

EDILAINE DO ROSÁRIO NEVES

**APRENDENDO A DOCÊNCIA: PROCESSOS DE FORMAÇÃO DE
LICENCIANDAS EM PEDAGOGIA INTEGRANTES DO
PROGRAMA INSTITUCIONAL DE BOLSA DE INICIAÇÃO À
DOCÊNCIA (PIBID)**

Dissertação apresentada à Universidade Federal de Viçosa, como parte das exigências do Programa de Pós-Graduação em Educação, para obtenção do título de *Magister Scientiae*.

VIÇOSA
MINAS GERAIS - BRASIL
2014

**Ficha catalográfica preparada pela Biblioteca Central da Universidade
Federal de Viçosa - Câmpus Viçosa**

T

N511a
2014
Neves, Edilaine do Rosário, 1986-
Aprendendo a docência : processos de formação de
licenciandas em Pedagogia integrantes do Programa Institucional
de Bolsa de Iniciação à Docência (PIBID) / Edilaine do Rosário
Neves. – Viçosa, MG, 2014.
xv, 186f. : il. (algumas color.) ; 29 cm.

Inclui anexo.

Inclui apêndices.

Orientador: Alvanize Valente Fernandes Ferenc.

Dissertação (mestrado) - Universidade Federal de Viçosa.

Referências bibliográficas: f.152-160.

1. Professores - Formação. 2. Pedagogia. I. Universidade
Federal de Viçosa. Departamento de Educação. Programa de
Pós-graduação em Educação. II. Título.

CDD 22. ed. 370.71

EDILAINE DO ROSÁRIO NEVES

**APRENDENDO A DOCÊNCIA: PROCESSOS DE FORMAÇÃO DE
LICENCIANDAS EM PEDAGOGIA INTEGRANTES DO
PROGRAMA INSTITUCIONAL DE BOLSA DE INICIAÇÃO À
DOCÊNCIA (PIBID)**

Dissertação apresentada à Universidade Federal de Viçosa, como parte das exigências do Programa de Pós-Graduação em Educação, para obtenção do título de *Magister Scientiae*.

APROVADA: 23 de julho de 2014.

Maria da Assunção Calderano

Heloisa Raimunda Herneck

Rita de Cássia de Alcântara Braúna

Alvanize Valente Fernandes Ferenc
(Orientadora)

Aos meus pais
Vicente Batista Neves e Zilda de Sales Batista
ao meu esposo
Jordão de Barros Sousa Machado
e a professora
Alvanize Valente Fernandes Ferenc.

SONHE

Sonhe com aquilo que você quiser.

Seja o que você quer ser,
porque você possui apenas uma vida
e nela só se tem uma chance
de fazer aquilo que quer.

Tenha felicidade bastante para fazê-la doce.
Dificuldades para fazê-la forte.
Tristeza para fazê-la humana.
E esperança suficiente para fazê-la feliz.

As pessoas mais felizes não têm as melhores coisas.
Elas sabem fazer o melhor das oportunidades
que aparecem em seus caminhos.

A felicidade aparece para aqueles que choram.
Para aqueles que se machucam.
Para aqueles que buscam e tentam sempre.
E para aqueles que reconhecem a importância
das pessoas que passam por suas vidas [...].

Clarice Lispector

AGRADECIMENTOS

Foi “em meio à vida” com tudo que ela teve para me oferecer que este trabalho se concretizou. Momentos de alegrias (como o enlace matrimonial, as viagens, as conversas com os familiares e @s amig@s...), de tristezas profundas (o acidente do meu pai, as perdas familiares, de modo especial, dos meus irmãos Joseli, Dimas e Donizete e dos meus tios Cícero e Geraldo) e de desafios (primeira pesquisa, a construção da dissertação, o início da docência...) marcaram minha trajetória no mestrado. Nesse ínterim, a atenção, a compreensão, o apoio, a socialização de saberes e experiências e o respeito das pessoas com as quais convivi foram imprescindíveis. A todas elas deixo os meus sinceros agradecimentos. Sem me comprometer em citar cada uma dessas queridas pessoas, menciono aqui algumas delas:

MEUS PAIS (Vicente e Zilda) **MEUS ETERNOS HERÓIS** que com o jeito simples, honesto e amoroso me acolheram desde sempre e contribuíram muito na constituição do meu ser. A vocês agradeço por tudo: os ensinamentos, o exemplo, o amor, o carinho, os conselhos, o colo, o abraço, o amparo, a segurança, a sinceridade, a compreensão da minha ausência em muitos momentos...

MEU ESPOSO (Jordão) que além de seu companheirismo, carinho, de suas brincadeiras, abraços, amor... impulsionou em mim o interesse pela vida acadêmica, por ingressar na UFV, vencer as atribulações que abalaram a crença na minha capacidade de prosseguir na carreira acadêmica e hoje poder me transformar em Mestre em Educação.

MINHA ORIENTADORA (Prof.^a Dr.^a. Alvanize Valente Fernandes Ferenc) com quem muito pude aprender no decorrer da convivência (sobre ser professora, ser pesquisadora...). Agradeço, entre outras coisas, pelas valiosas orientações concedidas, pelo comprometimento e seriedade empregados nas tarefas que realiza, pelo estímulo constante e a confiança depositada em meu trabalho, bem como, por ter sido exigente sem deixar de ser compreensiva e educada.

ELIANE por ser essa profissional, competente, compromissada e atenciosa com os mestrandos do DPE. Agradeço, por todas as contribuições concedidas no decorrer da realização do mestrado.

AOS DEMAIS PROFESSORES (AS) QUE CONTRIBUÍRAM COM O MEU PROCESSO FORMATIVO DESDE OS PRIMEIROS ANOS DE ESCOLARIZAÇÃO ATÉ OS DIAS ATUAIS de modo especial, a professora Dr.^a Maria Veranilda Soares Mota por ter me oportunizado fazer parte do PIBID e, conseqüentemente, impulsionado muitos aprendizados sobre a docência e até mesmo o interesse por ingressar no mestrado; a Prof. Dr.^a Heloisa Raimunda Herneck que além de ter fornecido importantes orientações quando da elaboração do meu Trabalho de Conclusão do Curso – TCC e defesa desta dissertação, foi cúmplice da vontade de cursar o mestrado; a Prof. Dr.^a Rita de Cássia de Alcântara Braúna pelas orientações concedidas, leituras sugeridas e discussões estimuladas ao longo do convívio nas aulas, nos estágios, nas conversas informais e na banca de qualificação da dissertação; a Prof. Dr.^a Maria da Assunção Calderano pelas valiosas sugestões fornecidas no exame de qualificação desta dissertação, as quais juntamente com aquelas concedidas pela Prof. Rita Braúna e Heloisa Herneck contribuíram em reflexões sobre o objeto de estudo e aprimoramento de alguns aspectos do texto.

AS PARTICIPANTES DESTE ESTUDO que ao aceitarem prontamente o convite para colaborar com a pesquisa e serem sempre solícitas às demandas que eu as fazia se constituíram nas protagonistas principais. A vocês agradeço, imensamente, de modo especial, pelos encontros e as relevantes informações concedidas.

MEUS IRMÃOS E IRMÃS, de modo especial à Fatinha e Cristina que muitas vezes ouviram atenciosamente meus desabafos e fizeram de tudo para que eu encontrasse a solução para lidar com os desafios, as dificuldades e os sofrimentos vivenciados nesse processo, além de ter dividido comigo seus problemas, alegrias e o afeto constante.

MEUS/ MINHAS SOBRINH@S E DEMAIS FAMILIARES, de maneira especial, a minha sobrinha Jennifer, que conviveu de forma bastante intensa comigo neste percurso. Obrigada pela companhia, os abraços, os poemas, as conversas...

MEUS/MINHAS AMIG@S, em especial: a Vanessa Lopes Eufrázio por ter sido uma grande companheira nos momentos de alegria, sofrimento e desafios, pela socialização de saberes e experiências ao longo de minha trajetória acadêmica e também por ter me estimulado a cursar o mestrado; a Deise Aparecida Silva por fazer parte da minha vida desde a 8^a série do Ensino Fundamental, sendo uma companheira fiel nos momentos de alegria e tristeza; a Raquel Arrieiro pelos saberes socializado e o estímulo à agilidade; a

Leila Cristina Moraes pelas belas e alegres conversas e pelos momentos de descontração estimulados.

ATORES DA ESCOLA ESTADUAL “MADRE SANTA FACE”, por ter me acolhido como professora e favorecido inúmeras aprendizagens sobre o exercício desta profissão. Agradeço especialmente a direção e a supervisão da escola (Cida, Marlene e Juliana) pelo empenho na busca por melhorias no ensino, por estimular trocas de saberes e experiências entre os profissionais da escola e serem atenciosas às nossas demandas; aos meus/minhas alun@s por impulsionar em mim o desejo por aprender constantemente e contribuir com seus processos de aprendizagens cognitivas, sociais e éticas; e as professoras dessa escola, especialmente as do 5º ano Elenice, Jani e Débora que contribuíram intensamente como meu processo de aprendizagem da profissão ao me amparar nesse início de docência e socializar saberes e experiências. A Elenice, agradeço principalmente por ter dedicado a mim o seu escasso tempo, socializado estratégias de ensino e atividades, enfim por ter-me “adotado”. A Jani pelos interessantes casos narrados e estratégias utilizadas. A Débora pelas atividades socializadas. Serei eternamente grata a cada uma de vocês por terem contribuído para que eu me sentisse mais segura e pudesse lidar melhor com os inúmeros desafios do ensino.

As aprendizagens adquiridas na interação com cada um de vocês, além de outros que aqui não foram citados, fará sempre parte do repertório de saberes que orienta o meu eu pessoal e profissional.

OBRIGADA!

SUMÁRIO

LISTA DE QUADROS	ix
LISTA DE SIGLAS.....	x
LISTA DE APÊNDICES.....	xi
RESUMO.....	xii
ABSTRACT.....	xiv
INTRODUÇÃO	01
CAPÍTULO 1. O PROCESSO DA PESQUISA.....	12
1.1. A abordagem metodológica escolhida	12
1.2. A definição das participantes	12
1.3. As fontes de coleta de dados empregadas e os procedimentos de análise utilizados.....	14
CAPÍTULO 2. SOBRE AS LICENCIANDAS E SUAS CONCEPÇÕES A RESPEITO DA APRENDIZAGEM DA DOCÊNCIA	24
2.1. Sobre as licenciandas	24
2.2. As concepções das licenciandas em torno da aprendizagem da docência.....	34
CAPÍTULO 3. OS DIFERENTES ESPAÇOS FORMATIVOS VIVENCIADOS PELAS LICENCIANDAS.....	43
3.1. O curso de Pedagogia... ..	43
3.2. O Programa Institucional de Bolsa de Iniciação à Docência - PIBID.....	66
3.3. As escolas... ..	77
CAPÍTULO 4. O INÍCIO DA DOCÊNCIA POR MEIO DO PIBID.. ..	93
4.1. Algumas discussões em torno do início da docência	93

4.2. As ações que as licenciandas desenvolvem.....	96
4.3. As relações que as licenciandas estabelecem com diferentes atores..	110
4.4. As aprendizagens da docência que as licenciandas revelam adquirir.....	134
CONSIDERAÇÕES FINAIS.....	147
REFERÊNCIAS	152
PARECER CONSUBSTANCIADO DO CEP..	161

LISTA DE QUADROS

Quadro 01. Instrumentos e meios de coleta de dados e suas finalidades. ...	14
Quadro 02. Disciplinas Obrigatórias aos (as) licenciandos (as) em Pedagogia da UFV.	50
Quadro 03. Nível de escolaridade dos pais das licenciandas participantes do estudo	59
Quadro 04. Tipo de escola em que as licenciandas cursaram a Educação Básica... ..	60
Quadro 05. Período do curso que as licenciandas estavam cursando.....	61
Quadro 06. Tipo de escola em que as licenciandas realizaram os estágios	62
Quadro 07. Experiências acadêmicas vivenciadas anterior a participação no PIBID.....	62
Quadro 08. Leitura que as licenciandas realizavam além daquelas exigidas no curso ...	63
Quadro 09. Aprendizagem de bolsistas de iniciação à docência PIBID/Pedagogia.....	134

LISTA DE SIGLAS

ANPEd - Associação Nacional de Pós-Graduação e Pesquisa em Educação

CAPES - Coordenação de Aperfeiçoamento de Pessoal de Nível Superior

CNE - Conselho Nacional de Educação

DCN - Diretrizes Curriculares Nacionais

DCNP - Diretrizes Curriculares Nacionais para o Curso de Pedagogia

ENDIPE- Encontro Nacional de Didática e Prática de Ensino

ENADE – Exame Nacional de Desempenho de Estudantes

ENEM - Exame Nacional do Ensino Médio

IDEB - Índice de Desenvolvimento da Educação Básica

IES - Instituição de Ensino Superior

INEP - Instituto Nacional de Estudos e Pesquisas Educacionais

PIBID - Programa Institucional de Bolsa de Iniciação à Docência

MEC - Ministério da Educação

NEAd - Núcleo de Educação de Jovens e Adultos

PPP - Projeto Político Pedagógico

PSF- Programa Saúde da Família

TCC - Trabalho de Conclusão de Curso

UFV - Universidade Federal de Viçosa

LISTA DE APÊNDICES

Apêndice A. Número total de trabalhos contidos na CAPES, na ANPED, na Rev. Diálogo Educacional e na Rev. Eletrônica de Educação e número total de trabalhos sobre a aprendizagem da docência, por ano	164
Apêndice B. Termo de consentimento livre e esclarecido – TCLE aos participantes da pesquisa	165
Apêndice C. Levantamento inicial dos sujeitos da pesquisa junto à coordenadora do PIBID Pedagogia/UFV edital de 2012.....	167
Apêndice D. Carta de apresentação as participantes da pesquisa	168
Apêndice E. Carta de apresentação à Coordenação do PIBID	169
Apêndice F. Termo de autorização da Coordenação do PIBID	170
Apêndice G. Questionário	171
Apêndice H. Roteiro de observação nas reuniões junto à coordenação do PIBID	178
Apêndice I. Roteiro de entrevista	179
Apêndice J. Códigos utilizados para transcrever as entrevistas	183
Apêndice K. Termo de autorização da direção de cada escola	184
Apêndice L. Roteiro de visita ao contexto escolar	185
Apêndice M. Planta da sala onde ocorrem as reuniões do PIBID	186

RESUMO

NEVES, Edilaine do Rosário. M. Sc., Universidade Federal de Viçosa, julho de 2014. **Aprendendo a docência: processos de formação de licenciandas em Pedagogia integrantes do Programa Institucional de Bolsa de Iniciação à Docência (PIBID).** Orientadora: Alvanize Valente Fernandes Ferenc.

Esta dissertação teve por objetivo analisar o processo de aprendizagem da docência de estudantes de Pedagogia ao se inserirem e desenvolverem atividades na escola, por meio do PIBID. Especificamente, buscamos identificar, compreender e analisar: os significados que cinco bolsistas de iniciação à docência, inseridas em duas escolas municipais de Viçosa-MG atribuem ao aprender a ensinar; as ações que desenvolvem e as relações que estabelecem no decorrer da participação no Programa; as implicações dessas ações e relações em seus processos de aprendizagem da docência; e os saberes que apreendem nesse processo. Para o desenvolvimento do estudo respaldamos em autores como: Garcia (1999); Nono (2001), Nunes (2001), Mizukami, et al. (2010), Tardif (2011) e Van Zanten (2008), dentre outros. A abordagem qualitativa foi nossa opção metodológica de pesquisa. Empregamos como instrumentos de coleta de dados: questionário, entrevista semiestruturada, observações, análises documentais e visita às escolas em que as licenciandas atuavam. Como resultados da pesquisa, apontamos: a maioria das ações previstas no Subprojeto do PIBID Pedagogia para as licenciandas desenvolverem, apesar de sofrer alterações, essas se efetivaram na prática; as estudantes bolsistas do PIBID vivenciaram a escola de forma exploratória e participativa; elas se fizeram presentes em reuniões, oficinas e eventos acadêmico-científicos. Essas ações propostas às pibidianas, juntamente com as relações que essas licenciandas estabeleceram, no âmbito do PIBID, favoreceram diversas aprendizagens da docência. As aprendizagens relativas ao contexto educativo, aos alunos e suas características, ao trabalho em equipe e ao saber lidar com os imprevistos, por exemplo, foram propiciadas de forma mais intensa. Já as aprendizagens concernentes ao planejamento do ensino, ao domínio do conteúdo, ao modo de ensinar e ao relacionamento com os alunos foram proporcionadas de forma menos intensa. No contexto da aquisição de tais aprendizagens e no processo de socialização, a coordenadora do PIBID, as outras bolsistas de iniciação a docência, a professora regente e os alunos foram enfatizados, pelas licenciandas, como sujeitos centrais. Esses resultados foram processados e analisados com o aporte da

literatura a respeito, principalmente, da aprendizagem da docência, dos saberes que a constituem, da iniciação à docência e da socialização profissional. Os dados da pesquisa ao evidenciarem as aprendizagens (re) construídas no PIBID apontando as potencialidades e limites desse Programa no processo de construção de tais aprendizagens, reforçam a necessidade de se repensar a organização de algumas ações no Programa, bem como no próprio contexto de trabalho docente, apontado pelas pibidianas como desmotivador da docência.

ABSTRACT

NEVES, Edilaine do Rosário. M. Sc., Universidade Federal de Viçosa, July of 2014. **Learning teaching: formation processes of Pedagogy students members in the Institutional Program of Initiation to Teaching Exchange (PIBID)**. Adviser: Alvanize Valente Fernandes Ferenc.

This dissertation aimed at analyzing the learning process of Pedagogy students' teaching as they became part of and developed activities at school, through PIBID. Specifically, we tried to identify, understand and analyze: the meanings which five scholarship students from initiation to teaching, inserted in two public schools in Viçosa-MG, attached to learn to teach; actions that develop and the relationships established in the course of participation in the Program; the implications of these actions and relationships in their learning processes of teaching; and the knowledge that they captured in this process. In order to develop the study we endorsed in authors like Garcia (1999); Ninth (2001), Nunes (2001), Mizukami, et al. (2010), Tardif (2011) and Van Zanten (2008), among others. A qualitative methodological approach was our search option. We used as instruments of data collection: a questionnaire, semi-structured interviews, observations, documentary analysis and visits to schools where the students used to act. As search results, we pointed out: most of the actions set out in the Pedagogy PIBID Subproject the students were supposed to develop, despite the changes, were conducted in practice; the scholarship PIBID students experienced school in a exploratory and participatory way; they were present in meetings, workshops and academic and scientific events. Such actions proposed to them, along with the relationships that they established under the PIBID, encouraged different learnings of teaching. The learning outcomes related to educational context, students and their characteristics, teamwork and coping with the unexpected, for example, were offered more intensely. On the other hand, concerning the planning of education, the mastery of content, learning the way of teaching and relationships with students were provided in a less intense way. In the acquisition context of such learning and socialization process, the coordinator of PIBID, the other scholarship students from initiation to teaching, the teacher and the students from the school were reinforced by the scholarship students, as core subjects. These results were processed and analyzed with the contribution of the literature, especially the learning of teaching, the knowledge that constitute it, the initiation to teaching and professional socialization. The survey

data evidencing the learning to (re)constructed in PIBID pointing the potentialities and limits of this Program in the construction of such learning process, reinforce the need to rethink the organization of some actions on the Program, as well as in the context of their own teaching work, as pointed out by the scholarship students as demotivating of teaching.

INTRODUÇÃO

Aprender a docência é tarefa complexa, processual, que requer diferentes saberes adquiridos nos mais diversos espaços e momentos da trajetória de vida de quem se propõe aprender a ensinar, como bem sinalizou Mizukami (2004; 2005-2006; 2010) em suas discussões sobre esta temática.

Dentre os espaços e momentos favorecedores da construção da aprendizagem da docência, a inserção no campo da prática escolar recebe destaque nas discussões tecidas por diversos autores (PÉREZ GÓMEZ, 1995; GARCIA, 1999; PIMENTA; LIMA, 2004; IMBERNÓN, 2006; NÓVOA, 2009, 2010, MIZUKAMI et al., 2010, CALDERANO, 2012., por exemplo).

Neste estudo, buscamos analisar o processo de aprendizagem da docência das licenciandas em Pedagogia da Universidade Federal de Viçosa (UFV) ao se inserirem e desenvolverem atividades na escola por meio do Programa Institucional de Bolsa de Iniciação à Docência – PIBID 2012.

O interesse pela temática de estudo advém da experiência como bolsista do PIBID/Pedagogia UFV, edital de 2009, durante os anos de 2010 e 2011, aliado aos conteúdos estudados durante o curso de graduação em Pedagogia, principalmente na disciplina Metodologias Investigativas na Formação de Professores¹, no qual iniciei² o contato com a literatura sobre formação de professores que abarcava a discussão sobre a aprendizagem da docência.

Além da inserção na escola promovida pelo curso de Pedagogia através das disciplinas, estágios e projeto de extensão o fato do PIBID ter possibilitado inserir-me no cotidiano de uma escola Pública Municipal, situada na periferia da cidade de Viçosa – MG me fez pensar sobre as suas implicações em meu processo formativo.

¹ Esta disciplina, cursada no 7º período, foi ministrada pela Professora Alvanize Valente Fernandes Ferenc, do Departamento de Educação da UFV.

² O pronome pessoal utilizado nesta dissertação ora está na 1ª pessoa do singular, ora na 1ª pessoa do plural, haja vista haver aspectos e ações que dizem respeito especificamente à mestranda e outros que dizem respeito às ações e aspectos desenvolvidos numa perspectiva de colaboração entre a mestranda e a orientadora do mestrado.

No decorrer do desenvolvimento do PIBID na escola pude vivenciar um pouco de sua realidade, do modo como se organiza sua dinâmica cotidiana tanto em termos organizacionais quanto pedagógicos e didáticos. Dessas oportunidades, algumas analiso como potencializadoras do aprender a ensinar e outras avalio serem merecedoras de uma atenção especial em vista de contribuir melhor com esse processo. Entre as primeiras, destaco a oportunidade de me inserir na sala de aula, juntamente com a professora regente, observando as atividades que esta propunha e o modo como conduzia a aula e se relacionava com os alunos, e de desenvolver atividades com os alunos sob a supervisão da professora. Entre as segundas, cito a carência de espaços e momentos específicos para trocar conhecimentos tanto com a professora regente quanto com os demais atores da escola.

Deste modo, sem desconsiderar as limitações desse Programa, penso que este possa ter me propiciado o aprendizado de algumas bases para o ensino, a noção de relacionamento com os alunos e os professores da escola, alguns conteúdos e atividades a trabalhar, organização dos espaços e tempos de ensino-aprendizagem, estratégias instrucionais, bem como a convivência com as alegrias, dilemas, desafios e angústias decorrentes do exercício da profissão.

Portanto, destaco que a vivência no PIBID se constituiu em um dos motivos que me instigou a pesquisar o processo de aprendizagem da docência de outras bolsistas do Programa. Penso que as experiências de participação neste Programa de inserção na escola, mesmo com as limitações que possa apresentar, podem ser um fator favorável à construção das aprendizagens da docência pelas bolsistas.

Outro momento da graduação que me estimulou ao estudo foi quando da elaboração de meu Trabalho de Conclusão de Curso (TCC³), que deu origem a um artigo publicado na Revista *Pesquiseduca* (NEVES; HERNECK, 2012). Tendo observado, pelas repostas que as bolsistas explicitaram no questionário a elas aplicados, alguns aspectos que sinalizam aprendizagens decorrentes da iniciação à docência por

³ No TCC, buscamos investigar e analisar as contribuições do PIBID, primordialmente dos professores da Educação Básica, para a formação de onze bolsistas de iniciação à docência das seguintes licenciaturas da UFV: Geografia, Letras-Inglês, Letras-Português, Educação Física e Pedagogia. Para tanto foi empregado como instrumento de coleta de dados o questionário contendo questões abertas e fechadas. Ao analisá-los, identificamos entre as aprendizagens evidenciadas aquelas relacionadas ao entendimento da dinâmica da escola, do relacionamento professor-aluno e das estratégias instrucionais (NEVES; HERNECK, 2012).

meio do Programa, senti-me estimulada a dar continuidade à pesquisa no Programa de Pós-Graduação em Educação da UFV.

Além desses fatores, outros também me mobilizaram ao estudo. O primeiro deles diz respeito à crescente ampliação dos projetos PIBIDs em âmbito nacional. Aspecto este constatado por meio de um exame geral da trajetória do PIBID, exposta no Relatório da Diretoria de Educação Básica Presencial da CAPES (BRASIL, 2012), o qual deixou evidente a expansão do Programa que, inicialmente – 2007 –, era direcionado apenas às Instituições Federais de Ensino Superior e às áreas de Física, Química, Biologia e Matemática. Na configuração atual, contempla, também, as Instituições estaduais, municipais, comunitárias, privadas sem fins lucrativos, confessionais e filantrópicas, abarcando todas as licenciaturas.

No Relatório, é evidenciada, ainda, a expansão do PIBID por ano. Nele, está exposto que, em 2009, participavam do Programa 43 Instituições de Educação Superior de todo o país; em 2011, esse número foi para 146; e, em 2012, para 195, contemplando um total de 49.321 bolsas⁴ em 2012, sendo 40.092 destinadas aos bolsistas de iniciação à docência. Além disso, é exposta a intenção da Capes de promover a expansão escalonada e programada do PIBID ao longo de 2013 e 2014, visando a conceder um total de 100 mil bolsas.

Em se tratando da UFV⁵, temos a partir de análise dos editais do Programa disponíveis na página⁶ da Pró-Reitoria de Ensino que, quando de seu início, em 2008, o PIBID contava com a participação de 60 bolsistas de iniciação à docência, estudantes dos cursos de licenciatura em Física, Química, Matemática e Ciências Biológicas. Em

⁴ Informações sobre o número total de bolsas concedidas pelo PIBID, por ano, podem ser verificadas no relatório de gestão referenciado, o qual expõe que em 2009 foi concedido 3.088 bolsas; em 2010, 15.408; 26.918 em 2011 e 49.231 em 2012. A respeito dos dados de 2012, ressaltamos ter encontrado divergência entre as informações disponíveis neste relatório e as apresentadas na página inicial do portal da CAPES: <<http://www.capes.gov.br/educacao-basica/capespid> acesso 20/02/2013>. Considerando que a data de publicação das informações no portal da CAPES (05/10/2012) é mais atual que no relatório (31/07/2012), nos baseamos nas informações contidas em tal portal. Ressaltamos que, no relatório, está exposto também, além de outras informações, o número total de escolas públicas participantes do Programa, por ano.

⁵ Cabe ressaltar que a UFV teve a aprovação de 6 projetos institucionais decorrentes dos editais de (2007, 2009, 2011, 2012, 2013 e 2014). Ademais, é importante salientar que o curso de Pedagogia passou a ser contemplado a partir do edital de 2009.

⁶ A página da Pró-reitoria de ensino pode ser acessada no endereço: <www.pre.ufv.br>.

2012 todas as licenciaturas foram contempladas⁷. Assim, o programa passou a contar com a participação de 310 discentes, sendo 25 estudantes de Pedagogia, cinco participantes do PIBID edital de 2011 e vinte do PIBID edital de 2012⁸. Em 2014, o número de graduandos da UFV, campus Viçosa, que ingressaram no PIBID ampliou ainda mais: 407 estudantes passaram a fazer parte do Programa; desses, 64 eram bolsistas do subprojeto de Pedagogia, segundo números apresentados no projeto institucional 2013 (UNIVERSIDADE FEDERAL DE VIÇOSA, 2013).

O segundo fator que me mobilizou ao estudo diz respeito às experiências que o PIBID propõe às licenciandas – de vivenciar a escola, com as dinâmicas nela existentes (organizacional, pedagógica e didática) de forma exploratória e participativa – conforme identificado no levantamento documental sobre esse Programa.

O terceiro fator está relacionado ao interesse por focalizar a formação inicial, área que, segundo André (2010), em um estudo sobre a constituição do campo da formação docente no Brasil, tem merecido pouca atenção nos últimos anos em decorrência da concentração na temática do professor: suas opiniões, saberes, representações e práticas.

O quarto aspecto que me instigou ao estudo diz respeito à escassez de pesquisas sobre a aprendizagem da docência dos futuros professores, conforme constatado por André (2009) ao analisar teses e dissertações, na área de educação no Brasil, defendidas no período de 1999 a 2003 e ao empreender um levantamento da produção acadêmica sobre a aprendizagem da docência⁹ no Banco de Teses e Dissertações da CAPES, no GT 4 – Didática, GT 8 – Formação de Professores e no GT 9 – Trabalho Docente da ANPED, bem como em revistas da área educacional¹⁰ no período de 2008 a 2012¹¹

⁷ Os cursos da UFV contemplados com o PIBID são: Ciências Biológicas, Física, Geografia, História, Letras-Inglês, Letras-Português, Matemática, Pedagogia, Química, Educação Física, Educação Infantil, Dança e Ciências Sociais.

⁸ Nossa pesquisa foi desenvolvida com as licenciandas integrantes deste PIBID (edital de 2012), o qual se desenvolve em duas escolas municipais de Viçosa.

⁹ Este mapeamento das produções acadêmicas que abordam sobre a aprendizagem da docência, foi realizado como parte da proposta de trabalho da disciplina “Formação de Professores: Perspectivas Atuais”, ministrada pela professora Rita de Cássia de Alcântara Braúna no âmbito do Programa de Pós-Graduação em Educação da Universidade Federal de Viçosa.

¹⁰ Inicialmente, optei por empreender o levantamento das produções acadêmicas sobre a aprendizagem da docência nas seguintes revistas: Revista Brasileira de Estudos Pedagógicos;

(NEVES, 2013). Ressaltamos ter encontrado nesse levantamento um total de 21 produções sobre a temática¹², sendo que apenas uma delas apresentava os licenciandos como sujeitos das pesquisas desenvolvidas.

Ademais, o fato de haver um número limitado de pesquisas, no contexto de mestrado e doutorado, sobre o PIBID¹³, haja vista que esse programa é relativamente novo, evidencia a pertinência de pesquisas que buscam compreender o seu processo, as suas contribuições e limites, principalmente focalizando as aprendizagens das licenciandas bolsistas do Programa nos seus processos de socialização na instituição escolar e nas relações com a cultura escolar. Isso tendo em vista que cada escola, conforme evidenciado por Forquim (1993), Nóvoa (1995), Garcia, (1999), Fullan e Hargreaves (2000), mesmo imersa num contexto cultural mais amplo, é dotada de uma dinâmica que lhe é própria, sendo caracterizada por uma determinada cultura, clima organizacional e estrutura de funcionamento.

Diante desses fatores, explicitados nos parágrafos anteriores, bem como do fato de que, por meio do PIBID, as licenciandas têm oportunidade de iniciar a docência durante o curso de graduação, podendo vivenciar a escola de forma exploratória e

Cadernos de Pesquisa, Cadernos CEDES e Educação & Sociedade, visto serem periódicos bem avaliados pela Capes e comportarem uma parte significativa e relevante da produção científica no campo da educação. Entretanto o fato de não ter encontrado nelas nenhum trabalho sobre a aprendizagem da docência no período de 2008 a 2012 me impulsionou a ampliar a pesquisa para pelo menos mais duas revistas que foram indicadas pela orientadora do mestrado: a revista Diálogo Educacional e a Revista Eletrônica de Educação.

¹¹ A opção por delimitar o recorte temporal de 2008 a 2012 está relacionada ao fato de considerar importante conhecer sobre as discussões mais recentes referentes à temática que irei pesquisar. Além disso, o fato de o PIBID ter iniciado em 2007 foi outro fator que instigou a tomar o período explicitado como referência, pois tinha a expectativa de encontrar trabalhos que versassem sobre a aprendizagem da docência no âmbito do PIBID. Soma-se a esses, ainda, o fato de o PIBID ser um Programa que teve início em 2007 não haver trabalhos sobre o PIBID nos anos anteriores, mas apenas nestes últimos anos me instigou a tomá-lo como referência.

¹² O número de produções acadêmicas encontradas está evidenciado no Apêndice A.

¹³ Este aspecto foi aferido por meio de um levantamento das teses e dissertações no banco da Capes. Diante dessa constatação e tendo participado de congressos e encontros (dentre eles o Encontro Nacional de Didática e Prática de Ensino - ENDIPE, 2012) que traziam discussões que abordavam o assunto e/ou tangenciavam a temática no âmbito do PIBID, selecionamos, para dialogar com os dados produzidos nesta investigação, aqueles que discutem o assunto com maior ênfase.

participativa, e considerando também que a literatura aponta essa fase como um período potencializador da aprendizagem da docência (MARCELO GARCIA, 1997; MIZUKAMI et al., 2010; TARDIF, 2011), levantamos as seguintes questões de estudo:

- 1) Em que aspectos a iniciação à docência, pelas estudantes de Pedagogia, por meio do PIBID, favorece a construção da aprendizagem da docência?
- 2) Quais saberes apreendem nesse processo?
- 3) Como a escola, com sua cultura, reorganiza as ações propostas pelo Programa e interfere nos processos de aprendizagem da docência e de socialização na profissão de suas bolsistas licenciandas?

Tendo como base as questões, acima expostas, propusemo-nos os seguintes objetivos:

Geral:

- Analisar o processo de aprendizagem da docência de estudantes de pedagogia ao se inserirem e desenvolverem atividades na escola, por meio do PIBID.

Específicos:

- Aprender os significados que as licenciandas bolsistas do PIBID atribuem ao aprender a ensinar;
- Identificar as ações desenvolvidas e relações estabelecidas no decorrer da participação no PIBID;
- Compreender as implicações dessas ações e relações para a aprendizagem da docência;
- Verificar se o PIBID favorece a construção dos saberes próprios da docência (saberes relativos aos conteúdos específicos, pedagógicos, didáticos, curriculares, entre outros);

- Examinar as potencialidades e limitações do PIBID para a construção da aprendizagem da docência.

Como participantes deste estudo, tivemos cinco licenciandas que estavam, à época da coleta de dados, cursando do 5º ao 7º período de Pedagogia e possuíam um tempo de 1 ano e 5 meses a 1 ano e 7 meses de participação no PIBID - 2012.

Tendo as licenciandas acima mencionadas como colaboradoras e nos valendo da abordagem qualitativa de pesquisa, buscamos, no desenrolar do estudo, investigar os significados dos dados produzidos, visando a responder as questões propostas. Para isso, recorreremos à literatura da área e ao repertório de conhecimento constituído em nossa própria trajetória educativa e formativa.

A respeito da revisão de literatura, cabe destacar que, mesmo tendo-a iniciado em período anterior à pesquisa de campo, ao ter em mãos os dados dessa pesquisa, sentimos necessidade de retomar os estudos já realizados e empreender outros. Frisamos ainda que, em vista de utilizar as discussões teóricas para compreender e dialogar com os dados produzidos no desenrolar da investigação, optamos por evidenciá-la ao longo do texto e não em um capítulo à parte.

No tocante à estrutura, esta dissertação foi organizada em quatro capítulos, além da introdução.

No primeiro capítulo, o qual diz respeito ao processo da pesquisa, versamos sobre a abordagem de pesquisa escolhida, a definição das participantes do estudo e os procedimentos de coleta e de análise dos dados obtidos no desenrolar da investigação. Evidenciamos, nesse ínterim, alguns autores que nos auxiliaram na perspectiva metodológica. Dentre eles, citamos Triviños (2012), utilizado para orientar na construção da metodologia como um todo; Minayo (1994), para compreender algumas características das pesquisas qualitativas; Alves-Mazzotti e Gewandsznajder (1998), para compreender o planejamento e o desenvolvimento de pesquisas qualitativas; Lüdkee André (1988) ¹⁴, para elaboração dos procedimentos e instrumentos de

¹⁴Estas autoras fornecem uma visão geral dos instrumentos de pesquisa e recomendam a revisão de uma literatura específica para um maior aprofundamento do entendimento desses instrumentos.

“produção dos dados”¹⁵; e, por fim, para a realização das análises dos “dados produzidos”, recorreremos à metodologia de “Análise de Prosa”¹⁶ proposta por André (1983).

No segundo capítulo, apresentamos as licenciandas que participaram da pesquisa e suas concepções sobre a aprendizagem da docência. Trazemos as concepções dessas estudantes a partir das respostas à pergunta que as instigava a explicitar o que compreende por aprender a ensinar. Nesse ínterim, tomamos como referência analítica principal Mizukami et al. (2010). A autora, ao fazer uma síntese das principais discussões em torno da aprendizagem da docência, destaca que esta vem sendo concebida na literatura como um processo complexo e multifacetado, visto que o aprender a ensinar é desenvolvimental, pessoal e contextual e envolve diversos fatores, entre eles os afetivos, cognitivos, éticos e de desempenho. Ainda neste capítulo, recorreremos também, além de outros, a Shulman (1986), Garcia (1999) e Tardif (2011), que discutem sobre os saberes que essa aprendizagem requer.

No terceiro capítulo, caracterizamos e tecemos discussões empírico-teóricas sobre os diferentes espaços formativos vivenciados pelas licenciandas: o Curso de Pedagogia, o PIBID e as escolas municipais de ensino fundamental – Cactos e Girassol¹⁷.

No contexto das discussões a respeito do curso de Pedagogia, embasamo-nos, de modo especial, em: Gatti (2010), Aquino (2011), Lacerda (2013), Leal (2013), Saraiva; Silva; Ferenc (2013), além de recorrer à resolução CNE (BRASIL, 2006) para discorrer acerca do perfil do Pedagogo. Quanto às autoras citadas, ancoramo-nos em suas discussões para abordar acerca do curso Pedagogia, seu currículo e perfil do público que

¹⁵ Com base em Franco (2007), que se refere ao autor como um produtor, optei por utilizar os termos “produção dos dados, dados produzidos”, considerando que os dados são produzidos mediante a interação pesquisador – sujeitos e de acordo com as singularidades e interesses de cada um. Ou seja, tanto as informações que os sujeitos revelam quanto a seleção e interpretação que o pesquisador faz delas não são arbitrárias, e sim produzidas, selecionadas e interpretadas de acordo com um quadro de referências e interesses.

¹⁶ A “Análise de Prosa”, abordada no capítulo 1, é considerada por André (1983, p. 67) como uma forma de investigação do significado dos dados qualitativos em que “tópicos e temas vão sendo gerados a partir do exame dos dados e de sua contextualização no estudo”.

¹⁷ Os nomes das escolas são fictícios. Estes foram por nós atribuídos para efeitos de identificação.

o frequenta, correlacionando ao perfil das participantes do estudo e ao que pensam sobre o curso.

