, p. 464). Como afirma esse autor,

> [...] em contextos diferentes a palavra muda facilmente de sentido. O significado, ao contrário, é um ponto imóvel e imutável que permanece estável em todas as mudanças de sentido da palavra em diferentes contextos. Foi essa mudança de sentido que conseguimos estabelecer como fato fundamental na análise semântica da linguagem. (VIGOTSKI, 2009, p. 465).

Nesse sentido, o argumento na direção da ampliação das possibilidades de se entender o tema da significação diz respeito ao fato de que "[...] as nuanças da reflexão vigotskiana admitem inferir que o sentido, assim como os signos, não estaria nem na mente, nem na natureza, nem em instâncias transcendentais aprioristicamente" (BARROS 2009 p. 179).

O "sentido" se produziria nas práticas sociais, através da articulação dialética da história de constituição do mundo psicológico com a experiência atual do sujeito.

Assim, abrem-se vias para que se admita a polissemia da linguagem e, consequentemente, para que se pense em múltiplas construções de sentidos.

Nessas produções, por sua vez, integram-se, por exemplo, dimensões cognitivas e afetivas, bem como processos coletivos e individuais. Dessa forma, o conceito de “sentido” se converte numa ferramenta relevante para se por em xeque dicotomias classicamente presentes no pensamento psicológico e reiteradamente criticadas por Vygotsky ao longo de sua produção intelectual, bem como para afirmar o psiquismo como um sistema dinâmico e integrado. Tal qual formula Rey (2004, p. 50),

> Vygotsky já está visualizando o sistema dinâmico de sentidos como um novo nível de definição ontológica da psique, o que integra dentro de um mesmo sistema as diferentes instâncias que, em momentos anteriores, eram vistas separadamente. Vygotsky passa a representar a psique humana como um sistema complexo e integrado a partir de sua representação de “sistema de signos”.

Acontece que, mediante a noção de “sentido” em questão, Vygotsky (2001), por um lado, renova e complexifica a ideia de que o psiquismo se forja socialmente, como apontam Góes e Cruz (2006). Por outro lado, suscita que a articulação entre relações sociais e processos psicológicos seja entendida como uma relação de recursividade e de constituição dialética, e não como uma relação de determinação causal do “social”, visto unicamente como influência externa, sobre o indivíduo, tomada meramente como reflexo ou reação às injunções objetivas (BARROS, 2009).

Duas outras implicações que se pode pensar é a de que a investigação psicológica se torna mais profícua na medida em que abandona a busca de “descobrir” sentidos acabados supostamente guardados no pensamento do sujeito e prontos para serem exteriorizados pela linguagem. Em contraponto a esse viés, as próprias interações fomentadas no curso da investigação psicológica envolvem negociações e composições de sentidos tanto por parte do pesquisador quanto do sujeito pesquisado. Isso porque, conforme aponta Smolka (2004, p. 11) [...] não há sentido pré-definido, não há teleologia. Há múltiplas determinações que vão produzindo sentidos também múltiplos. A produção é inescapavelmente conjunta, nem sempre controlada.

Uma aproximação pertinente entre Vygotsky e Bakhtin foi elaborada por Freitas (1995), ao afirmar que ambos fizeram uso do materialismo dialético como método de análise do "homem como sujeito social e da história" (1995, p.157). Na sua visão, os autores acreditavam estar na linguagem o cerne para o entendimento da constituição humana como ser sociocultural. A linguagem foi considerada responsável pela organização intelectual e pela consciência individual, destacando o papel da fala interna ou discurso interior. "Consciência e pensamento são tecidos com palavras e ideias que se formam na interação, tendo o outro um papel significativo" (p.159). No que se refere à distinção entre significado e sentido, pode-se observar que houve esta preocupação também na obra de Bakhtin e que a compreensão deste sobre estes conceitos é semelhante à de Vygotsky, ou seja, o sentido difere do significado da palavra e o sentido encerra concretude, dinamismo e contexto. (FREITAS, 1995).

Referindo-se ao tema como "'estádio superior real' da capacidade linguística de significar", Brait (1997, p. 325), aponta que para Bakhtin (1988), o sentido de uma palavra lhe é dado pelo contexto nas condições de uma enunciação concreta. É interessante que, tanto Bakhtin quanto Vygotsky, utilizam o mesmo exemplo literário para indicar o papel do contexto na determinação do sentido em um trecho de *O diário de um escritor*, onde Dostoiésvski[9] relata uma conversa entre bêbados, onde uma só palavra impublicável vai adquirindo no diálogo seis sentidos diferentes. No mesmo exemplo fica claro também o valor que ambos dão à entonação para a mudança do sentido.

Bakhtin (1993) também afirma que "nossas palavras não bastam pra expressar nossas emoções, pois (...) são impotentes para transmitir tudo o que nossa alma quer dizer" (p. 231).

Um estudo para esclarecer a evolução da categoria "sentido" na obra de Vygotski foi realizado por González Rey, por meio de seus estudos, com o intuito de ampliar a compreensão de alguns pontos.

Para Rey (2007, p. 157), uma das suas interpretações encontra apoio na seguinte afirmação de Luria, no epílogo das *Obras Escolhidas* de Vygotsky publicadas em inglês. Ele escreve (1987):

[9] Fiódor Mikhailovich Dostoiévski – ocasionalmente grafado como Dostoievsky – foi um escritor russo, considerado um dos maiores romancistas da literatura russa e um dos mais inovadores artistas de todos os tempos.

> Não é só o sentido que está além da palavra. O sentido não é o elemento final dessa cadeia. Além da palavra estão as expressões dos objetivos e os motivos. Além da palavra estão os afetos e as emoções. Sem a exploração das relações da palavra com o motivo, a emoção e a personalidade, a análise do problema de “Pensamento e Linguagem” fica incompleto. (p. 369)

O que para Rey (2007), sem dúvida ficaria incompleta, não apenas a análise do problema apontado por Vygotsky em Pensamento e Linguagem, mas um aspecto principal que ele perseguiu ao longo de seu trabalho e que, na sua opinião, só conseguiu com o desenvolvimento da categoria sentido: a relação entre o cognitivo e o afetivo.

Em seu livro Sujeito e Subjetividade, Rey (2003), exprime sentido como as diferentes formas da realidade em complexas unidades simbólico-emocionais, nas quais a história do sujeito e dos contextos sociais produtores de sentido é um momento essencial de sua constituição.

Almeida (2002, p. 244) afirma que “sentido é a possibilidade de acesso ao mundo”. O sentido do mundo é a abertura onde o ente mundano encontra-se disposto à projeção. O sentido vem ao encontro do ente possibilitando-lhe encontrar-se. O sentido é o próprio mundo, porque o mundo é o horizonte da compreensão.

Outro teórico que estudou a categoria “sentido” foi Gadamer, onde Canán (1999) explora a compreensão do seu estudo e faz a distinção em termos fenomenológicos, apontando o significado como a capacidade de “conhecimento” ou “reconhecimento” (objetivo correlativo) e o sentido seria a “realização subjetiva” reconhecida, sem “regras e conceitos”, reconhecido ou entendido. Assim, o "caminho" que reconhece e o reconhecido “sentido” são correlativos. Se o “sentido” em termos subjetivos da capacidade de “reconhecer algo" não se baseia em "razões" que não estão em linhas “ou regras ou conceitos”, então o "sentido" não reconhecido “não pode ser pego no conceito”; Isto é, de acordo com todas as regras da fenomenologia da consciência, é uma capacidade não-conceitual, correspondentemente, não têm “realizações” conceituais, como acontece com a percepção e os sentidos em geral, que têm, não há “realizações” conceituais.

A concepção de “sentido” sobre “saber” ou "reconhecer" faz referência à “capacidade de julgar” e retoma à Kant, quando fundamenta, pela primeira vez, a oposição entre sentidos e pensamento sem recorrer à distinção entre mundo sensível e mundo inteligível. Para ele, em vez de dois mundos, temos dois modos de

compreensão: o espírito pode ou estar engajado na experiência, lidando diretamente com as afecções dos sentidos e com as solicitações do mundo, ou pode retirar-se para a reflexão, lidando não mais com objetos presentes, mas apenas com as imagens e conceitos deles. Isto não significa que não estamos pensando quando estamos atentos ao que ocorre à nossa volta, ou, em outras palavras, que não existe pensamento envolvido no senso comum; mas significa que na experiência cotidiana, ou no senso comum, um outro tipo de atividade mental está mais envolvida do que aquela característica do pensamento reflexivo ou, simplesmente, do pensamento, por si e para si. O que tem sido chamado aqui de senso comum é chamado por Kant, de atividade constitutiva de objetos pelo entendimento.

Nesse sentido, Gadamer (1986, p. 36) afirma que o “gosto” “(...) em geral, não pode ser ensinado, mas só exerceu de caso a caso e, nessa medida, é uma capacidade, como os sentidos. É algo que absolutamente não pode ser aprendido, porque nenhuma demonstração de conceitos pode levar (...) sua implementação (...) (p. 36). É notório que, de acordo com o seu projeto de um "conteúdo estético" que excede o formalismo kantiano, Gadamer estende o “gosto”, isto é, o “que significa” além do puramente estético ou, se preferir, uma estética expandida que engloba morais e religiosas. Por isso, nos diz que "(...) todas as decisões morais exigem gosto (...)", um gosto que é "improvável toque" (1986, p. 45), isto é, como acima, independentemente de qualquer manifestação ou regra articulados por meio de conceitos, de propostas. Com efeito, o "gosto" é um "juízo" sobre" a singular, com vista para um todo quanto a saber se esta singular, (...) combina com ele ou não, e para isso, temos de ter a “sensação correspondente, em qualquer caso, você não pode provar nada” (p. 43).

E aqui prevalece o que, no senso comum usamos no nosso dia a dia: “Questão de gosto não se discute”, quando Gadamer (1986, p. 45) já dizia: "O juízo de gosto tem (...) a imperiosidade peculiar, em questões de gosto, não há possibilidade de discutir (...). Eles têm que gostar e ele (...). A imperiosidade do juízo de gosto tem a sua validade. O sabor é sempre certeza de seu julgamento (...) é um aceitar e rejeitar não hesita (...) e não sabem para procurar razões.” (p. 42). Ou seja: “Resulta (...) que o gosto sabe alguma coisa e, na verdade, de uma forma que (...) não suporta regras ou ser compatível com os conceitos” (p. 43).

As características do “gosto” descritas acima são, ao mesmo tempo, as características de Gadamer, conceito geral de "significado", entendidas como “conhecido” ou “reconhecimento”. “Este “sentido” é “conhecimento”, mas não se baseia em “conceitos” ou “regras”, e, portanto, é “improvável”, não pode ser ensinado nem necessariamente significar o que aprendi, mas “devem ser tomadas e já”; “tem uma segurança”, e, nesse sentido, é “o maior que”, ou seja, sem “à procura de razões", “inclui a sua validade”, que sentido “não é meramente formal”, mas tem um “conteúdo”, ou seja, “abrange moral e religioso” e, portanto, é o “senso comum” ou “gosto da sociedade”, que armado de “tal gosto”, é exclusivo porque sabe o que pertence e o que não funciona, e isso, de fato, com “a segurança e imperiosidade” no “aceitar” e “repudiar”, ou seja, é um “gosto” exclusivo imperiosamente.

Isso nos leva a um aspecto central para o tema aqui exposto, uma vez que o “sentido”, em termos gadamerianos não é discursivo, e de fato esta é uma história que se refere diretamente a Heidegger[10] por residir no modo com que as estruturas do pensamento ocidental ganhavam nova dinâmica em consonância com novas perguntas e respostas.

A referência à Heidegger consiste em “mostrar como a solução de um problema depende da forma de colocá-lo” (HERMANN, 2002, p.31). O filósofo busca a hermenêutica para fazer uma investigação da questão do ser para realizar este empreendimento da “historicidade e temporalidade do ser, reconhecendo que a facticidade era mais importante do que a consciência” (ib., p.32).

Portanto, o sentido para Gadamer (2002), além de entoar a perspectiva do diálogo, em que a relação é verdadeiramente dialógica, não existe superposição entre os interlocutores, deve ser compreendido na sua totalidade, uma vez que o homem compreende o mundo dentro de um projeto interpretativo que se efetiva pela condição existencial e pela linguagem.

Nosso diálogo com alguns autores acerca do termo “sentido” propiciou não só a compreensão, mas a possibilidade de ampliação e criação do sentido que

[10] Filósofo Alemão do Séc. XX. Foi professor de Gadamer. Considerava o seu método fenomenológico e hermenêutico. Ambos os conceitos referem-se à intenção de dirigir a atenção (a circunvisão) para o trazer à luz daquilo que na maior parte das vezes se oculta naquilo que se mostra, mas que é precisamente o que se manifesta nisso que se mostra. Assim, o trabalho hermenêutico visa a interpretar o que se mostra pondo a lume isso que se manifesta aí, mas que, no início e na maioria das vezes, não se deixa ver.

passamos a dar sentido: uma compreensão dada a partir das relações estabelecidas com o outro, vendo a si mesmo, a partir de nossa história individual e coletiva, onde passado e presente se fundem, originando um “conceito” pessoal acerca de determinado fenômeno. O sentido é sempre único porque as condições subjetivas influenciam no modo de pensar, sentir e agir de cada um.

Expomos até aqui uma breve compreensão acerca do “sentido”, como categoria teórica que nos auxiliará nas análises em momento posterior. A discussão sobre alguns termos citados será esclarecida na metodologia, sobretudo pela necessidade de ampliarmos o processo pelo qual os sentidos foram produzidos na investigação.

Abordaremos a seguir sobre a “aprendizagem da docência”, dialogando com autores que pesquisam o termo no campo da formação.

2.2 Do termo aprendizagem à aprendizagem da docência

O verbo aprender não é passivo, uma vez que para aprender é necessário informar-se, exercitar-se, instruir-se. Aprende-se por imitação, por repetição, por ensaio e erro, e, num nível de maior complexidade, quando é possível dispensar a imitação, o modelo, indo além dele, ou seja, quando se concebem noções e princípios, se estabelecem conexões e conclusões (VEIGA, 2013). A aprendizagem surge como a confluência entre professor e aluno em uma instituição. Nesse sentido, o novo enfoque de aprender defende o papel dos alunos com suas capacidades e motivações, consideradas fatores fundamentais para que a aprendizagem ocorra. Para Zabalza (2004), isso implica envolvimento ativo dos estudantes no desenvolvimento do ato de aprender. Além disso, necessita-se também de uma intervenção precisa e orientada por parte dos professores.

O referido autor (ZABALZA, 2004, p. 196) acrescenta ainda que

> Aprender é um processo ativo que ocorre com o aluno e que sofre sua influência. O resultado da aprendizagem depende tanto dos conhecimentos que o professor produz e apresenta como do conhecimento seguido pelo aluno para processá-lo.

Aprender é interpretar e compreender a realidade. É mudar a compreensão que temos, reconfigurando constantemente nossos conhecimentos. Isso ocorre por

meio da interação constante com o ambiente onde se situa o aluno, sujeito da aprendizagem. Desse modo, em sentido estrito, a aprendizagem é uma “(...) atividade de quem aprende, é só dele” (VEIGA, 2012, p. 61).

Para Barbosa (2006), quando se acreditava que ensinar e aprender eram mera memorização, a sistemática incluía exercícios repetitivos, mais espaço para o professor falar e para o aluno ouvir, silêncio total, etc. Quando se acreditava que o conhecimento já estava dentro do sujeito, a sistemática mudava de figura, o professor perguntava, não dava respostas ao aprendiz, fazia com que ele pensasse sobre um determinado assunto e buscasse dentro dele a resposta.

Encontramos em Tunes (2009), considerações sobre as origens dos sentidos de aprender que ainda predominam no viver contemporâneo, sobre a ideia de adquirir, de acumular, no modelo em que permite a comparação entre as pessoas, hierarquizando-as conforme a velocidade do seu processo de adquirir ou acumular informação, conhecimento ou experiência, persistindo em nosso tempo, como processo quantitativo (quando se diz que alguém aprendeu pouco, aprendeu muito, ou nada aprendeu).

Nesse sentido, a aprendizagem é tratada como aquisição e acúmulo gradual seja de informação, seja de conhecimento ou de experiência, associando-se, portanto, à noção de quantidade. Para Tunes (2009, p. 26), nesse prisma, a verificação da aprendizagem é feita pela mensuração de quantidades que se acrescem cumulativamente e seu processo pode ser representado num sistema de coordenadas em que as aquisições acumuladas são apresentadas em função do tempo. “Nessa representação, a inclinação das curvas indica a velocidade do aprender: maior inclinação, maior velocidade”. A referida autora (2009) afirma que nesta concepção, podem-se representar infinitos processos de aprender ou de acumular. Para ela, é possível, também, a comparação intrapessoal, de tal sorte que se pode averiguar o processo de acumular de uma mesma pessoa, ao longo do tempo: se ela está aumentando ou diminuindo a velocidade de aquisições.

Para compreendermos o processo de aprendizagem da docência é necessário, antes de tudo, compreender a aprendizagem de modo geral, visualizando essa aprendizagem no contexto formativo. Aprende-se a docência por imitação? Repetição das ações vivenciadas com os professores formadores? Ensaio

e erro? Ou aprende-se a docência quando se concebem noções e princípios, estabelecem-se conexões e conclusões?

Para Veiga (2012), aprender a ensinar não consiste no simples armazenamento de informação para transmitir, posteriormente, aos colegas. Aprender a ensinar implica o desenvolvimento da capacidade de selecionar e organizar o conhecimento, e tirar proveito dele, participando ativamente de discussões e debates.

A referida autora (VEIGA, 2012, p. 62), acrescenta que

> Aprender a aprender significa incorporar novas modalidades de aprendizagem baseadas no trabalho, na parceria formativa, nos estágios práticos e na realização de projetos. Significa ter a relação teoria-prática vinculada aos conteúdos, às metodologias e às referências feitas nos componentes curriculares para que os alunos compreendam o processo didático.

Neste caso, a compreensão é de que no aprender a aprender está o equilíbrio entre o ensino e a aprendizagem e entre o pesquisar e o avaliar. Aprender a aprender, como expressão de uma intencionalidade educativa realizável na prática de estudo do aluno, liga-se, indissoluvelmente à própria ação docente.

Aprender a aprender é, portanto, um movimento de construção de significados. Para a efetividade da aprendizagem é fundamental destacar o importante papel do aluno em seu processo de aprender a aprender, seja porque, ao ser protagonista, melhora seu rendimento, seja porque ele intervém em sua própria aprendizagem (ZABALZA, 2004).

A aprendizagem da docência encontra-se no hiato: aprender a ensinar – aprender a aprender. Implica, como afirma Veiga (2012, p. 63) “resolver a questão da consolidação do estilo de aprendizagem que os alunos não podem resolver por si mesmos.” Acrescenta, mais à frente, explicando por meio dos comentários de Zabalza, que dificilmente possam aprender a aprender, caso essa questão não seja colocada como um dos objetivos formativos a ser desenvolvido e se não são auxiliados por seus professores na universidade (VEIGA, 2012).

Encontramos em Mizukami (2006) estudos relacionados ao processo de formação docente, em que dá destaque especial à temática aprendizagem da docência, mencionando que esta deve ser constituída por uma base de conhecimentos (conhecimento do conteúdo específico da matéria, conhecimentos

pedagógicos, conhecimento do contexto formativo escolar, conhecimentos historicamente contextualizados de política públicas educacionais e das teorias da educação) sólido e flexível imprescindível que proporcione ao professor ou ao futuro professor um direcionamento para “aprender a ensinar”.

Assim, constatamos a importância dos processos formativos adquiridos nas instituições de ensino superior, sobretudo quando falamos da formação inicial, meio pelo qual temos acesso ao trabalho docente. No entanto, Cunha (2011) chama a atenção para a constituição dos processos de formação docente, no sentido de apontarmos o professor como o cerne das discussões, de forma a valorizar suas angústias, suas tensões e a produção das suas aprendizagens que muitas vezes são construídas em seus contextos educativos em função das demandas resultantes da ação educativa.

Dentre as aprendizagens relacionadas à docência, não podemos deixar de citar a que se refere a aprender a pesquisar, que deve fazer parte do cotidiano da instituição educativa e, principalmente, da sala de aula. Não é possível imaginar ação educativa que não seja precedida por algum tipo de investigação, realizada com o objetivo definido de produzir conhecimento. Implica dizer que este pesquisador precisa ser formado e essa formação só pode vir no bojo de uma prática inserida em determinado contexto social. Aprende-se a pesquisar por meio de situações vividas dentro da sala de aula, o que faz com que o aluno e o professor possam assumir, de forma cada vez mais autônoma, os papéis de protagonista e agente social.

Para Veiga (2012), o papel do professor-pesquisador será o de criar condições para que os alunos aprendam a pesquisar, propondo temáticas vinculadas à formação desses estudantes; o de motivar e instrumentalizar os alunos para que assumam sua experiência educativa como fonte de conhecimento.

Zabalza (2014), apresenta importantes considerações sobre a aprendizagem da docência ao relacioná-la ao projeto de estágio e a seu desenvolvimento, compreendendo como momento e situação de aprendizagem, pois muito dependerá a forma que cada um/uma organizará esse processo, priorizando que tipo de dimensões ou processos formativos. Uma dessas dimensões é o modo como se constrói o conhecimento profissional, com enfoque do “estágio fundamentado na pesquisa (*the research based practicum*)” (2014, p. 181), inspira-se na compreensão

de que a formação dos futuros profissionais deve estar fundamentada nas contribuições que a pesquisa vai desenvolvendo sobre o exercício profissional de cada uma das especialidades.

Implica dizer que a formação prática dos estudantes deve se basear em um sólido corpo de conhecimentos que a pesquisa e o estudo vão estabelecendo como bases científicas. Tudo isso organizado em uma sequência de aprendizagens obtida no processo de desenvolvimento que os estudantes seguem nos estudos (ZABALZA, 2014).

Neste sentido, esta proposta vai além de uma reprodução de condutas para dirigir-se à aprendizagem de processos complexos de atuação profissional que incluem a análise das situações, a tomada de decisões e a resolução de problemas.

Tomando como referência a aprendizagem da experiência ou aprendizagem experimental, Zabalza, (2014, p. 187) a define como “o processo mediante o qual se cria conhecimento por meio da transformação das experiências”. Embora pudesse parecer que o eixo básico sobre o qual se assenta a aprendizagem experiencial é a ação (como se tratasse do antigo princípio “aprender fazendo”), a palavra-chave não é tanto a ação, mas a reflexão. Nesse sentido, a aprendizagem é vista como ação intencional, direcionada à comprovação das hipóteses que surgem dessa reflexão.

De acordo Weil e McGill (1989), na atualidade, os postulados da aprendizagem experiencial apresentam relevância e são descritos por ZABALZA, (2014, p. 194), em quatro cenários:

> *1) AE Vinculada à avaliação e validação de aprendizagens provenientes da vida e do trabalho.* [...] tenta aplicar o antigo princípio do conhecimento: importa o que se sabe e não onde foi aprendido.
> 2) *AE como base para avançar na mudança das estruturas, objetivos e propostas curriculares da formação.* [...] as atuais gerações estão menos habituadas às mensagens abstratas e, normalmente, estão desmotivados para operar com elas.
> 3) *AE como base para aumentar a consciência de grupo, as ações comunitárias e a mudança social*. Refletir sobre a própria experiência grupal constitui o melhor mecanismo para tornar-se consciente dela e poder manter uma distância crítica e reinvidicativa.
> 4) *AE Vinculada ao desenvolvimento e melhoria pessoal e a incrementar a autoconscientização e a efetivação grupal*. A aprendizagem experiencial, como competência metacognitiva ou metacomportamental compõe parte substantiva dos enfoques centrados no “aprender a aprender”. Trata-se de propiciar que os sujeitos se tornem conscientes de como agem: como se relacionam, como aprendem, como valorizam, como planejam, como resolvem as

> dificuldades, entre outros exemplos, e que tal discernimento sobre seus padrões de ação (pessoal, social, profissional, entre outros) atue como referente em benefício próprio.

As aprendizagens da experiência mencionadas acima se constituem como experiências externas e se processam mental e emocionalmente e a hipótese é de que quanto melhores forem essas experiências, em seu aspecto objetivo, como situação e oportunidade de aprendizagem proporcionada aos estudantes, melhor será a experiência interna, ou seja, a possibilidade de aprender, de melhorar como pessoa e futuro profissional.

Importante destacar ainda que, desde o momento em que nascemos, começamos a realizar diferentes processos de aprendizagem, mas nem tudo o que se aprende pode ser considerado um saber. Para que um determinado conteúdo de aprendizagem seja considerado saber, é necessário que a pessoa que está aprendendo desenvolva sua capacidade de entendimento, ou seja, perceba, distinga e compreenda aquilo que passa a aprender.

Neste sentido, dizer que um professor sabe algo significa considerar o modo como tem concebido a aprendizagem. Neste caso, especifica as nuanças que foram incorporadas à profissão docente.

De acordo com Castro (2013), o exercício do magistério desencadeia aprendizagens e promove formação contínua.

Ainda segundo Castro (2013), a unidade teoria e prática é explicita na prática de ensino, fator preponderante para o êxito do trabalho docente. A interação, para ele, é concebida como campo de contradições, de conflitos, de afeto... E tudo isso possibilita aprendizagens.

Sobre a aprendizagem da docência, Tardif (2007, p. 153), postula que [...] a prática educativa e o ensino são formas de agir plurais que mobilizam diversos tipos de ação aos quais estão ligados a saberes específicos. Acrescenta que [...] pode-se chamar de saber a atividade discursiva que consiste em tentar validar, por meio de argumentos e de operações discursivas (lógicas, retóricas, dialéticas, empíricas, etc.) e linguísticas, uma proposição ou uma ação. A argumentação é, portanto, o “lugar” do saber. Saber alguma coisa é não somente emitir um juízo verdadeiro a respeito de algo (um fato ou uma ação), mas também ser capaz de determinar por

que razões esse juízo é verdadeiro. (p. 196). Para tanto, denomina os saberes dos professores em **saberes da experiência,** que

> [...]estão ligados diretamente às funções exercidas no trabalho docente, sendo mobilizado, modelado, adquirido na prática. Sua utilização está condicionada aos problemas e situações peculiares que surgem na interação entre seus diferentes atores, sendo impregnado de normatividade e de afetividade o que exige um repertório de conhecimentos variados sobre um saber-fazer que são organizados em função dos contextos que se apresentam na prática profissional. A complexidade é uma das suas principais características, pois é um processo de natureza inacabado, por integrar experiências novas o que o torna, aberto, poroso e permeável. A figura do professor personaliza o saber, sendo difícil separar as questões subjetivas adquiridas na história de vida pessoal e profissional das maneiras de ser, estar e fazer a profissão. (p. 118), **Os saberes oriundos da prática educativa ou da formação.** Conjunto de saberes que, baseados nas ciências e na erudição, são transmitidos aos professores durante o processo de formação inicial e/ou continuada. [...] Esse pluralismo do saber está ligado à diversidade dos tipos de ação do professor. (p.178) [...] podemos identificar três concepções fundamentais da prática educativa oriundas de nossa cultura: a primeira, associada à prática educativa a uma arte; a segunda, a uma técnica guiada por valores; a terceira a uma interação. (p. 154). **Saberes disciplinares:** são reconhecidos e identificados como pertencentes aos diferentes campos do conhecimento (linguagem, ciências exatas, ciências humanas, ciências biológicas, etc) **Saberes Curriculares:** São conhecimentos relacionados à forma como as instituições educacionais fazem a gestão dos conhecimentos socialmente produzidos e que devem ser transmitidos aos estudantes (saberes disciplinares).

Com esta perspectiva, a formação de professores/as sugere investigação acerca dos sentidos de aprendizagem da docência propostos nesta pesquisa, uma vez que é o momento em que estes/as têm a possibilidade de refletir criticamente sobre suas ações que começam a se delinear no campo profissional (na condição de licenciandos) e se consolidar (na condição de professores formadores), trazendo repercussões para os resultados na aprendizagem dos alunos e, consequentemente, para o desenvolvimento da educação de um país.

A aprendizagem da docência sugerida neste tópico, jamais se esgota, pois inúmeras possibilidades acerca do aprender aparecem, sobretudo quando se trata de processo formativo: supõe-se “ensinar a ensinar” ou como se aprende a ensinar. Reportar-nos à proposta de Comenius relativo à Didática e ainda à clássica pergunta: como ensinar tudo a todos? E se a lógica da Didática é a produção da

aprendizagem (nos alunos) mediante processos de ensino previamente planejados (FRANCO, 2012).

Torna-se, portanto, instigante e contraditória a afirmação de Comenius para o contexto atual e a relação com a Didática, porque “o ensino só se concretiza nas aprendizagens que produz”(FRANCO, 2012, p. 150). Não são imediatas, nem previsíveis, mas ocorrem por interpretação do sujeito aos sentidos criados, às circunstâncias atuais e antigas; em suma, não há correlação direta entre ensino e aprendizagem. A referida autora reitera (Franco, 2012, p. 150)

> Quase se pode dizer que as aprendizagens ocorrem para além ou para aquém do planejado; ocorrem nos caminhos tortuosos, lentos, dinâmicos das trajetórias dos sujeitos...

Com isso, há de se reconhecer que em processo de aprendizagem existem diferentes pessoas, com ritmos e momentos históricos distintos. Portanto, como radicaliza Deleuze (2006, p. 237), “em diferença e repetição, não é possível saber e controlar como alguém aprende”.

Pode-se afirmar que as aprendizagens ocorrem entre os múltiplos ensinos, inevitavelmente presentes na vida das pessoas, os quais competem com o ensino escolar ou o potencializam. De acordo com Franco (2012), o desafio da Didática hoje, é tornar o ensino escolar tão desejável e vigoroso quanto outros “ensinos”, potencializá-los, dialogar com eles.

Assim, o desafio que Franco (2012, p. 172) propôs a respeito do sonho de Comenius de que ensinar tudo a todos fosse, em parte cumprido, na perspectiva de “*ensinarparaprenderensinar”* em benefício de todos, em processos cada vez mais emancipatórios e inclusivos”, neste estudo, procura ser ampliado com o intuito de compreender os sentidos dessa aprendizagem para quem participa da pesquisa.

Discorreremos a seguir, sobre a formação inicial de professores.

2.3 Formação inicial de professores: pressupostos e perspectivas

O Conselho Nacional de Educação, Conselho Pleno, pela Resolução Nº 2, de 1º de julho de 2015 definiu as Diretrizes Curriculares Nacionais para a formação inicial em nível superior (cursos de licenciatura, cursos de formação pedagógica para graduados e cursos de segunda licenciatura) e para a formação continuada. Textualmente aponta, dentre alguns artigos que

> Art. 1º Ficam instituídas, por meio da presente Resolução, as Diretrizes Curriculares Nacionais para a Formação Inicial e Continuada em Nível Superior de Profissionais do Magistério para a Educação Básica, definindo princípios, fundamentos, dinâmica formativa e procedimentos a serem observados nas políticas, na gestão e nos programas e cursos de formação, bem como no planejamento, nos processos de avaliação e de regulação das instituições de educação que as ofertam.
> § 1º Nos termos do § 1º do artigo 62 da Lei de Diretrizes e Bases da Educação Nacional (LDB), as instituições formadoras em articulação com os sistemas de ensino, em regime de colaboração, deverão promover, de maneira articulada, a formação inicial e continuada dos profissionais do magistério para viabilizar o atendimento às suas especificidades nas diferentes etapas e modalidades de educação básica, observando as normas específicas definidas pelo Conselho Nacional de Educação (CNE).
> § 2º As instituições de ensino superior devem conceber a formação inicial e continuada dos profissionais do magistério da educação básica na perspectiva do atendimento às políticas públicas de educação, às Diretrizes Curriculares Nacionais, ao padrão de qualidade e ao Sistema Nacional de Avaliação da Educação Superior (Sinaes), manifestando organicidade entre o seu Plano de Desenvolvimento Institucional (PDI), seu Projeto Pedagógico Institucional (PPI) e seu Projeto Pedagógico de Curso (PPC) como expressão de uma política articulada à educação básica, suas políticas e diretrizes.

O discurso instalado relativo à formação inicial de professores atualmente, vem embalado por uma corrente defendendo que somente uma reforma política ou educacional em nível nacional ou nos currículos dos cursos de graduação (licenciaturas) e Educação Básica poderiam resolver os problemas da Educação do nosso país e que já é uma realidade, pois esta já foi divulgada pelo governo Federal desde setembro de 2015.

Para tal intento, já prevista na Constituição, nos Parâmetros Curriculares Nacionais, na Lei de Diretrizes e Bases e no Plano Nacional de Educação, a Base

Nacional Comum Curricular deve ficar pronta em junho de 2016. Com grupo de redação formada por membros das secretarias municipais e estaduais de educação, acadêmicos especialistas nas disciplinas e por professores de sala de aula da Educação Básica. A versão preliminar do documento está disponível no site do MEC, para que toda a sociedade envie suas contribuições (SIC).

No nosso modo de compreender, tal reforma requer aprofundamento acerca do que cada professor/a aponta em relação ao que seja currículo (mesmo de forma ampla para uma reforma) e, de modo geral, para a Educação, partindo, inclusive relativo aos questionamentos sobre para quem estará servindo. Sem a compreensão de que o currículo é algo vivo (e como já disse J. Dewey; é a própria vida), poderemos perder a noção do papel da escola/universidade na sociedade de classes; porém, acreditamos que devemos aproveitar a escola e o currículo como espaços privilegiados de transformação e ampliação do conhecimento, articulada a um projeto social e coletivo, pensado para todas as pessoas.

Corroboramos com Morin (2004), ao afirmar que reformar o pensamento para reformar o ensino seria a solução mais viável, quando escreveu o livro “A cabeça bem feita”, refletindo inicialmente sobre os princípios de Pascal: “é impossível conhecer as partes sem conhecer o todo, tanto quanto conhecer o todo sem conhecer, particularmente as partes”, levando-nos a refletir sobre a importância de implantar nos espaços escolares a proposta do enfoque sistêmico, formando educadores polivalentes como intelectuais abertos, capazes de investir em reformas curriculares que propiciem uma reflexão sobre meta, pontos de vista que rejuntem natureza e cultura, homem e cosmo, e edifiquem uma aprendizagem cidadã capaz de repor a dignidade humana.

A analogia acima anuncia a necessidade de conhecermos nessa categoria teórica, algumas partes, sem esquecer-se do todo, que comporta o recorte acerca da formação inicial de professores no qual dialogamos com autores a seguir e apontam considerações relevantes.

Partimos então dos questionamentos: o que entendemos por formação? Que conceitos podemos construir e reconstruir a respeito dessa temática, a fim de evitarmos fugir do seu contexto, principalmente o da educação?

De acordo com o dicionário Aurélio de Língua Portuguesa, o vocábulo “formação” deriva do latim *formatione* e tem o sentido de formar, construir, que por

sua vez está em processo de interação e de transformação de conhecimentos. Já Freire (1996), refere-se à formação como um fazer permanente que se refaz constantemente na ação.

Não restam dúvidas de que a formação não se dá por mera acumulação de conhecimentos, mas constitui uma conquista tecida com muitas ajudas: dos livros, mestres, das aulas, das conversas entre professores, da *internet*, dentre outros. Além do mais, depende sempre de um trabalho de teor pessoal. Parafraseando Freire, ninguém forma ninguém, cada um forma-se a si mesmo (BANDEIRA, 2006).

A referida autora contribui para essa reflexão e referenda o pensamento de Garcia (1999), ao enfatizar que a formação pode adotar diferentes aspectos, de acordo com o sentido que se atribui ao objeto da formação, ou a concepção que se tem do sujeito. Para esse autor, a formação pode ser compreendida a partir de três aspectos: como função social de transmissão de saberes, de saber-fazer ou de saber ser, que se referem, respectivamente, aos conceitos, aos procedimentos e às atitudes. Esta classificação corresponde às perguntas: o que se deve saber? O que se deve saber fazer? E como se deve ser? Com o desígnio de alcançar as capacidades propostas nas finalidades educacionais do sistema socioeconômico ou da cultura dominante. Ao passo que a formação como processo de desenvolvimento e de estruturação da pessoa se realiza em decorrência de um processo de maturação interna e das possíveis experiências dos sujeitos.

Finalmente, a formação como instituição, quando nos referimos à organização da entidade que planeja e desenvolve as atividades de formação.

Diante do que foi exposto, é possível compreender que o conceito de formação é suscetível de múltiplas perspectivas, mas tem sido recorrente associar o conceito ao seu desenvolvimento pessoal e profissional. O português Nóvoa (1997) aponta novas abordagens a respeito da formação de professores, saindo de uma perspectiva centrada na dimensão acadêmica para uma perspectiva no terreno profissional, pessoal e de organização, a partir do contexto escolar. Ele alerta, inclusive, que a formação de professores tem ignorado o desenvolvimento pessoal, confundindo “formar e formar-se” (NÓVOA, 1997, p. 26).

A respeito do desenvolvimento pessoal encontramos em Garcia (1999, p. 19) que

> O processo de desenvolvimento que o sujeito humano percorre até atingir um estado de plenitude pessoal. [...] Inclui problemas relativos aos fins e/ou modelos a alcançar, os conteúdos / experiências a assumir, ás interações sujeito-meio, aos estímulos e plano de apoio no processo. Mantém relação com o ideológico-cultural, como espaço que define o sentido geral dessa formação como processo.

Ao analisar as perspectivas de formação de professores, no que se refere à compreensão dos processos de aprendizagem, o docente, quando não aprofunda o processo reflexivo, age como um tecnólogo do ensino, como aponta Veiga (2012, p. 17), isto é,

> aquele que faz, mas não conhece os fundamentos do fazer, restringindo-se ao microuniverso escolar e esquecendo-se da relação com a realidade social mais ampla, que, em última instância influencia a escola e por ela é influenciada.

Quanto à formação inicial, Imbernón (2010), acredita que esta deve fornecer as bases para se construir um conhecimento pedagógico especializado, além de preparar os futuros professores para entender as transformações que surgem nos diferentes campos da educação. Nesse sentido, a formação inicial deve proporcionar os processos reflexivos que estimulam a postura autônoma e crítica do professor. O autor citado pontua ainda que a formação inicial deve gerar uma atitude interativa e dialética no futuro professor, com vistas a criar um perfil de cooperação, análise e investigação no docente.

Neste sentido, Pimenta (2002), afirma que os professores são colocados como protagonistas nos processos de mudança e inovação, passando a assumir papel ativo na condução do processo de ensino e aprendizagem e no seu próprio processo formativo.

> A formação apresenta-se nos como um fenômeno complexo e diverso sobre o qual existem apenas escassas conceptualizações e ainda menos acordo em relação às dimensões e teorias mais relevantes para a sua análise. [...] Em primeiro lugar a formação como realidade conceptual, não se identifica nem se dilui dentro de outros conceitos que também se usam, tais como educação, ensino treino, etc. Em segundo lugar, o conceito formação inclui uma dimensão pessoal de desenvolvimento humano global que é preciso ter em conta face a outras concepções eminentemente técnicas. Em terceiro lugar, o conceito formação tem a ver com a capacidade de

> formação, assim como com a vontade de formação (GARCIA, 1999, p. 21-22).

Neste caso, acreditamos que os conhecimentos teóricos terão pouca utilidade, caso não seja realizada reflexão abrangente sobre a vida enquanto aluno e profissional. Lembramos de Freire (1996), ao afirmar que a experiência enquanto aluno é basilar para o exercício da docência, que se terá ou que se está tendo simultaneamente. Em decorrência, o professor torna-se responsável, em grande parte, por sua própria formação. Conforme já evidenciado, isto não quer dizer que a formação seja necessariamente autônoma, mas é através da autoformação e interformação (GARCIA, 1999), que os professores podem consubstanciar sua aprendizagem de modo a aperfeiçoar seu desenvolvimento pessoal e profissional.

Para Feitosa e Dias (2015, p. 107),

> a função das instituições de educação e do educador deve ser, também, de olhar (e educar) para seu corpo docente e a si mesmo, respectivamente. Não se pode exigir do estudante aquilo que não se é capaz de efetuar em primeira pessoa – portanto, somos (nós, profissionais da educação) eternos aprendentes.

Boa parte da discussão sobre a formação de professores se faz na perspectiva de que a educação se realiza por meio da escolarização, o que implica considerar, em que consiste a atividade principal do professor, e quais são os conhecimentos teóricos e técnicos necessários à realização dessa atividade (LIBÂNEO E ALVES, 2012).

Portanto, o aprender contínuo é essencial nesta profissão, devendo, pois, o professor se basear em sua pessoa enquanto sujeito e na escola enquanto lugar de crescimento profissional permanente. Dessa forma, podemos afirmar que estamos passando de uma lógica que separa os diferentes tempos de formação, onde se considera apenas o seu princípio, para outra que percebe esse desenvolvimento profissional como um processo ao longo da vida do educador.

No processo de desenvolvimento profissional dos professores, um dos pontos de discussão entre os educadores de modo geral tem sido o modo de abordar o termo “reflexão”. A seguir, discorremos sobre a distinção entre reflexão técnica, prática e reflexão crítica no processo formativo, sendo a última o dispositivo que propicia a ressignificação de sentidos, de acordo com a tese por nós levantada.

2.3.1 Reflexão crítica e formação de professores

O sentido da formação de professores vem sendo ponto de discussão entre vários autores, dentre eles, destacamos Veiga (2012, p. 14) que parte do esclarecimento da etmologia da palavra formação, que vem do latim *formare*; como verbo transitivo e significa “dar forma, e como verbo intransitivo, colocar-se em formação; como verbo pronominal, ir-se desenvolvendo como pessoa”.

A formação de professores constitui o ato de formar o docente, educar o futuro profissional para o exercício do magistério. Envolve uma ação a ser desenvolvida com alguém que vai desempenhar a tarefa de educar, de ensinar, de aprender, de pesquisar e de avaliar.

De acordo com Gonzalez Rey (2003), reconhecer um sujeito ativo é reconhecer a sua capacidade pensante, reflexiva. O sujeito aparece nos momentos de sentidos em que pensa, e sua capacidade geradora de sentidos é um dos elementos centrais no desenvolvimento de sua capacidade para produzir rupturas. Significa que, ao exercitarem e confrontarem seus pensamentos criam possibilidades de gerar novos sentidos, que contribuem para modificações neles mesmas e nos espaços onde atuam. Nesse exercício de sua capacidade pensante, o sujeito se constitui como elemento central de caráter processual da subjetividade.

Para o referido autor (REY, 2003, p. 240),

> [...] a expressão do sujeito por meio do pensamento não é automática, mas construída por ele mediante desenhos intencionais e conscientes que se organizam em complexas operações reflexivas ou de um “diálogo consigo mesmo”. A reflexividade é uma característica do indivíduo comprometida com a produção de sentidos subjetivos em todas as esferas de sua vida.

É a reflexividade que mobiliza a consciência de si e engaja o indivíduo em uma organização crítica do seu conhecimento ou mesmo na interrogação de seus pontos de vista fundamentais. Essa situação pode levar o sujeito a reassumir posições e a definir constantemente novas posições dentro dos contextos sociais em que se desenvolve.

A docência é uma atividade complexa porque envolve o conhecimento sobre a relação professor-aluno, questões metodológicas, planejamento (de aulas, de cursos), a utilização de novas tecnologias no ensino, e sobre avaliação. Com o enunciado acima, Dias (2007, p.43) amplia a sua compreensão acerca da docência porque

> [...] inclui a necessidade de participação na elaboração do projeto pedagógico do curso, na revisão curricular, na articulação da disciplina com a totalidade do curso e com a realidade social e profissional, a participação em processos avaliativos internos e externos, para citar apenas algumas ações em que a dimensão pedagógica está diretamente presente.

Os pontos acima apresentam como propósito a necessidade de introduzir a base teórico-prática para a compreensão do processo de reflexão crítica aos programas de formação inicial e continuada de professores.

Parte-se inicialmente do pressuposto do que seja refletir, como não sendo o simples processo de pensar, mas uma ação consciente, realizada pelo professor, que busca compreender o seu próprio pensamento, sua ação e suas consequências (LIBERALI, 2010).

Os estudos de Van Manen (1990), ressaltam a existência de três modelos formativos voltados ao desenvolvimento da reflexividade. São eles: a racionalidade **técnica** ou tradicional, a racionalidade **prática** e a racionalidade **crítica**. Explicitando melhor os elementos epistemológicos que norteiam esses modelos formativos, passamos a tecer considerações sobre cada um deles:

A racionalidade técnica é um modelo que se baseia nos princípios positivistas e nas concepções tradicionais e dominantes que compreendem a formação com base na tradição de treinamento de habilidades comportamentais e no preparo de professores obedientes e eficientes no cumprimento das ordens de terceiros. Sua preocupação seria a eficiência e a eficácia dos meios para atingir determinados fins, sendo que esses fins não estariam abertos à crítica ou à mudanças. Há o interesse por aquele tipo de conhecimento que permite a previsão e controle de eventos.

De acordo com Pérez Gómez (1995), o modelo de formação construído com base na racionalidade técnica se desenvolve em duas fases: na primeira, o professor em formação adquire o conhecimento dos princípios, leis e teorias que

explicam os processos de ensino-aprendizagem e oferecem condições de entendimento das normas e regras para aplicação racional futura. A segunda é considerada como o espaço de aplicação das informações adquiridas na primeira fase.

Segundo Zeichner (2002, p. 22), na racionalidade técnica

> O professor é visto como técnico, especialista que rigorosamente põe em prática as regras científicas e/ou pedagógicas, prepara-se o professor transmitindo-lhe conteúdos científicos e pedagógicos que servirão de apoio para sua prática.

Nesse sentido, os professores aplicam conhecimentos e habilidades apreendidos no decorrer de sua formação, supervalorizando o conhecimento teórico, desconsiderando o valor do conhecimento prático.

A esse modelo de educação, Freire (1986) fazia críticas, por afirmar que este tinha como meta principal transmitir conhecimentos aos alunos (educação bancária) de forma mecanizada e sem significado para estes, repleta de interesses individuais, que constrói a desumanização.

A reflexão **prática** caracteriza-se essencialmente pela centralização em necessidades funcionais, voltadas para a compreensão de fatos. [...] parte de uma tentativa de encontrar soluções para a prática na prática (LIBERALI, 2010, p. 28).

Os conceitos básicos são denominados reflexão-na-ação e reflexão sobre a ação, considerados pelos ideais de Dewey e Schön. Esse processo prático sobre o pensar sobre o que se faz ao mesmo tempo em que se atua, demonstraria uma postura mais propensa à mudança por parte do praticante em relação à sua ação. De acordo com Hatton & Smith, (1995), essa forma de entender reflexão voltou-se mais para a realidade concreta dos praticantes, para a sua compreensão e transformação, gerando, em certos casos, ênfase demasiada em aspectos funcionais e problemas isolados, por meio de troca de experiências.

A reflexão **crítica** está baseada na pedagogia crítica, inicialmente proposta por Freire (1970); Zeichner (1987); Smith (1992); Kincheloe (1997); Giroux (1997), que desenvolveram uma proposta sobre o processo reflexivo crítico (LIBERALI, 2010).

Formar professores numa perspectiva crítica englobaria as duas ênfases anteriores, no entanto, valorizaria os critérios morais (preocupação com formas de vida, justiça, igualdade, e realizações concretas). O interesse parte em resolver as contradições dos dois outros tipos de reflexão em direção a uma maior autonomia e emancipação para os praticantes.

Para Liberali (2010, p. 32):

> A reflexão crítica implica a transformação da ação, ou seja, transformação social. Não basta criticar a realidade, mas mudá-la, já que indivíduo e sociedade são realidades indissociáveis. Assumir uma postura crítica implica ver a identidade dos agentes como intelectuais dentro da instituição e da comunidade, como funções sociais concretas que representam formas de conhecimento, práticas de linguagem, relações e valores sociais que são seleções e exclusões particulares da cultura mais ampla. Portanto, ao refletir criticamente, os educadores passam a ser entendidos e entenderem-se como intelectuais transformadores, responsáveis por formar cidadãos ativos e críticos dentro da comunidade.

Entendemos que são os momentos em que os professores compreendem a necessidade de sentirem-se partícipes do processo de transformação da sociedade, por meio de suas práticas, levando-os a avaliarem e introduzirem mudanças significativas no trabalho desenvolvido em sala de aula.

Magalhães (2006, p. 72) refere-se à reflexão crítica, conceituando-a como "[...] processo de subjetivação, de tornar-se participante consciente e sujeito na construção, compreensão e transformação da ação".

Para concretizar o processo reflexivo, (SMYTH, 1992; FREIRE, 1970; BARTLLET, 1990, IN: LIBERALI, 2010, p. 35) apontam quatro ações como essenciais: descrever (*O que faço?*) informar (*Qual a fundamentação teórica para a minha ação?*), confrontar (*Como me tornei assim? ou Quero ser assim?)*, e reconstruir (*Como posso agir de forma diferente?).* Nesse sentido, refletir seria um processo emancipatório, uma vez que não haveria sujeição ou imposição às teorias formais, mas um entrelaçamento entre teoria e prática, diálogo; confronto com a realidade e valores éticos com chances de transformação da realidade informada da ação.

As ações do processo de reflexão crítica não necessariamente ocorrem na ordem em que foram apresentadas acima e o detalhamento de cada uma,

didaticamente, se estabelece com características específicas. Nas análises deste estudo, elas aparecerão com maior ênfase, uma vez que para a compreensão do método escolhido, as fases: *Descrever, informar, confrontar e reconstruir* serão os elementos constituintes para que os objetivos da pesquisa sejam atingidos.

Além das ações descritas acima, destacamos o que Scoz (2011) relata acerca do que os professores produzem em seus processos de aprender e ensinar, como se situam como sujeitos pensantes, bem como as emoções produzidas em diversas situações em diferentes momentos e espações de suas vidas. Essas situações e esses momentos podem definir-se como segurança e insegurança, interesse ou desinteresse, entusiasmo ou desilusão, etc. Um quadro afetivo que não pode ser ignorado, pois interfere na prática docente.

É nesse momento em que têm a possibilidade de entrar em contato com os estados afetivos que permeiam seus processos de aprender e ensinar, reposicionando-se diante de suas práticas e de seus alunos.

Para Scoz (2011), o momento reflexivo provocado pela produção de sentidos também é importante, pois pode levar os professores a superar a alienação, que é um forte componente no cotidiano das escolas. Ou, como afirma Heller (2000, p. 31, 37) “[...] a vida cotidiana de todas as esferas é a que mais se presta à alienação”. Nela, “[...] ação e pensamento tendem a ser econômicos e funcionam na medida para garantir a continuidade da cotidianeidade”. Além disso, o predomínio da ritualização de comportamentos cristalizados e acríticos nas escolas faz com que os professores também tenham poucas possibilidades de reposicionar-se diante de seus processos de aprender e ensinar.

No campo da formação de professores, o Programa de Iniciação à Docência – PIBID surge como política pública desde o ano de 2009, como proposta de desenvolvimento profissional dos professores, tema que tecemos as considerações a seguir.

2.4 O Programa de Iniciação à Docência – PIBID

O Programa Institucional de Bolsa de Iniciação à Docência – PIBID é um programa de incentivo e valorização do magistério e de aprimoramento do processo de formação de docentes para a educação básica e oferece bolsas para que alunos de licenciatura exerçam atividades pedagógicas em escolas públicas de educação básica, contribuindo para a integração entre teoria e prática, para a aproximação entre universidades e escolas e para a melhoria de qualidade da educação brasileira. Para assegurar os resultados educacionais, os bolsistas são orientados por coordenadores de área – docentes das licenciaturas - e por supervisores - docentes das escolas públicas onde exercem suas atividades (BRASIL, 2013). Conforme o seu Art. 1º, o Programa Institucional de Bolsa de Iniciação à Docência, denominado PIBID, tem como base legal a Lei nº 9.394/1996, a Lei nº 12.796/2013 e o Decreto nº 7.219/2010.

De acordo com a proposta do programa, os projetos devem promover a inserção dos estudantes no contexto das escolas públicas desde o início da sua formação acadêmica para que desenvolvam atividades didático-pedagógicas sob orientação de um docente da licenciatura e de um professor da escola e o programa apresenta entre os seus objetivos:

> Incentivar a formação de docentes em nível superior para a educação básica; contribuir para a valorização do magistério; elevar a qualidade da formação inicial de professores nos cursos de licenciatura, promovendo a integração entre educação superior e educação básica; 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; 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 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, p. 65).

De acordo com o relatório da CAPES 2009 a 2013 (BRASIL, 2013), ao ser lançado, em 2007, a prioridade de atendimento do PIBID eram as áreas de Física, Química, Biologia e Matemática para o ensino médio – dada a carência de

professores nessas disciplinas. No entanto, com os primeiros resultados positivos, as políticas de valorização do magistério e o crescimento da demanda, a partir de 2009, o programa passou atender a toda a Educação Básica, incluindo educação de jovens e adultos, indígenas, campo e quilombolas. Atualmente, a definição dos níveis a serem atendidos e a prioridade das áreas cabem às instituições participantes, em diálogo com as redes de ensino e verificada a necessidade educacional e social do local ou da região.

No referido relatório (BRASIL, 2013, p. 69), consta que o PIBID se diferencia do estágio supervisionado por ser uma proposta extracurricular, com carga horária maior que a estabelecida pelo Conselho Nacional de Educação - CNE para o estágio e por acolher bolsistas desde o primeiro semestre letivo, se assim definirem as IES em seu projeto. A inserção no cotidiano das escolas deve ser orgânica e não de caráter de observação, “como muitas vezes acontece no estágio”. A vivência de múltiplos aspectos pedagógicos das escolas é essencial ao bolsista.

A substituição das portarias que regulamentavam o PIBID pelo Decreto 7.219/2010 sinalizou a preocupação do Ministério da Educação com a institucionalização do programa, com sua consolidação e com sua continuidade na agenda das políticas públicas educacionais. A proposta é a de que o PIBID, a exemplo do Programa Institucional de Bolsa de Iniciação Científica – PIBIC, que valorizou a ciência nas universidades, seja uma política de Estado voltada para formação de professores (BRASIL, 2013).

O acompanhamento que a CAPES faz do PIBID levou esta agência a propor às instituições participantes a concorrerem em edital simplificado, a partir de 2012. A manutenção ou o crescimento dos projetos institucionais tem como base os relatórios apresentados, com resultados já alcançados, justificativa e planilha com previsão de atendimento. Conforme relatório (BRASIL, 2013), tal prática evitará os lapsos de tempo e as lacunas no trabalho pedagógico decorrentes de procedimentos operacionais demorados que acabam por atrasar a prática dos alunos.

O mesmo relatório aponta (BRASIL, 2013) que no ano de 2013 foi construída, por meio de consulta pública aos coordenadores do programa, a nova portaria de regulamentação do PIBID. Essa portaria dá ênfase à perspectiva pedagógica da formação, convidando as instituições a elaborarem seus projetos primando pela excelência pedagógica e pela diversificação das práticas formativas para a

profissionalização dos futuros professores. Também, no mesmo ano, foi lançado o Edital do PIBID 2013, que se alinhou à nova Portaria de Regulamentação e selecionou projetos de IES pública e privadas sem fins lucrativos de todo o país. Outra novidade do edital foi a abrangência do programa que passou a atender, também, licenciandos do Programa Universidade para Todos (ProUni), do Ministério da Educação, e que estudam em IES privadas.

De acordo com o relatório da CAPES (BRASIL, 2013), os princípios sobre os quais se constrói o PIBID estão de acordo com os estudos de Nóvoa (2009) sobre formação e desenvolvimento profissional de professores e são:

> 1. formação de professores referenciada no trabalho na escola e na vivência de casos concretos;
> 2. formação de professores realizada com a combinação do conhecimento teórico e metodológico dos professores das instituições de ensino superior e o conhecimento prático e vivencial dos professores das escolas públicas;
> 3. formação de professores atenta às múltiplas facetas do cotidiano da escola e à investigação e à pesquisa que levam à resolução de situações e à inovação na educação;
> 4. formação de professores realizada com diálogo e trabalho coletivo, realçando a responsabilidade social da profissão.(BRASIL, 2013).

São quatro os perfis de alunos e professores que podem concorrer às bolsas oferecidas pelo PIBID, como informado a seguir (BRASIL, 2013, p. 72).