Concernente ao PIBID, em vista de abordar em que consiste o Programa, o seu contexto de emergência e o público que atende, recorreremos aos documentos legais que o ressaltam e orientam (Pareceres, Decretos, Portarias Normativas e Relatório de Gestão). Na linha dessa discussão, trazemos também alguns resultados de nossa pesquisa – relativos à motivação das licenciandas para participar desse Programa –, as análises que fazem deste e das repercussões das experiências vivenciadas no interior dele próprio, de suas posturas e aprendizagens, bem como as alternativas que sugerem frente aos pontos fracos que reconhecem em seu âmbito. Para dialogar com alguns desses achados, nos valem dos resultados aferidos nos estudos de Abdala e Pereira (2012), Ambrosetti, Teixeira e Ribeiro (2012), Largo, Arruda e Passos (2012), Neves, Eufrásio e Herneck (2012), Simião (2012) e Wiebuschet al. (2012)¹⁸ junto a outros bolsistas de iniciação à docência.

Em se tratando do terceiro espaço formativo da docência discutido nesta dissertação, ou seja, as escolas municipais Cactos e Girassol, é importante frisar que discorreremos sobre cada uma delas expondo suas condições físicas, materiais, organizacionais e relacionais. Nesse processo, trazemos à tona algumas abordagens teóricas sobre o trabalho docente (ZEICHNER, 1998; OLIVEIRA, 2004 e PEREIRA, 2007) e outras empíricas a respeito da vivência das licenciandas no contexto dessas escolas. Ao final, traçamos um paralelo dos aspectos que se destacaram em cada uma para, em seguida, inseri-las, brevemente, no contexto das escolas da cidade e das reflexões do sociólogo Costa (2008) em torno do clima escolar.

No quarto e último capítulo, discorreremos sobre a iniciação à docência por meio do PIBID. Trazemos, a princípio, algumas ponderações teóricas sobre esta fase da carreira (GARCIA, 1999; LIMA et al., 2007; MARIANO, 2012; TARDIF, 2011)¹⁹,

¹⁸ Todos esses trabalhos foram apresentados no ENDIPE - 2012 e estão contidos no CD-ROM do evento.

¹⁹ Ainda que as licenciandas integrantes do PIBID não sejam efetivamente professoras, consideramos pertinente recorrer à literatura sobre o início da docência (essa literatura versa, principalmente, acerca do início da docência vivenciado por professoras que assumiram suas turmas há um tempo relativamente curto – 1 a 3 anos na maioria dos casos), visto que o Programa potencializa essa inserção ainda na graduação e de forma mais intensa que no estágio, segundo dados da pesquisa empreendida.

considerada difícil e, ao mesmo tempo, potencializadora dos processos de aprender a ensinar. Nesse contexto, abordamos o que as licenciandas pensam sobre a experiência vivenciada quando da participação no Programa.

Posteriormente, entendendo que, quando efetivadas as ações previstas podem favorecer a construção da aprendizagem da docência, mapeamos as proposições do Subprojeto do PIBID Pedagogia – Edital de 2012 e, em seguida, apresentamos as ações que as licenciandas desenvolvem no decorrer da participação no Programa, sinalizando para algumas implicações, potencialidades e limitações dessas ações em seus processos de aprendizagem da docência. No contexto desse diálogo, para além dos teóricos que discorrem sobre a iniciação à docência (já citados), Evangelista, (2008) e Rus Perez (2010), além de outros, também nos foram úteis na abordagem a respeito da implementação dessa política de formação docente – PIBID.

Outro assunto ao qual nos dedicamos neste capítulo diz respeito às relações que as licenciandas estabelecem com distintos atores envolvidos direta ou indiretamente com o PIBID: a coordenadora²⁰, a supervisora do programa, a professora regente, outras licenciandas bolsistas do programa, os alunos e demais atores da escola. Para além de explicitar essas interações, buscamos nos reportar aos desdobramentos que implicam no processo de socialização e aprendizagem da profissão das colaboradoras de nosso estudo, bem como expor de forma analítica aqueles atores que consideram ter mais contribuído nesse processo. Tais assuntos estão articulados, principalmente, àqueles relativos à socialização profissional (LÜDKE, 1996; NUNES, 2001; FREITAS, 2002; VAN ZANTEN, 2008). Destacamos, de modo especial, Nunes (2001) em razão de ele discutir, em sua tese de doutoramento, a influência de distintos agentes no processo de socialização e aprendizagem profissional de professoras iniciantes.

Por último, concentramos nossa atenção nas aprendizagens que as licenciandas consideram/almejam adquirir no decorrer da participação no PIBID. Ao explicitar essas aprendizagens, evidenciamos também os espaços e os meios de sua aquisição. Posteriormente, trazemos algumas discussões teóricas e empíricas inerentes à aprendizagem da docência e aos saberes que esta demanda, além daquelas consideradas pertinentes aos achados de nossa pesquisa. Entre os autores com os quais dialogamos se

²⁰ Quando da pesquisa, a professora da UFV responsável pela coordenação do PIBID Pedagogia 2012 não era a mesma que esteve à frente desse Programa desde sua implementação.

encontram os que discutem a prática reflexiva na formação docente, destacamos Schön (1995), Alarcão (1996) e Zeichner (2008), além daqueles chamados à discussão em outros momentos da dissertação e, por isso, já mencionados. Entre estes, recorreremos de modo especial, aos que abordam a aprendizagem da docência – no âmbito geral e no contexto do PIBID –, os saberes considerados necessários ao ensino e a socialização profissional.

Por fim, tecemos algumas considerações sobre as discussões apresentadas, sinalizando as constatações principais de nosso estudo a luz dos objetivos pretendidos.

Nesse sentido, trazemos, na seção a seguir, os detalhes concernentes ao processo e à abordagem da pesquisa empreendida nesta dissertação.

CAPÍTULO 1. O PROCESSO DA PESQUISA

Neste capítulo, serão apresentados os caminhos da pesquisa, desde o tipo de abordagem eleita ao processo de definição das participantes do estudo, as fontes de coleta de dados utilizadas e os procedimentos empregados na análise dos dados obtidos.

1.1. A abordagem metodológica escolhida

Neste estudo, optamos por nos valer da abordagem qualitativa de pesquisa, levando em conta a questão proposta, os objetivos da pesquisa e o fato de ter optado por investigar uma situação que me é muito familiar²¹.

Consideramos pertinente recorrer à abordagem qualitativa de pesquisa em vista de “produzir os dados” mediante contato direto e interativo com o objeto de estudo, buscando entender os fenômenos segundo a perspectiva das participantes da pesquisa, características estas, próprias das pesquisas qualitativas segundo os autores que discutem essa metodologia (TRIVIÑOS, 2012; BOGDAN e BIKLEN, 1994; LÜDKE e ANDRÉ, 1986, por exemplo).

1.2. A definição das participantes

Como abordado na introdução desta dissertação, as participantes deste estudo foram cinco licenciandas²² em Pedagogia, bolsistas do PIBID/CAPES – Edital de 2012.

²¹ A pesquisadora tem consciência da implicação de sua subjetividade na investigação, principalmente por ter sido bolsista do Programa. Nesse sentido, seguindo as recomendações de Goldenberg (2004), buscou anotar no caderno de campo o máximo de acontecimentos observados e captados a partir das falas dos sujeitos, bem como confrontar as ideias e os registros obtidos por meio de diferentes fontes de pesquisa.

²² Salientamos que as participantes foram informadas dos objetivos do estudo e dos procedimentos que seriam utilizados e nos concederam a autorização para a realização da pesquisa (apêndice B). No desenrolar, foram solícitas às demandas que eu lhes trazia, tanto para responderem ao questionário, à entrevista, quanto ao concordarem com a minha presença na reunião a fim de observá-las ou para assinarem os documentos relativos ao comitê de ética.

Para chegar a essas participantes, primeiramente, fizemos um levantamento junto à coordenação do PIBID (apêndice C) a fim de obter informações relativas ao número de licenciandas que o integravam, quem eram elas, o período do curso em que se encontravam e o tempo de atuação no Programa. Com isso, identificamos que 20 licenciandas integravam o Programa. Dessas, nove licenciandas estavam cursando o quarto período, duas o sexto e as outras nove o oitavo período.

A partir dessas informações e tendo por intuito garantir o contato com as participantes da pesquisa no decorrer do estudo, optamos por eleger como potenciais participantes da pesquisa aquelas que estavam realizando o quarto e o sexto períodos do curso.

Dessa forma, o número final de licenciandas selecionadas totalizou onze. Dessas, quatro tinham de um a seis meses de atuação no PIBID, e as outras sete tinham mais de um ano. Tendo em vista o interesse por realizar a pesquisa com as licenciandas bolsistas que atuavam há mais tempo no PIBID, selecionamos as sete que possuíam mais de um ano de participação no Programa²³.

O primeiro contato com essas potenciais participantes da pesquisa ocorreu em uma das reuniões do Programa, quando tive a oportunidade de me apresentar como pesquisadora, expor um pouco sobre a pesquisa (objetivo, instrumentos de coleta de dados, critérios de seleção dos participantes), entregar uma carta com maiores explicações sobre esta (apêndice D) e convidar as licenciandas selecionadas para colaborar com a pesquisa²⁴.

²³ Esses critérios de escolha das participantes da pesquisa foram eleitos, também, por considerar que os sujeitos que neles se enquadram já tenham tido contato com uma base mínima de conhecimentos do curso de formação e do campo de atuação profissional. Nesta dissertação, buscamos reconhecer algumas vinculações entre estes dois importantes espaços de formação docente.

²⁴ Anterior a esta apresentação, entrei em contato com a coordenadora do PIBID para entregá-la uma carta de apresentação da pesquisa (apêndice E) e solicitar a autorização para sua realização (apêndice F). Ela aceitou e me convidou para comparecer à reunião a fim de apresentar a pesquisa às potenciais participantes. Chegado o dia previsto, fiz a apresentação tendo o apoio da coordenadora, que mediu e ajudou a reforçar a importância das licenciandas contribuírem com o estudo.

Cinco das licenciandas aceitaram o convite para participar da pesquisa, sendo elas: Maria, Bruna, Luana, Violeta e Aline²⁵. Todas elas estavam inseridas em escolas municipais públicas que comportam os anos iniciais da escolarização básica. As duas primeiras se encontravam em uma escola municipal central (Escola Cactos), e as três últimas em uma escola periférica (Escola Girassol), sendo que Aline se desligou do PIBID logo no início da pesquisa para participar do Programa de Iniciação Científica, apesar disso permaneceu como colaboradora do estudo.

1.3. As fontes de coleta de dados empregadas e os procedimentos de análise utilizados

Em virtude dos objetivos da pesquisa e da abordagem metodológica escolhida, optamos por utilizar como fonte de coleta de dados os documentos legais que descrevem e define o PIBID e aquele relativo ao currículo do curso de Pedagogia; observações nas reuniões junto à coordenação do PIBID (apêndice H); visita às escolas em que as licenciandas atuavam; questionário contendo questões fechadas (apêndice G); e entrevista semiestruturada (apêndice I).

No quadro 01 as fontes de coleta de dados explicitadas no último parágrafo estão dispostas na ordem em que majoritariamente foram processadas no desenrolar da pesquisa, com exceção da análise documental que perpassou todo o trabalho. Nele, além das fontes coleta de dados empregadas, é possível visualizar os sujeitos e meios responsáveis por conceder as informações, bem como a finalidade de uso de cada um dos instrumentos.

Quadro 01 – instrumentos e meios de coleta de dados e suas finalidades

Instrumentos e/ou fontes de coleta de dados	Espaço, meio ou pessoa responsável por conceder as informações	Finalidade
Documentos sobre o curso de Pedagogia.	Catálogo de graduação 2011.	Compreender alguns aspectos desse curso, como suas práticas, seus conteúdos, suas dinâmicas, que possam subsidiar as

²⁵ Estamos utilizando nomes fictícios escolhidos pelas próprias participantes, visto o intento em preservar suas identidades e permitir que se reconheçam no estudo. Ademais, destacamos que, adiante, faremos uma apresentação mais detalhada de cada uma delas.

		aprendizagens das bolsistas.
Documentos sobre o PIBID.	Editais, Projeto Institucional do PIBID UFV, Subprojeto do PIBID Pedagogia, decretos, portarias, pareceres, relatórios e a LDB.	Compreender e contextualizar o PIBID, com foco, principalmente, nas propostas de ações que prevê as estudantes bolsistas desse Programa.
Observações.	Espaço: Reunião do PIBID Sujeitos: Licenciandas participantes da pesquisa e demais componentes da reunião (coordenadora do Programa, outras bolsistas de iniciação à docência e convidados).	Identificar ações, relações e manifestações que remetem a construção da aprendizagem da docência das licenciandas. Utilizar as informações aqui obtidas na elaboração, ajuste e análise do questionário e da entrevista.
Visita às escolas.	Escolas Municipais de Ensino Fundamental I: Escola Cactos e Girassol.	Conhecer e compreender alguns aspectos do contexto de atuação das licenciandas, entre eles os relativos à localização, estrutura física e material e dinâmica de funcionamento.
Questionário.	Duas licenciandas de perfil similar as participantes da pesquisa.	Realizar pesquisa piloto para ajustar as questões do questionário usado na investigação.
	Cinco licenciandas participantes da pesquisa.	Identificar e analisar o perfil das participantes do estudo no tocante a aspectos pessoais, familiares e formativos da docência com ênfase nas experiências que vivenciaram no curso e no PIBID; as ações realizadas e análises que fazem dessas ações.
Entrevista.	Duas licenciandas de perfil similar as participantes da pesquisa.	Realizar pesquisa piloto a fim de aprimorar as questões do roteiro de entrevista; definir o local de sua realização, se na escola ou espaço de preferência das participantes do estudo; e ajustar a forma como conduz a entrevista.
	Cinco licenciandas colaboradoras da pesquisa.	Identificar, analisar e compreender, as expectativas de aprendizagem das licenciandas com relação à participação no PIBID; às ações e relações por elas desenvolvidas; as implicações que acarretam em suas aprendizagens da docência, atentando para as potencialidades e limitações do PIBID neste processo com ênfase nos saberes que propicia; as análises que fazem desta experiência, e o que pensam sobre a escola e o aprender a ensinar.

Fonte: Dados da pesquisa, 2013.

Sobre o emprego dos recursos apresentados cabe destacar que a entrevista semiestruturada foi eleita como a principal fonte de coleta de dados, sendo os demais meios utilizados para, quando da análise, complementar as informações, favorecer uma melhor compreensão do objeto de estudo e diminuir o *viés* da pesquisadora.

Iniciando a discussão sobre os distintos procedimentos utilizados na pesquisa, abordamos a análise documental que como exposto perpassou todo o trabalho. A respeito dos documentos Lüdke e André (1988, p.39) assinalam que “surgem num determinado contexto e fornecem informações sobre esse mesmo contexto”. Afirmam elas (p.38), que por meio da análise documental é possível “[...] busca identificar informações factuais [...] a partir de questões ou hipóteses de interesse”.

Como apresentado no quadro 01, em nosso estudo, recorremos ao documento relativo ao currículo do curso de Pedagogia para compreender alguns aspectos desse curso, como suas práticas, seus conteúdos, suas dinâmicas, que possam subsidiar as aprendizagens das bolsistas, uma vez que essas estudantes se encontram no PIBID e também imersas em um curso de formação de professores.

Quanto aos documentos legais que descrevem e define o PIBID, o objetivo foi de aprofundar o conhecimento acerca do Programa, identificar seus objetivos, ações traçadas para atingi-los e os resultados pretendidos com essas ações, com foco, principalmente, nos aspectos que remetem à construção da aprendizagem da docência.

Para isso, tomamos como base o Subprojeto do PIBID Pedagogia – Edital de 2012 e buscamos complementar as informações que obtivemos por meio de uma leitura do Projeto Institucional desse Programa na UFV, do decreto nº 7.219²⁶ (BRASIL, 2010), das portarias normativas nº 260 (BRASIL, 2011) e nº 096 (BRASIL, 2013b), do Relatório de Gestão (BRASIL, 2012)²⁷. Além disso, recorremos também à ficha de inscrição do estudante no Programa²⁸.

²⁶ Este Decreto substituiu as portarias que regulamentam o PIBID (BRASIL, 2012).

²⁷ Todos os documentos explicitados se encontram disponíveis *on-line*. O projeto institucional e o subprojeto de Pedagogia da UFV podem ser acessados na página da Pró-Reitoria de Ensino da UFV e os demais no *site* da CAPES.

²⁸ Esta ficha nos foi concedida pela coordenadora do Programa em abril 2013. Nela, os estudantes, quando da inscrição no Programa, precisam informar, além de outras coisas, seus dados pessoais e também os relativos à sua trajetória acadêmica, assim como escrever uma carta relatando sua motivação em participar do Programa.

Quanto às observações, escolhemos a observação livre, considerada por Triviños (2012) como aquela que satisfaz as necessidades da pesquisa qualitativa por, entre outras razões, não demandar estabelecimentos de pré-categorias (conforme exigido naquelas observações padronizadas), favorecendo, assim, a ação de dar relevância às manifestações do sujeito.

As observações foram empreendidas nas reuniões programadas pela coordenação do PIBID. No decorrer delas, buscamos captar o panorama geral da reunião, com ênfase nas manifestações expressas pelas participantes do estudo - principalmente por meio da fala, no contexto em que foram produzidas e nos aspectos que remetem à construção da aprendizagem da docência das licenciandas.

A opção por me valer das observações nas reuniões do PIBID está relacionada com a minha experiência no Programa. Essa experiência mostrou o quanto o espaço/momento das reuniões é propício para captar, na perspectiva dos sujeitos, aspectos que podem ajudar na identificação/compreensão das aprendizagens da docência adquiridas no Programa, pois, neles, normalmente há momentos nos quais as bolsistas de iniciação à docência expõem questões vivenciadas no contexto das escolas.

A essas observações, destinamos três meses e, nesse período, tivemos a oportunidade de presenciar cinco reuniões do Programa,²⁹ em dias diferentes, sendo que cada uma se desenvolvia dentro de duas horas e trinta minutos.

O registro das informações colhidas foi empreendido com base em um roteiro de observação que nos permitiu apreender dados sobre as características do local, a dinâmica da reunião, os seus componentes, as atividades específicas, os assuntos abordados, entre outros. Esses registros foram digitados logo após cada reunião³⁰. Neles inserimos algumas reflexões pessoais, tais como ideias emergidas, inferências, pontos

²⁹ Este foi o total de reuniões ocorridas neste período. Além delas, a coordenadora promoveu oficinas de formação para as licenciandas, entretanto não estivemos presente nelas, em virtude, entre outras razões, dos limites temporais para a realização desta pesquisa e do fato de ter-se proposto empreender as observações apenas nas reuniões.

³⁰ Cabe destacar que as notas foram feitas no decorrer das reuniões observadas. Optamos por agir dessa forma, pois consideramos difícil lembrar o que foi expresso por elas após o término da reunião. Nesse processo, não percebemos constrangimento das licenciandas frente a esse ato e pudemos registrar quem se manifestou e o que manifestou, tentando ser fiel às falas pronunciadas.

que careciam de maiores esclarecimentos, seguindo as sugestões de Bogdan e Biklen (1994) ao expor sobre o que deve conter no conteúdo das observações.

No que diz respeito à visita as escolas, em que as licenciandas atuavam como bolsistas do Programa, cabe abordar que estas foram desenvolvidas tomando tal instituição como lócus de análise do processo de aprendizagem da docência e tendo como pressuposto inicial o fato de que a cultura da escola reorganiza as ações propostas no Programa e interfere no processo de aprendizagem da docência das futuras professoras. Tal ação visava a conhecer e compreender alguns aspectos desse contexto, entre eles os relativos ao bairro em que a escola se situa, as condições físicas e materiais dela, dinâmica de funcionamento, número de pessoas com ela envolvidas e tipos de vínculos estabelecidos em seu interior.

A visita às escolas³¹ foi agendada por telefone. Quando de sua realização, a pesquisadora foi muito bem recebida e pôde contar com a disponibilidade de alguns membros da escola que se prontificaram a apresentar suas dependências e fornecer informações a respeito dela.

Na Escola Cactos, a supervisora do PIBID Pedagogia e a secretária foram quem nos concedeu as informações; já na Escola Girassol, contamos a prontidão da professora eventual e da assistente administrativa.

As observações empreendidas nas reuniões do PIBID e a visita às escolas, para além de propiciar, no primeiro caso, uma compreensão do contexto de atuação das licenciandas e, no segundo, uma compreensão sobre o que essas estudantes pensam, fazem e aprendem, nos foram úteis também para elaborarmos o questionário e o roteiro de entrevista, bem como analisá-los, posto que complementaram as informações obtidas por meio destes instrumentos.

Em se tratando da construção do questionário e roteiro de entrevista é pertinente expor que após a estruturação desses instrumentos empreendemos uma pesquisa piloto a fim de aprimorar as questões elaboradas. Essa pesquisa foi realizada junto a quatro

³¹ Anteriormente ao agendamento da visita, a pesquisadora foi à escola e entregou à direção desta uma carta similar àquela do apêndice D. A diretora nos concedeu autorização (apêndice K) para a realização da pesquisa. Ademais, ressaltamos que, quando da visita à escola, também nos valem de um roteiro de observação (apêndice L) que nos auxiliou no registro das informações obtidas.

licenciandas³² que tinham entre as demais bolsistas de iniciação a docência, o perfil mais próximo do público focalizado no estudo. Elas cursavam o último período de Pedagogia e eram bolsistas do PIBID há mais de um ano.

A partir da pesquisa piloto, reestruturamos as questões do questionário e da entrevista (reelaboramos, excluímos e acrescentamos questões) e demos prosseguimento à pesquisa junto às participantes do estudo.

No que se refere ao questionário, ressaltamos que este foi aplicado individualmente e abarcou informações acerca dos aspectos pessoais, familiares, bem como da formação acadêmica, pessoal e profissional das licenciandas e os relativos à participação no PIBID.

Algumas questões nele contidas foram elaboradas com base no questionário do Exame Nacional de Desempenho de Estudantes – ENADE 2011 – e também do questionário do Exame Nacional do Ensino Médio – ENEM 2009, ambos disponíveis *on-line*³³.

A entrega de cada questionário se deu presencialmente. Para respondê-lo, as licenciandas tiveram um prazo de dez dias³⁴. No que tange às respostas assinaladas neste instrumento, destacamos que, para efeitos de organização, visualização e análise, optamos por agrupá-las por questão em quadros.

³² Cabe destacar ainda que, das quatro licenciandas que contribuíram com a pesquisa piloto, duas responderam ao questionário e duas participaram da entrevista. As que responderam ao questionário atuam na escola Cactos, enquanto as que responderam à entrevista atuam cada uma em uma escola – uma na Escola Cactos e a outra na Escola Girassol.

³³ O questionário do ENADE encontra-se disponível no link: <<http://portal.inep.gov.br/questionario-do-estudante>>. Já o do ENEM pode ser visualizado no link: <http://download.uol.com.br/educacao/enem2009/quest_socioec_enem2009.pdf>. Ambos foram acessados pela pesquisadora em 19 de junho de 2013. No que tange às questões elaboradas com base nesses questionários, estas foram às questões dos itens/subitens: 1, 2, 3.1, 3.2, 3.6, 3.7, 3.9, 3.10. A escolha dessas questões justifica pelo fato de ser pertinente a compreensão das características pessoais, familiares e formativas das licenciandas.

³⁴ A pesquisadora permitiu que as licenciandas ficassem com o questionário para poder respondê-lo em local e momento de suas preferências. Assim, cada um deles foi respondido sem a presença da pesquisadora. Reconhecemos que a permanência de um questionário por tanto tempo e o não assessoramento das respostas pode gerar distorções, contudo utilizamos uma diversidade de instrumentos para controlar esse tipo de distorção.

Ademais, destacamos que, com esse instrumento, pudemos, além de caracterizar as participantes da pesquisa nos aspectos pessoais, familiares e formativos, obter elementos que favoreçam uma melhor compreensão dos dados explicitados na entrevista e na observação e, conseqüentemente, uma melhor compreensão do nosso objeto de estudo.

A propósito da entrevista, elegemos a do tipo semiestruturada por considerá-la mais adequada para o alcance dos objetivos pretendidos. A escolha de tal modalidade de entrevista ocorreu em razão de esta se desenvolver a partir de um esquema básico flexível que contribui para orientar o pesquisador no decorrer da entrevista, bem como para focalizar os aspectos essenciais à compreensão do objeto de estudo e adequar as questões aos comportamentos dos sujeitos (LÜDKE; ANDRÉ, 1986).

Tendo elaborado um esquema básico para nos orientar no decorrer da entrevista, organizamos as questões a serem investigadas em seis blocos temáticos visando a obter, por meio da perspectiva das licenciandas, informações dos aspectos relativos às expectativas de aprendizagem no PIBID, às ações que desenvolvem no decorrer da participação no programa, às relações que estabelecem no interior da escola, às contribuições e limitações do PIBID para a construção da aprendizagem da docência, bem como a respeito do que pensam sobre a escola e o aprender a ensinar.

Inicialmente, a proposta era realizar a entrevista na própria escola onde atuam as licenciandas e no horário em que desenvolvem as atividades. Entretanto, tendo em vista as questões que propusemos investigar com esse instrumento, principalmente aquelas relativas à escola, ficamos receosas quanto à escolha deste espaço.

Tendo realizado a entrevista piloto com duas licenciandas de perfil similar às participantes do estudo, conforme já mencionado, sendo uma delas atuante na Escola Girassol e a outra na Escola Cactos, aproveitamos para realizar uma dessas entrevistas no local de preferência da licencianda (sua residência) e a outra na escola (Escola Cactos)³⁵.

³⁵ Entre os motivos que levaram a pesquisadora a realizar a primeira entrevista no local de escolha da licencianda e a segunda na escola, está o fato de ter proposto a primeira no período de férias escolar e a segunda quando da volta às aulas. Além disso, fiz essa escolha levando em consideração o intento por obter conhecimento de alguns aspectos da Escola Cactos que não conhecia. Cabe lembrar que fui bolsista do PIBID na Escola Girassol e, por isso, já tinha alguns conhecimentos a seu respeito.

Ao analisar as entrevistas realizadas, identificamos que a participante que respondeu a entrevista fora do espaço escolar discorreu sobre a escola e as relações nela estabelecidas com maior liberdade, ao passo que a outra demonstrou certo constrangimento ao abordar tais assuntos estando dentro da escola. Com isso, optamos por realizar as entrevistas no local de preferência das participantes da pesquisa.

Essa entrevista piloto, além de ter sanado nossas dúvidas quanto ao lugar mais adequado para realizar as entrevistas, contribuiu para averiguar se as respostas fornecidas contemplavam as questões de pesquisa desta dissertação. Além disso, nos foi útil também para efetuar correções no roteiro de entrevista – reelaborar, excluir e acrescentar questões – e na forma como conduziu a entrevista – linguagem e gestos adotados, tonalidade da voz, por exemplo.

No que tange às entrevistas com as participantes do estudo, estas foram agendadas via *e-mail* e telefone, sendo realizadas nos meses de agosto e setembro de 2013 no Departamento de Educação da UFV, com exceção daquela desenvolvida com Bruna, que optou por conceder a entrevista em sua residência. Seguindo as recomendações de Triviños (2012), com a autorização das participantes da pesquisa, todas as entrevistas foram gravadas. O tempo de duração delas variou de 39 minutos a 1 hora e 32 minutos.

As entrevistas concedidas permitiram o aprofundamento de alguns pontos do questionário, principalmente daqueles relacionados à participação no PIBID. Por meio delas, obtivemos informações sobre o que as licenciandas vivenciam no âmbito do PIBID (ações que desenvolvem e relações que estabelecem, por exemplo); o que pensam acerca de suas experiências, bem como do Programa e da escola em que se inseriram; o que compreendem por aprender a ensinar; o que esperavam aprender ao se inserirem na escola como bolsista do Programa e, principalmente, sobre o que estão aprendendo e aprimorando por meio dessa vivência.

Para analisar as informações engendradas na entrevista, transcrevemos cada uma delas literalmente³⁶ e arquivamos essa versão em sua forma original para que pudessemos recorrer a ela quando necessário. Em outro documento, agrupamos as

³⁶ Para transcrever as informações obtidas por meio da entrevista, utilizamos os códigos expostos no apêndice J.

informações obtidas por questão³⁷ em um quadro para que assim pudéssemos visualizar as diferentes respostas concedidas pelas licenciandas em cada uma das questões, bem como identificar aspectos relevantes, pontos comuns e pontos divergentes.

Cabe destacar ainda que, além de termos agrupado as respostas das entrevistas por questão, realizamos uma cuidadosa leitura dos dados obtidos por meio da observação e fomos acrescentando tais dados às questões da entrevista que foi o cerne da pesquisa, conforme mencionado em outros momentos desta dissertação.

Dispondo de uma amplitude de dados produzidos na investigação, iniciamos o processo de organização desses por meio de leitura geral dos dados obtidos pelas diferentes fontes utilizadas, visando a, entre outras coisas, ter uma visão de conjunto, compreendê-los, descobrir aspectos relevantes e analisá-los de modo a apresentar os principais achados da pesquisa.

Após a organização de tais dados, recorremos à metodologia de “Análise de Prosa”, proposta por André (1983), para iniciarmos uma pré-análise de tal material com o objetivo de identificar tópicos e temas principais de análise, os quais foram contextualizados com base na revisão da literatura sobre o assunto.

No decorrer do processo de análise desses dados, buscamos rever, questionar e reformular tópicos e temas, “[...] tendo em vista os princípios teóricos e os pressupostos da investigação”, conforme nos orienta esta metodologia de análise, que segundo as palavras de André (1983, p. 67):

É um meio de levantar questões sobre o conteúdo de um determinado material: O que é que este diz? O que significa? Quais suas mensagens? E isso incluiria naturalmente, mensagens intencionais e não intencionais, explícitas ou implícitas, verbais ou não verbais, alternativas ou contraditórias.

Com isso, buscamos contribuir para atualizar o acúmulo do conhecimento científico na área da Educação no que tange às discussões do campo da formação docente inicial, principalmente no que se refere àquelas acerca do processo de

³⁷ Nesta etapa, procuramos excluir palavras e frases repetidas, agrupar as informações similares fornecidas em diferentes momentos de cada resposta, bem como corrigir eventuais erros na pronúncia das respostas.

aprendizagem da docência de futuros professores no contexto do PIBID, bem como evidenciar dados que possam servir de subsídios para (re) avaliação desse Programa (principalmente no tocante as ações nele desempenhadas e orientações concedidas) e implementação de novas propostas pibidianas.

Destarte, feita a contextualização a respeito da pesquisa em si, trazemos, na seção a seguir, a apresentação das licenciandas em Pedagogia que integram o PIBID – 2012, bem como suas visões a respeito da aprendizagem no âmbito da docência.

CAPÍTULO 2. SOBRE AS LICENCIANDAS E SUAS CONCEPÇÕES A RESPEITO DA APRENDIZAGEM DA DOCÊNCIA

Como sinalizado no título, nos dedicamos, neste capítulo, a apresentar as licenciandas que participaram da pesquisa e suas concepções sobre a aprendizagem da docência.

2.1. Sobre as licenciandas

Tendo as licenciandas em Pedagogia integrantes do PIBID – 2012 como principais protagonistas das discussões tecidas nesta dissertação e levando em conta a vasta quantidade de informações que nos forneceram, consideramos pertinente fazer a apresentação de cada uma delas.

Acreditamos que as características pessoais das licenciandas influem em suas ações, relações e aprendizagens (neste caso, no âmbito da docência, foco deste estudo). Desse modo, ao longo da dissertação, além de evidenciar os demais dados produzidos, retomamos alguns dos elementos aqui expostos visando a estabelecer algumas relações e, principalmente, compreender as aprendizagens da docência manifestas no decorrer da investigação.

Ademais, destacamos que a apresentação dessas estudantes ocorrerá por ordem de realização das entrevistas e abará elementos que, a nosso ver, favorecem a compreensão do que evidenciaram no decorrer da investigação (suas ações, pensamentos, aprendizagens, etc.), seja no questionário, na entrevista e/ou nas observações.

Luana

Luana, assim como as demais participantes da pesquisa, é solteira. Tem 21 anos de idade, se autodeclara branca. Seu pai é comerciante, e sua mãe exerce atividades domésticas; tanto um quanto outro possuem baixa escolaridade, cursaram apenas as

quatro primeiras séries do ensino fundamental, sendo que o pai não concluiu essa etapa do ensino.

Luana cursou toda sua Educação Básica em escola pública e, assim como as demais licenciandas que contribuiram com este estudo, concluiu o ensino médio tradicional. Considera ter sido uma boa aluna no seu percurso escolar.

Advinda de uma pequena cidade, vizinha a Viçosa/MG, onde faz o curso de Pedagogia, Luana revelou ter optado pelo curso por interesse específico pela profissão, assim como as demais licenciandas participantes desta pesquisa. Quando da coleta dos dados, ela estava concluindo o 5º período, etapa em que as licenciandas em Pedagogia realizam o Estágio Supervisionado em Educação Infantil.

Mesmo tendo um nível médio de satisfação com o curso, avalia que ele fornece uma boa contribuição para sua formação, principalmente no que tange à aquisição de formação teórica na área. Além das aulas a que assiste, dedica de 04 a 07 horas por semana aos estudos. Costuma, ainda, realizar leituras além daquelas exigidas no curso, tais como de livros e artigos científicos.

Antes de participar do PIBID, a licencianda foi monitora no Núcleo de Educação de Jovens e Adultos (NEAd) e participou de eventos acadêmico-científicos ocorridos na instituição onde cursa Pedagogia.

Considerando o curso de Pedagogia muito teórico, Luana se inscreveu no PIBID almejando adquirir conhecimento prático e “comprovar” o interesse pela docência. Seu ingresso no Programa se deu em março de 2012, em uma turma de 4º ano, da Escola Girassol. Insatisfeita com a sua primeira experiência na escola, cogitou a ideia de sair do Programa. Entretanto acabou ficando, e, no ano de 2013, estava gostando da oportunidade de atuar em uma turma de 2º ano, no turno da tarde, às quartas e quintas feiras. Não mais se sente estagiária, e sim professora. Apesar disso, não se sente “totalmente segura” para assumir a sala sozinha.

Recebendo o apoio da professora da turma, Luana, em sua atuação junto aos alunos, desenvolve atividades de acordo com as necessidades deles, priorizando as de cunho lúdico que estejam articuladas ao planejamento da professora. Sua maior dificuldade é planejar atividades que abranjam todos os alunos. Perante essa e outras dificuldades que enfrenta, almeja mais apoio por parte da supervisora do PIBID.

Para ela, os alunos e a professora são os atores da escola que mais contribuem para que ela aprenda a ser professora. No relacionamento com tais atores, em especial com os alunos, o afeto é algo que se destaca.

Finalizando, cabe expor que Luana explicitou, entre outras coisas, inúmeras e ricas aprendizagens adquiridas no Programa.

Violeta

Advinda de uma grande cidade do Estado de Goiás, Violeta está com 22 anos de idade e se autodeclara branca. Seu pai é alfabetizado, mas nunca foi à escola, e exerce a profissão de motorista. Já sua mãe possui ensino médio completo e presta serviços em órgãos públicos.

No decorrer do seu percurso escolar, Violeta considera ter sido uma aluna mediana. Quando da pesquisa, estava cursando o 7º período de Pedagogia e já havia realizado estágio em Educação Infantil e na Educação Especial, estando a realizar o Estágio no Ensino Fundamental naquele momento. Metade dos estágios foi realizado em escolas públicas, e a outra metade em escolas privadas.

Tendo um nível médio de satisfação com o curso, ela avalia que este fornece uma boa contribuição para a sua formação, principalmente em termos de aquisição de formação teórica na área. Além das leituras que realiza como exigência do curso, costuma ler livros, revistas, jornais, artigos científicos, *blogs* e se dedicar de 08 a 12 horas por semana aos estudos, além de assistir às aulas.

Anterior à participação no PIBID, Violeta havia participado apenas de eventos ocorridos em Viçosa e não tinha apresentado nenhum trabalho. Após sua inserção no Programa, que se deu em fevereiro de 2012, passou a realizar essa prática, além de se inserir na escola, participar das reuniões e oficinas oferecidas pelo Programa, assim como as demais licenciandas. No questionário, Violeta foi à única que explicitou a oportunidade de pesquisa como principal motivo para participar do Programa entre as opções: *experiência na docência, oportunidade de pesquisa, valor da bolsa e outro*.

Sendo de um grande centro urbano e tendo cursado sua Educação Básica em boas escolas tanto públicas quanto particulares, Violeta almejava também poder vivenciar no PIBID a realidade de uma escola de periferia como professora. Está tendo tal oportunidade na Escola Girassol, onde acompanhou, no primeiro ano de PIBID, uma turma de 4º ano e, neste segundo ano, vem acompanhando esta mesma turma no 5º ano, nas quartas e quintas-feiras pela manhã.

Por meio dessa experiência, Violeta relatou observar algumas práticas escolares desestimuladoras e que quase não exigem esforço intelectual por parte dos alunos. Não conivente com esse tipo de prática, ela defende a ideia de que os alunos precisam pensar e ter motivação para aprender.

Tendo a arte como princípio norteador, Violeta busca, em sua atuação junto aos alunos, priorizar atividades em grupo dentro de sala, evitando retirar aqueles discentes com dificuldade de aprendizagem para acompanhamento individual. Para desenvolver suas atividades, ela recorre a alguns conhecimentos do curso, realiza pesquisas por conta própria e troca “figurinhas”³⁸, principalmente com as outras bolsistas de iniciação à docência.

Ciente das limitações postas pela escola, Violeta acredita ter de aprender a começar “a se virar” diante delas. Critica o fato de o PIBID Pedagogia focar demais nas demandas da escola e defende que deveria focalizar também, e de maneira equilibrada, na formação das licenciandas.

Ao contrário da Luana, Violeta ressaltou que a oportunidade que teve de vivenciar a escola por meio do PIBID a levou a alterar sua percepção quanto à profissão no sentido de não mais cogitar exercê-la em um “plano A”, principalmente, no Estado de Minas Gerais.

Seu relato nos suscitou, entre outras coisas, reflexões sobre as condições de trabalho dos professores, sobre a importância da inserção no campo de atuação docente no decorrer do curso de formação e o modo como as atividades do Programa vêm sendo desenvolvidas – suas contribuições e limitações.

³⁸ Expressão usada, especialmente por Violeta e Maria, para se referir a uma relação em que uma se compromete em ajudar a outra (dando dicas, auxiliando e solicitando auxílio, por exemplo).

Aline

Aline tem 23 anos, se autodeclara branca. Veio de uma pequena cidade próxima a Viçosa/MG. Seu pai tem ensino fundamental incompleto (1ª a 4ª série), e sua mãe, o ensino fundamental completo. Ele é lavrador, e ela presta serviços em órgãos públicos.

Aline cursou a maior parte de sua Educação Básica em escola pública. Considera ter sido uma boa aluna no decorrer de seu percurso escolar.

Quanto ao curso de Pedagogia, ela expressou que o escolheu tanto por interesse específico pela profissão quanto por permitir maior acesso ao mercado de trabalho. Encontrava-se no final do 5º período, quase concluindo o Estágio Supervisionado em Educação Infantil em uma escola privada. Além de assistir às aulas e realizar as leituras do curso, Aline dedica mais de doze horas por semana aos estudos e lê outros livros, revistas e artigos científicos. O seu nível de satisfação com o curso é alto. Avalia que este fornece uma boa contribuição para sua formação, proporcionando, primordialmente, aquisição de formação teórica na área.

Por um tempo bem curto, ela foi bolsista-atividade³⁹ do Programa de Consolidação das Licenciaturas – Prodocência. Participou apenas de eventos ocorridos em Viçosa e não apresentou nenhum trabalho anterior à sua inserção no PIBID, assim como Bruna (licencianda a ser apresentada a seguir). Aline ingressou no Programa em março de 2012 almejando adquirir experiência na docência e poder confrontar teoria e prática. No decorrer de sua atuação, acompanhou duas turmas de 5º ano dois dias por semana, mais especificamente no turno da manhã das terças e quintas-feiras. No desenrolar de tais dias, além de observar as aulas ministradas pela professora, fornecia auxílio a esta e aos alunos. Também desenvolvia atividades junto aos alunos.

Assim como as demais licenciandas que ingressaram na Escola Girassol, ela reconhece as limitações impostas pela escola, principalmente no que tange às condições físicas e materiais. Destacou não desanimar frente a elas e buscar propor atividades atreladas aos conteúdos escolares e sempre mais dinâmicas e lúdicas. Para planejá-las,

³⁹ Bolsista-atividade é um termo designado ao estudante da licenciatura que recebia (verbo no passado, pois essa modalidade de bolsa foi extinta) o benefício alimentação no Restaurante Universitário (RU) pelo cumprimento de carga horária de 10 horas semanais de atividades desenvolvidas em algum setor da UFV – neste caso, no Prodocência.

recorria aos conhecimentos do curso, de outras experiências de sua vida, bem como usava como referência as leituras realizadas no âmbito do PIBID.

Nos primeiros meses na escola, Aline se sentia insegura. Entretanto, com o tempo, passou a se sentir mais segura. Disse, inclusive, que passou a se sentir “professora mesmo”. Para ela, a vivência junto aos alunos e o fato de ter que pesquisar sua prática são os principais fatores que mais contribuem no seu processo de aprender a ser professora. Valendo-se das experiências obtidas no Programa, Aline divulgou relato de experiência em eventos acadêmico-científicos. À época da pesquisa, estava se desligando do Programa para fazer iniciação científica.

Com respostas curtas, Aline nos instigou a refletir, principalmente, sobre a Escola Girassol – o modo como o ensino é organizado em seu interior e as aprendizagens que o PIBID promove.

Bruna

Com 21 anos de idade, Bruna, juntamente com Luana, é uma das licenciandas mais jovens dentre as participantes do estudo. Ela se autodeclara parda. Seu pai tem as quatro primeiras séries do ensino fundamental completas, e sua mãe, o ensino fundamental completo. Quanto à ocupação profissional que exercem, ela informou que sua mãe desempenha atividades domésticas e expôs não ter condições de informar a ocupação profissional do pai.

Bruna também é originária de uma pequena cidade da microrregião de Viçosa/MG. Coursou toda sua educação básica em escola pública, considerando-se uma boa aluna. Optou pelo curso por interesse específico pela profissão e por permitir maior acesso ao mercado de trabalho. Assim como Luana e Aline, quando da pesquisa, Bruna estava concluindo o 5º período de Pedagogia. Estava realizando o Estágio Supervisionado em Educação Infantil na Escola Cactos, onde está inserida como Bolsista do PIBID desde março de 2012.

Ainda com relação ao curso, Bruna informou ter um nível médio de satisfação. Avalia que ele fornece uma boa contribuição para a formação, especialmente no que tange à aquisição de formação teórica na área. Além das leituras que realiza como

exigência do curso, costuma ler revistas e jornais e se dedicar de uma a três horas por semana aos estudos, desconsiderando as horas em que assiste às aulas.

Entre as participantes do estudo, foi a única que não teve outra experiência acadêmica além do PIBID. Como razão principal para participar desse Programa, explicitou o interesse por ter experiência na docência, para ter uma visão de como funcionaria o seu curso na prática, bem como para ter uma visão crítica pelas coisas com que se depara no curso. Com isso, pôde perceber que a teoria é bem diversa da prática.

Em 2012, acompanhou uma turma de 2º ano e em 2013 uma turma de 4º ano. Destinava as manhãs de terça e quinta-feira para vivenciar o espaço escolar, espaço onde realizava, principalmente, observações das aulas da professora e atividades junto aos alunos. Dentre as demais pibidianas colaboradoras de nosso estudo, é a única que apenas observava nos momentos em que a docente estava desenvolvendo atividades. Bruna, assim como a Violeta, também não tem “aquela troca” com a professora regente. Sua situação é um pouco mais complicada, pois, aliada a essa ausência de intercâmbio, esta quase não abria espaço para que ela desenvolvesse as atividades que almeja.

Apesar de reclamar constantemente da atitude da docente, Bruna considera que esta e os alunos são os atores da escola que mais contribuem para que aprenda a ser professora.

Quanto aos demais atores da escola, principalmente a direção e a supervisão, Bruna se queixou do distanciamento existente entre tais profissionais e as licenciandas, bem como lamentou não ser convidada para participar das reuniões da escola.

No que tange à sua atuação junto aos alunos, ela explicitou usar como referência, principalmente, as atividades da época em que cursou sua Educação Básica. Inicialmente, “ficava muito acanhada” ao desenvolver as atividades na escola, já agora se sente “autoridade”, “professora mesmo”.

No desenrolar da pesquisa, Bruna forneceu importantes informações para o nosso estudo, especialmente para compreendermos o modo como ocorrem as relações entre elas (licenciandas bolsistas de iniciação à docência) e os membros da Escola Cactos.

Maria

Maria, “que sempre gostou de ler”, é originária de uma grande cidade localizada no Estado do Paraná. Tem a mesma idade que Aline, 23 anos, mais especificamente. Dentre os pais das licenciandas, os de Maria são os que têm mais tempo de escolaridade. Sua mãe tem ensino médio completo, e seu pai, ensino superior incompleto. Ele exerce atividades agropecuárias e é comerciante. Ela desempenha atividades domésticas e é vendedora autônoma. Ambos sempre buscaram incentivar Maria nos estudos, tanto “psicologicamente” quanto em termos de acompanhá-la, auxiliá-la e lhe pagar boas escolas.

Entre as participantes do estudo, Maria foi a única que realizou toda a sua escolarização básica em escolas privadas e iniciou outro curso superior (fez três períodos do curso de Administração na Universidade Federal do Paraná) antes de ingressar na graduação em Pedagogia.

Optou cursar Pedagogia por interesse específico pela profissão, por motivos aleatórios e também por restrições financeiras. Quando da pesquisa, assim como Violeta, Maria estava no 7º período, já havia realizado o Estágio Supervisionado em Educação Infantil e em Educação Especial e estava realizando o Estágio Supervisionado em Ensino Fundamental. Parte desses estágios foi realizada em escolas públicas e parte em instituições particulares.

Assim como as demais participantes do estudo, Maria evidenciou realizar outras leituras além daquelas exigidas no curso. Ela, juntamente com Violeta, é a que realiza com frequência leituras de uma maior diversidade de textos. Dedicar mais de 12 horas por semana aos estudos, desconsiderando as horas em que assiste às aulas.

Maria tem um nível médio de satisfação com o curso. Avalia que ele fornece uma contribuição muito boa para sua formação, principalmente no que tange à aquisição de formação teórica na área e a aquisição de cultura geral. Considera que o curso contribui para que ela possa compreender o espaço em que está inserida e a educação que quer, entretanto em questão metodológica deixa a “desejar”.

Dentre as licenciandas participantes da pesquisa, Maria é quem mais tem investimentos acadêmicos. Anteriormente à inserção no PIBID, já havia realizado iniciação científica e extensão universitária, bem como participado de diversos eventos

acadêmico-científicos, sendo a maioria deles ocorridos na UFV. Além disso, havia apresentado trabalhos em alguns dos eventos de que participou (estando no PIBID, ela também divulgou os conhecimentos adquiridos em eventos acadêmico-científicos).

Curiosa por saber como é a escola, a sala de aula, as crianças e com grandes expectativas de aprender com a professora regente, inseriu-se no PIBID em abril de 2012 almejando adquirir experiência na docência, colocar em prática o que vinha aprendendo e ver como o conhecimento é construído na prática.

Assim como Luana, Maria considera que sua primeira experiência com a escola não foi boa. Foi, na verdade, bem desestimulante, levando-a a ficar mais pessimista em relação à educação. Aos poucos, vem aprendendo a lidar com os desafios da escola e, no ano de 2013, estava um pouco mais otimista, apesar de não se sentir motivada em ser professora, tendo em vista a precária condição da profissão no Brasil em termos de remuneração, vínculo trabalhista e prestígio social.

Angustuada com a escola atual, relatou que, às vezes, sente que não deveria fazer parte dela por não concordar com o papel que tem assumido.

Na escola Cactos, onde está inserida como bolsista do PIBID, Maria, em um primeiro momento, acompanhou uma turma de 4º ano. No ano em questão – 2013 –, uma turma de 1º ano. Tem destinado as tardes de terça e quinta-feira para vivenciar o espaço escolar de forma exploratória e participativa. Já atuou junto a três professoras buscando manter uma boa relação com elas, tanto pessoal quanto profissional. Destacou o relacionamento com as duas últimas professoras que acompanhou com importantes para sua formação profissional.

Relatou que procura trabalhar em parceria com a professora regente, dedicando metade de seu tempo para acompanhá-la e ajudá-la no que precisar e a outra parte para desenvolver suas próprias atividades junto aos alunos. Assim como Violeta, Maria explicitou não concordar muito em tirar aluno de sala de aula para fazer atendimento individual.

No que tange à relação com seus alunos, Maria deixou transparecer que é permeada pelo afeto. Já a relação com a direção da escola, conforme Bruna havia relatado, é bastante distante também.

Considera, ainda, que o trabalho na escola é muito indefinido, às vezes “maravilhoso”, “mas, na maior parte do tempo, frustrante”. Por meio das reflexões tecidas a esse respeito, ela demonstra que está começando a se adaptar a isso. Destacou ter aprendido que sempre terá que fazer correções de sua própria prática.

Na ânsia de querer fazer mais, Maria considera seu desempenho no PIBID insatisfatório. Ressalta a questão temporal como um fator limitante nesse sentido, expondo as inúmeras outras tarefas que precisa cumprir (sendo muitas delas relacionadas ao curso de formação e ao seu empenho por buscar um mestrado), além daquelas próprias do Programa.

Frente à vivência adquirida na escola, Maria destaca a sala de aula, a relação com a professora, o relacionamento com os alunos e as reuniões do PIBID como elementos que mais contribuem para que construa a aprendizagem de ser professora.

Ser professora é, para ela, uma tarefa muito difícil. Relatou inclusive que, às vezes, não se sente preparada para desempenhar tal função. Diante disso – e das reflexões advindas de sua experiência no PIBID, assim como Violeta, defende a ideia de que o PIBID deveria focar mais na formação das licenciandas do que em atender as demandas da escola.

Ao expor suas experiências, angústias, opiniões, sugestões e avaliar sua própria postura e fragilidades acadêmicas e profissionais, Maria nos instigou a refletir sobre as contribuições e limitações do curso e do PIBID para o campo de atuação docente, bem como sobre os diversos aspectos (sociais, contextuais, burocráticos...) que influem no exercício da docência e o papel que a escola tem assumido e que poderia assumir na educação das crianças, além de nos fornecer inúmeras outras informações relevantes para a pesquisa.

É sobre esse conjunto de questões explicitado pelas colaboradoras de nosso estudo no desenrolar da investigação que nos debruçamos ao longo da dissertação. Na construção do texto, buscamos retomar algumas das discussões aqui apresentadas, aprofundá-las, trazer outros elementos e tecer algumas análises com base em nossa vivência e na literatura sobre a temática.

2.2. As concepções das licenciandas em torno da aprendizagem da docência

No decorrer da pesquisa, as licenciandas elaboraram diferentes significações em relação ao aprender a ensinar. Nas próximas páginas, discorreremos sobre essas acepções, buscando, nesse processo, trazer à tona, também, algumas análises e discussões teóricas em torno dessa temática.

Os estudos sobre o “aprender a ensinar” emergiram com maior vigor durante a década de 1990, enraizados no que se denominou de o paradigma do “pensamento do professor” (MARCELO, 1997). No contexto dessas pesquisas, as aprendizagens da docência vêm sendo concebidas como construídas pelos professores de uma maneira não linear ao longo de uma trajetória de vida pessoal e profissional, tanto de modo coletivo quanto individual. Neles, há afirmações de que essas aprendizagens sofrem influência dos contextos em que são construídas, sendo favorecidas pelas experiências pessoais, acadêmicas e profissionais (MIZUKAMI et al., 2010)

Os elementos citados no parágrafo anterior são evidenciados por Mizukamiet al. (2010), ao sistematizar algumas contribuições teóricas sobre a aprendizagem da docência, como enfatizado no debate educacional sobre a temática⁴⁰.

Corroborando tal concepção de aprendizagem da docência, a autora, assume a ideia de que aprender a ensinar e a se tornar professor são “*processos e não eventos*”, “[...] processos estes - pautados em diversas experiências e modos de conhecimento - que são iniciados antes da preparação formal, que prosseguem ao longo desta e que permeiam toda prática profissional vivenciada.” (MIZUKAMI, et al., 2010, p. 47, grifo no original).

Inerente à nossa pesquisa, “o aprender a ensinar” recebeu as seguintes conotações:

É aprender, a saber, passar aquilo que eu aprendo para os meus alunos.

(Luana– Escola Girassol, 2013)

São muitas tentativas, muitos erros, alguns acertos – poucos – [risos].

⁴⁰ A síntese da autora se refere à literatura que discute a aprendizagem da docência e o desenvolvimento profissional de professores, entretanto utilizamos apenas o termo “aprendizagem da docência”, visto ser esse o foco deste estudo.

(Violeta – Escola Girassol, 2013)

É você saber lidar com as especificidades do aluno.

(Aline – Escola Girassol, 2013)

É ter essa oportunidade de estar na prática.

(Bruna – Escola Cactos, 2013)

É aprender qual é o seu papel [...], saber o que quer como professora, qual sua missão, seu objetivo. [...], aprender a lutar [...], aprender a entender o espaço em que você está e como você vai... fazer para atingir seus objetivos. [...] é aprender... como ensinar, o que ensinar, porque ensinar, para quem ensinar, em que lugar ensinar e ensinar... e não só ensinar, mas assim ... aprender.

(Maria– Escola Cactos, 2013)

Por essas acepções em torno do “aprender a ensinar”, fica perceptível que ele é um processo complexo, multifacetado e desenvolvimental, como apontado por Mizukami et al. (2010). Um processo que implica aquisição, construção e reconstrução de saberes.

Entre os saberes que o aprender a ensinar demanda, observamos nos relatos das licenciandas aqueles relativos aos conteúdos a serem ensinados; ao modo de como ensiná-los; ao modo de como se portar enquanto professora; aos objetivos e metas educacionais; à reflexão social e filosófica; ao contexto educativo; às características dos alunos; ao ensino em si e à capacidade de aprender a ensinar constantemente.

Na literatura educacional acerca do que os professores precisam saber para ensinar e conduzir as aprendizagens dos alunos, identificamos estudos que, apesar de explicitarem que os conhecimentos dos professores não são fixos nem imutáveis, defendem a importância e/ou a existência de uma base de conhecimento para o ensino, compreendida por Tardif (2011, p. 60) como “[...] o conjunto dos saberes que fundamentam o ato de ensinar no ambiente escolar”. Esses estudos ora utilizam a tipologia dos “conhecimentos” necessários ao ensino (SHULMAN, 1986; GARCIA, 1999, por exemplo), ora a tipologia dos “saberes” que integram a prática dos professores (TARDIF, 2011), entre outros.⁴¹

Nas discussões empreendidas na perspectiva de Shulman (1986) apud Garcia (1992, p.56) temos a explicitação dos seguintes conhecimentos: do “conteúdo

⁴¹ Apesar disso, em nosso texto, utilizaremos os termos “conhecimentos” e “saberes” de forma equivalente.

específico; [...] pedagógico geral (princípios e estratégias de gestão e organização da classe); [...] do currículo, dos materiais e dos programas; [...] pedagógico do conteúdo; [...] dos alunos e das suas características; [...] do contexto educativo e [...] dos fins, propósitos e metas educacionais” como imprescindíveis na aprendizagem e na atuação dos professores.

No enfoque de Tardif (2011, p. 36-39), temos discussões acerca da importância dos saberes das ciências da educação (“transmitidos pelas instituições de formação de professores”), pedagógicos (mobilizados na prática docente), disciplinares (dos “diversos campos do conhecimento”: matemática, história,...), curriculares (apresentados sob “a forma de programas escolares: objetivos, conteúdos e métodos”) e os experienciais ou práticos (desenvolvidos com base no exercício da profissão) na fundamentação dos saberes dos professores. Tal fundamentação, segundo o autor, assim para Pimenta (2007), se manifesta de uma forma entrelaçada.

As discussões empreendidas nesses estudos, nos de outros teóricos que abordam essa temática dos saberes/conhecimentos necessários ao ensino (GARCIA, 1999; TARDIF; RAYMOND, 2000; NONO, 2001; ZEICHNER, 2008; TARDIF, 2011) e nos depoimentos das licenciandas, embora apresentem diferentes termos e algumas divergências, em linhas gerais, deixam transparecer que, para saber ensinar, a experiência e os conhecimentos específicos não são suficientes. Consideram serem necessários, também, os saberes pedagógicos e didáticos, entre outros.

Retomando os relatos das participantes do estudo, chamou nossa atenção a concepção de aprender a ensinar apresentada por Violeta, a qual vai ao encontro do que a literatura vem apresentando como recorrente entre os professores (especialmente os iniciantes), qual seja a aprendizagem por meio do esquema *ensaio e erro*, ou *tentativa e erro* (MARCELO GARCIA, 1997; TARDIF; RAYMOND, 2000; NUNES, 2001; FLORES, 2003; LORTIE, 1975 apud FERENC, 2005; LIMA et al. 2007; CAMPOS, 2013).

Conforme tal literatura, essa aprendizagem por ensaio e erro configura-se como uma das estratégias utilizadas pelo professor e, até mesmo, pelo futuro professor, para aprender a profissão no campo de atuação profissional (NUNES, 2001)⁴². Aponta ela

⁴² Ao abordar a respeito da aprendizagem por ensaio e erro desenvolvida por futuros professores, Nunes (2001, p. 592) assevera: “Durante o exercício da docência, mesmo ainda na

que aprender nesse viés implica em fazer testes em sua prática, o que para Flores (2003) quer dizer “aprender fazendo, testando estratégias”, tendo em vista obter resultados favoráveis com a turma de alunos, os quais quando obtidos, segundo Nunes (2001), são incorporados ao eu profissional do professor.

Sobre essa aprendizagem por ensaio e erro, compreendemos sua recorrência e pertinência no processo de ensino aprendizagem. Esse processo, por ser dinâmico, imprevisível, dentre outros aspectos e envolver pessoas de diferentes culturas, demanda do professor a criação de estratégias constantes seja para conquistar a ordem, o envolvimento dos alunos, desenvolver suas aprendizagens, etc.

Contudo, defendemos que o professor não pode ficar a mercê do ensaio e erro. Consideramos pertinente que a ele seja proporcionado conhecimentos, estratégias, recursos e apoio adequado ao exercício de sua função, capaz de lhe permitir segurança em seu trabalho.

Na literatura, também, o ensaio e erro é reconhecido como uma das estratégias de aprendizagem da docência. Entretanto, há ainda a sinalização de que a ausência de conhecimentos e apoio ao professor/futuro professor concorre para que ele busque aprender o seu trabalho (dominar os conhecimentos teórico-metodológicos, manejar a classe, por exemplo) dessa forma, por ensaio e erro. Aspecto este que denota a sinalização que essa aprendizagem é “[...] reforçada pelo individualismo do trabalho docente presente na maioria das escolas” (NUNES, 2001, p. 182).

Individualismo esse que leva os professores/futuros professores a aprenderem sozinhos, não por opção, mas “[...] por impossibilidade de vivenciar os processos de inserção e aprendizagem profissional de outras formas”, como constatado por Campos (2013, p.107) ao investigar os processos de aprendizagem da docência por professores de geografia iniciantes na docência.

No contexto de nossa pesquisa, este achado – de que aprender a docência implica “muitas tentativas, muitos erros, alguns acertos” (Violeta) – merece ser problematizado, em virtude de se tratar de um relato de uma licencianda que faz parte

condição de estudante em prática, a professora já procura testar determinado método de como ensinar certos conteúdos aos alunos ou de como manter a disciplina da aula. No caso de obter uma resposta favorável por parte dos alunos, ela incorpora estas atividades dentro do conjunto de conhecimentos que compõem o seu eu profissional a fim de utilizar com outras turmas de alunos”.

de um Programa que, em tese, deveria propiciar suporte e conhecimento aos seus integrantes.

Para além do aspecto acima, que inclusive será discutido em outros momentos deste texto, cabe destacar outro que também nos chamou atenção, o qual está presente na concepção de aprendizagem da docência explicitada por Maria em que ela relacionou o aprender a docência com o “aprender a lutar”.

Ainda que a literatura (FREIRE, 2011; ZEICHNER, 2008; MARIANO, 2012) já tenha enfatizado a importância de os professores aprenderem a lutar diante das condições adversas em que tem se dado o trabalho docente (em um contexto no qual se podem observar ausência de espaços e recursos adequados à realização do trabalho, baixo reconhecimento social, político e econômico da profissão, entre outras coisas), consideramos pertinente reforçá-la aqui, visto a educação continuar clamando por avanços em prol de melhorias nesses quesitos como também em outros.

Além disso, cabe destacar também a concepção da mesma licencianda (Maria) de que aprender a ensinar requer capacidade de “aprender”. Em seu relato, ela enfoca que “[...] No fim das contas você aprende todos os dias a fazer alguma coisa nova, a fazer de um jeito diferente, a tentar de novo (risos)”. Posicionamento este que corrobora os que foram apresentados pelas demais colaboradoras de nossa pesquisa e aquele explicitado por Mizukami et al. (2010, p. 105), em que a autora diz que a “[...] aprendizagem nunca está pronta. Ela exige que regularmente reorganizemos o que ‘sabemos’”. E reforça o frisado por Nóvoa (2013, p. 230), no qual o autor assevera que ensinar supõe aprender a ensinar, visto que “[...] não nascemos professores. Tornamo-nos professores através de um processo de formação e de aprendizagem na profissão”.

Ademais, é importante ressaltar que, ao expor sobre a concepção de aprender a ensinar, as participantes do estudo abordaram também sobre o espaço que consideraram propício à promoção desse aprendizado.

Como espaço propício ao aprender a ensinar, a prática, em especial aquela obtida por meio do PIBID, recebeu destaque no conjunto dos relatos, principalmente nos pronunciados por Violeta: “[...] eu acho que a gente só vai aprender a ensinar na prática, no dia que você for para a sala de aula e você for realmente viver aquilo”.

Cabe destacar que, ao longo da entrevista e, até mesmo, no decorrer da discussão sobre a concepção de aprendizagem da docência, em específico, as licenciadas ressaltam o PIBID como potencializador da aprendizagem da docência. Violeta, inclusive, teceu comentários quanto à situação de que o estágio (já tão criticado na literatura) não proporciona “de fato” tal aprendizado e defende a ideia de que o “o PIBID devia substituir todos os estágios”. Ideia essa, que não concordamos, posto que o papel do estágio é diverso do PIBID. O estágio contempla todos os licenciandos, está previsto para ser desenvolvido de acordo com a grade curricular do curso e em modalidades distintas (Educação Infantil, Educação Especial, Ensino Fundamental, Organização e Gestão da Educação Básica), por exemplo.

Sem desconsiderar a importância do curso de formação, Violeta defende que “não adianta” estudar muito e não vivenciar a prática. Esse espaço/momento é por ela considerado como favorecedor da aprendizagem da docência, principalmente, por permitir aprender a lidar e a se portar com os diferentes públicos envolvidos na escola (os alunos, seus familiares, outros professores, por exemplo) dentro de sua “rotina”. Em seu relato, ela expõe: “[...] é lidando com esse público que você vai conseguir aprender. Você vai ver que: falar mais alto vai funcionar ou não vai funcionar; usar uma metodologia assim vai funcionar ou não vai funcionar”.

O reconhecimento da prática como importante espaço de aprendizagem da docência é evidente também nos estudos relativos à formação docente (TARDIF; LESSARD; GAUTHIER, 1998; GARCIA, 1999; PIMENTA; LIMA, 2004; IMBERNÓN, 2006; TARDIF, 2011; PENNA, 2012; NÓVOA, 2013), os quais reconhecem, ainda, que os saberes são adquiridos em diversos momentos e espaços vivenciados ao longo da vida.

Essa importância atribuída à escola enquanto espaço de formação pode ser compreendida devido ao fato de haver em tal espaço múltiplas situações divergentes que estão além dos referenciais teóricos e técnicos aprendidos durante o curso de formação (MIZUKAMI et al., 2010).

Nessa orientação, Garcia (1992, p. 60), ao discutir as contribuições de Schön para o campo da formação docente, assim sinaliza a docência:

[...] uma profissão em que a própria prática conduz necessariamente à criação de um conhecimento específico e ligado à ação, que só

pode ser adquirido através do contacto com a prática, pois trata-se de um conhecimento tácito, pessoal e não sistemático.

Assim sendo, sem desconsiderar a importância das aprendizagens adquiridas em outros momentos e contextos formativos, compreendemos a importância da inserção no campo de atuação docente durante o curso de graduação.

Nessa conjuntura, Carvalho e Utuari (2007, p.119) defendem:

A universidade necessita criar condições para que o futuro professor possa experienciar comportamentos e estratégias de ensino, possibilitando-lhe pensar na própria postura, quando estiver diante de tais situações e nas possíveis atitudes que irá tomar frente a problemas reais.

Além da inserção no campo de prática docente por meio do PIBID, a vivência como aluna na educação básica e no curso de Pedagogia, embora emergido como menos força, também foi mencionada pelas participantes do estudo como espaços/momentos potencializadores da aprendizagem da docência. Violeta, por exemplo, reconhece, assim como os autores que discutem a temática, que tal aprendizagem inicia-se antes do curso de formação. Explicita a vivência na escola de educação básica como favorecedora desse aprendizado, entretanto ressalta que o aprendizado anterior é diverso do que precisa ter agora.

Defende, inclusive, que esta vivência “precisa acontecer como professora”. Aspecto este que Pimenta (2007, p. 28) vem sinalizando como necessário aos cursos de formação de professores: possibilitar que os licenciandos possam “[...] começar a olhar, ver e analisar as escolas existentes com olhos não mais de alunos, mas de futuros professores [...]”.

A discussão tecida por Garcia (1999) e Tardif (2011) de que a escola, ao mesmo tempo em que é familiar para os iniciantes na docência (devido ao fato de tê-la vivenciado enquanto estudantes), é também estranha a eles dentro da nova posição que precisa assumir, nos leva a reforçar a ideia acima defendida por Pimenta (2007).

Tendo abordado e discutido as acepções em torno da aprendizagem da docência com foco naquelas expressas pelas colaboradoras da pesquisa, cabe reiterar os aspectos principais que perpassaram as concepções apresentadas.

Entre as diferentes significações em relação ao aprender a ensinar ficou ressaltado, pelas estudantes, como concepção, o aprender conteúdos, metodologias de ensino, lidar com os alunos, aprender papéis, missão, objetivos, compreender o espaço no qual acontece o processo de ensino aprendizagem, vencer desafios e aprender constantemente, principalmente, via inserção no campo de atuação profissional, com destaque para os processos de tentativa e erro.

Essas concepções ao mesmo tempo em que norteiam crenças e ações das licenciandas são orientadas pelas ações e relações que elas estabeleceram no transcorrer de suas vidas, no decurso de sua trajetória familiar, escolar e de modo especial, durante a formação acadêmico-profissional e a inserção na escola por meio do PIBID. É nestes dois últimos momentos, notadamente durante a iniciação à docência no âmbito do Programa, que o interesse e a responsabilidade por aprender a profissão se fez presente com mais intensidade.

Concordamos que o aprender a ensinar perpassa os aspectos expostos pelas acadêmicas. Pensamos que esse processo envolve, dentre outros, a aquisição de conhecimentos relativos:

- a ciência da educação, no sentido de facilitar a compreensão e análise das características físicas, sociais e contextuais da sociedade e de modo especial do público escolar, com destaque para os alunos;
- as políticas públicas educacionais que permita compreender, analisar e criticar as regras de funcionamento do ensino;
- a instituição escolar, no sentido de compreender e analisar o contexto em que se encontra imerso em termos organizacionais, relacionais e pedagógicos;
- aos conhecimentos específicos que contribua na seleção e organização dos conteúdos a serem ensinados e avaliados;
- as metodologias de ensino, englobando os exemplos, ilustrações e analogias pertinentes e favoráveis ao envolvimento dos alunos, desenvolvimento de suas aprendizagens e compreensão da matéria,

- as estratégias de controle e organização da classe, em vista da manutenção de um ambiente tranquilo, respeitoso e propício ao desenvolvimento do processo de ensino-aprendizagem;
- a organização dos tempos, espaços e recursos apropriados ao ensino;
- aos alunos e suas características, no sentido de compreendê-los, desenvolver estratégias de relacionamento com eles e promover melhor suas aprendizagens;
- às estratégias de relacionamento com os demais atores envolvidos com a escola; direção, outros professores, pais e/ou responsáveis pelos alunos, dentre outros.

Diante disso, consideramos a aprendizagem da docência como uma aprendizagem iniciada desde o tempo em que o indivíduo ainda era criança, mas que é pensada e apreendida de forma mais intensa quando do ingresso em um curso de formação de professores, de modo especial, durante a inserção no campo de atuação profissional, principalmente na condição de professor; uma aprendizagem sempre em construção, com fases mais intensas.

Ademais, frisamos que, em vista de reconhecer o papel específico que ocupa o curso de “formação acadêmico-profissional⁴³” na aprendizagem da docência, nos atentamos nesta dissertação também a aspectos do curso de Pedagogia, como suas práticas, seus conteúdos, suas dinâmicas que possam subsidiar as aprendizagens das bolsistas, uma vez que estas estudantes se encontram no PIBID, na escola e também imersas em um curso de formação de professores.

⁴³ Termo proposto por Diniz-Pereira (2007) em detrimento do termo “formação inicial”. Dentre os motivos que o instigou a propor tal termo está o fato de considerar que o início da formação se dá anterior ao ingresso no curso de superior e o fato de haver professores leigos em exercício.

CAPÍTULO 3. OS DIFERENTES ESPAÇOS FORMATIVOS VIVENCIADOS PELAS LICENCIANDAS

Tendo como foco de estudo o processo de aprendizagem da docência de licenciandas em Pedagogia no âmbito do PIBID, buscamos, no decorrer da pesquisa, nos atentar a aspectos dos distintos espaços formativos em que as licenciandas colaboradoras deste estudo se encontravam imersas, sendo eles: o Curso de Pedagogia, o PIBID e as escolas municipais de ensino fundamental – Cactos e Girassol.

Sendo a aprendizagem da docência um processo que ocorre ao longo da vida (MIZUKAMI, et al., 2010), reconhecemos a existência de outros espaços formativos da docência. Entretanto, neste trabalho, nos detemos a discutir sobre os espaços mencionados, considerando-os como importantes no processo de aprendizagem da docência das licenciandas.

Desse modo, a seguir, apresentamos e tecemos algumas discussões empírico-teóricas a respeito de cada um dos espaços mencionados. Primeiramente, abordamos sobre o curso de Pedagogia; segundo, sobre o PIBID; terceiro, sobre as escolas em que as licenciandas estão inseridas. Nesse processo, em busca de uma compreensão mais ampla sobre os espaços formativos por elas vivenciados, trazemos dados de outras pesquisas e retomamos alguns elementos expostos quando da apresentação das licenciandas, além de outros produzidos na investigação desenvolvida.

3.1. O curso de Pedagogia

Atemos-nos aqui a abordar sobre o curso de Pedagogia⁴⁴ (seu contexto de emergência, currículo, entre outros aspectos). Além desse panorama sobre o curso, trazemos o perfil das participantes do nosso estudo, sua vivência na Pedagogia da UFV,

⁴⁴ Embora a literatura sobre o curso de Pedagogia seja bem vasta, nesta dissertação, não nos detemos em fazer uma ampla revisão sobre a temática, visto o foco do estudo. Entretanto, para fins de conhecimento, com base em Aquino (2011) e Leal (2013), citamos: Manacorda (1997), Aguiar et al. (1999; 2006); Silva (2003; 2006), Saviani (2004); Scheibe (2007); Evangelista (2008); Libâneo (2010) como alguns dos autores que discutem a temática, além daqueles referenciados nesta dissertação. Cabe destacar que há também autores que discutem acerca do curso de Pedagogia no âmbito da UFV (AZEVEDO, 2005 e BARLETTO, 2007, por exemplo).

explorando elementos como o período do curso em que se encontravam quando da pesquisa, os estágios supervisionados já realizados e/ou em processo de realização, as experiências acadêmicas vivenciadas anteriores à participação no PIBID, o nível de satisfação com o curso e os subsídios desse curso para a atuação na escola como bolsista do Programa. No âmbito de tais discussões tomamos como referência autores como Garcia (1999), Nunes (2001), Eiterer e Villaça (2010), Ferenc e Braúna (2010), Gatti (2010), Aquino (2011), Lacerda (2013), Saraiva, Silva e Ferenc (2013), dentre outros.

Para fazer frente às questões postas no questionário e na entrevista com as licenciandas, trazemos neste íterim uma discussão sobre a dimensão histórica do curso de Pedagogia. Esse curso, regulamentado em 1939, responsável, inicialmente, por formar principalmente bacharéis, passou por reformulações e, a partir dos 1986, com a aprovação do Parecer n. 161 pelo Conselho Federal de Educação, ficou responsável também por fornecer formação para a docência nos anos iniciais do ensino fundamental. Entretanto muitos desses cursos só passaram a assumir esta função após a aprovação das Diretrizes Curriculares Nacionais – DCN em 2006 pelo Conselho Nacional de Educação – CNE⁴⁵ (GATTI, 2010⁴⁶).

Com a aprovação das DCN, foi atribuída também aos cursos de Pedagogia, a formação de professores para a educação infantil, para o ensino médio – na modalidade Normal –, para a educação de jovens e adultos, para a Educação Profissional (na área de serviços e apoio escolar) e, ainda, para outras áreas que requerem conhecimentos pedagógicos (BRASIL, 2006).

Assim sendo, ainda que a principal atribuição dessa licenciatura tenha passado a ser a formação de docentes para os anos iniciais da escolarização básica, a ela ficaram também delegadas inúmeras outras atribuições que, segundo Gatti (2010),

⁴⁵ Resolução CNE/CP nº 1, de 15 de maio de 2006.

⁴⁶ As discussões que Gatti (2010) teceu sobre as licenciaturas (condições de oferta, características do curso e dos licenciandos e suas condições de profissionalidade) no artigo em que nos embasamos ocorreram a partir de pesquisas anteriores sobre a formação de docentes, realizadas junto a outros pesquisadores, dentre eles Nunes e Barreto. A opção por nos embasarmos em tal escrito está relacionada ao fato de conhecermos sua pesquisa empreendida junto a Barreto e por considerarmos que, nesse mesmo artigo, a mencionada autora apresenta uma boa síntese de suas pesquisas anteriores. No decorrer do texto, ela aborda de forma comparativa sobre as licenciaturas em geral e a Pedagogia. Para esta dissertação, fizemos um recorte dos dados informados sobre a Pedagogia, atentando para aqueles que tinham relação com os achados de nossa pesquisa junto às licenciandas bolsistas do PIBID.

complexificaram os currículos da área, levando-os a comportar uma vasta gama de disciplinas sobre diferentes campos do conhecimento (filosófico, antropológico, sociológico, político, cultural, entre outros, além daqueles relacionados à atuação docente) em um período de tempo relativamente curto levando-se em conta a duração dos cursos e sua carga horária. Tal fato contribui para acirrar ainda mais as críticas aos propósitos formativos dos cursos de licenciatura, que, segundo Leal (2013), passaram por um processo de alargamento curricular para abarcar os conteúdos formativos do campo de atuação profissional.

Nessa direção, Leal (2013) questiona se, ao incumbirem a formação inicial para a docência de tamanha amplitude, essas DCNP (BRASIL, 2006) não estariam contribuindo para o aligeiramento da formação e para o esvaziamento teórico desta. Coadunando com este questionamento, Triches (2010) sinaliza um “empobrecimento teórico” advindo das prescrições curriculares. Aponta que a ampliação das atribuições docentes implica o aumento da quantidade de conteúdos da grade curricular do curso de Pedagogia e, conseqüentemente, ocasiona redução no tempo de formação destinado a cada um deles.

Ante esse aspecto, consideramos, assim como Leal (2013, p. 44), que um dos desafios às instituições formadoras consiste em “[...] propiciar uma formação teórica sólida, com base nos conhecimentos científicos consolidados”. Além disso – e de outras questões –, pensamos ser pertinente também que esses conhecimentos estejam integrados aos distintos aspectos do campo de atuação docente, tal qual defendido por autores como Garcia (1999), Nóvoa (2009), Mizukami et al. (2010), entre outros.

Concernente ao perfil do público que frequenta o curso de Pedagogia, temos que Gatti (2010) constatou, em âmbito nacional, um grande percentual de estudantes (maioria mulheres, como já sabido) com idade igual ou superior a 30 anos e apenas 35% na faixa etária de 18 a 24 anos. Identificou que a maioria deles é oriunda de famílias com baixo nível de escolaridade e que cursaram o ensino médio em escolas públicas.