> Os bolsistas de iniciação à docência são alunos matriculados em cursos de licenciatura das instituições participantes e é o foco do PIBID.
> Os orientadores: Além dos alunos de licenciaturas, a equipe do projeto é composta por educadores que orientam os licenciandos no seu processo de formação, seja na IES, seja na escola pública onde exercem a prática. Os educadores podem atuar como:
> • Coordenador institucional: docente responsável pela coordenação do projeto no âmbito da IES e interlocutor da CAPES;
> • Coordenadores de área: docentes das IES responsáveis pela coordenação e desenvolvimento dos subprojetos, nas áreas de conhecimento que participam do programa. Em IES com elevado número de bolsistas, podem ser definidos coordenadores de área de gestão de processos educacionais, que atuam como coordenador adjunto, apoiando o coordenador institucional para garantir a qualidade do projeto e o bom atendimento aos bolsistas;
> • Supervisores: professores das escolas públicas, onde acontece a prática docente, designados para acompanhar os bolsistas de iniciação à docência.

De acordo com o relatório apresentado pela CAPES (BRASIL, 2013), foi realizado um novo regulamento do PIBID: Portaria nº 96, de 18 de julho de 2013.

Em 2013, a equipe da Coordenação Geral de Programas de Valorização ao magistério - CGV/DEB promoveu diversos encontros internos para discutir o novo regulamento do programa. O objetivo foi ressaltar os aspectos pedagógicos do PIBID e prepará-lo para expansão que ocorreu no final de 2013. Também, o novo regulamento voltou-se para a institucionalização do programa nas IES, de modo a garantir a manutenção da excelência nas ações desenvolvidas pelos projetos apoiados pela Capes. A minuta, discutida no evento, foi aberta à consulta pública em maio e junho de 2013. Foram compiladas sugestões de todas as instituições que participam do programa, por meio da contribuição de cerca de 2.500 coordenadores de área do programa. As sugestões foram reunidas por IES que encaminharam para os representantes regionais finalizarem a compilação das contribuições e, na sequência, enviarem à CAPES.

Todas as contribuições foram lidas pela equipe da Coordenação-Geral de Programas de Valorização do Magistério que, por sua vez, incorporou tais sugestões respeitando a legislação vigente e as diferentes nuanças dos programas.

Desse modo, em 2013, a Portaria 260, de 30 de dezembro de 2010 é modificada para dar ênfase aos aspectos pedagógicos do programa. As novas regras do programa, Portaria 96, de 18 de julho de 2013, dá maior ênfase à dimensão e característica da iniciação à docência, entre as quais, no Art. 6º:

> I – estudo do contexto educacional envolvendo ações nos diferentes espaços escolares, como salas de aula, laboratórios, bibliotecas, espaços recreativos e desportivos, ateliers, secretarias;
> II – desenvolvimento de ações que valorizem o trabalho coletivo, interdisciplinar e com intencionalidade pedagógica clara para o processo de ensino-aprendizagem;
> III – planejamento e execução de atividades nos espaços formativos (escolas de educação básica e IES a eles agregando outros ambientes culturais, científicos e tecnológicos, físicos e virtuais que ampliem as oportunidades de construção de conhecimento), desenvolvidas em níveis crescentes de complexidade em direção à autonomia do aluno em formação;
> IV – participação nas atividades de planejamento do projeto pedagógico da escola, bem como participação nas reuniões pedagógicas;
> V – análise do processo de ensino-aprendizagem dos conteúdos ligados ao subprojeto e também das diretrizes e currículos educacionais da educação básica;

> VI – leitura e discussão de referenciais teóricos contemporâneos educacionais para o estudo de casos didático-pedagógicos;
> VII – cotejamento da análise de casos didático-pedagógicos com a prática e a experiência dos professores das escolas de educação básica, em articulação com seus saberes sobre a escola e sobre a mediação didática dos conteúdos;
> VIII – desenvolvimento, testagem, execução e avaliação de estratégias didáticopedagógicas e instrumentos educacionais, incluindo o uso de tecnologias educacionais e diferentes recursos didáticos;
> IX – elaboração de ações no espaço escolar a partir do diálogo e da articulação dos membros do programa, e destes com a comunidade.
> X – sistematização e registro das atividades em portfólio ou instrumento equivalente de acompanhamento;
> XI – desenvolvimento de ações que estimulem a inovação, a ética profissional, a criatividade, a inventividade e a interação dos pares.

De acordo com o relatório, o objetivo da CAPES, ao apresentar sua compreensão sobre as dimensões da iniciação à docência, é contribuir para que as instituições executoras do programa possam ordenar suas ações de modo a manter a equidade e a excelência nas ações nas diferentes IES e, ainda, respeitando a autonomia dos projetos propostos. Por esse motivo, a consulta pública foi realizada para que o debate sobre esse e outros aspectos da nova portaria ocorresse nacionalmente e com a maior participação possível dos membros do programa. Esse documento destaca, também, a importância de os projetos do PIBID, incluírem aspectos relacionados à ampliação e ao aperfeiçoamento do uso da língua portuguesa e à capacidade comunicativa, oral e escrita, como elementos centrais da formação dos professores, bem como questões socioambientais, éticas e a diversidade como princípios de equidade social, que devem perpassar transversalmente todos os subprojetos.

A Portaria 96, de 18 de julho de 2013, reforça o trabalho já desenvolvido pela CAPES em prol da valorização da formação de professores, do estreitamento das relações entre as IES e as redes de ensino, da institucionalização do PIBID e da manutenção de princípios pedagógicos claros que possam nortear as ações dos projetos que estão sendo executados pelas instituições parceiras.

Importante destacar que esta normativa também direciona questões operacionais do programa, do ponto de vista de uma reorganização interna de modo a aperfeiçoar a gestão do programa em torno de um único regulamento para os projetos que teriam vigência a partir de 2014. Assim, a Coordenação-Geral de Programas de Valorização do Magistério, da Diretoria de Formação de Professores

da Educação Básica, orientou as instituições a encerrarem a vigência de todos os projetos dos editais 2009, 2010, 2011 e 2012. A partir daí todas as IES submeteram suas propostas ao novo certame, em 2013, cujo regramento – construído coletivamente –, direcionará a sistemática de gestão interna e externa dos projetos aprovados.

O PIBID, de acordo com documento proposto, está fundamentado em princípios pedagógicos claros e contemporâneos e possibilita que diferentes sujeitos estejam envolvidos com a formação dos professores que atuarão na educação básica. Para tanto, define as ações dos coordenadores de área que atuam no referido programa.

O coordenador de área (CA) é o gestor de um subprojeto PIBID em uma instituição de ensino superior. Já o coordenador de área de gestão de processos educacionais (CG) é o auxiliar do coordenador institucional (CI).

Um CA tem as seguintes atribuições principais:

• Acompanhar as atividades previstas no subprojeto;

• Dialogar com a rede pública de ensino;

• Participar de comissões de seleção supervisores e de licenciandos;

• Informar ao CI alterações na relação de participantes para o pagamento da bolsa;

• Apresentar ao CI relatórios periódicos sobre o subprojeto.

A atribuição principal do CG é apoiar o CI na gestão do projeto. Portanto, a natureza deste apoio deve ser definida quando o CG assumir sua função.

Quanto à participação dos alunos, a coordenação geral da CAPES aponta que para ser bolsista do PIBID, é necessário ser aluno de uma instituição de ensino superior (IES) participante do programa.

O estudante de licenciatura é a principal figura do PIBID, pois o programa foi desenhado para enriquecer sua formação prática. Ao ingressar no PIBID, será necessário:

- Dedicar ao menos 8 (oito) horas semanais às atividades do projeto
- Elaborar portfólio com o registro das ações desenvolvidas
- Apresentar os resultados de seu trabalho no seminário de iniciação à docência promovido pela IES.

No mesmo documento é apresentada a ressalva de que o bolsista de ID não pode assumir as funções de um professor da escola nem realizar atividades administrativas, seja na escola, seja no projeto. Caso este se sinta pressionado a exercer estas tarefas, deve comunicar o fato ao CA ou ao CI. Se houver dificuldades de comunicação com os coordenadores, deve procurar sua pró-reitoria de ensino ou graduação. Em último caso, comunicar a situação à CAPES.

Além dos documentos e relatórios, fizemos levantamento sobre pesquisas já realizadas sobre o referido Programa que foram analisadas em número por meio da Biblioteca Digital de Teses e Dissertações (BDTD), em que encontramos no Estado da Questão, três (3) Teses e treze (13) Dissertações publicadas relativas ao tema, quantidade considerada ainda insuficiente para inferências positivas ou negativas acerca da sua aplicabilidade e impactos nos resultados na Educação Básica, no que se refere à validade do Programa, bem como sobre o processo formativo empreendido.

Os artigos relativos ao PIBID que pesquisamos estão, em sua maioria, publicados em eventos organizados pelo próprio programa e relatam as experiências desenvolvidas nas escolas de Educação Básica. Os registros encontrados em eventos como ENFORSUP (2013) e XVI ENDIPE (2012) distanciam-se do nosso objeto de estudo, com exceção do artigo de Lima (2012), que tecemos considerações mais à frente.

Dentre as Teses analisadas, uma das que se aproxima do nosso objeto é intitulada: “Aprendendo a ser professor: a prática no PIBID como possibilidade de mobilização e (re) elaboração de saberes sobre alfabetização” (SOUSA, 2013), da PUC-SP, em que os resultados encontrados afirmam a relevância das práticas de ensino no Curso de Pedagogia, como importantes espaços de ensino, de aprendizagem e de articulação de saberes na e para a formação do professor alfabetizador. Ressalta, no entanto, que não são quaisquer práticas, e sim aquelas propostas que contemplem as diversas faces da aprendizagem da docência, em articulação permanente com os saberes docentes. Outra Tese foi a de Carvalho (2013), da UEL-PR, em que os resultados evidenciam que a mobilização e o compartilhamento dos saberes docentes determinam o estilo e as características de orientação de cada supervisor. Quanto mais o supervisor diversifica e dosa os saberes docentes mobilizados e compartilhados, menos prescritivas e direcionadas

ficam as orientações, o que proporciona ao licenciando maiores possibilidades de desenvolvimento de sua autonomia docente.

Das dissertações analisadas, aproximam-se das nossas discussões a de Rocha (2013), da UECE, que busca compreender como a experiência formativa do PIBID/UECE intervém nos saberes da docência aprendidos pelos licenciandos de Ciências Sociais e os resultados abordam a identificação dos alunos partícipes do programa com a profissão de professor; a de Tinti (2012), PUC – SP, que trata das contribuições do PIBID para o processo formativo dos alunos de licenciatura em Matemática e os resultados apontam que as ações iniciais contribuíram para a superação de pré-conceitos negativos em relação ao sistema público de ensino e que esta vivência pode colaborar para a minimização do choque com a realidade vivenciado nos primeiros anos da atuação profissional e ainda a de Martins (2013), da UFC, que aborda a relação entre o desenvolvimento de metodologias para o ensino de Biologia por ex-bolsistas do PIBID e a construção de saberes pedagógicos para o exercício da docência no âmbito desse Programa e os resultados apontam que o PIBID exerce influência sobre a prática docente dos ex-bolsistas, hoje, como professores da Educação Básica, porém muito do que aprenderam, relativos às metodologias de ensino, não podem desenvolver em sua prática pedagógica, o que tem sido inviabilizado pelas condições objetivas de trabalho do professor, apontando a necessidade de transformações destes condicionantes e de valorização deste profissional.

Dos artigos relacionados ao PIBID, destacamos o de Lima (2012), apresentado no Encontro Nacional de Prática de Ensino – ENDIPE, em que a autora estabelece relação entre o estágio supervisionado nas licenciaturas e o PIBID. A discussão que realiza é em torno da questão voltada para a estrutura curricular dos cursos de licenciatura, onde são encontrados traços fortes do bacharelado, sendo que o Estágio Supervisionado e as disciplinas ligadas à profissão Magistério são tratados em segundo plano. O professor da universidade que orienta o Estágio Supervisionado, destituído de condições objetivas para a realização de um trabalho de qualidade, torna-se muitas vezes, objeto de reclamações e desabafos, tanto dos estagiários, pela falta de efetiva assistência, como da escola-campo, pela distância existente entre a universidade e a escola. Seu trabalho se ressente, ainda, da dificuldade de fazer um planejamento, que estabeleça a relação teoria-prática, as

reflexões pedagógicas em relação à profissão docente, de metodologias que possam auxiliar no acompanhamento dos seus alunos e de uma avaliação formativa de maior consistência.

No mesmo artigo são destacados os reflexos das reformas da educação acontecidas a partir de 1990, em que ficou proposto para os cursos de formação de professores o desafio de ressignificar a questão da Prática Pedagógica e do Estágio Supervisionado nos cursos de licenciatura. A implementação da Resolução CNE/CP nº 2, de 19 de fevereiro de 2002, que regulamentou a Prática Pedagógica, com 400 horas e o Estágio Supervisionado, com 400 horas, tornou mais evidentes os limites e as possibilidades da aplicabilidade da legislação, de forma a defender a consistência teórica, a produção do conhecimento, a relação teoria e prática, a docência, a pesquisa e a práxis. Nesse mesmo tempo, os Programas de Pós-Graduação em Educação ampliaram seu campo de investigação na área de formação de professores e maior número de eventos, publicações e eventos serviram de espaços para a divulgação de trabalhos e pesquisas.

Sobre essa questão a referida autora ainda destaca

> Verificamos que essa produção vem trazendo uma evolução no conceito de Estágio, que vem da “hora da prática” para o Estágio como pesquisa e dessa forma, como campo de conhecimentos. Mesmo nas dificuldades e contradições, experiências de modalidades de estágio curricular continuam a ser desenvolvidas nas instituições de ensino superior de acordo com as diferentes tendências formativas em formação de professores. (LIMA, 2012, p. 3).

No contexto apresentado acima, é enfatizado que o Ministério da Educação, vinculado à Coordenação de Aperfeiçoamento de Pessoal de Nível Superior (CAPES) lançou um Programa de Incentivo à Docência nos cursos de licenciatura (PIBID - Decreto nº 7.219 de 24 de junho de 2010), objetivando unir as secretarias estaduais e municipais de educação e universidades, a favor da melhoria do ensino. O programa prevê bolsas para os que dele participam, como já citado no início deste tópico. O tema discutido no artigo discorre sobre as perspectivas e diretrizes da Prática de Ensino, do Estágio Supervisionado e PIBID, em que aponta a dificuldade em estabelecer esse diálogo pela natureza dos dois primeiros em relação ao último. A Prática de Ensino e o Estágio situam suas raízes no corpo do projeto político pedagógico, como componente curricular obrigatório para todos os alunos dos

cursos de formação de professores. Aqui, na complexidade das condições objetivas de universidade na sociedade atual e na complexidade das suas práticas, acontecem os processos identitários com a profissão docente. Já o PIBID, como Programa financiado, com bolsas para os professores e alunos que dele participam oferece uma infraestrutura de boa qualidade, objetiva ser um avanço na valorização e incentivo à docência, privilegiando um grupo de bolsistas e professores das escolas e da universidade.

No referido artigo, a autora traz, de modo geral uma reflexão acerca dos estágios supervisionados nos cursos de licenciaturas e a entrada do PIBID, em que considera o programa como privilégio de poucos e conclui apontando que este poderá estar concorrendo para aprofundar a distância que separa os alunos em formação, futuros professores titulados pela mesma universidade pública de qualidade e para todos, por nós defendida historicamente.

As pesquisas já realizadas sobre o tema, na sua maioria, apontam que a proposta do Programa PIBID, de certa forma, encanta e alimenta o sonho de que os problemas que mencionamos no início deste texto serão todos resolvidos, uma vez que os alunos que participarem, efetivamente, terão a oportunidade de compreender a “fórmula” da aprendizagem da docência, pela proposta e forma como se apresenta.

2.4.1 O contexto educacional no Estado do Piauí, a UESPI e o PIBID

O Estado do Piauí tem, segundo a estimativa do IBGE, cerca de 3.184.165 habitantes, distribuídos em 224 municípios. O Estado apresenta um dos mais baixos índices de desenvolvimento humano, ficando atrás de quase todos os Estados brasileiros. Apenas 42 (18,75%) dos seus municípios estão classificados com IDH considerado bom ou médio. A maioria apresenta esse índice baixo ou muito baixo (182 municípios). Do total de sua população, aproximadamente 820 mil estão em idade escolar, e o índice de matrículas atinge 98% nas séries iniciais.

Em relação ao analfabetismo, mesmo com as quedas nos índices nacionais, o Piauí ainda tem 19, 3% de sua população com 15 anos ou mais analfabeta. Em 2011, o IDEB do Estado para as séries iniciais do ensino fundamental alcançou 4,4 e para séries finais 4,0. No ensino médio o índice foi de apenas 3,2, um dos mais

baixos do País. E quando avaliamos os números, verificamos que apenas 45,7% dos alunos concluem o ensino fundamental até os 16 anos e 35,8% concluem o ensino médio até os 19 anos.

Em relação à formação docente, no Estado, apenas 83,6% dos seus professores do ensino médio possuem curso superior completo. Quando avaliamos os professores da pré-escola esse índice cai para apenas 31,4%. Assim, fica muito evidente que o Estado precisa qualificar e formar novos professores para suprir a Educação Básica e mudar os números com relação à escolaridade. Nesse contexto, a Educação Superior no Estado é representada por 40 instituições entre públicas e privadas, sendo que as públicas representam o maior número de matrículas. No Estado, temos a Universidade Estadual do Piauí (UESPI), a Universidade Federal do Piauí e o Instituto Federal do Piauí, todos eles multicampi.

A Universidade Estadual do Piauí foi criada nos anos 1980, tendo como objetivo principal a formação de professores para educação básica. Nesse contexto, em 1992, a IES passou a ser uma universidade, com vários *campi* distribuídos em todo o estado. Atualmente, a UESPI funciona em 12 *campi* e nove núcleos de ensino presencial. Na EaD, faz parte do sistema UAB e funciona em 24 polos, com seis cursos de graduação, cinco licenciaturas e um bacharelado. Também oferta cursos de licenciatura pela Plataforma Paulo Freire (PARFOR) em 23 polos, com 12 licenciaturas, com 120 turmas. A UESPI oferta 14 cursos diferentes de licenciaturas, com 183 turmas incluindo presencial, EaD e PARFOR.

O Programa PIBID teve início na UESPI no ano de 2011, funcionando inicialmente com oito cursos de licenciatura (oito subprojetos) do *Campus* Poeta “Torquato Neto”, em Teresina. Em 2012, o PIBID foi expandido para mais cinco *campi*, totalizado 15 subprojetos, incluindo Letras Inglês, Letras Português, Letras Espanhol, História, Geografia, Pedagogia, Química, Física e Ciências Biológicas. Atualmente o PIBID na UESPI conta com 244 Bolsistas de Iniciação à Docência, 15 coordenadores de área e 30 supervisores. Nesses pouco mais de dois anos de funcionamento do programa, foi notada uma redução na evasão nos cursos onde o programa funciona (EDITAL, 2013).

O Edital/Capes 2012 ampliou a oferta para mais quinze (15) subprojetos, contemplando cursos no interior do estado. E, para o Edital 061/Capes 2014/2017 em processo de execução, contando com 35 subprojetos com representação de

cursos na capital e no interior, totalizando 1018 bolsistas, assim distribuídas, 840 bolsistas de Iniciação à Docência, 116 Supervisores de escolas, 57 Coordenadores de Área, 1 Coordenador Institucional e 4 Coordenadores de Gestão.

Os dados apontados pela coordenação geral do PIBID, em conformidade com a proposta do Edital (2013), os bolsistas do PIBID/UESPI são selecionados por meio de edital em cada curso de licenciatura participante. Editais serão abertos para selecionar os bolsistas supervisores nas escolas. Uma vez selecionados, cada coordenador de área realizará as primeiras reuniões com os bolsistas de iniciação à docência, para explicar o funcionamento do programa e as primeiras ações que serão desenvolvidas nas escolas parceiras de Educação Básica.

As escolas escolhidas para desenvolverem os subprojetos serão aquelas com médias inferiores à nacional com relação ao IDEB e ENEM e outras que tenham experiências exitosas com índices superiores a essas médias nacionais. As escolas que foram indicadas estão nesses critérios ou são aquelas que aderiram aos projetos de “Tempo Integral”, “Mais Educação” e “Ensino Médio Inovador”.

Inicialmente, todos os bolsistas deverão se reunir com seus coordenadores de área e supervisores para discutir os parâmetros curriculares das séries que serão trabalhadas. O PIBID/UESPI vai interagir com instituições públicas estaduais e municipais, abrangendo a pré-escola, ensino fundamental (anos iniciais e finais) e ensino médio. Após esse estudo inicial, os bolsistas irão conhecer as escolas aonde o seu subprojeto será desenvolvido, para perceberem *in loco* os desafios a enfrentar e estabelecerem contato com os alunos e a direção da escola. Os bolsistas deverão participar das atividades de planejamento do ano letivo, principalmente para compreender de que forma os conteúdos apresentados se adequam aos parâmetros curriculares anteriormente discutidos.

De acordo com o Edital (2013), cada área terá a oportunidade de conhecer a estrutura da escola trabalhada e o que poderá ser desenvolvido de forma a planejar suas atividades, assim como ver condições de biblioteca, laboratórios de informática, de ensino de ciências, brinquedoteca, espaço para lazer, quadras para prática de esportes, ateliers, secretarias entre outros. Dentro dessa perspectiva, os subprojetos terão caráter interdisciplinar, onde o diálogo entre os coordenadores e supervisores será preponderante para o planejamento das ações em cada escola, tornando o

PIBID/UESPI um projeto que pode sofrer modificações ao longo do seu desenvolvimento, em resposta às diferenças encontradas por cada área.

A referida proposta do Edital (2013) aponta que as atividades desenvolvidas nas escolas terão como objetivo o aprofundamento teórico para os alunos de iniciação à docência, além da sua inserção no contexto do exercício profissional. Essa inserção precoce vai permitir ao estudante vivenciar a prática docente, que ele iria entrar em contato muitas vezes apenas na segunda metade de seu curso de graduação. Uma vez inseridos, os bolsistas terão a oportunidade de valorizar os espaços das escolas, bem como o uso e melhor aproveitamento dos recursos disponíveis para planejar/adaptar atividades metodológicas para o ensino das várias Licenciaturas. Nesse contexto, será permitido ao aluno vivenciar a articulação entre teoria e prática, assim como a interlocução com as várias áreas do ensino, produzindo conhecimento experiencial, por meio da articulação entre conteúdo e prática.

Cada coordenador de área em conjunto com seus supervisores e bolsistas de iniciação à docência deverão fazer o estudo dos projetos político-pedagógicos das escolas, bem como articular a participação dos mesmos nas reuniões pedagógicas de planejamento. Nessas reuniões, os bolsistas poderão analisar as particularidades do processo de ensino-aprendizagem dos conteúdos ligados ao seu subprojeto. A discussão poderá ser aprofundada pelos bolsistas nas reuniões quinzenais com o coordenador de área, incluindo como sugestão, propostas de solução para a problemática percebida pelos bolsistas nas escolas.

De acordo com esse aprofundamento, a coordenação de área irá propor à direção da escola ações que poderão auxiliar no processo ensino-aprendizagem, tais como: confecção de material didático alternativo, aulas práticas, monitoria ou reforço escolar, eventos como semana de línguas, feira de ciências, eventos culturais e esportivos.

Baseado no projeto político-pedagógico e no regimento interno de cada escola, os bolsistas terão a oportunidade de realizar uma análise comparativa entre os documentos oficiais e a realidade da sala de aula, tendo como parâmetro as diretrizes da educação básica e a experiência dos professores. Nessa análise de casos, os bolsistas irão confrontar a realidade dos documentos oficiais com o planejamento executado. Caso não haja essa compatibilidade, possibilitar a

modificação dessa realidade por meio de ações visando adequar ou os documentos ou adequar às estratégias de execução do planejamento. Esse momento acontecerá a cada mês em reunião dos coordenadores de área com bolsistas e supervisores, de modo que a discussão seja aprofundada e soluções sejam encontradas para resolver essas questões.

Nos diferentes subprojetos, os bolsistas terão a oportunidade de lidar ao longo de sua permanência com as avaliações oficiais, como a Prova Brasil e o ENEM. Os resultados dessas avaliações devem servir de parâmetro para avaliar os pontos fracos e os pontos fortes do aprendizado dos alunos. A média das notas das avaliações passadas fornecerá um diagnóstico aproximado de como a escola estava há cerca de dois anos. Assim, esse parâmetro comparativo pode servir para se traçar as estratégias de como enfrentar os problemas relacionados ao ensino-aprendizagem em cada área.

Novas tecnologias e a utilização de recursos didáticos diferenciados irão contribuir tanto para melhorar o ensino nas escolas quanto para aperfeiçoar os futuros professores. O diagnóstico e a utilização dessas novas técnicas de ensino se darão ao longo da duração do projeto de acordo com a realidade vivenciada em cada área e escola trabalhada. (EDITAL PIBID, 2013).

A proposta de Edital (2013) ressalta que todas as ações executadas pelos “pibidianos” serão acompanhadas com instrumento próprio de avaliação, desenvolvido por estes, com auxílio dos supervisores e do coordenador de área. A inserção dos bolsistas de iniciação à docência nas escolas tem como sua principal meta mostrar o que é na realidade ser professor, e no caso do PIBID, “ainda temos a condição de melhorar a qualidade da educação nas escolas receptoras do programa”. De acordo com a proposta do referido edital, acredita-se que com o tempo, essas novas metodologias e técnicas serão abraçadas pela escola pública e teremos a melhoria da Educação Básica no País.

A seleção de bolsistas de iniciação à docência e de supervisão é realizada mediante edital público e os requisitos básicos para cada modalidade de bolsa são os da Portaria CAPES n. 96/2013.

É lançado um edital para Supervisão e um para a seleção dos bolsistas de iniciação à docência por *campus*, a fim de atender às especificidades locais para a seleção da equipe de atuação no Programa Institucional.

A coordenação institucional, junto com os coordenadores de gestão educacional e a equipe de apoio do PIBID/UESPI coordenará o processo seletivo de modo geral, elaborando o edital em conformidade com o calendário local e a disponibilidade dos outros parceiros na execução do programa (coordenadores de área, coordenadores de cursos, diretores de Centro e de *Campus*, bem como os gestores das Unidades de Ensino Parceiras). Os coordenadores de área serão os responsáveis pela operacionalização da seleção juntamente com uma equipe de profissionais dos *campi* para apoiar o processo seletivo.

Os alunos e professores supervisores selecionados por área ficarão vinculados ao subprojeto por até dois anos, no caso das bolsas de iniciação à docência, e de até quatro anos, no caso de bolsa de supervisão, ambos prorrogáveis por período equivalente.

O acompanhamento dos bolsistas de iniciação à docência e de supervisão será de responsabilidade da coordenação de área do subprojeto, que deverá atender aos seguintes requisitos mínimos:

> a) A coordenação de área se reunirá quinzenalmente com seus bolsistas de iniciação, para discutir a realidade das unidades de ensino, as adaptações para cada realidade, as metodologias de intervenção e as estratégias de ação a serem utilizadas em cada situação concreta. Nestas mesmas reuniões contará, mensalmente, com a presença e contribuição dos supervisores;
>
> b) Os supervisores serão os responsáveis pelo controle mensal das frequências dos bolsistas de iniciação, durante o período de aulas e dos eventos pedagógicos das escolas, pela articulação com os demais professores da área nos diversos turnos e pelo planejamento das atividades dos alunos na escola;
>
> c) Trimestralmente os supervisores farão um relatório das atividades executadas em cada unidade de ensino;
>
> d) Semestralmente os bolsistas de iniciação à docência elaborarão um memorial descritivo das atividades realizadas no período, atestadas pela coordenação de área e encaminhada à coordenação institucional da IES, nos meses de julho do ano corrente (ref. ao 1º semestre) e janeiro do ano subsequente (ref. ao 2º semestre);
>
> e) Cada subprojeto deverá elaborar relatórios parciais (semestralmente) e um relatório final ao término do programa institucional ou ao encerramento do subprojeto (se decorrer da execução do programa institucional). Nestes relatórios deverão conter, em anexo, os relatórios trimestrais dos supervisores;
>
> f) No caso de troca de coordenadores de área no decorrer da execução do subprojeto, este será obrigado a elaborar um relatório parcial das atividades do semestre não relatada anteriormente, para

> subsidiar a nova coordenação e para o bom andamento do subprojeto.

A cada ano o bolsista de iniciação à docência preenche o questionário de avaliação das ações do Programa, do desempenho dos coordenadores de área e supervisores e da coordenação institucional, ao mesmo tempo, os supervisores e coordenadores de área avaliam o desempenho de cada bolsista de iniciação, quanto à execução das atividades na escola e ao desempenho acadêmico de cada bolsista no seu curso de graduação.

Os coordenadores de gestão de processos educacionais analisam as avaliações, verificando a possibilidade de continuidade ou não do bolsista no programa da instituição, encaminhando relatório/parecer para o Conselho de Acompanhamento do PIBID, instância que deliberará sobre a continuidade de bolsistas de iniciação, supervisores, escolas parceiras, subprojetos e demais demandas do programa institucional.

De acordo com o relatório, as ações desenvolvidas pelo programa envolvem projetos com a comunidade como as semanas de línguas, combate ao uso de drogas, feiras de ciências e preparação para olimpíadas em várias áreas do conhecimento. A integração dos pais e membros da comunidade torna-se um diferencial para o sucesso na implantação de ações desse tipo e são desenvolvidos de acordo com a realidade de cada lugar (sic).

As atividades de cada subprojeto são documentadas com projetos e relatórios, assim como por vídeo e fotos. Cada subprojeto cria seu blog próprio para divulgação de suas ações, assim como para tornar público seus trabalhos. Assim, a coordenação institucional do PIBID/UESPI, por meio da Comissão de Acompanhamento do PIBID (CAP) faz um apanhado dessas ações e se encarrega de enviar para a CAPES, para a coordenação de comunicação da UESPI que faz, em seguida, a ampla divulgação.

Por fim, conforme Edital (2013), os bolsistas são estimulados a desenvolver seu lado criativo, aplicando as tecnologias de ensino de forma inovadora, visando uma aproximação da realidade dos alunos, mas, também levando esses mesmos alunos a vivenciarem uma prática pedagógica estimulante, que torne mais prazeroso o processo de aprendizado. Para tanto, nas escolas que dispõem de quadras de

esporte, bibliotecas, laboratórios de ensino e de informática deverão ser utilizados por todas as áreas para dinamizar o máximo as aulas.

Atualmente o PIBID/UESPI é desenvolvido em nove (09) *Campi* totalizando 57 coordenadores de área. Em Teresina, *Campus* "Torquato Neto" com dezenove (19) Coordenadores e no *Campus* "Clóvis Moura" com quatro (4) Coordenadores de área. Na figura 1 a seguir, os números relativos aos locais onde realizamos a nossa pesquisa, (*Campi* de Teresina) e retrato dos subprojetos do PIBID.

Figura 1: Subprojetos, Número de alunos de Iniciação à Docência (ID), Número de Supervisores e Coordenadores dos *Campi* "Torquato Neto e "Clóvis Moura" – Teresina.

Fonte: Dados fornecidos pela Coordenação Institucional do PIBID/UESPI.*Campus* "Poeta Torquato Neto" (Teresina-PI)

Subprojeto PIBID/UESPI 2013	ID	Supervisão	Coord. Área
Biologia	28	4	2
Física	24	4	2
Geografia	28	4	2
História	28	4	2
Pedagogia	40	4	2
Português	24	4	2
Química	32	4	2
Espanhol	20	4	1
Inglês	24	4	2
Matemática	24	4	2
Total	272	40	19

Campus "Clóvis Moura" (Teresina)

Subprojeto PIBID /UESPI 2013	ID	Supervisão	Coord. Área
História	16	2	1
Pedagogia	20	2	1
Português	24	4	2
Total	60	8	4

A seguir, explicitaremos os procedimentos metodológicos a serem assumidos durante a realização desta pesquisa. Iniciaremos com a caracterização, destacando aspectos relevantes da abordagem e do método a serem adotados para, posteriormente, relatarmos o campo de realização da pesquisa, os sujeitos envolvidos no estudo, os instrumentos utilizados para a produção dos dados e os procedimentos para a análise.

3 CORUJAS PERCORREM CAMINHOS... E SOBREVOAM

> A variação no formato das asas da coruja é, geralmente, relacionada ao habitat e ao tipo de voo predominante. Os olhos grandes da coruja servem para aumentar a eficiência da visão noturna. (MENQ, 2014)

Ao escolhermos o método para a realização de uma pesquisa, elegemos metaforicamente o “voo” que percorreremos para alcançarmos os objetivos previstos. Ele se torna imprescindível para que não percamos a direção, mesmo que o pouso, em algumas situações seja forçado, em função das contingências que poderão surgir durante o percurso.

Para descrevê-lo, precisei empreender grande esforço, uma vez que naquele momento, não se tratava uma “leitura nova”, mas uma nova forma de ler um método/autor. Foi um percurso penoso/prazeroso, pois a cada interpretação/compreensão potencializava a minha bagagem de pesquisadora, mas ao mesmo tempo, entendia quantas outras leituras seriam necessárias ao concluir essa Tese (processo contínuo) e novos questionamentos surgiam diante do que lia e não tinha aprofundamento, reconhecidos durante o processo formativo, desde a graduação.

Nesse sentido, buscamos compreender aspectos da realidade formativa e educacional vivenciados pelos sujeitos da pesquisa, na intenção de analisarmos a atribuição dos sentidos de aprendizagem da docência dos coordenadores e licenciandos/as do PIBID, visto que a pesquisa qualitativa possibilita o desenvolvimento de um nível de detalhes, por parte do pesquisador, sobre os sujeitos ou o campo e, com isso, um maior envolvimento nas experiências vivenciadas pelos interlocutores (CRESWALL, 2007).

Ao considerarmos as questões que norteiam a pesquisa, os sujeitos envolvidos e o objetivo central, optamos pela escolha de um estudo com base na reflexão crítica da prática formativa dos interlocutores.

Assim, neste capítulo compartilhamos o que denominamos “corujas percorrem caminhos e sobrevoam...” porque apresentamos a travessia realizada neste estudo, apontando, em primeiro plano, o aporte teórico-metodológico,

caracterizando o método de investigação, o campo e os sujeitos da pesquisa e em seguida, as fases empreendidas na produção de dados, adotando como instrumentos o Questionário, o Diário autobiográfico, a Observação e as Rodas de conversa, em que exploramos cada um deles, ao tempo em que são explicitadas a técnica e os eixos de análise dos dados, sem perder de vista nesta trajetória, o objetivo geral da pesquisa: analisar os sentidos atribuídos à aprendizagem da docência dos coordenadores e licenciandos do PIBID/UESPI e os ressignificados da formação inicial.

3.1 Especificando a Natureza e o Método de investigação

Destacamos as possibilidades propiciadas por esse estudo de natureza qualitativa, que aproximam o pesquisador, a partir de um contato direto com a situação onde o fenômeno pesquisado acontece, uma vez que se torna importante compreender trajetórias, percursos, movimentos e sentidos do processo formativo; significa pensar o processo de formação do sujeito-professor e a produção de si mesmo (ROZEK, 2013).

O método de investigação está fundamentado com base nos princípios da Hermenêutica, mais especificamente nos pressupostos de Hans-Georg Gadamer[11] (1997), definido como uma perspectiva atual ou filosófica aplicável à análise das Ciências Humanas, que estabelece a importância da compreensão humana, tendo em conta o contexto sócio-histórico em que ocorre. Aqui, apresentado a partir dos estudos de Friedrich Schleiermacher acerca do discurso hermenêutico como uma "teoria da compreensão".

A Hermenêutica gadameriana “quer fazer valer o fenômeno da compreensão diante da pretensão de universalidade da metodologia científica (HERMANN, 2002, p. 16)”. Assim, tratar do diálogo hermenêutico exige a consciência de todo esse processo histórico e do esforço próprio da hermenêutica que se constitui em superar a objetividade estática das ciências naturais e apresentar um novo modo de se relacionar, onde o diálogo hermenêutico mantém-se como ponto central.

[11] Filósofo alemão considerado como um dos maiores expoentes da Hermenêutica filosófica. Sua obra de maior impacto foi Verdade e Método (Wahrheit und Methode), de 1960.

No estudo deste conceito, Martin Heidegger “coloca entendimento” antes de agir. O alemão Hans-Georg Gadamer é considerado uma renovação do conceito de “Hermenêutica” e aparece definido como uma “teoria da verdade” e um método interpretativo.

Assim, compreender envolve uma constante realização de projeções de sentidos para o todo e as partes de um texto, projeções estas que podem ser confirmadas ou não pelo aprofundamento do processo interpretativo. Segundo Gadamer (1997, p. 522), que retomou no século XX as ideias de Schleiermacher sobre este tema, "quem quiser compreender um texto realiza sempre um projetar”. Tão logo apareça um primeiro sentido no texto, o intérprete projeta um sentido para o texto como um todo. O sentido inicial só se manifesta porque ele está lendo o texto com certas expectativas em relação ao seu sentido. A compreensão do que está posto no texto consiste precisamente no desenvolvimento dessa projeção, a qual tem que ir sendo constantemente revisada, com base nos sentidos que emergem, à medida que se vai penetrando no significado do texto.

O referido autor (GADAMER, 1997), reiterando a defesa da crença na linguagem como ambiente, e aproximando compreensão e interpretação, processos diferenciados, mas relacionados, afirma: “Pelo contrário, a linguagem é o meio universal no qual se realiza a compreensão. A forma de realização da compreensão é a interpretação” (1997, p. 603). E para tornar ainda mais clara sua afirmação, continua: “Todo compreender é interpretar, e toda interpretação se desenvolve no meio de uma linguagem que pretende deixar falar o objeto e é ao mesmo tempo a linguagem própria de seu intérprete” (p. 604). A interpretação acontece em um processo envolvendo a dialética da pergunta e da resposta.

Na análise do processo hermenêutico, segundo Gadamer (1997, p 578), “[...] a obtenção do horizonte de interpretação é, na realidade, uma fusão horizôntica”. Para ele, por meio da interpretação, o texto tem de vir à fala (interpretação da linguisticidade). Todavia, nenhum texto, como também nenhum livro fala, se não falar a linguagem que alcance o outro. (GADAMER, 1991, p. 343).

O referido autor esclarece que, sobre o objeto de investigação, traz consigo a tradição, pois é por meio dela que o objeto investigado é compreendido em seu significado, na medida em que o termo “interpelado” parece sugerir que há a necessidade de uma resposta. Logo, há uma espécie de exigência de uma tomada

de decisão sobre essa interpelação, o que indica um posicionamento com relação a quem interpela, isto é, a tradição. O passado, nesse sentido, não é algo a ser retomado “de fora”, como se o intérprete já não participasse dele, pois, de acordo com Palmer (1969, p.180),

> [...] a hermenêutica de Gadamer e a sua crítica à consciência histórica sustentam que o passado não é como um amontoado de fatos que se possam tornar objeto de consciência; é antes um fluxo em que nos movemos e participamos, em todo ato de compreensão.

O passado não é algo distante, mas “presente” em cada interpretação e compreensão. Essa relação com o passado é a ponte que permite compreender-se à atuação da tradição, não mais como um momento velho e estéril.

Nesse sentido, toda a interpretação de uma obra do passado consiste num diálogo entre o passado e o presente. Isto significa que a experiência hermenêutica não é monológica, como a ciência, mas dialógica ou dialética num sentido diferente do da história universal de Hegel[12]: “Tal como uma pessoa procura chegar a acordo com o seu parceiro (de diálogo) em relação a um objeto, também o intérprete compreende o objeto a que o texto se refere” (...), ficando ambos em produtiva conversa, sob influência da verdade do objeto e ligados assim um ao outro numa nova comunidade, na qual “deixamos de ser aquilo que éramos”. Diante do texto, o intérprete escuta prudentemente a sua voz não familiar, permitindo que ele questione as suas preocupações atuais. Porém, aquilo que o texto nos “diz” depende, por sua vez, do tipo de perguntas que somos capazes de lhe fazer, bem como do nosso ponto de vista na história e da nossa capacidade de reconstituir a “pergunta” para a qual o texto é uma “resposta”, uma vez que o texto também é um diálogo com a sua própria história. Compreender um texto é, portanto, compreender a pergunta a que o texto vem dar resposta.

Gadamer (1997), mostra que a relação do intérprete com o passado nunca é a de dois mundos totalmente distintos, mas a de horizontes que se entrecruzam. Ele não se preocupa em estabelecer procedimentos específicos de interpretação, numa acepção crítica, denunciadora ou reveladora de ideologias, porque esse não é o

[12] Hegel foi um dos criadores do idealismo alemão e naturalmente da génese do que é chamado de hegelianismo. Foi um importante precursor da Filosofia continental e do marxismo. Hegel desenvolveu uma estrutura filosófica abrangente (ou "sistema"). Ele desenvolveu o conceito de que a mente (ou espírito) – "Geist" – manifesta-se em um conjunto de contradições e oposições que, no final, integram-se e se unem, sem eliminar qualquer dos polos ou reduzir um ao outro. Exemplos de tais contradições incluem aqueles entre natureza e liberdade e entre imanência e transcendência.

sentido da Hermenêutica, o que não implica necessariamente uma concordância com o estabelecido ou com as ideologias vigentes. Toda compreensão autêntica, ou seja, aquela que se caracteriza por uma apropriação do interpretado, tem de desvelar o ser do ente interpretado, o que remete, sempre, a um diagnóstico dos termos que compõem o horizonte do outro na sua exata medida.

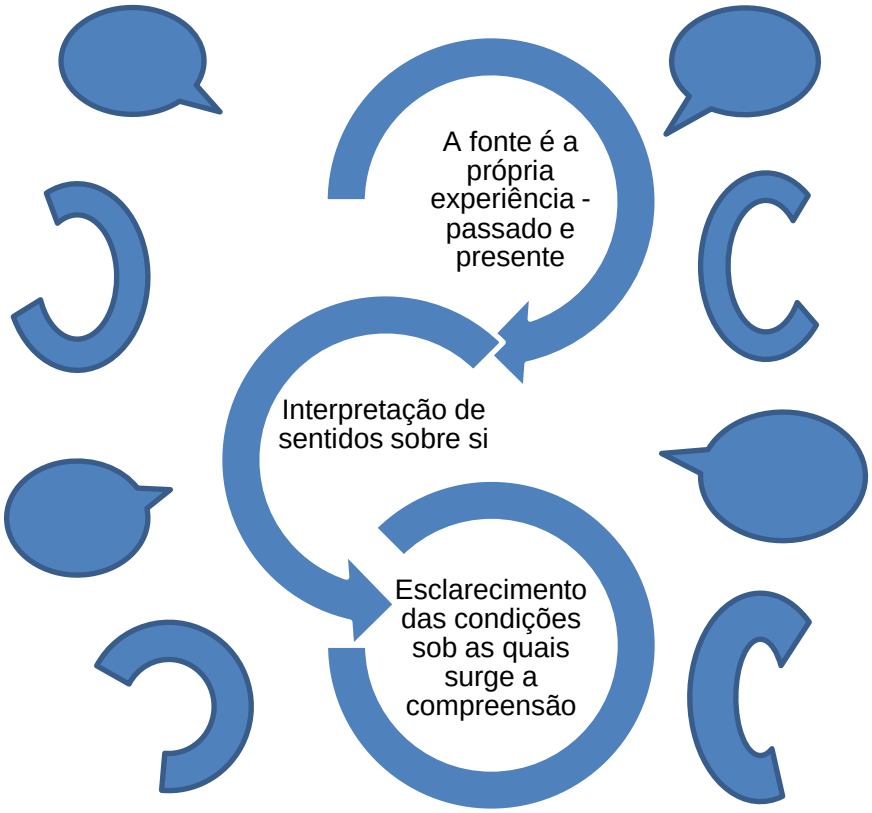
O termo autoridade tem um sentido específico em Gadamer e não tem a ver com dominação ou um cargo superior, mas com conhecimento e reconhecimento. Trata-se de reconhecer que o outro possui certa primazia no saber e outorgar-lhe uma autoridade num determinado assunto. A tradição, nesse sentido, é uma autoridade, mas uma autoridade que exerce sua força de uma maneira quase sempre velada.

Ao tratar sobre a fusão de horizontes, Gadamer (1991, p. 376-377) sugere que “não existe um horizonte do presente em si mesmo”, pois este está em “um constante processo de formação”.

A Hermenêutica é uma forma privilegiada de racionalidade que busca a interpretação e a compreensão humana e do mundo, contemplando o encontro com o outro, com aquilo que é estranho ao homem. Pela atitude hermenêutica o homem põe-se na escuta do outro, dialogando e abrindo-lhe a possibilidade da fala e da argumentação (GADAMER, 1997).

A figura a seguir sintetiza o processo hermenêutico, segundo Gadamer (1997), e uma compreensão nossa, caracterizado como ato de interpretação da própria experiência e como ato de interpretação de sentidos sobre si. Não significa desenvolver um procedimento compreensivo, mas esclarecer as condições sob as quais surge a compreensão, onde a atitude de escuta do outro e a possibilidade da fala estão sempre presentes.

FIGURA 2: Processo Hermenêutico, segundo Gadamer (1997), interpretado pela pesquisadora.



fonte: elaborado pela pesquisadora (2016)

Para Martinazzo (2005), o método, ou o caminho de investigação hermenêutica, caracteriza-se por certa especificidade, que o torna um tanto distinto do sentido usual que se atribui aos demais métodos. Em hermenêutica, método é um exercício de caminhar. “Não está delimitado por uma sequência lógico-matemática de alguns passos, pela aplicação de algumas fórmulas científicas, pela organização de alguns procedimentos ou pela tabulação de alguns resultados” (2005, p. 90). O método hermenêutico, portanto, não se constitui como simples instrumento neutro, mecânico, e externo ao pesquisador.

Hermenêutica não é um método epistemológico que se desenvolve a exemplo dos modelos de outras ciências “positivas de núcleos duros” em que o sujeito pesquisador define e representa mentalmente um objeto por meio de fórmula e receitas. Distintamente, ela tem como objetivo a superação da dicotomia sujeito-objeto, realizando uma espécie de eterno retorno àquilo que se pretende

compreender: um círculo hermenêutico[13], que se enriquece e se viabiliza no encontro com outros interlocutores, numa verdadeira “fusão de horizontes”, por meio do diálogo, ou seja, ocorre quando o nosso "horizonte" de significados e suposições históricas se "funde" com o "horizonte" dentro do qual o próprio texto está situado. Nesse momento de fusão, entramos no mundo estranho do texto, ao mesmo tempo que o situamos no nosso próprio mundo, chegando a uma compreensão mais completa de nós próprios.

Ao privilegiar o método hermenêutico, não significa que estamos desconsiderando as contribuições de outras metodologias afins, como a dialética, por exemplo, enquanto concepção epistemológica na leitura e interpretação do movimento histórico concreto, pois, para Gadamer (1997), o elemento comum que liga a hermenêutica à dialética é o “especulativo”. Não se trata de uma dialética platônica ou hegeliano-marxista, mas uma dialética da “pergunta e da resposta”, mediada pela linguagem que é especulativa e efetivadora de sentido. “Nessa dialética ‘se tem consciência’ da abertura infinita de todo evento ao sentido” (MARTINAZZO, 2005, P. 93).

A Hermenêutica filosófica é uma reflexão com característica de transcendentalidade à medida que se pergunta pelo princípio, pelo pressuposto primeiro, pela fundamentação última das condições de possibilidade e de validade de sentido, pois, “[...] a ideia do sentido é propriamente o tema principal da hermenêutica.” (MARTINAZZO, 2005, p. 96).

A expressão de Gadamer (1997, p. 687) “o ser que pode ser compreendido é linguagem” sintetiza a verdadeira compreensão de que o ser-aí é um ser linguístico. Para Matinazzo (2005), a linguisticidade é um existencial que abre o horizonte do sentido do mundo ao homem e lhe possibilita a comunicação intersubjetiva por meio da linguagem. A realidade emerge como sentido, pela linguagem. É, portanto, pela linguagem, que a História se faz um acontecimento vivo, dinâmico, sempre presente.

De acordo com Ghedin e Franco (2008, p. 143) “o horizonte dos significados possibilita um descortinar dos sentidos da própria prática em relação às outras práticas sociais”. Um fazer sobre o qual o sujeito não refletiu sistematicamente

[13] A expressão “círculo hermenêutico” é utilizada por hermeneutas como F. Schleiermacher, M. Heidegger e H. G. Gadamer para significar que nossa compreensão da relação todo-parte, uno-múltiplo, sujeito-objeto, não se fecha num círculo vicioso, mas se processa em forma de círculos concêntricos.

impede-lhe o horizonte do sentido e dificulta o próprio processo de aprendizagem. Mais à frente acrescentam que

> Se há um sentido no ato de conhecer, é justamente este: ao construir o conhecer de dado objeto, não é somente este que se torna conhecido, mas, essencialmente, o próprio sujeito; ou seja, o conhecimento de algo implica também, simultaneamente, um acontecimento (GHEDIN E FRANCO, 2008, P. 143).

O ato de conhecer está relacionado a esse processo de construção e autoconstrução do conhecimento do real e nele, do próprio sujeito cognoscitivo. Compreender o fazer humano tem se tornado tarefa cada vez mais difícil numa sociedade marcada por um pragmatismo tecnicista, onde tudo se explica pela sua utilidade. Por isso mesmo, "[...] a compreensão supõe uma reflexão analítica e crítico-criativa que possa, com base no fazer-ser pedagógico, superar os enganos cognitivos que dificultam o conhecimento das próprias práticas" (GHEDIN E FRANCO, 2008, P.144).

Mais do que tudo, a escolha pela Hermenêutica se constitui pelo próprio significado do que ela significa: o esforço do ser humano em compreender a própria maneira pela qual compreende as coisas. Ela se processa na direção do sentido, que significa a própria existência humana no mundo. Esse horizonte não é imaginário, mas constitui a busca de compreensão de como o ser humano atribui sentido a si próprio e à realidade que se apresenta diante dele. O pensar da Hermenêutica envolve uma busca da razão das significações do ser.

De acordo com Gredin e Franco (2008, p. 174) "quem quer compreender a Educação, tem de estar preparado para pôr-se à sua escuta". Uma consciência que interpreta deve ser sensível à alteridade não só dos sujeitos, mas dos contextos. Esta sensibilidade não pressupõe "naturalidade" objetiva nem esquecimento de si mesmo, mas implica tomada de decisão de consciência das próprias pressuposições e dos próprios prejuízos. Para os/as autores, as pressuposições e os prejuízos do pesquisador

> [...] não devem amordaçar a realidade, o contexto em que se insere. Ele não deve silenciar o real, mas possibilitar-lhe falar por intermédio de si e da própria pesquisa. Deve ser sensível à alteridade do contexto em que busca inserir-se. O pesquisador não fala só, mas utiliza uma linguagem pela qual fala a própria realidade. Ele deve

> falar para escutar o contexto, ou seja, propor um sentido melhor e mais adequado do que o outro, para que o real se manifeste sempre mais em sua alteridade, com o que realmente é.” (GUEDIN E FRANCO, 2008, P. 175)

Nesse caso, o compreender realizado com consciência metodológica não deve tender simplesmente a levar a termo as próprias antecipações, mas também a torná-las conscientes para poder verificá-las (ou questioná-las) e assim alicerçar a compreensão sobre o próprio objeto a interpretar.

Para tanto, o tema de pesquisa precisa ser assegurado com base no próprio objeto. Trata-se de manter longe tudo o que pode impedir a escuta da realidade de modo adequado. “São os prejuízos de que o pesquisador não tem consciência que o tornam surdo para a voz do contexto” (GUEDIN E FRANCO, 2008, P. 175).

Assim, a hermenêutica, a partir da sua definição, também considerando desde o significado apontado no dicionário, como “palavra de origem grega como a ‘arte de interpretar um texto ou um discurso’ que aborda duas vertentes: a epistemológica, com a interpretação de textos e a ontológica, que remete para a interpretação de uma realidade”, neste estudo, a partir de lugares, sujeitos, memórias, passado e presente se unem, se fundem e são realizadas numa perspectiva hermenêutica comunicativa da intersubjetividade, em que o movimento da interpretação do nosso olhar se faz presente.

3.2 Demarcando o campo da pesquisa

A escolha do campo de pesquisa tem sido considerada de fundamental importância para responder ao problema da investigação. Nesse sentido, fizemos opção pela Universidade Estadual do Piauí - UESPI, em Teresina-Pi, nos Campi “Clóvis Moura” e Poeta “Torquato Neto” por meio dos cursos de Licenciatura em Pedagogia e Matemática, que participam do Programa de Iniciação à Docência - PIBID.

Inicialmente, o critério de escolha para esta pesquisa restringia-se ao curso de Pedagogia, por ser o *lócus* de nossa prática como docente e, a partir dos resultados apresentados, darmos continuidade ao processo de formação tanto nosso quanto dos futuros professores. Em negociação com nossa orientadora, resolvemos ampliar o convite às demais licenciaturas, como forma de obter uma

visão geral sobre o programa. Ao tempo em que fomos ponderando nas possibilidades para não divagarmos com dados nem sujeitos, discutíamos muitas, vezes com o cuidado para não fugirmos dos objetivos. Após autorização de informação de dados telefônicos e endereços eletrônicos fornecidos pela coordenadora geral do Programa PIBID da UESPI, fizemos o lançamento do convite por *e-mail* aos onze coordenadores e obtivemos respostas positivas dos cursos de Pedagogia e Matemática. O curso de Espanhol mostrou-se favorável, mas estava em fase de seleção de alunos, não podendo naquele momento, confirmar o período em que poderia começar os encontros.

Em outubro de 2014, data da minha primeira qualificação, parte da banca examinadora sugeriu que a pesquisa fosse realizada somente com o curso de Pedagogia, inferindo que o número de partícipes seria suficiente e daria conta de responder aos objetivos propostos. Em conversa com a nossa orientadora, explicamos o interesse do coordenador de Matemática em participar desse estudo, somado à nossa curiosidade em conhecer a realidade do processo formativo de outro curso, que ia também, ao encontro dos nossos objetivos e que seria viável a sua inclusão na pesquisa. Resolvemos então “abraçar” os dois cursos, mesmo conhecendo os riscos que correríamos, caso tivéssemos número de sujeitos e dados que pudessem dificultar as nossas análises pelo tempo que dispúnhamos.

Formalizamos então o convite aos coordenadores dos cursos de Matemática e Pedagogia e esclarecemos como seria a proposta desenvolvida durante a pesquisa, bem como os dados que seriam necessários para que a compreensão sobre o curso/programa estivesse clara para nós e para eles.

O acesso às informações gerais dos cursos que precisávamos para subsidiar as nossas ações e ampliar a nossa visão sobre a realidade de cada um foram cedidas pelo Departamento de Assuntos Pedagógicos da UESPI (DAP-UESPI), por meio do Projeto Político Pedagógico (ambos com última atualização em 2013), conforme explicitamos a seguir.

LICENCIATURA PLENA EM PEDAGOGIA – *CAMPUS* “CLÓVIS MOURA”

O *Campus* “Clóvis Moura” é denominado como o segundo *Campus* da UESPI em Teresina e está localizado na Região Sudeste, em uma das áreas mais

populosas de cidade, com cerca de quase 200 mil habitantes. Faz parte do Território Entre-Rios, outro segmento dos Territórios do Meio-Norte do Estado, composto por 30 municípios, com uma população total de 1.156.954 habitantes. Apesar de esse território ser composto pela capital do Estado, que concentra possibilidades de acesso à formação superior ou profissionalizante, ainda, prevalece uma grande deficiência relativa às demandas apontadas nas áreas produtivas vocacionais do Território, principalmente por haver uma transferência de recursos humanos para a Região Metropolitana, quais sejam: turismo de negócios e serviços (saúde, educação e comércio), cana-de-açúcar (produção sucro-alcooleira), hortifrutigranjeiros, bovinocultura, psicultura, artesanato e celulose.

O mapa a seguir ilustra a Divisão Territorial do Piauí e a localização do *Campus* “Clóvis Moura” e Poeta “Torquato Neto”.