No que tange ao perfil dos discentes de Pedagogia da UFV, locus de “formação acadêmico-profissional” das participantes do estudo, pesquisa recente realizada por Saraiva, Silva e Ferenc (2013)⁴⁷ – junto a 40 licenciandos – e outra empreendida por

⁴⁷ A pesquisa empreendida por Saraiva, Silva e Ferenc (2013) teve por objetivo analisar as representações sociais dos discentes sobre o curso de Pedagogia, caracterizar os fatores e

Lacerda (2013)⁴⁸ apontam que o perfil dos licenciandos de tal instituição em muito se assemelha àquele encontrado por Gatti (2010), sendo a idade dos discentes o principal aspecto diverso.

Enquanto Gatti constatou que os licenciandos em Pedagogia tendem a ser mais velhos, Saraiva, Silva e Ferenc (2013), assim como Lacerda (2013), identificaram um alto percentual de estudantes jovens, especialmente na faixa etária dos 20 anos. Além disso, nessas mesmas pesquisas, também é explicitado o fato de os estudantes serem da microrregião de Viçosa. E, na pesquisa de Lacerda (2013), são apresentados indícios de uma distribuição equilibrada de estudantes brancos e pardos no curso de Pedagogia; de um público pouco leitor que realiza, em sua maioria, quase que exclusivamente, leituras acadêmicas.

Quanto à principal razão que levou os licenciandos em Pedagogia a optar pelo curso, Gatti (2010) expõe, com base em pesquisa realizada junto a Barreto (GATTI; BARRETO, 2009) ter identificado um percentual relativamente alto (65,15%) de licenciandos que indicaram, no questionário do Exame Nacional de Cursos – ENADE 2005⁴⁹, o fato de querer ser professor. Aspecto este que também foi atestado na pesquisa de Saraiva, Silva e Ferenc (2013), a qual identificou ainda entre as respostas dos discentes justificativas de escolha devido à facilidade de ingresso para cursar a referida faculdade, proximidade com uma área de conhecimento almejada, influência e recomendações de pessoas próximas.

Nessa mesma direção, pesquisa desenvolvida por Eiterer e Villaça (2010) e Ferenc e Braúna (2010) junto a professores mineiros egressos dos cursos de licenciaturas também revelou que esses evidenciaram o fato de querer ser professor como recorrente entre as respostas dos sujeitos referentes à escolha da profissão. As últimas autoras citadas problematizam esse aspecto levando em conta as condições de

identificar os interlocutores que os motivaram a optar por ele. No texto, as autoras discorrem a respeito desses aspectos e apresentam também o perfil dos discentes desse curso com base em dados de um questionário aplicado a 40 estudantes do referido curso.

⁴⁸ Em seu texto, Lacerda (2013) expõe resultados de uma pesquisa desenvolvida junto a graduandos que ingressaram no curso de Pedagogia da UFV entre 2006 e 2010. Apresenta e analisa o perfil desses sujeitos, os elementos sociais e escolares, por exemplo, e suas possíveis influências nas práticas culturais e na vivência acadêmica desses sujeitos.

⁴⁹ O número total de respondentes ao ENADE foi de 137.001 sujeitos.

exercício da profissão em termos de salários (baixos) e planos de carreira (“pouco promissores e recompensadores”).

Há também estudos, como o de Aquino (2011), que, ao contrário dos anteriormente citados, indicam o fato de gostar da profissão como aspecto não comum entre as respostas das egressas do curso de Pedagogia da UFV no que tange ao interesse inicial por realizá-lo. Esse estudo aponta como fatores determinantes na escolha do curso a necessidade de inserção na universidade, a facilidade de ingresso no curso e a empregabilidade. Fatores esses que a autora relaciona com o perfil socioeconômico das licenciandas majoritariamente advindas de classes sociais de menor prestígio.

Merece destaque nesta dissertação também o fato de as autoras, Eiterer e Villaça (2010), bem como Saraiva, Silva e Ferenc (2013) terem identificado satisfação com o curso por parte da maioria dos estudantes, que, apesar disso, mostraram-se descontentes com algumas disciplinas.

No que tange às propostas curriculares dos cursos de Pedagogia, em pesquisa realizada com 71 cursos presenciais distribuídos em todo país, Gatti (2010) explicitou ter atestado a priorização de disciplinas teóricas (“políticas, sociológicas e psicológicas”, por exemplo) em detrimento daquelas mais voltadas a atuação docente (“o que e como ensinar”).

Além disso, acrescentou a autora ter verificado que, mesmo nas disciplinas de formação específica, a preocupação em estabelecer relações adequadas com a prática docente é pouca. Nesses casos, explicitou que a preocupação maior recai no “por que ensinar” em detrimento do “como ensinar”. Esse aspecto, de acordo com a autora “[...] leva a pensar numa formação de caráter mais abstrato e pouco integrado ao contexto concreto onde o profissional-professor vai atuar” (GATTI, 2010, p.1372).

Diante desse fator, sem desconsiderar a importância de uma formação mais geral, Gatti (2010, p. 1371) constata que a formação oferecida nos cursos de Pedagogia não tem sido suficiente para formar professores aptos a “[...] planejar, ministrar e avaliar atividades de ensino para os anos iniciais [...]” da escolarização básica.

Nessa direção, pesquisas como a de Eiterer e Villaça (2010) e a de Aquino (2011) revelam avaliações similares por parte dos próprios egressos dos cursos de licenciatura, ou seja, estes analisam o curso como de natureza mais teórica que prática e

consideram que esse não lhes fornece os conhecimentos necessários à atuação profissional.

Receber uma formação que prepare para o trabalho em sala de aula se configura, segundo Eiterer e Villaça (2010, p. 252-253), como “[...] uma expectativa por parte dos professores que, aparentemente, nenhum curso deu conta de cumprir plenamente”. Problematicando este aspecto, as autoras evidenciam “[...] que o espaço de formação na universidade é imprescindível, mas não determinante”, visto que a formação docente se dá também em outros momentos e espaços (família, escola, pares, alunos, entre outros), e não apenas na universidade e pelos seus agentes. Inclusive, seu início se dá antes mesmo do ingresso em um curso de formação e prolonga-se para além de sua conclusão, como temos visto não só nas discussões tecidas por tais autoras, mas também por outros que vêm se detendo em dialogar sobre a formação docente, como Tardif (2011), Mizukami et al. (2010), Garcia (1999), entre outros.

Além disso, o fato de o campo de atuação docente apresentar situações inusitadas reforça a ideia de que devemos cuidar ao julgar a formação recebida nos cursos de licenciatura quanto à preparação para a atuação docente nas escolas. Comumente, as situações que se apresentam requerem do professor respostas imediatas e únicas em que ele precisa mobilizar diversos tipos de conhecimentos adquiridos ao longo de sua vida, tais como abordam Garcia (1999), Eiterer e Villaça (2010), Mizukami et al. (2010) e Tardif (2011).

Sabendo dos achados das pesquisas de Gatti (2008; 2009) sintetizados em Gatti (2010) e também daqueles identificados por Eiterer e Villaça (2010), Ferenc e Braúna (2010), Aquino (2011), Lacerda (2013), Leal (2013) e Saraiva, Silva e Ferenc (2013), em suas pesquisas sobre a formação de docentes, apresentamos nos parágrafos seguintes os dados produzidos na investigação que estamos empreendendo sobre a aprendizagem da docência de licenciandas em Pedagogia no âmbito no PIBID.

Com base em pesquisa documental sobre o currículo do curso de Pedagogia da UFV – lócus de formação acadêmico-profissional das participantes do estudo, bem como dos dados produzidos no questionário e na entrevista, abordaremos sobre o referido curso, o perfil das participantes da pesquisa e o que pensam a respeito desse mesmo curso. Nesse processo, buscamos relacionar os dados produzidos em nossa investigação com aqueles evidenciados na literatura que recorreremos.

A respeito do curso de Pedagogia da UFV, identificamos, por meio das informações expressas em sua grade curricular, que esse, em atendimento às DCN de 2006, destina-se a formar profissionais aptos:

[...] a atuar na docência da Educação Infantil e dos Anos Iniciais do Ensino Fundamental, na Gestão e na Coordenação de sistemas, unidades e projetos educacionais em espaços escolares e não-escolares. Tem ainda a possibilidade de produzir e difundir conhecimento científico e tecnológico da educação, favorecidos pelas práticas de pesquisa e extensão, que procuram contemplar a diversidade de temáticas e psicossociais presentes na sociedade. (UNIVERSIDADE FEDERAL DE VIÇOSA, 2011, p. 432)⁵⁰

Este curso é noturno⁵¹ e disponibiliza 60 vagas anuais. Deve ser realizado em, no mínimo, 3,5 anos e, no máximo, 6,5 anos, sendo o prazo padrão de 4 anos. No seu decorrer, os estudantes têm de cursar 3.450 horas/aula distribuídas em disciplinas obrigatórias (3.030h), disciplinas optativas (420h), estágios supervisionados (480h) e atividades complementares (135h).

Por essas informações expressas na grade curricular do curso de Pedagogia da UFV, identificamos que este, assim como os demais cursos de Pedagogia do Brasil, conforme constatado por Gatti (2010), ainda que destinado prioritariamente a formar profissionais para atuar nos anos iniciais da escolarização básica⁵², passou a ter amplas atribuições com relação à formação de docentes que ocorre em um curto espaço de tempo.

No que tange às disciplinas desse curso, considerando que elas possam subsidiar as aprendizagens das licenciandas, julgamos pertinente expor no quadro 02 o nome de

⁵⁰ A opção por nos basear no catálogo de graduação 2011 está relacionada ao fato deste ser o ano em que a maioria das integrantes do nosso estudo ingressaram no curso de Pedagogia.

⁵¹ Apesar de o curso de Pedagogia da UFV ser noturno, está ressaltado em sua grade curricular (UFV, 2010) que algumas de suas disciplinas podem ser ministradas no período diurno.

⁵² Como bem constatou Aquino (2011) ao analisar as DCNs e o currículo do curso de Pedagogia da UFV. Evidenciou a autora que, embora o texto das diretrizes tenha ampliado a possibilidade de atuação do Pedagogo, as propostas tanto das DCNs quanto do curso indicam como objetivo a formação de profissionais aptos a atuar na docência.

cada uma daquelas obrigatórias⁵³, a quantidade de semestres previstos para serem realizadas e o respectivo período.

Quadro 02 - Disciplinas Obrigatórias aos licenciandos em Pedagogia da UFV

Nome	Quantidade	Período previsto para ser realizada
Psicologia da Educação	2	1º e 2º
História da Educação	2	1º e 2º
Filosofia da Educação	2	1º e 2º
Sociologia da Educação	2	1º e 2º
Prática de Formação Acadêmica	4	1º, 2º, 3º e 4º
Português Instrumental	1	1º
Metodologia Científica	1	2º
Didática	2	3º e 4º
Estatística Aplicada a Educação	1	3º
Atividades Complementares ⁵⁴	1	3º
Antropologia e Educação	2	3º e 4º
Fundamentos da Educação Infantil	2	3º e 4º
Avaliação em Educação	1	4º
Currículo na Educação Básica	1	5º
Fundamentos da Educação Especial	1	5º
Estágio Supervisionado em Educação Infantil	1	5º
Matemática	2	5º e 6º
Alfabetização e Letramento	1	5º
Legislação da Educação Básica	1	6º
Fundamentos da Educação de Jovens e Adultos	1	6º
Estágio Supervisionado em Educação Especial	1	6º
Língua Portuguesa	2	6º e 7º
Organização e Gestão da Educação Básica	1	7º
Estágio Supervisionado em Ensino Fundamental	1	7º

⁵³ Não nos detemos em expor e discutir as disciplinas optativas, visto que nem todas elas são realizadas por todas as licenciandas. Como sabido, são os próprios discentes que escolhem, entre as disciplinas optativas disponíveis, aquelas que querem cursar.

⁵⁴ De acordo com informações das ementas do curso de Pedagogia as atividades complementares são aquelas relacionadas à participação dos discentes em atividades de caráter acadêmico, científico e cultural, com ênfase em atividades de ensino, pesquisa e extensão (UNIVERSIDADE FEDERAL DE VIÇOSA, 2009). Minha experiência neste curso levou-me a perceber que tais atividades estão previstas para serem realizadas pelos licenciandos a partir do 3º período, mas podem ser realizadas desde o início do curso, com seus comprovantes sendo entregues até o final do mesmo.

Ciências Naturais	1	7º
História	1	7º
Trabalho de Conclusão de Curso	1	8º
Estágio Supervisionado em Organização e Gestão da Educação Básica	1	8º
Geografia	1	8º

Fonte: UNIVERSIDADE FEDERAL DE VIÇOSA (2011)– Catálogo de Graduação

Nesse quadro, é possível identificar que há no curso de Pedagogia da UFRV uma variedade de disciplinas oferecidas em um curto espaço de tempo. Fator este que parece ser recorrente nas universidades públicas mineiras, conforme análise curricular empreendida por Leal (2013) acerca do currículo de 03 dessas instituições. A autora identificou como foco da formação a docência em sentido amplo, ou seja, perpassada pelo ensino, pela gestão e pela pesquisa conforme determinou a DCNP de 2006. Diante disso, consideramos, como esta autora, que a carga horária do curso de Pedagogia denota certa insuficiência perante sua amplitude curricular.

Além do aspecto discutido, é possível averiguar no quadro 02 que as disciplinas de caráter mais geral (de cunho histórico, filosófico, sociológico e psicológico) são oferecidas nos períodos iniciais do curso e as mais voltadas à atuação docente, nos finais. Nessa etapa é que se situam os estágios supervisionados, previstos para iniciar no 5º período e perdurar até o 8º.

Essa diversidade de disciplinas na grade curricular do curso de Pedagogia e a natureza delas (sejam teóricas ou voltadas à atuação docente na escola) guarda semelhança com “o currículo segmentado/fragmentado⁵⁵” evidenciado por Garcia (1999) e Tardif (2011), entre outros, como o modelo mais comum nos cursos de formação de professores.

Além disso, essa diversidade de disciplinas parece se afinar com o que Gatti encontrou em suas pesquisas realizadas no ano de 2008 e 2009 e sintetizadas em Gatti (2010) acerca do currículo do curso de Pedagogia. Nessas pesquisas, a autora constatou a prevalência de disciplinas mais teóricas em detrimento daquelas destinadas a propiciar

⁵⁵ No modelo de currículo fragmentado, “a formação é organizada em torno das lógicas disciplinares” (TARDIF, 2011, p. 241), sendo a integração entre as diferentes disciplinas e entre a teoria e a prática deixada a cargo dos próprios licenciandos (GARCIA, 1999). Este aspecto, segundo Tardif (2011), contribui para que a formação propiciada no curso exerça pouco impacto na aprendizagem da docência dos licenciandos.

o desenvolvimento das habilidades profissionais específicas à atuação docente, além de ter identificado que nestas últimas as práticas educacionais também têm sido pouco contempladas.

Em outros estudos (GARCIA, 1999; TARDIF, 2011), essa questão de propiciar que os conhecimentos específicos da profissão – denominados por Garcia (1999) de “conhecimentos procedimentais” e “esquemas estratégicos de ação” sejam contemplados nos cursos de formação docente – é colocada como um dos desafios a estes cursos. Prevalece a defesa de que a formação de professores deveria basear-se, em boa parte, nesses conhecimentos, os quais inclusive são demandados pelas participantes do estudo.

Ademais inferimos que a sequência de disciplinas sugeridas parece refletir a lógica tradicional dos currículos universitários encontrados por Gatti (2010).

Na direção das discussões em torno da formação de professores, merecem nossa atenção também às considerações de Tardif (2011). Ao tecer discussões a respeito desse assunto, o autor nos convida a refletir sobre alguns “gargalos” presentes no curso de formação docente que repercutem na aprendizagem da profissão por parte dos estudantes e conseqüentemente na sua futura atuação profissional. Entre eles, o autor cita o fato do ensino das teorias ocorrer desvinculado da realidade e das características do ofício docente e sem a participação dos professores, em exercício, no processo de formação dos futuros docentes.

Ainda sobre essa questão, Nunes (2001) também faz uma reflexão:

Carregando esta estrutura dicotomizada, o currículo da formação inicial é alvo de um processo seletivo por parte das professoras: elas selecionam dentre os conteúdos veiculados aqueles geralmente identificados como atividades ou estratégias a serem desenvolvidas diretamente com os alunos. Há uma valorização dos conhecimentos de natureza prática, em detrimento daqueles mais teóricos, a fim de que tais conhecimentos internalizados lhes proporcionem a segurança necessária para atuarem como docentes durante a prática de ensino e durante a sua trajetória profissional. (NUNES, 2001, p. 561)

Esses aspectos referentes à natureza das disciplinas, inclusive, são ressaltados por egressas do curso de Pedagogia da UFV (AQUINO, 2011) e pelas participantes de nosso estudo. As egressas, segundo a autora, avaliam o curso como enfático nas teorias,

fundamentos da educação e pouco enfático nas questões relacionadas à atuação profissional, neste caso, não só nas escolas, mas também em outros campos de atuação do Pedagogo, dentre eles, os espaços hospitalares e empresariais. As participantes de nossa pesquisa, ao serem indagadas se, para desenvolverem atividades no contexto escolar, recorrem aos conhecimentos do curso de Pedagogia, explicitaram considerar o curso bastante teórico. Disseram isso antes mesmo de responderem à questão sobre o fato de recorrem ou não e a quais conhecimentos recorrem e com que finalidade. Os depoimentos a seguir são elucidativos neste sentido:

Eu acho que muitas disciplinas, aqui do curso, não estão muito envolvidas com a prática escolar mesmo, não. Estão mais voltadas para a pesquisa. [...] são poucas coisas, que dá para aproveitar.
(Luana – Escola Girassol, 2013)

Muitas vezes, o curso é bem defasado, nesse sentido [se referindo aos conhecimentos voltados à atuação docente junto aos alunos].
(Violeta – Escola Girassol, 2013)

Em relação à metodologia e essa questão da transposição didática que é o que eu tenho mais dificuldade [...]. Eu sinto que falta ainda. Eu sinto que ficou muito mais a desejar do que a questão filosófica, sociológica e tudo mais.
(Maria - Escola Cactos, 2013)

Sabendo que os “[...] condicionantes da experiência prática” instigam os professores a julgar “[...] sua formação universitária anterior” (TARDIF, 2011, p. 86), isto é, a fazer uma revisão dos conhecimentos adquiridos anteriormente, podemos compreender as críticas tecidas pelas licenciandas. Os relatos apresentados nos convidam a pensar que a vivência na escola por meio PIBID, ou o contato com as demandas deste campo, o público que o compõe, de modo especial, os alunos e os professores, etc., possa ter estimulado as licenciandas a revisar os conhecimentos do curso de formação.

Há nos depoimentos, de modo especial, nos referimos àquele concedido pela Luana, a consideração de que pesquisa e prática sejam duas coisas dicotômicas. Prevalece a ideia de que não se aprende a docência ao se realizar pesquisa. Isso nos permite a inferir que a concepção de formação de professores valorizada por essa

licencianda é aquela que informa sobre um viés pragmático, voltado às atividades e estratégias ligadas diretamente ao campo de atuação profissional.

Críticas concernentes à preparação profissional para o ensino em sala de aula têm sido elaboradas também por profissionais egressas de cursos de formação docente (Pedagogia, Normal Superior e outras licenciaturas). Em pesquisa interinstitucional, Ferenc e Braúna (2010) e Eiterer e Villaça (2010) verificaram, entre 230 professores atuantes na rede pública de Minas Gerais, um alto percentual de profissionais que consideram que o curso preparou parcialmente ou não preparou para o ensino em sala de aula. Nessa mesma direção, Nunes (2001) e Campos (2013) também constataram entre os participantes de sua pesquisa críticas a formação recebida no curso. Entre as participantes da pesquisa de Nunes (2001), houve apontamentos de que o curso não contribuiu no seu processo de aprender a ensinar.

Pensamos que esse fator acima discutido, possa se configurar como um indicativo de que o ensino das teorias, nos cursos de formação docente, muitas vezes, acontece desvinculado da realidade e das características do ofício docente (relacional, pedagógica, organizacional)⁵⁶, conforme sinalizado por Tardif (2011), Pérez Gómez (1995), Garcia (1999) e por Campos (2013) ao tecer considerações sobre a formação docente.

O fato de a formação docente ser desenvolvida, muitas vezes, por professores não familiarizados profissionalmente com as escolas de educação básica parece contribuir para que a fragmentação entre os conhecimentos do campo de formação e atuação perpetue. No decorrer da pesquisa, as próprias licenciandas atribuíram casos deste tipo a esse fator. Aspecto este que também Campos (2013) identificou em sua pesquisa.

Na pesquisa de Campos (2013), os participantes, ao rememorarem aspectos de sua formação na universidade, apontaram a pouca e/ou a não vinculação entre os ensinamentos do curso e a realidade concreta da escola, os sujeitos nela existentes e suas características, os limites, as possibilidades, os conflitos decorrentes do exercício

⁵⁶ O fato de a formação docente ser desenvolvida, muitas vezes, por professores não familiarizados profissionalmente com as escolas de educação básica parece contribuir para que a fragmentação entre os conhecimentos do campo de formação e atuação perpetue. No decorrer da pesquisa, as próprias licenciandas atribuíram casos deste tipo a esse fator. Aspecto este que também Campos (2013) identificou em sua pesquisa.

da profissão, etc. Apontaram as implicações negativas desse fator em seus processos de aprendizagem da docência (não condizente com a realidade da escola) e, por conseguinte, no modo como vivenciaram o início da docência na escola – de maneira difícil e sofrida. Essa perspectiva faz pensar que o fato da formação ocorrer de forma desvinculada da realidade contribui para aumentar ainda mais o choque de realidade vivenciado pelos iniciantes na docência, o que coaduna com o posicionamento de Pérez Gómez (1995) no qual o autor sinaliza essa discrepância como favorável ao sentimento de frustração diante dos problemas encontrados na prática.

Casos dessa natureza levam autores como Garcia (1999), Pérez Gómez (1995), Tardif (2011) e Campos (2013) a defenderem a necessidade de uma correspondência entre os ensinamentos do curso e a realidade concreta da escola no sentido de contribuir para que, ao ingressar na docência, o iniciante já tenha certa familiaridade com as situações, os problemas, o público, entre outras singularidades que irá encontrar, o que não quer dizer que todos os aspectos desse campo devam ser e/ou serão contemplados, visto que as situações da prática, conforme Pérez Gómez (1995) afirma, comportam, dentre outras coisas, a complexidade, a incerteza, a instabilidade, a singularidade e o conflito de valores. Nessa direção, Ferenc e Braúna (2010) e Eiterer e Villaça (2010) defendem a ideia de que um bom curso vai além de fundamentar a ação docente, pois este precisa favorecer a compreensão dos sentidos das práticas pedagógicas de uma maneira mais ampla.

Nos depoimentos das licenciandas, participantes de nossa pesquisa, observamos que, mesmo havendo, por parte de algumas, o reconhecimento da importância de uma fundamentação teórica mais ampla, prevalece uma valorização das disciplinas voltadas à atuação docente⁵⁷. O “predomínio do valor prático” evidenciado como uma das características dos professores no decurso de seu ingresso na carreira (GARCIA, 1999) também foi constatado por Ambrosetti, Teixeira e Ribeiro (2012). Tais autoras averiguaram que os professores dos cursos de formação de outros lugares do sudeste vêm observando comportamentos similares entre os alunos envolvidos com o PIBID.

⁵⁷ Com base nos dados de nossa pesquisa, consideramos como disciplinas voltadas a atuação docente aquelas que tenham uma aplicabilidade no contexto da sala de aula, não importando seu caráter; se metodológico ou não, visto as licenciandas terem mencionado recorrer tanto a uma quanto à outra (sociologia e didática, por exemplo) levando em conta sua utilidade no ensino, ou seja, seu caráter prático.

Voltando às licenciandas participantes do estudo, é importante evidenciar que, mesmo tendo feito às ressalvas de que o curso carece de promover mais formação para o ensino em sala de aula, elas, assim como os professores das pesquisas analisadas por Lima et al. (2007), não desqualificam a formação recebida no curso. Inclusive ressaltam usar como referência alguns conhecimentos nele adquiridos para atuar na escola como bolsista do PIBID. Elas rememoram práticas de alguns professores, da graduação e solicitam conselhos a eles, por exemplo.

Deste modo, os dados de nossa pesquisa denotam influência dos professores da graduação no processo de aprendizado da profissão das licenciandas para além da metodologia de ensino que empregam. A influência desse ator, apesar de ser indicada como menor do que daqueles envolvidos com o PIBID, se manifesta também por meio de ajudas e explicações relativas aos conteúdos das matérias que ensinam.

Assim, podemos dizer, assim como Lima et al. (2007, p. 151), que as colaboradoras de nossa pesquisa “[...] atestam o valor da formação, tanto pelas teorias aprendidas, quanto pela influência dos educadores que conheceram e com quem conviveram ao longo do processo”, reforçando, desse modo, que a teoria apesar de não constituir um guia das ações ela funciona como “[...] um poderoso instrumento de tomada de consciência, análises e redimensionamento delas” (LIMA et al., 2007, p. 152). Dentre elas, Aline e Bruna mencionaram que, no momento, não estavam conseguindo lembrar-se de nenhuma experiência que tiveram neste sentido. Em face disso, ressaltaram inclusive que estavam apenas começando a cursar as disciplinas específicas à atuação docente (cabe lembrar que ambas estavam no 5º período do curso quando da realização da entrevista).

Aline, apesar de não se lembrar de quais conhecimentos do curso, em específico, a auxiliou em sua atuação na escola por meio do PIBID, destacou recorrer aos professores da graduação⁵⁸ sempre que tinha alguma dificuldade no intuito de saber

⁵⁸ Acreditamos que isso pode levar tais professores a buscar outros conhecimentos para responder as questões postas pelas licenciandas participantes do Programa – podendo, assim, repercutir no curso de graduação. Mudanças nos cursos de formação, nas práticas curriculares, no trabalho dos professores e na postura dos alunos participantes do PIBID vêm sendo identificadas por Ambrosetti, Teixeira e Ribeiro (2012) em suas pesquisas junto aos professores dos cursos de licenciatura da região sudeste do Brasil. Mudanças essas que elas averiguaram como decorrentes, principalmente, do fato de os alunos trazerem questões vivenciadas no campo de atuação docente para os cursos de formação e solicitarem informações e orientações dos professores da graduação para apoiar as atividades que desenvolvem no âmbito escolar.

como trabalhar tal dificuldade de modo a atender as demandas das crianças. Ademais, evidenciou, como um dos aprendizados adquiridos no curso (especificamente na disciplina didática), aquele relativo ao planejamento do processo de ensino-aprendizagem.

As demais licenciandas, ao explicitar que utilizam os conhecimentos do curso como referência em sua atuação, citaram as brincadeiras da disciplina de Educação Infantil, os conteúdos abordados na disciplina de Matemática, Português, Fundamentos da Educação Infantil, bem como naquelas de cunho filosófico e sociológico.

A respeito das disciplinas destinadas à formação específica para a atuação docente na escola, as licenciandas que explicitaram recorrer a essas, mencionaram fazer algumas adaptações levando em conta a realidade da escola e dos alunos. Maria relatou que as disciplinas de Matemática e Português foram esclarecedoras e muito a ajudaram em relação às metodologias de ensino. Nesse processo, expôs que “[...] mesmo assim, quando eu vou para a prática, eu ainda travo”.

Por essas informações, percebemos no relato da Maria que ela reconhece que, mesmo quando o curso possibilita a formação metodológica, isso não significa que terá garantias de como agir na prática. Isso, pode decorrer do fato de a prática demandar questões que não estão postas no curso de formação, como exposto por Mizukami et al. (2010).

No que tange às disciplinas mais teóricas, as licenciandas ressaltam se valer delas, principalmente, para entender o contexto social dos alunos. Maria nos apresentou um discurso esclarecedor a esse respeito ao evidenciar que o curso, especialmente as disciplinas de cunho filosófico e sociológico, a ajudou:

Nesse sentido assim, de entender também a questão da condição social dos alunos. E pensar o que eu quero com o meu trabalho e de que forma eu posso entender melhor as angústias deles, também. Entender eles melhor como seres humanos.

(Maria – Escola Cactos, 2013)

Ademais, destacou que a formação recebida no curso contribui primordialmente para “[...] pensar que a educação é um ato político” e acrescentou se valer dos conhecimentos do curso para compreender o espaço em que esta inserida e pensar a educação que almeja.

De uma maneira geral, podemos dizer que as licenciandas que colaboraram com o estudo nos trouxeram importantes reflexões acerca das contribuições e limitações do curso para o campo de atuação docente. Tal fato nos remete a pensar na pertinência dos cursos de formação de professores proporcionarem aos seus discentes o entrelaçamento dos saberes da experiência, científicos e pedagógicos, como defendido por Pimenta (2007).

Concernente às características das licenciandas que contribuíram com o estudo, retomando alguns dados expostos quando da apresentação dessas, temos que todas são do sexo feminino⁵⁹. Esse aspecto denota semelhança com o público majoritário dos cursos de Pedagogia no âmbito do Brasil, conforme evidenciado por Gatti (2010), e da UFV (onde as licenciandas cursam Pedagogia), segundo pesquisa realizada por Saraiva, Silva e Ferenc (2013) e Lacerda (2013).

Quanto à idade, os dados pessoais obtidos por meio do questionário nos permitiram identificar que varia de 21 a 23 anos. Contrapondo com os dados da pesquisa de Gatti (2010), Saraiva, Silva e Ferenc (2013) e Lacerda (2013), verificamos que, concernente a esse aspecto, as participantes do estudo se enquadram no grupo minoritário dos cursos Pedagogia do Brasil investigados por Gatti (ou seja, entre os 35% que se situam na faixa etária dos 18 aos 24 anos) e entre o grupo majoritário do curso de Pedagogia da instituição que se encontram inseridas – pesquisado por Saraiva, Silva e Ferenc (2013) e Lacerda (2013) –, sendo este composto por maioria de discentes com idade de 20 anos.

No que se refere ao nível de escolaridade dos pais, o quadro a seguir expõe as informações por nós identificadas a este respeito.

⁵⁹ Pelo levantamento inicial que empreendemos junto à coordenadora do PIBID todas as bolsistas de iniciação à docência que integram o PIBID Pedagogia edital de 2012 são do sexo feminino.

Quadro 03 - Nível de escolaridade dos pais das licenciandas participantes do estudo

	Bruna	Maria	Luana	Aline	Violeta
Nível de escolaridade do Pai	1 ^a à 4 ^a série ⁶⁰ do ensino fundamental completa.	Ensino superior incompleto.	1 ^a a 4 ^a série do ensino fundamental incompleta.	1 ^a a 4 ^a série do ensino fundamental incompleta.	Alfabetizado, mas nunca foi à escola.
Nível de escolaridade da Mãe	5 ^a a 8 ^a série do ensino fundamental completa.	Ensino médio completo.	1 ^a a 4 ^a série do ensino fundamental completa.	5 ^a a 8 ^a série do ensino fundamental completa.	Ensino médio completo.

Fonte: dados obtidos com o questionário em agosto de 2013

Observando esse quadro, verificamos que os pais das participantes do estudo, em sua maioria, possuem baixo nível de escolaridade. A esse respeito, temos que Gatti (2010), Saraiva, Silva e Ferenc (2013) e Lacerda (2013) haviam constatado que os estudantes desse curso (no caso da primeira autora, essa constatação se deu em âmbito nacional) são em sua maioria oriundos de famílias com este perfil.

Ao analisar o baixo nível de escolaridade dos pais dos estudantes que cursam licenciatura, Gatti (2010, p. 1363) nos fornece indícios de que isso decorre do fato de o Brasil ser um país de escolarização tardia. Ante esse aspecto, ressalta que o ingresso no curso pelos licenciandos provenientes de famílias com poucos anos de estudo [...] “denota um claro processo de ascensão desse grupo geracional aos mais altos níveis de formação”. Tal posicionamento é também comungado por Lacerda (2013), cujo estudo averiguou que, entre os discentes participantes de sua pesquisa, a maioria, do ponto de vista do percurso escolar, ultrapassou seus pais.

No que se refere à ocupação profissional do pai, Bruna alegou não ter condições de informar; Aline informou que seu pai é lavrador; Violeta mencionou que seu pai é motorista autônomo; Luana e Maria relataram que seus pais são comerciantes, sendo que o da Maria exerce também atividades agropecuárias.

⁶⁰ Optamos por utilizar aqui a nomenclatura “1^a a 4^a série” e não ano, considerando ser esta a usual quando do momento em que os pais das licenciandas estavam cursando esta etapa do ensino.

Quanto à ocupação profissional das mães, identificamos que as genitoras de Aline e de Violeta prestam serviços em órgãos públicos, enquanto das demais exercem atividades domésticas, sendo que a mãe da Maria é também vendedora autônoma.

Essas informações nos fornecem indícios de que a maioria das licenciandas seja proveniente de classes sociais menos favorecidas, assim como o grupo majoritário dos estudantes de Pedagogia no âmbito nacional (GATTI, 2010) e também no contexto da UFV, conforme evidenciado por Lacerda (2013) e por Aquino (2011) ao citar o estudo de Saraiva (2010).

A respeito da trajetória escolar, identificamos que a maioria das licenciandas cursou a educação básica toda ou a maior parte em escolas públicas (três delas, especificamente). Entre as demais, uma vivenciou sua trajetória escolar básica toda em escola privada, e a outra cursou metade na pública e metade na particular. Cabe destacar que esta última mencionou ter concluído o ensino médio em escola pública. Ressaltou na entrevista que àquelas por ela frequentada eram tão boas quanto as particulares. O quadro 04 elucida o tipo de escola em que as licenciandas cursaram sua educação básica.

Quadro 04 - Tipo de escola em que as licenciandas cursaram a Educação Básica

Tipo de escola	Licenciandas
Todo em escola pública	Bruna e Luana
Todo em escola privada	Maria
A maior parte em escola pública	Aline
A maior parte em escola privada	---
Metade em escola pública e metade na privada	Violeta

Fonte: dados obtidos com o questionário em agosto de 2013

Sob este aspecto, como vimos anteriormente, tanto Gatti (2010) quanto Saraiva, Silva e Ferenc (2013) e Lacerda (2013) atestaram algo similar no grupo por elas pesquisados.

Quanto à cidade de origem das licenciandas, identificamos que duas – Maria e Violeta – são de locais distantes da cidade em que cursam o ensino superior, e três – Bruna, Luana, Aline – de cidades vizinhas. O que converge, de certo modo, com o perfil

dos discentes de Pedagogia da instituição em que se encontram inseridas. Como vimos, Saraiva, Silva e Ferenc (2013) e Lacerda (2013) identificou que a maioria deles é da microrregião de Viçosa.

No que tange ao referido curso, a principal razão que levou as participantes da pesquisa a optar por ele não difere daquele do público majoritário dos cursos de Pedagogia investigados por Gatti (2010) e Saraiva, Silva e Ferenc (2013) nem daquele respondente à pesquisa de Eiterer e Villaça (2010), Ferenc e Braúna (2010). Ou seja, elas atribuem a escolha especialmente ao interesse específico pela profissão. A esse respeito, cabe destacar ainda que Bruna, Aline e Maria indicaram também a opção por dar mais acesso ao mercado de trabalho e por restrições financeiras. Como abordado anteriormente, também na pesquisa de Aquino (2011), a empregabilidade foi citada como um dos fatores determinantes na escolha do curso.

Quanto ao período do curso, temos que três estavam cursando o 5º e duas o 7º período, como se pode visualizar no quadro a seguir.

Quadro 05 - Período do curso que as licenciandas estavam cursando

Período	Licenciandas
5º período	Bruna, Luana e Aline
7º período	Maria e Violeta

Fonte: dados obtidos com o questionário em agosto de 2013

Por se encontrarem nos períodos 5º e 7º, inferimos que elas já tenham cursado boa parte das disciplinas expostas na grade curricular do Curso. As que estão no 7º período tiveram um maior contato com aquelas disciplinas mais voltadas à atuação docente do que as que se encontravam no 5º período, as quais, inclusive, foram as que enfatizaram, quando da entrevista, considerarem o curso “muito teórico”.

Quanto aos estágios curriculares, no questionário, todas as licenciandas informaram que já realizou algum. Duas delas – Maria e Violeta – na educação infantil, na educação especial e no ensino fundamental (estavam realizando este último quando da pesquisa), enquanto as demais, apenas na educação infantil. No quadro 06, está exposto o tipo de escola que os estágios foram realizados.

Quadro 06 - Tipo de escola em que as licenciandas realizaram os estágios

Tipo de escola	Licenciandas
Todo em escola pública	Bruna e Luana
Metade em escola pública e metade na privada	Maria e Violeta
Todo em escola privada	Aline

Fonte: dados obtidos com o questionário em agosto de 2013

Pelas informações do quadro, pode-se perceber que apenas Aline não realizou nenhum estágio na escola pública. Maria e Violeta desenvolveram parte de seus estágios na escola pública e parte na privada, ao passo que as demais, apenas na escola pública. Esse aspecto denota experiência com a realidade de uma escola pública – além do PIBID – por todas elas. No caso de Aline, não por meio do estágio, mas por ter cursado a maior parte de sua educação básica em escolas públicas conforme explicitado em outros momentos da dissertação.

Além dos estágios, anteriormente à participação no PIBID, as licenciandas vivenciaram outras experiências acadêmicas, com exceção de Bruna. Acreditando que as aprendizagens da docência por elas reveladas têm relação com as distintas experiências vivenciadas, expomos a seguir aquelas que foram por elas mencionadas.

Quadro 07 - Experiências acadêmicas vivenciadas anteriormente à participação no PIBID

Licenciandas	Experiência acadêmica além do PIBID
Bruna	-----
Maria	Iniciação científica, projeto de extensão, estágio voluntário
Luana	Monitoria no NEAD
Aline	Bolsista atividade do Prodocência
Violeta	Estágio voluntário

Fonte: dados obtidos com o questionário em agosto de 2013

Por esse quadro, fica claro que a licenciada que teve um maior número de experiências acadêmicas foi Maria. As demais, exceto Bruna, tiveram cada uma, um tipo de experiência acadêmica antes de ingressar no Programa.

Ainda referente à vivência acadêmica, identificamos que as licenciandas costumam realizar outras leituras além das exigidas no curso. No quadro a seguir, estão expostas as leituras que evidenciaram realizar com maior frequência.

Quadro 08 – Leituras que as licenciandas realizam além daquelas exigidas no curso

Licenciandas	Leituras que realizam
Bruna	Revistas e Jornais
Maria	Livros, revistas, jornais, poesias, artigos científicos, revista em quadrinhos
Luana	Livros e artigos científicos
Aline	Livros, revistas, artigos científicos
Violeta	Livros, revistas, jornais, artigos científicos, blogs

Fonte: dados obtidos com o questionário em agosto de 2013

Podemos visualizar em tal quadro que os textos mais lidos pelas licenciadas são os livros, as revistas e os artigos científicos, todos estes assinalados por 4 delas, seguido dos jornais explicitados por 3. Poesias e revistas em quadrinhos foram evidenciadas apenas por Maria, enquanto os blogs somente por Violeta, sendo estas as que expuseram ler com frequência uma maior diversidade de textos.

Quando indagadas sobre o número de horas que dedicam aos estudos por semana, não considerando o tempo em que assistem às aulas, todas explicitaram dedicar algum tempo. Maria e Aline afirmaram dedicar mais de 12 horas; Violeta, de 8 a 12 horas; Luana, de 4 a 7, enquanto Bruna explicitou dedicar aos estudos uma a três horas por semana.

Por esses dados, expostos no parágrafo anterior, fica evidente que algumas licenciandas têm uma vivência acadêmica (estágios, projetos, leituras, horas dedicadas aos estudos, etc) mais intensa que outras; caso das licenciandas Violeta e Maria – principalmente desta última –, que, como podemos observar, tem mais experiências

acadêmicas, realizam mais leituras, dedicam boa parte de seus tempos aos estudos (8 a 12 horas ou mais) e estão sempre à frente do que acontece no PIBID⁶¹.

Essa dedicação intensa às atividades existentes na universidade parece indicar que as licenciandas em questão, estão, segundo o conceito divulgado por Coulon (2008), afiliadas intelectualmente ao mundo universitário, ou seja, sentem-se como membro da universidade e a vivenciam de forma autônoma e intensa, fazendo mais do que apenas assistir e participar das aulas.

Caminhando nessa discussão, podemos citar Nogueira, C. M. e Nogueira, M. A. (2002), autores que, ao apontar e analisar as contribuições da Sociologia da Educação de Pierre Bourdieu, nos incitam a refletir que a valorização de certos tipos de conhecimentos pelo indivíduo pode ter relação com a sua origem social. Essa discussão nos leva a considerar que o envolvimento das licenciadas Violeta e Maria com as atividades existentes na universidade, ou seja, sua *afiliação intelectual* com a instituição (COULON, 2008), pode ter sido incorporada no decorrer da trajetória de vida (pessoal, familiar, escolar e acadêmica) de cada uma delas.

Como vimos tanto Maria quanto Violeta tem, entre seus familiares, pai ou mãe ou até mesmo ambos (no caso da Maria) mais escolarizados se comparadas às demais licenciandas que colaboraram com o estudo, vivenciaram sua trajetória escolar na Educação Básica em escolas que gozavam de boa reputação no contexto educacional da época e são oriundas de cidades grandes, as quais dispõem com maior frequência de equipamentos culturais, dentre eles biblioteca.

Esse último aspecto, relativo à cidade de origem das licenciandas, parece indicar, assim como constatado por Lacerda (2013), que a situação geográfica tem implicações na constituição do *habitus* cultural. Já a escolaridade dos pais dessas

⁶¹Nas reuniões do Programa que presenciei, por exemplo, pude observar que Maria e Violeta sempre se encarregavam de elaborar a ata (Maria ficava responsável por elaborar a ata por escrito – registro sucinto da reunião – e Violeta por digitar e encaminhar aos demais integrantes do PIBID Pedagogia. Cabe destacar que, por vezes, a coordenadora abordou a importância de outras bolsistas passarem a se encarregar de fazer a ata, ressaltando que esse exercício também proporciona aprendizagem, principalmente relacionado ao desenvolvimento da capacidade de síntese e de escrita acadêmica. Entretanto nenhuma delas tomou frente para realizar tal tarefa). Além disso, eram as que se manifestavam verbalmente com maior frequência, fosse para acrescentar pontos a serem discutidos, evidenciar coisas que não concordam no PIBID e propor mudanças, expor questões vivenciadas na escola, avaliar as práticas observadas e realizadas, entre outros aspectos.

licenciandas e a sua trajetória escolar indiciam a ideia sociológica, também discutida pela referida autora, de que pais com maior escolarização mobilizam mais em benefício da escolarização dos filhos por, entre outras coisas, dispor, na maioria dos casos, de recursos materiais e simbólicos que permitem um melhor investimento na trajetória escolar deles. O relato de Maria evidencia o fato de que seus pais sempre a incentivaram e buscaram fornecer-lhe os meios necessários para que tivesse uma educação de qualidade.

Meus pais sempre incentivaram muito os estudos: em forma de incentivos psicológicos, dizendo o quanto a educação é importante, perguntando sobre a rotina escolar e auxiliando no que conseguiam; pagando escola particular sempre que puderam; nunca nos deixando - eu e meu irmão mais velho - parar de estudar, mesmo quando queríamos e quando as coisas ficaram financeiramente difíceis. Eles costumam dizer que pode nos faltar tudo, que eles poderiam até comer mal, mas que pra gente estudar eles sempre dariam um jeito de ajudar. E de fato é assim até hoje.

(Maria – Escola Cactos, 2013)

A afiliação de Maria e Violeta com a universidade faz ganhar sentido também a discussão tecida por Saraiva, Silva e Ferenc (2013, p. 47) ao discorrer sobre a constituição do capital cultural, quando explicitam que “[...] o capital cultural dos pais influencia diretamente na formação do capital cultural dos filhos [...]”.

A respeito do nível de satisfação com o curso, Aline explicitou ter um alto nível, ao passo que as demais evidenciaram ter um nível médio de satisfação. Assim como na pesquisa de Saraiva, Silva e Ferenc (2013), nenhuma delas explicitou estar insatisfeita com o curso, apesar de fazerem ressalvas de que o mesmo deixa a desejar em alguns aspectos. No caso das licenciandas, ficou claro que consideram que o curso deixa a desejar primordialmente em questão metodológica, como se pode visualizar em seus relatos acerca do que pensam sobre o curso.

Enfim, pelas características apresentadas, observamos que, mesmo existindo algumas divergências, o perfil das licenciandas participantes do estudo é, em vários aspectos, similar ao do público majoritário do curso de Pedagogia da instituição de ensino em que cursam o ensino superior e também das demais instituições de ensino no contexto nacional.

Tendo discutido sobre o curso – emergência, currículo, perfil do público que o frequenta, perfil das participantes do estudo e o que pensam sobre o curso –, percebemos que, de uma maneira geral, ainda que as licenciandas reconheçam a importância do curso e identifiquem conhecimentos do mesmo que as auxiliam em sua atuação na escola por meio do PIBID, consideram o curso “bastante teórico” e, por isso, vislumbram no PIBID obter “noção da prática” nas suas várias dimensões. Sobre esse Programa, passamos a discorrer a seguir, considerando ser ele um importante espaço formativo da aprendizagem da docência das licenciandas que o integram.

3.2. O Programa Institucional de Bolsa de Iniciação à Docência – PIBID

Prosseguindo na discussão a respeito dos espaços formativos vivenciados pelas licenciandas, nos propusemos a apresentar o PIBID, abordando com base nas informações coletadas nos documentos legais que o descrevem e definem em que consiste o Programa, o seu contexto de emergência e o público que atende. Neste contexto, trazemos também dados obtidos por meio da ficha de inscrição do estudante no Programa, do questionário, das observações e da entrevista. Estes dados, analisados com o aporte da literatura sobre a iniciação à docência no âmbito do PIBID (ABDALA e PEREIRA, 2012; SIMIÃO, 2012e WIEBUSCH et al., 2012, dentre outros), se referem à motivação das licenciandas para participar do PIBID, as apreciações e sugestões que desenvolvem a seu respeito, bem como as análises que realizam acerca das experiências vivenciadas e de suas próprias posturas e aprendizagens, nesse contexto.

Sobre o PIBID, compreendido com uma das políticas educacionais para a formação de professores desencadeada nacionalmente e previsto no Plano de Desenvolvimento da Educação (PDE), trata-se de um Programa de incentivo e valorização do magistério e de aperfeiçoamento do processo de formação de docentes para a educação básica (BRASIL, 2012).

O referido Programa, evidenciado, inclusive na nova redação da LDB (Art. 62, § 5 da Lei n. 12.796/2013)⁶², teve início em 2007 no âmbito da secretaria do Ministério da

⁶² No Art. 62, § 5 da nova redação da Lei está exposto que: “A união, o Distrito Federal, os Estados e os Municípios incentivarão a formação de profissionais do magistério para atuar na educação básica pública mediante programa institucional de bolsa de iniciação à docência a

Educação (MEC) e a partir da promulgação do Decreto n. 6.755 de 2009, foi instituído pela CAPES⁶³ (SCHEIBE, 2011).

Atualmente se configura, como o segundo maior Programa de bolsas da CAPES e possui perspectiva de consolidação e continuidade na agenda das políticas públicas educacionais (BRASIL, 2012)⁶⁴. No seu decorrer passou por reformulações⁶⁵ e em agosto de 2013 foi unificado em formato de fluxo contínuo.

Emergido no cenário de reformas na formação docente, tanto em nível nacional como internacional, em que se observa diversos movimentos nas políticas e no campo de formação de professores visando enfatizar a prática como eixo orientador de tal formação (TARDIF; LESSARD; GAUTHIER, 1998; MAUÉS, 2003), o PIBID pauta nos seguintes princípios:

1. formação de professores referenciada no trabalho na escola e na vivência de casos concretos, enriquecidos com reflexão e construção de conhecimento em níveis crescentes de complexidade;
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 levem a resolução de situações e à inovação na educação; e
4. formação de professores realizada com diálogo e trabalho coletivo, realçando a responsabilidade social da profissão (CASTRO NEVES, 2012, p. 365).

estudantes matriculados em cursos de licenciatura, de graduação plena, nas instituições de educação superior (BRASIL, 2013a).”

⁶³Por meio da Lei n. 11.502 de 11 de julho de 2007 a CAPES, tradicionalmente voltada para o fomento à pesquisa e pós-graduação, passou a assumir outras finalidades. Neste contexto, com a promulgação do Decreto n. 6.755 de 2009, o MEC delegou a este órgão a responsabilidade pelo fomento a programas de formação inicial e continuada de professores para a educação básica, dentre eles o PIBID (SCHEIBE, 2011).

⁶⁴Ressalta-se que a proposta do Ministério da Educação é de que o PIBID se constitua em uma política de Estado.

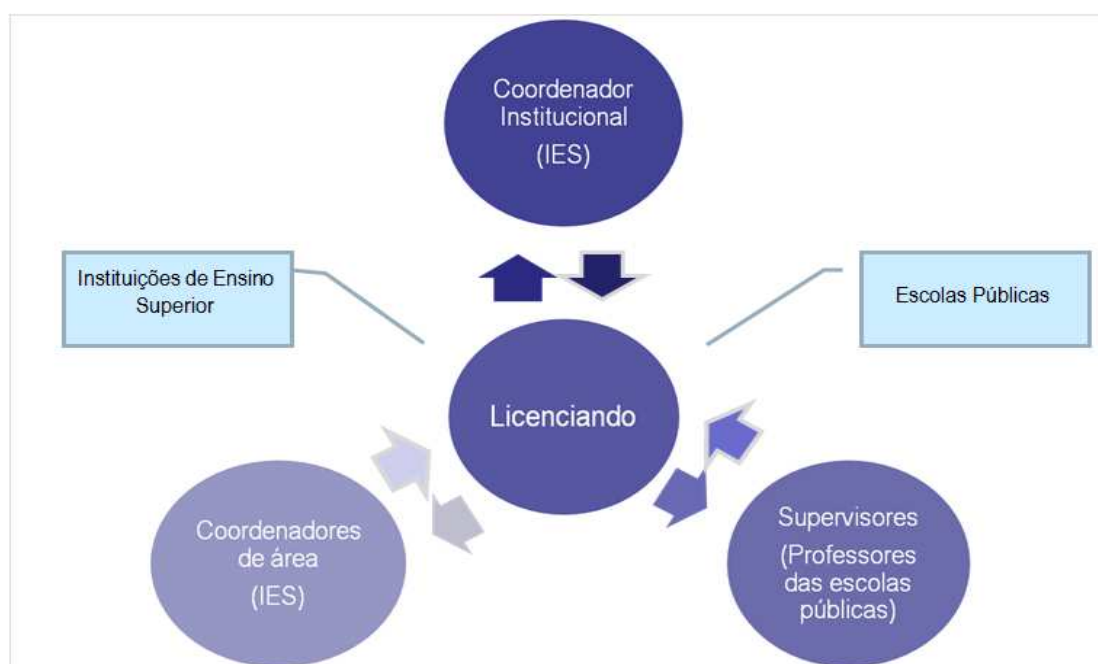
⁶⁵ Acreditamos que o PIBID, por ser relativamente novo, ainda esteja em construção. Assim sendo, pensamos que outras reformulações poderão vir a serem realizadas ao longo da vigência do Programa.

Tendo como base esses princípios, o PIBID apresenta como finalidade geral contribuir tanto para o aperfeiçoamento da formação docente como para a melhoria da qualidade da educação pública brasileira (BRASIL, 2010; 2013).

Para tanto integra experiências de articulação das instituições de educação superior com a Educação Básica (BRASIL, 2012). Parcerias colaborativas entre estas instâncias têm sido evidenciadas como necessárias à formação docente por diversos autores. Dentre eles, destacamos Garcia (1999), Mizukami (2004) e Nóvoa (2009; 2013) que consideram tanto uma instância quanto outra como agências formadoras e enfatizam a importância da escola como espaço potencializador da aprendizagem da docência assim como Tardif, Lessard e Gauthier (1998), Pimenta e Lima (2004), Imbernón (2006), Nóvoa(2009, 2010), dentre outros.

Concebendo a escola como um importante espaço de formação docente, o PIBID oportuniza aos futuros professores (que são o foco do Programa) vivenciar sua realidade, durante o curso de graduação, de forma exploratória e participativa sendo acompanhados neste processo tanto por professores da graduação (coordenadores do Programa) quanto pelos professores da Educação Básica (supervisor do PIBID e outros professores da escola). A figura a seguir elucida a dinâmica do Programa.

PIBID: Organização



Fonte: Relatório da Diretoria de Educação Básica Presencial da CAPES (BRASIL, 2012).

Permitir que, no decorrer do curso de graduação, as escolas de Educação Básica, seus professores, assim como os professores da graduação tenham participação conjunta nos processos de formação dos futuros docentes é um aspecto que vem sendo colocado como desafio aos cursos de formação docente por autores como Tardif (2011). A dinâmica acima exposta revela o PIBID como uma proposta nesta direção.

No âmbito do PIBID, a cada um dos atores mencionados, são concedidas bolsa para atuar nesse Programa⁶⁶.

a) O coordenador institucional recebe bolsa para coordenar o Projeto geral na IES e estabelecer interlocução com a CAPES.

b) O coordenador de área recebe bolsa para coordenar o desenvolvimento dos Subprojetos em sua área de conhecimento. É ele o responsável por acompanhar, orientar e avaliar os licenciandos nas atividades que implementam e estabelecer articulação com as escolas onde o Programa esta sendo desenvolvido.

c) O Supervisor recebe bolsa para acompanhar e supervisionar as atividades dos bolsistas de iniciação à docência.

d) O bolsista de iniciação à docência⁶⁷ recebe bolsa para dedicar no mínimo 8h semanais as atividades definidas no Projeto que participa.

Cabe destacar que o PIBID além de conceder bolsas aos seus integrantes, repassa recursos financeiros para custear suas atividades (BRASIL, 2013a). Isso, inclusive, foi ressaltado positivamente pelas licenciandas em vários momentos da entrevista, dentre eles ao expor sobre os trabalhos apresentados em eventos e as atividades que desenvolvem junto aos alunos. Violeta, por exemplo, ao nos conceder à

⁶⁶ Aqui apresentamos apenas as principais atribuições designadas aos integrantes do Programa. Maiores informações a este respeito e acerca do valor de cada bolsa concedida encontram-se disponíveis em: <<http://www.capes.gov.br/educacao-basica/capespibid>>

⁶⁷ O Programa permite que estes bolsistas sejam acolhidos desde o início da graduação, cabendo as IES definir os critérios de seleção de seus integrantes quanto aos semestres letivos cursados. Referente à carga horária que demanda aos licenciandos cabe destacar que esta é maior que a estabelecida pelo Conselho Nacional de Educação – CNE para os estágios (Brasil, 2012). Ademais é importante salientar que compete a esses bolsistas dedicarem às atividades definidas no Projeto que participam – subprojeto do PIBID Pedagogia no caso das participantes de nosso estudo.

entrevista destacou o fato do PIBID custear a taxa de inscrição no evento, transporte, alimentação e estadia para que possa apresentar trabalhos em eventos acadêmico-científicos. Tanto ela quanto a estudante Bruna ao abordarem sobre as condições físicas e materiais da escola, destacaram que as condições materiais não as impedem de desenvolver suas atividades visto que o PIBID disponibiliza recursos.

Sob esta questão, em uma das reuniões pude observar que a lista de compra dos materiais é construída pelas próprias licenciandas com base no que estão precisando ou pensam que podem vir a precisar para desenvolver as atividades no contexto escolar. Assim, diferente da condição do professor da escola básica que tem de conduzir o seu ofício, muitas vezes, desprovidos dos recursos necessários como aponta os estudos sobre o trabalho docente, dentre eles Tardif; Lessard (2005), as licenciandas inseridas na escola por meio do PIBID, contam com os materiais que necessitam para desenvolver suas atividades na escola, ficando deste modo em uma situação mais favorável que as professoras que lá atuam.

Ademais, retomando a explicitação sobre os atores envolvidos com o PIBID, ressaltamos, com base em informações do Relatório de Gestão, da experiência de participação no Programa e da pesquisa empreendida, que outros profissionais da escola também participam do Programa (de forma colaborativa), dentre eles os professores que recebem os licenciandos em suas salas de aula.

É, principalmente, por favorecer uma iniciação à docência orientada e disponibilizar os recursos necessários à execução das tarefas que esse Programa, em tese, revela potencialidade de viabilizar uma inserção na profissão menos sofrida e mais propícia ao desenvolvimento da aprendizagem da profissão que aquela abordada na literatura sobre esta fase (NUNES, 2001; LIMA et al., 2007; TARDIF, 2011; MARIANO, 2012; CAMPOS, 2013).

Sobre a promoção de experiência na docência, cabe destacar que esta inclusive, foi frisada pelas licenciandas como principal motivo que as levaram a ingressar no PIBID, exceto por Violeta. Ela indicou, no questionário, a oportunidade de pesquisa, mesmo que na entrevista tenha ressaltado, também, a oportunidade de experiência na docência.

Outras questões também estimularam a inserção no Programa, dentre elas: a perspectiva de comprovar o próprio interesse pela docência, ou seja, a inserção no

campo de atuação serviria como um balizador da vontade de ser professora; o interesse por “engrandecer os conhecimentos acadêmicos” (Luana); auxiliar os alunos (Luana e Violeta); vontade de estabelecer contato com crianças, “ver também como que o conhecimento é construído na prática” (Maria); colocar em prática o que estava aprendendo no curso (Maria, Aline, Violeta e Bruna); aprender a lidar, como professora, com a realidade de uma escola da periferia (Violeta); “confrontar teoria e prática” (Aline); participar das reuniões da escola, “ter uma visão crítica pelas coisas que depara no curso” (Bruna).

Sobre a questão relativa às razões que instigam os licenciandos a participar do PIBID, Abdala e Pereira (2012, p. 07) na pesquisa que desenvolveram sobre a visão dos bolsistas do Programa a respeito de sua inserção na docência, nesse contexto, obtiveram a seguinte resposta: o interesse pela docência e por ter um contato maior com a profissão, bem como por receber “bolsa-auxílio”.

As razões ou motivações indicadas pelas autoras corroboram, de certo modo, com nossos achados. Apenas a questão financeira apareceu como uma motivação diversa daquelas que aferimos. Esse aspecto, apesar de não mencionado no questionário e na entrevista, provavelmente também tenha influenciado as colaboradoras de nosso estudo na escolha para ingressar no Programa.

No que se refere às expectativas das licenciandas sobre o PIBID, o depoimento de Luana, Violeta, Bruna e Maria trazem elementos importantes para se entender suas aspirações com relação à profissão e as mudanças ocorridas em suas concepções de ensino, após a inserção na docência por meio desse Programa.

A respeito dos anseios com relação à profissão docente houve relatos que demonstram que o PIBID vem funcionando como um estímulo à docência para umas licenciandas e desestímulo para outras. Os depoimentos a seguir são elucidativos neste sentido:

[...] através desse Programa pude voltar a sonhar e a gostar de fato de ser professora, algo que estava desaparecendo aos poucos.
(Luana - Escola Girassol, 2013)

Eu já tenho outra perspectiva quanto à minha profissão. Não é uma coisa que eu quero seguir no “plano A”, como eu queria quando eu entrei no curso.
(Violeta, Escola Girassol, 2013)

.... Eu fiquei um pouco mais pessimista em relação à educação, depois que eu fui para sala de aula. Tive até aquele “mal estar docente” [*sic*] no final do ano passado, começo desse ano. Foi um processo de mudança total na minha mente depois que eu entrei no PIBID. Muita coisa mudou. Foi bem desestimulante em vários sentidos.
(Maria – Escola Cactos, 2013)

Diferente dos resultados encontrados por Simião (2012), em que constatou entre os 102 licenciandos participantes do PIBID da Universidade Estadual do Mato Grosso do Sul manifestação de interesse pela docência, nos relatos expostos, é possível identificar que o Programa pouco vem cumprindo com o seu objetivo de incentivar à docência. Quando da análise dos dados foi possível saber, via e-mail e telefone, que Maria e Violeta já haviam concluído o curso de Pedagogia. A primeira havia ingressado no mestrado e a segunda estava participando do processo seletivo para, também, se inserir no programa de pós-graduação. As demais licenciandas se encontravam no período final do curso e, igualmente, estavam inscritas no processo seletivo da pós-graduação *stricto sensu*, exceto, Luana. Esta última foi à única que explicitou pretensão por se inscrever em processos seletivos para professora da educação básica. Este fator, somado aos diversos depoimentos em que as estudantes, em sua maioria, expressaram desestímulo e angústia em relação ao exercício da profissão, indicia que o Programa pode ter conduzido as futuras professoras a se sentirem desinteressadas pela docência. Esse aspecto pode ter relação com as condições deficientes e complexas de trabalho, as quais conforme Zeichner (1998) têm se constituído como um dos motivos que levam muitos indivíduos formados nas licenciaturas a não seguirem a carreira docente após a conclusão do curso.

A partir dos dados da pesquisa averiguamos, inclusive, que o PIBID, ao propiciar a iniciação à docência durante o curso de formação, tem permitido as licenciandas identificar a existência de múltiplas e complexas questões do campo de atuação profissional; questões relativas ao ensino em turmas de alunos considerados difíceis de lidar (por serem indisciplinados, apresentarem grandes defasagens de aprendizagens, deficiências físicas e intelectuais, por exemplo), as burocracias e exigências externas e internas com relação ao trato dos conteúdos escolares (priorização de uns em detrimento de outros, os prazos a cumprir...), a infraestrutura material e física

precária⁶⁸, por exemplo. Esses aspectos levam as licenciandas a refletir sobre os conteúdos que vem estudando na graduação, a postura de seus professores e também daqueles com os quais conviveram na escola onde atuam. Além desses elementos, a inserção no campo de atuação docente tem lhes propiciado a reflexão sobre suas próprias ações e o modo como se processa o aprendizado da profissão.

Quanto às mudanças de concepções ocorridas após a iniciação à docência por meio do PIBID, destacamos os depoimentos de Bruna e Maria que argumentaram:

Na prática, eu vi assim, que o ensino, não funciona do jeito que está estabelecido; do jeito que a gente aprende que é ali na teoria.
(Bruna – Escola Cactos, 2013).

No começo a gente acha que já deveria saber [ensinar] (risos); que é tão fácil ensinar. Aí você vê que não é! E isso pesa bastante.
(Maria - Escola Cactos, 2013).

Essa mudança de concepção de docência, após o ingresso no campo de atuação profissional, segundo autores como Huberman (1995); Garcia (1999); Tardif (2011), dentre outros, é um fator recorrente entre os iniciantes. Isso pode estar atrelado à dinamicidade e a imprevisibilidade próprias do contexto de exercício desta profissão, como nos faz pensar Imbernón (2006); Tardif (2011); Mizukami, et al., (2010), e também à problemática de que o ensino nos cursos de formação possa está ocorrendo desvinculado das características do campo de atuação profissional (TARDIF, 2011; GATTI, 2010).

Pensamos que a percepção da complexidade do ensino no decorrer da graduação possa se configurar como um importante aprendizado no âmbito do PIBID. Um aprendizado favorecido, principalmente, mediante os contatos frequentes com a escola e seus atores enquanto ainda se é estudante. Esse aspecto, como já foi dito em outros momentos, pode ser sinalizado como importante nesta etapa formativa do professor (GARCIA, 1999; NÓVOA, 2009; MIZUKAMI et al., 2010; dentre outros). Acreditamos que o conhecimento da complexidade do ensino, para além de instigar as licenciandas, como abordou Maria, a refletir sobre o interesse por exercer a profissão,

⁶⁸ Caso das licenciandas ingressadas na Escola Girassol.

possa provocar uma inquietação que estimule à busca por meios de lidar melhor com o ensino, quando do ingresso na escola na condição de professoras.

Para além das discussões anteriores, vale abordar que as licenciandas ao serem instigadas a fazerem uma análise do Programa quanto ao fato de este oferecer condições adequadas à aprendizagem da docência, sinalizaram aspectos positivos e negativos, alegando que ele contribui, mas poderia contribuir ainda mais. Maria e Violeta pensam que, muitas vezes, se foca, em demasia, nas demandas da escola deixando de lado a formação das licenciandas.

Eu acho que devia ter muito mais foco na nossa formação [...] em coisas para a gente do que para escola. Muitas vezes, eu sinto que a gente está mais atendendo as demandas da escola e muitas vezes não do nosso aprendizado mesmo. E eu acho que, nesse sentido, falta um pouco sim.

(Maria – Escola Cactos, 2013).

O PIBID, específico Pedagogia, não é muito voltado assim para você bolsista. Ele é voltado para as demandas da escola. Consequentemente você vai se formar. Você vai ter uma formação.

(Violeta – Escola Girassol, 2013)

Ao indicar a falta de apoio ao iniciante como impulsionadora de aprendizados por *ensaio e erro* a literatura acerca desse assunto (LORTIE, 1975 apud FERENC, 2005; MARCELO GARCIA, 1997; TARDIF; RAYMOND, 2000; NUNES, 2001; FLORES, 2003; LIMA et al. 2007; CAMPOS, 2013, entre outros), nos leva a remeter o depoimento acima à compreensão de aprender a ensinar exposta pela Violeta. Pensamos que possa ter relação com o modo como ela concebe esse processo; como fruto de “muitas tentativas, muitos erros, alguns acertos”, conforme abordado no capítulo anterior.

Concernente ao atendimento das demandas da escola, os dados produzidos nos forneceram indícios de que, algumas vezes, a preocupação em atendê-las chega a ser exagerada. Buscam se organizar em função dessas demandas, desconsiderando as necessidades das licenciandas, ainda que ouçam suas opiniões. Contudo, essa questão de acordo com Maria tem melhorado um pouco. Ressaltou ela que os membros do PIBID de um modo geral vêm aprendendo durante a vivência no Programa. “A

coordenadora aprende junto com a gente, a gente aprende junto com ela e cada um coloca suas dúvidas, seus anseios e tudo”.

Prosseguindo na discussão sobre os aspectos negativos que as licenciandas reconhecem no PIBID, cabe abordar as alternativas que sugeriram frente a eles. Propuseram, por exemplo, que houvesse:

- mais oficinas de formação, junto à coordenadora e à supervisora;
- espaço e tempo específico para que, com as demais bolsistas de iniciação à docência, integrantes do Subprojeto do PIBID Pedagogia, pudessem planejar as atividades e socializar a forma como trabalharam com os alunos, a reação que esses tiveram e as dificuldades encontradas para lidar com as atitudes deles, por exemplo;
- oportunidade de estabelecer mais e melhores relações⁶⁹ com os profissionais da escola e também com pibidianos de outras licenciaturas da UFV para que assim pudessem trocar conhecimentos e auxiliar uns aos outros nas dificuldades enfrentadas no cotidiano da escola.

Essas alternativas, previstas nos princípios e objetivos do PIBID e, por vezes, contempladas de forma parcial⁷⁰, denotam especialmente, um interesse por aprender a docência nas relações e trocas com os colegas e com os professores da escola de educação básica e da universidade. Assim, reforçam, sobremaneira, as interações com outros como propícias a construção da aprendizagem da docência, conforme sinalizado nas discussões de Garcia (1999); Mizukami, et al. (2010); Tardif (2011); Calderano

⁶⁹ Esse aspecto foi demandado, principalmente, pelas licenciandas da Escola Cactos que, conforme já explicitado, não contam com uma relação de proximidade e companheirismo com maioria dos profissionais da escola em que atuam.

⁷⁰ Dizemos que as alternativas sugeridas são contempladas de forma parcial, considerando que os dados da pesquisa ao mesmo tempo em que nos forneceram indícios de que as ações almejadas vêm sendo efetivadas, sinalizaram também as lacunas concernentes ao modo como vem sendo conduzidas no âmbito do PIBID. Essas lacunas puderam ser visualizadas nos depoimentos das licenciandas, nos quais indicaram, por exemplo, a pouca interação e trocas de saberes e experiências com pibidianos de outras licenciaturas da UFV e, até mesmo entre as participantes do mesmo Subprojeto, inseridas em escolas distintas. No caso do relacionamento com os primeiros, houve ressalvas de que acontecem apenas em eventos avisados de “última hora” e no caso dos segundos, de que essa interação ocorre quase que exclusivamente, nas reuniões e nas oficinas do PIBID.

(2012), entre outros. Isso nos leva a considerar a pertinência das alternativas sinalizadas no aprimoramento das ações formativas no contexto do PIBID.

No que se refere às condições adequadas à aprendizagem da docência, as estudantes indicaram: a inserção no campo de atuação docente, de modo especial, a experiência em sala de aula e o contato com os alunos. Esses aspectos podem ser encontrados ao dialogar com autores como Garcia (1999), Nunes (2001), Tardif (2011), Penna (2012), quando se referem à construção da aprendizagem da docência e autores como Abdala e Pereira (2012), Ambrosetti, Teixeira e Ribeiro (2012), Largo, Arruda e Passos (2012), Neves, Eufrásio e Herneck (2012) e Wiebuschet al. (2012), ao discutirem sobre a inserção de licenciandos na docência no âmbito do PIBID.

Cabe sinalizar, ainda, que Abdala e Pereira (2012, p.10) constataram, em sua pesquisa com pibidianos, avaliações de que a “apresentação dos mínimos detalhes da profissão de professor antes do trabalho com os alunos” e a “preparação e aplicação de aula expositiva” se constituíram como as atividades mais pertinentes à aprendizagem da profissão.

Em face dessas discussões, analisamos, como Maués (2003, p. 102), ser preciso considerar os aspectos em que ocorre a prática dos licenciandos (no caso de nossa pesquisa, licenciandas), “[...] os saberes teóricos e de ação [...]”, principalmente “[...] em relação às funções que eles devem desempenhar para a formação do futuro professor”, visto que “o simples aumento da carga horária para a chamada parte prática não é garantia de melhor qualidade na formação, nem de que esta esteja mais próxima das necessidades das escolas” como abordou a autora.

Em se tratando da importância de considerar os aspectos relativos à prática, para compor a nossa dissertação, tomamos a escola de educação básica como lócus de análise do processo de aprendizagem da docência. É preciso considerar que esse processo decorre do contato com a prática profissional, na socialização na profissão e em meio às relações com a cultura escolar.

Sobre este importante espaço de aprendizagem da docência é que seguem as discussões a seguir.

|

3.3. As escolas

Cada escola, conforme evidenciado por Forquim (1993), Nóvoa (1995), Garcia, (1999), Fullan e Hargreaves (2000), dentre outros, mesmo imersa num contexto cultural mais amplo, é dotada de uma dinâmica que lhe é própria, sendo caracterizada por uma determinada cultura, clima organizacional e estrutura de funcionamento. Nessa perspectiva, consideramos que a aprendizagem da docência sofre influência dos contextos em que são construídas (MIZUKAMI et al., 2010).

Diante desses fatores, partindo do pressuposto de que a cultura da escola reorganiza as ações propostas no Programa e interfere no processo de aprendizagem da docência das bolsistas, consideramos relevante compreendermos a dinâmica das escolas em que ocorre a iniciação à docência das participantes da pesquisa, ou seja, as escolas municipais Cactos e Girassol, situadas na cidade de Viçosa-MG.

Cabe destacar que em cada uma dessas escolas estão inseridas 10 licenciandas, bolsistas do PIBID Pedagogia, sendo que a Cactos conta também com a presença de bolsistas do PIBID da Educação Infantil e da Educação Física.

O fato de outros PIBIDs estarem inseridos na Escola Cactos leva a ter bolsistas de iniciação à docência em todas as turmas. Episódio este, que não acontece na Escola Girassol, visto esta ter em seu âmbito apenas o PIBID Pedagogia. Assim sendo, esta escola conta com bolsistas de iniciação à docência somente nas turmas onde, segundo a supervisora do PIBID, tem alunos com maiores dificuldades de aprendizagem e comportamento.

Vale destacar, ainda, que a Escola Girassol recebe o PIBID desde 2010 e a Escola Cactos desde 2012, tendo uma avaliação positiva sobre esse Programa, segundo as participantes da pesquisa. A justificativa da boa aceitação do PIBID se deve ao fato de as licenciandas colaborarem com o desenvolvimento das atividades escolares dando, inclusive, segundo Maria, “uma renovada nos ares”, ao proporem atividades distintas daquelas usualmente trabalhadas pelas professoras da escola.

Para vivenciar os espaços das escolas referidas as licenciandas bolsistas de iniciação à docência do PIBID Pedagogia destinam dois dias por semana por um período diário de 4horas a 4horas e 20minutos.

A partir dessas informações e nos valendo dos dados obtidos na visita à escola e complementados nas observações empreendidas nas reuniões do Programa e nas entrevistas junto à licenciandas, discorreremos primeiro a respeito da Escola Girassol e em seguida sobre a Escola Cactos.

A Escola Girassol

A Escola Girassol⁷¹, onde estão inseridas as licenciandas Luana, Aline e Violeta, situa-se em um bairro periférico da cidade. Nas suas proximidades há uma Igreja Católica, uma pracinha, um Programa Saúde da Família (PSF), uma clínica de recuperação do álcool e das drogas e várias casas. No bairro há alguns pequenos comércios que vendem principalmente produtos alimentícios, mas se encontram, entretanto, distantes da escola.

A rua de acesso à escola é de pedra, estreita e desprovida de calçada para circulação de pedestres. Nas proximidades dessa escola, não há muita movimentação de pessoas.

A escola em questão funciona no turno diurno e vespertino por um período diário de 4 horas e 20 minutos cada. Nela trabalham 19 professores, sendo 6 efetivos e os demais contratados⁷²; uma diretora; uma vice-diretora; duas assistentes administrativas; duas supervisoras; e sete auxiliares de serviços gerais⁷³. Atende a 293 alunos matriculados, da creche ao 5º ano do Ensino Fundamental, sendo a maioria do próprio bairro. Dentre esses estudantes, há alguns que não se encontram na faixa etária adequada ao ano que estuda.

⁷¹ Destaco que já tinha alguns conhecimentos prévios sobre esta escola, antes de adentrar ao seu espaço como pesquisadora, visto ter sido nela que atuei como bolsista do Programa. Neste sentido, a visita a esta escola se deu visando obter outras informações e atualizar as que eu já tinha. Esse fato favoreceu que eu trouxesse os elementos de contexto acerca desta escola para a dissertação.

⁷² Uma possível explicação para a existência de um grande número de professores contratados na rede municipal pode está atrelada ao fato do último concurso para provimento do cargo de professor dos anos iniciais do município ter ocorrido há 10 anos; em 2004.

⁷³ Estas informações foram obtidas por meio de uma conversa com a assistente administrativa que trabalha na secretaria da escola.

No que tange a estrutura física dessa escola⁷⁴, esta é composta por dois blocos: o prédio e uma casa que se localiza ao seu lado (alugada pela prefeitura para uso da escola).

O primeiro bloco contém seis salas de aula, sendo uma delas a sala de informática que vem sendo utilizada como sala de aula; uma sala dividida em três para comportar a secretaria, a sala dos professores e da supervisão. Esta última é a menor delas e fica nos fundos, “isolada”, com saída para o pátio de terra; uma sala da diretoria; um banheiro para funcionários, que se localiza na sala da direção; seis banheiros para alunos, sendo três femininos e três masculinos. Dois desses – um masculino e um feminino - são adaptados para pessoas com deficiência, porém apenas um está em condição de uso; uma cozinha; um pátio interno coberto. Nele há um pula-pula doado pela diretora e alguns bancos e mesas para os alunos lancharem; uma área externa de terra. É nesta área que os alunos fazem Educação Física. Há uma rampa de acesso a ela; e um lote que apesar de ter sido comprado em 2006, para comportar uma quadra de esportes, até hoje não está sendo utilizado pela escola.

O outro bloco tem dois andares. No primeiro deles funciona a Escola e no segundo residem os donos da casa. Ao seu redor há uma área externa de chão batido a qual contém algumas plantas. Sobre este espaço, quando da entrevista, Luana mencionou que a dona da casa, não gosta que as crianças o ocupem, pois receia que possam atrapalhar o jardim.

No andar da referida casa, destinado ao uso da Escola há três salas de aula; dois banheiros, sendo que um deles fica dentro da sala de aula; uma cozinha, que tem uma pia, um tanque, um filtro de água e um armário para guardar livros didáticos da escola; uma sala para guardar materiais do PIBID.

A pesquisadora observou que todas as dependências dessa escola são muito pequenas e com pouco espaço para acomodar as pessoas que ali circulam e que dele usufruem. O mobiliário ocupa quase todo o espaço. Cada sala de aula tem: armário, cadeira e mesa para a professora e para cada aluno, quadro, cartazes nas paredes, cortina na janela. De todos os ambientes, a sala da creche é a única que possui espaço mais amplo.

⁷⁴ As informações referentes à estrutura física e material da escola nos foram concedidas pela professora eventual.