Figura 3: Mapa da divisão territorial do Piauí
Fonte: PPP – DAP/UESPI

O Curso de Licenciatura Plena em Pedagogia foi criado na UESPI em 1986 juntamente com a criação do Centro de Ensino Superior do Piauí – CESP, este responsável pela formação de recursos humanos em nível superior para o Estado.

No *Campus* “Clóvis Moura”, ele surgiu juntamente com a sua inauguração em 2002. Assim, na área da Educação, o Curso de Pedagogia já possui no seu nascedouro “um compromisso explícito com a sociedade piauiense” (PPP, 2013), qual seja a formação de profissionais docentes com qualificação em nível superior aptos a colaborarem com o desenvolvimento educacional do Estado (Sic).

Os objetivos do curso, de acordo com o PPP são:

- Formar profissionais para o exercício da docência na educação Infantil e séries iniciais do ensino fundamental, em instituições públicas e/ou privadas de ensino em todo território nacional;
- Formar profissionais aptos ao desenvolvimento da pesquisa para a construção do conhecimento didático pedagógico necessário a atualização consciente do pedagogo;
- Formar profissionais para atuarem nas diferentes formas de gestão educacional, na organização do trabalho pedagógico e administrativo, no planejamento escolar e não-escolar, na execução e avaliação de projetos educativos e da proposta pedagógica.

O quadro docente do curso é composto de quinze professores efetivos e dez com contratos temporários. Dentre os professores efetivos, um é doutor, treze são mestres e um é especialista. Além destes, conta também, esporadicamente, com professores das coordenações de Letras/Português, Biologia, Educação Física, Matemática, História e Geografia, naquelas disciplinas do curso de Pedagogia que estão ligadas a essas áreas.

Os estágios curriculares obrigatórios são realizados em escolas da rede pública municipal e estadual.

O CURSO DE LICENCIATURA PLENA EM MATEMÁTICA *CAMPUS* POETA “TORQUATO NETO”

Poeta “Torquato Neto” é o *campus*-sede da Universidade Estadual do Piauí, onde fica o Palácio Pirajá que abriga a Administração Superior (Reitoria, Pró-reitoras, Departamentos e Diretorias), localizado na Rua João Cabral, 2231, Bairro Pirajá, Zona Norte de Teresina – PI, CEP: 64002-150. O Decreto-Lei 042 de 9 de setembro de 1991 instituiu a UESPI como uma Instituição Superior Multicampi, criando, portanto, unidades em Teresina, Picos, Floriano e Parnaíba. Funcionam no

Campus os cursos de Administração de Empresas, Ciências da Computação, Biblioteconomia, Direito, Comunicação Social – Hab. em Jornalismo e Relações Públicas, Engenharia Civil, Engenharia Elétrica, Ciências Contábeis, Licenciaturas Plenas em Computação, Ciências Biológicas, Educação Física, Química, Física, Matemática, Letras/Português, Letras/Inglês, Letras/Espanhol, Pedagogia, Turismo, Geografia e História.

Desde 1986, a Universidade Estadual do Piauí oferece o curso de Graduação em Matemática – Modalidade Licenciatura. Nesta época, de acordo com a legislação de então, era oferecida a Licenciatura Plena em Ciências: Habilitação em Matemática, autorizada a funcionar pelo decreto nº 91.851, de 30 de outubro de 1985, e parecer 43/85, de 29 de agosto de 1985, do Conselho Estadual de Educação. No primeiro semestre de 1991, uma comissão enviada pelo então Ministério da Educação e Cultura avaliou *in loco* o currículo e demais condições de funcionamento do curso, culminando com o seu reconhecimento através da Portaria nº 1.784, de 26 de setembro de 1991, emitida pelo titular do supracitado Ministério.

Quanto à admissão ao curso, desde 2012, a Universidade Estadual do Piauí – UESPI aderiu ao Exame Nacional do Ensino Médio (ENEM), através do Sistema de Seleção Unificada – SISU do Ministério da Educação, sendo que essa modalidade de acesso passou a deter 100% do total de vagas oferecidas. O ingresso no Curso de Licenciatura Plena em Matemática ocorre através do ENEM, por meio do Sistema de Seleção Unificada – SISU/ MEC de acordo com Edital específico da Universidade Estadual do Piauí – UESPI e, no caso de existirem vagas remanescentes, estas são preenchidas por transferências externas e/ou internas e portadores de Cursos Superiores.

O objetivo geral apresentado no PPP do curso de Matemática é formar profissionais em Matemática para o exercício do Magistério, principalmente nos níveis do Ensino Fundamental e Médio, competentes, críticos e transparentes, comprometidos com a busca de respostas aos desafios e problemas existentes em nossas escolas, especialmente nas da rede pública, bem como capazes de dar prosseguimento ao processo de suas formações continuadas.

De acordo com o PPP, os o Curso de Licenciatura Plena em Matemática da Universidade Estadual do Piauí – UESPI busca formar profissionais aptos à:

> a) Implantar, desenvolver e coordenar atividades nas áreas de docência e investigação cientifica;
> b) Identificar as diversas teorias e metodologias que norteiam a investigação científica em matemática e em ensino de matemática, de modo a comparar criticamente os modelos existentes;
> c) Desenvolver atividades relacionadas à pesquisa em ensino de matemática;
> d) Realizar estudos, pesquisas e análise em Matemática, capaz de contribuir para uma participação efetiva no mundo em que estão inseridos;
> e) Atuar no magistério dos ensinos fundamental e médio, providos de uma sólida fundamentação para o exercício da profissão, notadamente nos conteúdos a serem ministrados nos ensinos da educação básica;
> f) Desenvolver competência profissional, utilizando as ferramentas existentes, a fim de promover o desenvolvimento do conhecimento humano e a melhoria da qualidade de vida.

Atualmente o Curso de Licenciatura Plena em Matemática oferece 70 (setenta) vagas por ano, sendo 35 (trinta e cinco) no primeiro semestre letivo e as demais no segundo semestre letivo.

Quanto à estrutura e integralização curricular, o curso funciona nos turnos manhã e noite com carga-horária total de 3.155 horas. A duração mínima é de 4 anos e a máxima de 6 anos e para a sua integralização o licenciando deve cumprir toda a carga-horária, com 1950 horas de conteúdos específicos, 540 horas de conteúdos comuns, 60 horas de disciplinas optativas, 405 horas de Estágio Supervisionado e 200 horas de atividades complementares.

Da carga horária de 2750 horas (diferença entre carga horária total do Curso e carga horária do Estágio Supervisionado), 631 horas são dedicadas às Atividades de Natureza Pedagógica (Dimensão Pedagógica), que corresponde à quinta parte da carga horária total do Curso, atendendo à Resolução CNE/CP 1/2002.

Para avaliar quantitativamente a Dimensão Pedagógica do Curso, somam-se, dentro das 2.750 horas, as partes horárias dedicadas às atividades de natureza pedagógica. A carga horária dedicada às disciplinas pedagógicas é computada nesse quantitativo.

Delimitado o campo de pesquisa, explicitamos a seguir a análise dos dados.

3.3 A Análise dos dados: procedimentos e embasamento teórico

Os dados foram analisados por meio da técnica da análise do discurso (BAKHTIN, 1997), em que o nosso objetivo é compreender o outro, ao invés de conhecer um objeto.

Bakhtin (1997), considera o dialogismo o princípio constitutivo da linguagem e a condição do sentido do discurso. Insiste no fato de que o discurso não é individual, nas duas ações de dialogismo mencionadas: não é individual porque se constrói entre pelo menos dois interlocutores que, por sua vez, são seres sociais; não é individual porque se constrói como um “diálogo entre discursos”, ou seja, porque mantém relações com outros discursos.

A técnica para analisar os dados corrobora com as escolhas que fizemos para esta pesquisa, desde as características do método, em que o pesquisador adota uma postura de escuta sensível e utiliza uma linguagem pela qual fala a própria realidade, quando Walter Benjamin e Bakhtin (1997) propuseram o conceito de verdade, recuperando para a linguagem o compromisso e a responsabilidade de ressignificar o sujeito e a história, desde quando fizemos uso da metáfora das corujas, mesmo de forma “tímida”, procurando aproximar ao que os autores, àquela época, recorriam com frequência a inúmeras metáforas, analogias, ou citações, que, no seu conjunto, revelam uma forma de pensamento, ou mais que isto “uma visão de mundo” (BRAIT, 1997, P. 332).

A nossa preocupação em assumir a responsabilidade de interpretar/compreender as palavras dos partícipes desta pesquisa é encontrar a forma que faça justiça ao conteúdo daquilo que se quer expressar, falar, como ideias alheias e próprias.

As licenciaturas Pedagogia e Matemática, caracterizadas como campo de Humanas e Exatas, respectivamente, providencialmente se fundem (e se unem) na nossa pesquisa e no nosso modo de compreender e analisar o processo formativo dos coordenadores e alunos do PIBID, quando encontramos uma citação de Bakhtin (1997, p. 336) ao afirmar que

> As ciências exatas são uma forma monológica do conhecimento: o intelecto contempla uma coisa e pronuncia-se sobre ela. Há um único sujeito: aquele que pratica o ato de cognição (de contemplação) e

> fala (pronuncia-se). Diante dele, há a coisa muda. Qualquer objeto do conhecimento (incluindo o homem) pode ser percebido e conhecido a título de coisa. Mas o sujeito como tal não pode ser percebido e estudado a título de coisa porque, como sujeito, não pode, permanecendo sujeito, ficar mudo; consequentemente, o conhecimento que se tem dele só pode ser dialógico.

O que se transmite no conhecimento é da ordem da informação, mas a verdade se dá pelas vias da linguagem, não por comunicação de conteúdos, mas por expressão, ou seja, pela essência espiritual de uma singularidade. Tanto Benjamin quanto Bakhtin reivindicam para as ciências Humanas outra forma de expor a verdade, que questiona os limites rígidos da racionalidade técnica, preconizando um tipo de conhecimento que inclui as paixões e as utopias indispensáveis à vida, sem as quais não há humanidade possível (BRAIT, 1997).

Os partícipes de ambas as áreas foram analisados como pessoas que pensam, sentem e agem de modos diferentes. Fazem parte de determinado contexto social e histórico. Portanto, será realizada “[...] compreensão e juízo de valor. Compreender sem julgar é impossível – as duas operações são inseparáveis. São simultâneas e constituem um ato total” (BAKHTIN, 1992, P. 382).

Com isto, não significa dizer que nossas análises não estejam pautadas com o rigor necessário, com base apenas em evidências ou fatos explicativos, mas na busca da verdade, onde a coerência com o método Gadameriano se faz presente em todo o estudo.

Apresentamos a seguir, os sujeitos que participaram da pesquisa.

3.4 “Corujando” é que se conhece... Os partícipes da pesquisa

Para a escolha dos sujeitos, optamos pelos coordenadores do PIBID e alunos de Licenciatura Plena em Matemática e Pedagogia que participam do referido programa dos *Campi* citados acima e aplicamos os instrumentos com aqueles/as que aceitaram participar do estudo.

O primeiro encontro formal de Pedagogia aconteceu no dia 26 de março de 2015, e o de Matemática foi realizado no dia 17 de abril de 2015, data previamente combinada com os respectivos coordenadores e que já fazia parte do calendário de reuniões do PIBID.

Procurando no dicionário o significado da palavra “corujar”, encontramos: *contemplar, espreitar (alguém ou algo) como simples curioso*. Naquele momento, realmente demonstrávamos interesse em conhecer um pouco mais sobre cada graduando/a, o tempo de ingresso no curso e no PIBID, sem, no entanto, assustá-los/as, “bombardeá-los” com perguntas, mas a intenção era de nos aproximarmos, conhecer mais de perto, compreender o sentido inicial de aprendizagem da docência, após uma conversa esclarecedora acerca do que se tratava a nossa pesquisa, até chegarmos à aplicação do questionário (Apêndice “A”), pois, este instrumento, de acordo com Chizzotti (2003), constitui-se interlocução planejada, organizada por questões pré-elaboradas, visando receber por escrito de um pesquisado, informações e opiniões a respeito da temática investigada.

O Questionário, nesta pesquisa, atendeu de modo significativo ao objetivo previsto, que era identificar os sentidos atribuídos à aprendizagem da docência, além de visualizar o perfil dos coordenadores e alunos que aderiram à pesquisa, período que cursam na graduação e tempo de ingresso no PIBID. Além disso, o desejo apresentado pelos partícipes em participar da pesquisa subsidiou os demais encontros, como também propiciou a abertura para o diálogo acerca dos sentidos prévios sobre aprendizagem da docência.

Aceito o desafio pelo grupo, combinamos então que os encontros seriam gravados em áudio, após assinatura do Termo de Consentimento Livre e Esclarecido (TCLE).

Resolvemos denominar os sujeitos, neste registro, de Coruja (C), pela metáfora que já anunciamos desde o início do texto e do significado que pretendemos desmistificar/resgatar quanto à relação que a ela fizemos com a docência.

Eles serão apresentados em ordem numérica somente a título de organização, não significando grau de importância entre uma ou outra, porque a sugestão pedida no questionário, na sua maioria, identificava o próprio nome e não gostaríamos de comprometer a eticidade necessária às pesquisas científicas de modo geral e ao compromisso firmado, quando aceitaram participar deste estudo.

A escolha dos interlocutores permitiu traçar o perfil do grupo, bem como identificar o sentido de aprendizagem da docência registrado no questionário, conforme apresentamos nos quadros 1 e 2 a seguir:

Quadro 1: Perfil dos Sujeitos da Pesquisa – PIBID Matemática

PERFIL DOS SUJEITOS DA PESQUISA – PIBID MATEMÁTICA			
IDENTIFICAÇÃO NA PESQUISA	**PERÍODO QUE CURSA NA GRADUAÇÃO**	**TEMPO DE INGRESSO NO PIBID**	**SENTIDO INICIAL DE APRENDIZAGEM DA DOCÊNCIA**
C1	V	2014.1	Está ligada à observação, prática e troca de experiência entre professores.
C2	VIII	2014.1	Não aprendemos a ser docente na graduação. Ela serve apenas para aprimorar os conhecimentos já adquiridos e captar novos conhecimentos. Vamos aprender a ser professor no dia a dia, nas nossas experiências. Cada turma, cada aluno, com o tempo.
C3	VI	2014.1	Buscar conhecimentos não só na universidade, pois tenho a experiência ruim de professores desprovidos de didática.
C4	VIII	2014.1	Aprender a ser professor vai muito além dos conhecimentos específicos das mais variadas disciplinas e todos os licenciandos devem ter conhecimento disso.
C5	V	2014.1	A observação é fundamental na aprendizagem da docência, isto é, que as atitudes, as práticas, a maneira da qual o professor se porta em sala de aula nos influencia na aprendizagem do que seremos e do que não seremos na nossa futura prática docente.
C6	VII	2014.1	É de suma importância tendo em vista o futuro profissional, pois é através de muito estudo e dedicação que iremos prosseguir em uma carreira com grande êxito.
C7	VI	2014.1	Buscar uma maneira mais adequada para ensinar um aluno, seja de nível Médio ou de Superior, atendendo certas necessidades, como por exemplo, a metodologia correta, envolvendo postura e compromisso.
C8	V	2014.1	É a vivência da Didática. É a prática em si, trabalhando os conteúdos, expandindo a aprendizagem. É um sentimento de ajuda, solidariedade, acompanhamento e realização. É muito importante para que nos tornemos um bom profissional.
C9	VI	2014.1	Dá o poder de sermos profissionais de verdade, capacitados de forma ampla.
C10	VII	2014.1	A um meio que você escolheu para se aventurar nesse processo que é a vida.

C11	VII	2014.1	Um sentido de ser e saber repassar, saber ensinar um determinado conteúdo, ensinar um determinado aluno.
C12	VIII	2014.1	Algo espetacular, pois me torno um ser bastante importante para o futuro da humanidade, transmitindo meu conhecimento e formando pessoas flexíveis.
C13	VII	2014.1	É “o ser professor” e o “querer ser professor” e é muito importante para nos tornarmos bons profissionais no futuro.
C14	VIII	2014.1	De grande importância, pois é na aprendizagem da docência onde buscamos de fato nossa profissão e ela nos possibilita aprender mais. É nela onde busca-se um amadurecimento pessoal e profissional.
C15	VI	2014.1	De grande importância, pois a docência, como qualquer outra profissão, precisa de dedicação e responsabilidade.
C16	VII	2014.1	Uma junção entre teoria e prática e que a experiência é um fator decisivo sobre o tema.
C17	VII	2014.1	Aprender a se qualificar, a se por e a se comportar de maneira correta. A arte de ensinar não está em saber conteúdos, mas em saber como repassá-los.
C18	VII	2014.1	É algo que vai além do simples ato de lecionar uma aula. É um dom que cada um que se propõe a ingressar nessa área tem que ter.
C19	VI	2014.1	Acreditando na educação pública a aprendizagem da docência venha a contribuir para a formação do ser cidadão, ou seja, prepara melhor os alunos da Educação Básica que se encontra em situações deploráveis.
C20	VII	2014.1	A aprendizagem se dá com a vivência. Não há fórmula pronta. O graduando vai aprender alguns “modelos” durante a graduação, mas é na prática da sala de aula que ela vai criando o seu perfil, o que ele acredita ser professor, de acordo com as circunstâncias.
C21	V	2014.1	Uma expectativa muito gostosa, porque sempre quis ser professor e quando cheguei na universidade me identifiquei de verdade com essa profissão, porque tem alguns professores muitos bons, que me motivam, me entendem me mostram de verdade como ser um bom professor.

C22	V	2014.1	NÃO RESPONDEU
C23	Coordenador	2014.1	Aprende-se com o dia a dia, pois em todos os momentos em sala de aula nos deparamos com novas realidades. Além disso, é preciso muito estudo e dedicação para poder dar uma formação mais sólida e consistente ao aluno.

Fonte: Elaborado pela pesquisadora (2016)

No grupo de Matemática os sujeitos são denominados CM e é composto por 22 alunos e um coordenador, como apresentado no Quadro 1. Para esse grupo, o programa foi iniciado em 2014 e os alunos que participam estão cursando entre quinto e oitavo período.

O quadro 2 a seguir apresenta o perfil dos sujeitos da pesquisa do grupo de Pedagogia.

Quadro 2: Perfil dos Sujeitos da Pesquisa – PIBID Pedagogia

PERFIL DOS SUJEITOS DA PESQUISA – PIBID PEDAGOGIA			
IDENTIFICAÇÃO NA PESQUISA	**PERÍODO QUE CURSA NA GRADUAÇÃO**	**TEMPO DE INGRESSO NO PIBID**	**SENTIDO DE APRENDIZAGEM DA DOCÊNCIA**
C1	IV	2014.1	É um processo que se dá de forma bem mais firme quando associada à prática. A teoria, que é vista durante a maior parte do curso de pedagogia é importante, mas porém, só é realmente assimilada quando está associada à prática.
C2	VI	2015.1	Acontece a partir do momento em que o profissional se encontra na situação na qual deve relacionar a teoria com o ambiente em que se encontra. Aprendemos a ser professor quando vivenciamos a prática. O sentido dessa prática é construído pelo profissional da educação.
C3	VI	2014.1	Consiste não só em ter teoria, mas principalmente em saber adequar metodologias adequadas nas diferentes realidades das instituições educativas. É saber aliar teoria e prática de forma eficaz e isso não acontece só na universidade, por isso a importância do PIBID, pois ela dá a oportunidade de conhecer as exigências do contexto escolar e assim o aluno se prepara melhor.
C4	VI	2014.1	Preparar o docente para lidar com os mais diversos alunos, de tentar capacitar esse docente para ser um agente de transformação.

C5	VIII	2012.2	Esclarecer o compromisso e a responsabilidade que o professor deve ter em preparar o aluno para a sociedade e proporcionar a descoberta para essa profissão, por meio da reflexão que faço sobre minha própria prática.
C6	VI	2014.1	Grande relevância, pois é na docência que o educador adquire novos conhecimentos e experiências acerca dos estágios, assim descobrindo novos caminhos, acreditando na mudança, fazendo desta forma seu diferencial como formador de personalidade. O professor deve amar o que faz e sempre confiar no potencial do educando durante todo o ensino.
C7	VIII	2012.2	É bastante relevante não só para o graduando nessa troca entre a IES e a escola, influenciando e instigando para a busca de novas metodologias criativas diversificadas para o aluno.
C8	IV	2014.1	Está atribuída à relação entre o ensino e a aprendizagem, configurando-se desta forma na profissão do professor, por isso o PIBID possibilita aos alunos experiências que desenvolvam práticas no contexto institucional com questão centrada no estudo da dimensão subjetiva da docência.
C9	VIII	2012.1	Compreender como se dá o processo de ensino-aprendizagem dos educandos, saber refletir sobre a nossa prática com um olhar mais direcionado e crítico, com a proposta de se alcançar méritos por meio de um trabalho voltado para uma boa qualidade do ensino dos alunos e principalmente na formação destes como pessoa.
C10	VIII	2014.1	O sentido que todo docente deve ser um pesquisador, a docência é ensinada, aprende-se a ser um docente. Todo docente deve traçar o caminho da pesquisa como base de toda aprendizagem. A teoria e a prática caminham juntas, mas precisam ser constantemente atualizadas/renovadas através das pesquisas, de novas leituras e experiências. Para ser um bom professor é necessário antes de qualquer coisa que se goste/ame o que se faz, depois vem o reconhecimento, a valorização e a busca sempre de novos conhecimentos.
C11	VIII	2014.1	Atribuo à valorização do conhecimento técnico cientifico da docência, a formação pedagógica, como pontos principais para a aprendizagem da docência.

C12	VIII	2014.1	A aprendizagem da docência se constrói a partir do processo de ensino formativo, desde o conhecimento da didática dos conteúdos as experiências profissionais, pois ambos são essenciais p/ o desenvolvimento da docência a partir das necessidades e desafios que a prática social lhes coloca no cotidiano escolar.
C13	VIII	2014.1	Pensar sobre a formação, a docência implica compreender como se desenvolve a atividade docente, uma vez que se entende que a construção da identidade profissional está relacionada às vivências dos professores em seu espaço de atuação, ou seja, na escola. Portanto a aprendizagem da docência se atribui nas experiências, vivencias no cotidiano escolar.
C14	VII	2014.1	Aprendemos a encontrar o sentido da docência, no momento em que eu absorvo as ideias e adquiro o conhecimento do que seja o ser docente. Onde o ser docente é aquele que faz a ligação entre teoria e prática sendo um professor flexível, dinâmico e que interage com o aprendizado que o cerca.
C15	IX	2012.1	O sentido de compreender que o ato de ensinar se dá muito além de repassar conteúdos pois há uma série de fatores envolvidos na atividade docente e no processo de ensino e aprendizagem, tais como a realidade do aluno, as subjetividades dos mesmos e ainda as demais práticas envolvidas que acontecem dentro das instituições de ensino.
C16			Não respondeu
C17	_	2012.1	O sentido de aprendizagem da docência fica cada vez mais claro, frente às novas formas de acesso à informação e ao conhecimento, o comportamento dos alunos, mudanças e conflitos na família, os valores sociais e aspectos culturais divergentes da sociedade deste novo século, tendem a constituir um novo currículo que precisa embasar a formação humana. Entender isto se faz necessário na constituição dos Projetos políticos e pedagógicos das IES e das escolas de Educação Básica.

Fonte: Elaborado pela pesquisadora (2016)

No Quadro 2 acima foi apresentado o perfil dos sujeitos que participaram da pesquisa do curso de Pedagogia, denominados como CP, com 15 alunos, uma supervisora da escola e uma coordenadora.

A seguir, faremos a exploração dos referidos quadros por meio do eixo de análise eleito para esse fim.

3.4.1 EIXO DE ANÁLISE I: Sentidos de aprendizagem da docência

Os sentidos de aprendizagem da docência apresentados no questionário pelos/as alunos/as e coordenadores do PIBID revelam variados modos de conceber a docência, considerando momentos distintos de entrada no programa, bem como o período em que se encontram no curso (variam entre o V e o IX), portanto, fases diferenciadas quanto ao número de disciplinas já cursadas, estágios realizados e leituras específicas acerca do curso, principalmente na compreensão do que seja docência, pela teoria e pela prática.

A Coruja do grupo de Matemática CM16 e as do grupo de Pedagogia CP1, CP3 e CP14 apresentam sentido de aprendizagem relacionando a teoria e a prática como algo fundamental ao processo de ensino, considerando condição *sinequanon* à atividade docente.

Para a compreensão sobre os sentidos de aprendizagem da docência com discurso pautado na díade teoria-prática, acreditamos que seja necessário, antes de tudo, compreender a aprendizagem de modo geral, visualizando essa aprendizagem no contexto formativo. Aprende-se a docência por imitação? Repetição das ações vivenciadas com os professores formadores? Ensaio e erro? Ou aprende-se a docência quando se concebem noções e princípios, estabelecem-se conexões e conclusões?

Para Veiga (2012), aprender a ensinar não consiste no simples armazenamento de informação para transmitir, posteriormente, aos colegas. Aprender a ensinar implica o desenvolvimento da capacidade de selecionar e organizar o conhecimento, e tirar proveito dele, participando ativamente de discussões e debates.

Os excertos dos sujeitos citados confirmam o que Veiga (2012), postula sobre o aprender a aprender, quando afirma que significa incorporar novas modalidades de aprendizagem baseadas no trabalho, na parceria formativa, nos estágios práticos e na realização de projetos. Significa ter a relação teoria-prática vinculada aos

conteúdos, às metodologias e às referências feitas nos componentes curriculares para que os alunos compreendam o processo didático.

O sentido de aprendizagem da docência com ênfase somente na prática ou vivência foi apresentado pelas corujas de Matemática CM1, CM2 e CP2 de Pedagogia. Com isso, as ações partem de uma visão mais pragmática, com pouca referência ou correlação de determinada ação com o mundo externo, ou com o contexto educacional em termos amplos. De acordo com Liberali (2010), essa postura não cria base para a compreensão da história dessas ações e o nível de reflexão leva a atitudes que se baseiam no senso comum, e aparecem como apoio para as avaliações.

As Corujas da Matemática CM6 e CP23 e CP10 da Pedagogia associaram o sentido de aprendizagem da docência ao estudo e ao ato de pesquisar, imprimindo como característica necessária ao processo de ensino. Para Veiga (2012, p. 65-66), “a construção de um processo rigoroso de investigação sobre o que se ensina, como se ensina e para que se ensina, contribuirá para a busca de possibilidades inovadoras por parte do professor-pesquisador.

Como sentido atribuído com ênfase aos aspectos didáticos e técnico-científicos e pedagógicos, constatamos nas corujas CM8 e CP11 e CP12. Nesse caso, a inferência que fazemos nos remete ao que Zabalza (2004, p. 189) aponta acerca dessa questão de que “somente a partir de um claro conhecimento desses processos estaremos em condições de poder aprimorá-los, afirmando para isso nossos métodos de ensino”. Ou seja, porque precisamos entender qual é a compreensão que cada um tem sobre os termos Didática, estratégias de ensino e de aprendizagem, bem como as concepções de pesquisar, aprender e avaliar.

A Coruja CP13 atribui o sentido de aprendizagem da docência à identidade, relacionando-o à vivência do professor.

O nível de compreensão do graduando acima, do oitavo bloco do curso de Pedagogia, já permite uma ampliação acerca da construção da identidade docente, por entendermos que esta é uma das condições para sua profissionalização e envolve, segundo Veiga (2012), “o delineamento da cultura do grupo de pertença profissional, sendo integrada ao contexto sociopolítico”.

As corujas da Matemática CM17 e CM18 apontaram que o sentido de aprendizagem da docência está relacionado a *um dom que cada um recebe para a*

área que escolheu; *a se comportar de maneira correta*. Aí está implícito um discurso internalizado, historicamente, de que a escola foi pensada para desenvolver seres capazes de seguir as normas de forma passiva. O “dom” não necessariamente precisa ser desenvolvido? Já nascemos prontos? Como fica a profissionalização?

Levantamos estes questionamentos para apontarmos as divergências encontradas na literatura e também pelo que compreendemos acerca desse processo, como algo que pode ser aprendido, desenvolvido, a partir do contexto de formação oferecido e das relações estabelecida entre os sujeitos envolvidos.

A dimensão subjetiva foi destacada pelas corujas da Pedagogia CP8 e CP15. A inferência que fazemos quanto ao sentido de aprendizagem da docência, está relacionada ao que Gonzalez Rey (2003) afirma sobre sentidos subjetivos, lembrando a relação de ensino-aprendizagem à identificação dos motivos e que nas situações de aprendizagem há sempre uma convergência entre pensamento e emoção (VIGOTSKI, 1987).

As corujas de Matemática CM10 e as de Pedagogia CP4, CP5, CP6 e CP9 apresentaram sentido de aprendizagem da docência com ênfase na transformação e no processo de reflexão crítica. Com essa perspectiva, apontam um movimento emancipatório, como afirma Giroux (1997), com vistas a preparar alunos como cidadãos ativos e críticos.

A relação estabelecida aos sentidos de aprendizagem da docência aos processos de “formação e aprendizagem” elaborados socialmente, são instruídos a elaborarem seus conhecimentos com base em “saberes sociais” (TARDIF, 2007), do sistema de formação em vigor, adotando, provavelmente, práticas de acordo com os saberes que possuem e transmitem.

Quanto a essa relação, Tardif e Lessard (2011) e também Gauthier *et al* (2006) apontam como sendo um empecilho à profissionalização do ensino. Faz-se necessário, então, que o saber dos professores, esse saber que é da prática e produzido e ressignificado por meio da prática, seja estudado, divulgado e validado pelos pesquisadores das ciências da Educação e também pelos próprios professores.

Não poderá haver profissionalização do ensino enquanto esse tipo de saber não for mais explicitado, visto que os saberes da ação pedagógica constituem um dos fundamentos da identidade profissional do professor. De fato, na ausência de

um saber da ação pedagógica válido, o professor, para fundamentar suas ações, continuará recorrendo à experiência, à tradição, ao bom senso, enfim, continuará usando saberes que não somente podem comportar limitações importantes, mas também não o distinguem em nada, ou em quase nada, do cidadão comum. (GAUTHIER *ET ALL*, 2006, p.34).

A CP17 de Pedagogia apresenta visão ampliada sobre o processo, em função do avanço da tecnologia e do contexto vivido pelas famílias atualmente, apontando que "*os valores sociais e aspectos culturais divergentes da sociedade deste novo século, tendem a constituir um novo currículo que precisa embasar a formação humana"* e acrescenta que "*Entender isto se faz necessário na constituição dos Projetos políticos e pedagógicos das IES e das escolas de Educação Básica".*

Como vimos, os sentidos iniciais apontados pelos partícipes foram identificados, como definidos no nosso primeiro objetivo específico para este estudo.

As impressões apresentadas no questionário são sentidos prévios ou "espontâneos" (VIGOTSKI, 1987), que remetem a cada um dos partícipes, ações relativas a vivências de cada um, sem que tenham sido provocados por uma mediação (linguagem) que os levassem a refletir criticamente sobre a temática proposta (conceito científico de aprendizagem da docência, teóricos que disseminam a cultura, discussão sobre o contexto social e político, realidade vivenciada, etc.), que tivéssemos intenção de alterar o modo como os sentidos seriam atribuídos no início da pesquisa.

Com o exposto acima, não inferimos um posicionamento "certo ou errado", mas aproximado das categorias teóricas que elegemos para sustentar a nossa tese.

Na perspectiva hermenêutica, sem a relação horizontal de escuta, a formação se estabelece com prejuízos, pois para Ghedin e Franco (2008), um fazer sobre o qual o sujeito não refletiu sistematicamente, impede-lhe o horizonte do sentido e dificulta o próprio processo de aprendizagem.

O movimento realizado durante a pesquisa nos ajuda a compreender os sentidos de aprendizagem da docência dos partícipes, acompanhando o processo formativo do PIBID, revelando situações do cotidiano (da formação) por meio das vozes que se manifestam nas narrativas orais e escritas.

A seguir, explicitamos o diário autobiográfico, instrumento que objetivou estabelecer um processo de autoformação, uma vez que o sentido da escrita de si seria o ponto forte da proposta.

3.5 Diário Autobiográfico: “a linguagem de nós”

O diário autobiográfico foi outro instrumento que escolhemos para o nosso estudo, uma vez que, sob essa ótica, as narrativas propiciam a rememoração e a atribuição de sentidos às ações educativas desencadeadas pelos sujeitos em formação, permitindo a passagem da atividade mental para a sua transmissão pela linguagem, o resgate das experiências vividas e a configuração discursiva da subjetividade recorrente nos constructos narrados.

De acordo com Teixeira (2011, p.28), “por meio dos relatos construídos, evidencia-se, mais concretamente, o caráter formativo do professor, bem como as marcas autorreferentes de seu desenvolvimento profissional”.

O título que sugerimos nesse tópico pode parecer contraditório, mas refere-se ao que Gadamer (1997), considera, pois, mesmo que o diário autobiográfico seja um instrumento que narra a história individual de cada um/uma, impossível a linguagem admitir um caráter individual ou solitário. “A linguagem é um nós”, pois, quando contada, vários outros se fazem presentes no texto. A linguagem silenciosa do ser precisa ser compreendida, interpretada, acolhida pelo outro. E é a estrutura original desta compreensão que Gadamer nos leva a refletir sobre a necessidade de abraçar um ideal de engajamento com o processo de compreensão que se dá na linguagem familiar do mundo no qual vivemos.

A escrita de si, nesta pesquisa, considera que ela possibilita aos partícipes refletirem sobre as experiências vivenciadas e reconhecerem-se como sujeitos de sua própria história (SOUZA, 2006), percebendo a importância que exercem na definição de suas aprendizagens, dentro de uma conjuntura educacional desveladora da formação e dos modos de ser e de compreender os fenômenos que corporificam suas práticas educacionais cotidianas.

De acordo com Wu (2004), também a história não pode ser reduzida a um objeto. A narrativa, justamente, transcende o seu contexto histórico originário, sendo passível de inúmeras interpretações ao longo do tempo. Isso que pareceria aos

olhos do historicismo uma deficiência, é, no entanto, a sua maior virtude: o fato de a história não estar morta num significado dado, devendo este sempre ser recuperado pelos indivíduos históricos.

Nesse sentido, as narrativas tornam-se estratégias importantes de autoformação, considerando que se referem às experiências dos licenciandos como partícipes de um programa (PIBID) e dos profissionais (coordenadores), na sua liberdade de autonomização e de responsabilização pela construção dos conhecimentos e das escolhas teórico-metodológicas que fundamentam a concretização da prática pedagógica.

No eixo de análise a seguir, registramos os diários dos partícipes do nosso estudo. Entregamos um caderno confeccionado com capa sugestiva e roteiro (Apêndice “B”) em que os estes levaram para casa e devolveram ao final dos encontros realizados na pesquisa (Observação e Rodas de Conversa), momento em que fomos tendo oportunidade de ampliar as discussões acerca do processo formativo do programa PIBID, da trajetória de cada um/uma até chegarem ao momento em que se encontram no curso (bloco/percurso), bem como a mobilização para o processo de reflexão crítica acerca dos sentidos de aprendizagem da docência.

3.5.1 Eixo de análise II: O movimento da coruja: pensar, sentir, narrar...

Os registros que aparecem nos apêndices (C e D) foram realizados pelos partícipes da nossa pesquisa, identificados na mesma ordem dos quadros 1 e 2 de Matemática e Pedagogia anteriormente apresentados, em que os sujeitos são identificados por Corujas (CM e CP). Conforme já relatamos, todos concordaram em levar para casa o caderno e narraram a sua história, o que para nós teve um significado ímpar, além do carinho e da emoção que tivemos ao sentirmos o compromisso, envolvimento em todo o processo da pesquisa e zelo demonstrado ao entregá-lo, mesmo com todas as dificuldades para a escrita para alguns, que nos relataram durante os encontros.

O processo vivido durante a escrita dos partícipes comprovou a dupla função: “meio de investigação e instrumento pedagógico”, pois, segundo Nóvoa (1988), a crescente utilização desse instrumento nas ciências da Educação e da formação se

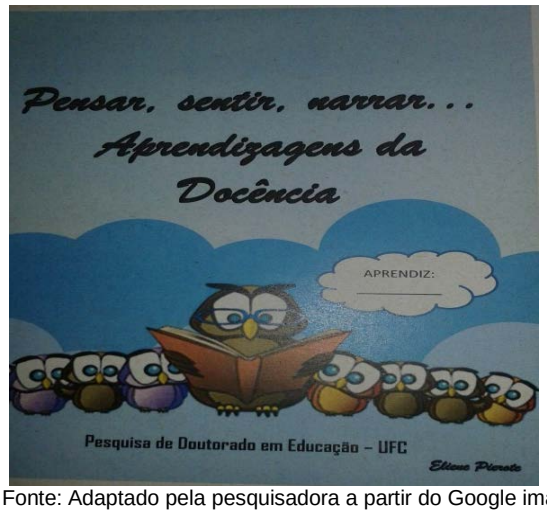
justifica por estar ligada à produção de sentidos que o ator atribui à sua formação no decurso de sua vida.

A subjetividade como valor heurístico e a hermenêutica como um dos princípios da abordagem biográfica, nos fez assumir uma postura de distanciamento necessária ao processo de formação e de pesquisa. Houve o distanciamento necessário para que o momento para narrar por meio da escrita, as lembranças, memórias do processo de escolarização, das primeiras aprendizagens; a consolidação do processo formativo; sobre em que consiste o processo formativo para a docência apresentado pelo PIBID; se há diferença na formação dos licenciandos que participam do PIBID e dos que não participam; significados que atribuem à aprendizagem da docência no contexto do PIBID, enfim, sobre a experiência de escrever o diário e participar da pesquisa.

O registro está apresentado em dois blocos (Diários de Matemática e Diários de Pedagogia). A proposta não intencionava fazer interpretação individualizada, nem generalizante, mas uma compreensão do caráter formativo propiciado pelo instrumento (diário autobiográfico), vez que a reflexão crítica seria o dispositivo necessário e que propiciaria os ressignificados dos sentidos de aprendizagem da docência levantada como tese nesta pesquisa.

A figura 4 a seguir ilustra a capa do diário entregue a cada um dos partícipes da pesquisa.

Figura 4: Capa do Diário autobiográfico



Fonte: Adaptado pela pesquisadora a partir do Google imagem (2016)

DIÁRIOS DE MATEMÁTICA

Do total de vinte e três partícipes do grupo de Matemática, 22% não devolveram o diário, justificando a falta de tempo, o que para a proposta desta pesquisa, não comprometia nas análises, em função de que não seria a quantidade de respostas ou diários que alteraria nos resultados, mas o que aquele partícipe que conseguisse contar a sua história, narrasse de modo fidedigno o seu percurso.

Contudo, consideramos significativa a participação do referido grupo na realização deste instrumento e podemos confirmar nos registros, que a maioria deles teve a experiência de escrever a sua história pela primeira vez, oscilando entre prazer e desafio de resgatar passado e deixar vivo o presente para que consigam enxergar e projetar suas ações em relação ao futuro profissional.

Inicialmente, pretendíamos registrar os diários de cada um na íntegra e analisá-los em blocos, para que o leitor desta tese tivesse uma compreensão de todo o percurso formativo e história pessoal de cada partícipe. No entanto, resolvemos deixar nos apêndices, uma vez que a leitura ficaria comprometida e provavelmente não ampliaria a proposta que já contempla os objetivos, conforme escolha que aqui relatamos.

Da análise geral que fazemos, o registro dos diários representa um modo de se pretender alcançar não um sentido correto de interpretação, pois a arte da Hermenêutica, como afirma Gadamer (1997), não é fixar alguém naquilo que disse, mas acolher naquilo que a pessoa gostaria de dizer. Captar a ideia de uma história de vida, nunca é a própria vida, mas a narração de partes contadas através de mecanismos que estabelecem conexão e sentido.

Assim, narrador e pesquisador precisam atribuir o mesmo sentido ao fato, pois é o fortalecimento do outro que conduzirá a base para compreendê-lo. Esse foi o nosso intento, ao fazer reiteradas vezes a leitura dos diários, para não incorrermos em interpretações tendenciosas ou que não trouxessem contribuições à pesquisa.

Como o diário seguia um roteiro, conforme podem ser vistos nos apêndices “C” e “D”, a conduta inicial de cada partícipe relativo à sua escolha pelo curso não difere tanto em relação à afinidade pela área de cálculo (Matemática ou áreas afins). De modo singular, cada um relata seu percurso em relação às decisões e apoios (ou

não) por parte da família. Esse aspecto aproxima-se ao que Shulman (1986), denomina de bases de conhecimento. Para ele, as motivações para a escolha que antecedem a formação inicial são importantes e foram registradas em todos os diários.

Os sentidos de aprendizagem da docência foram caracterizados com a influência das disciplinas Didática e Avalição da Aprendizagem citada pela CM4 ao afirmar: *duas disciplinas influenciaram bastante na minha formação docente, foi a Didática e Avaliação da Aprendizagem, elas me fizeram enxergar os alunos para múltiplas formas de ensinar.* Além desta, mais duas CM6 e CM21 deram ênfase à influência das disciplinas "pedagógicas" auxiliando no processo ensino aprendizagem.

> A grade curricular do curso de matemática e composta por algumas disciplinas pedagógicas, o que nos oferece uma maior proximidade a nossa realidade. (licenciados) e nos proporciona em sua maioria a oportunidade de maiores conhecimentos, como por exemplo, a influência e o hábito de pesquisas; metodológicas a serem adquiridas e adotadas entre outros.(CM6).
> O processo de formação docente consolidou-se através das matérias pedagógicas onde estão inclusas nas grade curricular, assim como os estágios supervisionados além do PIBID (monitoria) tendo em vista de que a didática e os estágios são disciplinas que impõem a formação acadêmica como futuros professores. (CM21)

De acordo com Libâneo (1992), a Didática investiga os fundamentos, as condições e os modos de realização da instrução e do ensino. A ela cabe converter objetivos sociopolíticos e pedagógicos em objetivos de ensino, selecionar conteúdos e métodos em função desses objetivos.

Dos dezenove registros do curso de Matemática, três apontam os aspectos acima mencionados como importantes para o processo de ensino. Destaca-se, no entanto, o licenciando que as considera o oposto do que foi mencionado (CM11), ao afirmar

> [...] Posso dizer que na Universidade ainda existe deficiência no quesito preparar o estudante para a vida fora dela, pois é muita teoria dada, disciplinas de Psicologia da Educação, Didática e outras que dizem como funciona a cabeça dos estudantes e como se comportar em frente a uma turma que com certeza é muito importante, mas acredito que a prática na disciplina estágio supervisionado que

> começamos a pagar basicamente no final do curso é que leva o aluno a ver a realidade da escola e dos alunos que iremos enfrentar".

Para CM11, a prática, por si só, dará todo o suporte que ele precisa para que "enfrente a realidade da escola". Os aspectos mencionados nas disciplinas Didática e Psicologia podem até ser importantes, mas não dão a clareza como o que acontece na realidade. Esse recado parece estar "bem dado" para os professores formadores. Como estão sendo trabalhadas essas disciplinas nas licenciaturas? Que relações são estabelecidas com a prática? Porque o aluno não consegue fazer conexões ou relações com o cotidiano ao estudar as teorias da aprendizagem, por exemplo, ao explorar a Zona de Desenvolvimento Proximal (Vigotsky) e mostrar como a criança apresenta o seu desempenho ao realizar uma conta de adição? E ainda, as várias maneiras que o professor poderia suscitar nesse aluno, por meio de demonstrações para que este chegasse ao resultado (Didática, variação de demonstrações ou recursos). Ou ainda: como o curso pode "repensar" o modo como vem trabalhando as disciplinas ao ponto de haver tanto distanciamento da prática?

O registro de CM4 revela a relação que estabelece entre o PIBID e os estágios

> [...] a importância do Programa, ele nos deu um olhar clínico, nos deu a oportunidade de ter contato com o aluno de maneira diferenciada, não automática, como acontece nos estágios supervisionados. Possibilitou-nos testar e tentar diversas metodologias de ensino, além de visualizar as diversas dificuldades que as escolas públicas do Brasil enfrentam.

Na visão da licencianda, o modo como os estágios estão acontecendo no curso não corroboram com a proposta definida no Projeto Político Pedagógico, pois, o objetivo geral apresentado no PPP do curso de Matemática é "*formar profissionais em Matemática para o exercício do Magistério, principalmente nos níveis do Ensino Fundamental e Médio, competentes, críticos e transparentes, comprometidos com a busca de respostas aos desafios e problemas existentes em nossas escolas, especialmente nas da rede pública, bem como capazes de dar prosseguimento ao processo de suas formações continuadas."(PPP-MATEMÁTICA-UESPI).*

A dicotomia existente entre o que o PIBID oferece e o que o curso de Licenciatura não oferece, de modo geral, aparece praticamente em todos os diários (Anexo "C"). O programa apresentado é visto pelos alunos que dele participam como

uma espécie de “presente”, como pode ser constatado na fala de CM15 “[...] *A convivência com os alunos, professores, coordenação, o ambiente escolar em geral e o principal presente do PIBID na minha formação, sabe aquele medo da sala de aula? Não tenho mais! E tenho certeza que boa parte das coisas boas que estão acontecendo na minha vida acadêmica é “culpa” do PIBID”.*

Não questionamos a contribuição, nem tampouco a significativa aproximação/imersão que o programa propiciou a esse grupo que participa do programa (24, conforme dados da Fig. 1) às escolas da Educação Básica, sobretudo no que se refere aos aspectos por eles citados, como a clareza quanto à relação teoria e prática. No entanto, lembramos da pesquisa de Lima (2012), exatamente quando menciona as comparações realizadas com os estágios, em função da estrutura dos cursos e o modo como estão organizados, acentua, o que ela denomina o PIBID como um programa excludente, uma vez que “*o programa é privilégio de poucos e poderá estar concorrendo para aprofundar a distância que separa os alunos em formação, futuros professores titulados pela mesma universidade pública de qualidade e para todos, por nós defendida historicamente.” (Sic).*

Esse discurso é confirmado em vários diários, dentre eles, de forma mais clara, podemos conferir em CM13:

> [...] aqueles que não estão inclusos no programa não poderão desfrutar da formação e da aprendizagem grande e participar de algo tão transformador como o PIBID, já que a cada vez que vamos às escolas, vamos de um jeito e voltamos de outro, ou seja, com as nossas mentalidades, cultura, objetivos mudados ou remodelados, e são características que podemos atribuir ao PIBID, pois me ajudam a cada vez mais melhorar.

Lembramos aqui do que inferimos sobre os discursos apontados nos diários relativos à entrada do PIBID no curso de Matemática, em relação ao que Gadamer enseja ser uma “fusão horizôntica” quanto aos significados interpretados por meio destes discursos. Na Hermenêutica Filosófica, o intérprete propõe um significado provisório, a ser revisto em seguida, por causa dos preconceitos do próprio intérprete. De acordo com Stein (2004, p. 79), trata-se de um contínuo “perguntar-se através da interpretação e receber uma resposta pela compreensão”.

Outro ponto destacado na maioria dos diários é a lacuna do curso quanto às disciplinas e conteúdos oferecidos para que o professor seja capaz de aplicá-los na Educação Básica. Esse discurso está presente em CM23, como segue:

> [...] No meu processo formativo tive a oportunidade de estudar muito os conteúdos de 3º grau e pouco contato com conteúdos do Ensino Básico (uma deficiência do curso era não se preocupar com a formação do professor para trabalhar na educação básica. Na Universidade devo ter estudado talvez uns 20% de conteúdos voltados para o Ensino Básico, na realidade tive que aprender quase que sozinho vários conteúdos, pois também não os estudei no "2º grau", mas sem dúvida, as disciplinas de matemática abordadas no curso me deram maturidade para aprender outros conteúdos, isto foi importante).

Nesse sentido, é notória a necessidade de um programa ou algo que dê subsídio à formação para suprir/oportunizar os alunos a terem mais contato com os conteúdos da Educação Básica, uma vez que é esse o objetivo para o qual estão sendo formados e têm essa garantia confirmada no Projeto Político Pedagógico do curso.

A implicação, no entanto, deve ser repensada, quanto ao que os demais alunos que não participam do PIBID (a grande maioria) concluem seus cursos, como é nítida a visualização dos alunos que se sentem privilegiados por terem essa oportunidade, como aparece também no excerto de CM4

> Em relação aos resultados, percebemos que os alunos que participam do PIBID têm um amadurecimento maior dos que não participam do programa. Os Pibidianos sabem lidar melhor com os problemas que ocorrem na classe tem mais segurança, são mais comunicativos e sabem abordar os alunos, emitimos opiniões com mais firmeza e sempre buscamos o melhor como é construído o ensino e a realidade das escolas públicas do nosso país.

Nesse sentido, a compreensão que temos é de que algo necessita ser analisado no próprio curso, por exemplo, os motivos pelos quais esses conteúdos não são explorados, as metodologias utilizadas e/ou a expansão do programa para os demais, para que uma minoria não se mostre privilegiada, sem denotar manifestação de ampliação aos demais e a qualidade da formação deva ser condição indiscriminada e para todos.

Escrever o diário foi um dos pontos que consideramos bastante interessante, pela analogia que os licenciandos fizeram com a sua área, ou a relação com a formação:

> [...] A Participação deste diário é como se fosse redigir de forma simplificada, o passo a passo do que é ser professor. (CM2); [...] destaco que ao escrever esse diário passou um filme na minha cabeça, ratifico o quanto esse programa foi de grande importância para a minha formação docente. (CM4); [...] a matemática está presente em tudo inclusive neste diário autobiográfico reflexivo que segue uma sequência lógica, lógica é um dos ramos da matemática (CM19); [...] Nunca tinha feito algo parecido com esse diário, de juntar toda a minha vivência de antes e durante o projeto do PIBID e formar narrativas. Então é mais uma experiência para mim.(CM11).

Como vimos, são significados diversos, que como já retomamos em outros momentos sobre passado e presente e que CM23 ainda dá a sua projeção ao encerrar a escrita do seu diário:

> Foi importante relatar minha experiência neste diário, uma vez que tive a oportunidade de fazer um histórico e uma reflexão de minha atuação como formador de novos professores de Matemática. Acredito que a pesquisa que está se desenvolvendo sobre o PIBID vai contribuir futuramente para novas tomadas de decisões e acima de tudo para melhorar a qualidade de nosso ensino.

Gadamer (1997), nos ensina que ainda que a adoção do termo horizonte não seja original, ao combinar-se com o conceito profundo de sua explicação, esse entendimento se amplia, uma vez que o âmbito de visão que abarca e encerra, pois tudo pode ser visto a partir de determinado ponto.

A seguir, os registros dos diários dos partícipes de Pedagogia com as nossas compreensões.

DIÁRIOS DE PEDAGOGIA

A escrita dos diários, nesta pesquisa, subsidiou os partícipes a compreenderem o seu percurso anterior ao curso de Pedagogia até o momento em que vivenciávamos, naqueles encontros, a oportunidade de partilharmos descobertas acerca das aprendizagens da docência, até então discutidas, mas que

era peculiar a cada um, onde o coletivo sempre preponderava, não sendo possível, durante o curso, haver oportunidade de reflexão sobre a singularidade vivida por cada um, em que pudessem revelar contextos históricos, particularidades que os fizessem rememorar um passado necessário, que viessem à tona para que se fundissem com o presente, revelando as suas aprendizagens construídas ao longo da vida.

Conhecer é o esforço contínuo de querer e buscar compreender o mundo em que se está inserido. Para Ghedin e Franco (2008), a busca pelo conhecimento constitui, no fundo, uma tentativa de compreender quem se é, e como se é neste mundo.

A escrita de si e sobre si mesmo, nessa fase, não intenciona ter um caráter interpretativo individual nas análises, não somente por considerarmos o número de partícipes elevado, mas pela proposta desenvolvida, porque os diários serviriam como dispositivo que subsidiaria o processo de reflexão crítica e que a sua escrita acontecendo de modo paralelo funcionaria, durante os encontros realizados na pesquisa (Observação e Rodas de Conversa), caráter que assume o próprio instrumento autobiográfico: propiciar a cada um/uma, ao narrar a sua história, a oportunidade de compreender e interpretar pela abertura da ação criadora sobre as relações: Eu/mundo/contexto/docência/curso de formação/PIBID... e o projetar.

A história pessoal de cada um/uma é marcada por subjetividades, caracterizando as condições para que a aprendizagem aconteça, alterando de modo significativo, o sentido de aprendizagem da docência é detalhado de modo singular por cada partícipe.

> A postura dos meus professores na graduação foi muito importante principalmente para o amadurecimento do meu pensamento com relação à educação. Assim que eu entrei em contato com a docência eu senti um ‘’baque’’, principalmente porque eu via muitas reclamações dos próprios docentes na instituição e eu às vezes levava estes discursos para sala de aula, mas meus professores sempre me corrigiam e isso foi abrindo meus olhos. A minha maior motivação na docência é a falta de afetividade e atenção que eu vejo nos professores atualmente, e esses são pontos que eu acredito que são fundamentos pra uma prática significativa. Hoje vemos profissionais muito preocupados com o preenchimento de fichas e resultados do que com a formação do aluno em si. (CP2)

No discurso da CP2 há a preocupação com as questões afetivas na relação professor-aluno na Educação Básica. Ao que nos parece, a postura necessária ao professor da Educação Básica já foi adquirida por ele. O eixo que perpassa essa relação é a linguagem, que passa a ser percebida como fundadora de uma nova relação do homem consigo mesmo e com o mundo. Para Bakhtin (1985), o homem é um ser expressivo e falante e a linguagem é constituidora de sua consciência. O discurso do sujeito falante é que liberta o homem de sua condição de objeto.

O preenchimento de fichas aos quais as professoras da Educação Básica encontram-se “presas” (condição de objeto) necessita de um processo (linguagem como eixo central, capaz de produzir efeito transformador) que opere mudanças no ambiente escolar.

As disciplinas do curso na graduação estudadas até o momento que exerceram influência na formação são citadas textualmente como Literatura Infantil (CP4) e as pedagógicas com ênfase no processo de ensino (Didática) pela maioria dos/das licenciandos e a sua visualização ou reconhecimento ficou mais nítida a partir da participação no PIBID

> [...] A proposta é enriquecer o conteúdo do professor através de atividades diferenciadas e inovadoras, além de reforçar assuntos didáticos que muitas vezes, os alunos tem acesso mais permanece com dúvidas e deficiências. (CP1); [...] Hoje no PIBID eu vejo que para obter uma prática significativa ela precisa primeiro ser planejada, elaborada para depois ser posta em prática. (CP2); [...] as mais marcantes são as disciplinas pedagógicas porque elas despertam o senso-critico do profissional, o que e o ponto de partida para a mudança na postura social, bem como na prática pedagógica. Eu particularmente consigo ver a predominância destas características na filosofia da educação entendo que fazendo um estudo aprofundado desta disciplina, concordo com Paulo Freire onde ele fala que o conhecimento nos liberta da situação opressora, é como se o conhecimento nos colocasse de frente com a realidade da sociedade que até então, estava mascarada e esse é o meu principal encantamento em ser docente (CP5). Durante esse tempo de curso, a disciplina que mais me influenciou seguir com minha carreira docente foi a de prática supervisionada, onde pude aliar a teoria com a prática e que me fez entender com mais clareza como acontece o trabalho do professor e como se dá o processo de ensino-aprendizagem. (CP9).

Mizukami (2000), ajuda a ampliar essa compreensão direcionando-se à formação do formador, envolvendo o que o formador deve saber e fazer de modo a ir ao encontro do professor que se pretende formar, por meio de um currículo que

abarque disciplinas/conhecimentos que estejam pautadas no processo ensino aprendizagem e presente nas políticas públicas educacionais atuais.

As “receitas” de como se aprende a ser docente foram o ponto forte dos registros, como podemos elencar alguns

> Para aprender a ser docente é preciso ter muita teoria, contanto que seja bem articulada com a prática, assim a experiência da sala de aula é importante. Para conseguir isso, os professores da graduação podem contribuir muito para essa aprendizagem, principalmente pelo exemplo, como já foi dito, ou seja, é a informação (teoria) adquirida ao longo de toda a vida e também na academia combinadas com nossas vivencias e experiências e quando desenvolvemos a capacidade de organizar essa informação para usá-la da forma mais proveitosa possível (CP3); Acredito que se aprende a ser docente somente com a prática do dia a dia em sala de aula, pois a teoria nos ajuda, mas quem nos ensina realmente é a pratica (CP8); A postura do professor na graduação é de fundamental importância, pois é ele uma das referencias que vai influenciar o exercício da docência nos seus alunos, assim se ele é pontual, demonstra domínio da disciplina, avalia de forma justa, é humilde para construir o conhecimento junto com os alunos, é comprometido com seu trabalho, está atualizado para trazer novidades para a sala de aula, dentre outras coisas, essa postura faz com que seus alunos não só aprendam, mas também se inspirem no sentido e imitá-lo mas a ser seguido, como uma motivação para fazer a diferença na vida de outras pessoas assim como esse professor fez na dele (CP3); As posturas dos professores na graduação podem influenciar sim, porém, alguns não passam autoconfiança para que o discente siga com entusiasmo a carreira docente (CP9); Hoje descubro que aprender a ser docente começa lá da educação básica, pois ninguém vira professor de um dia para o outro, a formação docente é muito complexa, é toda uma vida de experienciais com professores bons e ruins.(CP4); [...] posso citar também a característica da organização, e com ela aprendi a ajudar meus colegas em alguns conteúdos, pois era uma prática sua nos pedir para explicar para eles, caso não houvessem entendido determinado assunto, isto se tivéssemos compreendido , é claro. E nos níveis seguintes, ginásio e ensino médio posso citar a prática de seminários, pois eram atividades cobradas por alguns professores em sala de aula, onde tínhamos que nos organizar, preparar as matérias para a apresentação e estudar o conteúdo, pois o professor precisa fazer isto, se preparar para ministrar a aula e ter domínio do conteúdo que será trabalhado (CP15); Acredito que se aprenda ser docente a partir do momento que através de um desafio você seja levado (a) a melhorar caminhos de como ensinar, acreditando no ser humano, na natureza, fazendo e tornando-se um ser melhor a cada dia.(CP17).

Para os licenciandos de Pedagogia, a clara compreensão entre o ensinar e o aprender não são vistos como elementos isolados ou excludentes de um processo

(FARACO *et al*, 2001). A aprendizagem acontece a partir da interação de sujeitos e a linguagem é o lugar dessa construção. Nesse sentido, todas as experiências anteriores com os professores estão diretamente relacionadas ao que eles/elas consideram influenciar o que Bakhtin (1988) definiu como princípio, em relação ao discurso polifônico: "O *eu* existe em relação com o *tu."* Igualmente a palavra, é também palavra dos demais. Os enunciados se misturam, se partilham, mesclando consciências.

Cada modo expressado de aprender a ser docente revela uma experiência vivida em relação com o outro. É considerada como processo formativo e "[...] *é muito complexa, é toda uma vida de experienciais com professores bons e ruins (CP4)".* Qual o sentido dado para professores "bons" ou "ruins" em um processo de aprendizagem da docência? O complexo, talvez perpasse o quanto é necessário chegar ao que Gadamer (1997) expressa a respeito da compreensão ao lugar do outro, a pensar como o outro pensa, a se aproximar da história de vida de cada um para sabermos a real intenção do que, por exemplo, a CP4 considera ser um professor bom ou ruim. Quais aprendizagens marcadas por este professor, na visão desse graduando? Ou o que é aprendizagem? Ou ainda em que condições são necessárias para que a aprendizagem aconteça?

Todo esse percurso será necessário para que, como formadores, possamos intervir no processo de reflexão crítica dos licenciandos, uma vez que as provocações e o modo de afetação[14] em relação ao modo de pensar as suas ações como futuros profissionais.

Nessa aprendizagem anunciada, por meio de experiências vividas, compartilhadas, a incorporação, de modo singular registrado, são inferências que fazemos, compreendendo culturas e momentos distintos de escolarização vividos por cada um/uma.

[14] Passagem de um estado a outro, tendo em conta a variação correlativa dos corpos afetantes" (Deleuze 5, p. 50). Quando o modo finito é afetado por outro modo exterior a ele, a modificação nele causada pode transcorrer como um aumento ou uma diminuição do grau de perfeição em que se encontrava anteriormente. Por isso, Deleuze afirma que se denominam afetos a intensidade da passagem de um estado a outro do modo afetado. Em outras palavras, o afeto é o signo de como o modo afetado se modifica através de uma afecção causada por outro modo, do aumento ou da diminuição de seu grau de perfeição anterior à afecção. Assim, pode Deleuze dizer: "Estas durações ou variações contínuas de perfeição denominam-se 'afetos' ou sentimentos" (Deleuze 5, p.50).

A relação teoria e prática foi destacada na maioria dos diários, revelando a nitidez alcançada somente após o ingresso no PIBID, como seguem alguns exemplos

> O PIBID dá essa oportunidade para o aluno de vivenciar teoria e prática, pois na universidade nos acomodamos durante quase o curso inteiro a ficarmos trancafiados entre quatro paredes, só vendo teorias, apresentando seminários mas o mais importante que é a prática não tem e o programa PIBID dá essa oportunidade de intervenção de aplicar toda a teoria e não só no final do curso, ou seja, é uma série de descobertas ao vivo e as cores e as teorias vão tomando sentido e isso eu acredito que é o beneficio do PIBID, pois ele realmente prepara o aluno, por isso (CP4); [...] a teoria vista na Universidade não me dá suporte para uma boa atuação na prática e a aprendizagem que adquirir no PIBID, está contribuindo bastante na minha prática docente. Estou percebemos na prática, através do PIBID o quanto é importante ser acompanhado por um professor na minha aprendizagem como aluna. Minha participação neste projeto tem feito e continua fazendo toda diferença, pois, as vivências e experiências adquiridas contribuem muito para a formação.(CP11)

É notória a forma contundente em que os licenciandos anunciam como a graduação vem trabalhando a relação teoria/prática. Um sinal de que algo precisa ser revisto no curso acerca dessa dicotomia, uma vez que somente os alunos que participam do PIBID (a minoria) estão tendo oportunidade de visualizar a importância ou ter consciência dessa relação no processo formativo. Esse ponto é enfatizado ao perceberem àqueles que não têm a mesma oportunidade

> Seria maravilhoso se todos pudessem ter acesso ao PIBID, talvez ou quase sempre pensem como eu pensava. O pouco acesso aos projetos interventivos e muito acesso à reprodução de conteúdos muitas vezes corrompem o pensamento da função social que o professor tem. (CP2); [..] acredito que há uma diferença sim na formação de licenciados que participam e os que não participam do programa, pois os estágios obrigatórios do curso já são muitos no final da graduação e acredito que este retorno do estágio não seja muito satisfatório, já o bolsista do PIBID já tem todo um histórico, de atividades, de intervenção, práticas que o beneficia.(CP4) ; [...] Creio que os que não fazem parte do programa estão menos preparados para a realidade do cotidiano escolar, pois essas experiências nos ajudam muito e nos deixam mais confiantes nas práticas e metodologias aplicadas na sala de aula, nos planejamentos no domínio de conteúdo e de classe e nos possibilita ingressar na carreira com grandes experiências proporcionada pelo programa. Os que não tiveram a oportunidade de participar do subprojeto terminarão sua licenciatura apenas, com a teoria.(CP13); [...] Existe

> grande diferença nos licenciados que participam do PIBID para aqueles que não participam, pois aqueles que participam vivenciam antecipadamente um estágio, adquirem mais prática em disciplinas diferenciadas e convivem mais tempo com os alunos, oportunizando diferentes experienciais durante a execução dos projetos, enquanto que os licenciados que não participam do PIBID, tem uma experiência no estágio supervisionado de maneira reduzida dos demais (CP16).

O reconhecimento do PIBID como programa que "realmente prepara o aluno" (CP4), instalou-se no discurso da maioria dos alunos que dele participa. Reiteramos a nossa preocupação acerca das reflexões necessárias ao que deve ser proposto ao curso de Pedagogia, uma vez que a forma destacada como curso como um todo, no entanto, acerca dos excertos acima, no que se refere ao nosso objeto de estudo, o processo formativo do programa necessita ampliar as discussões no sentido de minimizar o processo de exclusão provocado dentro da própria instituição.

Não é possível fechar os olhos para ações em que cada um continue fazendo uma ação isolada (sendo privilegiada) e discutindo, em outro momento, dizendo fazer parte de um projeto maior na sociedade democrática e para todos.

Destacamos alguns discursos que evidenciam e valorizam os benefícios do PIBID, no entanto, não pretendem seguir a docência: "*O programa PIBID, pode e com certeza influenciar para a formação docente e contribuir significativamente para a atuação na sala de aula. Porém, não seja a minha profissão futuramente, mas pode ser que algum momento possa surgir um dom à docência."*(CP7). Lembramos que um dos objetivos previstos ao ser lançado o PIBID, em nível nacional seria "incentivar a formação de docentes em nível superior para a educação básica"; O trecho de CP7 corrobora com o que foi anunciado pela coordenadora da CAPES que apontamos na nossa introdução, ao afirmar que algo precisa ser revisto, pois os/as alunos gostam do PIBID, compreendem a proposta, mas não tem havido uma "identificação" com a Educação Básica dos seus egressos.

De modo geral, os licenciandos de Pedagogia fizeram uma avaliação sobre a experiência de escrever, compreendendo exatamente, ao nosso modo de interpretar, o significado da proposta como segue

> Escrever este diário foi uma excelente maneira de relembrar o meu passado, pensar no atual momento onde estou participando de diversos projetos, configurou-se como um apoio à memória e

> possibilitou reencontro com minhas experiências vividas, permitindo a análise mais densa destas. (CP11)

A escrita foi sintetizada pelo que Souza (2004) define como o texto narrativo surge entre a dialética paradoxal entre o vivido – passado, as projeções do futuro, mas potencializa-se nos questionamentos do presente em função da “aprendizagem experiencial” por meio do saber-fazer e dos conhecimentos como possibilidade de transformação e autotransformação do próprio sujeito.

O movimento da coruja vivido na interpretação/compreensão desses diários resgata o nosso percurso como professora, pesquisadora, sobretudo por nos levar a refletir sobre ações em sala de aula, como em alguma das disciplinas, de modo positivo por elas citadas, como alguém que consegue atingir seus objetivos como professora formadora, mas também por fazer parte do mesmo curso, que tem se mostrado incapaz de promover um processo formativo em que teoria e prática se tornem ações indissociáveis no processo ensino aprendizagem. A inquietação aumenta. O desejo de encontrar soluções para esse processo instiga buscas incessantes de envolver mais “nós” nessa procura.

3.6 Eixo de análise III: a observação.... na lente da coruja

> [...] sim, corujas só piscam um dos olhos. Aliás, seus grandes olhos corroboram com a imagem da percepção apurada – a coruja veria o que os outros não veem, uma espécie de intuição capaz de ver além de todo fingimento e alcançar o "real". (SIGNIFICADOS.COM)

A observação participante, como instrumento escolhido nesta pesquisa, tem como referência os estudos de Martins (2004), como técnica de produção dos dados e utiliza os sentidos na obtenção de determinados aspectos da realidade. De acordo com a referida autora, é um instrumento que não consiste apenas em ver e ouvir, mas também em examinar fatos ou ferramentas que se deseja estudar.

Com este instrumento, o observador torna-se parte da situação a observar. Ele observa o comportamento verbal e não verbal dos participantes, de seu meio ambiente, das anotações que ele mesmo fez quando no campo, com áudio e videoteipes disponíveis, entre outros (MOREIRA, 2004). Esse instrumento pode ampliar as hipóteses para o problema investigado.

Em qualquer tipo de pesquisa, seja em que modalidade ocorrer, é sempre necessário que o pesquisador seja aceito pelo outro, por um grupo, pela comunidade, para que se coloque na condição ora de partícipe, ora de observador (MARTINS, 2004).

Para Günther (2006), o ponto forte da observação é o realismo da situação estudada, que fornece um indicador do nível em que as indagações estão para, a partir desta análise, se estruturarem posteriores e complementares entrevistas. Outra função importante da observação é o pesquisador se familiarizar com o ambiente e conhecer os participantes em potencial (SHAH, 2006), pois as perguntas de posteriores entrevistas devem ser feitas com base nos estilos dos participantes da comunicação e como eles interagem uns com os outros.

De acordo com Belei *et al* (2008) e Zanelli (2002), o pesquisador deve proceder a um constante e minucioso exame dos elementos que estão no contexto analisado. Uma análise inicial das notas de campo pode gerar protocolos de observação apropriados ao contexto e, assim, seguir com uma observação mais dirigida. Para o registro das informações nesta pesquisa foram utilizados o registro cursivo (escrito), códigos, palavras-chave, e gravação em áudio.

Os encontros marcados para a observação foram previamente combinados com os coordenadores de Matemática e Pedagogia dos alunos que participam do PIBID em que a pauta era definida por eles, já que se tratava de um encontro de formação.

O roteiro previamente estabelecido para observação pretendia atender ao segundo objetivo previsto nesta pesquisa, que é compreender a atribuição dos sentidos de aprendizagem da docência por meio dos encontros de formação dos coordenadores e licenciandos do PIBID/UESPI.

O OLHAR NO ENCONTRO DE PEDAGOGIA

O encontro destinado para observação no curso de Pedagogia aconteceu no dia 21 de maio de 2015, às 14h, na sala na Sala de Vídeo do *Campus* “Clóvis Moura”.

A sequência do registro será de acordo com o roteiro que foi previamente organizado para a observação e encontra-se nos apêndices (“B”).

1- A atmosfera ou clima geral do encontro apresenta um clima formal e rígido no início, uma vez que a coordenadora inicia as atividades fazendo a lista de atribuições de cada membro. Logo em seguida, o clima de descontração acontece, quando são apresentadas as experiências e os projetos desenvolvidos nas escolas.
2- Todos os partícipes possuem uma função, uma vez a característica do grupo apresenta aspectos consideráveis na organização e o rigor quanto ao horário, pauta, leitura da ata, sequência das atividades e segue um ritual estabelecido pela coordenadora em comum acordo com os alunos, de modo que todos conseguem identificar, com muita clareza, as suas atribuições a cada encontro, que ocorre mensalmente.
3- A expressão de ideias e sentimentos no grupo muitas vezes é provocada pela coordenadora. Percebemos que há ainda uma relação de autoridade como posição superior na relação. Não que essa atitude não seja considerada como respeito ao professor, mas que muitas vezes, ainda revelam dificuldades para a manifestação do questionamento de forma livre, espontânea e horizontal, que possa ampliar a discussão e novas

aprendizagens. No nosso modo de compreender, a tradição faz-se visível, explicitando-se por meio de teorias e autores, a tradição também se recolhe, na medida em que o intérprete não percebe todas as nuanças de seu envolvimento com ela. Aqui, a tradição é compreendida à luz de Gadamer (1997), como algo de que seja possível desvencilhar-se numa decisão racional, é deter-se apenas sobre o seu aspecto visível.

4- As ações são planejadas e realizadas minuciosamente com critérios, levando-se em consideração todas as atividades relativas ao PIBID. Todos os eventos são anunciados para que os alunos tenham a oportunidade de participar em eventos científicos com apresentação de trabalhos e a coordenadora tem o cuidado de acompanhar e avaliar os trabalhos submetidos (explorou na sua fala inicial).

   A sequência das atividades foi realizada com a escolha do relator e a leitura da Ata do encontro anterior para aprovação e assinatura dos membros, para, posteriormente, os grupos apresentarem em *slides*, as experiências dos projetos que estavam desenvolvendo nas escolas.

   Cada subprojeto desenvolvido provoca, entre eles, curiosidades acerca da interdisciplinaridade, com questionamentos voltados para a possibilidade de utilizar os mesmos conteúdos em disciplinas diversas. Além disso, levantaram pontos sobre logística de horário de apoios pedagógicos nas escolas em que os alunos do PIBID atuam.

De acordo com a observação realizada no grupo de Pedagogia, compreendemos que o estilo de formação apresenta características voltadas para o conhecimento e troca de experiências “exitosas” entre os alunos/as das ações e práticas desenvolvidas nas escolas da Educação Básica nas quais o PIBID está vinculado.

Nossa intenção não é conferir se a proposta atende ou não aos princípios do programa ou se este vai exigir dos coordenadores determinada postura diante do que é prevista, por exemplo, no Art. 6º da Portaria 96 de 18 de junho de 2013, relativa às novas regras do programa, que dá maior ênfase à dimensão e característica da iniciação à docência, para que a formação possa dar conta desses requisitos, pois para esta função, cabe às instituições que acompanham o programa.

A especificidade dessa compreensão nos reporta à relação que Gadamer faz acerca da tradição, lembrada no texto de Wu (2004), intitulado: *A experiência como recuperação do sentido da tradição em Benjamin e Gadamer.* A experiência em Gadamer, também é a experiência de um Tu. O Tu é, no mais das vezes, a tradição. Uma abertura mais originária a esse mundo do outro é apresentada por Gadamer por diferentes maneiras: diálogo, fusão de horizontes, apropriação. Esses são conceitos que se confundem e expressam sempre a concepção de que o mundo a que pertenço nunca é fechado em si mesmo, havendo sempre uma ponte com a realidade do outro. No entanto, essa relação tem que ser apropriadora, pois, no mais das vezes, o outro não me aparece como um Tu, mas como o mesmo de um Eu.

Gadamer (1997), destaca especialmente que, ao procurar alcançar o mundo do outro, a minha própria existência modifica-se. Ao retomar positivamente o passado ou a tradição, ocorre uma modificação do meu poder-ser e do projeto do meu futuro. Isso igualmente se modifica no pensamento benjaminiano, já que a narrativa que também é sempre a experiência do outro na coletividade não é o simples relato de uma individualidade, mas recupera o sentido da tradição a que a narrativa se refere. Na narração, novos caminhos se abrem para os que participam daquele acontecimento.

Para nós, o sentido de aprendizagem da docência se expande naquele grupo, gerando novas aprendizagens. Portanto, a noção de fusão de horizontes, além de indicar o aspecto dialógico, segundo o qual todo aquele que compreende o faz a partir do diálogo com outros, mostra também o caráter de transformação que essa experiência dialógica ocasiona, pois tanto o intérprete quanto o outro saem modificados por essa experiência.

O OLHAR NO ENCONTRO DE MATEMÁTICA

No dia 22 de maio de 2015, às 16h os alunos do PIBID de Matemática começavam a chegar e já se organizavam em círculo em uma sala de aula do *Campus* Torquato Neto. De acordo com o coordenador, não há uma sala definida para os encontros, mas sempre a mesma está coincidindo como disponível nas datas para os encontros quinzenais.

O registro da análise da observação seguirá o roteiro que fizemos previamente para a observação, que consta nos apêndices (“B”), de acordo com a sequência que organizamos.

> 1- Como a nossa presença já era familiar ao grupo, a espontaneidade para a fala inicial do Coordenador foi manifestada logo no início, apresentando a proposta e os objetivos da atividade formativa, que para eles sempre acontecia com o mesmo estilo de planejamento, com o diferencial do lanche que levamos, para descontrair um pouco mais aquele encontro.
>
> 2- A proposta planejada pelo coordenador é uma formação com base em conteúdos das disciplinas da Matemática Aplicada, pois, segundo ele, o curso não aprofunda os conhecimentos da Educação Básica nem consegue avançar, em função de não haver especificidade na graduação. O encontro de formação se deu com uma aula expositiva, com uso de quadro, pincel e exemplos do cotidiano. O tema era Educação Financeira.
>
> 3- O interesse dos alunos pelo conteúdo apresentado foi nítido, em função da percepção da “carência” de conhecimento sobre o tema. No entanto, observou-se que alguns ainda se encontravam “alheios” em certos momentos, diante de cálculos e desafios durante a exposição que exigiam atenção, concentração e, sobretudo a base conceitual necessária sobre juros, porcentagem e outros conteúdos mais complexos exigidos para tal compreensão.
>
> 4- Encerrada a exposição e questionamentos, o coordenador anunciou a data do próximo encontro, apresentando livros referentes ao conteúdo estudado para os alunos que tivessem interesse em aprofundar os conhecimentos sobre o tema.

Em seguida, o coordenador nos repassou a palavra e a nossa inferência foi no intuito de provocar a reflexão acerca da relação do conteúdo explorado naquele encontro com as ações desenvolvidas no PIBID e como essa formação contribui nesse processo.

Analisaremos a seguir alguns excertos para compreendermos o processo formativo ali desenvolvido:

> **Coordenador**- Então vocês estão estudando matemática comercial e financeira. Matemática comercial e financeira pessoal, na realidade tem muito a ver com a (...) que é a educação financeira (...) mas uma ajuda a outra, educação financeira nós estamos começando a ter uma experiência (...) estamos trabalhando e o objetivo é estender isso pra outras séries. Eu sempre trabalho com a educação financeira com os meus alunos. Eu ainda tenho umas duas semanas de aulas pra falar sobre isso, basicamente pessoal o que vamos fazer hoje aqui é uma coisa que é bastante conhecida com vocês. Juros simples..."

O excerto referenda o que já foi citado no relato da observação acima, em que o modelo de formação apresentado pelo coordenador de Matemática aponta o que Libâneo e Alves (2012), afirmam sobre o que boa parte da discussão acerca da formação de professores se faz na perspectiva de que a Educação se realiza por meio da escolarização, o que implica considerar, em que consiste a atividade principal do professor e quais são os conhecimentos teóricos e técnicos necessários à realização dessa atividade. Na observação realizada, o conteúdo apresentado não foi relacionado ou mencionado em nenhum momento à sua aplicabilidade nas ações do PIBID, o que chamou a nossa atenção em relação ao processo formativo.

Com isto, não inferimos que o modelo de formação apresenta características "certas ou erradas", mas compreendemos que, se por um lado, as lacunas da graduação serão preenchidas por aulas que somente os alunos partícipes do PIBID terão a oportunidade de assistir, como ficam os demais? Ou ainda: É esta a formação que o PIBID propõe?

A seguir, apresentamos a nossa intervenção seguida das respostas de dois alunos partícipes do encontro do PIBID de Matemática:

> **Pesquisadora:** "Hoje a Brenda veio comigo, que é minha aluna e é PIBIDIANA como vocês, na Pedagogia. Ela também participa como

colaboradora[15] na pesquisa, e hoje como esse encontro com vocês a minha participação era só para observar a formação que o professor faria, o que a gente trouxe também como sugestão foram alguns questionamentos. O quê que esse conteúdo [...] o quê que vocês imaginam e de que forma esse conteúdo poderia ser traduzido pra vocês levarem para o PIBID, quer dizer... é muito complicado pra vocês levarem pra Educação Básica? Para o que vocês trabalham lá? Como é que vocês poderiam simplificar esse conteúdo ou essa... vamos dizer assim, esse formato, esse conhecimento lá para algum projeto que vocês trabalham lá? Tem alguma possibilidade de vocês desenvolverem esse conteúdo lá?"

CM1: "Os alunos do 3º ano, eles têm matemática financeira, e todo conteúdo que a gente vai ministrar na disciplina a gente sempre pergunta qual a aplicabilidade do dia-dia, e aí (...) como a matemática é útil no dia-dia? E daí a gente poderia levar pelo menos essa parte mais interessante, que é bem, interessante essa parte de financeira, que eles também se interessam por essa parte de financeira, a gente poderia levar pelo menos os conceitos básicos de montante, capital, uma taxa como é que causa o juro simples, o composto, algo que eles veem bem no dia-dia... Por eles serem também consumidores era um assunto que se interessaria."

Pesquisadora: Por que assim.. a matemática, como é que ela tem sido recebida né? Tanto no Fundamental como no Médio? Para desmistificar a questão da matemática e a sua aplicabilidade. A gente só vê essa aplicabilidade quando alguma coisa prática acontece mesmo, como é que eu faço uso dessa matemática e dos projetos que vocês desenvolvem, eu acho que você só ver o aluno brilhar o olho em algum conteúdo quando ele se vê fazendo uso em alguma situação do cotidiano... de alguma forma..."

CM2: Acho que a intenção do PIBID era essa, de tantos alunos perguntarem pra quê que serve, a gente já cria um hábito de pesquisar antes aquele determinado conteúdo que a professora vai ministrar, e aí eu pesquiso a aplicabilidade do dia a dia, porque sempre tem um que pergunta, pra quê que serve? Pra quê que eu estou estudando isso? Pra quê que vai servir? E aí a gente já está criando o hábito de sair pesquisando e mostrando pra eles a utilidade, por exemplo: (...) como eu já estou no 8º do período eu já tenho algumas habilidades para ministrar algumas oficinas com os alunos lá, no PIBID, que é bem legal esse momento com eles, que é o momento que o aluno não se intimida em perguntar para o professor, como eu sempre digo pra eles: não existe dúvida besta. Existem dúvidas e elas precisam ser tiradas, e às vezes eles não têm essa interação com o professor e acabam perguntando pra gente, e aí ela me perguntou: professor pra quê que eu estou estudando matriz? Qual é a utilidade da matriz? Aí eu fui mostrar que a matriz serve até pra organizar a nossa própria vida, é a organização de dados, eu fui mostrar, por exemplo, as meninas que vivem em

[15] Participou como colaboradora na pesquisa com auxílio na gravação e transcrição de áudio. Aluna do 8º Bloco de Pedagogia do *Campus* "Clóvis Moura".

> dietas, aí a gente pode colocar os dias representando as colunas e as linhas representando as refeições. Nós fazemos 3 refeições ao dia que no caso seria uma matriz de 3 por 7, que seria uma matriz que são 3 dias que representaria as refeições e as colunas que representaria os dias da semana, e aí nesse dia (...) no primeiro dia o quê que eu vou fazer na primeira refeição? Vou comer um pão, então eu colocaria lá 1, aí no segundo dia eu vou comer o quê? Eu vou comer então metade de um cuscuz, ai você colocaria, então até (...) para as meninas e para os meninos também, é o tipo de exercício que eles podem praticar durante o dia, então a gente faz o máximo possível pra trazer, tentar a realidade deles, até a questão da organização, por exemplo, do horário de estudo, será que a matriz é só pra estudar? Não. Através da matriz também você pode orientar o seu dia a dia pra refletir esse dia. Esse horário aqui eu vou fazer pra estudar, esse outro aqui eu vou fazer para brincar, assistir TV, mexer no facebook, whatsap..."

O sentido de aprendizagem da docência não pode ser generalizado pela expressão de CM2, que revela com bastante clareza a compreensão do uso do conhecimento explorado do encontro de formação. No entanto, sua voz anuncia Bakhtin (1997, p. 340), ao lembrar que "a unidade do mundo no particular, no efêmero, ou seja, a totalidade no universal está presente nas múltiplas vozes que participam do diálogo da vida". A unidade da experiência e da verdade do homem é polifônica.

Para o referido autor (1997 p. 340), "dar voz ao particular e às cenas do cotidiano, para que "falando" possam revelar as leis do todo". O exercício do cotidiano realizado pelo aluno nos leva a inferir que há compreensão acerca do pensamento Bakhtiniano no que se refere ao sentido dado tanto à aprendizagem da docência quanto ao processo formativo oferecido pelo programa - ambos apontam um sentido que traduz o que os princípios do PIBID (BRASIL, 2013), sobre os quais Nóvoa (2009) referendou sobre a formação e o desenvolvimento profissional dos professores quanto ao trabalho da escola de que esta deveria ser na vivência e com base em casos concretos.

A confirmação acerca do que cerne do processo formativo, encontra-se em ambas as partes o desejo de crescimento e desenvolvimento profissional dos envolvidos com o programa. No entanto, o que se analisa é a curiosidade e o modo instigante com que esses alunos foram "despertados" ou cobrados pelos alunos da Educação Básica, somente por fazer parte do PIBID. Antes, sendo alunos (somente) da graduação não havia essa preocupação...

A observação realizada somente em um encontro não abarca a dimensão/compreensão de todo o desenvolvimento das ações planejadas e realizadas pelo programa, uma vez que as análises externas e acompanhamento que fizemos sobre relatórios, fichas de acompanhamento, palestras, participação em eventos científicos, atividades nas escolas revelam a relação que coordenadores e alunos têm com o PIBID. No entanto, nossa pesquisa não busca inferir ou questionar sobre tais pontos.

Para o objetivo proposto nesta tese, ela atende ao que nos empreendemos a compreender em relação ao método que escolhemos. Gadamer não se preocupa em estabelecer procedimentos específicos de interpretação, numa acepção crítica, denunciadora ou reveladora de ideologias, porque esse não é o sentido da Hermenêutica, o que não implica necessariamente uma concordância com o estabelecido ou com as ideologias vigentes.

O olhar atento e curioso de coruja que sugerimos na epígrafe inicial deste tópico, buscou compreender os sentidos de aprendizagem da docência dos coordenadores e alunos do PIBID de Matemática e Pedagogia por meio dos encontros de formação realizados. Para que fosse uma observação e pudesse revelar uma análise autêntica, ou seja, aquela que se caracteriza por uma apropriação do interpretado, tem de desvelar o ser do ente interpretado, o que remete, sempre, a um diagnóstico dos termos que compõem o horizonte do outro na sua exata medida. A *phronesis* aristotélica é várias vezes citada por Gadamer como o referencial da compreensão, e esse saber que vê cada coisa na sua medida correta detecta não só o aspecto positivo do interpretado, mas também os seus aspectos negativos, mediante um senso crítico. A questão que surge, no entanto, é se é possível fazer-se jus ao fenômeno estudado.

Se a lente de coruja tiver um olhar para o ponto de vista da nossa história profissional, e as expectativas geradas sobre um determinado modelo de formação, colocaremos à prova os preconceitos que nos movem como intérprete na compreensão. É preciso, no entanto, destacar que o intérprete tem que distinguir os juízos que são originários, que se confirmam no texto interpretado, daqueles juízos que são precipitados ou determinados por expectativas de sentido que são arbitrárias. A compreensão pressupõe sempre uma avaliação contínua sobre os preconceitos. Na medida em que interroga seus preconceitos, o intérprete destaca-

os daquilo que a tradição diz sobre a coisa que é interpretada, ou seja, o intérprete vê a tradição em sua diferença. Gadamer (1997, p. 423), escreve que “só então se chega a ouvir a tradição tal como ela pode fazer-se ouvir em seu sentido próprio e diferente”.

Assim, dialogar, por exemplo, com a tradição e com os sentidos por nós atribuído acerca da aprendizagem da docência, não significa dizer que os grupos de Pedagogia e Matemática teriam que estabelecer um modelo de formação com base no que acreditamos, mas, pressupõe uma aproximação de diálogos sobre os pontos que promovem a reflexão crítica relativos à docência, no que se refere às questões mais amplas da formação, numa dimensão que abarcasse, por exemplo, as experiências/dificuldades vivenciadas durante o curso, ao que Mizukami (2000), apresenta como a necessidade de se analisar as aprendizagens relativas aos primeiros anos de inserção e ao desenvolvimento profissional, onde a prática e as experiências pessoais, como situações de ensino, são consideradas elementos centrais nos processos de aprendizagem e de desenvolvimento profissional e são marcadas por subjetividades subjacentes à relação professor-aluno, a história pessoal de cada um/uma e as condições para que a aprendizagem aconteça. Ou, ainda, o conhecimento dos princípios pedagógicos do PIBID, que os/as levassem a refletir sobre a docência, realçando a responsabilidade social da profissão (NEVES, 2012).

A seguir, a análise do terceiro e último instrumento utilizado na pesquisa: as Rodas de conversa.

3.7 Eixo de Análise IV: conversando nas rodas...

> Compreender é sempre, em primeiro lugar, ... *Ah! Agora compreendi o que tu queres*!. Com isso eu não disse ainda que tu também tens razão ou a terás!
>
> (GADAMER, 1997)

Figura 5: Imagem representativa utilizada em slides para discussão nas Rodas de Conversa e do lanche servido.

Fonte: Adaptado pela pesquisadora a partir do Google imagem (2016)

Neste eixo, nos detemos especificamente à compreensão das Rodas de conversa, realizadas nos encontros de Pedagogia e Matemática, trazendo à tona os autores que contribuíram para pensar essa metodologia participativa, (MÉLLO *ET AL*., 2007; AFONSO E ABADE, 2008), ao mesmo tempo em que subsidiaram no confronto/questionamento, para produzirmos as “nossas rodas”.

Para Méllo *et al.* (2007), as Rodas de conversa priorizam discussões em torno de uma temática (selecionada de acordo com os objetivos da pesquisa) e, no processo dialógico, as pessoas podem apresentar suas elaborações, mesmo contraditórias, sendo que cada pessoa instiga a outra a falar, sendo possível se posicionar e ouvir o ponto de vista do outro. Deste modo, ao mesmo tempo em que as pessoas falam suas histórias, buscam compreendê-las por meio do exercício do pensar compartilhado, o qual possibilita a significação dos acontecimentos.

Afonso e Abade (2008), destacam que as rodas de conversa são utilizadas nas metodologias participativas. Seu referencial teórico parte da articulação de autores da Psicologia social, da Psicanálise e da Educação. Os fundamentos metodológicos se alicerçam nas oficinas de intervenção psicossocial, tendo por

objetivo a constituição de um espaço onde seus participantes reflitam acerca do cotidiano, ou seja, de sua relação com o mundo, com o trabalho, com o projeto de vida. Para que isso ocorra, as rodas devem ser desenvolvidas em um contexto onde as pessoas possam se expressar, buscando superar seus próprios medos e entraves. Para auxiliá-las nesse processo de quebra dos entraves, bem como para facilitar a comunicação e a interação, pode-se fazer uso de técnicas de dinamização de grupo, sendo opcional a utilização de recursos lúdicos. Apesar de os coordenadores poderem escolher uma técnica visando um objetivo, é o grupo quem "dá a palavra final", ou seja, é ele quem vivencia e direciona a técnica para seus objetivos.

De acordo com as referidas autoras, as rodas de conversa se diferenciam de outras atividades grupais, como a terapia de grupo, pois, para o desenvolvimento das rodas, os sujeitos podem se expressar no grupo, mas não é necessário que sejam revelados seus segredos, muito menos é orientada a invasão de sua intimidade.

Desse modo, a reflexão crítica como dispositivo, apontada como condição nessa tese, tinha como pressuposto a abertura ao diálogo e que, para que este fosse instalado, o clima de confiança, aconchego (bom humor, descontração, lanche..), além de conhecimento teórico sobre a temática fosse propiciado e as discussões pudessem ser geradas, os partícipes se sentissem afetados[16] pelo tema gerador.

Assim, realizamos as "nossas rodas", a partir das questões de pesquisa, do referencial dos autores citados e do auxílio de uma imagem (início deste tópico), que foi edificante nesse processo e nos auxiliou na abertura das discussões, inclusive para a exploração do que seria o círculo hermenêutico.

As rodas de conversa dos grupos de Matemática e Pedagogia aconteceram nos dia 12 de junho e 8 de agosto de 2015, respectivamente, no período da tarde, horário em que os coordenadores realizavam seus encontros de formação habitualmente.

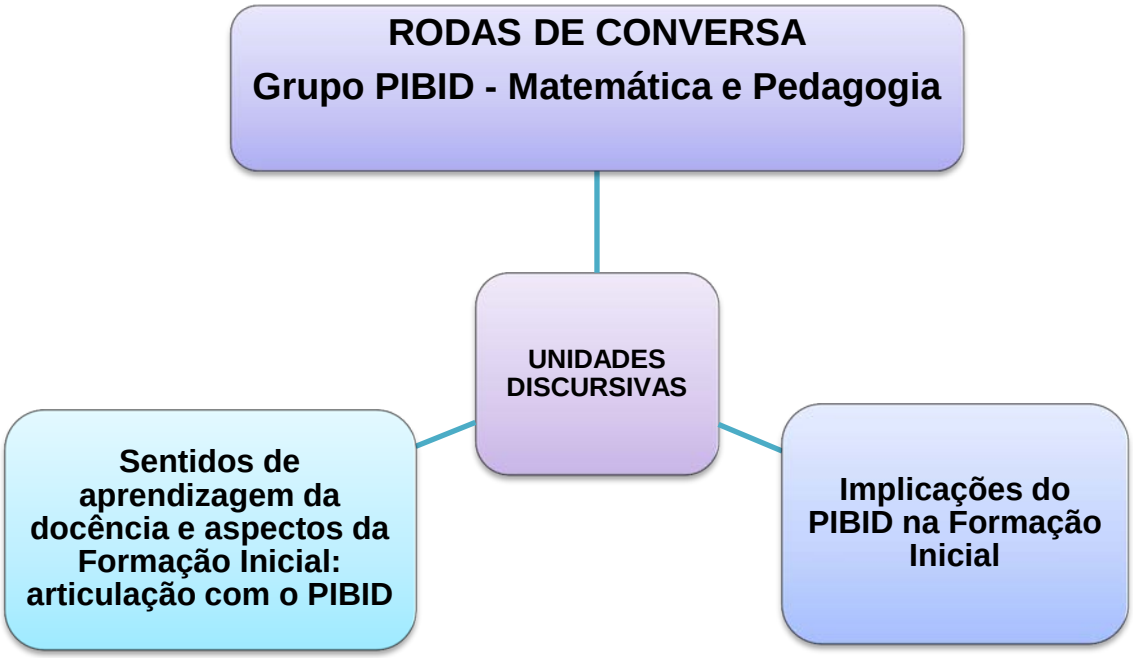
[16] No sentido Spinozano. O afeto que aumenta ou diminui a nossa potência de agir, seria uma variação intensiva positiva, ou negativa, para mais ou para menos. A nossa resposta a esses afetos é o que vai diferenciar se estamos agindo passivamente, apenas reagindo à afecção que o outro nos causou, ou ativamente, levando-nos a refletir dentro da relação, tentando entendê-la, e fazer desse encontro algo produtivo que faça a expansão de todos os corpos dentro dessa relação, compondo verdadeiramente uma relação. Isso é o que Spinoza chamaria de um bom encontro.

Na análise dos dados, o discurso dos partícipes não é identificado, mas numerado para caracterização dos sujeitos, como foi utilizada no perfil, como Corujas de Matemática (CM) e Corujas de Pedagogia (CP), uma vez que a intenção, neste momento da pesquisa, é analisar, nas Rodas de conversa, os sentidos de aprendizagem da docência dos coordenadores e alunos do PIBID e a articulação com os referenciais teóricos e práticos do curso de licenciatura no qual estudam. A voz individual de cada sujeito não reflete, portanto, o que propomos para esta etapa, mas trazem o conceito de polifonia de Bakhtin (2008, p. 308), ou seja vários pontos de vista e várias vozes, cada qual recebendo do narrador o que lhe é devido. Para ele, os sujeitos se constituem como tais nas ações interativas, sua consciência se forma no processo de interiorização de discursos preexistentes, materializados nos diferentes gêneros discursivos, atualizados nas contínuas e permanentes interlocuções de que vão participando.

Após a organização da sala em círculo, o momento de acolhimento e sondagem sobre como tinha sido o registro dos diários autobiográficos, lançamos *um slide* com a figura geradora de pessoas e falas em círculo (Figura 5).

Elegemos duas categorias de análise para nos apoiarmos e dialogarmos com os/as autores que sustentaram o referencial teórico desta pesquisa, sobretudo relativos à formação inicial de professores e à reflexão crítica, fazendo a articulação com o programa PIBID. Elas serão destacadas e analisadas em cada grupo, por meio de excertos que aproximam os pontos do diálogo durante a atividade, como no esquema a seguir:

Figura 6: Esquema ilustrativo do instrumento “Rodas de Conversa” realizado com os grupos de Matemática e Pedagogia e Eixos de análise.
Fonte: A própria pesquisadora



Fonte: Desenvolvida pela pesquisadora (2016)

RODA DE CONVERSA COM O GRUPO DE MATEMÁTICA

UNIDADE DISCURSIVA 1: SENTIDOS DE APRENDIZAGEM DA DOCÊNCIA E ASPECTOS DA FORMAÇÃO INICIAL: ARTICULAÇÃO COM O PIBID

Os excertos a seguir foram retirados, como já explicitados, da roda de conversa realizada com o coordenador e alunos/as do PIBID de Matemática.

> **Pesquisadora:** Como você estabelece a relação: sentidos de aprendizagem da docência e o processo formativo realizado no PIBID?
>
> **CM**: [...]
>
> **CM:** Ontem mesmo foi feito um encontro na SEDUC né, e a gente conversou, e aí, uma das coisas que a coordenadora pedagógica pediu pra nós foi que a gente, enviasse pra ela o nosso memorial das atividades que ela queria reapresentar para as outras comunidades o impacto que está tendo o PIBID, o nosso trabalho na escola deles, (...)

Pesquisadora: Então... depois a gente pode até sondar com eles, a diferença do PIBID né? A diferença da Escola antes e depois do PIBID, qual é o impacto que vocês causaram na escola. [...] É então com base nesse relatório, eu peguei alguns pontos que eram aqueles que eu perguntei para vocês no encontro passado, essas questões que eu trouxe novamente, quer dizer, como você estabelece a relação o sentido de aprendizagem da docência e o processo formativo do PIBID. Essa pergunta entrou no diário que vocês produziram também, mas como é que a gente consegue identificar melhor, verbalizar sobre isso que eu estou perguntando aqui, como é que essa relação acontece. Sentido de aprendizagem da docência e o processo formativo realizado no PIBID. Então primeira coisa, o que é processo formativo?
-"É a formação. A graduação é uma formação? Então a gente analisa o processo formativo por exemplo, o processo formativo na graduação. È diferente o que o programa oferece?

CM: Sim.

Pesquisadora: Em que aspecto?

CM: Nos aspectos práticos né? Na universidade é mais teoria né?

Coordenador: No PIBID eles vivenciam o dia-dia da escola, e na formação do curso é mais teórica.

Pesquisadora: Por quê que é mais teórico? Que vocês acham? Por quê?

CM: [...] a gente não recebe formação.

Pesquisadora: Essas Informações aqui, você acha que não são importantes? E porque que a gente faz essa dicotomia o tempo todo? Essa coisa de dizer que na "Universidade" é mais teoria. Eu estou tirando palavras da boca de vocês... É mais teoria, que geralmente a gente fala, e o PIBID é mais prática. É isso? O PIBID não tem teoria?

CM: No PIBID a gente tem a abordagem dos conteúdos. A matemática do ensino superior ela se difere muito da matemática voltada para o ensino médio, ensino fundamental. É uma coisa que a gente não vê constantemente no curso de matemática. (...) Então termina que quando o aluno que deixa para fazer apenas o estágio no 5° período, quando ele vai dar aula ele fica meio perdido. Porque ele não lembra de muitas coisas do ensino fundamental, do ensino médio...

Pesquisadora: E ele também não vê isso na graduação.

CM: Não é que ele não vê, é porque hoje, por exemplo, (...) se eu for pegar e ser monitor de uma dessas escolas particulares, por exemplo, e você ficar só no 5º período, só com as disciplinas do curso de matemática, que são especificas do curso de matemática, e for pra uma escola dessas dar aula, você vai ter bastante dificuldade, porque você não lembra de muita coisa, você não vê muita coisa,

tem coisa que você nem sabia que existe. Tem muita questão, questões de concurso que eu estou estudando, que eu não sei fazer, e eu já estou me formando no curso de matemática, já concluindo. Tem coisas que, tem situações que você se depara, com alunos que diz assim: professor, essa questão eu não sei... e você olha e diz assim, o que é isso aqui? Para terminar, ai uma pessoa chega pra você e diz: rapaz, eu não estou conseguindo responder essa questão aqui não. E você olha pra questão, você nunca praticou, questões de ensino médio. Só praticou questões de ensino superior , e diz assim: eita rapaz... essa questão aqui...

C**oordenador**: A questão que eu acho é a seguinte... se a gente consegue fazer as disciplinas da Universidade, bem feitas, muito bem fundamentadas, a gente tem maturidade suficiente pra pegar um nível desses, ler e entender.

CM: Não, é professor. Mas eu digo assim, que tem muita gente que é relaxado.

COORDENADOR: Eu discordo desta realidade que [...]

Pesquisadora: Por que assim... se não é durante o curso que a gente vai lidar com essas questões, que a gente vai vivenciar lá na educação básica, durante a graduação... o que é que vocês vão fazer quando terminarem o curso? Me digam, pra quê que vocês estão se formando? Mesmo que seja pra fazer outra coisa depois... Mas pra quê é? Pra ser professor na educação básica. Para sala de aula. [...] saem despreparados?
-Então é essa relação, gente, eu estou querendo esclarecer, não é questão de certo ou errado por que ela não existe. Mas como é que a gente consegue fazer essa relação desse processo formativo, o que a gente viu no PIBID, o que vocês dizem ser algo mais prático, e que provavelmente o curso não tenha oferecido. Mas o PIBID, sozinho, ele oferece?

CM: Tem muita coisa que eu não vi na graduação, e eu estou vendo no PIBID.

P**esquisadora**: Nos encontros de formação do PIBID?

CM: Tem muita coisa que eu não sabia...

Pesquisadora: Então, os mesmo alunos que vão sair daqui, da graduação... acho que eu disse pra vocês no primeiro encontro... Eles também vão atuar na Educação Básica e provavelmente, vocês irão com um diferencial, vocês tiveram essa oportunidade, e eles não, mas vão ser os mesmos alunos graduados, então essa relação... e as condições do sentido de aprendizagem da docência, durante a formação oferecida pelo PIBID, tem fluência sobre a prática docente? Ou seja, o que eu quero investigar é qual é o sentido de aprendizagem de docência pra vocês? Então se as condições que o programa oferece eles são discutidos, essas temáticas e se isso influencia na prática de vocês. Vocês acham que influencia? [...] Em que momentos vocês param pra refletir, pra

> conversar, discutir ou para estudar sobre a docência? Sobre as questões que envolvem a docência lá na educação básica?
>
> **CM**: Eu acho que assim, a questão da docência, é mais é questão de, por exemplo, a matemática ela é um pouco complexa, tem muita coisa que os alunos não conseguem compreender o que a gente escreve no quadro. A gente passa 15 minutos falando, e você pergunta e ai vocês entenderam alguma coisa? Ai tem gente que fica assim... e outro assim... e outro está deitado, daí você percebe que muita gente não dá valor à matemática, que as vezes não entender ou não compreender, eles dão pouca atenção, e ai a gente procura, no PIBID, a gente sempre procura mostrar da melhor maneira possível, por exemplo, em uma expressão numérica, um conteúdo que eu posso fazer, que facilite a compreensão dos alunos. Porque tem muito professor que joga no quadro, que não explica o passo a passo, como é que chegou... (...) Tem muitos alunos que perguntam: sim, mas pra quê que isso existe mesmo? Porque tem que ser feito dessa forma? Porque que faz isso dessa maneira? E aqui a gente tem essa maturidade pra explicar o porquê daquela fórmula, eu acho que isso, a grande importância do PIBID nessa questão, de você explicar o porquê de algumas coisas que a gente vê na matemática, não só de jogar para o aluno aquela fórmula, aquela fórmula básica para você resolver aquela questão de 2º grau, mas ai, porque isso é verdade?

Para os excertos acima, os níveis de reflexão que apresentamos no referencial teórico deste estudo (técnica, prática e crítica) e discutidas por meio de autores como Freire (1986); Zeichner (2002); Smith (1992), Giroux (1997), Liberali (2010), entre outros iluminaram a nossa compreensão. No entanto, para a análise dos dados, não pretendemos fazer enquadramentos sobre este ou aquele tipo/nível para cada uma das falas, uma vez que essa forma não atende ao método de investigação que escolhemos. O caráter dialógico da linguagem ultrapassa o ponto de partida da subjetividade, inclusive o do falante em sua referência ao sentido. Para Gadamer (1991), existe, portanto, uma afinidade entre o fenômeno da linguagem e o fenômeno do jogo. Tanto na conversação, quanto na da poesia e na da interpretação, a linguagem encerra uma estrutura especulativa que não consiste em ser cópia de algo dado de modo fixo; ao contrário, nela algo vem à fala onde se enuncia um todo de sentido. O que é manifestado nela não é a mera fixação de um sentido pretendido, e sim um intento em constante mudança, uma tentativa de se deixar levar por algo e com alguém. Isto é inerente tanto ao diálogo escrito, como ao intercâmbio oral, uma condição básica, pois, para Gadamer (1991), os interlocutores

“desejam sinceramente entender-se. Assim, sempre que se busca um entendimento, há boa vontade”.

A interação permitiu promover uma discussão acerca dos sentidos de aprendizagem da docência, ao mesmo tempo, abismos, distorções e ampliando as possibilidades para que o grupo de alunos refletisse criticamente sobre o modo como vem sendo oferecido o curso na graduação. Sem os questionamentos sobre o sentido da sua aplicabilidade (objetivos), não conseguem identificar ou questionar ao longo da formação acadêmica os conteúdos “sem significado” de determinadas disciplinas. [...] *A matemática do ensino superior ela se difere muito da matemática voltada para o ensino médio, ensino fundamental. É uma coisa que a gente não vê constantemente no curso de matemática. (...) Então termina que quando o aluno que deixa para fazer apenas o estágio no 5° período, quando ele vai dar aula ele fica meio perdido.*

Nesse ponto, nos reportamos à Garcia (1999), ao enfatizar que a formação pode adotar diferentes aspectos, de acordo com o sentido que se atribui ao objeto da formação, ou a concepção que se tem do sujeito. Para ele, a formação pode ser compreendida a partir de três aspectos: como função social de transmissão de saberes, de saber-fazer ou de saber ser, que se referem, respectivamente, aos conceitos, aos procedimentos e às atitudes. Esta classificação corresponde às perguntas: o que se deve saber? O que se deve saber fazer? E como se deve ser? Com o desígnio de alcançar as capacidades propostas nas finalidades educacionais do sistema socioeconômico ou da cultura dominante. Ao passo que a formação como processo de desenvolvimento e de estruturação da pessoa se realiza em decorrência de um processo de maturação interna e das possíveis experiências dos sujeitos.

A clareza em relação aos pontos da formação inicial que os alunos destacam, por meio da articulação com o PIBID, revela o significado que eles passam a dar, a partir dos encontros de formação que veem realizando, para as etapas do curso, as disciplinas cursadas, e apropriação de conceitos acerca da relação teoria e prática.

O PIBID, para o grupo de licenciandos de Matemática que dele participa, oferece suporte teórico-prático, suprindo lacunas do curso de graduação. Fica evidenciado, ainda, que aqueles que pertencem ao programa, não conseguem dar respostas ou soluções para os demais alunos, nem tampouco apontam sugestões

para que algo seja feito em relação à reorganização do currículo do curso, demonstrando satisfação e privilégio por terem sido selecionados.

UNIDADE DISCURSIVA 2: IMPLICAÇÕES DO PIBID NA FORMAÇÃO INICIAL

Para a análise desse eixo, foram retirados alguns excertos das Rodas de Conversa em que são analisadas as implicações do PIBID na formação inicial.

> **Pesquisadora:** O que você sabe sobre pedagógico? Que sentido dá para pedagógico?
>
> **CM:** ...Me dê uma conta que pode até ser que eu faça...
>
> **Pesquisadora:** Mas essa conta, é você imaginar, o principio pedagógico que ele está relacionado com a sua ação, no mínimo a ação docente, o que é pedagógico? Diz respeito ao processo de ensinar e aprender, então nesse processo de ensinar e aprende, o PIBID tem os princípios, o curso de licenciatura plena em matemática tem os princípios pedagógicos... mas por que essas palavras elas ficam muito de lado durante o curso? Porque você acha também? Eu não estou nem perguntando quais são, mas porque que elas ficam de lado?
>
> **CM:** [...] Ensinar, talvez seja a forma do conteúdo básico do ensino básico, dentro da grade curricular do curso de matemática que [...] foi pouco repassado.
>
> **Pesquisadora:** Você também está falando disso aqui, dos saberes da docência...
>
> **CM:** ...às vezes eu sei, mas na hora que eu vou transmitir aquilo, eu não transmito na maneira que o aluno não entenda bem. Ai vem a história que o PIBID ajuda a você ter uma prática docente melhor, o aluno do PIBID tem uma tendência a como repassar um conteúdo quando tem um conteúdo com a teoria considerada muito difícil, mas que você conseguiu transmitir de uma maneira mais simples e compreensível para os alunos.
>
> **Pesquisadora:** Durante o curso, vocês acham importante aprender sobre essas questões?
> **CM:** Era bom, mas não acontece...
>
> **Pesquisadora**: Então assim, também a pergunta é...
>
> **CM:** Além de a gente aprender parte desse conteúdo, aprender a fazer... se for pra você responder a questão, Geometria, você

> consegue fazer, agora transmitir? É outra historia... Conseguir fazer eu consigo.
>
> **Coordenador**: Essa questão do aprender como fazer, aprender como... tem a questão da conversa com o colega diária, por exemplo, lá na escola a gente fez um seminário aonde toda semana, a equipe [...] e sempre o professor coloca algum tipo de problema e ele dá uma ideia pra responder aquilo, e ali ele vai socializando, e a gente pensa que não faz diferença, mas ao longo dos anos faz uma diferença enorme, conhecimento vai acumulando. Às vezes você resolve cair no [...] da operação... onde você usa o quadro enorme pra escrever, e a outra pessoa tem uma ideia que faz desses quadros em branco [...] então essas conversas, diálogos, ajudam a aceitar [...] agora, tem muita.
>
> [...].
>
> **Supervisor PIBID:** Já tive experiências na sala, de que eu tinha uma forma de ensinar e de repente um dos meninos, se eu não me engano a Fernanda ou foi o Matheus, que disseram: professor eu tenho uma forma que eu aprendi que é bem mais simples, e ele foi lá no quadro, mostrou de como a [...] das somas, subtração entre frações e, pra mim era novidade, o aluno entendeu mais fácil pela forma que ele ensinou, e essa interação eu acho bem interessante.

O termo pedagógico suscitou o debate acerca das aprendizagens da docência, a partir do momento em que um dos partícipes demonstrou falta de conhecimento sobre o significado, e ao ser explorado, o reconhecimento de outro, da ausência de conteúdos ou discussões sobre o ensinar, no curso de Matemática. (CM: *Era bom, mas não acontece...;* CM: *[...] se for pra você responder a questão, Geometria, você consegue fazer, agora transmitir? É outra historia...*; *Supervisor PIBID: Já tive experiências na sala, de que eu tinha uma forma de ensinar e de repente um dos meninos, se eu não me engano a F. ou foi o M., que disseram: professor eu tenho uma forma que eu aprendi que é bem mais simples, e ele foi lá no quadro, mostrou de como a [...]).*

No curso de Licenciatura Plena em Matemática da UESPI, o objetivo geral apresentado no PPP é "*formar profissionais em Matemática para o* ***exercício do Magistério,*** *principalmente nos níveis do Ensino Fundamental e Médio, competentes, críticos e transparentes, comprometidos com a busca de respostas aos desafios e problemas existentes em nossas escolas, especialmente nas da rede pública, bem como capazes de dar prosseguimento ao processo de suas formações continuadas"*. Indaga-se, portanto, porque o ensinar e as questões relacionadas ao

pedagógico, durante a formação inicial não é discutido de modo frequente, chegando a tornar-se, para determinados alunos, palavra distante do seu vocabulário e ausente do curso. (**Pesquisadora**: *Durante o curso, vocês acham importante aprender sobre essas questões?* **CM**: *Era bom, mas não acontece...).*

Porque durante a formação não acontece? O que está faltando? Quem precisa ser instigado ou mobilizado para eu estas necessidades dos alunos sejam atendidas?

A consciência sobre as questões relativas ao processo ensino aprendizagem está relacionada à aprendizagem da experiência ou aprendizagem experimental, (ZABALZA, 2014, p. 187) que a define como “o processo mediante o qual se cria conhecimento por meio da transformação das experiências”. Embora pudesse parecer que o eixo básico sobre o qual se assenta a aprendizagem experiencial é a ação (como se tratasse do antigo princípio “aprender fazendo”), a palavra-chave não é tanto a ação, mas a reflexão.