Ainda referente à estrutura física da escola foi observado que a mesma, apesar de ter banheiros acessíveis a pessoas com deficiência e rampa de acesso a área externa, não permite a acessibilidade e mobilidade a essas, pois além de dispor de pouco espaço, há degraus na entrada principal e na entrada para as demais dependências - sala de aula, sala da direção, dos professores.

Foi identificado também que a escola não conta com biblioteca, laboratório de ciências, sala de leitura, quadra de esportes e sala de atendimento especial.

A pesquisadora visualizou ainda que: algumas salas estão com mobiliário adaptado à faixa etária das crianças. Uma delas é a sala da creche que possui mesas e cadeiras pequenas e brinquedos na prateleira, além de possuir também os demais mobiliários existentes nas outras salas de aula.

De uma maneira geral, o mobiliário da Escola Girassol está em bom estado de conservação, exceto os quadros-negros que ficam na casa alugada e alguns armários. Há computadores com acesso a internet para uso administrativo, bem como impressora. A escola conta também com uma televisão, um aparelho de DVD e computadores que apesar de terem sido adquiridos para uso dos alunos ficam guardados por não haver na escola, espaço suficiente para instalá-los. Como foi mencionado, a sala construída para tal fim, está sendo utilizada como sala de aula para atender à demanda de alunos que frequentam a escola.

No tocante às funções dessa escola, tomando como referência os depoimentos das licenciandas, nas entrevistas, identificamos controvérsias em suas respostas. Luana e Aline analisaram que tal instituição cumpre com as funções que consideram ser próprias de uma escola. Porém Violeta respondeu negativamente a essa questão. Alegou que a escola carece de desenvolver mais o raciocínio dos alunos, estimulá-los a pensar, serem críticos e reflexivos. Complementando a essa discussão, tal estudante, sem desconsiderar a importância do cuidar e educar, aspectos enfatizados por Luana, criticou o fato de a escola focar em demasia nessas questões e deixar de lado sua função de ensinar e “fazer com que o estudo seja prazeroso para o aluno”.

A análise desenvolvida por Violeta nos remete à discussão sobre a diversificação das tarefas, fruto de múltiplas expectativas com relação ao papel da escola (LANTHEAUME, 2012). Diversificação, que além de ser apontada como um dos fatores que contribuem para que a escola não dê conta de sua principal função relativa à

promoção da aprendizagem dos alunos, é salientada, também, como uma das questões que intensifica o trabalho docente, ocasiona aos professores sobrecarga de trabalho, perda de identidade e mal estar, como analisam autores como Tardif e Lessard (2005), Lantheaume (2012), dentre outros.

Na pesquisa desenvolvida identificamos, de maneira geral, que as condições físicas e materiais da Escola Girassol são bastante restritas e, por vezes, utilizadas com finalidades distintas das usuais (caso da sala de informática que é utilizada como sala de aula, por exemplo). Ainda, essa escola apesar de apresentar um clima acolhedor nem sempre é reconhecida como tendo o foco no aprendizado dos alunos e há um grande número de professores contratados no corpo docente.

A respeito desta última constatação exposta, concernentes às relações de emprego, Oliveira (2004), evidencia ser o crescimento dos contratos temporários em alguns estados do Brasil, proporcional ao número de professores efetivos. Aspecto este, que segundo a autora, junto a outros fatores, dentre eles o “arrocho salarial” contribuem para elevar ainda mais a instabilidade e a precariedade do trabalho docente.

Na escola Girassol, esse aspecto é ainda mais preocupante, visto que o número de professores contratados chega a ultrapassar o número de efetivos. Como vimos, dos 19 professores em exercício, 6 são efetivos e os demais contratados. Acrescenta-se a isto, o fato dos salários dos professores serem baixos (em torno de R\$ 1.000) para uma jornada de trabalho de 24 horas semanais, segundo informações da Secretaria de Educação do Município, o que denota, segundo Aquino (2011), a pouca importância atribuída à profissão no mercado de trabalho, ou seja, sua desvalorização.

No âmbito da entrevista e das observações nas reuniões junto à coordenadora, as licenciandas ao serem estimuladas a falar sobre o que pensam a respeito da escola, avaliaram negativamente as condições de trabalho e o salário dos professores. Violeta, como já sinalizado anteriormente, destacou que a oportunidade de vivenciar a realidade da escola Girassol a chocou e a levou a cogitar a ideia de desistir da profissão docente.

Nesse processo, a referida licencianda, comparou a educação escolar que teve com a que está tendo oportunidade de vivenciar como pibidiana e afirmou haver grandes discrepâncias entre elas. Considera que em termos físicos, materiais, organizacionais e salariais as escolas, nas quais cursou sua educação básica, no Centro

Oeste do país, eram melhores. Já aquela em que atua analisa como “minúscula” [sic], e desprovida de mobiliário adequado à faixa etária dos alunos.

Decepções com relação à profissão docente, principalmente no tocante as condições materiais, organizacionais e salariais em que vem sendo exercida, têm sido evidenciadas por participantes de outras pesquisas. A pesquisa de Aquino (2011), por exemplo, identificou críticas a esses aspectos entre as licenciandas egressas do curso de Pedagogia da UFV. Tais dados reforçam sobremaneira a sinalização de Zeichner (1998) frente às condições de trabalho difíceis, onde ele explicita o desinteresse pela profissão como um dos desdobramentos desta realidade. Aponta a partir dos dados de sua pesquisa desenvolvida no contexto dos Estados Unidos, que as condições deficientes de trabalho têm constituído como uma das razões que levam muitos indivíduos formados nas licenciaturas a não seguirem a carreira docente após a conclusão do curso.

Prosseguindo na discussão dos dados produzidos, temos que as colaboradoras de nossa pesquisa apesar de avaliarem negativamente as condições físicas e materiais da escola, por limitarem à realização de certas atividades como aquelas em que as crianças são organizadas em círculo e que requerem equipamentos tecnológicos, consideram a oportunidade de vivenciar a realidade escolar como um aprendizado adquirido no PIBID (Violeta, Luana e Aline).

Entre os aprendizados revelados ao abordar a ausência de recursos necessários ficou destacada a capacidade de improvisação “dá um jeito, pensar outras formas”; adequar à estrutura da escola; buscar outros recursos; outras alternativas. Todas as licenciandas destacaram que não se acomodam às dificuldades da escola e nem deixam de fazer alguma atividade com os alunos por causa disso. Deste modo, denotam estar aprendendo um aspecto considerado na literatura (IMBERNÓN, 2006; MIZUKAMI, et al., 2010; TARDIF, 2011, dentre outros) como característico do exercício do trabalho docente junto aos alunos, o qual diz respeito à dinamicidade, a imprevisibilidade e a imediatez das decisões e tarefas conduzidas em seu âmbito.

A capacidade “de enfrentar situações mais ou menos transitórias e variáveis” é evidenciada por Tardif (2011, p. 49) como necessária ao professor, visto que as situações concretas de trabalho docente exigem tais habilidades. Inerente a esta discussão explicitou a estudante,

As condições físicas limitam um pouco... mas, a gente, como futuras docentes, tem que aprender a começar a se virar dali. Então, acaba que muita coisa a gente improvisa. O que a gente tenta fazer é um aprendizado a mais dentro do PIBID.
(Violeta - Escola Girassol, 2013)

A capacidade de improvisação, de pensar soluções possíveis frente às situações concretas, concepção de trabalho docente recorrente entre as licenciandas, nos pareceu configurar inclusive como uma prática estimulada pela coordenadora do Programa. Nas reuniões presenciadas observamos que ela sempre incentivava as bolsistas a não desanimarem frente às dificuldades encontradas, sejam aquelas relacionadas às condições físicas e materiais da escola ou a sua dinâmica organizacional.

Em se tratando das relações estabelecidas no interior da Escola Girassol, as licenciandas ao serem instigadas a abordarem o assunto, analisaram de uma maneira geral, positivamente as relações existentes em seu contexto. Na visão delas os componentes da comunidade escolar, exceto a vice-diretora, possuem uma boa relação entre si e com as participantes do PIBID.

Dessa forma, ficou destacado no conjunto dos relatos o fato das pibidianas serem bem acolhidas pelos membros da comunidade escolar que inclusive as convidam para participarem das reuniões e festividades.

Violeta e Luana ressaltaram inclusive que os profissionais dessa escola as consideram “professoras mesmo”, exceto a vice-diretora que de acordo com Luana as vê como “meras auxiliares”. Evidenciam, ainda, o apoio que recebem para fazerem o que almejam (Violeta e Aline), o fato da escola fazer homenagens a elas e manter um quadro⁷⁵ contendo o dia do aniversário de cada uma delas (Luana).

A receptividade a quem adentra no espaço da Escola Girassol, pode ser vista pelas ações dos atores junto às licenciandas ao integrá-las nos acontecimentos da escola e apoiá-las nas atividades que desenvolvem, por exemplo. Esse aspecto, me parece ser algo bem característico das pessoas que trabalham em seu âmbito. Desde o tempo em que fui bolsista do PIBID observei que esta escola, apesar de pequena, tem um clima acolhedor e de união entre seus profissionais, como evidenciado pelas participantes de nosso estudo.

⁷⁵ Este quadro está fixado na parede da sala da direção.

A Escola Cactos

A Escola Cactos onde as demais licenciandas colaboradoras deste estudo - Bruna e Maria – atuam como bolsistas do PIBID, está instalada no centro da cidade, próxima a postos de saúde, faculdade, farmácias, lotérica, copiadoras, pequenas lojas (de vestuário, cama mesa e banho), mercado (de frutas, verduras e legumes e outros gêneros alimentícios), padaria, apartamentos, casas, entre outros edifícios.

Nesse ambiente, onde situa a área comercial, a área de moradia e demais prédios da cidade há uma intensa movimentação das pessoas. Entretanto, conforme a funcionária da secretária da escola, não há tanta movimentação delas nas proximidades do estabelecimento escolar.

O prédio da escola é novo, bem iluminado, amplo e arejado. O acesso a ele se dá por meio de uma rua asfaltada, limpa e com gramas nas laterais.

Esta escola atende alunos da creche ao ensino Fundamental II (1º ao 9º ano) comportando no total 538 alunos advindos de distintos bairros da cidade. Nela há 66 funcionários, destes 38 são professores, sendo 25 são efetivos e 13 contratados⁷⁶.

No que tange à estrutura física e material temos: no hall de entrada, uma secretaria; uma sala da direção, da vice-direção, dos professores e de mecanografia (espaço próprio para tirar cópias). Todas elas são espaçosas e possuem cadeiras, mesas e armários. Há computadores também, exceto na sala dos professores. Logo após tem um portão, onde fica um dos funcionários que se responsabiliza pela a entrada e saída das pessoas. Este portão dá acesso às demais dependências da escola, as quais são:

- A cozinha dos professores: fica logo depois do portão de entrada. Esta cozinha segundo a supervisora, só pode ser utilizada para preparar lanches comprados pelas professoras. Aqueles comprados com recursos públicos são preparados na cozinha onde são feitos os lanches dos alunos, e podem ser consumidos por todos os atores da escola.

⁷⁶ Por esses dados, ainda que em menor quantidade, vimos que a esta escola também possui entre seus docentes um número relativamente alto de contratados.

- A biblioteca: se localiza perto do corredor de entrada e possui janelas de vidro, o que facilita a visualização de seu interior. Dentro dela, há um acervo de livros organizados em prateleiras. A supervisora disse que não ter condições de informar quantos livros há nesse espaço. A Maria, uma das participantes de nosso estudo, nos informou que nessas prateleiras ficam alocados os livros didáticos e de literatura infantil com predomínio dos primeiros. Há ainda, um espaço próprio para leituras com tapete no chão e painel na parede, mesa e cadeira para a bibliotecária, mesas e carteiras para uso dos alunos e 3 computadores para uso dos professores.

- A área externa: se encontra depois do corredor de entrada. Esta área é extensa e possui duas quadras, árvores pequenas e painéis nas paredes (observamos que dois dos painéis são do PIBID, um deles de Educação Física e o outro sem identificação). Essa área dá acesso aos refeitórios, à biblioteca, ao almoxarifado, aos corredores de acesso as salas de aula e vídeo do 1º pavimento e às rampas (pouco inclinada e larga) de acesso ao 2º pavimento.

- O refeitório: fica de frente para as duas cozinhas (não entramos em nenhuma delas, mas pudemos perceber que há mesas, fogões, armários, geladeira e banheiro para as cantineiras) onde são preparados os lanches dos alunos. Este refeitório é grande e possui bancos com mesas para os alunos lancharem.

- As salas de aula: se localizam tanto no 1º pavimento quanto no 2º, sendo que as do Ensino fundamental I e II ficam no primeiro e as da creche e do 1º e 2º período no 2º pavimento. Cada corredor tem salas de aulas para alunos que se encontram em um nível de ensino semelhante (alunos do ensino fundamental I ficam em um corredor e os do ensino fundamental II em outro, por exemplo). Além disso, cada sala, nos dois turnos de funcionamento (manhã e tarde), é ocupada por alunos do mesmo ano (antiga série). Tais salas são grandes, ventiladas e possuem mobiliário adaptado a cada faixa etária.

- Conjuntos de Banheiros: para uso dos alunos, os quais ficam tanto no 1º quanto no 2º pavimento, sendo um em cada adaptado para pessoas com deficiência.

No que tange as demais instalações do 2º pavimento, notamos a existência de um auditório amplo com camarim e ainda sem cadeiras; uma sala de computadores que segundo a supervisora do PIBID, tem vários computadores ligados a um de uso do

professor; uma pequena sala destinada tanto ao PIBID quanto ao laboratório de psicologia, a qual tem uma mesa com cadeira para uso das bolsistas e da psicóloga, mesas e cadeiras para os alunos e um armário para uso das bolsistas; um laboratório de ciências que ainda não se encontra em condições de uso; salas de vídeo em cada corredor contendo uma televisão grande e um DVD, tapete no chão, algumas mesas e cadeiras adaptadas a faixa etária de alunos daquele corredor. Cabe destacar ainda que nessas salas, de acordo com a supervisora, há a possibilidade dos alunos assistirem vídeos projetados nas paredes, pois a escola disponibiliza de um retroprojetor e data show, os quais ficam guardados na sala da direção; sala de recursos para acompanhamento dos alunos que tem Plano de Desenvolvimento Individual – PDI; uma ludoteca que contém vários brinquedos, jogos pedagógicos (dominós alfabéticos, silábicos, quebra cabeça, etc), algumas mesas e cadeiras de tamanhos variados.

No hall de entrada do 2º pavimento há também alguns brinquedos, tais como: piscina de bolinha, pula-pula, entre outros.

A escola Cactos disponibiliza ainda de um amplo espaço, onde está prevista a construção de um parquinho e de uma quadra de esportes.

Dispondo dos recursos mencionados, esta escola é bem avaliada pelas licenciandas no tocante a sua estrutura física e material, que inclusive influencia de forma positiva as atividades que elas implementam em seu âmbito. Entretanto, não é bem avaliada em termos relacionais, pedagógicos e organizacionais, conforme ficou evidente ao abordarem sobre o que pensam a respeito da escola.

[...] Eu vejo que é tudo muito desconexo. [...] não existe um trabalho coeso assim. Não existe muita coesão de grupo. Não existe muita reflexão. A escola [...] muitas vezes, parece que é simplesmente um lugar para as crianças ficarem enquanto os pais estão trabalhando. (Maria – Escola Cactos, 2013)

Revelando uma concepção de ensino e aprendizagem sustentada pela visão de que à escola cabe, principalmente, focar nas demandas dos alunos visando à promoção de seus conhecimentos curriculares, Maria e Bruna, divergindo de Luana e Aline inseridas na Escola Girassol, concordam que a instituição em que estavam inseridas não cumpre com a função que acreditam ser própria de uma escola. Na visão delas a escola prioriza mais as demandas vindas das instâncias superiores (Superintendência de

Ensino, Secretaria de Educação, entre outras) do que as apresentadas pelos alunos. A este respeito Maria expressou:

E isso é uma das coisas que me dá tanta angústia, porque, às vezes, eu sinto que eu não deveria estar ali. Que eu não faço parte daquilo ali. Que eu não quero fazer parte daquilo que eu tenho que fazer. Porque, às vezes, você quer fazer uma coisa diferente, mas você, simplesmente, não pode. Você tem que tratar o aluno de uma determinada maneira. Você tem que exercer o trabalho de professor que espera que você exerça: que é o professor reprodutor. E isso é uma angústia muito grande, às vezes, me dá vontade de largar tudo. Não é isso que eu quero. Não é essa escola que eu quero trabalhar. E não é assim que eu quero trabalhar com meus alunos.

Concebendo o professor como construtor do conhecimento, Maria avalia ser preciso alterar o modo como organizar o trabalho docente em função de promover o aprendizado dos alunos, como defendem Saviani (2007), Tardif (2011), Nóvoa, (2013), dentre outros, ao invés de focar no atendimento das exigências externas, impostas hierarquicamente.

A questão relativa às imposições feitas ao trabalho docente nos remete a discussão sobre as avaliações em larga escala implantadas pelo MEC na década de 1990 e nos primeiros anos do século XXI. Estas avaliações, fortalecidas no contexto atual⁷⁷, tem se constituído como abordam autores como Saviani (2007); Oliveira (2008) e Souza (2010) em um instrumento que norteia o currículo das escolas, pois ao classificá-las segundo os resultados obtidos nessas avaliações, tidos como indicadores da qualidade do ensino, estimula a competição entre elas e assim repercute no trabalho do professor que, muitas vezes, é levado a desenvolver as habilidades, competências e conteúdos demandados nas matrizes de referência dessas avaliações.

Reforçando a interferência da lógica avaliativa no trabalho do professor, Saviani (2007, s.d) explicita: “o governo se equipa com instrumentos de avaliação de produtos, forçando, com isso, que o processo se ajuste a essa demanda”. Ao fazer isso, concorre para que haja redução na autonomia do professor acerca do próprio trabalho, podendo

⁷⁷O fortalecimento dessas avaliações apontado na literatura sobre a temática (SAVIANI, 2007; OLIVEIRA, 2008; SOUZA, 2010, dentre outros), pode ser observado, por exemplo, na crescente divulgação de seus resultados por meio do rádio, da televisão, de cartazes fixados nas escolas, etc).

implicar sentimentos como os explicitados pela Maria, ou seja, sentimentos de angústia e de desestímulo com a docência, os quais como se pode notar são decorrentes do fato de ter que agir de forma contraditória as suas crenças e anseios.

Além desse aspecto desmotivador da docência, merecem nossa atenção os depoimentos em torno dos profissionais desta escola. Estes, em sua maioria, na visão da Bruna e da Maria, não têm uma boa relação entre eles, alguns inclusive, sequer se relacionam bem com os alunos e as licenciandas integrantes do PIBID. A este respeito, recebeu destaque a relação das participantes do estudo com a direção da escola, a qual é considerada por elas como “distante”.

Ainda no tocante aos profissionais da Escola as licenciandas realçaram o fato deles, em sua maioria, as verem com a função de estagiarias⁷⁸, daquelas pessoas que dão uma "mãozinha para a escola” segundo Maria. Relataram ainda, que raramente são convidadas para participar das reuniões acontecidas em seu interior e que aquelas que presenciaram não foram produtivas, visto o foco ter sido mais a prestação de contas. Consideram que esses momentos não eram propícios à construção da aprendizagem da docência, não estimulavam a pensar sobre o trabalho docente. Serviam, quase que exclusivamente, para os professores apresentarem o que estavam desenvolvendo de forma mecânica.

Frente às análises das licenciandas há que se problematizar um paradoxo, pois as situações localizadas pelas licenciadas como desfavorecedoras da aprendizagem da docência apresenta a elas elementos para se pensar a própria profissão e nesse sentido se fazem presentes como aprendizagens da profissão.

Pelos aspectos apresentados, é possível observar que esta escola diverge da Escola Girassol tanto em termos de estrutura física e material, público e quantidade de alunos que atende, quantidade de funcionários, como também em questão relacional, como já foi sublinhado.

No que diz respeito à relação membros da escola-licenciandas, esta em muito se assemelha com a abordada por Wiebusch et al. (2012) ao discorrer sobre a experiência obtida em três (3) escolas por meio do PIBID no período de 2010 a 2011.

⁷⁸ As licenciandas participantes do estudo, de uma maneira geral, demonstram pensar que o papel delas na escola enquanto bolsista do PIBID é superior ao de uma estagiaria, inclusive manifestam não gostar de se parecer, nem de ser comparadas com uma.

No contexto da discussão em torno desse assunto, corroborando com nossos achados, Wiebuschet al. (2012) ressaltam que a vivência obtida em uma escola foi bastante distinta da outra. Colocam que o público (alunos, professores) e o relacionamento com eles eram diversos, que a valorização do Projeto na escola também se divergia, sendo que duas recebiam bem e a outra não; e retratam a permanência delas nesta última escola como a mais “preocupante e desanimadora”.

No caso de nosso estudo, para além da constatação acima, destacamos dentre os aspectos observados o fato da Escola Cactos, ser bem localizada, dispor de boas condições físicas e materiais, contar com um grande número de profissionais que, em sua maioria, não se relacionam bem uns com os outros e, por vezes, com as próprias licenciandas participantes do PIBID. Ao contrário da Escola Girassol que apesar de ter precárias condições físicas, materiais e de localização, contar com um número menor de trabalhadores, estes em sua maioria possuem uma boa relação entre si e com as licenciandas participantes do PIBID.

Com essas características, a Escola Cactos se comparada à Girassol goza de boa reputação, por parte das integrantes do PIBID, no tocante a sua arquitetura e materiais. Entretanto no quesito relacional, pedagógico e organizacional a situação se inverte. Nestes aspectos, quem desfruta de maior prestígio é a Escola Girassol caracterizada pelas participantes do estudo como uma escola que possui um forte clima de união. Este fator parece garantir a ela mais prestígio em relação à Escola Cactos. Nesta direção, pesquisa realizada por Costa (2008, p. 460) indica que o fato das escolas apresentar coesão de grupo e “[...] um forte senso de pertencimento a uma coletividade e de prazer e orgulho por tal pertencimento” contribui mais para que desfrute de maior prestígio do que o fato de dispor de instalações mais adequadas.

É interessante observar que tanto a Escola Girassol quanto a Cactos se comparadas com as demais escolas da cidade não se encontram entre aquelas de maior prestígio social. Devido ao fato da pesquisadora ser residente no município e ter estabelecido conversas informais com públicos diversos entre alunos, professores, pais de alunos, observamos que aquelas escolas públicas que gozam de maior reputação na cidade, no contexto atual, são as pertencentes à rede estadual de ensino, mais especificamente duas delas, uma localizada no centro da cidade e outra no campus da Universidade.

Essa questão parece indicar a existência de uma certa hierarquia entre as escolas da rede estadual e municipal da cidade, como nos faz pensar Van Zanten (2005) ao abordar a existência de hierarquia nas organizações institucionais como uma prática recorrente. A existência dessa hierarquia, segundo a autora, está atrelada a diversos fatores, tais como, as características do contexto seja ele local ou nacional, as características da instituição e de seu alunado, etc. No caso de nossa pesquisa a localização, o Índice de Desenvolvimento da Educação Básica (IDEB) das escolas e o salário dos professores⁷⁹ parece se configurar como alguns desses fatores.

Em se tratando das escolas nas quais as licenciandas se inseriram como bolsista do PIBID foi possível constatar que dispo de condições espaciais, materiais, organizacionais e relacionais distintas, cada qual recebeu avaliações diferentes por parte das acadêmicas.

A Escola Cactos foi melhor avaliada em termos de sua estrutura física e material e pior avaliada no quesito pedagógico e relacional. Já a Escola Girassol foi avaliada positivamente pelas estudantes em termos pedagógicos e de relacionamento e negativamente nos aspectos estruturais e materiais.

Nesse sentido, no conjunto total dos depoimentos, a Escola Girassol foi mais bem avaliada do que a Cactos. Isso reforça os achados de Costa (2008) que averiguou o fato de que a reputação das escolas está mais ligada a sua dinâmica organizacional, relacional e pedagógica do que às suas instalações físicas e materiais.

Foi possível observar que a vivência das licenciandas nos distintos espaços formativos da docência aqui abordados, como o curso de Pedagogia, o PIBID e as Escolas Municipais de Ensino Fundamental Cactos e Girassol evidenciou implicações em seus processos formativos da docência, nas suas ações e relações e consequentemente na forma como se processa suas aprendizagens da docência.

Ficou evidenciado, ainda, que as estudantes, mesmo considerando os conhecimentos do curso, muitas vezes, distantes dos demandados pelo campo de

⁷⁹ Tanto o salário dos professores quanto o IDEB é maior nessas escolas que gozam de boa reputação. De acordo com dados do censo escolar do INEP - publicado no endereço: <www.qedu.org.br> - o IDEB da escola estadual localizada campus da Universidade foi 7,0 em 2011 e o da escola estadual localizada no centro foi 7,2, bem acima daquele das escolas Girassol e Cactos que foi de 5,5. Quanto ao salário, como já abordado, na rede estadual este é de aproximadamente de R\$ 1.550 e na rede municipal de R\$ 1.000,00.

atuação profissional, reconhecem, a importância para o seu espaço de atuação de alguns dos saberes propiciados por esse curso. Como já foi abordado, os conhecimentos sociológicos e filosóficos são reconhecidos como úteis na compreensão do contexto escolar e das características e comportamento do público que o frequenta, mais especificamente para a compreensão dos alunos.

Entretanto, as bolsistas de iniciação à docência colocam como principal lacuna do curso o trabalho com conhecimentos relativos ao o que ensinar, ao como ensinar e promover o aprendizado dos alunos, aspecto considerado, por elas, como a tarefa mais complexa do processo de ensino aprendizagem. Esta lacuna do curso foi o que se configurou como um dos principais motivos que as instigou a ingressarem no PIBID.

Dentre outras questões, as estudantes visavam com a experiência na docência por meio do Programa, a aquisição dos saberes diretamente voltados para a atuação profissional. Contudo, mesmo vivenciando no âmbito da escola distintas dimensões do trabalho docente, de forma observadora e participativa, dispondo inclusive de recursos necessários a execução das atividades e de orientações nesse processo, essas estudantes avaliam que esses saberes foram propiciados com pouca intensidade, devido o foco nas demandas da escola, característica recorrente no Programa no qual estão inseridas, segundo suas análises.

Em se tratando das escolas é relevante sublinhar que a vivência em seu contexto, principalmente no âmbito do PIBID, serviu às licenciandas como balizador do interesse pela docência e referência na análise e revisão de suas posturas como futura professora e como condição de análise dos saberes propiciados por sua formação acadêmica.

Cabe destacar que as estudantes passaram a avaliar os saberes proporcionados pelo curso de formação, principalmente, em função de sua utilidade no processo de ensino aprendizagem. As múltiplas e complexas questões do campo de atuação profissional (relativos à estrutura física, material, organizacional, pedagógica das escolas) se configuraram como favorecedoras de análises na direção abordada.

A vivência no campo de atuação docente serviu, ainda, majoritariamente, como desestímulo à docência. No caso das acadêmicas inseridas na Escola Girassol o desinteresse pela profissão parece ter sido estimulado, principalmente, pelas condições físicas e materiais da escola (desprovida de recursos adequados ao processo de ensino aprendizagem), pelo tipo de vínculo empregatício (contratos de trabalho) e pelos baixos salários dos professores.

No tocante às estudantes imersas na Escola Cactos, a condição de emprego e de salário também influenciou na vontade de ser professora. Contudo, recebeu destaque a organização do trabalho pedagógico e a dinâmica das relações estabelecidas no interior dessa escola. Há uma priorização em trabalhar os conteúdos demandados pela secretaria municipal de educação e órgãos superiores, bem como ausência de uma perspectiva colaborativa entre os profissionais atuantes nesta escola e até mesmo entre eles e as bolsistas de iniciação à docência. Predomina a cultura da solidão que contribui para que as estudantes possam se sentir desestimuladas em exercer a profissão.

Para uma melhor compreensão dos aspectos apresentados, reiteramos nas discussões feitas no próximo capítulo, algumas questões acerca dos espaços formativos da docência que se destacaram nos relatos das licenciandas como tendo desdobramentos em suas ações, concepções, relações e aprendizagens.

Em se tratando do capítulo a seguir, concentraremos nossas atenções na iniciação à docência⁸⁰ com ênfase nas ações, relações e, primordialmente, nas aprendizagens decorrentes desse processo.

⁸⁰ Acreditando que a iniciação à docência por professores já formados se difere daquela vivenciada no âmbito do PIBID e tendo que as discussões em torno desta temática comumente tratam da iniciação por professores já formados, buscamos centrar nas discussões que dialogam com os achados de nossa pesquisa.

CAPÍTULO 4. O INÍCIO DA DOCÊNCIA POR MEIO DO PIBID

A propósito de discutir a iniciação à docência propiciada pela participação no PIBID, primeiramente faremos algumas discussões sobre a temática da iniciação para em seguida explicitar o modo como as licenciandas em Pedagogia tem vivenciado esse processo. Como já exposto, focaremos nossas atenções nas ações que elas realizam, nas relações que estabelecem e nas aprendizagens que manifestaram adquirir no transcorrer dessa experiência.

4.1. Algumas discussões em torno do início da docência

Caracterizada como a etapa que corresponde ao “[...] período de tempo que abarca os primeiros anos, nos quais os professores fazem a transição de estudantes para professor” (GARCIA, 1999, p. 113) a iniciação à docência⁸¹, vem sendo considerada uma fase com características próprias; em que os professores, apesar de suas singularidades, em geral, vivenciam aspectos que são recorrentes aos demais que se encontram nesta mesma etapa (HUBERMAN, 1995; GARCIA, 1999; LIMA et al., 2007; TARDIF, 2011; MARIANO, 2012;...).

Entre as características destacadas na literatura como sendo próprias dessa fase, se encontram: a exploração, a descoberta, a adaptação, a sobrevivência e um intenso processo de aprendizagem – do tipo ensaio e erro, na maioria dos casos (HUBERMAN, 1995; GARCIA, 1999; TARDIF, 2011).

Os anos iniciais da docência, em especial os 3 primeiros, conforme Tardif (2011) constitui uma fase importante da história profissional do professor. Suscita, muitas vezes, aprendizagens rápidas instigadas pelas dúvidas e tensões que acompanham os iniciantes na docência (GARCIA, 1999); e também “expectativas e sentimentos fortes, e às vezes contraditórios [...]” (TARDIF, 2011, p. 84). Pode, inclusive, determinar seu futuro e sua relação com o trabalho (seja relacionado ao

⁸¹ Entre os teóricos que discutem a iniciação à docência (VEENMAN, 1988; CAVACO, 1995; HUBERMAN, 1995; TARDIF, 2002; dentre outros) não há um posicionamento comum quanto à duração dessa fase, sendo possível observar recortes temporais de três, quatro, cinco e sete anos desde a entrada na profissão (LIMA, et al., 2007).

estabelecimento das rotinas de trabalho, a estruturação da prática profissional, entre outras coisas), levá-los a se questionar quanto à escolha da profissão (permanência ou não na docência) e deixar marcas que o acompanhará ao longo de sua atuação. Sobre este último aspecto, dados da pesquisa do autor demonstram que as bases dos saberes profissionais entre os professores que possuem um emprego estável no ensino, parecem ter sido construídas nos períodos iniciais da docência (TARDIF, 2011).

A iniciação à docência, segundo esse autor (p.84) “[...] pode ser fácil ou difícil, entusiasmadora ou decepcionante, e é condicionada pelas limitações da instituição”.

Em Garcia (1999) há apontamentos de que essa entrada na carreira seja mais difícil para os que ressaltam a carga excessiva de trabalho, ansiedade, dificuldades com os alunos e fácil para os que mantêm relações positivas com os alunos e apresentam um considerável sentimento de domínio do ensino e entusiasmo.

No caso das licenciandas, essa entrada, mesmo na condição de estudantes, é ressaltada como sendo mais difícil que fácil. Em seus relatos citam a carência de domínio dos conteúdos e dos métodos de ensino, e a complexidade de seu exercício como alguns dos aspectos que contribuem na consideração da docência como uma tarefa complexa de ser realizada e repercute no modo como aprendem à docência; reforçando assim a sinalização de Pereira (2007) onde o mesmo explicita que as condições difíceis de exercício da profissão acarretam danos à produção dos conhecimentos e saberes no contexto das escolas e limita as repercussões da formação de professores no espaço da escola e da sala de aula.

Ainda sobre o ingresso na docência Tardif (2011), assim como, Huberman (1995) e Garcia (1999), dentre outros, apontam que essa fase pode implicar em um choque com a realidade decorrente da distância entre o que os iniciantes concebiam sobre a prática enquanto apenas frequentavam o curso de formação e o que realmente percebem e/ou vivenciam nela ao iniciar à docência.

Nesse início, conforme Lima et al. (2007) e Mariano (2012), pesquisas têm apontado diversas dificuldades e preocupações que acometem os professores, dentre elas, se encontram as relativas a capacidade e a competência para o ensino (tendem a sentir insegurança), ao controle das situações e da disciplina dos alunos, ao relacionamento com os atores da escola (sobre este aspecto citam até mesmo o isolamento) – especialmente os alunos (dificuldade em motivá-los, estabelecer regras de

conduta, desenvolver suas aprendizagens) –, ao domínio dos conteúdos, ao planejamento do ensino e a transposição didática⁸² (havendo, inclusive, imitações acrítica de condutas de outros professores).

Apesar de difíceis, os anos iniciais são destacados, ao mesmo tempo como importantes no processo de construção da aprendizagem da docência. Autores como Tardif (2011) e Pimenta (2007) evidencia essa fase como favorecedora da aquisição de diversos saberes, em especial, os pedagógicos. Esses saberes são constituídos dos saberes experienciais, teóricos, didático e pedagógico, os quais são integrados na prática mediante a socialização profissional e a prática do trabalho e fornecem algumas certezas relativas a seu contexto de trabalho na escola, algumas formas de saber fazer e algumas técnicas, ou seja, o como ensinar.

Entretanto, sobre a inserção no contexto de prática, cabe considerar também que as experiências diretas com a situação escolar, ao mesmo tempo em que podem favorecer que o professor ou o futuro professor opere na base de várias teorias práticas de ensino aprendendo dentre outras coisas “[...] a tomar decisões instrucionais, a conduzir aulas, a escolher, usar e avaliar as estratégias de ensino, a impor ritmo de aprendizagem, a manter a disciplina etc”, pode também “[...] conduzir a lições erradas e a cristalização de práticas inadequadas e discriminadoras” [...] (MIZUKAMI et al., 2010, p. 50).

Neste sentido, ainda que à proposta de maior ênfase na prática e validação das experiências, seja uma das principais tendências internacionais na formação de professores (MAUÉS, 2003), é importante atentarmos para o argumento desta autora de que ter uma carga horária maior de parte prática não garante uma melhor qualidade na formação. Coadunando com este posicionamento, Campos (2013, p. 52) ao abordar acerca da iniciação à docência por professores de geografia expõe que “[...] o simples fato de estarem aí inseridos não implica em dizer que as condições encontradas por eles são as mais ‘favoráveis’ para sua aprendizagem”. Por meio de sua pesquisa ela constatou inclusive condições de trabalho, em que os iniciantes além de trabalharem sobre contratos temporários, tinham inúmeras demandas para cumprir e não recebiam

⁸² Termo “[...] introduzido em 1975 pelo sociólogo Michel Verret e teorizado por Yves Chevallard [...]”, implica aos professores transformar o conhecimento aprendido em conhecimento escolar para que possa ser aprendido pelos alunos, conforme informações do Dicionário Interativo da Educação Brasileira, disponível em: <<http://www.educabrasil.com.br/eb/dic/dicionario.asp?id=23>>

apoio e assistência, provocando neles “grande desgaste físico, emocional e psicológico.” Assim, torna-se necessário, considerar os aspectos em que ocorre esta prática; os saberes teóricos e de ação, principalmente, em relação às funções que devem desempenhar para a formação do futuro professor (MAUÉS, 2003).

Para que a aprendizagem da docência seja bem conduzida, autores como Garcia (1999) consideram ser necessário que haja apoio aos professores durante o período de iniciação à docência. Um apoio que os ajude a integrá-los na profissão e desenvolver a autonomia profissional. Entre as estratégias favorecedoras da formação de tais atitudes sugere que os professores experientes ajudem os iniciantes a selecionar e organizar os conteúdos a serem ensinados, bem como a escolher os procedimentos de como ensiná-los e avaliar a aprendizagem dos alunos.

Sabendo dessas características da iniciação à docência e tendo que as participantes de nosso estudo se encontram inseridas na docência na condição de pibidianas há mais de um ano, a seguir abordamos as ações que elas empreendem neste decorrer, as relações que estabelecem e as aprendizagens decorrentes desse processo. Para dialogar com os dados produzidos a este respeito, além de utilizar o referencial acerca da iniciação à docência, recorreremos às discussões teóricas em torno da aprendizagem da docência, da socialização profissional e de outras consideradas pertinentes às discussões expostas.

4.2. As ações que as licenciandas desenvolvem

A propósito de evidenciar as ações que as licenciandas em Pedagogia, participantes de nosso estudo desenvolvem ao iniciar a docência por meio do PIBID, indagamos sobre as ações que o Programa prevê a essas estudantes.

A ênfase nas ações previstas no Programa se orienta pela perspectiva de que os documentos não expressam apenas diretrizes, como abordam Evangelista (2008) e Rus Perez (2010), “[...] mas articulam interesses, projetam políticas, produzem intervenções sociais” (EVANGELISTA, 2008, p.02). Tomamos como base o Subprojeto do PIBID

Pedagogia edital de 2012 e buscamos complementar as informações que obtivemos por meio de uma leitura do Projeto Institucional⁸³ deste Programa na UFV.

O Subprojeto em questão apresenta como objetivo geral que o licenciando em Pedagogia tenha oportunidade de compreender a complexidade da escola experienciando-a “[...] de modo a traçar novas configurações teóricas e metodológicas” (UIVERSIDADE FEDERAL DE VIÇOSA, 2012, p.01). Nele, as ações previstas, estão organizadas em 4 blocos temáticos, a saber: I) “conhecimento da escola”; II) “conhecimento da sala de aula e do trabalho docente”; III) “experienciar a sala de aula”; IV) “pesquisando e intervindo no processo de aprendizagem” (Op. cit., p.02-03).

Uma leitura geral das informações contidas nos blocos temáticos referidos nos permitiu identificar como proposições às bolsistas de iniciação à docência: que insiram no espaço escolar e possam no âmbito da escola conhecer sua realidade “[...] de forma exploratória e participativa [...]” tendo contato com os documentos oficiais da escola tais como o calendário, o regimento escolar e o Projeto Político Pedagógico – PPP; os atores nela envolvidos - alunos, professores, diretores, pais de alunos e demais funcionários; a sala de aula e o trabalho docente. Podem, neste processo, acompanhar “[...] uma turma e um grupo de crianças com dificuldades de aprendizagem”; participar das reuniões com os pais de alunos buscando colaborar no atendimento a eles; realizar avaliações no que tange “[...] a dimensão Ensino e Aprendizagem da leitura e escrita [...]”; “identificar os desafios que cada turma de aluno enfrenta no ensino da linguagem”; “[...] colaborar com a construção de uma Proposta Pedagógica para a alfabetização inicial”; “elaborar e ministrar aulas [...]”; participar dos momentos de estudos coletivos e do planejamento docente; “trabalhar com os professores de forma exploratória e participativa [...]”; colaborar nas reuniões pedagógicas e com a elaboração e correção das avaliações; favorecer a alfabetização; elaborar e ministrar aula sobre a orientação do professor e do supervisor; “pesquisar casos de crianças com dificuldades [...]”, planejar e intervir utilizando “[...] metodologias diferenciadas [...]” a fim de ajudá-las a superarem suas dificuldades; “produzir e divulgar conhecimentos

⁸³ A opção por recorrer ao Projeto Institucional do PIBID 2012 esta relacionada ao fato do Subprojeto do PIBID Pedagogia edital de 2012 explicitar as ações previstas sem dizer claramente quais são incumbidas especificamente as licenciandas. Assim, o estudo do Projeto Institucional nos foi útil para identificar quais ações previstas no Subprojeto são propostas para que elas desenvolvam no decorrer da participação no Programa.

[...]” advindos da experiência no PIBID (UIVERSIDADE FEDERAL DE VIÇOSA, 2012, p. 2-3)⁸⁴.

Experiências que propiciam a vivência de distintas dimensões do trabalho docente ao longo do curso de formação acadêmico-profissional são apontadas como necessárias a formação de professores por favorecer a construção da aprendizagem da docência (PIMENTA, 2007; CARVALHO; UTUARI, 2007; MIZUKAMI, et al., 2010; FERENC E BRAÚNA, 2010; TARDIF, 2011). Quanto aos elementos potencializadores da construção dessa aprendizagem Mizukami et al. (2010) e Tardif (2011) ressaltam, dentre eles, o exercício da profissão e a relação com outros, em especial, os pares e os alunos.

Neste sentido, temos como pressuposto, conforme evidenciado na introdução, que as proposições presentes no subprojeto em questão, quando efetivadas, possam propiciar à aprendizagem da docência. Assim, consideramos relevante compreender quais ações se efetivam na prática.

Percorrendo os dados da pesquisa identificamos que as integrantes do Programa empreendem as seguintes ações:

a) no âmbito escolar: realizam leitura dos documentos oficiais da escola; observam as aulas ministradas por uma professora de tal instituição; participam de festas/cerimônias; auxiliam a professora e os alunos em sala de aula, nos momentos em que a professora desenvolve atividades; realizam atividades com os alunos tanto em grupo quanto individualmente; participam das reuniões ocorridas com os pais dos alunos, com as professoras e à supervisora do PIBID.

b) na universidade: participam de reuniões com a coordenadora do PIBID Pedagogia, das oficinas de formação por ela oferecidas⁸⁵, dos eventos englobando todos

⁸⁴ Além das ações apresentadas, está exposto, no subprojeto, outras duas, a saber: articular parcerias com o Laboratório de Neurodidática da UFPE e com o Centro de Alfabetização Leitura e Escrita – Ceale/UFGM. Optamos por não evidenciá-las no corpo do texto por dois motivos: primeiro porque não está claro no subprojeto que tais ações são próprias as licenciandas e, segundo, porque elas não estão evidenciadas no Projeto Institucional – documento que recorreremos para saber quais ações do Subprojeto eram destinadas as licenciandas participantes do Programa.

⁸⁵ Essas oficinas são promovidas na UFV e nelas as licenciandas têm a oportunidade de aprender questões mais voltadas à prática docente. Entre as oficinas por elas realizadas foram citadas as seguintes: artes, origami, jogos matemáticos e construção de materiais pedagógicos.

os PIBIDs da UFV; elaboram relatórios; ministram oficinas temáticas; participam e/ou divulgam conhecimentos produzidos com base nas experiências no PIBID, em eventos ligados ao ensino, à pesquisa e à extensão, tanto na UFV quanto em outras instituições.

Vimos então, que a maioria das ações previstas são empreendidas no âmbito do Programa. Entretanto, identificamos divergências na sua implementação, sendo algumas ações realizadas de forma distinta do que foi proposto, outras desenvolvidas apenas por um grupo de licenciandas, além de serem implementadas de forma diversa por elas.

A existência de modificações no processo é uma questão apontada como recorrente no desenrolar da implementação de políticas educacionais ⁸⁶ (EVANGELISTA, 2008; RUS PEREZ, 2010). Entre os aspectos que concorrem para isso, o último autor supracitado (p. 1190), elenca a questão temporal, contextual, organizacional e as características e o comportamento dos envolvidos. Sinaliza ele que “Esse conjunto de fatores interagindo entre si e com a estratégia de implementação, pode afetar o grau de alcance dos resultados e formas de implementação” bem como constatado por nós.

No tocante a pesquisa que empreendemos entre as atividades discrepantes das propostas, foi possível averiguar as reuniões com a supervisora que deveriam ser semanais, mas são mensais e as aulas ministradas pelas licenciandas que careceriam ser supervisionadas pela professora e pela supervisora do PIBID, no entanto nem sempre são.

Maria, Violeta e Aline contam com a presença da professora da escola. Bruna explicitou que a professora raramente está presente e acrescentou, ainda, o fato da professora restringir seu tempo de atividade, ou seja, quase não disponibilizar a ela tempo para realizar essas atividades. Luana expôs que no primeiro ano de sua atuação ministrou algumas aulas sem a presença da professora. Quanto à presença da supervisora nestes momentos, os dados produzidos sinalizam sua ausência, visto sequer ter sido mencionada pelas licenciandas.

No que tange as atividades que não são realizadas por todas as licenciandas foi possível averiguar: a leitura dos documentos oficiais da escola (ação implementada por

⁸⁶ Obviamente não apenas as educacionais. Como sinaliza o próprio autor outras implementações também se dão por tentativas e erros.

3 das 5 participantes da pesquisa -Maria, Luana e Aline); a participação nas reuniões da escola, que além de não acontecer de forma colaborativa como proposto⁸⁷, é efetivada na maioria das vezes apenas entre o grupo das licenciandas, Aline, Luana e Violeta, inseridas na Escola Girassol. Escola essa que se comparada à Escola Cactos, como vimos no tópico sobre as escolas, conta com uma interação de maior proximidade, respeito e união entre seus membros e entre eles e as integrantes do PIBID. Este aspecto parece reforçar a ideia de que o “clima escolar” (COSTA, 2008) infere no trabalho das licenciandas e nos seus processos de socialização na profissão, confirmando assim os pressupostos iniciais de nosso estudo.

Além dessas atividades, a prática de produzir e divulgar os conhecimentos construídos com a experiência no PIBID, prevista no Subprojeto, também não é muito recorrente. Apesar de haver uma cobrança da coordenadora neste sentido, as licenciandas deixaram transparecer que carecem de mais orientação para que consigam elaborar seus trabalhos e publicá-los. Violeta sinalizou inclusive o interesse por aprender a fazer pesquisa no PIBID.

Referente às atividades realizadas de forma distinta pelas licenciandas, a observação das aulas ministradas por uma professora da escola se caracteriza como um exemplo disso. Apesar de todas desenvolverem esta ação, a forma como fazem diverge de uma para a outra. Enquanto Bruna fica apenas observando nos momentos em que a professora desenvolve atividades, as demais realizam intervenções no intuito de auxiliar os alunos e a professora no seu decorrer.

Outra ação realizada de forma diversa pelas integrantes do Programa diz respeito à atividade que elas empreendem junto aos alunos. Algumas priorizam desenvolver esta ação apenas em sala de aula (Maria e Violeta), já outras (Aline, Luana e Bruna) as implementam também de forma individual, com aqueles alunos que apresentam dificuldades de aprendizagem e comportamento. Entre as que optaram por não trabalhar individualmente com os alunos encontramos justificativas de que temiam estigmatizar os alunos e de que tinham interesse em desenvolver atividades condizentes com o papel que precisará assumir enquanto professora, além de acreditar ser mais adequado para os alunos trabalhar dessa forma.

⁸⁷ De acordo com os relatos apresentados a participação das licenciandas nessas reuniões se dá mais como ouvintes.

Realizar atividades individuais, na perspectiva dessas licenciandas que priorizam trabalhar junto aos alunos apenas em sala de aula, é atender as demandas da escola. Pensamos que de certo modo, talvez até seja, entretanto, cabe considerar que pode também contribuir e muito na formação das licenciandas, desde que seja uma ação bem planejada, conduzida e orientada. Acreditamos que ao realizar atividades individuais elas podem ter a oportunidade de conhecer de forma mais aprofundada as características dos alunos, pensar estratégias de ensino aprendizagem que sejam mais adequadas a eles e avaliar o desempenho tanto deles quanto de si mesmas durante as ações que realizam.

Mesmo acreditando nas consequências positivas que a ação de realizar atividades individuais com os alunos possa ter na formação e nas práticas das licenciandas, reconhecemos que retirar os alunos da classe para isso, no horário da aula, é uma questão complexa não só pelo fator que constitui uma preocupação das licenciandas “estigmatizar os alunos”, mas também porque agir deste modo implica impedir que alguns alunos acompanhem as discussões tecidas pela professora regente no decorrer do tempo em que estão sendo auxiliados pelas licenciandas.

Frente à problemática de “estigmatizar os alunos”, receada pelas licenciandas, pensamos que talvez seja viável realizar trabalhos individuais com alunos em distintos níveis de aprendizagem e não apenas com aqueles considerados “atrasados” em relação à maioria da classe, como de costume. Consideramos pertinente também a alternativa empregada pela Maria, a qual implica em acompanhar os alunos discretamente, dentro de sala, auxiliando-os e avaliando os seus desempenhos.

Cabe destacar ainda uma das alternativas utilizadas para dar continuidade aos trabalhos individualizados, no tempo em que fui bolsista do PIBID. Esta alternativa, diz respeito ao desenvolvimento de atividades individuais com os alunos, em turno distinto daquele em que eles têm aulas. Proposta esta, que a experiência nos mostrou ser viável apenas aos alunos que não dependem de seus pais para trazê-los à escola.

A potencialidade da ação de acompanhar um grupo de crianças individualmente é reconhecida pelas licenciandas no tocante à avaliação do desempenho dessas crianças. Violeta, por exemplo, considera que essa prática viabiliza, “avaliar aos poucos os ganhos e as perdas dos alunos”. Entretanto, critica o fato de seus trabalhos no âmbito do PIBID, muitas vezes, acabar sendo avaliado em função do desempenho deles.

Ademais, percebemos que em função das demandas colocadas pelos profissionais da escola, que segundo uma das colaboradoras desta pesquisa são “sutis e não explícitas” (Maria). As licenciandas acabam fazendo atividades além daquelas exigidas pelo Programa⁸⁸, como as atividades de suporte operacional, as quais são evidenciadas no regulamento do PIBID (BRASIL, 2013b) como vedadas as bolsistas iniciação à docência; e, por vezes, são inibidas de fazerem o que almejam, ou seja, trabalhar com atividades lúdicas e artísticas atendendo à demanda do Subprojeto de experimentar metodologias diferenciadas. São solicitadas a realizar atividades de um modo diferente do que haviam planejado e em um tempo também distinto, seja reduzindo o tempo de suas atuações ou deixando a cargo das pibidianas a aula do dia.

Apesar desse desencontro entre proposições e ações, de um modo geral, identificamos que as pibidianas em suas atuações junto aos alunos, como sugerido nos documentos do Programa, priorizam atividades mais dinâmicas e lúdicas (citaram o trabalho com jogos, alfabeto móvel, artes, músicas e literatura infantil, por exemplo) e criticam as práticas por elas consideradas tradicionais (utilizadas por algumas professoras da escola), tais como o uso excessivo do livro didático e de provas como único instrumento de avaliação da aprendizagem dos alunos, aspectos já mencionado em outros momentos.

Sobre a questão apresentada no parágrafo acima, considerando à docência como uma atividade reflexiva e artística (PÉREZ GOMEZ, 1995) defendemos com base nas discussões deste autor, não haver necessidade de abandonar a metodologia de ensino tradicional (comum na racionalidade técnica), mas sim verificar em qual situação seu uso será mais adequado.

Concernente às atividades propostas pelas licenciandas, estas, conforme seus relatos, são atreladas aos conteúdos escolares e ao planejamento da professora, porém diferenciadas daquelas por elas desenvolvidas). Ainda, essas atividades são elaboradas a partir das necessidades apresentadas pelos alunos ao observá-los e por meio do diálogo com a professora regente. O intuito por agir desta forma, está relacionado,

⁸⁸ Salientam ter dificuldades para dizer “não” as demandas feitas pelos profissionais da escola, dentre outras coisas, por temer “arranjar problema” e visar manter uma boa relação. Diante disso, sinaliza a necessidade de uma interferência maior da coordenadora e da supervisora do Programa no sentido de esclarecer aos que lá trabalham quais funções da escola cabem as bolsistas de iniciação à docência.

segundo elas, ao interesse por contribuir na melhoria do desempenho dos alunos tanto em termos cognitivos quanto éticos e sociais.

Tanto no planejamento dessas atividades quanto na sua implementação, algumas dificuldades são sentidas pelas licenciandas. Concernente à dificuldade de planejar aulas, constatada também nos resultados de outros pesquisadores, conforme averiguado por Mariano (2012) ao analisar 14 trabalhos produzidos no âmbito de Programa de Pós-Graduação do Brasil, as participantes de nosso estudo ressaltaram que apesar de considerar importante e necessária essa atividade (de realizar planejamento), não sabem fazê-la, na maioria dos casos. Colocaram que fazem o planejamento de aulas⁸⁹, porém, acaba saindo diferente quando de sua implementação.

De acordo com discussões teóricas em torno do trabalho docente (GARCIA, 1999; MIZUKAMI et al., 2010; TARDIF, 2011, dentre outros) a ocorrência de alteração nas atividades quando de sua realização é comum a esta profissão, visto a mesma ser permeada de situações imprevisíveis que demandam, muitas vezes, capacidade de improvisação em vista dos objetivos que o professor tem de cumprir, na maioria dos casos, de forma simultânea: “controlar o grupo, motivá-lo, levá-lo a se concentrar numa tarefa,” dar “atenção particular a certos alunos da turma, “organizar atividades de aprendizagem”, “acompanhar a evolução da atividade, dar explicações, fazer com os alunos compreendam e aprendam, etc” (TARDIF, 2011, p. 163).

Sobre a dificuldade de planejar aula é pertinente expor também que as colaboradoras de nosso estudo (de forma mais enfática Luana) relataram sentir dificuldades, principalmente, em planejar atividades que contemple tanto os alunos “mais adiantados/avançados” quanto “os menos”.

Sabendo que a presença de alunos com grandes diferenças de aprendizagem (analfabetos em turmas de 5º ano, por exemplo), está cada vez mais recorrente nas escolas, visto terem aderido, em sua maioria, ao sistema de ensino por ciclos⁹⁰,

⁸⁹ Para planejar aulas, além de usar como referência os conhecimentos do curso de Pedagogia e de outras experiências de sua vida as licenciandas salientaram realizar pesquisas sobre o ensino em revistas e na internet, por exemplo. Prática esta que, a nosso ver, contribui para que desenvolvam suas aprendizagens relativas aos conteúdos a serem abordados e o modo de como abordá-los.

⁹⁰ A partir da LBD de 1996 que flexibilizou a forma de organização da educação básica, muitas escolas aderiram ao sistema de ensino por ciclos em que o aluno progride por idade,

consideramos relevante que as licenciandas vivenciem situações deste tipo no transcorrer de seu processo formativo universitário. Assumir esta posição, não quer dizer que concordamos com essa nova organização do ensino, pelo contrário consideramos como Nunes (2001, p. 653) que tal situação, além de criar “futuros analfabetos escolarizados” contribui sobremaneira na intensificação do trabalho docente, transformando as professoras em professoras multisseriadas, ao demandar que ensinem “[...] em uma mesma sala de aula como se fosse professora de várias séries simultaneamente”.

Retomando a discussão acerca das dificuldades sentidas pelas licenciandas nesse início da docência por meio do PIBID, temos também relatos que abordam dificuldades relativas à capacidade de lidar com a indisciplina dos alunos em sala de aula (Aline); estipular, junto à professora regente, um tempo para desenvolver as atividades que planeja (Bruna); conseguir fazer os alunos “prestarem atenção” nas aulas; se colocar no lugar deles; criar proposição didática e fazer transposição didática (Maria).

Dificuldade relativa às estratégias pedagógicas, contemplar todos os alunos, manter a disciplina em sala de aula se caracteriza como “agruras” do ofício também para participantes de outras pesquisas, conforme constatado por Lima et al. (2007) ao analisar teses e dissertações que discorriam sobre o professor iniciante em escolas públicas de anos iniciais do ensino fundamental. Frente a estas dificuldades, a autora identificou a presença de um sentimento de angústia entre os professores recém-ingressados na profissão e também posturas (de coerção aos alunos, por exemplo) não condizentes com crenças e aprendizagens adquiridas ao longo do curso, o que também ficou evidente em nossa pesquisa.

No que tange aos comportamentos divergentes daqueles aprendidos no curso⁹¹ identificamos sua ocorrência, principalmente, naquelas situações em que os alunos, no dizer de Aline “tumultuavam a sala”. Nesses momentos, mesmo sem concordar, as

independentemente da avaliação do professor. As escolas da cidade de Viçosa, onde as participantes de nosso estudo cursam Pedagogia, em sua maioria, aderiram a esta nova organização do ensino. No caso das escolas em que elas se encontram inseridas obtivemos informação de que não há reprovação até o 3º ano, apenas a partir dele.

⁹¹ Segundo as licenciandas medidas coercitivas eram reprovadas pelos professores da graduação que as estimulavam a conversar com os alunos quando estes se comportassem de forma não adequada à situação.

licenciandas colocavam os alunos de castigo – sem recreio, por exemplo - (Luana) e gritava com eles (Bruna) para assim conseguir a ordem almejada.

[...] a gente aprende aqui na UFV, não fazer isso. Mas chega lá, você tem que fazer... a questão de falar “você vai ficar de castigo!” Muitos professores [se referindo aos professores da graduação] falam assim: “gente não adianta fazer isso, tem que conversar, tem que fazer aquilo”. Na prática, isso não funciona! Não sei se você já teve experiência?! Não funciona muito. Então, a questão era: se eu falasse assim com eles: “Gente se vocês não comportarem vão ficar sem recreio” Aí comportavam. Mas ao contrário...
(Luana, Escola Girassol – 2013)

Desenvolvimento de práticas consideradas inadequadas parece ser comum também entre professoras já formadas. Nunes (2001), Tardif (2011) e Campos (2013) evidenciam ter constatado a presença de atitudes deste tipo entre os participantes de suas pesquisas. Uma possível explicação para comportamentos assim pode ser encontrada em Tardif (2011). Segundo este autor, no campo de atuação profissional os professores agem de acordo com a necessidade, ainda que de forma contraditória ao discurso universitário. Aspecto este, que Campos (2013) também evidencia ao abordar resultados de sua pesquisa junto a professores de geografia iniciantes na docência:

Diante da situação do trabalho, no interior da escola, frente aos pares e cotidianamente diante dos alunos, os professores são conduzidos a uma série de revisões daquilo que foi aprendido até então e ao desenvolvimento de des/aprendizagens necessárias e, para eles, urgentes. (CAMPOS 2013, p. 49)

Sobre a necessidade de des/aprendizagens, interpretamos estarem essas atreladas às condições de exercício da docência, principalmente no tocante às demandas postas ao professor pelas instâncias superiores, por profissionais atuantes na escola (outros professores, direção...), pelos alunos, pais de alunos, entre outros. Esses fatores e atores podem levar muitos docentes a agir de forma contraditória as suas crenças e aprendizagens, buscando com isso adequar à cultura e às exigências da escola e de seu pessoal. Acrescentando a essa discussão Lima, et al. (2007) evidencia o uso de tais artifícios como estratégia de “sobrevivência” e manutenção da ordem, sendo este último aspecto identificado por Nunes (2001) como uma das justificativas para as professoras

iniciantes desenvolverem práticas condenadas por elas próprias. Na visão de Nunes (2001) condutas deste tipo são decorrentes, muitas vezes, da ausência de uma formação sólida articulada às necessidades reais enfrentadas pelas futuras professoras em sala de aula⁹², ou seja, do desconhecimento de outros modelos alternativos, outras formas de agir.

No caso das licenciandas, comportamentos contraditórios às suas crenças e aprendizagens podem ser decorrentes também da situação em que se encontram; inseridas na docência na condição de estudante. O relato de Maria indicia esta questão. [...] às vezes, você quer fazer uma coisa diferente, mas você, simplesmente, não pode. Você tem que tratar o aluno de uma determinada maneira. Você tem que exercer o trabalho de professor que espera que você exerça: que é o professor reprodutor.

Vimos, dessa forma, que assim como nos casos dos professores iniciantes (TARDIF, 2011) é comum que as licenciandas tenham que se adaptar ao grupo de trabalho (professores da escola, direção do estabelecimento, etc)⁹³ ainda que sem concordar, como no caso da licencianda acima citada que inclusive ressaltou se sentir angustiada e com vontade de abandonar a profissão ao ter que agir em contradição com suas crenças relativas ao papel da escola. Aspecto este, que segundo o autor citado (p. 262), faz parte da carreira do professor, a qual é “também um processo de socialização, isto é, de identificação e de incorporação [...] as práticas e rotinas institucionalizadas dos grupos de trabalho.” Para ele “em termos profissionais e de carreira, saber como viver numa escola é tão importante quanto saber ensinar na sala de aula” (TARDIF, 2011, p. 262).

Por vezes, no desenrolar das atividades junto aos alunos as colaboradoras de nosso estudo são acometidas também por diversos sentimentos que de acordo com a

⁹² A não articulação entre os conhecimentos do curso com as especificidades do campo de atuação docente, conforme Nunes (2001), dentre outros, leva os ingressados na profissão a questionar as aprendizagens adquiridas em seu âmbito e selecionar outras que consideram mais pertinentes à situação na qual se encontram. Ressalta ele, que isso não significa a não incorporação de tais aprendizagens ao eu profissional.

⁹³ Cabe destacar que esse aspecto foi ressaltado apenas pelas ingressantes na Escola Cactos, que como vimos se comparada a Escola Girassol, fornece menos abertura para que as bolsistas de iniciação a docência desenvolvam seu trabalho e não dispõe de um clima de união entre seus atores. Reforçam assim, que o clima da escola interfere na atuação das bolsistas de iniciação à docência.

literatura sobre a iniciação à docência (GARCIA, 1999; NUNES, 2001; LIMA et al., 2007; TARDIF, 2011; MARIANO, 2012) acompanham a maioria dos inseridos na profissão docente - medo, angústia, frustração, insegurança, expectativa, ansiedade e idealismo. Alguns desses sentimentos, explicitados também nos resultados de outras pesquisas junto à pibidianos (ABDALA e PEREIRA, 2012), estão ilustrados nos depoimentos que as licenciandas nos concederam ao serem indagadas sobre o que sentem ao desenvolver as atividades com os alunos:

Olha, depende. Depende muito, tem vezes que é maravilhoso assim, que você vê que o seu trabalho está dando resultado. Mas a maior parte do tempo é frustrante porque... é muito indefinido assim. Eu acho que... você não sabe muito o que tem que fazer, como tem que fazer. Acho que, nesse sentido, um professor que está iniciando fica muito perdido.

(Maria – Escola Cactos, 2013)

Tem muitas atividades que a gente tem essa sensação que a gente não fez nada, que a gente não contribuiu em nada, que o aluno continua a mesma coisa.

(Violeta – Escola Girassol, 2013)

No tocante a imprevisibilidade do trabalho docente, Tardif (2011) coloca este aspecto como comum no caso do ensino. Segundo ele, diferente de algumas profissões, entre elas, a advocacia, em que é possível averiguar se o advogado ganhou ou perdeu a causa, na profissão docente é difícil, complexo especificar o resultado, visto, principalmente, o fato de que o aprendizado do aluno ser processual⁹⁴.

Voltando aos sentimentos medo, angústia, frustração, insegurança, expectativa, ansiedade e idealismo - vivenciados pelas licenciandas ao darem início à docência no contexto do PIBID, foi possível constatar falas que remetem ao desenvolvimento profissional no decorrer desse processo. Com base em Marcelo (2009) compreendemos o desenvolvimento profissional como um processo que permite ao sujeito ir desenvolvendo suas competências profissionais por meio das distintas experiências que vivencia no ambiente de trabalho – neste caso na escola. Nessa direção, uma das colaboradoras de nosso estudo assim se expressou:

⁹⁴ O fato do aprendizado dos alunos ser processual indica tanto que ele pode ter sido adquirido em outros momentos e espaços como também que ele pode se manifestar em momentos posteriores.

Agora que eu estou me encontrando mais. Agora que eu estou na reta final (risos) estou começando a entender, a ficar mais tranquila em relação ao fracasso, de certa forma. Que não é a gente planejar e achar que: “nossa! vai acontecer da forma como planejei”! Muitas vezes, você leva certas atividades e aquilo não faz sentido nenhum. Nem mesmo aquilo que você acha que é mais motivante, que eles vão adorar. Às vezes eles não estão nem aí, não veem sentido algum naquilo... é ... ou não conseguem acompanhar. Você tem que sempre fazer correções da sua própria prática. Eu acho que isso é uma coisa que eu aprendi em relação a ser professor.
(Maria – Escola Cactos, 2013)

Ao fornecer indícios de desenvolvimento profissional no âmbito do PIBID, o relato acima exposto, deixa evidente que, em se tratando dos saberes docentes, a dimensão temporal⁹⁵ que Tardif (2011) defende como importante na compreensão dos saberes dos professores, tem um peso importante no processo de aprendizagem da docência das licenciandas, visto ser por meio dela que os professores vão se familiarizando com seu ambiente de trabalho e dominando progressivamente os saberes necessários a sua realização. Isto fica evidente quando Maria afirma se sentir mais tranquila perante a obtenção de resultados, por vezes, inesperados, no trabalho junto aos alunos.

Esse achado comunga com a discussão de Tardif (2011) ao dizer que com o tempo, os professores aprendem a separar as coisas no que diz respeito ao seu papel na aprendizagem dos alunos. Aprendem que não vão fazer milagres, mas apenas colocar os alunos na pista de uma aprendizagem.

Aprender a ficar mais tranquila em relação ao fracasso do estudante e de si própria, ao lado de recriar, diariamente, a prática, parece significar que Maria esteja aprendendo a ter paciência ativa no sentido de saber que “fracassos” são comuns e nem sempre podem ser solucionados pelo professor, mas apesar disso o docente não pode se acomodar perante a eles. No depoimento, está frisada a pertinência de recriar a prática com vistas ao desenvolvimento de estratégias para estimular, favorecer e permitir a aprendizagem dos alunos. Nele ficou ressaltada, também, a sensibilidade em perceber que o conhecimento é provisório, demanda continuidade no processo de aprender a ser

⁹⁵ Em Tardif (2011, p.106) os saberes dos professores são considerados temporais tanto por serem adquiridos no e com o tempo quanto por serem “abertos, porosos e permeáveis”.

professor, necessita que se façam correções de sua própria prática. Aspecto este que no campo do ensino se faz recorrente. Sobre a dimensão temporal na aprendizagem da docência, somando às discussões de Tardif (2011), Nunes (2001, p.151) expõe que “o aprender a ensinar durante a prática de ensino constitui-se um processo lento, em que o futuro professor vai gradativamente se tornando mais confiante e adquirindo mais conhecimento de sua situação docente”.

Nessa direção, cabe ressaltar que ao serem indagadas sobre o modo como avaliam o próprio desempenho durante as atividades que desenvolvem as licenciandas expressaram que, de início (quando ingressaram no PIBID), a insegurança e as dificuldades eram maiores. Consideram que aos poucos vem obtendo melhorias em seus desempenhos⁹⁶. Entretanto reconhecem, como evidencia Luana, que ainda tem “muito que aprender e melhorar”. Receiam, por exemplo, não darem conta de assumir uma turma por conta própria.

Tendo percebido no PIBID que “ser professor e querer fazer um trabalho diferenciado dá muito trabalho” visto requerer, dentre outras coisas, “tempo de pesquisa e elaboração”, Maria manifestou ânsia por querer fazer mais do que já faz. Mesmo analisando, como as demais participantes do estudo, ser bastante dedicada ao PIBID, ela evidencia considerar seu desempenho insatisfatório, às vezes. Em decorrência disso, costuma se sentir “frustrada”. Seu relato assim se apresenta:

Às vezes, eu fico com uma sensação de impotência. Uma sensação de que eu devia está fazendo mais. De que eu devia... mas eu só não faço, porque eu não tenho tempo mesmo.
(Maria – Escola Cactos, 2013)

Entre outras discussões, tal depoimento nos remete àquela tecida por Tardif (2011, p. 212) ao abordar sobre as “[...] as intenções profissionais dos professores e os resultados objetivos de suas ações”, em que ele salienta ser “[...] preciso admitir que existe, as vezes um abismo entre suas boas intenções e o que fazem realmente”, visto principalmente as condições de trabalho que lhes são impostas; escassez de tempo, de recursos, de formação adequada, entre outras coisas.

⁹⁶ Como alguns dos fatores favorecedores de melhorias em seus desempenhos durante a realização das atividades citaram: planejar as ações com antecedência e apresentar o plano elaborado para a professora da turma.

Ainda acerca do desenvolvimento de atividades junto aos alunos é pertinente salientar que as participantes de nossa pesquisa, assim como as professoras colaboradoras das pesquisas analisadas por Lima et al. (2007), estabelecem relações com sua trajetória pessoal e escolar. Maria, por exemplo, ao dizer de sua atuação junto aos alunos abordou o fato de ter sido uma criança que gostava de ler, dava/dá muito valor para a leitura e sinalizou priorizar atividades que envolva literatura; Luana rememorou se valer de práticas aprendidas no NEAd – em especial as desenvolvidas em círculo; e Bruna relatou o trabalho com atividades lúdicas, que segundo ela eram recorrentes na escola em que estudava.

O fato das licenciandas, no decorrer de sua atuação junto aos alunos, recorrerem aos conhecimentos adquiridos durante suas trajetórias de vida pessoal e profissional (durante a socialização primária e em especial a escolar) reforça a suposição de Tardif (2011) de que os saberes adquiridos nestas etapas tem um peso importante na compreensão da natureza dos saberes da docência.

Ademais, cabe destacar que as licenciandas inseridas na Escola Girassol, caracterizada por um clima de união, ainda que não com muita frequência desenvolvem atividades em parcerias com outros, em especial, com a professora regente e as outras bolsistas de iniciação à docência. Prática pouco comum entre o grupo das licenciandas inseridas na Escola Cactos, principalmente, junto a outras licenciandas participantes do Programa⁹⁷.

Por falar no desenvolvimento de atividades em parceria com outros, cabe trazer à discussão, no tópico seguinte, as relações que as licenciandas estabelecem no decorrer do processo em que, por meio do PIBID, vivenciam a docência de forma exploratória e participativa.

4.3. As relações que as licenciandas estabelecem com diferentes atores

No desenrolar das ações que desenvolvem as licenciandas interagem com distintos atores entre pessoas do curso de formação (professores da universidade,

⁹⁷ Apesar de, geralmente, não desenvolverem atividades em parceria, uma empresta material para a outra, relata como desenvolveram algumas atividades, etc.

coordenadora do PIBID Pedagogia⁹⁸ e colegas de classe – de modo especial àquelas estudantes da graduação que são bolsistas de iniciação à docência e atuam na mesma escola); membros da escola (supervisora do PIBID, professora regente, alunos e demais atores com ela envolvidos); além de outras pessoas com as quais estabelecem relações nos diversos meios sociais que convivem. É sobre essas relações⁹⁹ e suas influências no processo de socialização e de aprendizagem da docência das licenciandas que discorreremos nos parágrafos seguintes.

A respeito do relacionamento com as pessoas do curso de formação, iniciamos nossa discussão abordando sobre a interação das licenciandas com a coordenadora do Programa. Esse relacionamento, pelo o que pudemos observar acontece nas reuniões¹⁰⁰ e nas oficinas programadas pela coordenadora; via redes sociais; e também de forma aleatória (neste caso de forma mais individualizada – sala da coordenadora) quando uma das partes sente necessidade; e por vezes, na própria escola¹⁰¹.

Tendo presenciado, como pesquisadoras, cinco reuniões do Programa, evidenciamos aspectos observados principalmente nas interações tecidas neste espaço.

No decorrer dessas reuniões constatamos discussões acerca do relatório, dos aspectos vivenciados na escola, da divulgação de eventos acadêmico-científicos, breve discussão teórica, discussões tecidas por membros externos ao Programa (sobre indisciplina e planejamento estratégico), repasse de informações referente aos aspectos administrativos do Programa, entre outras. Dentre essas discussões percebemos que aquelas relacionadas às questões que as licenciandas vivenciam na escola (atividades

⁹⁸ Apesar da coordenadora do PIBID também ser uma professora universitária, utilizamos a expressão “coordenadora do PIBID” para se referir a ela, devido ao fato dela ser o ator que se encontra diretamente envolvido com a formação das licenciandas no âmbito do Programa.

⁹⁹ Focaremos, especialmente, nas relações estabelecidas com os envolvidos com o Programa, tanto de forma direta – os que recebem bolsa para atuar, caso das colegas bolsistas de iniciação a docência, coordenadora e supervisora -; como indireta – os que apesar de não receberem bolsa estão envolvidos com o Programa, caso das professoras regentes de turma que recebem as licenciandas em suas salas de aula e até mesmo dos alunos e outros atores da escola.

¹⁰⁰ Essas reuniões geralmente acontecem de 15 em 15 dias e às vezes demora um pouco mais. Elas ocorrem em uma sala do Departamento de Educação da UFV (apêndice M) com a presença da coordenadora e das bolsistas de iniciação a docência e, por vezes, de algumas pessoas externas ao Programa que são convidadas pela coordenadora.

¹⁰¹ Pelas discussões tecidas nas reuniões do Programa, observamos que a coordenadora comparece a escola de vez em quando para, entre outras questões, observar as licenciandas nas atividades que desenvolvem, especialmente naquelas relativas às datas comemorativas.

que planejam e/ou desenvolvem; relato sobre os alunos em termos de aprendizagens e comportamento, sobre a professora - as práticas de ensino que utilizam, o modo como se relacionam com os alunos e com as bolsistas de iniciação à docência, dentre outras coisas) são as que mais fluem; as que menos fluem são as questões de ordem teórica. No decorrer das reuniões presenciadas foi possível observar a discussão de apenas um texto - sobre indisciplina - a qual ocorreu de forma breve e praticamente desarticulada dos aspectos da prática, ainda que a coordenadora fizesse um esforço para que houvesse tal articulação.

Quando da entrevista as próprias licenciandas abordaram a interação nas reuniões como sendo mais voltada para as questões pontuais da prática do que para reflexões teóricas, amplas e profundas acerca dos aspectos que permeiam o exercício da profissão.

Pelo o observado, são as próprias licenciandas que acabam por direcionar as discussões no sentido de priorizar conversar sobre os fatos ocorridos no cotidiano escolar. Tais fatos, por elas relatados, são problematizados pela coordenadora, o que nos parece ajudar as licenciandas a pensar nas ações que implementam, nas suas consequências e em outras alternativas para desenvolver um determinado trabalho. Foi o que aconteceu, por exemplo, quando do relato de algumas licenciadas acerca da opção por montar um cartaz onde colavam estrelinhas para as crianças que faziam as tarefas combinadas. Esta prática foi colocada pela coordenadora para a discussão do Grupo, por meio de indagações como: o que vocês pensam a respeito? consideram ou não adequado? por que? há outros métodos? (...).

Nesse contexto, as licenciandas de uma maneira geral evidenciaram seus posicionamentos. Disseram dos pros e contras em propor este tipo de estímulo para as crianças. Em virtude de as bolsistas que se valeram desta prática terem alcançado resultados positivos (conforme seus relatos conseguiram estimular as crianças a se interessarem pelas atividades e melhorar seus desempenhos, por exemplo), o grupo, incluindo a coordenadora, acabou manifestando favorável a ações deste tipo, desde que bem utilizada e discutida com os alunos.

Envolver os futuros professores em um processo de reflexão crítica consistente, buscando estimulá-los a tomar decisões sobre o ensino e a aprendizagem (por meio de questionamento do tipo: como fazer, o que fazer? para quê?), a pensar nas

consequências éticas e políticas e nas possibilidades e alternativas, tem sido defendido por Garcia (1999) como uma das componentes formativas necessárias aos cursos de formação docente. Tal postura por parte da coordenadora foi observada também quando da discussão sobre os relatórios elaborados pelas licenciandas¹⁰², os quais são vistos pela Maria como um meio de “prestar contas, de certa forma”.

Nessa discussão, observamos a coordenadora destacando para o diálogo entre os membros da reunião, alguns pontos do referido relatório. Dentre eles, os relativos à forma como as licenciandas elaboram a escrita (sinalizando os erros gramaticais encontrados e fornecendo sugestões de como corrigi-los sem especificar quem os cometeu; às atividades que desenvolvem na escola e as reflexões apresentadas. Sobre esses dois últimos aspectos (atividades e reflexões expostas no relatório) testemunhamos a coordenadora instigando o grupo a manifestar seus posicionamentos ao mesmo tempo em que ela expressava o próprio posicionamento a respeito das atividades e das atitudes tomadas no seu desenvolvimento. E ainda, a coordenadora pedia que as estudantes se colocassem no lugar do colega, fazendo-as pensar sobre a sua postura e as consequências decorrentes das opções eleitas.

Esse conjunto de ações estimuladas pela coordenadora parece contribuir para que a proposta indicada no parágrafo IV do art. 07, portaria 096 (BRASIL, 2013b) seja contemplada no âmbito do PIBID Pedagogia. Nela está prevista, entre outras questões, que o Programa possa contemplar: “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”.

O relacionamento com a coordenadora é avaliado positivamente pelas próprias licenciandas que ressaltam o fato de estarem dispostas a aprender uma com a outra, bem como disponível para “conversar, esclarecer dúvida e ajudar em alguma coisa”, conforme relato apresentado por Maria e Violeta e compartilhado pelas demais colaboradoras de nosso estudo.