Os encontros de formação do PIBID promovem a abertura para o levantamento de pontos obscuros ou negligenciados na formação inicial. No entanto, é inegável a sua contribuição na formação desses alunos, já apontadas em outros instrumentos como os diários autobiográficos e em várias passagens da Roda de conversa, a exemplo do excerto: **CM:** *Ai vem a história que o PIBID ajuda a você ter uma prática docente melhor, o aluno do PIBID tem uma tendência a como repassar um conteúdo quando tem um conteúdo com a teoria considerada muito difícil, mas que você conseguiu transmitir de uma maneira mais simples e compreensível para os alunos.*

RODA DE CONVERSA COM O GRUPO DE PEDAGOGIA

UNIDADE DISCURSIVA 1: SENTIDOS DE APRENDIZAGEM DA DOCÊNCIA E ASPECTOS DA FORMAÇÃO INICIAL: ARTICULAÇÃO COM O PIBID

Iniciamos o encontro de Pedagogia organizando a sala em círculo e, após o momento de acolhimento e sondagem sobre como tinha sido o registro dos diários autobiográficos, lançamos a imagem geradora para discussão (Figura 5) com pessoas e falas em círculo, seguida do questionamento:

Pesquisadora: Como você estabelece a relação o sentido de aprendizagem da docência e o processo formativo realizado aqui no PIBID? Como é que vocês conseguem estabelecer essa relação? Porque, vocês viram que a minha pergunta de pesquisa é essa, aprendizagem da docência, qual é o sentido de aprendizagem da docência, e essa pergunta foi feita no diário de vocês, lembram? E eu estou perguntando mais uma vez, qual o sentido de aprendizagem da docência e o processo formativo realizado no processo formativo que é realizado no PIBID? Que foi também diante da leitura que eu fiz nesse relatório.

Coordenadora: Aprendizagem da docência é um todo, né, é a Universidade, dia a dia...

Pesquisadora: Mas eu não estou aqui querendo vocês deem respostas certas ou erradas, mas assim, qual a leitura geral que vocês fazem, [...] de um modo geral, qual a relação que vocês fazem?

Coordenadora: Ai ela fazendo essa pergunta sobre o processo formativo, Eliene pergunta, vocês estão aprendendo algo no PIBID? O que o PIBID ensina pra vocês?

Pesquisadora: Como que vocês estabelecem essa relação?

Supervisora: Essa docência aí no caso, se refere ao estágio né, ou não?

Pesquisadora: Aprender a docência, o que é aprender a ser docente? Vocês deram algumas repostas nos diários...

Coordenadora: Porque aprender a docência, eles já estão no curso que o habilita pra isso. Em todas as disciplinas, não só no estagio.

Pesquisadora: Em todo momento, quando eu falo, a gente conheceu o programa, a fazer o curso de Pedagogia, o que a gente faz? A intencionalidade de qualquer ação nossa. Então quando a gente passa a fazer qualquer ação, nessa intencionalidade como é que eu consigo hoje fazer essa relação? O aprender a ser docente e o que eu aprendo aqui também. Qual a relação que eu faço no modelo de relação que eu tenho no programa PIBID, qual a relação que vocês conseguem estabelecer.

CP: Na verdade, eu vejo assim, com relação à minha pessoa, nesse semestre agora a gente fez o primeiro estágio agora, docência, a minha passagem no PIBID me favoreceu 100% a minha prática, ele me deu mais segurança e autonomia, então o PIBID, pra quem nunca estagiou e eu acho assim que quem puder antes entrar no segundo período entre, por que ele traz essa prática, porque primeiro ele já é respaldado com professores que já tem experiência, como a professora C., professora K., e por trazer o embasamento da professora C., da senhora, e a gente está sempre orientado, eu

posso estar fazendo errado mas a professora C. disse, vamos trabalhar dessa maneira, vamos tentar dessa maneira para ver se dar certo, então a gente vai aprender a desenvolver uma prática, a teoria, a gente tem uma teoria que a gente traz da sala de aula e a gente vai tentar, então a gente se sente seguro, com relação a isso, porque eu sei que eu posso errar, posso! Porque todo mundo erra, mas a gente tá sempre recebendo essa orientação, então a relação do PIBID ela é importante nesse sentido, porque ele dá essa segurança na prática. Eu cheguei no estagio esse semestre, eu cheguei sem medo nenhum, eu não tive aquele pânico inicial que as meninas lá da sala, disseram que dava meio dia, mas não dava 11:00 horas para elas poderem sair da sala de aula. Porque elas não sabiam o que fazer com aquelas crianças, diziam assim: meu Deus! Não passa o tempo, não passa o tempo e não passa o tempo! E isso não aconteceu comigo.
Coordenadora: Embora seja outro nível ne? Porquê vocês estão no PIBID, no fundamental, e estão no estágio da educação infantil. Que às vezes pode ter sempre uma diferença, todo mundo que é do PIBID sente essa diferença, sente o impacto.

CP: [...] então, o PIBID, ele te traz isso, essa experiência e um pouco mais de conforto, a gente vai trabalhando e aprendendo e também, vai estar vendo. É diferente de quando a gente chega na sala de aula que a gente, por exemplo, essa semana a gente teve o encerramento da professora J. e ela foi falar das teorias e a gente já tem a prática, ai a gente disse: não, professora mas isso ai é errado, porque o processo correto etc... Muito bem, fulano! É assim mesmo! Então assim, o PIBID, ele te dá isso, essa prática, e a gente até discutiu lá na sala de aula, que a gente falou pra professora J. que o estágio, ele deveria ser repensado, de uma maneira que ele fosse feito, ou muito antes, ou em um período maior, porque o momento da alfabetização da criança ele é um processo. Então assim, a gente passa dois, três meses estagiando, não chega a concluir o processo inteiro.

Coordenadora: O grande diferencial das meninas, é porque quem entrou em 2010 foi até 2012, teve um acompanhamento maior que o estagio, olha ai a diferença! Tem que acompanhar a parte teórica aqui, abusaram a professora I., ai vai lá e se queixam, professora o estagio é dia de segunda e terça, se a gente tira a segunda pra vir aqui, fica mais complicado. Mas no caso de vocês é o oposto. Quem estuda pela manhã tem que estagiar à tarde, daí muitas vezes tem aquele que trabalha, ai todos acabam estagiando segunda e terça e o semestre fica espremido pra dar conta do texto, 80 horas em sala e 20 horas de projeto. É corrido, é apressadinho...

CP: Por isso que o estagio deve ser repensado. E a gente discutia e a professora, até disse: não, mas não pode! Eu disse, pode sim! Só não tem jeito pra morte, pode ser repensado sim.

CP: Porque tem alunos que ainda não concluíram o curso de Pedagogia porque ainda estão no estagio.

> **CP**: Tem gente que para no estagio, professora, o estagio acaba impedindo a pessoa de se formar.
>
> **Pesquisadora**: Porque? Por causa da carga horária?
>
> **CP**: Isso, a questão da pessoa trabalhar ne? Do seu trabalho, não conseguir conciliar.
>
> **CP**: A gente trabalha de dia, estuda de noite, faz o PIBID, a gente se desdobra! Ao contrário do que a senhora falou, que lá na sua formatura, a senhora pensava em optar pela área do ensino infantil, eu acho que a grande maioria aqui está procurando ser uma I. lá na frente. Vai querer um mestrado. A gente procura isso, eu acho que assim, todos aqui são muito antenados, ligados no aprendizado exatamente por isso, a gente se vê no lugar da professora I. e então a gente quer ser ela amanhã.

O sentido de aprendizagem da docência provocado no grupo foi anunciado pela coordenadora, fazendo relação direta com o estágio. (***Supervisora:*** *Essa docência aí no caso refere-se ao estágio né, ou não?).*

Quando apresentamos as nossas primeiras inquietações sobre o processo formativo do programa, tínhamos a convicção da necessidade de haver um estudo para esclarecimento acerca do PIBID na instituição, uma vez que a relação com os estágios sempre permeou as falas dos/as alunos/as das licenciaturas, sobretudo daqueles que dele participam. A relação parecia tênue, até o esclarecimento realizado por Lima (2016), na minha segunda qualificação, ao desvincular, de maneira assertiva, sobre os estudos relacionados ao programa e que este tenha o seu caráter identitário, como política pública, desvinculado do currículo do curso, comparado a uma disciplina, como por exemplo, estágio supervisionado.

Se a relação que a coordenadora do programa consegue estabelecer é esta, compreendemos que, pelo complemento de sua fala (**Coordenadora:** *Porque aprender a docência, eles já estão no curso que o habilita pra isso. Em todas as disciplinas, não só no estagio...),* acredita que a formação inicial oferece, por meio das disciplinas, as aprendizagens necessárias à docência, ou seja, mesmo não dizendo que são suficientes, infere que a formação inicial atualmente, dá conta de atender tais aprendizagens. No entanto, nas interlocuções dos alunos, são nítidas as lacunas dessa mesma formação, em que estes elencam, inclusive, sobre logística e má distribuição de carga-horária do estágio supervisionado, dicotomia na relação teoria e prática, entre outros.

Por outro lado, as “cobranças” relacionadas ao PIBID não são questionadas nem sugeridas para servirem como pontos de discussão, como os princípios pedagógicos do programa, a carga-horária proposta, o direito à dispensa, o mercado de trabalho e a profissão docente, ampliação do número de vagas para os demais alunos, entre outros.

A dimensão social, econômica e política que perpassam a formação inicial dos alunos que participam do PIBID são ainda citadas **CP**: *A gente trabalha de dia, estuda de noite, faz o PIBID, a gente se desdobra!*. Porém, os “lamentos” da mesma aluna complementa **CP** *[...] a grande maioria aqui está procurando ser uma I. lá na frente. Vai querer um mestrado... A gente procura isso, eu acho que assim, todos aqui são muito antenados, ligados no aprendizado exatamente por isso, a gente se vê no lugar da professora I. e então a gente quer ser ela amanhã.*

O pronunciamento da coordenadora da CAPES, citado na nossa introdução se confirma na fala acima, quando apontou que os objetivos do programa não estavam sendo atingidos, pois, ao concluírem os cursos de licenciatura os/as alunos/as não se sentem atraídos/as para atuarem na educação Básica. Para ela, o PIBID não vem atingindo seu objetivo principal, pois os alunos que dele participam declaram “*gostar da experiência, dizem que aprendem bastante, mas a maioria não segue a carreira docente ou deseja passar direto para fazer mestrado, sem vivenciar a experiência na Educação Básica. Algo precisa ser revisto...”(*Sic - Colóquio UESPI, 22/10/2014). Lembrado ainda, pela Agência Brasil de notícias (CAPES), em pronunciamento na Câmara os Deputados em 15/10/2015 pelo então Ministro da Educação Aloísio Mercadante sobre possíveis cortes nas bolsas, que, *“dos egressos do programa, 18% tornam-se professores da Educação Básica”.*

> **Pesquisadora**: Mas o PIBID, ele não veio para propiciar a formação de vocês na Educação Básica? Para melhorar a qualidade da Educação Básica?
>
> **CP:** Com relação ao que você falou, como nesse encerramento que teve agora, na sala, o PIBID ele te dá, o senso responsável de saber que independente que, eu digo assim, eu quero seguir a área da docência superior na Universidade, ou na escola, eu vou ter capacidade, eu vou ter a mesma responsabilidade com relação a isso, no encerramento que a gente fez essa semana, foi eu, E., H., S., S., a professora fez uma mesa redonda e todo mundo teve que dar o seu depoimento, e em comparação às outras alunas, ninguém do PIBID tem medo da educação infantil, se disser assim: vai ser

professora, pois a gente vai ser professora da educação infantil. Vai encarar, não tem medo, não teve dificuldade, inclusive nos relatórios que a professora J. mesmo explicou, quem trabalhou no PIBID, todas as diretoras elogiaram e explicaram todos os processos, foi unânime!

[...]

Coordenadora: Aí entra aquela coisa, a atração pra docência talvez até exista, porém o reconhecimento financeiro espanta! Então é o que a Bernadete Gatti diz que ainda precisa ter uma [...] maior na docência, sobretudo, no que se refere ao salário.

CP: Eu acredito que não é o PIBID que não está cumprindo o papel, eu acredito que assim, ele cumpre sim, só que ele abre a visão da gente, ai o aluno chega lá... é bom, mas a gente ver as condições que não são boas, e acaba assustando às vezes.

CP: Tem uma professora que diz assim, que: eu tenho ótimas ideias para trabalhar com os meninos, mas aqui na escola falta recurso e para eu trabalhar de maneira diferenciada, eu tenho que tirar do meu bolso. E o que eu vejo, tem o incentivo, tem! Mas é muito ruim, a gente está aqui, como a senhora mesmo falou, se a gente não tivesse esse recurso todo que o PIBID oferece... pra aplicar o projeto..."

Pesquisadora: Lembra que eu fiz essa pergunta no primeiro encontro?

CM: E é isso que está acontecendo, quando a gente for pra escola, a gente vai se deparar com isso, a gente tem as ideias pra trabalhar, mas ai cadê? Depende muito da escola que vai ter esse retorno.

Supervisora: É diferente, de escola privada pra escola publica, assim como a escola pública tem toda uma (...) e se for pra escola privada, tem toda uma estrutura, e uma cobrança muito maior do que se a gente tivesse em casa , ou no PIBID, ou no estagio, porque na escola privada ela suga de você até a ultima (...) e você tem possibilidade de subir e você termina analisando o que você quer, eu por exemplo... eu já fui da escola pública, eu fiz o magistério porquê? Por influência do meu pai, meu pai era bancário, ele saiu do Banco do Brasil, pra ser professor. Meu pai começou com o curso de matemática aqui na Federal, ele já dava aula particular, passou em um concurso porque casou com 17 anos, e com 18 meu pai já era pai e com 21 ele já era (...) e uma mulher de responsabilidade. Ele passou no concurso do Banco do Brasil pra sustentar a família e dar uma estrutura, foi pra Corrente – Pi, assumia o banco do Brasil durante o dia, mas a noite ele era professor, e meu pai galgou vários lugares trabalhando como professor, e eu tenho muita admiração pelo meu pai, muita mesmo. E eu acabei vendo com amor , ele amava ser professor, ele ama! Porque hoje meu pai é atuante, ele tem mais de 60 anos e é atuante, em matemática, especialista em faculdades, estado, ele dá aula no ensino fundamental, e eu comecei a ver ele por esse lado. Então eu escolhi ser professora! Escolhi ser professora por conta, inicialmente da minha condição financeira,

porque eu tinha que trabalhar em algo, e eu fiz o Magistério, porque eu achava que eu terminaria mais rápido, e eu já dava aula de particular de reforço, pra ganhar dinheiro, e meu pai já tinha separado da minha mãe então já era uma situação diferente. E eu peguei e fui dar aula de reforço e depois disso eu optei pelo magistério, passei pra faculdade, fiz a faculdade, já estava casada, me separei, perdi um bebê mas depois ganhei outro, e ai foi muito difícil, foi muita coisa acontecendo ao mesmo tempo, mas ai atuando, no Magistério, atuando, porque eu sempre gostei de fazer minhas coisas bem feitas, então na época da minha graduação, na época da minha formação no magistério, eu trabalho com educação básica e eu não vou desistir de trabalhar com a educação básica no estado. Porque lá eu vejo que a gente pode transformar, trabalhei também em escola particular e lá é outra realidade. Totalmente diferente. E no estado também eu me realizo. Eu não me realizo como coordenadora, eu não me realizo como diretora... eu já neguei muitos convites, eu ate falei pra vocês, esse ano eu já tive dois! Um pra coordenação e outro pra direção, adjunta, coordenação adjunta. E eu mesmo neguei, não é que eu não tenha interesse, eu até tenho, muita gente fala, que se eu fosse coordenadora do M. do C. tudo seria diferente, mas eu não quero estar na gestão! Eu quero estar na sala de aula, porque é lá que eu me vejo como agente transformadora. não me vejo na coordenação, eu sei que eu poderia fazer algo diferente, eu conheço a minha competência! Eu sei que quando eu quero, eu vou até onde eu quiser, mas a sala de aula, e onde eu estou me realizando, enquanto professora! Enquanto educadora, que é ali que eu me realizo, mas eu trabalho na educação básica no Estado, eu supervisiono e direciono uma escola particular, eu trabalho na graduação, dando aula em curso de faculdade particular viajando, eu trabalho na pós-graduação, coordenando um curso de Pedagogia, e faço capacitações... Então assim, é muita coisa, ai olha, vendo bombom! Então eu não consigo me focar só em uma coisa, parece que não funciona, eu sei o que eu quero fazer, eu sei que eu tenho que alcançar isso que eu tenho que fazer, na escola, ali, eu sou 100%, quem aqui, alias, aqui muitos são testemunha, então, a realização da gente enquanto licenciado em Pedagogia, a gente é realizado na sala de aula! O PIBID em que isso me influenciou? Em que me ajudou nesse sentido? Eu tenho uma outra visão hoje, depois de estar supervisionando o PIBID, porque assim, o que eles estão vendo na graduação hoje, são coisas diferenciadas do que eu vi. [...]

CP: Porque assim, professora, todas as pessoas da escola, elas são responsáveis pela escola, né? Tem que trabalhar em equipe, a gente vê muito em gestão. Então assim, que a gente conheceu a professora C. até hoje, essa questão de se envolver, de estar querendo saber de tudo mesmo, do bem estar da turma, não só da turma dela, mas de todos, ela preza pelo aprendizado mesmo! E a preocupação que a gente tem que ter é essa, e naquela época a senhora carregava muito isso pra senhora e acabou que um estresse muito grande!

Muitos aspectos relativos ao programa poderiam ser analisados para as respostas que os dirigentes da CAPES pudessem reorganizar as suas ações, sobretudo quando se trata das questões salariais dos professores, as condições de trabalho nas escolas públicas de modo geral, a gestão, entre outros, que provavelmente tem levado os estudantes a não permanecerem na Educação Básica, após a saída do PIBID. Este ponto perpassa, no entanto, não é objetivo desta pesquisa, mas é ratificado no discurso da aluna (**CP**: *Eu acredito que não é o PIBID que não está cumprindo o seu papel, eu acredito que assim, ele cumpre sim, só que ele abre a visão da gente, ai o aluno chega lá... é bom, mas a gente vê as condições que não são boas, e acaba assustando às vezes).*

No nosso modo de interpretar, a escola pública, nos cursos de formação inicial precisa ser desmistificada no que se refere a determinadas questões/condições. Quando ouvimos a supervisora diferenciando as funções e papeis, mostrando que age de modos distintos e atuando no PIBID, está influenciando, de algum modo, a prática/escolhas desses licenciandos... **Supervisora:** *É diferente, de escola privada pra escola pública, assim como a escola pública tem toda uma (...) e se for pra escola privada, tem toda uma estrutura, e uma cobrança é muito maior do que se a gente tivesse em casa, ou no PIBID, ou no estágio, porque na escola privada ela suga de você até a última (...) e você tem possibilidade de subir e você termina analisando o que você quer. Eu, por exemplo...*

Os conceitos generalizados rotulam e estigmatizam, sobretudo para um grupo em processo de formação. O que esses alunos sabem sobre a realidade da escola pública? A prática é somente aquilo que eles veem no dia a dia? Que leituras são realizadas acerca desse cotidiano? Como articulam com as pesquisas? Têm conhecimento, por exemplo, sobre o índice de desenvolvimento da Educação Básica (IDEB) nas escolas públicas e particulares em nosso município? São tão discrepantes os resultados entre uma e outra? Que estratégias são realizadas para o acompanhamento da aprendizagem dos alunos? Em que aspectos o programa discute os problemas da Educação Básica? E o nosso papel social diante de tais aspectos? Essas contribuições, acreditamos, se tornariam significativas e edificantes na e para a formação inicial.

Os questionamentos acima servem de base para que os sentidos de aprendizagem da docência possam ser ampliados por meio de uma articulação com o PIBID. O campo teórico e prático desenvolvido no Programa propicia condições para que seus partícipes percorram pontos acerca da formação inicial não investigados ou despercebidos.

UNIDADE DISCURSIVA 2: IMPLICAÇÕES DO PIBID NA FORMAÇÃO INICIAL

Os excertos a seguir foram retirados da Roda de Conversa de Pedagogia e em seguida fazemos a análise sobre as implicações do PIBID na formação inicial.

> **Supervisora**: Hoje eu consigo cobrar da diretora, eu consigo cobrar do vigia, do conselho tutelar, eu consigo cobrar de quem realmente deve. E eu esperava que não tinha resultados.
>
> **Pesquisadora:** O PIBID conseguiu ampliar essa compreensão em você...
>
> **CP**: E esse processo, professora eu acho muito lindo, eu falo por mim, mas eu acho que a maioria, a gente conversa muito isso, todo mundo sabe que a gente tem que passar por todos os processos, todo mundo tem muito amor pela educação, então todo mundo vai passar pela educação infantil, vai passar por isso, e a gente sabe que quem está aqui que vai ficar pensando que vai ganhar dinheiro como professor, sabe que vai ficar desistindo, não é só na educação, em qualquer profissão, que vai entrar numa profissão que quer visar primeiro o dinheiro, é porque está fadado a perder, porque você não vai conseguir, eu acho que muitos aqui têm amor pela educação, então uma vez, em uma mesa redonda, professora C. falou assim: você está sabendo que o PIBID vai acabar? Ai todo mundo: Como assim, vai acabar? Não, é porque isso ou aquilo, ontem passou no Jornal... e ai a gente discutiu um assunto e foi notório, e teve gente que disse assim: Tem problema não professora C., aqui todo mundo vai trabalhar como voluntariado. Mas o PIBID não se acaba. Então assim, o que deixa a gente angustiada, dentro do M. do C., na verdade é a possibilidade de poder fazer mais, a gente sabe que lá tem aluno grande ou pequeno, exemplo que como aconteceu na semana passada, que depois eu falo, são coisas que angustiam porque a gente quer fazer mais e a gente não consegue porque a gente tem que ir lá fora, buscar ferramentas , para trabalhar aquela família que não está conseguindo atender... então na verdade, o que maltrata a gente é isso, é o que a gente puder fazer, mas a gente fica de mãos atadas [...]
>
> [...]

> **Supervisora**: Mas professora, uma coisa que eu estou vivenciando, é que depois do PIBID nas escolas a gente percebe que os professores estão buscando mais a sala de aula, pra executar projetos, como a professora R... porque não tinha esses projetos para serem executados na sala de aula...”
>
> **Pesquisadora**:[...] lá no relatório da CAPES, vou ler rapidamente, se vocês não conhecem, é só abrir o *site* da Capes... Os princípios pelos quais se constroem o PIBID estão de acordo com os estudos de NOVOA, sobre formação e desenvolvimento profissional de professores, inclusive esses estudos tem base em NOVOA e Bernadete GATTI, como a professora I. falou. O primeiro dos princípios: 1. Formação de professores referenciado no trabalho da escola e na vivencia de casos concretos, fogem do que vocês vivem? Não, né? Com bases em fatos concretos. 2. Formação de professores realizada com a combinação do conhecimento teórico e metodológico dos professores e instituições de ensino superior e o conhecimento práticos vivenciado pelos professores das escolas públicas? Também não é novidade que é o que vocês fazem. 3. Formação de professores atenta às múltiplas facetas do cotidiano da escola e a investigação e a pesquisa que levam à resolução de situações e a inovação da educação. 4. Formação de professores realizadas com o diálogo e trabalho coletivo, realçando a responsabilidade social da profissão. Essa responsabilidade social da profissão, a gente vai lembrando de cada situação que se vivencia, não é? Esses casos de hoje por exemplo, dessa menina, do abuso citado..., essa responsabilidade social que a gente acha que foge, que é só daquelas das quatro paredes da sala de aula, é uma responsabilidade social que me chama para outras ações o tempo todo. E que a gente pensa que a docência é só aquilo lá, e que estão implícitas essas ações?
>
> **Supervisora**: É aquela coisa, professor é psicólogo, é doutor, é tudo!
>
> **Pesquisadora**: Não é que você seja outro profissional, estão implícitos esses conhecimento na formação...

Ao escolhermos o fenômeno PIBID, como política pública que, conforme Edital (2013), os bolsistas são estimulados a desenvolver seu lado criativo, aplicando as tecnologias de ensino de forma inovadora, visando uma aproximação da realidade dos alunos, mas, também levando esses mesmos alunos a vivenciarem uma prática pedagógica estimulante, que torne mais prazeroso o processo de aprendizado. Para tanto, nas escolas que dispõem de quadras de esporte, bibliotecas, laboratórios de ensino e de informática deverão ser utilizados por todas as áreas para dinamizar o máximo as aulas.

Se o PIBID estabelece como requisito para os alunos partícipes do programa, seja por incentivo da bolsa de R$ 400,00 (Quatrocentos Reais) que a eles oferece a oportunidade de mantê-los, dedicando maior parte do seu tempo ao curso, uma das implicações acerca da formação inicial nas licenciaturas é, no sentido de sejam redesenhadas as atividades desenvolvidas nas disciplinas dos cursos de licenciatura, pela oportunidade da recente aprovação das Diretrizes Curriculares Nacionais para a formação inicial em nível superior e para a formação continuada (Resolução nº 2 de 1º de julho de 2015), aproximando da realidade da Educação Básica. No entanto, a dimensão econômica se instala, no momento em que os "projetos criativos" não estão literalmente conseguindo serem alimentados pela e para a instituição como um todo, uma vez que não conseguimos instituir um projeto ou programa capaz de suprir as lacunas na formação inicial.

Quando a supervisora chega a dizer que [...] *o professor é psicólogo, é doutor, é tudo!,* chega-se a perder a especificidade da ação docente com a dimensão humana que abarca a profissão. É necessário recuperar o sentido formador de nossa docência (ARROYO, 2009, p. 122).

> **Pesquisadora**: Quais os estudos que são realizados que são voltados para os saberes da docência? Para as aprendizagens da docência? Para essas habilidades... lembram do diário? Quais as leituras que vocês fazem durante o programa, e que promovem essas reflexões sobre os saberes da docência?
>
> **Supervisora**: O que se busca em termos de leitura são livros de formação ou alguns até indicados pela senhora mesmo, outros livros de sala de aula, e alguns pra atingirem o objetivo do projeto.
>
> **Coordenadora**: Sim, mas que tipo? Por exemplo, que formam esse principio em vocês, que formam essa coisa do saber docente? Que leitura nós já discutimos aqui? A F. é testemunha de várias leituras que fizemos aqui, inclusive fichamentos... Eles articulam estas leituras nos artigos, inclusive já tem até artigos publicados com estas leituras que eles fizeram, as oficinas.
>
> **Supervisora** : Inclusive, até um dos artigos que foi até do M. e da S. foram utilizados nas oficinas que a gente trabalhou aqui em Português que foi muito legal."
>
> **Pesquisadora**: [...] Tudo a gente diz na prática, só que a gente sabe que não existe uma prática que não parta de uma teoria ou vice versa. O que vocês estão vendo agora, vocês estão fazendo agora, vocês estão elaborando um artigo, a partir de quê? De uma prática. Então, daqui a alguns dias, outros vão usar, vão referenciar o artigo de vocês que vai ser uma teoria, que um dia foi uma prática, então a

gente fica imaginando, não mais aqui a gente só vê teoria, mas essa teoria foi uma prática. A gente está usando uma...

Supervisora: A minha, o que me ajudou a chegar na Pedagogia ela também surgiu na prática. Foi o caminho inverso. Eu fui direto pra prática, dentro do S. I., com as irmãs. Comecei trabalhando lá com elas, foi ali no meio daquelas ações, eu tinha feito um curso totalmente diferente, de edificações que eu comecei conversando com elas e elas comigo e eu acabei entrando no Pedagógico. Minha vivência começou na prática e foi ai que eu fui pegando gosto pelo trabalho, pelo aprendizado, e acabei iniciando.

Pesquisadora: Então, por que você foi buscar a teoria se é tão bom ter prática, está todo mundo indo atrás de prática, achando ruim teoria... Estou brincando (risos), mas por que você foi buscar a teoria?

Supervisora: Eu fui buscar a teoria justamente por que pela necessidade de continuar naquela parte que eu estava trabalhando. Eu só tinha prática então eu queria casar a tória com a prática e ver o que eu poderia melhorar nas minhas práticas de sala de aula.

Pesquisadora: Então gente, por que a gente não dissocia, você falou várias vezes que não pode dissociar a tória da prática, impossível a gente dissociar porque a gente precisa ser consciente do que a gente fala, eu não posso falar prática porque eu começo a falar do achismo. Você fazia uma coisa, mas você não sabia porquê você fazia. Então porque você foi atrás da teoria? Porque você queria saber porque você tinha que fazer determinadas coisas. Ações. Porque aquele menino escrevia de determinada forma? Porque que ele não aprendia? Por que uns aprendiam mais rápido e outros não? Você foi buscar compreender, porque a teoria era que ia te iluminar!

Coordenadora: Na sua fala você evidencia muitas vezes. Essa teoria pode nos auxiliar? Ou a gente pode contrariar a teoria através da nossa vivência.

Pesquisadora: Por que você vai buscar outros, você vai refutar, por meio daquela teoria e vai ampliar com a sua.

CP: Às vezes eu brinco, porque eu tenho uma filha especial, e eu fui fazer a Pedagogia pra buscar, até então eu não tinha o diagnóstico dela e eu não entendia porque ela não conseguia ler nem escrever, e isso me doía! Pois menino, eu vou estudar Pedagogia e quem vai ensinar agora sou eu! Então, foi para ensiná-la, por eu não ter a prática e nem a teoria que eu optei pela área da Pedagogia. infelizmente nunca passou pela minha cabeça fazer Pedagogia, eu gosto de administração, e então nunca passou. E eu me apaixonei pelo curso!

As implicações do PIBID na formação inicial, pela compreensão que tivemos nos excertos retirados acima e, provavelmente um dos mais recorrentes no contexto das pesquisas em Educação, seja a dificuldade que os cursos de licenciatura ainda encontram para explicitar a relação teoria e prática no processo formativo. Pensar nessa indissociabilidade pressupõe uma alteração nas estruturas de pensamento, como sugere a reforma de Morin (2004, p. 93), em todos os níveis

> O pensamento que une substituirá a causalidade linear e unidirecional por uma unidade em círculo e multirreferencial; corrigirá a rigidez da lógica clássica pelo diálogo capaz de conceber noções ao mesmo tempo complementares e antagonistas, e complementará o conhecimento da integração do todo no interior das partes.

Não teríamos, pois, como ampliar essa compreensão, exaurindo por meio de excertos, ou de que tantas pesquisas já apresentaram nos seus achados, sugestões para equacionar ou minimizar, muitas vezes, essa falta de clareza entre alunos e professores que já exercem a docência há mais tempo (coordenadores e supervisores).

Os excertos retirados das conversas dos grupos de Matemática e Pedagogia nos levaram à interpretação de pontos basilares para a nossa tese, reiterando o que levantamos, de que o processo formativo dos coordenadores e licenciandos que participam do PIBID na UESPI influencia na articulação dos referenciais teóricos e práticos relativos à aprendizagem da docência.

No nosso modo de compreender, quando apontamos que o dispositivo que promoveria a ressignificação dos sentidos de aprendizagem da docência dos partícipes da pesquisa seria a reflexão crítica, tínhamos a convicção de que os questionamentos funcionam como desencadeadores e promotores de novos sentidos, capazes de produzir aprendizagens diversas.

Para Gadamer (1991), todos os fenômenos do entendimento, da compreensão e da incompreensão, que formam o objeto da Hermenêutica, representam um fenômeno de linguagem. No decorrer de sua fala, ele quer saber através de um questionamento, a razão do fenômeno da compreensão ter o caráter de linguagem. Ele mesmo responde, sustentando que está implícita na própria pergunta a resposta que é “a linguagem que constrói e conserva essa orientação comum no mundo”.

Uma conversa não significa, a *priori*, controvérsia, visão que parece ser característica da modernidade em apreciar a identificação entre conversa e controvérsia. Como também, conversar não é mutuamente desentender-se. Contrário a este pensamento, ele sustenta que se constrói um aspecto comum do que é falado, pois

> A verdadeira realidade da comunicação humana é o fato de o diálogo não ser nem a contraposição de um contra a opinião do outro e nem o aditamento ou soma de uma opinião à outra. O diálogo transforma a ambos. O êxito de um diálogo dá-se quando já não se pode recair no dissenso que lhe deu origem. Uma solidariedade ética e social só pode acontecer na comunhão de opiniões, que é tão comum que já não é nem minha nem tua opinião, mas uma interpretação comum do mundo. (GADAMER, 1991, p. 141).

As rodas de conversa, nesta pesquisa, propiciaram a ressignificação dos sentidos de aprendizagem da docência dos coordenadores e alunos do PIBID/UESPI, uma vez que as discussões promovidas por meio da reflexão crítica, levantaram o debate entre os partícipes acerca das lacunas, referenciais teóricos e práticos da formação inicial necessários a um processo que promove as aprendizagens da docência e propiciaram as condições para que repensassem o seu papel social como futuros professores da Educação Básica.

4 APONTAMENTOS CONCLUSIVOS

Pouco antes de morrer, Roland Barthes pronunciou a sua conferência inaugural como professor do College de France. Sabia que estava ficando velho, mas saudava a velhice como tempo de recomeço, o início de *vita nuova*. E ao terminar sua fala fez uma confissão pessoal espantosa. Disse que havia chegado o momento de entregar-se ao esquecimento de tudo o que aprendera. Tempo de desaprender. As cobras, para continuarem a viver, têm de abandonar a casca velha. Também ele tinha de abandonar os saberes com que a tradição o envolvera. Somente assim a vida poderia brotar de novo, fresca do seu corpo, como a água brota das profundezas onde estivera enterrada. E disse então que este era o sentido de ficar sábio.

Nada de poder;

um pouquinho de saber;

e o máximo possível de sabor...

Escolher o texto “Alegria” de Alves (1992), pode parecer um paradoxo, no momento em que a finalização da escrita de uma tese representa uma aventura existencial que abrange desde o desafio de realizar escolhas geográficas para fazer o doutorado, reunião e seleção de leituras afins com a temática, a incursão em âmbitos conceituais considerados novos como a Hermenêutica filosófica e os instrumentos para a produção dos dados.

Outra contradição aparece ainda quando citamos a cobra no texto acima e a metáfora da coruja que escolhemos para as epígrafes com as analogias que fizemos na pesquisa. Eis o conflito: Como querer agora, me transformar em cobra, se a coruja ainda habita em mim? E para completar o dilema, o texto de Alves (1992, p. 146), alerta que “talvez a sabedoria seja coisa crepuscular” e lembra as palavras de Hegel, que disse isso de forma poética: “a coruja de Minerva só abre as suas asas quando chega a penumbra do anoitecer...” . Será então que este estudo não me deixará mais sábia?

Pode ser que ao final desse registro, juntos, compreendamos toda essa história...

Para estes apontamentos conclusivos, retomamos a uma citação de Gadamer (1997, p. 394), sobre o encerramento de um saber “um texto não é um objeto dado,

mas uma fase na realização de um processo de entendimento". Significa que a gente tem de se haver com isso. Nesse sentido, vale para todos os casos que "aquele que compreende se compreende, projeta-se a si mesmo rumo a possibilidades de si mesmo" (p. 394). No entanto, para finalizar um texto, também é preciso deixar a sensação de que não ficamos nada devendo...

Se bem lá no início deste texto, o mergulho nas narrativas da minha trajetória profissional parecia não ter fim, a preocupação, em alguns momentos, era em não atropelar os fatos, ou estar omitindo o que realmente importava ou deixado de lado o que seria imprescindível e coerente com os objetivos do estudo. Implicar-me em uma aprendizagem hermenêutica autêntica, em que a experiência de abertura e memória, sob o horizonte universal da linguagem, dessa condição como seres humanos, determinados que somos pela pergunta, pela interpretação e pela busca de respostas, foram as premissas que embalaram a nossa tese e que agora passamos a fazer esse olhar retrospectivo.

Para Bordieu (2003, p. 700), "É preciso um imenso saber adquirido, talvez, ao longo de uma vida de pesquisa", para se estar "verdadeiramente à altura do seu objeto". As indagações para esse olhar de autoavaliação, nesse momento são: consegui, metaforicamente, empregar o olhar da coruja, que enxerga os seus interlocutores como pares, acolhidos, mas que deve compreendê-los na perspectiva de Gadamer (1997), que eles se vissem a si próprios refletidos nos encontros realizados e na interpretação aqui exposta? Ou, com/na minha presença/pesquisa, de que forma contribui para que eles fossem ou se tornassem eles mesmos?

Se for possível mensurar os saberes adquiridos, já considero gigantesco, o de confrontar-me com o meu próprio papel de formadora nas licenciaturas, impulsionando a renovação do compromisso nas minhas ações.

Das questões levantadas, consegui, nesse período, refazê-las? Perseguir ou prosseguir com o fenômeno PIBID, talvez não fosse a causa da pesquisa, mas a oportunidade que temos nas qualificações em um programa de doutorado propiciar reflexões que abrem e refazem caminhos. Sinto que com o estudo, entendo mais e melhor, embora muito ainda tenho a aprender. Para tanto, tenho consciência do esforço empreendido dos aportes teóricos considerados novos, que não somente subsidiariam a pesquisa, mas, como lembra Gadamer (1997), serviu para trabalharmos com eles.

O diálogo com a aprendizagem da docência se constituiu como ponto estruturante ao logo da pesquisa, em que, no primeiro objetivo, a identificação dos sentidos que os/as partícipes do PIBID de Matemática e Pedagogia da Universidade Estadual do Piauí atribuíram, revelando variados modos de conceber a docência, considerando momentos distintos de entrada no programa, bem como o período em que se encontram no curso (entre o V e o IX), portanto, fases diferenciadas quanto ao número de disciplinas já cursadas, estágios realizados e leituras específicas acerca do curso.

As impressões apresentadas no questionário são sentidos prévios ou “espontâneos” (VIGOTSKI, 1987), que remetem a cada um dos partícipes, ações relativas às vivências de cada um, sem que tenham sido provocados por uma mediação (linguagem) que os levassem a refletir criticamente sobre a temática proposta (conceito científico de aprendizagem da docência, teóricos que disseminam a cultura, discussão sobre o contexto social e político, realidade vivenciada, etc.), que tivéssemos intenção de alterar o modo como os sentidos seriam atribuídos no início da pesquisa.

Naquele momento, não inferimos um posicionamento “certo ou errado”, mas aproximado das categorias teóricas que elegemos para sustentar a nossa tese.

Na perspectiva hermenêutica, sem a relação horizontal de escuta, a formação se estabelece com prejuízos, pois para Ghedin e Franco (2008), um fazer sobre o qual o sujeito não refletiu sistematicamente, impede-lhe o horizonte do sentido e dificulta o próprio processo de aprendizagem. Para prosseguir com este relato final, a pergunta é: terei como criar algo realmente novo no campo das pesquisas, utilizando como instrumento os diários autobiográficos? Teria retorno nas respostas escritas com aquela quantidade de partícipes?

O movimento realizado durante a pesquisa nos ajuda a compreender os sentidos de aprendizagem da docência dos partícipes, acompanhando o processo formativo do PIBID, revelando situações do cotidiano (da formação) por meio das vozes que se manifestaram nas narrativas orais e escritas.

Quando dissemos que corujas percorrem caminhos... e sobrevoam, é porque aqui, provavelmente teríamos espaço para esclarecer porque a preocupação em explicar, com os argumentos mais claros e convincentes que justificam a abordagem Hermenêutica como método de investigação científico. Quando tinha que mostrar

que não era explicando, mas compreendendo, que Gadamer (1997), sustenta seu método. Porque, como afirma Morin (2004, p. 93), “a explicação é claro, é necessária à compreensão intelectual ou objetiva, mas é insuficiente para a compreensão humana”.

Nesse autoexame, mais instigante ainda foi a pergunta: escrevi o quanto deveria? E os diários autobiográficos? A análise daria uma tese exaustiva... Mas o ato de escrever, como li em Fortuna (2011, p. 16), “é formar-se”. O desafio da autoformação foi se fazendo na tessitura do texto, o diálogo com os autores, quando a história contada por 22 partícipes (alunos e o coordenador) do curso de Matemática e dos 17 partícipes do curso de Pedagogia (alunos, coordenadora e uma supervisora), quando elegemos excertos que nos ajudariam a identificação/compreensão dos sentidos de aprendizagem da docência.

Nos achados desse instrumento, demarcamos alguns aspectos que não os caracterizam como generalizantes do ponto de vista dos diários, por partirem de histórias e sujeitos com singularidades, mas por terem sido apontados e considerados relevantes:

- os sentidos de aprendizagem da docência para os alunos de Matemática são influenciados (pela ênfase dada) pelas disciplinas Didática e avaliação da aprendizagem;
- o PIBID é visto pelos alunos como uma espécie de “presente”, uma vez que eles tiveram a oportunidade de maior aproximação com a educação Básica e perder o medo de enfrentar a sala de aula;
- existem lacunas no curso de Licenciatura em Matemática quanto aos conteúdos que os habilitam a desenvolver atividades na Educação Básica – somente aqueles que participam do PIBID têm a oportunidade de conhecer/vivenciar melhor tais conhecimentos.
- os sentidos de aprendizagem da docência para os alunos de Pedagogia estão relacionados às experiências de interação, na sua maioria, com professores que passaram pela sua formação.
- a dicotomia na relação teoria e prática na graduação é destacada nos diários, pela ênfase de que somete quem participa do PIBID tem a oportunidade de aproximar/compreender esses conceitos.

- os alunos não demonstram e/ou não apontam sugestões para equacionar as distorções dentro do próprio curso, no que se refere àqueles que participam e dos que não participam do PIBID, mesmo tendo consciência de que existem dois modelos de formação paralelas, na mesma instituição.

O processo vivido durante a escrita dos partícipes comprovou a dupla função que o instrumento possibilitou: “meio de investigação e instrumento pedagógico”, pois, segundo Nóvoa (1988), a crescente utilização desse instrumento nas ciências da Educação e da formação se justifica por estar ligada à produção de sentidos que o ator atribui à sua formação no decurso de sua vida.

Os licenciandos de Pedagogia e Matemática, bem como os coordenadores, fizeram uma avaliação sobre a experiência de escrever os diários, configurando a relação passado, presente e projeção de futuro, sustentando o suporte teórico de Souza (2004), quando define que o texto narrativo surge entre a dialética paradoxal entre o vivido – passado, as projeções do futuro, mas potencializa-se nos questionamentos do presente em função da “aprendizagem experiencial” por meio do saber-fazer e dos conhecimentos como possibilidade de transformação e autotransformação do próprio sujeito.

Pensar, sentir, narrar... foi um movimento realizado não somente por quem escreveu o diário, mas pela coruja que viveu intensamente, querendo interpretar/compreender a história de cada um/uma, também resgatando ali seu percurso como professora, pesquisadora, sobretudo pela oportunidade de refletir sobre suas práticas. Pelos registros, foui analisando a formação inicial como forma de promover ações em que teoria e prática se tornem ações indissociáveis no processo ensino aprendizagem. A inquietação aumenta. O desejo de encontrar soluções para esse processo instiga buscas incessantes de envolver mais (ainda insisto) “corujas” nessa procura.

Mesmo empolgada com a pesquisa, em alguns momentos me sentia insegura no registro, pelos desafios na interpretação, concatenação de ideias, coerência, estilo de escrita para uma tese... E parece que Gadamer sempre tem uma citação para o que queremos dizer. “As palavras nos portam, levam-nos além, mas nem

sempre à meta". (GADAMER, 1997, p. 103). Será que era o caso deste texto?. Mas ele também diz que quando se pergunta, abrem-se possibilidades de sentido.

Mesmo não tendo o significado do sentido a que se referiu Gadamer acima, o sentido da visão de coruja ensina que não devemos nos enganar com as aparências externas e descobrir a verdade por trás delas. A observação, portanto, foi o instrumento escolhido para prosseguirmos e compreendemos que o estilo de formação dos coordenadores e alunos de Pedagogia do PIBID/UESPI apresentam características voltadas para o conhecimento e troca de experiências "exitosas" entre os alunos/as das ações e práticas desenvolvidas nas escolas da Educação Básica nas quais o PIBID está vinculado. Já nos encontros de Matemática, a formação é baseada nos conteúdos das disciplinas da Matemática Aplicada, uma vez que o curso não aprofunda os conhecimentos da Educação Básica nem consegue avançar, em função de não haver especificidade na graduação.

Foi por meio desse olhar atento e curioso de coruja, que apresentamos nesses achados, a compreensão dos sentidos de aprendizagem da docência dos coordenadores e alunos do PIBID de Matemática e Pedagogia nos encontros de formação realizados. Para que o instrumento pudesse revelar uma análise autêntica, foram observados não só o aspecto positivo do interpretado, mas também os seus aspectos negativos, mediante um senso crítico. A questão que surge, no entanto, é se é possível fazer-se jus ao fenômeno estudado.

Foi preciso ter o cuidado de não focar sobre conceitos prévios que eu tivesse como formadora, a partir da minha história profissional e pudesse gerar expectativas sobre um determinado modelo de formação. Na interpretação/compreensão é preciso que o intérprete possa distinguir os juízos que são originários, que se confirmam no texto interpretado, daqueles juízos que são precipitados ou determinados por expectativas de sentido que são arbitrárias. Porque já afirmamos anteriormente que a compreensão pressupõe sempre uma avaliação contínua sobre os preconceitos.

Nesse diálogo interno e com a materialidade das informações que dispúnhamos, conseguimos inferir que os grupos de Pedagogia e Matemática teriam que estabelecer um modelo de formação não com base no que acreditamos, mas, uma aproximação de diálogos sobre os pontos que promovem a reflexão crítica relativa à docência, no que se refere às questões mais amplas da formação, numa

dimensão que abarcasse, por exemplo, as experiências/dificuldades vivenciadas durante o curso, ao que Mizukami (2000), apresenta como a necessidade de se analisar as aprendizagens relativas aos primeiros anos de inserção e ao desenvolvimento profissional, onde a prática e as experiências pessoais, como situações de ensino, são consideradas elementos centrais nos processos de aprendizagem e de desenvolvimento profissional e são marcadas por subjetividades subjacentes à relação professor-aluno, à história pessoal de cada um/uma e às condições para que a aprendizagem aconteça. Ou, ainda, o conhecimento dos princípios pedagógicos do PIBID, que os/as levassem a refletir sobre a docência, realçando a responsabilidade social da profissão (NEVES, 2012).

Para Gadamer (1997), somente podemos denominar pesquisa, quando as questões que nos fazemos nos conduzem para além daquelas que não tínhamos previsto antecipadamente. E já apresentando o último ponto da compreensão desta pesquisa, as Rodas de conversa nos instigaram a inúmeros novos questionamentos, mas deram, também, muitas respostas pelas quais procurávamos.

A intenção do objetivo por meio deste instrumento, era analisar os sentidos atribuídos à docência dos coordenadores e licenciandos do PIBID/UESPI e o processo de ressignificação da formação inicial. No dicionário, Ressignificar: *v.t.d. Uso restrito. Atribuir uma nova significação a; dar um novo significado, um novo sentido a alguma coisa: precisava ressignificar experiências.*

O desafio feito a mim mesma era não somente se teria sustentado a reflexão crítica como dispositivo para as análises nas Rodas de conversa, mas se realmente tinha sido capaz de provocá-la, por ter apontando-a como condição nessa tese.

As duas unidades discursivas que elegemos foram estruturantes para analisar as Rodas de Conversa: **Sentidos de aprendizagem da docência e aspectos da formação inicial: articulação com o PIBID** e **Implicações do PIBID na Formação inicial.**

Os diálogos estabelecidos nos grupos acerca dos sentidos de aprendizagem da docência permitiram que apontássemos algumas conclusões:

- os encontros de Formação do PIBID promovem, ao mesmo tempo, abismos, distorções, ampliando as possibilidades para que o grupo de alunos reflita criticamente sobre o modo como vem sendo oferecido o curso na graduação.

- para os alunos do curso de Matemática, há clareza em relação aos pontos da formação inicial que estes destacam, por meio da articulação com o PIBID, revelam o significado que eles passam a dar, a partir dos encontros de formação que realizam, para as etapas do curso, as disciplinas cursadas e apropriação de conceitos acerca da relação teoria e prática.
- o PIBID, para o grupo de licenciandos em Matemática, oferece suporte teórico-prático, suprindo lacunas do curso de graduação. Fica evidenciado, ainda, que aqueles que pertencem ao programa, não conseguem dar respostas ou soluções para os demais alunos, nem sugestões para que algo seja feito em relação à reorganização do currículo do curso, demonstrando satisfação e privilégio por terem sido selecionados.
- o ensinar e as questões relacionadas ao pedagógico, durante a formação inicial não é discutido de modo frequente, chegando a tornar-se, para determinados alunos, palavras distantes do seu vocabulário e ausente do curso de Matemática.
- os encontros de formação do PIBID promovem a abertura para o levantamento de pontos obscuros ou negligenciados na formação inicial. No entanto, é inegável a sua contribuição na formação desses alunos.
- a escola pública, nos cursos de formação inicial precisa ser desmistificada no que se refere a determinadas questões/condições, como por exemplo, o de que alunos de baixa renda não aprendem; se os resultados no IDEB ficam tão aquém, comparados com escolas da Rede particular de ensino; entre outros.
- os cursos de licenciatura ainda encontram dificuldade para explicitar a relação teoria e prática no processo formativo. Pensar nessa indissociabilidade pressupõe uma alteração nas estruturas de pensamento, como sugere a reforma de Morin (2004).

Parece dizer o óbvio, mas a universidade é considerada como espaço de progresso e conhecimento, invenção e criação. É na formação inicial que se institui o

espaço de desenvolvimento das aprendizagens da docência. É preciso, portanto, apostar na formação lúdica do professor, no estudo das emoções básicas (alegria, medo, tristeza, raiva), como conteúdo formativo, incluso em projetos que envolvam efetivamente as questões subjetivas (Ludotecas, Arte-Educação, etc), para que o enfrentamento dos desafios da sala de aula na Educação Básica não fique à mercê de um programa e que todos os alunos, indistintamente superem seus conflitos, conscientes do curso e da profissão que escolheram. E que, diante desta escolha, possam discutir pontos que atendam ao coletivo do curso, encontrando canais de comunicação mais eficazes com as instâncias que pensam as políticas de formação e salariais dos professores, além das condições de trabalho, para que esta não se torne uma decisão realizada em função de um contexto social que até hoje estigmatiza a docência como falta de opção ou pelo caminho mais fácil para emprego. Jamais uma política pública voltada para somente um grupo de alunos conseguirá suprir as lacunas de um curso que deve ser pensada para todos e por uma decisão que deve ser tomada de modo responsável e consciente. Isto requer uma postura crítico-reflexiva de todos os envolvidos. Inclui amor, mas é profissão.

Os grupos de Matemática e Pedagogia nos levaram à interpretação de pontos basilares para a nossa tese, não somente confirmando o que levantamos, de que o processo formativo dos coordenadores e alunos/as que participam do PIBID na UESPI influencia na articulação dos referenciais teóricos e práticos relativos à aprendizagem da docência, mas abrindo possibilidades de que eles próprios pudessem refletir criticamente, sendo capazes de fazer inferências nas instâncias responsáveis pela formação inicial e transformar a sua realidade.

Para concluir esta tese, retomarei, não para explicar, mas para que eu mesma possa compreender porque a primeira parte do texto *Alegria* nesse momento de finalização, que me custou um diálogo hermenêutico empreendido, buscando as respostas para a coruja que me propus a resgatar, desde aquela aula de Currículo no Doutorado do Professor Luiz Botelho. A minha convicção em não permitir que essa ave fosse vista somente como símbolo de proteção, mas que dentre as suas características, pelas crendices populares estão: *prestar atenção em seus sonhos e sentimentos; questionar os seus medos; focalizar em suas intenções e mover-se em direção aos seus objetivos; manter-se em silêncio e conservar sua energia para o momento certo de agir; não ter medo do escuro e do desconhecido; explorar seu*

mundo interior com confiança; trabalhar para desenvolver clarividência; fazer uso de rituais e de influências da Lua para gerar poder e promover mudanças positivas. Se durante a pesquisa, esse exercício foi realizado, uma das formas de manifestar a minha alegria se explica por ai...

Se me tornei mais sábia com esta pesquisa? Não sei se corujas trocam de penas como as cobras, mas abandonei algumas certezas sobre que o pensava antes. Acredito, também, que esta pesquisa oferece avanços no campo da formação inicial de professores e do Programa de Iniciação à Docência PIBID.

Não tenho dúvidas de que os olhos desta coruja são iluminados pelo crepúsculo. A alegria mora muito perto.

REFERÊNCIAS

AFONSO, M. L.; ABADE, F. L. **Para reinventar as rodas**: rodas de conversa em Direitos Humanos. Belo Horizonte: RECIMAM, 2008.

HELLER, Agnes. **O cotidiano e a história**. 6. ed. São Paulo: Paz e Terra, 2000.

ALMEIDA, Custódio Luís Silva de. **Hermenêutica e dialética**: dos estudos platônicos aos encontros com Hegel. Porto Alegre. EDIPUCRS, 2002.

ARROYO, Miguel G. **Ofício de mestre**: imagens e auto-imagens. 11 ed. Petrópolis, RJ: Vozes, 2009.

ALVES, Rubem. **O retorno e terno**. Campinas, SP: Papirus,1992.

BAKHTIN, M. **Estética da criação verbal**. São Paulo: Martins Fontes, 2000.

_____. **Marxismo e filosofia da linguagem**. São Paulo: Hucitec, 1988.

_____. O discurso no romance. In: BAKHTIN, M. **Questões de estética e de literatura.** 3.ed. São Paulo: Ed. da UNESP, 1993.

_____. **Problemas da poética de Dostoiévski**. Tradução de Paulo Bezerra. Rio de Janeiro: Forense Universitária, 2008.

BANDEIRA, Hilda Martins. **Formação de professores e prática reflexiva.** In: ENCONTRO DE PESQUISA EM EDUCAÇÃO.,4. , 2006. Teresina,PI. **Anais...** Teresina,PI, 2006. Disponível em:<ihttp://www.ufpi.br/subsiteFiles/ppged/arquivos/files/eventos/2006>. Acesso em 9/9/2014.

BARBOSA, Laura Monte Serrat. **Psicopedagogia:** um diálogo entre a Psicopedagogia e a Educação. 2. ed. Curitiba: Bolsa Nacional do Livro, 2006.

BARROS, João Paulo Pereira. O conceito de "sentido" em Vygotsky: considerações epistemológicas e suas implicações para a investigação psicológica. **Revista de Psicologia e Sociologia**, Florianópolis, v.21 n.2, May/Aug. 2009.

BELEI, R. A.; GIMENIZ-PASCHOAL, S. R.; NASCIMENTO, E. N.; MATSUMOTO, P. H.V.R. O uso de entrevista, observação e videogravação em pesquisa qualitativa. **Cadernos de educação FAE/PPGE/UFPEL**, Pelotas, v. 30, p. 187-199, jan/jun. 2008.

BENJAMIN, W. A caminho do planetário. In. **Obras escolhidas**: rua de mão única. São Paulo: Brasiliense, 1987.

BOCK, A. M. B., Furtado, O. & Teixeira, M. L. T. **Psicologias**: uma introdução ao estudo da Psicologia. 12. ed. São Paulo: Saraiva, 1999.

BOURDIEU, Pierre. **Esboço de autoanálise**. São Paulo, Companhia das Letras, 2005.
_____. (Org.). **A miséria do mundo**. Petrópolis, RJ. Vozes, 2003.

BRAIT, Beth; MELO, Rosineide de. In: BRAIT, Beth (org). **Bakhtin**: conceitos-chave. 4. ed. São Paulo: Contexto, 2007, p. 72-78.

_____.O processo interacional na conversação. **Série Encontros**, São Paulo, v. 2, n. 1, p. 19-42, 1992.

_____. **Dialogismo e construção do sentido**. Campinas, SP: Ed. da UNICAMP, 1997.

BRASIL. Secretaria de Educação Fundamental. **Parâmetros Curriculares Nacionais**. Brasília: MEC/SEF, 2000.

BRASIL. Decreto nº 7.219 de 24 de junho de 2010. Dispõe sobre o Programa Institucional de Bolsa de Iniciação à Docência - PIBID e dá outras providências. **Diário Oficial [da] República Federativa do Brasil**, Brasília, DF, 2010.

_____. **Edital nº 02/ 2009** – CAPES/DEB. Programa Institucional de Bolsas de Estudos DE Iniciação à Docência – PIBID. **Diário Oficial [da] República Federativa do Brasil**, Brasília, DF, 2009.

_____. **Decreto 6.094**, de 24 de abril de 2007. Dispõe sobre a implementação do Plano de Metas Compromisso Todos pela Educação, pela União Federal. **Diário Oficial [da] República Federativa do Brasil**, Brasília, DF,2007.

_____. MEC. CNE/CP. **Resolução N° 2**, de 19 de fevereiro de 2002. Institui a duração e a carga horária dos cursos de licenciatura, de graduação plena, de formação de professores da Educação Básica em nível superior. **Diário Oficial [da] República Federativa do Brasil**, Brasília, DF,2002.

_____. MEC. CNE/CP. **Resolução N° 1**, de 18 de fevereiro de 2002. Institui as Diretrizes Curriculares Nacionais para a Formação de Professores da educação básica, em nível superior, curso de licenciatura, de graduação plena. **Diário Oficial [da] República Federativa do Brasil**, Brasília, DF,2002.

_____. Ministério da Educação. **Lei de Diretrizes e Bases da Educação Nacional. Lei n.º 9.394**, de 20 de dezembro de 1996, **Diário Oficial [da] República Federativa do Brasil**, Brasília, DF, 1996.

_____. Ministério de Educação e Cultura. **Parecer Nº 349/72**. **Diário Oficial [da] República Federativa do Brasil**, Brasília, DF,1972.

_____. MEC. Diretrizes Curriculares Nacionais da Educação Básica, bem como o Parecer **CNE/CP nº 2, de 9 de junho de 2015**, homologado por Despacho do Ministro de Estado da Educação publicado no Diário Oficial do União de 25 de junho de 2015. **Diário Oficial [da] República Federativa do Brasil**, Brasília, DF,2015.

CANÁN, Carrillo. A. J. L. **Interpretación y verdad. Acerca de la ontología general heideggeriana**, Analogía Filosófica, México 1999.

CARVALHO, Marcelo Alves de. **Um modelo para a interpretação da supervisão no contexto de um subprojeto de Física do PIBID**. Tese de Doutorado. Univ. Est. de Londrina – PPG – Ensino de Ciências e Matemática, 2013.

CASTRO, F.M.F.M. - **A interação professor-aluno e os saberes da experiência**: implicações e perspectivas para a formação contínua docente. Fortaleza: UFC, Dissertação, 2013.

CHIZZOTTI, A. **Pesquisa em ciências humanas e sociais**. São Paulo: Cortez, 2003.

CRESWELL, J. W. **Projeto de pesquisa:** métodos qualitativo, quantitativo e misto. 2. ed. Porto Alegre: Artmed, 2007.

CUNHA, M. I., LEITE, D., VEIGA, I., LUCARELLI, E. **Inovação como fator de revitalização do ensinar e do aprender na Universidade**: o caso do vestibular da UFPel. Pelotas: Ed. UFPel, 1999.

CUNHA, Lidenora de Araujo. **O professor de didática e as aprendizagens docentes**: um estudo focalizando narrativas. Dissertação de Mestrado em Educação. PPGED -UFPI Teresina, 2011.

DELEUZE, Gilles. **Espinosa:** filosofia prática. Tradução: D. Lins e F. P. Lins. São Paulo, Escuta, 2002.

_____. **Diferença e repetição**. Tradução de Orlandi e Roberto Machado. Rio de Janeiro: Graal, 2006.

DELORS, J. **Educação, um tesouro a descobrir**. 2.ed. São Paulo: Cortez Brasília, DF: MEC/UNESCO, 2003.

DIAS, A. M. I. A monitoria como elemento de iniciação à docência: ideias para uma reflexão. In: SANTOS, Mirza Medeiros dos; LINS, Nostradamos de Medeiros (Orgs.). **A monitoria como espaço de iniciação à docência:** possibilidades e trajetórias.Natal, RN: EDUFRN – Editora da UFRN, 2007.

FARACO, C. A; TEZZA, C.; CASTRO, G. (Orgs.); BRAIT, *et al*. **Diálogos com Bakhtin.** 3. ed. Curitiba. Ed: UFPR, 2001.

FEITOSA, Rafael. Alves; DIAS, Ana Maria Iorio (Orgs.). **Ensino, currículo e formação docente:** mandala(s) como expressão da omnilateralidade e das Ciências. Jundiaí. Paco Ed., 2015.

FIGUEIREDO, L. C. M. **Matrizes do pensamento psicológico**. 8. ed. Petrópolis, RJ: Vozes, 2000.

FRANCO, Maria Amélia do Rosário Santoro. **Pedagogia e prática docente**. São Paulo. Cortez Ed. 2012.

FREIRE, Paulo. **Pedagogia da autonomia**: saberes necessários à prática educativa. 19. ed. São Paulo: Paz e Terra, 1996.

_____. **Extensão ou comunicação.** 4. ed. Rio de Janeiro: Paz e Terra, 1986.

_____. **Pedagogia do oprimido**. Rio de Janeiro, RJ: Paz e Terra. 1970.

FREITAS, Maria Tereza de Assunção. **Vygotsky e Bakhtin**:. psicologia e educação: um intertexto. São Paulo: Ática, 1995.

FORTUNA, Tania Ramos. **A formação lúdica docente e a universidade**: contribuições da Ludobiografia e da Hermenêutica Filosófica. Tese de Doutorado. UFRGS. 2011. 425 p.

FRANCO, Maria Amélia do Rosário Santoro. **Pedagogia e prática docente.** São Paulo: Cortez, 2012.

GADAMER, Hans Georg. **Verdade e método**. Tradução: Flávio Paulo Meurer. Petrópolis, Rj: Vozes, 1997.

_____. **Verdade e método II**. Petrópolis: RJ, Vozes, 2002.

_____. **Introdução à hermenêutica filosófica.** Tradução: B. Dischinguer. São Leopoldo, Ed. Unisinos, 1999.

_____. **Ética dialética de Platão**. Trad.Robert M. Wallace. New Haven: Yale University Press, 1991.

_____. **Heidegger**. Coleção: Os pensadores. Tradução: E. Stein. São Paulo, Abril Cultural, 1979.

GAUTHIER, Clermont *et al*. **Por uma teoria da pedagogia**: pesquisas contemporâneas sobre o saber docente. 2. ed. Ijuí: Editora Unijuí, 2006.

GARCIA, Carlos Marcelo. **Formação de professores**: para uma mudança educativa. Portugal: Porto Editora, 1999.

GATTI, B. A formação de professores no Brasil: características e problemas. **Educação e Sociedade**. Campinas, v. 31, n. 113, p. 1355-1359, out-dez. 2010.

GIROUX, H. A. **Os professores como intelectuais**: rumo a uma pedagogia da aprendizagem. Trad. Daniel Bueno. Porto Alegre: Artes Médicas, 1997.

GÓES, M. C. R. & Cruz, M. N. **Sentido, significado e conceito**: notas sobre as contribuições de Lev Vigotski. Proposições, 17, 31-45, 2006.

GOMES, Claudia; FELÍCIO, Helena Maria dos Santos (Orgs.). **Caminhos para a docência**: o PIBID em foco. São Leopoldo, Oikos, 2012.

GONZAGA, A. M. A pesquisa em educação: um desenho metodológico centrado na abordagem qualitativa. In: PIMENTA, Selma Garrido; GHEDIN, Evandro; FRANCO, Maria Amélia Santoro. **Pesquisa em educação:** alternativas investigativas com objetos complexos. São Paulo: Loyola, 2006. p. 65-92.

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

GUEDIN, Evandro; FRANCO, Maria Amélia Santoro. **Questões de método na pesquisa em Educação**. São Paulo: Cortez, 2008.

GÜNTHER, H. Pesquisa qualitativa versus pesquisa quantitativa: esta é a questão? **Psicologia: Teoria e Pesquisa**, Brasília, v. 22, n. 2, p. 201-210, mai/jun 2006.

Hatton, N., Smith, D. **Reflection in teacher education**: towards definition and implementation. The University of Sydney: 1995. School of Teaching and Curriculum Studies WWW: http://www2.edfac.usyd.edu.au/LocalResource/Study1/hattonart.html

HERMANN, Nadja. **Hermenêutica e educação**. Rio de Janeiro: DP & A.2002.

IMBERNÓN, Francisco. **Formação docente e profissional**: formar-se para a mudança e a incerteza. 8 ed. São Paulo: Cortez, 2010.

JOSSO, M-C. **Experiências de vida e formação**. Lisboa, PT: Educa, 2002.

_____. **Experiências de vida e formação**. São Paulo: Cortez, 2004.

LAWN, Chris. **Compreender Gadamer**. 3. ed. Petrópolis, Vozes, 2012.

LIBÂNEO, José Carlos. **Didática**. São Paulo: Cortez, 1992.

LIBÂNEO, J. C.; ALVES, N. (Orgs.). **Temas de pedagogia**: diálogos entre Didática e Currículo. São Paulo: Cortez, 2012.

LIBERALI, Fernanda Coelho. **Formação crítica de educadores**: questões fundamentais. V. 8.Campinas, SP. Pontes Editores, 2010.

LIMA, Maria do Socorro Lucena Lima. A prática de ensino, o estágio supervisionado e o PIBID: perspectivas e diretrizes para os cursos de licenciatura. In: ENCONTRO NACIONAL DE DIDÁTICA E PRÁTICA DE ENSINO., 16., 2012. **Anais..**. Campinas: Unicamp, 2012.

MAGALHÃES, Maria Cecília Camargo. A negociação de sentidos em formação de Educadores e em pesquisa. In: FIDALGO, S. S.; SHIMOURA, A. da S. (Org.). **Pesquisa crítica de colaboração**: um percurso na formação docente. São Paulo: Ductor, 2006, p. 68-82.

MARIANO, André Luiz Sena. A aprendizagem da docência no início da carreira: Qual política? Quais problemas? **Revista Exitus,** Belem, **v.** 02 , n. 01 • Jan./Jun. 2012.

MARTINAZZO, Celso José. **Pedagogia do entendimento intersubjetivo**: razões e perspectivas para uma racionalidade comunicativa na Pedagogia. Ijuí, Ed. Unijuí, 2005.

MARTINS, Maria Marcia Melo de Castro. **Saberes pedagógicos e o desenvolvimento de metodologias de ensino de biologia:** o PIBID como elemento de construção. Dissertação de Mestrado em Educação. UFC, 2013.

MARTINS, H. H. T. D. S. Metodologia qualitativa de pesquisa. **Educação e Pesquisa**, São Paulo, v. 30, n. 2, p. 289-300, mai/ago 2004.

MÉLLO, R. P. *et al*. Construcionismo, práticas discursivas e possibilidades de pesquisa. **Psicologia e Sociedade**, São Paulo, v.19, n.3, p. 26-32, 2007.

MOREIRA, D. A. Pesquisa em administração: origens, usos e variantes do método fenomenológico. **Revista de Administração e Inovação**, São Paulo, v. 1, n. 1, 2004.

MENQ, Willian. **Aves de rapina no Brasil**. http://www.avesderapinabrasil.com/morfologia.htm. Acesso em: 23/11/2014.

MIZUKAMI, Maria da Graça Nicoletti. Aprendizagem da docência: algumas contribuições de Shulman. Santa Maria. **Educação**, Santa Maria-RS, v. 29, n 2, p. 33-49, 2004. Disponível em <http://www.ufsm.br/ce/revista.

_____. Aprendizagem da docência: professores formadores. **Revista E-Curriculum**, São Paulo, v. 1, n. 1, dez. – jul. 2005-2006. Disponível em http://www.pucsp.br/ecurriculum.

_____. Aprendizagem da docência: algumas contribuições de L.S.Shulman. **Educação**, Santa Maria-RS, v. 29, n. n 02, p. 33-49, 2004.

_____. **Processos formativos da docência:** conteúdos e práticas. São Carlos: EdUFSCar, 2005.

_____. Casos de ensino e aprendizagem profissional da docência. In: ABRAMOWICZ, A.; MELLO, R. R. (Orgs.). **Educação: pesquisas e práticas**. Campinas: Papirus, 2000. p. 139-161.

MIZUKAMI, Maria da Graça Nicoletti; REALI, Aline Maria de Medeiros Rodrigues (Orgs.). **Aprendizagem profissional da docência**: saberes, contextos e práticas. São Carlos: EdUFSCar, 2002.

MORAN, José Manuel et al. **Novas tecnologias e mediação pedagógica**. 6. ed. Campinas: Papirus, 2000.

MORIN, E. **Os sete saberes necessários á prática educativa**. São Paulo: Cortez, 2000.
_____. **A cabeça bem-feita**: pensar a reforma, reformar o pensamento. Tradução de Eloá Jacobina. 9. ed. Rio de Janeiro: Bertrand Brasil, 2004.

_____. **Amor, poesia, sabedoria**. Tradução Edgar de Assis Carvalho. 8. ed. Rio de Janeiro: Bertrand Brasil, 2008.

NÓVOA, António (Cood). **Os professores e sua formação**. 3.ed. Portugal: Dom Quixote,1997.

_____. Antônio. (Org.). **Vidas de Professores**. 2. ed. Porto: Porto Editora, 2009.

NÓVOA, António e FINGER, Mathias. **O método (auto)biográfico e a formação**. Lisboa: MS/DRHS/CFAP, 1988.

PALMER, R. **Hermenêutica.** Lisboa: Edições 70, 1969.

PIEROTE, Eliene Maria Viana de Figueirêdo. **Formação Contínua de professores em contexto de colaboração**: o aprender entre homens e abelhas. Teresina: EDUFPI, 2014.

PIMENTA, Selma Garrido (Org.). **Saberes pedagógicos e atividade docente.** 4. ed. São Paulo: Cortez, 2005.

PIMENTA, S. G; GHEDIN, E. (Org.). **Professor reflexivo no Brasil**: gênese e crítica de um conceito. São Paulo: Cortez, 2002.

PINEAU, Gaston. História de vida e Alternância. In: SOUZA, Elizeu Clementino de. **Memória, (auto) biografia e diversidade**: questões de método e trabalho docente. Salvador-BA: Edufba, 2011.

REY, Fernando Gonzalez. As categorias de sentido, sentido pessoal e sentido subjetivo: sua evolução e diferenciação na teoria histórico-cultural. **Psicologia da Educação.** São Paulo, v. 24, 1. sem. de 2007, p. 155-179. .http://pepsic.bvsalud.org/pdf/psie/n24/v24a11.pdf.

REY, Gonzalez. **O social na psicologia e a psicologia social**: a emergência do sujeito. Petrópolis, RJ: Vozes, 2004.

_____. **Sujeito e subjetividade**. São Paulo: Thomson, 2003.

ROCHA, Cláudio César Torquato. **Saberes da docência aprendidos no PIBID**: uma estudo com futuros professores de sociologia. Dissertação. UECE, 2013.

ROZEK, Marlene. As contribuições da hermenêutica de Gadamer para a formação de professores. **Educação,** Santa Maria-RS, v. 36, n. 1, p. 115-120, jan./abr. 2013.

SCOZ, Beatriz. **Identidade e Subjetividade de professores**: sentidos do aprender e do ensinar. Petrópolis, RJ, Vozes, 2011.

SHAH, S. Sharing the world: the researcher and the researched. **Qualitative Research**, London, v. 6, n. 2, p. 207-220, 2006.

SHULMAN, L. S. Those who understand: knowledge growth in teaching. **Educational Researcher**, v. 17, n. 1, p. 4-14. 1986.

SMITH, J. Cohesion and power in the families of children involved in bullyhictim problems at school **Journal of Family Therapy** .v 14, n. 4, p. 371–387, 1992. Disponivel em: < http://onlinelibrary.wiley.com/doi/10.1046/j..1992.00467.x/pdf> Acesso em: jan 2015.

SMOLKA, A. L. B. Sobre significação e sentido: uma contribuição à proposta de rede de significações. In: ROSSETTI-FERREIRA, M. C.; AMORIM, K. S. ; SILVA, A. P. S.; CARVALHO, A. M. A. (Orgs.) **Rede de significações e o estudo do desenvolvimento humano** Porto Alegre: Artes Médicas, 2004.v. 1, p. 35-49.

SOUZA, E. C. **O conhecimento de si**: estágio e narrativas de formação de professores. Rio de Janeiro: DP&A; Salvador, BA: EdUNEB, 2006.

SOUZA, Elizeu Clementino de. Pesquisa narrativa e escrita (auto) biográfica: interfaces metodológicas e formativas. In: SOUSA, Elizeu Clementino de.; ABRANHÃO, M. H. M. B. **Tempos, narrativas e ficções**: a invenção de si. Porto Alegre: EDIPUCRS, 2006. p. 135-147.

SOUZA. Elizeu Clementino de. **O conhecimento de si.** Narrativas do intinerário escolar e formação de professores. Tese Doutorado –UFBA. 344p. 2004.

_____. **A arte de contar e trocar experiências: r**eflexões teórico-metodológicas sobre história de vida em formação. **Revista Educação em Questão**, Natal, v. 25, n. 11, p. 22-39, jan./abr. 2006.

STEIN, Ernildo A. **Pensar é pensar a diferença**: filosofia e conhecimento empírico. Ijuí:Unijuí, 2004.

TARDIF, Maurice. **Saberes docentes e formação profissional**. 4. ed. Rio de Janeiro: Vozes, 2007.

TARDIF, Maurice. LESSARD, Claude. **O trabalho docente**: elementos para uma teoria da docência como profissão de interações humanas. 6. ed. Rio de Janeiro: Vozes, 2011.

TEIXEIRA, Francisca dos Santos. **Narrativas de autoformação docente**: desvelando modos de ser e de fazer-se professor . 2011. 147f.:il. Dissertação (Mestrado em Educação) – Universidade Federal do Piauí, 2011.

TINTI, Douglas da Silva. **PIBID**: um estudo sobre suas contribuições para o processo formativo de alunos de Licenciatura em Matemática da PUC-SP. Dissertação (Mestrado em Matemática) - PUC, SP, 2012.

TUNES, Elizabeth. Dois sentidos do aprender. In: MARTÍNEZ, Albertina Mitjáns; TACCA, Maria Carmen Vilela Rosa (orgs.). **A complexidade da aprendizagem**: destaque no ensino superior. Campinas, SP: Ed. Alínea, 2009, p. 11-30.

TURA, A Observação do Cotidiano Escolar, in ZAGO, Nadir; CARVALHO, Marília e VILELA, Rita Amélia (Org.). **Itinerários de pesquisa**: perspectivas em Sociologia da Educação. Rio de Janeiro: DP&A, 2003.

VASCONCELOS, E. M. **Complexidade e pesquisa interdisciplinar**: epistemologia e metodologia operativa. Petrópolis, Rio de Janeiro: Vozes, 2002.

VEIGA, Ilma Passos Alencastro. **A aventura de formar professores.** 2. ed. Campinas - SP: Papirus, 2012.

_____. A escola em debate: gestão, projeto político-pedagógico e avaliação. **Retratos da Escola**, Brasília, v. 12, p. 159-166. Jan/jun 2013. Disponível em:< Ver. http://esforce.org.br/index.php/semestral/article/view/270Retratos da Escola>. Acesso em> jan. 2015.

VEIGA, Ilma Passos Alencastro e AMARAL, Ana Lúcia (Orgs.). **Formação de professores:** políticas e debates. 5. ed. Campinas, SP. Papirus, 2012.

VEIGA, Ilma Passos Alencastro e D'Ávila, Maria Cristina. **Profissão docente**: novos sentidos, novas perspectivas. 2. ed. Campinas, SP. Papirus, 2012.

VIGOTSKI, L. S. **A construção do pensamento e da linguagem**. São Paulo: Martins Fontes, 2009.

_____. **Pensamento e linguagem**. São Paulo. Martins Fontes, 1987.

WU, Roberto. **A experiência como recuperação do sentido da tradição.** Porto Alegre, v. 11, n. 19/20, p.169-198, jan./dez. 2004.

ZABALZA, M. A. **Diários de aula:** um instrumento de pesquisa e desenvolvimento profissional. Porto Alegre: Artmed, 2004.

_____.. **O estágio e as práticas em contextos profissionais na formação universitária**. São Paulo: Cortez, 2014.

ZANELLI, J. C. Pesquisa qualitativa em estudos da gestão de pessoas. **Estudos de Psicologia**, Campinas, v. 7, p. 79 – 88, 2002.

APÊNDICES

APÊNDICE “A”

UNIVERSIDADE FEDERAL DO CEARÁ PROGRAMA DE PÓS-GRADUÇÃO EM EDUCAÇÃO BRASILEIRA –PPGEB-UFC

TERMO DE CONSENTIMENTO LIVRE E ESCLARECIDO

Prezado/a participante,

Você está sendo convidado a participar voluntariamente de uma pesquisa em Educação intitulada: Os Sentidos de Aprendizagem da Docência de Coordenadores e Alunos do PIBID/UESPI: (Re) Significados no Processo Formativo.

A pesquisa tem como objetivo analisar a atribuição dos sentidos de aprendizagem da docência dos coordenadores e alunos do PIBID/UESPI e os (re) significados no processo formativo.

Assinando este termo, você concordará em participar da referida pesquisa, colaborando nos encontros previamente marcados pela coordenadora do PIBID, bem como respondendo às solicitações por meio de registros, conforme instrumentos definidos na metodologia pela pesquisadora.

A pesquisadora responsável pelo estudo identificará as informações de cada participante mediante um código ou nome fictício que substituirá seu nome real. Todas as informações obtidas serão mantidas de modo confidencial, ou seja, apenas a pesquisadora juntamente com a sua orientadora terão acesso aos dados obtidos. As respostas também poderão ser usadas em publicações da área de Educação sobre o Tema pesquisado e os partícipes terão direito ao acesso dos próprios dados.

Serão assegurados procedimentos que garantem a não utilização das informações, de modo que não prejudiquem os envolvidos na pesquisa. Essa pesquisa será utilizada como trabalho de Tese de Doutorado do Programa de Pós-Graduação em Educação Brasileira – PPGEB da Universidade Federal do Ceará, desenvolvida pela discente: Eliene Maria Viana de Figueirêdo Pierote, sob a orientação da professora Doutora Ana Maria Iorio Dias.

Assinando esse termo de consentimento, eu como participante desta pesquisa, estou ciente de que:

- As respostas das informações prestadas poderão ser divulgadas em publicações cientificas ou educativas, como artigos e apresentações em eventos de Educação.
- Minha identidade será preservada, portanto serão considerados o sigilo e anonimato tanto na coleta de dados, quanto na divulgação dos resultados.

Eu_____

Declaro que estou de acordo em participar voluntariamente desta pesquisa em que fui devidamente esclarecido sobre todos os aspectos constantes nesse termo.

Teresina/ PI, ___/ ___/2015.

“APÊNDICE “B”

ROTEIRO DE OBSERVAÇÃO PARA OS ENCONTROS DE FORMAÇÃO

Data: ____/_____/_____
Temática/Pauta:_____

1. Atmosfera ou clima geral do Encontro

2. Atividades dos participantes

3. Expressão de ideias e sentimentos

4- Especificidades das ações

- Como são planejadas as ações

- Forma de apresentação aos alunos do PIBID (slides, impresso, exposição...)

-Apoio teórico utilizado (textos, livros, etc)

- Características das discussões para a realização das ações (escuta das necessidades dos/das alunos/as, ações da reflexão crítica..)

-Encaminhamento das ações após planejamento

- Avaliação dos encontros

7- Observações gerais

APÊNDICE “C”

DIÁRIO AUTOBIOGRÁFICO REFLEXIVO (COORDENADORES)

(Entregue caderno para cada um/uma para registro com sugestão de roteiro)

Estamos vivendo momentos em que a informação é gerada e difundida numa velocidade vertiginosa (BOAVENTURA SANTOS, 2006). Nesse contexto de mudança cultural, ideológica e profissional, a escola deve funcionar como *locus* de apropriação cultural no qual um dos propósitos é aprender a navegar num oceano de incertezas polvilhado de arquipélago de certezas.

Na concepção de Alarcão (2001, 2003), a escola necessita de uma mudança paradigmática, devendo, pois, pensar e avaliar a si mesma na sua função e no modo como se organiza, a fim de propiciar aprendizagem para o aluno e para o professor enquanto ensina e constrói conhecimento. Dessa forma, não somente o professor precisa desenvolver uma prática reflexiva, mas a escola como um todo também precisa ser reflexiva.

Com o intuito de desenvolver a habilidade da referida prática, a escrita deste diário representará um desafio, dada a necessidade de articulação com um tempo necessário para realizar tal intento, associado ao desafio de registrar os fazeres da prática na forma escrita.

Este registro do Diário Autobiográfico Reflexivo é uma atividade que você realizará durante o processo da pesquisa de Doutorado em Educação denominado “Os sentidos de aprendizagem da docência de coordenadores e alunos do PIBID: ressignificados do processo formativo”. Por meio dele você terá a possibilidade de disseminar uma cultura necessária ao processo crítico e reflexivo, com possibilidades de transformação de si mesmo e das práticas que envolvem as aprendizagens da docência.

Com base no roteiro a seguir, produza um texto narrativo considerando suas vivências acerca das temáticas abordadas.

ROTEIRO
- Quem sou eu? De onde venho?
-Influência da família/outros na escolha da profissão.
-Como se deu o meu processo de formação inicial docente.
-Aprendizagens docentes mais significativas adquiridas no meu processo formativo e que atualmente influenciam a minha prática.
- Como acredito que se aprende a ser docente.
-De que forma eu ensino meus alunos a exercerem a docência.
-Que motivações encontro para exercer a docência.
-Características pessoais que possuo e que agregam valor ao exercício da docência.
- Como cheguei a ser formador (a) do PIBID.
- Que referências são utilizadas para planejar as ações como coordenador do PIBID.
-Sentido de aprendizagem da docência: antes de participar do PIBID e participando do PIBID.
-Em que consiste o processo formativo para a docência no contexto atual.
-Significados que atribuo à aprendizagem da docência no contexto do PIBID.
- E finalmente...

A experiência de escrever este diário e participar desta pesquisa.

Muito Obrigada!

elienepierote@gmail.com

APÊNDICE “D”

DIÁRIO AUTOBIOGRÁFICO REFLEXIVO (LICENCIANDOS – PIBID)

Estamos vivendo momentos em que a informação é gerada e difundida numa velocidade vertiginosa (BOAVENTURA SANTOS, 2006). Nesse contexto de mudança cultural, ideológica e profissional, a escola deve funcionar como *locus* de apropriação cultural no qual um dos propósitos é aprender a navegar num oceano de incertezas polvilhado de arquipélago de certezas.

Na concepção de Alarcão (2001, 2003), a escola necessita de uma mudança paradigmática, devendo, pois, pensar e avaliar a si mesma na sua função e no modo como se organiza, a fim de propiciar aprendizagem para o aluno e para o professor enquanto ensina e constrói conhecimento. Dessa forma, não somente o professor precisa desenvolver uma prática reflexiva, mas a escola como um todo também precisa ser reflexiva.

Com o intuito de desenvolver a habilidade da referida prática, a escrita deste diário representará um desafio, dada a necessidade de articulação com um tempo necessário para realizar tal intento, associado ao desafio de registrar os fazeres da prática na forma escrita.

Este registro do Diário Autobiográfico Reflexivo é uma atividade que você realizará durante o processo da pesquisa de Doutorado em Educação denominado “Os sentidos de aprendizagem da docência de coordenadores e alunos do PIBID: ressignificados do processo formativo”. Por meio dele você terá a possibilidade de disseminar uma cultura necessária ao processo crítico e reflexivo, com possibilidades de transformação de si mesmo e das práticas que envolvem as aprendizagens da docência.

Com base no roteiro a seguir, produza um texto narrativo considerando suas vivências acerca das temáticas abordadas.

ROTEIRO
- Quem sou eu? De onde venho?
-Influência da família/outros na escolha da profissão.
-Como vem se consolidando o processo de formação docente.
-Existe algum componente curricular (disciplina) durante o curso que tem maior influência na formação docente.
-Aprendizagens adquiridas sobre a docência quando era aluno/a da educação Básica.
- Como acredito que se aprende a ser docente.
-A postura dos professores na graduação podem influenciar o exercício da minha profissão no futuro.
-Que motivações encontro para continuar neste curso de Licenciatura.
-Características pessoais que possuo e que podem contribuir para o exercício da docência no futuro.
- Como cheguei a ser aluno(a) do PIBID.
-Em que consiste o processo formativo para a docência apresentado pelo PIBID. - Sentido de aprendizagem da docência: antes de participar do PIBID e participando do PIBID.
- Como a participação no PIBID pode contribuir na minha formação docente.

-Há diferenças na formação dos licenciandos que participam do PIBID e dos que não participam. Em que aspectos.
-Significados que atribuo à aprendizagem da docência no contexto do PIBID.
- E finalmente...
A experiência de escrever este diário e participar desta pesquisa.

Muito Obrigada!

elienepierote@gmail.com

APÊNDICE “E”

DIÁRIOS DE MATEMÁTICA

C1

Meu nome é C1, tenho 20 anos estudo na Universidade Estadual do Piauí (UESPI) cursando licenciatura plena em Matemática e faço parte do programa institucional de bolsas de iniciação a docência (PIBID).

Nasci e me criei em Teresina e ingressei na universidade pelo exame nacional do ensino médio (ENEM) em 2013.1 com o objetivo de me tornar um docente seguindo os passos da minha mãe que é professora da área de História e Pedagogia na universidade Federal do Piauí.

A minha consolidação como docente vem através das matérias didáticas e os estágios de observação e prática que nos ensinam como agir dentro de uma sala de aula.

Durante minha educação básica observei e aprendi que o professor tem de estar se modificando para sempre cativar a atenção dos alunos.

Acredito que para me tornar um bom docente tem que observar e me espelhar em profissionais da área copiando e aperfeiçoando seus acertos e concertando seus erros e fazer parte do dia-a-dia da sala de aula.

Os desafios de um aluno de licenciatura não são poucos, mas tenho como apoio a gratificante arte da docência e sei que meu esforço e dedicação vão me fazer terminar esse curso e me tornar um bom profissional.

Em 2014.1 o professor C nos apresentou ao programa e depois de um rigoroso teste eu consegui entrar. Quando eu ingressei no PIBID não sabia o que esperar, achava que aprenderia a ser professor exercendo a profissão, mas o programa me mostrou que o dia-a-dia em sala; que o contato com alunos de perto faz toda a diferença para a minha formação.

Quando, em minha turma, temos que apresentar um trabalho, percebo que aqueles que fazem parte do programa apresentam de maneira mais compreensível para aqueles que pouco sabem do assunto.

Sinto que ao escrever esse diário percebi o quanto o PIBID auxilia na formação docente e fico feliz em participar desse projeto de pesquisa.

C2

Meu nome é C2, venho de uma família tradicional de Teresina.
Minha família não influenciou na minha profissão, escolhi este curso por causa da minha afinidade pela matemática.

O processo de formação docente vai me mostrando como um professor pode se comportar e agir em sala de aula e amadurecer o real sentido de ser professor. Todos os materiais do curso em si, influenciam na formação docente, pois é uma construção do aprendizado. No curso de matemática a influência do ensino fundamental e médio é de grande valor, pois é uma base que adquirimos e sem ela não se pode construir e aprender algo novo. Enfim, sem a base do ensino fundamental e médio o conhecimento não se procede.

A postura do professor na graduação é de real importância, pois é ele que motiva e influencia nas suas características de ser num bom ou mal professor. Minha real motivação para continuar a graduação é ver como você passou quase 4 anos em uma Universidade adquiriu muito conhecimento.

Acho que posso contribuir com a formação de bons alunos pois estarei bem preparado para dar aulas com o que aprendi dentro da Universidade e na minha formação acadêmica.

Eu conheci o PIBID por meio de amigos que me falaram como era o programa e fiquei interessado, e quando o edital saiu na matemática eu me inscrevi.

Com os trabalhos realizados no PIBID, pude notar que apenas alguns alunos se identificam com a questão de se dedicar e estudar, muitas vezes os alunos não tem um acompanhamento necessário em casa para estudar e adquirir responsabilidades, o que atrapalha o envolvimento com os estudos. Assim, trabalhando em sala de aula você percebe como o aluno se identifica ou não em uma matéria, sendo ela complexa ou não, no meu caso, a matemática que em si poucos alunos gostam, pegando na sala de aula, no máximo 4 alunos gostam, eu tento envolver os outros alunos que não gostam mas é um pouco complicado, pois se perguntam como eles vão aplicar isso na vida real, às vezes é complicado de responder e dou um exemplo pra eles.

Portanto, estar no PIBID é gratificante, pois vemos como é a real verdade de estar em uma sala de aula e ser futuros professores, qual é a verdadeira visão de ser professor, pois é assim que vamos tentar mudar a educação brasileira.

A Participação deste diário é como se fosse redigir de forma simplificada, o passo a passo do que é ser professor.

O PIBID ajuda nessa construção, pois ele nos coloca em sala de aula e nos mostra a real verdade do que é ser professor.

C3

C4

Sou C4, natural de P. D., do estado do M. Desde os meus 12 anos de idade tinha convicção que queria ser professor, pois a idéia de ensinar, ser formador de opinião, mediador do conhecimento e o clima da sala de aula me fascinava. Tive duas grandes professoras de matemática no ensino fundamental que me influenciaram seguir a carreira, minha tia F. M., que na época estava graduando e a professora M. S. Quando eu falei pra minha família que queria ser professor, todos aceitaram muito bem a minha decisão, a regra lá em casa é fazer o que se gosta, o que dar prazer e sentido à vida.

A idéia de ser docente foi consolidada no ensino médio, fiz o vestibular e fui aprovado em matemática na UESPI e IFPI. Biologia na UEMA, Direito pelo ProUni em São Paulo e Administração também pelo ProUni na FSA-PI. Optei, claro, pela licenciatura em Matemática na UESPI, o que tem me trazido diversas alegrias.

Na UESPI, duas disciplinas influenciaram bastante na minha formação docente, foi a Didática e Avaliação da Aprendizagem, elas me fizeram enxergar os alunos para múltiplas formas de ensinar. Quanto a minha área especifica, todas foram importantes, citar uma disciplina seria injusto, nesse caso.

Lembro-me que quando estava na educação básica aprendi que o professor deve ser paciente e saber ouvir os alunos, ter domínio de sala de aula e tentar ser o mais acessível possível aos seus discentes, pena que nem todos os professores praticavam isso na época. Percebi ao longo da graduação que aprendemos a ser professor tendo uma fundamentação teórica sólida, no estágio supervisionado (prática) e no meu caso tive o privilégio de participar do PIBID, o que tem me ajudado bastante. Foi também durante a graduação que tive muitas influências de professores competentíssimos. Vi neles dedicação, esforço, didáticas, metodologias eficazes e sobretudo amizade.

Destaco o professor A., que além de ser um docente espetacular, é um grande incentivador da profissão e crescimento pessoal.

Ao longo do curso tive e ainda tenho diversas motivações para seguir com o meu curso de licenciatura em matemática, a primeira é que sempre quis ser professor. Não me vejo fazendo outra coisa, apesar dos desafios diários que enfrentamos, a honra da profissão vai além dos obstáculos. Segundo é que vi nos olhos dos alunos admiração e alegria do conteúdo aprendido, é um sentimento maravilhoso. Terceiro é que acredito que a educação brasileira possa avançar muito, basta um compromisso e esforço da tríplice: governo+escola+família.

Há algumas características minhas que podem contribuir na minha profissão, sou paciente, gosto de ouvir as pessoas, tenho compromisso (algo que prezo bastante) e gosto de acreditar nas pessoas.

Acho que essas características me levaram a identificação imediata com o PIBD. Conheci o programa através do site da UESPI e vi o processo seletivo. Na verdade o edital no mural da coordenação de matemática, pesquisei na internet a proposta do programa, vi que me encaixava e me inscrevi. Eu estava no 6º período do curso de matemática. E foram no total de 3 etapas: coeficiente de rendimento acadêmico, carta de intenção e por fim a entrevista. Fui selecionado e estou atuando na Unidade Escolar G. F. onde sou muito feliz.

Aprendemos que o Programa Institucional de Bolsas de Iniciação à Docência – PIBID consiste basicamente em inserir o licenciando em salas de aula para ele tomar conhecimento prévio de como funciona, o alunos se comporta e desenvolve atividades diversas, tais como: monitoria, projetos e intervenções. Confesso que antes de participar do PIBID, achava que o domínio do conteúdo e da sala de aula eram suficientes para uma boa prática docente. Participando do PIBID detectei que esses elementos são importantes, mas que o dia-a-dia entre quatro paredes exige mais. Exige estudo, vivência, percepção, observação, reflexão e intervenção eficaz. Daí a importância do Programa, ele nos deu um olhar clinico, nos deu a oportunidade de ter contato com o aluno de maneira diferenciada, não automática, como acontece nos estágios supervisionados. Possibilitou-nos testar e tentar diversas metodologias de ensino, além de visualizar as diversas dificuldades que as escola públicas do Brasil enfrentam.

Em relação aos resultados, percebemos que os alunos participam do PIBID tem um amadurecimento maior dos que não participam do programa. Os Pibidianos sabem lidar melhor com os problemas que ocorrem na classe tem mais segurança, são mais comunicativos e sabem abordar os alunos, emitimos opiniões com mais firmeza e sempre buscamos o melhor como é construído o ensino e a realidade das escolas públicas do nosso país.

O PIBID me permitiu aprender as diversas maneiras de ensinar em vários momentos. Me fez refletir, me deu percepção, me ensinou a ouvir mais, a pensar bem no que falar e como falar e me oportunizou a crescer como ser humano de certa forma, me deu mais humanidade.

Essas são as minhas experiências e destaco que ao escrever esse diário passou um filme na minha cabeça , ratifico o quanto esse programa foi de grande importância para a minha formação docente. Coloco-me à disposição para maiores esclarecimentos, atenciosamente,

C5

Eu sou C5, venho do interior do Piauí mais precisamente da cidade de M.. Perante minha escolha pela licenciatura em matemática, meus pais nunca criticaram, apenas apoiaram.

O meu processo de formação docente só vem cada vez mais aumentando e algum aspecto vem me aperfeiçoando. Durante o curso nunca me influenciei por nenhuma

disciplina, sempre tentei observar o máximo de todos os professores para melhorar cada vez minha formação.

Enquanto estudante da educação básica, sempre observava os professores, o modo como eles conseguiam controlar a turma, a forma de ensinar, como ele se comportava perante a turma por esses e outros mais motivos escolher ser professora, tenho certeza que não nasci com esse dom de ser professora, mais me esforço para conquistar esse dom, aprendendo cada vez mais ensinar, sobre lidar com uma turma, conseguiu repassar em conteúdo para o aluno mesmo perante toda dificuldade.

Sempre tentei durante a licenciatura nunca me influenciei somente em único professor, observar a postura dele em sala, como a pontualidade, a dedicação pelo ensino, pela aprendizagem, quando o aluno aprender cada vez mais e esse sempre me influenciou muito porque você não deve apenas ter disciplina de licenciatura em matemática, tem que amar ser licenciado em matemática.

. Quando iniciei a licenciatura era uma pessoa muito tímida, não gostava de falar em publico e era muito envergonhada. Mais acho que para um bom professor no futuro e a vontade de ensinar o meu aluno onde numa área que realmente gosto.

Em 2014 fui lançada para o PIBID (PROGRAMA INSTITUCIONAL DE BOLSAS DE INICIAÇAO A DOCENCIA) e tinha vaga para matemática então resolvi me escrever, sendo que a seleção consistia em 3 etapas que eram rendimento acadêmico, a avaliação da carta motivadora e a entrevista. Fiquei muito feliz em ser selecionada, pois ao estar no PIBID e saber que isso só iria melhorar minha formação docente.

O processo formativo do PIBID consiste numa iniciativa para o aperfeiçoamento e a valorização da formação de profissionais para educação básica. Antes de ser pibidiana até nos seminários realizados em sala, não conseguia fazer uma boa apresentação porque nunca gostei de falar em público e no PIBID, atuando na unidade escolar G.F., junto com A. G., F. C., J. A. e W. M., melhorei a minha expressão perante uma apresentação, ao ensinar alguma coisa mesmo mais simples que seja. E acho que o PIBID só contribui para minha formação, pois pude aprender cada vez mais a ser docente, controlar uma turma, ensinar e saber que devemos ensinar mais aqueles alunos que sabem menos.

E há uma grande diferença entre alunos pibidianos aos que não são, pois pibidianos tem muita vivência em sala de aula, não tem medo de sala de aula, pois ele já está acostumado com o funcionamento da escola quanto aos projetos, atividades interdisciplinares entre outros.

E um significado de aprendizagem da docência no contato do PIBID foi tudo, pois aprender a teoria em sala de aula na prática do PIBID.

A experiência de escrever em diário autobiográfico reflexivo foi maravilhosa, pois pude contar minhas vivências, ver as diferenças quando eu era aluna do ensino básico, do ensino de licenciatura e hoje como pibidiana e por fim em participar desta pesquisa foi gratificante, pois só em saber que estou ajudando alguns com meus conhecimentos é eternamente satisfatório.

C6

Começando pela apresentação, me chamo C6, tenho 20 anos e sou estudante do curso de licenciatura plena em Matemática, sou natural de Teresina e resido na mesma.

A escolha pela graduação veio e ser feita desde mais nova; no ensino fundamental. Tive bons professores que me influenciaram a trilhar os mesmos caminhos; então, desde cedo já "curtia"a ideia de brincar de ser professora. Com o passar dos anos surgiram outras idéias, para outros cursos, por exemplo, mas sempre tive uma aflliaição, e ou afinidade por matemática. Após a conclusão do ensino médio surgiu a necessidade de fazer o vestibular para ingressar na graduação, daí então tive que decidir, concluindo então que queria cursar licenciatura plena em matemática e que viria fazer a brincadeira virar realidade. Tive principalmente o apoio dos meus pais da minha tia F., que é pedagoga e sempre me falava

das suas praticas docentes. Fiz o vestibular e fui aprovada, começando assim o processo de formação.

A partir daí começaram os primeiros contatos com a realidade e as experiências, fortalecendo assim o processo de ensino aprendizagem. A grade curricular do curso de matemática e composta por algumas disciplinas pedagógicas, o que nos oferece uma maior proximidade a nossa realidade. (licenciados) e nos proporciona em sua maioria a oportunidade de maiores conhecimentos, como por exemplo, a influência e o hábito de pesquisas; metodológicas a serem adquiridas e adotadas entre outros.

Como citei anteriormente, desde o ensino fundamental tive influencias de professores que me serviram como modelo até hoje, falo também didaticamente, contudo acredito que se aprende a ser docente desde a raiz, desde seu primeiro contato com uma turma, seja como aluno, até o ultimo, seja como professor. Posso até ser, ou estar sendo ignorante, ao afirmar que muitos já nasceram com o dom, "o dom de ser professor". Não sendo este meu caso, pois ainda tem muitas lacunas a serem preenchidas, onde só será possível que isso ocorra após um certo tempo de experiência na vida profissional.

Tendo em vista a postura dos professores da graduação, eles podem influenciar sim positivamente no exercício da minha profissão no futuro; pois levarei como base, modelo, aqueles são exemplos de profissionais comprometidos e que honram com seus princípios, sendo sempre muito responsável e fiel com seus alunos. Agora, aqueles professores que distorcem totalmente esse padrão de perfil profissional acima descrito levarão como uma postura que nunca deve ser adotada, e ou, seguida, afinal o papel fundamental do professor e educar, agindo assim, que tipo de educação daria aos meus alunos? Que modelo eles iriam seguir? Porque de certa forma, assim com eu, os alunos usam os professores como modelo.

Pra ser sincera; as motivações além de pessoas e de muitos professores do curso, não são muitos. Os professores e coordenadores do PIBID influenciam bastante. Quanto às motivações pessoais, tiramos de alguns alunos, que nos levam a concluir que vale a pena educar e que vale mais ainda ser mais que um mero transmissor de conhecimento, que devemos nos adequar a cada comunidade que estamos inseridos, focando também na realidade dos mesmos, deixando de ser o professor que só joga conteúdo e passando a ser aquele profissional que mude a realidade dos seus alunos e que os estimula para vida acadêmica futura, tornando-se cidadãos de bem. Sei que não e fácil, mais e possível, Cocal dos Alves é um modelo, temos um professor que mudou a realidade dos seus alunos e que levou reconhecimento para ambos as partes. Então, por que não se entregar? Vale a pena sim. Em relação à família e amigos, além dos meus pais e da minha tia, não recebo muita motivação, pois muitos me criticam pela profissão escolhida, falam tanto dos salários que são baixos, se comparamos com o custo de vida de hoje no Brasil, quanto o trabalho que e árduo e cansativo. E acabam esquecendo-se de falar que a caminhada/jornada pode ate ser longa, mais que acima de tudo tem uma grande recompensa no final, sendo que esta, dinheiro nenhum paga!

Uma frase bastante usada por um de nossos professores e q seguinte:
"Todo esforço será recompensado." Que expressa exatamente o que eu quis dizer.

Então, tomo como base aqueles que me apoiam e que me fortifica, ou seja, que me apoiam, seguindo seus conselhos, a meu ver, positivos.

Sendo assim, umas das características pessoais que possuo e que podem contribuir para o exercício da docência no futuro, além da autoestima e a curiosidade, e a vontade! Disposição para alcançar metas impostas.

O processo de seleção do PIBID foi composto por três etapas, assim como mandava o edital de seleção, sendo estas a nota, análise currículo, e por fim a entrevista. O interesse para participar do programa surgiu desde quando eu ingressei na universidade, pois na escola que cursei o ensino médio (2009 a 2011) já tinha o programa PIBID e eu já achava atraente para ambas as partes, só que o curso de matemática não era privilegiado nesse sentido, só então em 2014.1 os professores A. e P. deram entrada ao processo, sendo o

mesmo aprovado, beneficiando assim todos os alunos que foram selecionados e as escolas escolhidas.

O PIBID contribui bastante para nossa formação em todos os aspectos, pois desde já temos o acesso às escolas e o contato direto com os alunos, ou seja, somos (licenciados) "incluídos nas salas de aulas" de forma a contribuir para o processo de aprendizagem de ambas as partes (alunos das escolas/alunos dos programas).

Antes de participar do PIBID não tinha essa visão, que hoje, sendo aluna do programa tenho, pois posso dizer que, é uma grande experiência e que contribui bastante de forma positiva para o processo.

O diferencial do PIBID na temática de muitos outros cursos, é que temos semanalmente encontros com professores coordenadores, onde trocamos ideias, experiências, dicas, sugestões e até mesmo críticas, sem falarmos das oficinas que são oferecidas pelos professores que também contribuem bastante para nosso desempenho nos monitorando.

Por fim, só tenho a saudar a todos, o PIBID é um grande programa, de renome e que só tem a somar em nossas vidas pessoais e profissionais. Sou muito feliz e satisfeita por fazer parte do programa e por ter um contato mais firme com as pessoas que fazem parte.

Bom, a experiência de escrever esse diário, e participar da pesquisa foi superinteressante,, até porque através de perguntas sugeridas, pude refletir bastante até chegar em algumas conclusões reais e concretas.

Obrigada pela atenção!

C7

Sou C7, sou do VI bloco de matemática da UESPI, sempre tive vontade de ser professor e ainda mais, de matemática. Sou de família humilde, mas sempre me deram forças para estudar, graças a Deus e à minha família estou quase conquistando meus objetivos. Na minha graduação estou tendo a oportunidade para me socializar com o ambiente de ser um discente profissional, pois isso me ajuda muito em gostar e acreditar ainda mais no meu sonho, que é ser doutor em matemática e ajudar repassando meu conhecimento ao próximo.

No meu ensino básico, aprendi muitas coisas, mais eram presas em um lugar na minha mente que eu não conseguia e nem queria despertar interesse, assim como hoje no superior eu tenho tantas ideias que até me perco nas tomadas de decisões, porque as portas e oportunidades se abrem e me deixam às vezes confuso, mas apesar de tudo ainda continuo com meu sonho de fazer doutorado.

Em relação à postura dos professores do ensino superior no curso de matemática, tenho prestado muita atenção nesse aspecto, pois tem alguns que se sentem o máximo e faz transparecer serem carrascos e arrogantes por mais que saibam muito, ou seja, quanto mais eles sabem mais são carrascos e os menores em relação à formação, tipo que tem especialização ou subtítulo, esse são mais legais com os alunos, mas isso não são todos eles, tem alguns que são Doutores, mais continuam com humildade e isso nos motiva porque temos esperança, isto é um sonho como o meu de ser Doutor, e que nos mostra que não importa onde você vai chegar e nem o que você é, temos que ser sempre humildes, porque perante a Deus somos todos iguais. Esse é um dos motivos de permanecer sendo motivado no curso, porque existem espelhos bons pra se espelhar. Com todos esses obstáculos, mesmo assim permaneço firme e consciente do que eu quero, então resolvi buscar envolvimento com humildade de me sentir no ambiente de trabalho que vou exercer futuramente, e vi o PIBID como o principal alvo pra mim e hoje, graças a Deus está me aperfeiçoando e enriquecendo meus conhecimentos.

Obrigado! Tudo de bom pra você professora, muito sucesso e que Deus ilumine seus objetivos e que consiga conquistar os seus sonhos. Abraços!"

C8

Chamo-me C8, sou aluno do curso de licenciatura plena em Matemática pela universidade Estadual do Piauí, desde a 5° serie do ensino básico venho gostando de ensinar Matemática. Nasci em Teresina – PI, meus pais não tiveram oportunidade de estudar, principalmente chegar à universidade, para minha família é um orgulho.

Ser professor é algo social para mim está sendo maravilhoso ser professor, pois, professor é um educador que contribui para um país melhor e mais justo. Daí vejo que estou no caminho certo e fiz a escolha certa.

Quando aluno já vinha sempre dizendo; quero fazer Matemática e observar os professores mas não foi no ensino básico que me despertou. Acredito que aprender a ser docente tem que dominar conteúdo saber se preocupar se o aluno está aprendendo ou não, saber se esta sabendo repassar o assunto de forma que todos aprendam, ou seja, para aprender a Ser docente tem que estar em sala de aula para praticar. Ver a postura dos professores na graduação pode influenciar, pois a gente se espelha neles ou em algum professor a gente leva alguma coisa de cada professor para o aprendizado. Ou seja, professor na graduação tem um papel importantíssimo na minha formação de professor.

Motivação pra continuar nesse curso e porque gosto de ser professor, gosto de trabalhar em sala de aula, é prazeroso, fazer discussão em sala de aula para determinar assunto assim consigo ter uma opinião e uma visão ampla das pessoas e para com o professor. Vou tentar melhorar a educação desse país. As características que podem contribuir no futuro serão sempre motivar os alunos para não desistirem de seus sonhos, objetivos, correr atrás. Isso é muito importante para o exercício da docência.

Cheguei a ser aluno do PIBID através do projeto do professor C., daí comunicou todos os alunos, daí já me inscrevi fiz a entrevista, passei e estou muito feliz porque está contribuído e me ajudando a trabalhar em sala de aula.

Para mim o sentido de aprendizagem antes do PIBID era muito ruim, pois não tinha contato com alunos em sala de aula, daí não estava sendo preparado para docência. Após participar aprendi muito na minha formação como docência, pois entrei em contato com alunos em sala de aula daí venho aprendendo muito. Com a participação no PIBID pode me contribuir de varias formas, um delas e a participação no aprendizado do aluno e no meu aprendizado com as reuniões com os coordenadores do PIBID. Há diferença na formação dos licenciados que participam do PIBID e dos alunos que não participam em vários aspectos, um deles como vem falado bem no começo, nos alunos pibidianos temos contatos diretos com alunos, daí vários aprendem a trabalhar em sala de aula já os que não participam não tem contato em sala de aula. Daí não tem tanta didática para ensinar e outros fatores.

O significado que posso atribuir à aprendizagem da docência no contexto do PIBID é uma experiência muito gratificante no meu aprendizado como docente.

A experiência de escrever é muito gratificante assim relato aquilo que pode ajudar os pesquisadores do PIBID para melhorar alguma coisa ou acrescentar e levar para todos os cursos de licenciatura.

C9

Sou C9, aluno da Universidade Estadual do Piauí (UESPI), do curso de licenciatura plena em Matemática, do 7° bloco. Venho do município de A., Bairro M. Na verdade, minha mãe sempre quis que eu estudasse, pois ela não teve esta oportunidade, em si, na realidade ela não influenciou na minha escolha, mais sim em querer estudar, a escolha da profissão foi na realidade porque eu tinha certa afinidade com a matemática.

Na medida do possível a consolidação do meu processo de formação docente está se encaminhando da melhor maneira possível apesar das dificuldades, acredito que não só uma mais várias, pois na formação docente o individuo precisa de vários aspectos para poder exercer da melhor maneira possível esta profissão.

Durante os anos que estive na educação básica, permitiu-me ter uma vivência de várias situações e vários desafios a que o professor é submetido durante o exercício da atividade. Acredito que não se tenha uma fórmula pronta para aprender a ser docente, pois cada um vai se modelando a partir de suas vivências e a partir delas ele vai se tornando cada vez mais docente. Acredito que a influência dos professores das graduações pode ser positiva no sentido de que deem o exemplo não só falando, fazendo discursos em sala de aula, mas assim, procurando fazer o que se falam.

Os motivos que me levaram a continuar no curso foi primeiro porque eu me identifico com o curso, e segundo porque eu tinha que vencer este desafio que é a universidade e porque eu também queria mostrar que eu era capaz. As características que acredito que vão me ajudar no exercício da profissão são a lealdade com os outros, companheirismo, um pouco rigoroso. Para chegar a ser aluno do PIBID tive que me inscrever no processo seletivo, depois de selecionado, tive uma entrevista com o coordenador do PIBID. O processo formativo para a docência apresentado pelo PIBID consiste em valorizar a profissão, dando suporte para os que estão em pleno processo de formação. Antes de participar do PIBID eu tinha uma série de dúvidas de como eu deveria me comportar em sala de aula, mais depois que entrei para o programa estas dúvidas foram sendo esclarecidas uma a uma.

C10

Sou C10, aluno da Universidade Estadual do Piauí (UESPI), do curso de licenciatura Plena em Matemática, do 7° bloco. Venho do município de A, Bairro M. Na verdade minha mãe sempre quis que eu estudasse, pois ela não teve esta oportunidade, em si, na realidade ela não influenciou na minha escolha, mais sim em querer estudar, a escolha da profissão foi na realidade porque eu tinha certa afinidade com a matemática. Na medida do possível, a consolidação do meu processo de formação docente está se encaminhando da melhor maneira possível apesar das dificuldades, acredito que não só uma, mais várias, pois na formação docente o indivíduo precisa de vários aspectos para poder exercer da melhor maneira possível esta profissão; durante os anos que estive na educação básica, permitiu-me ter uma vivência de várias situações e vários desafios a que o professor é submetido durante o exercício da atividade.

Acredito que não se tenha uma fórmula pronta para aprender a ser docente, pois cada um vai se modelando a partir de suas vivencias e a partir delas ele vai se tornando cada vez mais docente. Acredito que a influência dos professores das

graduações pode ser positiva no sentido de que deem o exemplo não só falando, fazendo discursos em sala de aula, mas assim, procurando fazer o que se falam.

Os motivos que me levaram a continuar no curso foi primeiro porque eu me identifico, e segundo por que eu tinha que vencer este desafio que e a universidade e porque eu também queria mostrar que eu era capaz. As características que acredito que vão me ajudar no exercício da profissão são a lealdade com os outros, companheirismo, um pouco rigoroso. Para chegar a ser aluno do PIBID tive que me inscrever no processo seletivo, depois de selecionado, tive uma entrevista com o coordenador do PIBID.

O processo formativo para docência apresentado pelo PIBID consiste em valorizar a profissão, dando suporte para os que estão em pleno processo de formação. Antes de participar do PIBID eu tinha uma série de dúvidas de como eu deveria me comportar em sala de aula, mas depois que entrei para o programa estas dúvidas foram sendo esclarecidas uma a uma.

C11

Sou C11, tenho 21 anos e idade, nasci em B., PI e hoje sou estudante do curso de Licenciatura plena em matemática na Universidade Estadual do Piauí em Teresina.

Na minha família não existe nenhum membro formado em algum curso de licenciatura que possa ter influenciado na escolha dessa profissão e sim meus professores da educação básica, pois eram ótimos, dedicados e gostavam do que faziam.

Posso dizer que na Universidade ainda existe deficiência no quesito preparar o estudante para a vida fora dela, pois é muita teoria dada, disciplinas de psicologia da educação, didática e outras que dizem como funcionam a cabeça dos estudantes e como se comportar em frente a uma turma que com certeza é muito importante, mas acredito que a prática na disciplina estágio supervisionado que começamos a pagar basicamente no final do curso é que leva o aluno a ver a realidade da escola e dos alunos que iremos enfrentar.

Acredito que vendo a realidade dia após dia que vamos enfrentar no nosso dia a dia nas escolas é como nos comportar de acordo com a situação. Me motivo a cada dia mais quando entro no mundo da matemática e é muito gratificante repassar todo esse conhecimento adquirido na Universidade para os alunos e mais ainda quando vejo que estão interessados no que estou expondo.

Posso dizer ainda que o compromisso, o respeito, a humildade e a facilidade de se relacionar com as pessoas são fundamentais para o exercício da docência e me encaixo bem nesse quadro.

Cheguei ao PIBID através de um processo de seleção entre vários estudantes da Universidade do curso de matemática, o PIBID consiste em incentivar a formação de docentes para a educação básica, inserir os licenciandos no cotidiano das escolas públicas para participar e em criar metodologias de ensino entre muitos outros.

Antes da minha participação no programa, nunca tinha entrado em uma sala de aula para contribuir com o ensino e aprendizagem, até então fazia o curso para o licenciar, mas não sabia nem como me comportar perante uma sala de aula cheia de alunos esperando conhecimento, ai foi o PIBID que pela primeira vez fui a uma

escola não como aluno, mas mediador do conhecimento. No começo estava muito sem jeito, andava sempre nervoso.

Foi onde o programa entrou e começou a me ajudar e, pois permitiu trabalharmos em grupo onde num ajuda um outro e meu grupo conta com PIBIDIANOS só experientes e que me auxiliaram todo o tempo e com tudo que fui precisando durante as nossas visitas à escola, assim fui me sentindo cada vez mais à vontade, sentindo que fazia parte daquele ambiente foi aí que descobri que o Programa poderia me ajudar futuramente em minha profissão pois se continuasse apenas com a metodologia da Universidade eu iria entrar no mercado de trabalho com uma grande deficiência.

Eu acho que o que me fez NÂO mudar de idéia e de curso, pensar melhor em dar aula, em seguir para a licenciatura foi o PIBID. Curioso porque quando eu entrei minha última opção era dar aula e hoje já não é mais a ultima. Então eu acredito que até o final do projeto eu já esteja com essa idéia.

Nunca tinha feito algo parecido com esse diário de juntar toda a minha vivência de antes e durante o projeto do PIBID e formar narrativas. Então é mais uma experiência para mim. Espero ter contribuido de alguma forma para sua pesquisa. Obrigada e sucessos!

C12

Meu nome é C12, sou aluno do curso de Licenciatura Plena em Matemática, na Universidade Estadual do Piauí (UESPI), naturalizado de J.F. P., onde moro. Sempre estudei em escolas públicas, onde tive algumas influências de colegas na escolha do curso que hoje estou matriculado, não tinha interesse direto em ser docente na verdade queria uma profissão para estabilizar financeiramente no futuro.

O processo de formação, na minha opinião, não é muito voltado para a educação básica, pois estudamos conteúdos que não é voltado para tal, além disso a maioria senão todos os professores na Universidade desconhecem a educação básica e sua realidade, eles se prendem muito aos conteúdos não mostrando nem exigindo formas eficazes e diferentes de transmitir esses conteúdos, no curso de licenciatura falta mais disciplinas como avaliação da aprendizagem, instrumentalização matemática para a educação básica, não apenas isso, mais professores qualificados ou atualizados para ministrarem essas disciplinas.

Na educação básica aprendi que quando alguém tirava notas baixas ficava para recuperação ou reprovado, quando eram bem comportados participava das aulas ganhava qualitativo caso contrário, não ganhava. Aprendemos a ser docente, antes de tudo recebendo orientações de profissionais experientes da área e depois pondo em práticas durante a graduação. Pois assim terá a chance de repensar algumas práticas e modelar suas atitudes de forma a melhorar o fazer docente.

A postura, respeito com os alunos, responsabilidade e otimismo dos professores da graduação torna-se um espelho para os alunos do curso de licenciatura principalmente o otimismo. Sou motivado a continuar no curso pelo reconhecimento do meu esforço, por ex-colegas da educação básica, parentes e pelo carinho que alguns alunos demonstram durante os estágios e também pelo fato que já estou quase graduado por assim dizer.

A minha alegria, responsabilidade, paciência e respeito são características que podem contribuir para o exercício da docência no futuro. Para ser aluno do PIBID, não tive muitas dificuldades, pois a maioria dos alunos não tem muito

interesse em participar dos poucos projetos ofertados pelo curso. Sendo assim não tinha muita concorrência pelas bolsas disponibilizadas. Sempre tive vontade de participar do PIBID ou PIBIC, visto que são dois ótimos projetos, pois é garantia de aquisição de novos conhecimentos.

O processo formativo do PIBID consiste em levar o graduando a repensar suas práticas na docência, como o nome do projeto diz, iniciação à docência, ou seja, você inicia suas práticas de docência e essa pode ser uma oportunidade única de refletir a aprendizagem, observar e descobrir métodos eficazes de aprendizagens.

A experiência de escrever o diário revelou a importância de realmente saber o que estamos fazendo, para que estamos fazendo e como estamos fazendo.

C13

Oi! Me chamo C13, tenho 22 anos sou natural da cidade de M. A. e moro em Teresina, estudo na UESPI (Universidade Estadual do Piauí) no curso de Licenciatura Plena em Matemática, onde a escolha dessa profissão foi influenciada por um primo que também estuda na mesma área, além do que sempre me identifiquei com as matérias exatas ao longo da minha educação.

O processo de formação docente vem se consolidando a partir das matérias didáticas ofertadas pelo curso como a didática e os estágios supervisionadas além de psicologia e da metodologia que não deixam de ser importantes para o curso.

Na educação básica sempre temos professores e gestores que nos influenciam a sermos de tal jeito ou não sermos de tal jeito, ou seja, são como espelhos que queremos refletir futuramente, logo sempre tive professores que me influenciaram a querer investir no meu futuro, como professor, com as maneiras de falar, olhar, de comunicar com o aluno dentre outras coisas. Aprendemos a ser docente a partir da observação em sala de aula e das matérias pedagógicas propostas na grade curricular do curso assim como a postura dos diversos professores presentes na nossa formação docente é capaz de exercer grande influência.

As motivações que encontramos para continuar no curso são poucas, já que está incluso na área da educação básica, e já não é mais novidade que não somo valorizados e recompensados por tanto esforço porém, o fato de poder contribuir para a melhoria da educação já é gratificante além do que meu esforço, paciência e dedicação são importantes para que eu possa me sair como um bom profissional da educação básica.

Assim, objetivando uma melhor formação profissional, no ano de 2013, mais precisamente do 1º semestre, me incluir no PIBID (programa institucional de bolsa de iniciação a docência) um programa de monitoria, apresentado pelo professor C. de matemática e consegui ser aprovado, pois atendi a todos os requisitos necessários para entrar na bolsa.

O PIBID nada mais é que uma bolsa voltada para monitoria em sala de aula, ajudando de diversas formas a consolidar seu trabalho e assim vemos que antes do PIBID a nossa formação nunca seria a mesma, pois ele é de fundamental importância para nossa carreira como futuros profissionais da educação básica visto que nossas iniciativas, e a forma como os professores se portam nos influenciam e nos ajudam a sermos melhores cada vez mais.

No entanto, aqueles que não estão inclusos no programa não poderão desfrutar da formação e da aprendizagem grande e participar de algo tão transformador como o PIBID, já que a cada vez que vamos às escolas, vamos de um jeito e voltamos de outro, ou seja, com as nossas mentalidades, cultura, objetivos mudados ou remodelados, e são características que podemos atribuir ao PIBID, pois me ajudam a cada vez mais melhorar.

Logo, o desafio de registrar todas as minhas experiências práticas da bolsa me revelou o quão gratificante e único é estar incluso neste programa, pois antes do mesmo estava ciente de o quanto precisava me tornar um bom educador do futuro.

C14

C15

Meu nome e C15 tenho 22 anos de idade, estou cursando o 6° bloco do curso de licenciatura plena em Matemática, sou de família humilde, mas de muita paz, amor e Fé em Deus, graças a Deus por ter me dado um lar abençoado, moro com meus pais e irmãos, é a minha família que me dá forças para continuar cada dia, ela é a base; acredito que uma família bem estruturada, não falo aqui somente no lado financeiro, mas principalmente no lado emocional e sentimental das coisas, proporciona um caminho bem mais seguro na vida de qualquer um.

Quando decidi ser professor de Matemática, a minha família me apoiou como sempre, e hoje os meus pais têm orgulho de ter um filho professor, um não, pelo menos dois porque minha Irmã está se formando em Pedagogia, ou seja, a família tem um papel muito importante. Quando olho pra tras, e relembro quando comecei o curso, vejo que realmente amadureci muito por ser um pouco tímido, às vezes me preocupava, como seria na sala de aula, sempre observei os meus professores, cada um com o seu próprio jeito de ministrar as aulas, ficava pensando com seria o meu jeito próprio, tenho que confessar que acabo me espelhando nos meus professores não só em um, mas em todos; porque todos possuem características que são boas e legais para sala de aula e sempre procuro copiar os aspectos que acho bom de cada um deles; sem falar das palavras de motivação que eles sempre dizem, palavras essas, que muitas vezes nos encorajam a seguir essa caminhada, porque todo mundo sabe que o curso de Matemática é um pouco puxado, e ainda existem fatores como trabalho, alguns tem filhos, ou seja, a vida fora da universidade são fatores que muitas vezes pesam e fazem muitos desistirem.

Também confesso que participar do PIBID, está sendo uma das maiores experiências na minha vida acadêmica, se não for à maior. Lembra que falei que pensava muito sobre quando fosse pra sala de aula? Pois é..., o PIBID me proporcionou uma interação com a sala de aula, antes mesmo das matérias de estagio. A convivência com os alunos, professores, coordenação, o ambiente escolar em geral e o principal presente do PIBID na minha formação, sabe aquele medo da sala de aula? Não tenho mais! E tenho certeza que boa parte das coisas boas que estão acontecendo na minha vida acadêmica é "culpa" do PIBID. E se hoje os alunos me consideram um bom professor, tenho que dizer que isso é um dos frutos do PIBID.

Agradeço a Deus a cada dia que se passa por ter conseguido uma bolsa no PIBID, pois esta me proporcionou experiências novas e fantásticas a cada dia, como essa, quem diria que um dia eu colaborasse de alguma forma com um projeto de

pesquisa como esse, estou muito feliz por poder ajudar, como podemos ver, o PIBID é uma caixa de surpresa sempre apresentando coisas e pessoas, e creio que essa não seja a última.

C16

C17

Nascida e criada em Teresina, meus pais vindo do Interior de A. L. Meu pai sem emprego, minha mãe trabalhando com um salário mínimo era o que tínhamos para viver.

Minha mãe com duas filhas para criar e meu pai se virando em bicos, tive que passar toda minha vida escolar estudando em escola pública. Uma das minhas maiores dificuldades de acompanhamento de conteúdos da UESPI.

Hoje é como eu estivesse vendo tudo nisso acontecer novamente por que agora eu estou no lugar de professor (orientadora) mas infelizmente a realidade no ensino público ainda está sendo a mesma. Professores enrolando e alunos desmotivados.

O PIBID me proporciona ter uma visão diferente do que eu tinha em se tratando do modo de passar o conteúdo para os alunos.

A realidade é que os professores se sentem desmotivados para passar conteúdos para os alunos que, por causa do sistema, já vem com muita dificuldade de acompanhar conteúdos passados na sala de aula.

Acho muito errado quando um professor passa trabalho, prova, pesquisada para atribuir notas aos seus alunos, isso é característica de professor que não confia no seu próprio trabalho e infelizmente estou presenciando isso no PIBID.

Eu quero e se que posso mudar esta realidade, coisa que estou tentando fazer agora.

C18

C19

Eu, C19, nascido e crescido no Interior do estado do Piauí, em uma pacata cidade localizada a 450 km da capital Teresina.

Desde os meus sete anos quando entrei pela primeira vez como discente em uma sala de aula fiquei encantado com a matemática e esse encantamento se perpetua até os dias atuais.

Ao término do ensino médio não tive dúvidas sobre a escolha da minha profissão. E para que essa escolha se tornasse realidade tive que sair da casa dos meus pais. Daí vim morar em Teresina para dar continuidade aos meus estudos, logo prestei o último vestibular tradicional da UESPI ao qual fui aprovado em matemática.

Como acadêmico do 6º bloco e bolsista do PIBID há 1 ano e 3 meses estou muito contente, pois o PIBID acrescenta uma rica experiência, dando embasamento teórico e prático para as realidades que circulam no meio escolar pois: "Quem ensina aprende ao ensinar e quem aprende ensina ao aprender" (FREIRE)"

Portanto, é gratificante ser licenciando em matemática, ou seja futuro docente de matemática, alias, bolsista do PIBID, pois a matemática está presente em tudo

inclusive neste diário autobiográfico reflexivo que segue uma sequência lógica, lógica é um dos ramos da matemática.

C20

C21

Olá, me chamo C21, tenho 20 anos e sou natural de Teresina, porém, moro na cidade de T., no M. A minha profissão é a docência em matemática, a escolha foi influência não somente pela família, mas também pelos excelentes e compreensivos professores que tive durante o ensino médio, desde então o processo de formação docente consolidou-se através das matérias pedagógicas onde estão inclusas nas grade curricular, assim como os estágios supervisionados além do PIBID (monitoria) tendo em vista de que a didática e os estágios são disciplinas que impõem a formação acadêmica como futuros professores.

Sempre temos influenciadores durante a nossa educação básica, tal é esse influenciador que servirá para um ou para outro tipo de pessoa que não devemos ser! Aprendemos muito com os professores durante a educação básica. Sua maneira de se portar, falar, seus conselhos e principalmente o deleite em ministrar a disciplina nos influencia em tudo! E é através dessa satisfação que podemos investir e acreditar na carreira docente. Apesar de não sermos reconhecidos...

Assim como os professores da educação básica influencia-nos a como devemos ser, não é diferente com os professores da graduação. De fato, eles ensinam como devemos ou não ser na nossa carreira docente, além de que as motivações são poucas porque logo de cara nos deparamos com o descaso e a desvalorização da nossa profissão, contudo, apenas o fato de sermos influenciados, contribuintes para a melhoria da educação já é satisfatório e "recompensativa" a tal escolha, sabendo que possuo paciência e zelo para contribuir pra tais coisas.

Logo no 3º período, mas precisamente no 1º semestre do ano de 2014 veio à tona a aprovação do projeto pautado pelo digníssimo professor Dr A., o PIBID (Programa Institucional de Bolsa de Iniciação a Docência) logo que soube me inscrevi, e pude autenticar-me no projeto, já que obedeci a todos os pré-requisitos determinados para a entrada da bolsa. O PIBID apresenta um processo de iniciação à docência partindo do pressuposto da monitoria, da observação em sala de aula onde podemos ver no que consiste a nossa formação futura. Antes do PIBID as escolas possuíam déficits. Hoje PIBIDIANOS contribuem para o crescimento através da atenção e iniciativas propostas em salas de aulas.

Assim podemos perceber como o projeto ajuda-nos de tal forma em nossa carreira docente, fazendo assim com que haja diferenças irremediáveis dos que tem oportunidade de participar dos que não tem, já que temos mais tempo e espaço para observar, aprender e ensinar nas salas de aula onde pode-se atribuir os significados da oportunidade de poder participar de algo que só tem a favorecer cada vez mais nossas posturas que devemos adotar e as maneiras de passar os conteúdos programáticos e a deixarmos o processo lógico de formação e também nos importamos com a vida dos alunos, com o processo pelo qual eles podem ou não aprender .

De fato, o PIBID proporciona apenas coisas boas e imprescindíveis para o processo de formação de qualquer área que esteja inserida na carreira docente. Assim como meu deleite em participar desta pesquisa e espero que através de tais relatos acima mencionados eu possa contribuir para tal pesquisa. Obrigada!

C22

Sou uma pessoa muito compromissada com tudo o que eu faço, pois sei que a responsabilidade é um valor importantíssimo em tudo que fazemos. Venho de uma cidade do Interior do Piauí, cidade está não muito distante da capital, resido no município desta cidade. Tenho uma família muito centrada nos valores e princípios de convivência em uma sociedade, sempre me apoiavam em todas as minhas decisões e quanto à profissão, foi uma paixão durante o colegial hoje é amor, pois amo o que eu faço. A influência de terceiros foi apenas na escolha da área Matemática.

O processo de formação de um ser docente depende de "N" fatores, dentre eles, um que considero imprescindível e muito relevante, o gostar do que se faz, pois se você gosta de sua profissão, tudo ao seu redor só tende a somar na sua formação docente. Quanto ao componente curriculares alguns tem muita relevância no processo de formação, porém eles precisam ser associados de forma mais direta à prática docente, pois a teoria e prática caminham lado a lado.

Acontecimentos da minha vida de colegial somam na academia, nos estágios e no PIBID, visto que todos os erros que via serem cometidos não merecem ser repetidos e sim buscar os aprendizados deixados por eles. Com a graduação e com a pouca experiência que tenho em sala de aula, acredito seriamente que só se aprende a ser um bom profissional docente juntando a teoria e pratica.

Quanto aos meus professores da academia quero levar comigo os exemplos de compromisso, responsabilidade e respeito que observei em alguns que tive oportunidade de ser aluna. As motivações não foram muitas, pois quanto à própria instituição, deixa a desejar, mas os aprendizados foram altamente motivacionais, as amizades, a experiências de poder participar do PIBI, entre outros.

O PIBID chegou como uma benção em minha vida, pois acredito que tudo vem com esforço e também com ajuda divina de Deus. Quanto ao programa em si, os aprendizados são ótimos, tanto na escola quanto na instituição, pois o nosso coordenador é uma pessoa muito responsável e está preocupado com o nosso aprendizado.

Antes de participar do programa ainda não tinha nenhuma experiência em sala de aula como docente, visto que estava no 5º período e ainda não havia começado os estágios supervisionados. Hoje já posso dizer que sei como funciona a rotina de um professor da rede pública de ensino, além de reconhecer que preciso estudar sempre e sempre.

Participar do PIBID com certeza, só tende a contribuir para a formação de qualquer profissional da área da licenciatura, pois além da experiência e dosar aprendizados realizados na escola, o programa ainda nos oferece oficinas extras de português, muito importante para concursos públicos e para a profissão docente.

Quanto às diferenças entre quem participa e quem não participa prefiro não comentar, espero que entenda.

Ser docente é estar ali pronto para ajudar a quem precisa de ajuda para adquirir de forma mais fácil o conhecimento desejado. Ser docente é ser responsável, é ter compromisso, é respeitar o outro (colega de profissão e principalmente seus discentes).

Gostei de participar da sua pesquisa. Escrever sobre mim, é algo que considero difícil, espero ter colaborado para seu trabalho e sucesso!

C23

Sou C22, professor de Matemática do I. e da Universidade Estadual do Piauí. Nasci em uma família humilde, acolhedora, trabalhadora; meus pais não tiveram a oportunidade de estudar, mas fizeram de tudo para que seus filhos estudassem e, graças ao esforço e dedicação deles e meu empenho, consegui me formar em Matemática na UFPI (Universidade Federal do Piauí), fazer mestrado na UFC (Universidade Federal do Ceará) e por último (em 2013) conclui meu doutorado na UFRJ (Universidade Federal do Rio de Janeiro).

Confesso que tive dificuldades na escolha de minha profissão, fiz um curso técnico de edificações na Escola Técnica Federal do Piauí. Como achava muito bonito a arquitetura e adorava os cálculos estruturais e tinha um amigo vizinho que era engenheiro, pensei muito inicialmente em fazer engenharia civil, mas vi naquele momento que minha formação básica não me proporcionava uma aprovação para este curso, embora eu me esforçasse muito.

Tive durante todo meu período de formação básica bons professores de matemática e durante o "segundo grau" fiquei um pouco caído pela física (no início do 2º ano meu professor de física era uma pessoa de difícil relacionamento, trabalhava pouco em sala, exigia muito dos alunos e isto fez por onde eu me aprofundasse um pouco nesta área para dar conta das provas), mas fui percebendo que a matemática era quem dava os fundamentos.

Fiz então o vestibular para matemática, mas com o pensamento no ano seguinte na engenharia, isto também devido à cobrança de alguns amigos que viviam em torno de mim, diziam que eu tinha talento para fazer "outra coisa". Terminei fazendo então mais dois vestibulares um para engenharia (passei, mas não cheguei a cursar nenhuma disciplina) e outro para computação, onde cursei dois anos, mas não tinha muita empolgação, eu gostava mesmo era das disciplinas de cálculo. Abandonei a idéia da engenharia, computação, conclui matemática e fiz um compromisso comigo mesmo de avançar dentro de minha área.

Sempre tive facilidade para os cálculos, já na educação básica ajudava os colegas que tinham dificuldades e durante o curso na universidade estava disponível para contribuir com aqueles que não conseguiam entender os assuntos abordados em sala, creio que isto foi minha primeira experiência na docência.

Durante o curso na Universidade dei muitas aulas particulares para alunos do ensino básico, isto me proporcionava prazer, pois via as pessoas melhorarem seu desempenho e sem dúvida teve influência para que eu continuasse na profissão de professor.

No meu processo formativo tive a oportunidade de estudar muito os conteúdos de 3º grau e pouco contato com conteúdos do Ensino Básico (uma deficiência do curso era não se preocupar com a formação do professor para trabalhar na educação básica. Na Universidade devo ter estudado talvez uns 20% de conteúdos voltados para o Ensino Básico, na realidade tive que aprender quase que sozinho vários conteúdos, pois também não os estudei no "2º grau", mas sem dúvida, as disciplinas de matemática abordadas no curso me deram maturidade para aprender outros conteúdos, isto foi importante).

Acredito que se aprende a ser docente com a prática do dia-a-dia, pois cada turma, cada série, cada momento é um desafio diferente e a experiência vivenciada em um determinado momento serve para tomar decisões futuras. Porém, a verdadeira aprendizagem é o estudo contínuo sempre procurando novas maneiras de abordar os conteúdos, de motivar os alunos, de descobrir novas soluções para os problemas. Procuro ensinar meus alunos a exercerem a docência através de exemplos: ser comprometido com o que se faz, preparar bem suas aulas, ser pontual, assíduo, cobrar de acordo com o que se ensina, motivar seus alunos a estudar matemática e perceber que através do estudo podemos adquirir nossa independência, seja qual for o curso que fazemos, o importante é ser um bom profissional o resto é consequência.

Vários alunos do curso de matemática me perguntavam por que a matemática não tinha o PIBID, isto me motivou a fazer o projeto logo após a conclusão do meu doutorado. Percebi que através desta experiência eu poderia ajudá-los a terem uma melhor formação além de poder contribuir com minha vivência de professor do Ensino Básico, passando para eles métodos e técnicas de abordar bem os conteúdos a serem trabalhados.

As referências que utilizamos para planejar as ações a serem desenvolvidas pelos discentes é a minha história de 20 anos de professor e coordenador de matemática em uma escola de ensino básico, além disso, procuramos semanalmente passar para todos os alunos do PIBID um conteúdo novo, mostrando como o mesmo deve ser abordado no dia-a-dia.

Os alunos que participam do projeto relatam que o mesmo tem contribuído para sua formação, pois antes eles não tinham ideia de como seria o trabalho de uma sala de aula e hoje eles sentem confiança para exercerem sua profissão no futuro, pois a vivência junto com o supervisor na escola dar coragem para que eles sigam na docência.

Atualmente, para se desenvolver a docência é necessário muito empenho, estudo diário, pois os alunos querem situações práticas para aquilo que estão estudando, o ENEM requer muita leitura, contextualização, significado para os conteúdos abordados e tudo isso exige do professor uma formação constante. Neste sentido o PIBID contribui complementando de forma prática o que é visto de modo teórico nas disciplinas acadêmicas do curso.

Foi importante relatar minha experiência neste diário, uma vez que tive a oportunidade de fazer um histórico e uma reflexão de minha atuação como formador de novos professores de matemática, acredito que a pesquisa que está se desenvolvendo sobre o PIBID vai contribuir futuramente para novas tomadas de decisões e acima de tudo para melhorar a qualidade de nosso ensino.

DIÁRIOS DE PEDAGOGIA

C1

Eu me chamo C1, tenho 20 anos, nasci em Teresina(PI), porém aos 7 meses fui para Ubajara(CE) e por lá passei a maior parte da infância; sou filha de Maria Creusa da Silva Alves e Francisco Alves dos Santos, tenho uma irmã mais nova. Hoje residimos em Teresina.

Aos três anos de idade eu já ficava ansiosa e curiosa ao ver as crianças irem à escola, observando isso, minha mãe comprou cadernos, cartilhas com as letras, lápis de cor, quadro de giz e começou a me ensinar em casa. Todos os dias, nos

sentávamos nós duas e passávamos horas lendo, pintando, cobrindo, desenhando, eu pegava os livros de histórias infantis e fingia contar toda a história do início ao fim. Com pouco tempo, já era notável que eu conseguia juntar as letrinhas e formar algumas palavrinhas simples. Tendo em vista isso, é notável que minha paixão pela escola começa desde cedo, lembro que eu sempre tive grande admiração por minhas professoras, eu as observava muito e quando chegava em casa ia imitá-las fazendo mãe, pai e irmã de alunos meus. Uma professora em especial, Marta Irene, me marcou muito por sua maneira de se aproximar dos alunos, de conversar, percebia-se o afeto que ela tinha, e ao ver isso eu logo pensava: "Quero ser uma professora como ela!".

Ao ingressar no curso de Pedagogia confesso que não era minha primeira opção, porém assim que iniciei já percebi que iria me identificar, pois o prazer de ensinar me seguiu por boa parte da minha vida com as aulas particulares que dei e até mesmo com o fato de ensinar as tarefas escolares dos primos. Logo no início (2° período) surge a oportunidade de fazer parte do PIBID - Programa Institucional de Bolsa de Iniciação à Docência, onde estou tendo a chance de me aproximar das salas de aulas pela primeira vez, com uma base bem forte, pois tenho auxílio da supervisora e também das bolsistas mais experientes. Confesso que o primeiro contato foi um pouco diferente do que pensei, porém no passar das aulas tenho desenvolvido métodos para me aproximar mais dos alunos e compartilhar conhecimentos, além de observar algumas práticas excelentes que também utilizo.

Como ainda estou no 4° bloco do curso, a disciplina que mais contribuiu para minha prática foi a Didática, cursada no 3° bloco, nela pude perceber a importância de registrar as aulas nos planos, além de obter dicas valiosas das práticas em sala. Também considero que o Lúdico e Educação me enriqueceu bastante, pois consegui ver maneiras de dinamizar as aulas, afim de chamar mais atenção dos alunos.

Acredito que se aprende a ser docente aliando a prática à teoria, pois quando se fica apenas na teoria, a visão da realidade é mais difícil, assim também, quando se prende a prática, passa a não refletir sobre o vivido. Depois que iniciei no PIBID, a teoria ganhou mais forma e posso compreender melhor a parte teórica.

Durante a graduação, a postura dos professores influencia bastante, pois há a questão do estímulo que se é dado. Quando vemos um professor que tem amor pela profissão e nos impulsiona a amar também, a aula se torna diferenciada e chama mais a atenção dos graduandos.

Considero que a vontade de fazer a diferença na vida dos alunos e ser uma boa profissional é o que me impulsiona a seguir no curso. Sei que a remuneração de quem fica nas salas de aula não é o que deveria, mas o retorno diário que temos é um bem precioso.

Algumas características minhas são de grande valia na sala de aula: paciência, tranquilidade, o gosto pela dinamização das aulas, já que a maneira mais fácil para mim de compartilhar conhecimentos é através de dinâmicas, brincadeiras, jogos, entre outros.

Tive a oportunidade de ingressar no PIBID – Programa Institucional de Bolsa de Iniciação à Docência no primeiro semestre de 2014. Na época eu trabalhava no comércio, mas buscava exatamente algo na minha área, que me desse maior satisfação, foi quando por coincidência cheguei à sala da coordenação de Pedagogia da UESPI – Clóvis Moura e ouvi umas alunas comentando sobre o processo seletivo, imediatamente questionei sobre o que era, peguei as instruções e

fui atrás de tudo que precisava. Na entrevista fiquei um pouco insegura por ainda estar no segundo período, mas acabou dando tudo certo e consegui a bolsa.

Logo que iniciei os trabalhos já me empolguei bastante com a maneira como iríamos trabalhar em sala de aula, já que não tinha experiência nenhuma. Considero que o PIBID vem trazendo grandes experiências formativas valiosas, pois nos aproxima da realidade escolar ao mesmo tempo em que nos impulsiona, enquanto profissionais, a mudá-la e/ou melhorá-la. A proposta é enriquecer o conteúdo do professor através de atividades diferenciadas e inovadoras, além de reforçar assuntos didáticos que muitas vezes, os alunos tem acesso mais permanece com dúvidas e deficiências.

Antes de iniciar no PIBID, eu não conseguia associar teoria e prática, para mim eram realidades distantes, porém hoje consigo levar aprendizagens da Universidade às práticas na sala de aula. Até mesmo a maneira de tratar o aluno, de propor atividades eram coisas complicadas para mim, mas que hoje já são bem naturais e o melhor de tudo, são objetos de reflexão enquanto universitária.

A experiência de escrever nesse diário e dar contribuição a essa pesquisa foi maravilhosa, pois me levou a fazer uma análise da minha construção enquanto docente e do valor que o PIBID está tendo para minha formação. Na correria do dia-a-dia muitas vezes deixamos passar muitas experiências valiosas que só são lembradas por nós ao fazermos reflexões escritas como essa. Agora é minha vez de dizer: Muito obrigada professora Eliene, por me fazer refletir a minha própria vivência!

C2

C2, 20 anos e sempre morei na capital do Piauí Teresina. Durante toda minha vida estudei em escolinhas particulares de bairro, e quando chegou a hora de prestar vestibular estava bastante indecisa em qual curso me inscrever. Lembro-me que estava em dúvida entre o curso de Jornalismo e Pedagogia e que escolhi Pedagogia pelo fato de achar que me identificaria bem mais, no entanto eu não imaginava a dimensão que essa área abrangia. Meus pais me apoiaram, na verdade eles queriam que eu passasse pra qualquer curso nas instituições públicas.

Quando eu entrei na Universidade eu ainda era muito menina, e não imaginava o leque de áreas que a Pedagogia abrangia. Meu primeiro contato com a docência foi no estagio não-obrigatório nas escolas da prefeitura, e de inicio eu confusa que ficava chateada com a falta de estrutura e cobranças da gestão eu era estagiaria sem experiência e estava assumindo uma turma com 2 alunos incluindo 1 especial. Onde na Lei dizia que quando tem alunos especiais na sala, o número mínimo deveria ser reduzido. Passaram-se 3 meses esperando uma titular chegar na minha sala e quando ela chegou vi que ela não tinha dominado a turma. No decorrer desse ano de estágio eu fui apreendo a lidar com todas as dificuldades externas da escola e quando acabou o ano senti muita falta dos alunos, das brincadeiras que a gente fazia, das pinturas que eram expostas, das músicas que eles dançavam. Mesmo acordada até de madrugada planejando aulas, preenchendo fichas de avaliação e estudando os conteúdos do curso, foi gratificante ver o desenvolvimento deles de forma integrada. Eu aprendi a lidar com a docência quando tive o contato com a prática.

No ano seguinte eu fui auxiliar de uma turma de II período por 2 meses mais não fiquei muito tempo, pois passei para o PIBID. O PIBID é um projeto maravilhoso que nos dá todo suporte que a escola que trabalhávamos não dá. No Programa se

trabalha com projetos, são práticas planejadas, e na época que estagiava a pedagoga só me entregava o conteúdo na sexta pra elaborar as aulas da semana seguinte (não sei se pelo fato de ser só estagiaria).
Até aqui as disciplinas que me ajudaram bastante no estágio foram as de lúdicos, artes e corpo, eu aprendi a envolver meus alunos nas aulas de maneira prazerosa e tudo que eu via de interessante eu queria fazer com eles. Hoje eu vejo que eles são mais felizes e bem mais ativos em relações às crianças de antigamente, pois na minha época eu não recordo de aulas dinâmicas e tinha medo dos professores, até o ensino médio.

A postura dos meus professores na graduação foi muito importante principalmente para o amadurecimento do meu pensamento com relação à educação. Assim que eu entrei em contato com a docência eu senti um ''baque'', principalmente porque eu via muitas reclamações dos próprios docentes na instituição e eu às vezes levava estes discursos para sala de aula, mas meus professores sempre me corrigiam e isso foi abrindo meus olhos. A minha maior motivação na docência é a falta de afetividade e atenção que eu vejo nos professores atualmente, e esses são pontos que eu acredito que são fundamentos pra uma pratica significativa. Hoje vemos profissionais muito preocupados com o preenchimento de fichas e resultados do que com a formação do aluno em si.

Quando eu tive a minha primeira turminha de maternal e quando eu me despedi deles senti um aperto no peito de saudade, que eu acabei me apegando com eles então essa questão afetiva que eu vejo, acredito que contribui bastante para o exercício da docência, pois eu sentia o carinho deles por mim e a vontade de ir pra escola e de aprender. Para ser Pibidiana eu fiz minha inscrição e fui selecionada pra entrevista. Nesta entrevista tinha que responder um questionário e elaborar uma atividade interventiva, e eu lembro que eram somente 2 vagas.

O PIBID me fez abrir os olhos para a docência, a teoria ganhou uma forma, antes de entramos em contato com as crianças nos elaboramos um projeto de acordo com as necessidades deles, e essa prática intencionada nos faz ter um novo olhar para a docência. Uma vez no mês nos encontramos para socializar o que vem sendo trabalhado nas escolas e isso é sempre um aprendizado. Graças ao PIBID eu amadureci a minha visão sobre o que é ser docente, sobre a pratica voltada para a necessidade deles, todos estes aspectos são gratificantes. Antes do PIBID eu achava que para se ter uma pratica significativa, tinha que ter uma boa estrutura escolar, apoio familiar, e eu sempre tentava fugir da responsabilidade. Hoje no PIBID eu vejo que para obter uma prática significativa ela precisa primeiro ser planejada, elaborada para depois ser posta em prática.

Seria maravilhoso se todos pudessem ter acesso ao PIBID, talvez ou quase sempre pensam como eu pensava. O pouco acesso aos projetos interventivos e muito acesso à reprodução de conteúdos muitas vezes corrompem o pensamento da função social que o professor tem. Então o PIBID oferece um novo olhar à pratica docente, principalmente porque ele nos faz trabalhar por prazer e não por pressão, além do que oferece uma estrutura que na maioria das vezes a escola dispõe.

Escrever esse diário me fez lembrar de todo o meu processo de amadurecimento dentro da Pedagogia. Fez-me refletir sobre a docência e sobre o papel social que o educador tem. Graças a Deus meus pensamentos foram se modificando e sempre que eu vejo algum jovem enfrentando algum problema social eu atribuo à falha em algum momento da educação e reflito sobre estratégias

interventivas. É muito gostoso ter esse olhar voltado para a pesquisa e para o papel social.

C3

Eu me chamo C3, filha mais velha de C. A. de S. e M. J. D. de S., casada com B. e tenho26 anos de idade, sou evangélica da Igreja Adventista do Sétimo Dia e cresci em um lar cristão, desde criança fui ensinada a amar a Deus acima de tudo e é o que eu faço até hoje. Minha mãe e professora, portanto influenciou muito na minha escolha. No início eu não queria fazer Pedagogia por conhecer as dificuldades da profissão, mais depois fiz o vestibular passei e agora percebo que este curso tem tudo a ver comigo, pois apesar das dificuldades e dos desafios da profissão percebi que tenho aptidão para docência, pois gosto de ensinar, de pesquisar e estudar, assim vem se consolidando o processo de formação docente, através de pesquisas, leituras sobre a docência e também pela prática que me faz refletir sobre como melhorar a mesma, como torná-la eficiente para que o aluno realmente aprenda e assim é preciso voltar ou recorrer à teoria a fim de aprimorar a prática.

Todas as disciplinas cursadas até aqui tiveram sua contribuição para a formação do docente, principalmente aquelas que nos fazem refletir sobre a ação educativa, que mostra a importância da educação na vida de uma pessoa, para melhorar a sociedade, ou seja, como a educação faz a diferença, assim na verdade nem é tanto a disciplina que contribui, mas a maneira que o professor trabalha essa disciplina com a turma, desse modo o professor é que deixa sua contribuição ou não, dependendo da sua prática ele pode mostrar para a turma o que é ser professor, pois o exemplo não é o melhor maneira de ensinar, é a única, com isso o exemplo do professor diz mais do que suas palavras.

Na educação básica temos muitos exemplos do que não é ser professor, mas eu tive muitos bons professores que inclusive minha mãe na 2ª serie, aprendi que é preciso muita dedicação para exercer essa profissão, sempre via minha mãe dedicar muitas horas do seu tempo em planejamentos, correções, elaborações de provas, atividades, fazendo tudo da melhor forma possível que ela podia fazer. Ela também me ensinou que é preciso ter paciência, fazer tudo com amor e gostar do que faz.

Para aprender a ser docente é preciso ter muita teoria contanto que seja bem articulada com a prática, assim a experiência da sala de aula é importante para conseguir isso, os professores da graduação podem contribuir muito para essa aprendizagem, principalmente pelo exemplo, como já foi dito, ou seja, é a informação (teoria) adquirida ao longo de toda a vida e também na academia combinadas com nossas vivencias e experiências e quando desenvolvemos a capacidade de organizar essa informação para usá-la da forma mais proveitosa possível.

A postura do professor na graduação é de fundamental importância, pois é ele uma das referencias que vai influenciar o exercício da docência nos seus alunos, assim se ele é pontual, demonstra domínio da disciplina, avalia de forma justa, é humilde para construir o conhecimento junto com os alunos, é comprometido com seu trabalho, está atualizado para trazer novidades para a sala de aula, dentre outras coisas, essa postura faz com que seus alunos não só aprendam ,mas também se inspirem no sentido e imitá-lo mas a ser seguido, como uma motivação

para fazer a diferença na vida de outras pessoas assim como esse professor fez na dele.

O que me motiva a continuar nesse curso primeiro e o meu desenvolvimento pessoal que vem sendo aprimorando, como a oralidade, perda do medo de falar em publico, o enriquecimento do vocabulário através das leituras, a diminuição da timidez, entre outras, também a própria aprendizagem da profissão de pedagogo, que inclui a docência, mas também é fantástico entender a ação educativa que acontece nos mais variados espaços, família, empresas, aprender a extrair de uma pessoa, suas potencialidades, contribuir para o desenvolvimento de alguém é muito gratificante, com isso quero continuar aprendendo, me desenvolvendo pessoalmente, profissionalmente e principalmente desenvolver cada vez mais um olhar mais humano, de acreditar na mudança que a educação proporciona no ser humano.

Acredito que minha determinação, meu senso de responsabilidade, meu comprometimento, paciência, o fato de gostar de ensinar, de pesquisar sejam características que me ajudarão no exercício da profissão, e o PIBID contribui para o descobrimento e desenvolvimento dessas e outras aptidões.

O PIBID é um programa mais falados entre os discentes na Universidade, tanto ouvi falar quando abriu o edital fiz a inscrição e passei para participar do programa. Antes do PIBID, a docência era apenas teoria, eu conhecia '' apenas de ouvir falar'', mas depois da experiência de estar participando do programa a primeira contribuição é o enriquecimento para a teoria vista na academia, você passa a conhecer de fato os desafios, as dificuldades, as alegrias e as conquistas da docência, pois o programa quer que desde cedo esteja em contato com o espaço escolar, para familiarizar-se com esse ambiente e mais que isso, para preparar-se para a docência dentro da realidade escolar, contribuindo para a escola através dos projetos de intervenção.

Diante disso, o licenciando que participa do PIBID ganha experiência em sala de aula, aprende com os professores, aprende a fazer projetos de intervenção, artigo cientifico, pois o programa promove eventos para divulgar e discutir as experiências dos pibidianos, a interação de alunos de vários períodos também enriquece a formação docente, favorece o desenvolvimento da criatividade na prática docente, uma vez que os projetos de intervenção devem trazer práticas inovadoras, mais criativas e prazerosas que facilitem a aprendizagem, favorece também a pesquisa e a produção científica, tanto para os projetos como também para os artigos científicos, ou seja, o licenciando que participa do PIBID sai da academia com uma bagagem bem grande para atuar no mercado de trabalho, com uma preparação bem feita e uma maior segurança para atuar como docente.

O PIBID deseja incentivar a docência, deseja que os alunos ao saírem da academia queiram ser professores, por um lado, ou para alguns isso funciona, já para outros o choque com a realidade é forte demais, até porque o PIBID seleciona escolas com IDEB baixo para que o mesmo possa sanar as dificuldade e melhorar o desempenho da escola, realmente esse trabalho não é nada fácil mas pode ser motivador para encontrar soluções e mostrar como é gratificante contribuir para o desenvolvimento de uma indivíduo

Bem, foi muito interessante a experiência de escrever esse diário, pois ele me fez refletir sobre minha formação, participação no PIBID e pude perceber a evolução que tenho sofrido estando ainda no meio do curso, como tem sido proveitosa a experiência no PIBID, tem trazido conhecimento teórico e prático, tem

mostrado minhas potencialidades e também desenvolvido minhas aptidões e escrever sobre isso revelou a importância de estar participando do PIBID.

Obrigada por essa oportunidade de estar participando da sua pesquisa Profª Eliene, espero ter contribuído de alguma forma positiva, lhe desejo bons estudos e uma pesquisa muito produtiva.

C4

Sou C4, natural de A. P., conhecida também como a terra de D. C. e S.. A docência me foi apresentada de uma forma bem familiar, pois a minha mãe, meus irmãos e a maioria das minhas tias e primas são professoras, então desta forma eu cresci no meio desta temática, fui envolvido desde cedo na docência e como todo bom aluno, admirava muito meus professores na escola. Era comum ouvir os relatos dos meus familiares docentes sobre a profissão, por isso eu posso afirmar que minha família influenciou sim a minha formação de uma forma direta.

A Pedagogia é encantadora e cada vez mais me encontro no curso, pois ela tem uma grade curricular diversa e isso é de suma importância, pois o conhecimento hoje ele não é mais dividido. O professor tem de saber ser interdisciplinar. Dentre várias matérias importantes que já passaram por nos nosso curso, literatura infantil foi a que mais marcou, pois a literatura liberta e trabalha essas leituras com as crianças e é de grande valia, com a leitura literária, "aprende-se, reflete-se, comprova-se, discerne-se, questiona-se, investiga-se, viaja-se, emociona-se, diverte-se, amadurece-se, transforma-se, vive-se, desenvolve-se a sensibilidade estética e a expressão linguística, adquire-se, cultura, constata-se com as mais diferentes visões de mundo. (BRAGATTO FILHO, 1999, P.14).

O meu encantamento pela docência, se deu tanto no âmbito familiar como no escolar, pois minhas professoras da educação básicas eram exemplos a serem seguidos, tinha uma moral, um comportamento irrepreensível, tanto dentro como fora de sala a partir dai eu percebi que ser professor era muito nobre, pois os alunos aprendem mais com o que o professora faz do que diz isso na educação básica na minha concepção é uma realidade, na graduação isto já não é tão real, pois hoje sou mais maduro e já sei discernir as coisas, já sei o que eu quero para a minha vida profissional. Hoje descubro que aprender a ser docente começa lá da educação básica, pois ninguém vira professor de um dia para o outro, a formação docente é muito complexa, é toda uma vida de experienciais com professores bons e ruins.

Não há nada melhor em fazer aquilo que lhe dar prazer, e minha maior motivação é poder lecionar, ensinar, aprender, dividir conhecimentos, com meus alunos e ser reconhecido através do meu trabalho, e acredito neste sucesso pois sou uma pessoa dinâmica, compromissada, alegre, e acredito que isso seja alguns pré-requisitos para a docência e sabendo disto me atrevi a dar o primeiro salto que foi o PIBID, me escrevi, e participei de todo o processo de seleção, primeiramente escrevi uma carta dizendo porque eu queria ingressar no programa, depois passei para a segunda etapa aonde tive que responder alguns questionários e realizar um mini projeto.

O PIBID dá essa oportunidade para o aluno de vivenciar teoria e pratica, pois na universidade nos acomodamos durante quase o curso inteiro a ficarmos trancafiados entre quatro paredes, só vendo teorias, apresentando seminários mas o mais importante que é a prática não tem e o programa PIBID dá essa oportunidade de intervenção de aplicar toda a teoria e não só no final do curso, ou seja, é uma série de descobertas ao vivo e as cores e as teorias vão tomando sentido e isso eu

acredito que é o beneficio do PIBID, pois ele realmente prepara o aluno, por isso acredito que há uma diferença sim na formação de licenciados que participam e os que não participam do programa, pois os estágios obrigatórios do curso já são muitos no final da graduação e acredito que este retorno do estágio não seja muito satisfatório, já o bolsista do Pibid já tem todo um histórico, de atividades, de intervenção, práticas que o beneficia.

O PIBID proporciona para o seu bolsista esta experiência do que é ser professor, esta realidade da docência, e quão transformadora ela pode ser.

Escrever este diário foi uma bela experiência, pois é a primeira vez que escrevo um diário na vida. Nunca tinha me atentado para isso, mas agora percebo a sua importância, pois escrevendo este diário relatando as minhas experiências pude rever alguns conceitos, vê o que realmente é importante, da mesma forma participar desta pesquisa também tem sido muito importante, pois, nós bolsistas temos aprendido muito e feito várias reflexões através das atividades propostas.

C5

Olá! Meu nome é C5, tenho 28 anos, sou solteira moro no bairro S. F., na Z.S. de Teresina, mais fico durante a semana na casa da minha avó T. que mora no D. II, próximo da UESPI. Sou evangélica, filha de J. L. G. S. e F. da C. S. G. faço parte da turma de Pedagogia do 8º bloco manhã, no Campus Clovis Moura, onde tive a oportunidade de ingressar no ensino superior. Fui aprovada na UESPI na 10º colocação no ano de 2010. Iniciei a graduação no ano seguinte, 2º semestre e estarei encerrando esta caminhada neste ano.

Para mim, foi motivo de grande alegria conquistar esta vitória devido a dois motivos; primeiro porque sempre foi um sonho de menina, almejava por isso desde a 4ª série e as minhas principais incentivadoras foram minha mãe e a professora da escola. Eu estudava em uma escola particular no bairro onde eu moro, era aluna bolsista, como sou hoje na UESPI, lá tinha até 4º série e eu sabia que quando saísse desta escola iria para o ensino público, como aconteceu com meus irmãos mais velhos eu não me importava com o fato de estudar na escola pública. Porém, sabia que seria um ensino menos exigente, mas também soube guardar no meu coração o sonho de adentrar ao ensino superior.

Lembro-me de uma situação onde a professora R. que também era diretora e esposa do dono da escola pediu que a turma fizesse uma redação sobre sonhos e eu consegui me destacar nesta atividade, ela disse que minha redação estava muito criativa para uma menina da minha idade, que se eu continuasse assim conseguiria entrar na universidade, eu nunca esqueci destas palavras; elas foram muito importante para mim e hoje faço o mesmo com meus alunos quando eles fazem uma atividade que eu consigo reconhecer uma evolução, digo que se eles continuarem assim em breve estarão na universidade, eu vejo neles o mesmo encantamento que tive naquela época. Então eu acho importante cultivar isso neles.

O segundo motivo que me deixou alegre em adquirir esta conquista é porque já era a 4º vez que eu fazia vestibular e não conseguia ser aprovada. Para mim, meu maior sonho era adentrar ao ensino superior, eu não me importava tanto com a escolha do curso, eu queria era ser aprovada. Com várias tentativas, comecei a me preocupar mais com a questão da profissão, aptidão e resolvi ser mais seletiva em minhas escolhas de curso, Pedagogia não era meu maior desejo, mas no decorrer

do curso, assim logo no 1º período já comecei a me identificar com a escolha e percebi que tinha escolhido uma profissão de realização pessoal e profissional.

Eu nunca tive dificuldade para escrever, não mesmo, mas para falar em público sempre me esquivei um pouco, costumo dizer que sou tímida. Neste sentido, como eu disse no segundo parágrafo deste diário, sou evangélica e todas as decisões que eu tomo em minha vida eu apresento a Deus primeiramente, ele é o meu orientador nisso pedi ao meu Deus que me ajudasse na escolha do curso superior queria uma profissão que trouxesse para mim o conhecimento, a dinâmica de falar em público assim poderia superar ou amenizar a timidez que tenho e que fosse uma profissão que me ajudasse a construir e preservar valores sociais, condutas e por meio dela eu conseguisse transferir essas virtudes a futuras gerações e assim ser um referencial para a sociedade atual.

Com isso, entendo que Deus usou meu pai e minha irmã J. para esta escolha, os dois sempre me incentivaram a fazer o curso de Pedagogia e hoje consigo encontrar todas essas características neste curso e na profissão vigente.

Sexta feira, 29 de maio de 2015

O processo de formação docente para mim tem oportunizado bastante conhecimento, tanto nas disciplinas pedagógicas, como nas disciplinas que orientam o profissional no tratamento que se deve ter ao exercer a profissão. Os conhecimentos adquiridos na academia nos torna mais humanos, conscientes do nosso papel na sociedade como profissional que tem a responsabilidade de transmitir o ensino aos pequenos.

São várias as disciplinas que exercem influência na minha formação docente porém as mais marcantes são as disciplinas pedagógicas porque elas despertam o senso-critico do profissional, o que e o ponto de partida para a mudança na postura social, bem como na pratica pedagógica. Eu particularmente consigo ver a predominância destas características na filosofia da educação entendo que fazendo um estudo aprofundado desta disciplina, concordo com Paulo Freire onde ele fala que o conhecimento nos liberta da situação opressora, é como se o conhecimento nos colocasse de frente com a realidade da sociedade que até então, estava mascarada e esse é o meu principal encantamento em ser docente.

[...]A educação é um campo bastante amplo e na minha opinião, essa amplitude é para definir quem serão os profissionais que atuarão no magistério, desenvolvendo práticas de ensino inovadoras e diversificadas, estimulando seus alunos a se profissionalizar para o mercado de trabalho e também aqueles profissionais que vão se dedicar à pesquisa e buscar por melhorias no contexto escolar, como buscou os que incentivaram ou incentivarão a efetividade deste programa de iniciação à docência, que tem se expandido dia após dia.

C6

Meu nome é C6, tenho 21 anos, solteira, nasci em B. J. P., onde passei 8 anos de minha vida e agora resido em Teresina há 13 anos com minha família. Filha de um casal encantador de nome Elaine e Walber e irmã de duas jóias rara Walbelany e Kilson. Formada primeiramente em técnica de enfermagem e instrumentador cirúrgica qual é um curso que gosto bastante, mas minha grande paixão e pela pedagogia, desde de criança sonhava em dar aulas sempre ao chegar da escola pegava minhas bonequinhas para ensinar o que tinha aprendido na aula, graças a Deus meus pais apoiava minha escolha e me incentivava dizendo que eu era capaz

e ai conseguir, como conseguir ao fazer vestibular pela primeira vez minha primeira e segunda opção tanto na UESPI como na UFPI foi para pedagogia, no primeiro momento fiquei somente classificada, fiquei feliz e ao mesmo tempo triste pois não fui chamada, mas não desiste com força dos meus familiares fiz novamente no ano seguinte, foi quando consegui minha aprovação ‘’oh felicidade’’ lembro ate como hoje tamanha minha alegria.

A educação sempre foi meu foco, acredito que posso contribuir para sua melhoria e através do curso de pedagogia terei a chance de aprimorar nesta área. Hoje graduanda no curso de pedagogia, 6º período manhã, pela Universidade Estadual do Piauí no campus Clovis Moura – CCM. O interesse pelo curso de Licenciatura em Pedagogia deu-se pelo fato de me identificar com a área da educação, pois me considero com facilidade de interagir com as pessoas, podendo assim desenvolver trabalhos coletivos, adquirir novos conhecimentos e desenvolver situações metodológicas e pedagógicas para o crescimento entre a teoria e a pratica que são essências na docência.

O curso de Pedagogia ainda é visto como curso desvalorizado pelas pessoas por não ter noção da sua primordial função na formação do individuo na sociedade com uma contribuição fantástica de um bom desenvolvimento do individuo. A formação de professores ainda está muito a desejar por conta das diversas dificuldades existentes, mas hoje em dia sabemos que melhorou bastante essa formação por existir várias opções para o profissional atuar na área desejável no qual possa fazer seu diferencial no processo educativo.

Durante todo o curso de Pedagogia é abordado e administrado diversas disciplinas para a preparação do pedagogo em sociedade, com maneiras e estratégias para um bom trabalho docente, mas das diversas disciplinas, vejo, algumas de grande relevância como, por exemplo: educação infantil, por ser o primeiro passo para ocorrer a aprendizagem pois é nesta fase que o professor tem um grande papel na formação do individuo. O educador deve gostar do que faz e trabalhar com amor e dedicação acreditando no potencial do aluno, outras disciplinas importantes como: lúdico e educação, corpo e movimento, avaliação da aprendizagem, Psicopedagogia dentre outras cada uma com sua significativa contribuição para a aprendizagem.

O professor é o elo principal do aluno na sala de aula, ele é o mediador e motivador para aguçar e despertar a curiosidade e o senso critica na interação e na troca de aprendizagens, sendo que o educador necessita do pleno conhecimento da dimensão do que é o ensino e gostar do exercício de sua profissão, pois para ser docente é um ato de amor e responsabilidade pelo próximo, pois em minha opinião no momento que a pessoa escolhe esta profissão deve se doar e acreditar na mudança para sim desta forma fazer a diferença. Acredito que a graduação é o momento de confirmação para o graduando, pois é durante todo esse processo que descobrimos o papel e a responsabilidade do educador através dos ensinamentos dos educadores universitários, por conta disso que é de grande relevância, ter bons educadores já que através deles temos motivação e despertamos a vontade de continuar na caminhada, acreditando em uma melhoria, tendo a certeza que será capaz de contribuir de forma positiva no contexto educacional.

No momento que deparamos com professores desestimulados que não acreditam na educação e muito menos das mudanças e transformação e que está no curso de pedagogia porque segundo eles, não conseguiu outro curso para se sentir realizado automaticamente contribui negativamente para a formação

acadêmica dos discentes e é neste momento que muitos desinteressam pelo curso e acabam desistindo, ficando somente aqueles que têm a certeza no seu coração que estão no lugar correto e sabem que a educação é encantadora e confia em uma transformação gratificante, na sociedade, pois sabemos que o processo educacional já melhorou bastante sendo que as conquistas chegam aos poucos. Um docente ao chegar em uma turma de graduação motivando e sendo realmente o educador que deve ser, estimula os discentes contribuindo assim para uma formação mais digna.

O curso de Licenciatura Plena em Pedagogia só vem confirmando a certeza que já tinha. Me sinto realizada e muito feliz pela escolha certa que fiz, durante todo o curso encontro motivação, pois cada período concluído, aprendo mais e só aumenta a vontade de atuar na educação e poder dar minha contribuição e fazer o que gosto de verdade, além disso, o curso oportuniza amplas oportunidades de atuação tanto na área educacional como extra-escolar como em empresa, hospitais entre outras. Eu particularmente acredito que serei uma ótima profissional até por conta das minhas características como pessoa em pensar no próximo e acreditar em sua capacidade, vejo que o afeto é primordial durante o ensino aprendizagem, sendo que a relação professor e aluno devem existir no âmbito escolar de modo satisfatório.

No começo do ano 2014 no período das férias iniciaram as inscrições do Programa de Institucional de Bolsa de Iniciação a Docência (PIBID) com a abertura do edital, sendo que eu vi faltando somente um dia para finalizar o período de inscrição, foi quando fiquei sabendo tive que providenciar todos os requisitos, passei o dia todo em correria mas graças a Deus deu tudo certo, fiquei classificada em todas as etapas até que saiu o resultado final e lá estava em 5º lugar, fiquei em uma felicidade sem tamanho por conta do desejo que tinha de adquirir experiências no campo da docência e contribuir com a pesquisa e extensão cientifica dentro da Universidade Estadual do Piauí, Campus Clovis Moura – CCM.

O PIBID oportuniza os discentes durante a formação acadêmica atuação inicial a docência em escolas públicas com IDEB baixo para que os bolsistas possam trabalhar com base nas dificuldades dos alunos, melhorando significativamente o ensino aprendizagem através de elaboração e aplicação de projetos, ou seja, o PIBID é de relevância espetacular na formação, ainda incluindo que o educando terá experiências com a pesquisa e extensão durante a graduação, assim sendo uma oportunidade gratificantes fazendo todo o diferencial dos discentes.

Ao ingressar na Universidade Estadual do Piauí, sempre tive o desejo de aproveitar cada oportunidade que a graduação oferece, e confesso que tenho bastante medo de não conseguir, mas graças a Deus me esforcei e corro atrás dos meus objetivos, acredito que é essencial que o educando procure sempre algo mais, para melhorar seus conhecimentos. Vejo no PIBID a luz que precisava para aflorar minhas potencialidades como graduanda. Existe uma diferença visível do antes e depois do ingresso ao programa, pois através do mesmo, aprendi a fazer projetos, tive a 1ª atuação na sala de aula, elaborar artigos dentre outras habilidades e até mesmo melhorar a minha desenvoltura como futura educadora, ou seja, só tenho a agradecer a Deus, aos meus amigos bolsistas, supervisores, coordenador e meus alunos, pois foi através de todas que aprimorei meus conhecimentos e habilidades. Desta forma, o PIBID esta contribuindo bastante durante minha formação através das oportunidades na qual e oferecida.

Os licenciados que não participam do programa para aqueles, que participam tem seu diferencial em alguns aspectos: primeiramente, por conta das oportunidades citadas anteriormente, o preparo para ir pela primeira vez à sala de aula, pois antes deste primeiro contato existe toda uma preparação também diferencial na construção pedagógica mais ampla do futuro pedagogo.

É com grande satisfação que contribuo para a pesquisa de Doutorado em Educação da Mestre Eliene Pierote, e fico à disposição para ajudar no decorrer de sua pesquisa, e através deste diário pude colaborar de alguma forma, que foi uma experiência gratificante. Muito Obrigada!

C7

Meu nome é C7, tenho 27 anos, sou solteira, e atualmente estudante do curso de Licenciatura Plena em Pedagogia na Universidade Estadual do Piauí – UESPI, localizada no bairro Dirceu Arcoverde I, zona sudeste de Teresina. Moro no bairro C. de P., assim conhecida, mas o nome é N. S. d. G., há mais de 20 anos sou moradora deste bairro e já conheço bastante pessoas e lugares de lazer, ponto comercial. Lojas, bancas e outras das adjacências. Sou filha mais nova de três irmãs, mas as conheci somente aos 15 anos de idade. Não temos o mesmo pai e sou a única e primeira a cursar o ensino superior. Pelo menos que conheço da história familiar por parte de pai e mãe, irei ser até agora a única formada e com diploma de curso superior.

A família por parte do meu pai, veio de uma cidade no momento não lembro do interior do M. Já a da mamãe, veio do município de P. e recentemente soube que tenho raízes de P. Até o presente momento sei que a opção de estar neste curso foi por motivo de concorrência para o campus da UESPI do Dirceu, mas apesar de não ser uma escolha por vocação, estou compreendendo a me conhecer e conhecer o próximo de forma humana, solidaria e diferente, anteriormente antes de ingressar na UESPI.

A minha formação como docente está cada dia se consolidando através das teorias ministradas no decorrer do curso, como também a partir das experiências vivenciadas nos estágios executados obrigatórios do curso. Vale ressaltar também o meu ingresso no Programa Institucional de Bolsa de Iniciação á Docência - PIBID, pois foi relevante, significativo e válido para as práticas pedagógicas no âmbito escolar. Acredito que todas as disciplinas, até o momento e ao final do curso são importantes para a formação docente como também humana.

A educação básica, no período da infância, eu não frequentei, ingressei no âmbito escolar aos 8 anos de idade apenas na alfabetização, na época que hoje corresponde à 1º serie do Ensino Fundamental, as etapas das series iniciais não frequentei. Durante a vivência nas escolas, como estagiária pude observar posturas de educadores positivas e negativas e diante delas foi notável absorver e refletir as práticas pedagógicas positivas e negativas deixá-los debaixo do tapete, pois são dignas de se permitir adotá-las em sala de aula.

O curso de Pedagogia permite ao graduando exercer funções (cargos) das mais diversas e variadas, podendo atuar em empresas, hospitais, lojas e etc... Por isso, estou ainda neste curso, e pretendo partir para outra área e não docência. Meu interesse para ser bolsista surgiu pelas propostas objetivas do programa, em oportunizar discentes no âmbito escolar, antes mesmo da graduação, usando através dos bolsistas inovações e criativas metodologias de ensino, promover a

aprendizagem significativa para os alunos e consequentemente aos graduandos nas vivências do cotidiano escolar.

O incentivo para a formação docente através do PIBID consiste em promover novas metodologias em sala de aula, elaboração e execução de projetos de intervenção nas dificuldades existentes nos alunos no processo de ensino e aprendizagem.

Como aprendiz, antes mesmo de ser bolsista do PIBID, meus conhecimentos ou reflexões acerca da educação, ou seja, da profissão docente era bem limitada pois não tinha a vivência e experiência na rotina, planejamento e outras que norteiam o âmbito escolar de forma geral. Após, e até mesmo ainda participando do PIBID, acredito que minha concepção sobre a educação é bem complexa, porém, é possível compreender e diante de algo novo que venha a surgir, será solucionada de imediato ou progressivamente algum problema dentro ou fora do ambiente escolar, que direta ou indiretamente presente a comunidade escolar.

O programa PIBID, pode e com certeza influenciar para a formação docente e contribui significativamente para a atuação com sala de aula. Porém, não seja a minha profissão futuramente, mas pode ser que algum momento possa surgir um dom à docência. As diferenças que podem ser notáveis, na minha concepção, para quem está no PIBID, é o trabalho executado com equipe, a busca de novas e criativas formas de atividades, seja para os conteúdos ou aos projetos de intervenção e a interação com os alunos e docentes da escola, até mesmo com a gestão escolar e vale salientar que muito bolsista interage com toda comunidade escolar.

Posso relatar que os significados de ser bolsista do PIBID, enquanto acadêmica é relevante para meu próprio desempenho e compromisso como discente, e refletirá na minha postura como futura docente, se acontecer, pois como já relatei anteriormente pretendo e irei seguir em outras áreas da educação.

C8

Sou a C8, uma jovem com muitos sonhos, sobretudo na carreira profissional e familiar, me considero uma boa filha e aluna, também sou catequista na minha comunidade e assim procuro ser uma pessoa melhor a cada dia. Venho do interior de Teresina (PI) de uma comunidade simples, mais cheia de gente boa e honesta, o que possibilita em mim uma visão de mundo diferente, ou seja, aprendo a valorizar as pequenas e grandes coisas ou situações. É louvável e vale destacar que tudo que sou vem de uma base religiosa, pois desde pequena convivo com pessoas que se dedicam a servir a Deus através do voluntariado. Minha família sem dúvida está comigo em todas as decisões e quando escolhi o curso de Pedagogia não foi diferente. Meus pais são os mais orgulhosos por verem a filha seguindo a docência, sobretudo quando relato as experiências em sala de aula através do PIBID (programa institucional de bolsa de iniciação à docência).

A consolidação do processo de formação docente só vem afirmar aquilo que sempre desejei, e na universidade está sendo um verdadeiro marco na minha vida, pois se comparar a antes, quando entrei e agora já no 6º período, percebo um avanço, e todo esse processo de formação docente me faz ver o quanto é necessário viver a práxis pedagógica, procurando ligar a teoria e prática na formação. Quando o assunto e disciplina têm um grande interesse em avaliação, desta forma sei que assim como as demais que compõem a grade curricular do curso de pedagogia, a mesma vai estar ajudando e continuará ajudando como

docente. Toda a aprendizagem adquirida na educação básica foi importante para o processo de ensino e aprendizagem, porém, a diferença do que foi ensinado e o que estou aprendendo como docente, pois a educação que vivi era voltada apenas para o conteúdo e hoje sei que também é possível aprender brincando.

Acredito que se aprende a ser docente somente com a prática do dia-a-dia em sala de aula, pois a teoria nos ajuda, mas quem nos ensina realmente é a pratica. Sobre a postura dos professores na graduação influencia e muito no exercício da profissão, uma vez que eles são espelhos para os alunos eu mesmo já disse que quando ser professora quero ser parecida com tal professora. A motivação que encontro neste curso são as descobertas que a licenciatura traz no sentido de mudança que é possível assim ter uma educação de qualidade

. As características pessoais que podem atribuir para a docência no futuro são o uso do meu dinamismo e da criatividade que apresento na universidade de forma muito tímida mas é um dos meus objetivos vencer a timidez e colocar em prática minhas habilidades que eu sei que tenho.

Eu cheguei a ser aluno do PIBID através do convite dos meus amigos que no dia da inscrição me chamaram, no primeiro momento achei que não ia dar certo, pois só era aquele dia, mais consegui, fiz a entrevista escrita, mas o mais louvável foi também o coeficiente que ajudou no processo de seleção. O processo formativo para docência apresentado pela PIBID consiste em iniciar a carreira profissional antes mesmo da graduação esta possibilita ao bolsista o contato em sala de aula e por consequência ajudaram no estágio obrigatório. Sentido de participar do PIBID antes com docência e já participando, antes pensava que era somente atuar em sala, mas agora vejo o quanto é importante, pois possibilita elaborar projetos envolvendo a cultura e também vale salientar o apoio pedagógico, ou seja o bolsista trabalhar em consonância com o projeto do PIBID.

O PIBID na minha formação pode contribuir através da experiência que venho adquirindo, bem como através inovações no ato de ensinar e aprender. Quanto à diferença na formação dos licenciando que participam do PIBID e dos que não participam, realmente há uma grande diferença está notório nos relatos em sala de aula na universidade, o primeiro aspecto temos uma equipe de coordenadora, supervisora e bolsistas que trabalham juntas para amenizar o índice no IDEB, segundo, trata-se de um trabalho profissional estabelecendo o vínculo afetivo durante o processo de ensino-aprendizagem. Os significados que atribuo durante toda aprendizagem da docência quanto ao contexto e o PIBID como já tinham mencionado anteriormente, são as experiências que configuram a outros fatores como respostas para tantos questionamentos sobre docência o PIBID está tirando minhas dúvidas sobre minha profissão como docente.

Minhas experiências ao escrever e participar desta pesquisa foi e está sendo muito prazerosa, pois sei que posso. de certa forma. contribuir para a pesquisa de Doutorado da professora Eliene Pierote através das experiências por meio do PIBID.

C9

Olá, tudo bem? Eu me chamo C9, sou estudante de Licenciatura Plena em Pedagogia da Universidade Estadual do Piauí - UESPI, curso o VIII período, etapa esta bastante árdua, mas graças a Deus está se concluindo, sou natural de Teresina-PI e sempre residi nesta. Sobre a escolha da minha profissão fui eu

mesma que escolhi, não tive influência da minha família e nem de amigos, foi uma decisão por conta própria.

O processo de formação docente vem sendo desafiador. pois cada vez mais que eu conheço o trabalho do professor, o que ele faz, o que ele passa, o que ele relata sobre a profissão no que diz respeito às dificuldades encontradas para poder exercer o trabalho de forma melhor percebo ainda a luta diária de fazer o aluno tomar consciência da importância dos estudos para uma vida melhor estas e outras questões tem levado aos professores a se sentirem impotentes quando não conseguem atingir seus objetivos. E mesmo com tantos problemas que a escola e principalmente os professores enfrentam no seu cotidiano escolar, é muito importante a dedicação destes para que seu trabalho não seja em vão.

Aprendi durante o curso e nas experiências vivenciadas em algumas escolas que o trabalho do professor é essencial, pois o convívio diário com os alunos faz uma diferença significativa na vida dos mesmos e daqueles alunos que não tem interesse algum de aprender de não ver a escola como um lugar para conseguir um futuro promissor para integração na sociedade. Durante esse tempo de curso, a disciplina que mais me influenciou seguir com minha carreira docente foi a de prática supervisionada, onde pude aliar a teoria com a prática e que me fez entender com mais clareza como acontece o trabalho do professor e como se dá o processo de ensino-aprendizagem.

Quando eu era aluna da educação básica observava que aquele docente que gostava de ensinar que era dedicado e que se preocupava com os alunos tinha um maior reconhecimento por parte deles. Com relação a minha pessoa gostava também desse profissional comprometido com a aprendizagem dos alunos. Portanto, percebia que minha aprendizagem tinha uma grande evolução quando o professor era ótimo profissional que ensinar com amor. Aprender a ser docente é uma tarefa que requer muito de si, tenho visto hoje em dia que são poucos os professores que procuram estar se capacitando com frequência para que possam entender a clientela, os alunos dos mais diversos contextos sociais que necessitam de uma educação cada vez mais qualificada. Por isso e importante que o docente tenha consciência do seu dever com o objetivo de contribuir na formação do seu aluno para inclui-o dentro da sociedade como um cidadão critico e reflexivo que respeite as regras e que também possa lutar pelos seus direitos.

As posturas dos professores na graduação podem influenciar sim, porém, alguns não passam autoconfiança para que o discente siga com entusiasmo a carreira docente. Esses professores vivem presos nas teorias vivendo distantes da realidade difícil que a escola enfrenta hoje. A minha motivação para continuar no curso primeiramente e por gostar da profissão que escolhi para a minha vida e que não pretendo abandonar, tenho absoluta certeza que estou no lugar certo e com o passar do tempo as minhas expectativas aumentam me levando apensar que futuramente terei contribuindo muito na vida de uma pessoa esta será a minha melhor recompensa como profissional. Característica pessoais que tenho e que podem contribuir para o exercício da minha docência no futuro e o compromisso, a dedicação que são qualidades que trago comigo sempre e que muitas das vezes me causam preocupação pois não gosto de falhar quando sou obrigada abdicar destes por questões maiores que tenho que resolver.

Sou bolsista do PIBID a 2 anos e meio de uma seleção. Esse programa consiste em levar o aluno de licenciatura aliar a teoria com a prática, conhecer a realidade das escolas de alto e baixo IDEB para que o aluno possa a refletir sobre

duas realidades diferentes e ainda que possa se descobrir como decentes ou não. Antes de participar do PIBID eu não tinha entendimento da realidade de uma escola e depois que eu comecei a participar do mesmo compreendi que o trabalho de uma escola e dos professores e muito complexo. Eu tinha a impressão que este espaço era bem fácil de desenvolver um trabalho, porem encontrei muitos obstáculos que dificultam ainda mais o trabalho no tocante à gestão que e o maior desafio que se tem de enfrentar por ser ainda muito burocrático bem distante da gestão democrática.

Participar do PIBID tem contribuído com minha formação docente da seguinte maneira: na elaboração de projetos de intervenções, na participação da semana pedagógica da escola, vivenciando experiências com os professores, conhecer de perto as maiores dificuldade que a escola enfrenta com os alunos e ainda divulgar o resultado dos trabalhos desenvolvidos pelo PIBID em eventos científicos ampliando assim a formação acadêmica de modo geral. Ao alunos de licenciatura que não participa do PIBID não terão mesma formação do que participam, pois eles terão menos preparo para lidar com os problemas escolares, sendo que o principal trabalho do PIBID é solucionar ou tentar amenizar problemas que as escolas tem demonstrado nos últimos anos.

O PIBID tem contribuído de forma positiva para minha experiência docência, pois ele tem feito desenvolver as minhas praticas de estagio de forma segura e levando-me a refletir nas minhas ações para nas próximas eu possa melhorar, criando novas estratégias que conduzam os alunos a superar suas fragilidade ou ampliá-las durante todo o processo de ensino-aprendizagem.

Foi um prazer escrever em poucas palavras sobre as minhas experiências acadêmicas neste diário que tentei escrever, não sou muito boa para escrever um diário, não tenho muita experiência com isso, pois nunca escrevi um. Espero ter atendido às expectativas, queria ter tido mais tempo para relatar com mais detalhes e organização o texto escrito. Eu fiz o possível para responder as questões sugeridas pelos menos o tempo esta corrido, são muitas coisas pra fazer ao tempo diversos trabalhos do curso, do estágio e do PIBID e os problemas da vida pessoal.

Agradeço a compreensão de entender a minha situação do momento, gostaria de ter escrito diariamente infelizmente não consegui, devido ao que a havia justificado anteriormente. Muito Obrigada!

C10

Me chamo C9, nascida em Teresina(PI), 37anos, tenho 2 irmãos, sou casada, tenho duas filhas, trabalho no comercio, sou estudante de pedagogia, bolsista do PIBID e de tudo isso o que me enche a alma é ser mãe. Para mim é algo celestial e com a maternidade, pude descobrir uma nova paixão a Pedagogia. Nasci em uma família pequena, apenas meus pais e três filhos, não tivemos contato com outros familiares, apesar de tê-los. Minha mãe era funcionaria publica e meu pai era representante comercial. Apesar dos incentivos dos nossos pais, nenhum entrou na universidade na idade ideal, todos entraram tardiamente, minha irmã fez letras e meu irmão é administrador. Ate tentei o vestibular aos 17 ou 18 anos, porem sem sucesso, então fui trabalhar no comercio, deixando de lado o tão sonhado curso superior, na época nem cogitava fazer pedagogia, os objetivos eram outros. Confesso que tal atitude me maltratava regularmente, me sentia incompleta, inferior por não ter uma graduação. Acredito que tal sentimento e o reflexo da cultura em

que vivemos, onde a sociedade cora e exclui os que não seguem um padrão ideológico.

Ate então o único sentimento que nutria era o de poder fazer uma graduação de administração, foi somente após torna-se mãe e deparar-me com uma situação conflitante que comecei a olhar a possibilidade de fazer pedagogia. Em 2012 consegui aprovação, escolhi primeiramente este curso por minha filha mais velha ser especial e acreditar-se que poderia ajuda-la na dificuldade de aprendizagem, como também minha irmã que é professora me aconselhava a tentar pedagogia. Hoje após 3 anos e ainda discente vejo que não poderia ter escolhido outra graduação. Pedagogia é apaixonante, contagia com sua grade curricular multidisciplinar, se estuda o desenvolvimento de uma pessoa e como transformar esse ser em um cidadão critico que pode transformar o meio em que vive. Estudar, trabalhar com a educação é poder proporcionar o sentimento de esperança em dias melhores. Ser professor é sem duvida a melhor profissão e hoje tenho certeza que optei corretamente.

Dentro da variedade que se pode escolher na atuação enquanto pedagogo, a educação especial tem um papel de destaque para mim, a inclusão de crianças especiais me leva e incentiva a buscar por mais conhecimentos, para que posso fazer a diferença dentro das minhas praticas. Tenho a recordação de uma professora que tive na educação infantil que me deixou marcada, por sua postura doce,firme e dedicada. Estudando pedagogia, consigo enxergar como sua pratica era atual,mesmo tudose passando há muito anos. Já soube que ela trabalha com crianças cegas na semec, quero poder por em pratica, as vivencias que passamos juntas e agregar o que pude aprender na universidade. Tudo o que se estuda na pedagogia se faz necessário na vida do docente, as teorias vão se agregando as praticas, as próprias experiências em grupo ou individuais ajudam na formação do docente facilmente o discente pode identificar na graduação um professor, acredito que essa percepção acontece com aqueles mestres que realmente amam sua profissão e buscam sempre da o melhor desse, contagiando a todos com sua pratica.No caso da UESPI-CCM a grande maioria dos mestres conseguem transmitir essa visão, influenciando positivamente na carreira desses discentes e somando a todos outras motivações já internalizados.O amor a profissão docente a principal motivação que se pode ter é a base, todo o resto vem depois. Vivemos em um país que ser professor não traz grandes motivações, ficando realmente apenas o amor pela profissão como chave principal. É claro que todos esperam o reconhecimento,mas não parando suas praticas pelo fato de não serem valorizados.Particularmente tenho desejo de sérum diferente enquanto professor que serei, buscando na pesquisa o meu caminho a seguir, inovando a cada nova necessidade, buscando sempre a reciclagem, agregando novos conhecimentos as pratica vivenciadas e tendo resultado positivo unto aos alunos.

Foi vendo, ouvindo a orientações de alguns mestres que abri meus olhos para a área de pesquisa, então me mostraram que o PIBID poderia ser parte do caminho a ser seguido. O PIBID orienta, ajuda nesse processo para pesquisa, pois é orientando o projeto, ajudando fortemente na pratica de sala de aula, dando segurança, experiência para o pibidiano. É de grande importância os trabalhos do PIBID juntos aos discentes, pois prepara-se esse aluno com bastante antecedência ao estágio supervisionado curricular, abrindo ate o questionamento para que se repense a grade curricular nesse sentido, que seja importante o quanto antes se por a pratica logo no começo da graduação. É claro essa observação junto a sala de

aula em que estudamos, as que fazem parte do PIBID estavam mais seguros quanto ao estágio, que trouxe experiências as nossas vivencias disciplinar, compromisso, pratica e orientações são atribuições que posso falar PIBID, que foi e está sendo importante na minha vida enquanto graduando de pedagogia.

Escrever um pouco sobre o PIBID nesse diário, nos leva à reflexão de tudo o que passamos nesse processo, no que se pode aprender, nos relacionamentos interpessoais, no que pode ser otimizado ou repensando, ficando sempre que só para somar na vida de qualquer estudante que possa fazer parte do PIBID.

C11

Durante a realização deste trabalho senti um grande prazer em reviver o passado resgatando minha história. A história da minha vida iniciou há décadas: a minha bisavó por parte da minha mãe era índia pegaram a cavalo e tiveram muito trabalho para que ela se tornasse uma pessoa sociável, ela se chamava Maria e meu bisavô Cícero os dois casaram e tiveram vários filhos; os meus bisavôs por parte do meu pai eram Luís e Joana e os meus bisavôs por parte de minha mãe eram Luciano e Ana, meus pais são primos, convivo atualmente com minha mãe, meu pai faleceu em 2006.

Nasci na Cidade de R.-PI, iniciei minha trajetória escolar aos sete anos de idade ingressando na 2ª série do Ensino Fundamental (antigo ginásio), através de testes, estudei na cidade onde nasci até a 8ª série, em uma escola pública, era uma aluna aplicada, pois meus pais batalhavam muito para garantir os meus estudos, a escola era próxima da minha residência.

Cursei o ensino médio na Escola Estadual Z. de G., em T., estou atualmente na UESPI cursando o VII período de Pedagogia.

A família se mostra como um dos principais fatores que ajudam ou dificultam na escolha do(a) filho(a) quanto a sua profissão. Tudo dependerá do histórico familiar e da abertura que o ambiente familiar proporciona.

A minha família não influenciou na escolha da minha profissão, pois meus pais apesar de não terem tido muito estudo sempre diziam que os filhos é que tem que escolher sua profissão, pois para realizar seus sonhos precisa fazer aquilo que gosta, pois a escolha por uma carreira não é feita apenas no momento da inscrição para o vestibular. Decidir-se por uma determinada profissão significa escolher seu modo de vida, seu local de trabalho, os tipos sociais com quem vai lidar e conviver durante sua vida. Escolher uma profissão também determina as situações a que você se sujeitará, e isso significa que você deve ter em mente as diversas atitudes que um dia deverá tomar; então escolhi minha profissão com intenção de contribuir para a formação de diversas pessoas, assim como meus professores (as) contribuíram para minha formação.

A formação docente vem consolidando através do meu desenvolvimento pessoal, compreendendo que a lógica da atividade educativa e elevando meus rendimentos, procurando valorizar as pessoas e os grupos que têm lutado pela inovação no interior das escolas e do sistema educativo.

A disciplina de Alfabetização é onde você realmente aprende como lidar com os alunos em sala de aula, com o coletivo, e a como trabalhar com as diferenças, onde existem alunos com maiores dificuldades o professor é peça fundamental no desenvolvimento do mesmo e essa disciplina fez o diferencial na minha formação

docente conseguindo através da mesma, conhecimentos sobre os dilemas, desafios, perspectivas e limites, produzida no campo da formação de professores.

Partindo da experiência vivida por mim no decorrer de todos esses anos, das indagações que tangenciaram a narrativa do meu percurso profissional, enquanto aluna da Educação Básica houve contribuição na minha formação docente através de: conteúdos expostos em sala, seminários, alguns professores que gostavam realmente de exercer seu papel profissional, fizeram com que eu obtivesse uma boa formação docente.

Aprender precede ao ato de ensinar, a prática ensinar e aprender faz com o ser humano participe de uma experiência diretiva, política, ideológica, pedagógica, estética e ética. Então em uma Universidade se aprende com a teoria e aperfeiçoa este aprendizado em sala de aula.

Existem vários professores compromissados que nos seus ensinamentos nos influenciam na nossa profissão praticando técnicas simples que nos faz refletir e vê que sua postura nos mostra como nos comportar no exercício futuro de nossa profissão.

Aprender a trabalhar com crianças, a satisfação intelectual, o desejo de ensinar e a contribuição para a sociedade são fatores de motivação que me leva a continuar no Curso de Pedagogia. Podendo estar sinalizando mudança de valores associada a mudanças no mundo do trabalho e na continuação do meu aprendizado.

A igualdade entre as pessoas é um fator primordial no qual acredito que contribui para o exercício da docência, gosto de desenvolver laços afetivos forte com as pessoas que convivo mantendo um clima agradável, respeitoso e amistoso, acho que essas características contribuem para um bom desenvolvimento da docência no futuro.

Estava no período de férias da Universidade e por acaso resolvi ver o site da UESPI, foi a partir daí que li o edital e pensei em fazer o concurso com o intuito de passar e ingressar na minha primeira experiência com sala de aula e projetos. Participei da seleção, que consta de uma entrevista, análise de currículo e de uma produção textual; passei e estou a pouco mais de um ano participando das atividades desse programa. É muito bom, pois, nos primeiros períodos da formação inicial do curso temos contato com a sala de aula, adquirindo experiência, onde essa experiência poderá me ajudar a chegar ao mercado de trabalho com mais segurança e na certeza de que a vivencia até então desconhecida, possa contribuir no meu futuro.

Busca oferecer aos educadores em formação o acesso à escola, de forma que possam desenvolver atividades que sejam significativas aos educandos, relacionadas com situações-problema do seu cotidiano, resultando num aprendizado, tanto ao educador em formação como ao educando da escola básica.

Antes de participar do PIBID eu conhecia apenas a teoria, ao ingressar no PIBID passei a conhecer a prática na sala de aula; ao relacionar essa teoria com a prática da sala de aula que vivenciei descobri que não estava preparada para o que poderia acontecer. Entretanto, a teoria vista na Universidade não me dá suporte para uma boa atuação na prática e a aprendizagem que adquirir no PIBID, está contribuindo bastante na minha prática docente. Estou percebemos na prática, através do PIBID o quanto é importante ser acompanhado por um professor na minha aprendizagem como aluna. Minha participação neste projeto tem feito e

continua fazendo toda diferença, pois, as vivências e experiências adquiridas contribuem muito para a formação.

A teoria estudada na sala de aula com: textos lidos, pesquisas realizadas, seminários, debates, mesa redonda, etc. juntando com as experiências adquirida no PIBID me proporcionou e continua proporcionando um maior conhecimento, enriquecendo minha formação docente, através projetos de intervenção realizados em sala de aula, vem contribuindo num aprendizado singular.-

Os alunos que não participam do PIBID adquirem a teoria de sala de aula, mas falta-lhe a prática escolar vivenciada pelos pibidianos que participam de reuniões, projetos de intervenção, planos de aula, planejam estes trabalhos e aplicam para alunos em sala de aula contribuindo assim para a sua aprendizagem.

Atribuo alguns significados na minha aprendizagem, por meio de experiências vividas com a prática pedagógica em sala de aula durante a construção do conhecimento como: no desenvolvimento de atividades realizadas com crianças e adolescentes das escolas que participei e participo como colaboradora do PIBID, onde essas crianças com dificuldades de aprendizagem chegaram ao projeto por meio de diagnóstico feito em sala de aula, onde foi detectado crianças que não sabiam ler nem escrever; muitas vezes sem vontade de aprender. Com a participação dos mesmos ao projeto foram demonstrando interesse nas atividades e interesse em aprender. A partir do desenvolvimento da leitura, escrita e resolução de problemas, também através de aulas passeio etc. Essa vivência no contexto escolar fez com que minha aprendizagem se ampliasse.

Escrever este diário foi uma excelente maneira de relembrar o meu passado, pensar no atual momento onde estou participando de diversos projetos, configurou-se como um apoio à memória e possibilitou reencontro com minhas experiências vividas, permitindo a análise mais densa destas.

C12

Eu me chamo C15 sou casada, mãe de dois filhos a quem me dedico todos os dias da minha vida, venho de uma família humilde, mas estruturada, tive a oportunidade de estudar e durante toda minha vida pensava em ser professora venho de escola pública e logo no segundo grau, optei por cursar o magistério na escola normal, me identifiquei com o curso, as aprendizagens foram muito incentivadoras e ajudou na minha escolha profissional o meu primeiro contato com a sala de aula foi no estágio de pedagogia uma escola pública da rede estadual e aconteceu de maneira que não esperava, naquela época o quadro de professor era muito reduzido ou melhor era de grande calamidade pois sem nenhuma experiência fui posta em sala de aula, onde tive muita dificuldade, mas foi muito relevante e serviu para refletir sobre a importância do professor comprometido com seu papel na educação; diante de tanta necessidade de um ensino de qualidade procurei dá o de melhor, que contribuísse na educação daquelas crianças.

Hoje trago grandes lembranças de professores que me ajudaram muito a compreender o espaço escolar e que me proporcionaram aprendizagens significativas; nessa caminhada também passei por algumas escolinhas particulares que me fizeram ver outra realidade. Com 26 anos casei-me e como não tinha quem cuidar dos meus filhos parei de trabalhar mais tinha um sonho de ingressar na universidade e com muita luta conseguir o que tanto almeja, com o apoio da minha família. Ingressei no curso com muitas dificuldade e expectativa, devido ter passado muito tempo sem estudar mais superei os obstáculos, alguns professores com

certeza me influenciaram muito principalmente no decorrer de algumas disciplinas que sentia dificuldade e devido suas posturas e afetividade terminei conciliando com a disciplina , no 5º ano de pedagogia, surgiu as inscrições do PIBID, onde fui selecionada e está sendo uma experiência única, percebo como a importância desse programa faz a diferença numa sala de aula, pois tem me proporcionado um mundo de coisas boas como: metodologia diferenciadas, dinâmicas, planejamento, elaboração de projetos, produção de artigos, oficinas enriquecedoras e outros.

Acredito que se aprende a ser docente, com o decorrer das experiências vivenciadas no cotidiano escolar. A minha escolha pela docência, a vontade de querer fazer diferente e a minha contribuição na vida dessas crianças, me traz motivações para continuar na licenciatura.

Creio que os que não fazem parte do programa estão menos preparados para a realidade do cotidiano escolar, pois essas experiências nos ajudam muito e nos deixam mais confiantes nas práticas e metodologias aplicadas na sala de aula, nos planejamentos no domínio de conteúdo e de classe e nos possibilita ingressar na carreira com grandes experiências proporcionada pelo programa. Os que não tiveram a oportunidade de participar do subprojeto terminarão sua licenciatura apenas, com a teoria.

Nesse sentido, agradeço a coordenação do subprojeto nesta tão maravilhosa oportunidade que é de grande relevância e incentivo aos futuros educandos.

C13

Meu nome é C7, sou de uma família humilde, mas sempre meus pais procuraram me manter em escola particular, sendo assim, a pressão contra mim era maior. Apesar das dificuldades, nunca deixei me abalar, pois sabia que Deus estava comigo.

Sempre sonhei em me profissionalizar na área da saúde, sou fascinada por esse campo, no meu primeiro vestibular, tentei enfermagem, mas infelizmente não deu. Se a pressão contra mim era grande, multiplica ela por cinco, foi o pior ano da minha vida, o mundo desabou sobre minha cabeça. Se passei momentos bons naquele ano, foram poucos, só ouvia palavras negativas, meus pais não estavam nem ligando para minha felicidade em me formar em uma área que gostasse, eles só queriam que eu entrasse na universidade. E assim fiz, deixei meu sonho de lado e procurei um curso amplo em que pudesse escolher em qual espaço ficar, nesse sentido, olhei para a pedagogia.

Então, passei para Pedagogia, não era a área que queria cursar, mais era o curso que queria passar, pedi muito a Deus pra Ele guardar uma vaga pra mim, sei que Ele foi misericordioso comigo, nunca canso de agradecer a Ele por isso. Nisso, foram surgindo várias perguntas: Será que irei gostar? Será que vou me arrepender depois?, Será que vou perder tempo com esse curso? Devido às indagações encarei a pedagogia de cabeça aberta, como se fosse o curso que eu queria, com os anos passando, fui me envolvendo cada vez mais de forma carinhosa, hoje a pesar de achar a área da saúde uma área linda, pretendo continuar na pedagogia, pois aos poucos ela foi me conquistando. Meu sonho agora é entrar em um mestrado e lecionar no ensino superior.

O processo da minha formação docente vem se consolidando cada vez de forma gratificante na minha vida, me sinto realizada em passar meu conhecimento e aprender, tornar um caminho para vários indivíduos poder seguir seus sonhos, não tem palavras para descrever. Sempre via os meus professores como um ser sábio, e

queria ser igual eles e hoje pode-se dizer que sou um deles, e isso tem me ajudado muito para minha vida, sempre tive professores maravilhosos. Na minha concepção, não existe um método, um feitiço, ou já não nascemos com o dom de ser docente, o que existe é amor, experiências, formas, construímos ou nos aperfeiçoamos com o tempo.

A postura dos professores na graduação influencia sim no exercício da minha profissão no futuro, pois o meu desejo é chegar aonde eles chegaram lecionar no ensino superior. E cada vez que chego a uma sala de aula para transmitir meu conhecimento é uma motivação para exercer a Licenciatura. Uma das características que possuo e contribui para minha caminhada é a forma paciente de tratar, ouvir as pessoas, pois conviver com pessoas em ambiente diferente é muito difícil, mas tendo calma, e saber lhe dar com as mesmas, melhora e muito o seu convívio de trabalho.

Uma forma que todo graduando em Licenciatura deve usufruir é do PIBID (Programa de Iniciação à Docência), o aluno, ao entrar nesta área, ele está sem nenhuma experiência em sala de aula, e o PIBID é um ótimo programa para o aluno iniciar sua caminhada na docência, no meu caso, iniciei essa caminhada muito antes da minha entrada no PIBID, minha experiência em sala de aula foi muito precoce, graças a Deus que soube me desenvolver bem.

A minha entrada no PIBID, foi de iniciativa de um colega que me incentivou a fazer a inscrição, até então, não sabia dos benefícios que o PIBID poderia me proporcionar no caminho à docência. O PIBID contribui de forma significativa para a troca de experiências entre o futuro profissional e a escola como um todo, proporcionando uma formação crítica dos bolsistas com o futuro ambiente de trabalho estimulando os licenciados a docência. Essa é a diferença entre o aluno que participa do PIBID e o aluno que participa do PIBID. O PIBID é um caminho para o graduando se tornar um excelente docente.

E por fim, é muito gratificante poder participar desta pesquisa, falar um pouco da minha caminhada estudantil e falar dos benefícios que o PIBID traz para a formação docente, além de mostrar para o graduando a certeza se realmente quer seguir carreira de professor, evitando assim que seja um profissional frustrado no futuro que além de não estar satisfeito com a profissão que escolheu não colabore coma formação escolar e educacional de seus futuros alunos.

C14

C15

C15, solteira, 24 anos, filha de R. F. e M. J. A., nasci na cidade de U. – P. e morei até os 18 anos na localidade J.,interior do município de U. – P.. Sou filha mais velha de três irmãos e oito anos mudei para Teresina-PI com minha família e residimos no bairro A. da R. na região S. da cidade. Moro com meus avós paternos desde os 4 anos de idade, pois sou a primeira neta da família e acabava passando mais tempos com eles e com o passar do tempo terminei indo morar com eles e com os quais convivo até hoje.

No ano de 2009 conclui o ensino médio na Unidade Escolar Profº J. V. e prestei o vestibular para o curso de licenciatura em Ciências Biológicas da UESPI - Campus Torquato Neto, tendo ficado apenas classificada e no ano seguinte prestei para o curso de Licenciatura Plena em Pedagogia na UESPI - Campus Clovis Moura, no qual fui aprovada e ingressei no 2º semestre de 2011.

Quanto à escolha da profissão, esta não teve influência da família, nem de outras, pois quando prestei vestibular pela 1º vez para o curso de ciências biológicas, a escolha se deu devido minha afinidade por esta matéria e no vestibular na prova especifica cobrar os conteúdos específicos desta. Já a escolha para Pedagogia foi porque antes mesmo de entrar na universidade ministrei aulas de reforço para crianças da 3ª a 4ª serie em minha residência e no ato da inscrição quando fui selecionar o curso escolhi pedagogia porque me informei e fiquei sabendo que para atuar ate a 5ª serie o professor deveria ser formado no referido curso e também porque gostei de ministrar aulas para crianças dessa etapa da educação básica, então escolhi Pedagogia.

O processo de formação docente vem se consolidando de maneira positiva, pois como já falei anteriormente, antes mesmo de ingressar no curso já ministrava aulas de reforço em minha casa e após ingressar na UESPI continuei e ainda fui trabalhar em uma pequena escola da rede privada no bairro onde moro, como professora de reforço com crianças da educação infantil e das series inicias especificamente 4º a 5º ano. Nesse mesmo período, nos fins de semana ministrei aulas particulares em minha casa para algumas alunas também das series iniciais. Todas essas experiências mesmo sem uma fundamentação teórica ampla do curso, pois estava cursando os primeiros períodos do mesmo, porém, tais vivências foram de suma importância para que eu me identificasse ainda mais com a profissão. Pouco tempo depois participei do PPIBID e fui aprovada, então deixei a escola para dedicar-me ao programa.

Com relação á existência do componente curricular durante o curso que tem influencia na formação docente destaco as disciplinas de Estagio Supervisionado, pois é o período em que , com maior pressão aliamos a teoria com a pratica na Universidade, uma vez que somos encaminhados para as escolas e colocamos em prática todo o trabalho realizado pelo professor na sala de aula.

No que se refere à aprendizagem adquirida sobre a docência, quando era aluno da educação básica, citarei aqui algumas práticas que realizei durante o período em que fiz o primário, pois lembro que sempre ajudava minha professora em algumas de suas tarefas dentre elas, xerocar as atividades no mimeografo, distribuir e recolher atividades em sala, apagar o quadro, escrever alguns exercícios no quadro, arrumar a sala, enfim, tarefas do dia-a-dia no trabalho de um professor, não sei se tais tarefas em suma podem ser caracterizadas como aprendizagem da docência, mas posso citar também a característica da organização, e com ela aprendi a ajudar meus colegas em alguns conteúdos, pois era uma prática sua nos pedir para explicar para eles, caso não houvessem entendido determinado assunto, isto se tivéssemos compreendido , é claro. E nos níveis seguintes, ginásio e ensino médio posso citar a pratica de seminários, pois eram atividades cobradas por alguns professores em sala de aula, onde tínhamos que nos organizar, preparar as matérias para a apresentação e estudar o conteúdo, pois o professor precisa fazer isto, se prepara para ministrar a aula e ter domínio do conteúdo que será trabalhado.

Acredito que se aprende a ser docente através da pratica da docência,pois cada dia dessa atividade é único, uma nova aprendizagem, resumindo é exercício da profissão docente que o professor vai adquirindo o domínio e fluência na pratica de trabalho docente. No tocante as motivações que encontro para continuar no curso de licenciatura,posso citar como a primeira delas o fato de me identificar com ele, também o conhecimento e convívio com professores comprometidos com a profissão e gostam do que fazem pois falam das dificuldades enfrentadas pelas

docentes mas destacam as possiblidades dessa atividade e o quanto é gratificante quando se realiza um trabalho bem feito. E ainda posso citar minha participação no PIBID, que me permitiu alia teoria com a prática desde os primeiro período do curso.

Com relação a característica pessoais que possuo e que podem contribuir para o exercício da docência no futuro acredito serem elas o compromisso,a organização, a humildade,o equilíbrio e a paciência pois em todas as atividades que vou realizar procuro agir com as características referidas acima e vejo que elas são imprescindíveis no trabalho docente, como também nas demais profissões.

Quanto a forma de ingresso no PIBID cheguei a ser aluna do programa através de uma seleção onde foi aberto o edital, contendo algumas etapas do certame, foram elas , a inscrição, a produção de uma carta de motivação dizendo os motivos pelos quais gostaria de participar do PIBID e por ultimo tive uma entrevista com a coordenadora de área de projetos. No que se refere ao processo formativo para a docência apresentado pelo PIBID este consiste inicialmente na execução de projetos de intervenções nas escolas, pois observamos e identificamos através de atividade diagnosticas as dificuldades no processo de ensino-aprendizagem dos alunos e apartir disso elaboramos os projetos e planejamos as atividades para serem executadas em sala de aula e também extraclasse, afim de amenizar ou sanar as dificuldades percebidas em tal processo. Para a realização das aulas execução das atividades temos os planejamentos daequipe de bolsistas com a supervisora da escola, elaboramos planos de aula e atividades para xerocar, quando se trata mais precisamente de atividades escritas em sala de aula, e quando as atividades são lúdicas confeccionamos os matérias além da pratica do registro no caderno de bordo das ações realizadas para a elaboração do memorial que é entregue a cada seis meses de atuação nas escolas.

Concomitante ao período de execução das atividades na escola acontecem mensalmente reunião com a coordenação de área do subprojetos, onde algumas vezes nessas ocasiões realizamos discussões de livros sugeridos pela coordenação e ainda participação em eventos científicos com apresentação de trabalhos. No que se refere ao sentido de aprendizagem da docência, este antes de ser aluna do PIBID era tido como algo que talvez poderia ser aprendido durante o curso na academia, não no sentido de ser uma espécie de manual de instrução,mais algo parecido, porem logo nas primeiras disciplinas estudadas no curso adquiri um outro entendimento que foi reforçado e observado na pratica como aluna do PIBID.

Então agora participando do programa vejo como uma aprendizagem que vai se adquirindo diariamente e que exige de nos além da compreensão das teorias estudadas durante o curso, para que essas possam se efetivar na pratica. Como também a pratica constante da reflexão, com a consciência de que objetivo principal é a aprendizagem do aluno,e se esta em determinado momento não se concretizou, novas estratégias devem ser pensadas e executadas para atende-lo, uma vez que ensinar vai além do repasse de conteúdo, pois no processo de ensino-aprendizagem há vários aspectos envolvidos e que devem ser levados em considerações, como a realidade dos alunos, a subjetividade destes e ainda todas as demais praticas que ocorrem dentro da escola.

Com relação a como a participação no PIBID pode contribuir na minha formação docente, posso dizer que esta se constitui em primeiro lugar por me permitir o espaço escolar, conhecer a realidade da instituição de modo especifico de escolas da rede publica. Contribui também por me oportunizar a participação nas semanas pedagógicas das escolas, das discussões realizadas e tudo que é tratado

durante essa semana antes de se iniciar o período letivo, e contribui ainda por me permitir experiência todas as etapas da atividade docente.

Quando se há diferença na formação dos licenciando que participam do PIBID e dos que não participa, há diferença sim pois o PIBID aprendemos a elaborar projetos de intervenção, que se difere em alguns itens do projeto de pesquisa, este o mais tratado durante o curso. Se diferir também no aspecto da discussão dos textos, porque no PIBID são vistos aqueles que tratam mais precisamente da formação de Professores, já nas disciplinas do curso são vistos aqueles específicos a estas, e ainda se diferencia porque nos permite participar de eventos científicos do próprio PIBID, dentre outros.

No que se refere aos significados que atribuo a aprendizagem da docência no contexto do PIBID, são elas a compreensão de que a realidade e subjetividade do aluno devem ser consideradas no processo de ensino-aprendizagem e na formação integral do aluno, visto que a pratica da docência vai além de repassar conteúdos, portanto, é uma tarefa que requernão só um planejamento diário, mais sim uma reflexão constante para que seja identificado o que não levou êxito na pratica executada, a fim de melhorar a próxima e contribuir significativamente com a aprendizagem dos educandos.

E finalmente, para concluir este diário, venho em primeiro lugar agradecer pela oportunidade de escrevê-lo, pois ainda não tinha experiência de produzir um diário e por esse motivo peço desculpas se não o escrevi direito. Peço desculpas também se eu não tenha respondido as questões do roteiro condizente com o que foi perguntando. Desculpe-me também por não ter escrito mais e nem entregue antes, pois devido à correria do dia-a-dia e final de período na Universidade não produzi registrando a cada dia um questionamento proposto pelo roteiro.

Mas quero novamente agradecer por participar desta pesquisa, dizer que foi um prazer colaborar com a senhora Prof.ª e também por ter me propiciado escrever minha autobiografia, por meio da produção deste diário. E precisando, estarei aqui para colaborar.

C16

Meu nome é C16, hoje mais conhecida como Prof.ª C, tenho 42 anos onde boa parte deles me dediquei a educação. Sou funcionaria pública do Estado do Piauí, sou professora da U.E. Prof.ª Mª do Carmo Reverdosa da Cruz há 3 anos nesta unidade de ensino e 10 anos no estado, minha experiência profissional já passou de vinte e cinco anos na educação. Graduada em Licenciatura Plena em Pedagogia e Pós-graduada em Psicopedagogia Clinica, Institucional e Docência superior. Supervisora do PIBID (Programa de Iniciação a Docência) onde exerço uma gratificante função nas orientações de acadêmicas do curso de pedagogia do Campus Clovis Moura. Onde sou mãe do filho lindo chamado Adriano, onde hoje graça a Deus só me dar orgulho. Casada com Jose Francisco, este me trouxe com essa união o equilíbrio familiar que me faltava. Nasci em Teresina-Piauí, onde resido com muito amor. A grande influencia familiar que tenho na escolha daminha profissão e meu pai, Valdone Mendes, hoje também professor do Estado do Maranhão e Universidades Estaduais e Particulares, ele tem a formação em matemática.

A consolidação da minha formação docente vem acontecendo de maneira gradativa na minha pratica profissional, muito do que aprendi na graduação, hoje vejo como ultrapassado, nossa clientela estudantil tem novo perfil, uma diversidade

grande, posso dizer sem medo que aprendemos todos os dias uma nova lição de vida, pois todos os dias em sala de aula são muitos os desafios de estruturas, valores, aprendizagem e de diversidade social. Durante minha formação docente tive varias influencias, hoje minha pratica, percebo que metodologia em português, matemática, ciências e estudos sociais foram a que mais percebo uma necessidade de renovação sempre, pois a aprendizagem precisa de muitos meios para acontecer, acredito que todo componente curricular tem sua importância na formação docente, pois todo fluxograma de graduação em algum momento estamos sempre buscando para exercer na pratica docente. A aprendizagem que adquiri durante o período de acadêmica sobre docência, foi nas disciplinas de metodologia e estagio supervisionado, algumas referencias em sala sobre esse tema, foram tratados em outras disciplinas, mas de maneira supervisava. Aprendizagem da docência acredita que acontece somente na pratica em sala de aula, mas é fundamental que adquira conhecimentos teóricos, se baseia em experiências de autores e profissionais de educação.

Quanto à postura dos professores na graduação importantíssimo, pois tive como espelho para minha conduta hoje como profissional, excelentes professores. Quando estava cursando a graduação foram muitas dificuldades, problemas pessoais, financeiros, familiares e também doença, mas a morte do meu avô materno quase me fez desistir da conclusão do curso. Resistir a tudo e conseguir concluir, a busca por uma vida melhor me fez concluir a graduação, a busca por melhor condição de trabalho me fez concluir e levar um exemplo ao meu filho me fez chegar longe. Quando na graduação era professora de rede pública e particular, percebi grande diferença nas duas instituições, busco ainda hoje um processo de ensino aprendizagem de qualidade, e com o meu trabalho procuro fazer a diferença na educação. Sou uma pessoa muito positiva, não desisto fácil resolvo os obstáculos de maneira coerente e coesa com o que acredito. Minha razão de ser, com princípios e valores são características que fazem diferença no exercício de docência, em todas as instituições que trabalho. Cheguei à supervisão do PIBID através de uma solução feita há 2 anos atrás e estou ate hoje. O processo formativo para docência do PIBID consiste em fazer o acadêmico bolsista experimentar, exercitar o trabalho docente, antes de concluir o curso, consiste em vivenciar a realidade da sala de aula com seus problemas e soluções fazer o pibidiano pensar, criar e dinamizar o exercício da docência em toda sua esfera ainda como acadêmico. A motivação do docente e buscar soluções para todos os obstáculos e diariamente o pibidiano é desafiado a realizar vivências diferenciadas, com criatividade e dinamismo sempre bem fundamentados teoricamente com as orientações dadas pela supervisão e coordenação de área.

Eu, enquanto acadêmica não tive oportunidade de participar de nenhum projeto como o PIBID, até porque não tinha quando era acadêmica, mas faria uma grande diferença na aprendizagem da docência, pois a experiência em vivenciar situações educacionais antes da conclusão do curso ajudaria na minha profissão, a acertar mais, construir comais segurança mais alicerces. Hoje eu sempre acredito que falte algumas coisas, não consigo perceber a educação como algo terminado, sempre me surpreendo com as novas descobertas.

Existe grande diferença nos licenciados que participam do PIBID para aqueles que não participam, pois aqueles que participam vivenciam antecipadamente um estágio, adquire mais prática em disciplinas diferenciadas e convive mais tempo com os alunos, oportunizando diferentes experienciais durante a execução dos projetos,

enquanto que os licenciados que não participam do PIBID, tem uma experiência no estágio supervisionado de maneira reduzida dos demais.

A aprendizagem da docência através do PIBID visualiza algo maior, pois nos medianos a fundamentação teórica a prática em toda sua extensão. A significância de tudo isso vem a partir dos resultados que adquirimos cada passo, cada obstáculo, tudo resulta um retorno positivo, onde cada vez estamos nos avaliando e construindo uma educação melhor e crescendo para tornarmos um profissional cada vez melhor.

A experiência do diário para essa pesquisa é de grande valia. Permitiu-nos resumir e refletir sobre tudo que realizamos nestes 2 anos como supervisor, o quanto construímos para a aprendizagem dos pibidianos e o quanto aprendemos com todos eles, a vivência, a troca, a cumplicidade, o respeito aos demais fortalece a minha escolha de que sou professora, educadora, eu transformo o mundo.

C17

Eu sou C20. Sou professora Universitária, trabalho na UESPI. Atuo no momento com disciplinas Práticas Pedagógica do Ensino Fundamental e da Educação Infantil. Embora professora de prática, meu olhar no campo de pesquisa consiste em analisar as políticas públicas como Fundef, Fundeb, salário e formação do professor, como seus planos de carreira. Desde 2012 coordeno o subprojeto de Pedagogia da UESPI no Campus Clóvis Moura.

Sou doutoranda em Educação pela UFPI.

Venho de uma vida simples e de família grande, porém de poucos recursos. Meus pais conseguiram formar em Ensino Superior oito de seus dez filhos. Nove possuem suas próprias casas. Somente uma ainda em casa.

Embora pobres e de pouco estudo, quando chegava idade de sete anos todos éramos matriculados por meus pais nas escolas do local em que estivéssemos, meu caso iniciei em Parnaíba.

Estudei sempre em escola pública. Ao adentrar ao superior entrei na UFPI na Graduação. Fiz duas Pós na UESPI. Já o Mestrado, cursei na UFPI onde ainda curso Doutorado.

Minha família não queria que fizesse o Pedagógico, onde comecei profissionalmente. Mas aceitaram minha decisão.

Antes deste curso já ministrava aula de reforço em casa alfabetizando filhos de alguns vizinhos.

Antes de concluir o Pedagógico consegui uma vaga numa escola particular, onde fiquei por pouco tempo. Após pedagógico, ano depois consegui uma vaga numa escola de grande porte particular em Teresina. Nela permaneci mais de 13 anos atuando como professora de Ensino Fundamental.

Após ter conseguido vaga de trabalho somente em 1992 entro para o Ensino Superior. No curso não foi difícil minha adaptação, vez que minha prática como professora e a formação no Normal / Pedagógico, me deram uma base rica para associar tudo que a teoria me trazia. O sentido e o significado eram integrantes de minha vivência. Relacionar prática e teoria foi muito importante e rápido.

Aprendizagem na Educação Básica visualizava a postura, a ética de meus professores no antigo Ginásio.

No Ensino Superior de aprendizagem algumas técnicas e os debates, sobretudo nos Seminários, além das valiosas contribuições dos teóricos e pesquisadores em Educação.

O que ficou de professores da Educação básica e do Ensino Superior, talvez a certeza de querer trilhar o caminho do magistério como docente.

O que ficou de mais significativo é não aceitar que as pessoas não possuam sua própria forma de aprender e também de ensinar.

Aprendi ser docente muito cedo., ainda era uma garotinha... E aprendi na 8ª série do Ginásio quando via que meus colegas entendiam mais rápido equações quando eu explicava, fizemos um grupo, daí me achava quando todos vinham até mim pra me questionar e treinar as questões juntos.

Acredito que se aprenda ser docente a partir do momento que através de um desafio você seja levado (a) a melhorar caminhos de como ensinar, acreditando no ser humano, na natureza, fazendo e tornando-se um ser melhor a cada dia.

Ensino meus alunos exercerem a docência através da sensibilidade de perceber no outro as suas infinitas capacidades. Cada ser humano é bom em algo e todos embora errando somos capazes de dar o nosso melhor, pra melhorar , transformar a si e aos outros, bem como o espaço que vivemos.

Encontro motivações na família, no crescimento de uma criança, na possibilidade de melhorar e tirar adolescente de caminhos ruins. De saber que independente da idade, a aprendizagem pode adquirir significados diversos.

Minha característica mais fervorosa e que agrego à docência é meu otimismo que contrapões o da luta por um mundo cada vez melhor, no campo educacional, politico, social e emocional.

Cheguei ao Pibid através da seleção de projetos no site da Capes em 2012.. Onde foi selecionado. A Pedagogia do Clóvis Moura foi a primeira a acetar a proposta que perdura até então. Mas anos anteriores como supervisora de uma escola do município e já professora da UESPI, propus à Coordenação do Curso um projeto que aproximasse Universidade e Escolas. Ficou bastante interessado, mas naquele período não inscrevi o projeto na PREX. Anos depois vi o que propunha a Capes então adequei este projeto aos meus ideais e angústias que agora seria possível realizar neste subprojeto do Pibid.

As referências utilizadas para planejar as ações do Pibid formas as de aspectos legais e de práticas pedagógicas, gestão currículo,planejamento, avaliação da aprendizagem de forma interdisciplinar.

Antes do Pibid o sentido de aprendizagem da docência somava-se aos da necessidade da escola que precisava de sangue novo e curioso do aluno da Pedagogia para auxiliar o professor da rede municipal a concretizar, quando possível o lido na formação que recebe continuamente pela SEMEC.

Com o olhar dos bolsistas pude ver que de posse do conhecimento, das dificuldades e possibilidades a teoria nas IES ganham novo sentido e significado.

Como também sou professora de Prática no estágio e ele vai acontecer somente no 7º bloco, o enfrentamento teoria e prática mais cedo tem rendido a nossos alunos/bolsistas a possibilidade de enxergar no aluno diversas possibilidades e no ensino caminhos diversos a ensinar, com jeitos novos de caminhar inclusive com novos e velhos olhares práticos e teóricos.

Aprendizagem da docência no Pibid, ganhou amplos significados e sentidos para o Licenciando, para o formador na IES, para o supervisor que se torna na escola um có-formador dos bolsistas, dos professores das escolas parceira que auxiliam nesta formação e produção de saberes e também deste bolsista recebe colaboração e produz saberes. Aprendizagem significativa e comprometida comigo, com outro e com o meu entorno, com o mundo. Neste sentido, todos neste processo

somos aprendentes, alunos/bolsistas , alunos educação básica, professores escolas e IES, e nós Coordenadores e toda IES.

E finalmente ...

Esta experiência se torna bastante enriquecedora por nos remeter à reflexão de nossas ações como formadoras, como educadores na IES e também nas escolas parceiras. Participar desta pesquisa é bastante gratificante , pois sendo o PIBID um programa novo, não é novo o caminhar para melhoria no campo da formação continuada e inicial. Mas que sempre requer novo olhar e compromisso com aprendizagem de nossos alunos e bolsistas e de escolas da Educação básica e de professores que nestas escolas que leciono.