Quanto às licenciandas que integram o Programa, o relacionamento entre elas ocorre, na maioria das vezes, nas reuniões junto à coordenadora e naquelas junto à

¹⁰² Segundo informações colhidas nas reuniões e nas entrevistas com as licenciandas, a proposta atual é que elaborem relatórios bimestrais contando o que aconteceu de modo objetivo e colocando reflexões.

supervisora, nas oficinas do Programa, via e-mail, redes sociais¹⁰³, no trajeto para a escola e nos poucos minutos que se encontram em seu interior, mais especificamente no recreio.

Essa interação é pautada por socialização de conhecimentos e experiências. Socializam, por exemplo, os conteúdos das atividades que realizam, os instrumentos e meios que utilizam para desenvolvê-los, as implicações decorrentes de sua realização (tanto na aprendizagem dos alunos, como nas reações e sentimentos das licenciandas), bem como aspectos relativos às características, os desempenhos e as formas de relacionamento com os alunos.

Assim sendo, os dados indicam influência dessas colegas (outras licenciandas participantes do Programa) no processo de aprender a ensinar das colaboradoras de nosso estudo, principalmente por meio de uma relação dialógica. Obtivemos relatos em que elas afirmam se valer das ideias das colegas para desenvolverem suas atividades na escola,

Às vezes, [...] alguém fala assim: “Ah, eu fiz tal atividade, foi muito bom e deu certo.” Eu vou lá, pego a ideia, acrescento algumas coisas e faço a minha. Então, assim, acrescenta. Tudo que é relatado [...] dá para tirar proveito.
(Bruna – Escola Cactos, 2013)

Além disso, constatamos, dentre outros aspectos, falas que colocavam em foco o apoio emocional que recebiam das colegas nos momentos de diálogos. Esse apoio ficou destacado, notadamente, diante de ações por elas consideradas mal sucedidas. A este respeito, Luana assim colocou “Tem vez que a gente faz alguma atividade e não dá certo. A gente fica com aquilo para a gente... ‘nossa, é só comigo!’ e continuou dizendo que ao observar suas colegas abordando “[...] ‘ah! comigo também não dá certo!’” ela passa a perceber que é “algo comum”, não é “culpa” sua, mas conforme seu depoimento “é próprio talvez do ambiente, das condições que não favoreceram”. Abordagem essa, que coaduna com a explicitada por Lantheaume (2012, p.385) onde a mesma expressa

¹⁰³ Entre as redes sociais identificamos a existência de uma comunidade do PIBID Pedagogia no Face book. Nesta comunidade, os envolvidos com o Programa socializam, por exemplo, eventos acadêmicos, textos, aspectos a serem abordados nas reuniões que realizam juntas, etc.

que “[...] à percepção das dificuldades dos outros ajudam os professores a aceitar melhor e resolver as próprias dificuldades”.

Contudo, apesar do exercício da cooperação contribuir na questão acima exposta e também em outras, essa prática é, por vezes, evidenciada na literatura como comum entre professores (LIMA et al., 2007). Há sinalizações também de que em outros momentos a cooperação é pouco recorrente devido, principalmente, às limitações impostas pelas condições de trabalho que propicia poucas ocasiões e oportunidades a sua realização (LANTHEAUME, 2012), colaborando deste modo, para que a aprendizagem da docência, especialmente no início da carreira, ocorra em meio à solidão, conforme averiguado por Penna (2012) e Campos (2013), dentre outros.

Retomando a discussão a respeito do estabelecimento de relações de colaboração, temos, de acordo com as discussões tecidas por Lima et al. (2007) e Lantheaume (2012), que nelas fica evidente o interesse dos professores em expressar seus sentimentos (surpresas, incertezas, desencantos, sucessos...) para aqueles¹⁰⁴ que pudessem compreendê-los, ou seja, para os que vivenciam situações similares. Aspecto este, considerado por Violeta, uma das participantes de nosso estudo, como necessário aos professores. Em seu depoimento ela abordou “eles precisam reclamar. Eles precisam ver que outras pessoas, que estão inseridas naquele contexto, também sofrem, têm algumas limitações, algumas dificuldades. Ele não está sozinho”.

Acrescentando a discussão acima, Garcia (1999) assinala que o ato de partilhar experiências e preocupações com os pares ajuda os professores (neste caso, futuras professoras) a superar o chamado “choque de realidade”.

Diante dessas abordagens teóricas e dos achados de nossa pesquisa, acreditamos como Nunes (2001, p. 580) que o estabelecimento de relações de “partilha” e apoio, neste caso entre as colegas do curso, pode acenar “para o rompimento da cultura individualista do ensino e a construção de culturas de colaboração verdadeiras dentro das escolas”.

Assim, sem desconsiderar a necessidade de mudanças no contexto de trabalho docente em vista de favorecer o florescimento dessa cultura, defendemos a ideia

¹⁰⁴ Como bem sinaliza Lima et al., (2007) essas ajudas são buscadas pelas professoras junto a pessoas que querem que as ajude e não aleatoriamente, os chamados por Marcelo Garcia (1999) de “amigos críticos”.

colocada por Nunes (2001, p. 580) de que “a influência dos colegas durante a formação inicial, portanto, deve ser melhor aquilatada pelos respectivos programas, enquanto uma fonte potencial de ensaio preliminar a uma vivência colaborativa no futuro ambiente escolar”.

Na pesquisa desenvolvida pelo referido autor, a influência das colegas do curso de formação no processo de socialização e de aprendizagem da profissão assumiu contornos diversificados, sendo que algumas colaboradoras de seu estudo contaram com o apoio das colegas (também por meio de “sugestões de atividades, esclarecimento de dúvidas e apoio na execução de determinada tarefa”. Um apoio não só em termos de conhecimento, mas também emocional) e participantes outras não (Op. cit., p. 579).

Em Nunes (2001, p. 579) ficou evidente que essa influência das colegas contribuiu “para a construção pelas professoras de um repertório de conhecimentos de aplicação direta ao contexto escolar” suprimindo até mesmo a ausência de apoio particular por parte do professor do estágio (por ele chamado de supervisor da prática de ensino).

No caso de nossa pesquisa, esse apoio por parte das colegas (integrantes do PIBID, mais especificamente) parece ser mais intenso que aquele oferecido pela supervisora do PIBID, aspecto este enfatizado por Luana e, por vezes, presente no relato das demais colaboradoras desse estudo.

Em se tratando do relacionamento com a supervisora do PIBID, este acontece, na maioria das vezes, nas reuniões que a mesma desenvolve junto às bolsistas de iniciação à docência na Escola¹⁰⁵ e nos casos em que as licenciandas procuram por ela.

Pelos relatos apresentados, esta interação ocorre com maior frequência na Escola Girassol do que na Escola Cactos. Nesta última, o relacionamento se dá quase que exclusivamente quando das reuniões, já na primeira ocorre também em outros momentos. Segundo o depoimento da Violeta (licencianda inserida na Escola Girassol) a supervisora se mostra “sempre aberta a elas”, inclusive, destina um dia por semana para comparecer a escola em um turno distinto daquele que atua como professora. Neste dia, fica a disposição das licenciandas e, além disso, dá liberdade a elas de solicitar sua presença, via *e-mail*, também em outros momentos que considerarem necessário.

¹⁰⁵ Essas reuniões ocorrem geralmente uma vez por mês com a finalidade de discutirem, dentre outros aspectos, sobre alguns pontos do relatório elaborado pelas licenciandas, as ações por elas realizadas no âmbito da escola, as dificuldades enfrentadas, o desenvolvimento dos alunos e o planejamento das atividades.

Apesar da supervisora do PIBID da Escola Girassol se fazer um pouco mais presente no processo de inserção das licenciandas no âmbito da escola, em ambas as instituições, os dados indiciam que as “trocas” entre elas – as licenciandas e a supervisora do PIBID - são mais para discutir aspectos pontuais (especialmente, os explicitados no relatório) do que desenvolver reflexões mais amplas e profundas sobre as questões que perpassam o exercício da profissão: os dilemas, problemas e desafios decorrentes dessa iniciação experimentada pelas integrantes do Programa.

Além disso, como abordado quando da discussão sobre as ações que implementam no âmbito da escola, constatamos depoimentos que sinalizam a ausência de acompanhamento às licenciandas no tocante as atividades que desenvolvem em sala de aula. Nenhum dos relatos evidencia a presença da supervisora nestes momentos.

Ademais, não nos foi relatado nenhuma ação concreta preparada pela supervisora a fim de promover a aprendizagem da docência das licenciandas. Pelo contrário, houve depoimentos por parte das licenciadas de ambas as escolas, que sinalizam interesse por ações nesta direção. Maria, por exemplo, explicitou almejar que houvesse, por parte da supervisora, um melhor acompanhamento pedagógico e trocas de conhecimentos com as licenciandas que integram o Programa. Nesta direção, Luana sinalizou anseio por um acompanhamento que favorecesse o aprendizado dos conteúdos a serem ensinados, dos métodos de ensino, do planejamento das atividades, de posturas para lidar com os alunos, da elaboração de provas, inclusive, sugeriu que a supervisora preparasse oficinas neste sentido. Pretensões essas, majoritariamente comungadas pelas demais colaboradoras deste estudo.

Tendo em vista esses interesses sinalizados pelas licenciandas e o fato de que as reuniões com a supervisora deveriam ocorrer semanalmente, segundo informações do projeto institucional do PIBID/UFV 2012, uma das alternativas pensadas para que tais questões, além de outras que se fizerem necessárias, sejam trabalhadas pela supervisora do PIBID junto às licenciandas é fazer as reuniões com mais frequência levando em consideração as demandas colocadas por estas últimas e as experiências que a supervisora teve/tem na Educação Básica.

Indicamos a alternativa acima, pensando no papel que a supervisora do PIBID pode/poderia desempenhar no processo de socialização das licenciandas; papel de colaboradora. Aliás, não apenas ela, mas também outros membros da escola, de modo

especial, as crianças e a professora regente (atores estes, mencionados com maior ênfase no desenrolar da pesquisa), os quais inclusive, no que tange a socialização, são destacados por Van Zanten (2008) como elementos centrais no processo de aprendizagem da profissão.

No tocante ao professor colaborador, Nunes (2001, p. 172) ressalva que diversos estudos indicam sua figura “[...] como sendo a de maior peso no processo de socialização do futuro docente, sobretudo ao final da formação inicial, e dado que ele é o representante imediato da cultura da escola”. Estes achados sugerem que no momento em que a licencianda “[...] começa a ensaiar seus primeiros passos na condição de professora de uma sala de aula [...] a figura do professor colaborador é um modelo oficial a ser observado e com o qual se deve aprender a ser professor [...]” (Op. cit., p. 680).

Estando na escola há mais de um ano, as colaboradoras de nosso estudo puderam se relacionar com pelo menos duas professoras regentes, sendo algumas experientes e outras recém-iniciadas na docência. Essa interação entre cada licencianda e a professora regente na turma em que atua é estabelecida primordialmente na sala de aula (durante a aula, e até mesmo antes de seu início, bem como ao final da mesma), no recreio e nas reuniões para planejamento do ensino.¹⁰⁶

Nesse processo, as licenciandas tecem diálogos, observam as práticas e posturas das professoras (suas estratégias metodológicas e relacionais, por exemplo), bem como desenvolvem ações sob o olhar delas. Constatamos que esse relacionamento sucedeu de maneira diversa. Para Luana, Maria e Aline, especificamente no segundo ano delas como bolsista do PIBID (no caso das duas primeiras) se deu baseado no companheirismo e na socialização de saberes e experiências, ao passo que para as demais, Bruna e Violeta, esta relação foi mais distante.

Pelos relatos apresentados nos casos em que ocorrem trocas entre as licenciandas e as professoras, estas, assim como identificado por Campos (2013) em sua pesquisa junto a professores iniciantes de geografia, muitas vezes, são baseadas em “dicas” e

¹⁰⁶ Essas reuniões ocorrem na escola com a participação da supervisora da escola, as professoras que atuam no mesmo nível de ensino e as bolsistas de iniciação à docência atuantes nas respectivas turmas.

“toques” sobre o que fazer, quais caminhos seguir, por exemplo. Este aspecto pode ser percebido no relato de uma das participantes de nosso estudo:

Eu não tinha nenhuma noção de como é processo de alfabetização de uma criança e aí a professora, desse ano [se referindo ao ano de - 2013], falou:

- Primeiro começa com tais letras, depois tal, tal, tal.

(Maria – Escola Cactos, 2013)

Para além das dicas e toques nos foi relatado que nos momentos de interação entre professoras e as bolsistas de iniciação à docência ocorrem discussões do tipo:

“Oh, vocês tão vendo como que é?! Não é moleza não! se quer desistir, desiste agora. Mais não desisti, não. Professor ganha pouco, mas ri bastante”;

“Luana, a vida de professor não é fácil, mas se você tem vontade você continua, porque quando a gente gosta realmente as coisas se tornam mais fáceis”;

“Nossa menina, você é nova. Muda de curso!”

(Luana – Escola Girassol, 2013).

“O que a gente vê no curso de Pedagogia não é nada do que a gente vai usar na prática. Desiste disso logo! (risos)”

(Maria - Escola Cactos, 2013).

Nos depoimentos acima foi possível observar que as professoras, além de relatar suas experiências e fornecer dicas e toques, apresentam às licenciandas falas desqualificadoras dos saberes da formação profissional e desestimuladoras da docência. Com isso, contribuem para que essas estudantes julguem sua formação acadêmica profissional desvinculada das demandas do campo de atuação docente, bem como favorecem o sentimento de desmotivação em exercer a docência, aspecto, este contrário aos objetivos do Programa que visam o incentivo a essa profissão.

As professoras alertam as licenciandas, ainda, para as dificuldades da profissão, sua desvalorização, bem como mostram as vantagens e desvantagens do exercício da mesma, explicitando sobre os desafios, as dificuldades e alegrias dela decorrentes. Este

fator reforça o destaque que Van Zanten (2008) atribui aos docentes “antigos”¹⁰⁷ no que diz respeito à transmissão de certos valores, maneiras de fazer, etc., aos mais “novos” através de trocas de opiniões, conselhos e ajuda.

Sendo o professor regente aquele que têm “titularidade na sala de aula” (NUNES, 2001), as práticas por ele desenvolvidas, “seu agir pedagógico”, constituem também como fonte de aprendizagem da profissão por futuras professoras. Estas, segundo o autor (Op. cit., p. 589), “parece assumir o papel de aluna do professor colaborador” - regente no caso de nossa pesquisa – “observando-o para aprender dele”.

O professor colaborador, segundo dados da pesquisa de Nunes (2001, p. 509) “estando sobre constante observação do estudante em prática [...] serve como um modelo de como deve atuar um professor”. No caso de nossa pesquisa, ora a professora, no seu agir pedagógico e relacional, é considerada o modelo a ser seguido, ora modelo a ser evitado. Tanto uma avaliação quanto outra são majoritariamente pautadas em reflexões acerca das práticas de ensino usuais, em sala de aula.

Luana e Maria explicitam pretender basear-se na prática da professora, visto ter tido oportunidade de observar e verificar a eficácia da mesma no aprendizado dos alunos. Esta questão aparece exposta ao relatarmos sobre o método de alfabetização utilizado pelas professoras com as quais lidam diretamente. O relato a seguir é elucidativo, neste sentido:

Provavelmente na hora que eu for trabalhar com alfabetização, eu vou trabalhar da mesma forma que ela [se referindo à professora regente] trabalhou, porque é o que eu aprendi. Outro método eu não aprendi e eu não vi na prática como é que é. Talvez eu vá desenvolvendo depois com o tempo. Mas, eu tenho certeza, que se eu pegar uma turma de alfabetização, eu vou fazer da mesma forma que ela estava fazendo, inclusive a rotina e tudo, porque deu certo, estava dando certo com ela.

(Maria – Escola Cactos, 2013)

¹⁰⁷O termo “antigos” é utilizado por Van Zanten (2008) para se referir aqueles docentes que estão a mais tempo na profissão, ao passo que o termo “novos” são para se referir aos professores iniciantes.

Violeta expôs não se basear nas práticas da professora, visto implicarem em influências negativas na aprendizagem dos alunos; levá-los, em suas palavras, a aprender “conteúdos errados”.

Vimos assim, que há notadamente, um caráter ativo das licenciandas ao avaliar as práticas de outras professoras, em que elas julgam umas apropriadas e outras inapropriadas e nesse processo fazem uma seleção dos aspectos que consideram pertinentes a si próprias¹⁰⁸. Reforçam, deste modo, a ideia salientada por Freitas (2002, p. 156) de que: “[...] o processo de socialização não ocorre de forma linear, através de uma incorporação progressiva dos valores do grupo de pertencimento, nem o agente socializado é objeto passivo dos agentes e condições socializadoras”.

Essa redefinição do que consideram ou não adequado, conforme Nunes (2001, p. 591), é feita “diante dos conhecimentos e imagens já existentes e das contribuições de outros agentes [...]”. Em nossa pesquisa também essa questão ficou implícita. Averiguamos que a influência dos distintos atores no processo de aprendizagem da docência das licenciandas parece estar mediada pelas experiências vivenciadas ao longo de suas vidas, sendo por meio delas que fazem uma seleção dos aspectos que consideram adequados a si próprias, assim como identificado por Nunes (2001).

O autor citado pondera, ainda, que nos casos em que há imitação do modelo (como no caso ambicionado por Maria e Luana, desde que a realidade se adapte ao que foi aprendido), essa imitação, todavia, “não é completa, porque nunca o indivíduo conseguirá tomar o papel do outro em sua plenitude”¹⁰⁹ (NUNES, 2001, p. 672). Ademais, acrescenta ele, que as pessoas tendem a imitar aquelas identificadas como sendo portadora de mais experiência e conhecimento.

No âmbito dessa discussão, cabe evidenciar que as licenciandas avaliam de forma diversa as práticas e posturas observadas no convívio com a professora regente. Consideram que a vivência junto às professoras com formação específica, experiência

¹⁰⁸Essa seleção, contudo, é parcial e contraditória, visto incorporarem até mesmo algumas atitudes por elas reprovadas. Comportamento esse, também recorrente entre as professoras principiantes investigadas por Nunes (2001).

¹⁰⁹Entre os fatores que contribuem para que o indivíduo não consiga tomar o papel do outro em sua plenitude, citamos com base em Mizukami et al. (2010) a existência de alterações no contexto de trabalho das licenciandas e nos seus próprios conhecimentos.

na área, motivadas a ensinar e estabelecadoras de uma relação dialógica, respeitosa e de colaboração com elas e os alunos, contribuíram mais com sua aprendizagem da docência.

Tendo inserido, no primeiro ano de PIBID, em uma turma de 4º ano e relacionando com uma professora sem formação específica e experiência no ensino fundamental (estava atuando pela primeira vez neste nível de ensino) Maria expressou:

O ano passado [2012] foi bem frustrante. Eu cheguei lá [na escola] sem saber nada. Achando que eu ia ter na professora um amparo; alguém para me ensinar. Eu vi que ela também não tinha. Ela era formada em economia doméstica, na verdade. Aí eu fui indo atrás de entender o quê que eu teria que fazer ali. Como que eu teria que me colocar naquele espaço e tal. Fui atrás de ver o quê que alunos de 4º ano [nível de ensino que estava] deveriam aprender.

Esse relato, além de mostrar a existência de professores sem formação específica atuando na área, aspecto recorrente nos anos iniciais, conforme Oliveira, et al. (2002), dentre outros, apresenta a falta de amparo a bolsista de iniciação à docência e a professora e ilustra uma expectativa que é comum entre as licenciandas participantes do estudo: de aprender com a professora regente. No caso da Maria que atuou, em seu primeiro ano como bolsista do PIBID, junto a uma professora sem formação específica e experiência no ensino fundamental, a relação acabou por se inverter. Observando o empenho da licencianda por compreender melhor sua função na escola e buscar estratégias (na internet, nos livros e no relacionamento com outros, por exemplo) que promovessem a aprendizagem dos alunos, aos poucos, foi à professora quem passou a recorrer a ela para pedir informações; o que também sucedeu no decorrer da interação que Luana, em seu segundo ano de PIBID, estabeleceu com uma professora que estava atuando pela primeira vez na Escola Girassol¹¹⁰.

A constatação de que as professoras também recorrem às licenciandas visando aprender com elas, denota divergência com os achados de Sambugari (2012) ao pesquisar sobre a socialização por licenciandos inseridos na escola na condição de

¹¹⁰ Ressaltou Luana que a professora recorria a ela para pedir informações sobre certas atividades comumente desenvolvidas no âmbito da escola.

estagiários. A autora constatou como recorrente a professora assumir o papel de transmissora e o licenciado de receptor¹¹¹.

Ainda concernente ao relato de Maria é interessante notar que, no empenho por compreender sua função na escola e propiciar a aprendizagem dos alunos, ela sequer faz menção a pessoas que a auxiliaram. Isso, nos leva a refletir sobre o modo como vem acontecendo a aprendizagem da docência no âmbito do PIBID. Será esse relato mais um indicativo de que a aprendizagem da docência no contexto desse Programa ocorre frequentemente por ensaio e erro como definido por Violeta e apresentado na literatura?

Na proposta do PIBID, conforme já abordado anteriormente, está explicitado que as licenciandas, nesse processo de iniciação à docência, deveriam ser acompanhadas por professores da educação básica (especialmente a supervisora do PIBID na escola, que inclusive é a única, entre os profissionais da educação básica, que recebe bolsa para atuar no Programa) e do ensino superior (coordenadores do PIBID, primordialmente o coordenador de área). Frente a esse fator e aos relatos apresentados pelas participantes de nosso estudo cabe indagar: como está sendo esse auxílio? Está de fato contemplando as necessidades formativas das licenciandas que integram o Programa? Até que ponto elas (coordenadora e supervisora do PIBID) deveriam supervisionar as licenciandas? Em quais aspectos? Essas questões, dentre outras, merecem ser investigadas e problematizadas no contexto desse Programa que, como vimos, em tese, se propõe oferecer apoio às futuras professoras iniciantes na docência.

Notadamente sobre essa questão da falta de apoio ao futuro professor no decorrer de seu processo de iniciação à docência enquanto ainda se é estudante de um curso de formação, Nunes (2001 apoiando em Su, 1992a) e nos dados de sua pesquisa confirma casos deste tipo como recorrentes na maioria dos programas de formação de professores.

A falta de apoio ao iniciante é apresentada como comum também àqueles iniciantes na docência na condição de professores (CAMPOS, 2013; NUNES, 2001, dentre outros). Tais estudos apontam que apoio ao iniciante ou a falta dele tem profundas implicações no modo como vivenciam e aprendem à docência. Ter esse apoio

¹¹¹ Exceto no caso de um deles (o único do sexo masculino do total de 4 participantes) em que a situação foi inversa. Entre as demais ficou ressaltada a professora assumindo o papel de transmissora e as estagiárias de receptora. Sobre essa questão, Sambugari averiguou casos de estagiárias que sempre atendiam as solicitações da professora mesmo quando tais solicitações lhes causavam certo desconforto com relação ao seu papel de estagiária.

contribui para que o iniciante aumente seu repertório de conhecimentos, especialmente, aqueles de caráter prático (ligados ao conhecimento da matéria a ser ensinada, dos métodos de ensino a serem utilizados, das formas de relacionamento com os alunos...) e se sinta melhor emocionalmente para lidar com os desafios do trabalho (NUNES, 2001).

Em contrapartida a ausência de uma assistência ao iniciante pode, conforme Nunes (2001, p. 724), “conduzir a docente a cometer mais erros no seu início do que provavelmente faria se contasse com a devida ajuda”.

Inerente aos inseridos na docência na condição de estudantes, salientamos a importância desse apoio neste período em que ele, de acordo Nunes (2001, 150), é ao mesmo tempo “professor e estudante, estudante e professor” tendo de “cumprir com determinações de sua instituição formadora enquanto estudantes e desempenhar um papel simulado de professor”, que provoca nele conflitos diante das pressões que recebe de ambos os lados e sentimentos diversos – uma mistura de medo, angústia, frustração, insegurança com expectativa, ansiedade e idealismo.

Em nossa pesquisa constatamos a existência de uma interação (licencianda-professora regente) em que uma busca ajudar/apoiar a outra quando necessário, o que nos parece auxiliar as primeiras no que tange ao planejamento das atividades que desenvolvem junto aos alunos, bem como nos próprios conteúdos a serem ministrados, na metodologia de ensino e no relacionamento com tais alunos, entre outras coisas.

A respeito do desenvolvimento de atividades juntos aos alunos, cabe destacar com base nos relatos das colaboradoras deste estudo, que as professoras pouco interferem nestes momentos; ficam realizando suas tarefas, corrigindo provas e preenchendo o diário, por exemplo¹¹². Interferem mais para impor respeito e ajudar a controlar a indisciplina dos alunos. Apenas no caso de algumas (caso da Maria neste segundo ano de PIBID, especialmente) há uma participação maior dessas professoras no decorrer destes momentos, seja por sugestões de atividades, esclarecimento de dúvidas, apoio emocional frente aos impasses que vivenciam.

¹¹² O fato das professoras regentes aproveitarem o momento em que as licenciandas estão desenvolvendo atividades junto aos alunos para realizar suas tarefas provavelmente está atrelado à sobrecarga de trabalho decorrente do exercício dessa profissão que conforme aponta Oliveira *et al.* (2004), dentre outros, tem passado por um processo de intensificação.

Sobre o desenvolvimento de atividades junto aos alunos cabe discorrer acerca da interação que as licenciandas estabelecem com eles; os alunos da escola, por elas chamados de “meus alunos”.

Em outras pesquisas que abordam a aprendizagem da docência e/ou a socialização profissional (NUNES, 2001; CAMPOS, 2013; VAN ZANTEN, 2008; LÜDKE, 1996...) os alunos, assim como os professores da escola são frisados como sujeitos centrais nesse processo tanto por motivar as aprendizagens adquiridas quanto por legitimá-las/validá-las. A este respeito, Nunes (2001, p. 631-632.) expõe:

[...] os alunos são agentes com grande poder de influência na definição do eu profissional docente, pois tanto servem como sujeitos observados em suas ações e reações para a construção de teorias sobre seu desenvolvimento, como são os indicadores da eficácia dos conteúdos e estratégias metodológicas aplicados pelas professoras na sala de aula.

Assim, o autor alude ser com os alunos que as futuras professoras, “[...] vão solidificando seu eu profissional” ao observá-los, interagir e testar com eles “estratégias de ação pedagógica para uso posterior”¹¹³ (NUNES, 2001, p. 721).

Estando inseridas na escola na condição de pibidianas, as colaboradoras de nosso estudo tem a oportunidade de interagir com os alunos: na sala de aula, nos momentos em que desenvolvem atividades individuais com alguns deles (os que apresentam estar em um nível de aprendizagem distinto e inferior aos demais), bem como no recreio, na entrada e na saída da aula.

Esse relacionamento, assim como constatado em alguns dos estudos já citados (NUNES, 2001; TARDIF, 2011; CAMPOS, 2013, por exemplo) é baseado, principalmente, no afeto. Em seus relatos, as respondentes da pesquisa (de forma mais enfática Luana e Maria), destacam o carinho que recebe dos alunos, por meio de abraços, desenhos, elogios orais e cartas, até mesmo de mães agradecendo por estar contribuindo no aprendizado de seus filhos – no caso da Maria.

¹¹³ O autor explana haver preferencialmente a incorporação (pelas professoras ou mesmo futuras docentes) daquelas estratégias de ação pedagógicas que surtiram resultados favoráveis com a turma.

Quando a gente vem chegando à escola, eles saem correndo para te agarrar. [...] todo dia na hora que eu vou embora eu tenho um trabalho, porque todos eles levantam e vem correndo na porta e me agarram [...] e isso é o mais gratificante de tudo. Você chega e vê o brilho nos olhos quando eles te veem. Isso é muito gratificante, é maravilhoso!
(Maria – Escola Cactos, 2013)

Com relação aos alunos, a relação é ótima. Eles... nossa! chega, aquele abraço. É muito bom! [...] Eles gostam muito...das atividades que a gente leva¹¹⁴. Você percebe que realmente eles têm um amor pela gente.
(Luana - Escola Girassol, 2013)

As pibidianas advertem, também, que nesse relacionamento, os alunos relatam a elas sobre aspectos de suas vidas pessoais, levando-as, muitas vezes, a se sentirem comovidas com as tristes histórias que ouvem, entre casos de drogas, separações e mortes na família, por exemplo. A este respeito, Luana assim expressou: “a gente se vê envolvida naquilo e sofre junto com o aluno”.

Para além de se sentirem comovidas com as histórias de alguns alunos, as licenciandas de uma maneira geral, assim como as colaboradoras da pesquisa de Nunes (2001), relacionam alguns dos comportamentos deles na escola a aspectos de suas vivências pessoais fora da escola, de modo especial àquelas familiares. Dentre outras coisas, relacionam as atitudes agressivas, violentas e indisciplinadas a vivências deste tipo em casa, bem como a falta de atenção dispensada nas aulas a problemas familiares que acreditam interferir no sono deles.

Os sentimentos explicitados reforçam a sinalização de Tardif (2011, p.130) ao afirmar que:

Uma boa parte do trabalho docente é de cunho afetivo, emocional. Baseia-se em emoções, em afetos, na capacidade não somente de pensar nos alunos, mas igualmente de perceber e de sentir suas emoções, seus temores, suas alegrias, seus próprios bloqueios afetivos.

¹¹⁴ Além da presença das licenciandas modificar a rotina da aula, o fato delas disporem de mais recursos materiais (concedidos pelo PIBID) que as professoras parece contribuir para que suas atividades causem interesse nos alunos. Afinal, como sabido no contexto educacional, comumente o professor, além de outras coisas, não dispõe de recursos materiais adequados e suficientes para conduzir seu trabalho.

Essa sinalização merece ser problematizada. Mesmo que o caráter afetivo de fato perpassa a profissão, pensamos que se faça necessário cuidar para que esse envolvimento não extrapole os limites prejudicando a vida pessoal e profissional do professor. Sendo fonte potencial para isso, talvez seja interessante que haja no âmbito do PIBID discussões conjuntas acerca do que sentem as licenciandas no decorrer de suas vivências na escola junto aos alunos; discussões que forneçam a elas apoio emocional e capacidade de distinguir até que ponto esse envolvimento com eles é saudável e pertinente.

Coadunando com o nosso posicionamento, constatamos entre os professores colaboradores da pesquisa de Lantheaume (2012, p. 375) a crença de que “é preciso se blindar”. Abordando ser esta uma das estratégias usuais dos professores em vista de superarem os desafios do exercício da profissão e continuar trabalhando, apesar das dificuldades, a autora expõe:

Entre o ideal do ofício e a realidade, um princípio de prudência para resistir supõe que o professor cuide de não se “aprisionar” desde os primeiros anos, pois um envolvimento muito forte esgota e deixa um gosto amargo em razão da distância entre as expectativas e a realidade. (LANTHEAUME, 2012, p. 375)

Prosseguindo na discussão em torno da compreensão das características dos alunos, identificamos que nessa interação as licenciandas realizam avaliações do comportamento deles no que tange as maneiras de agir (chegar atrasado, falar alto, etc) à motivação com a escola e os conteúdos, bem como avaliam as aprendizagens deles ao observá-los e desenvolver atividades.

Nesse processo, as licenciandas assim como as professoras colaboradoras da pesquisa de Nunes (2001), explicitam satisfação ao atestar o progresso de seus alunos, principalmente em termos de aprendizagem, e insatisfação quando a situação é inversa. Sobre esse assunto, Violeta abordou se sentir impotente ao observar que seus alunos não compreenderam os conteúdos ensinados. Maria expressou sentimentos de frustração perante situações deste tipo. Já durante situações, como a explicitada pela Aline: “é muito rico para a gente que é educador [...] quando você vê assim que uma criança está com dificuldade, você senta com ela e ela consegue se desenvolver e perceber que é

capaz [...] eu acho que isso que motiva” (Aline - Escola Girassol, 2013), as participantes de nossa pesquisa, de uma maneira geral, expressaram satisfação.

Os sentimentos de satisfação e insatisfação que a reação dos alunos provoca nas licenciandas denotam ter “o êxito ou fracasso dos alunos [...]” assim como o estabelecimento de uma relação afetiva entre a professora e eles “[...] repercussão direta em como a professora se vê enquanto profissional”, conforme evidenciado por Nunes (2001, p.726).

Acrescentando a essa discussão, o autor (2001, p. 690) aborda que:

Quando os alunos não alcançam um rendimento satisfatório, desde a perspectiva das professoras, elas põem em questionamento a sua eficácia como docentes e buscam um reequilíbrio de sua imagem profissional na redefinição das estratégias metodológicas e conteúdos trabalhados com os alunos.

Assim, revelam aquilo que Freire (2011, p. 23) já havia explicitado em seu livro “Pedagogia da autonomia: saberes necessários à prática educativa” onde expôs: “quem ensina aprende ao ensinar e quem aprende ensina ao aprender”.

No caso das colaboradoras de nosso estudo além do rendimento dos alunos repercutir no modo como elas se veem enquanto futura docente (por vezes, até mesmo, como incapaz de exercer esta profissão – conforme explicitado por Maria e já abordado em outros momentos desta dissertação), outras atitudes que observam neles também exercem influência neste quesito e na motivação para à docência. Em seus relatos, as licenciandas expressam que lidar com alunos que manifestam carinho e respeito por elas e se mostram empenhados/interessados em aprender as motivam à docência, ao passo que relacionar com aqueles indisciplinados, desinteressados por estar na escola e aprender, coopera para que se sintam desmotivadas.

Tendo lidado em seu primeiro ano de inserção na escola com público de alunos que apresentavam indisciplina e desinteresse nas aulas, Luana pensou até mesmo em sair do Programa, visto não conseguir desenvolver suas atividades.

Dificuldades com relação à interação com os alunos, constatadas também em outras pesquisas junto a professores iniciantes na docência (LIMA et al. 2007; MARIANO, 2012), foram evidenciadas pelas demais participantes do estudo ao longo

da entrevista e das reuniões. Citaram, dentre outras coisas, o desafio de lidar com turmas cheias, motivar os alunos a gostar da escola e a aprender, bem como conseguir o respeito deles. Entre as explicações para dificuldades nesse sentido, consideramos o fato de haver um constante “enfrentamento” entre os professores e os alunos, em que cada lado busca defender seus interesses, como abordou Garcia (1999).

Referente à obtenção do respeito dos alunos, constatamos dificuldades com relação a esse aspecto, principalmente nos momentos em que a professora se ausentava da sala. Nessa direção, Luana evidenciou que apesar dos alunos tratarem as bolsistas de iniciação à docência com respeito e carinho, não dão a elas a mesma legitimidade que dão às professoras. Ela explicita que “eles sabem que quem realmente manda é a professora”; o que reforça o achado da pesquisa de Nunes (2001) de que na prática de ensino quem tem titularidade na sala de aula é a professora e não a futura professora.

Ademais, cabe lembrar que tanto em nossa pesquisa, quanto em outras analisadas por Lima et al. (2007)¹¹⁵ o agrupamento dos alunos parece influenciar na intensidade das dificuldades sentidas pelos iniciantes na profissão, sendo maior para aquelas que lidam com alunos considerados “difíceis/indisciplinados” (caso da Luana em seu primeiro ano de PIBID, por exemplo) e menor para aquelas que lidam com alunos bem comportados em termos de disciplina e solícitos as suas demandas (como no caso da Violeta, principalmente no tocante ao fato de serem solícitos às atividades que propõe).

Essa relação entre o agrupamento dos alunos e as dificuldades sentidas pelas licenciandas, pensamos, ter relação com a discussão de Van Zanten (2008) a respeito da socialização profissional pelos alunos. Nessa discussão, a autora evidencia que tal socialização, principalmente nos estabelecimentos periféricos, favorece com que os docentes percebam rapidamente a dificuldade de mobilizar os conhecimentos e as técnicas aprendidas na formação inicial e de seguir as instruções oficiais, dificultando que construam uma ordem local almejada pela maioria dos professores.

No caso das colaboradoras de nosso estudo, ainda que de fato a interação com os alunos as tenha levado a perceber as dificuldades de mobilizar os conhecimentos e as

¹¹⁵ Os textos analisados por Lima et al. (2007) foram: Monteiro Vieira, H. (2002); Silveira, M. de F. L. da. (2002); Corsi, A. M. (2002); Pizzo, S. V. (2004); Rocha, G. A. (2005); Mariano, A. (2006).

técnicas aprendidas ao longo de sua vida (de modo especial no curso de graduação), consideram a interação com eles “muito gratificante! maravilhosa!” “o melhor de tudo”, “ótima!”. De um modo geral, parecem corroborar com a sinalização de Violeta ao expressar: “as tentativas e erros que eu tenho com eles [se referindo aos alunos] são ótimas assim, porque eu aprendo muito, vejo onde é que funciona, onde é que não funciona”.

Ao indicar aprender mediante o convívio com os alunos, Violeta, em seu depoimento coaduna com Lüdke (1996) quando esta diz “o professor vai ‘aprendendo fazendo, com seus alunos’ e retendo o que dá certo, incorporando-o para futuras soluções” (LÜDKE, 1996, p. 12).

Concernente à interação como os demais atores da escola foi abordado o relacionamento com a direção e os/as auxiliares de serviços gerais (que trabalham na portaria, no refeitório e na limpeza).

Com esses últimos foi destacada, pelas licenciandas, a existência de uma interação respeitosa e solícita, em que eles, em alguns casos, as auxiliam na obtenção de conhecimentos sobre os alunos e suas características, principalmente no tocante aos seus contextos familiares.

Abordando sobre essa interação, Maria relatou: “muitas vezes, eu fico sabendo da vida dos alunos, por causa dessas pessoas [se referindo aos/as auxiliares de serviços gerais] que trabalham na escola, que me contam”. Mencionou, inclusive, o fato de uma aluna ter mostrado a ela uma foto do pai que faleceu e da funcionária ter dito o motivo do falecimento.

Em se tratando da relação entre as licenciandas e a direção de cada escola identificamos que esta destoa bastante, sendo de maior proximidade, respeito, apoio e companheirismo para o grupo das inseridas na Escola Girassol e demasiada distante para grupo inserido na Escola Cactos. Este último grupo considera a interação com a direção da seguinte forma:

É uma relação muito mais de superioridade. É o que eu tenho menos contato e procuro menos assim... até porque não existe muita abertura também.

(Maria – Escola Cactos, 2013)

Com a diretora, a supervisora da escola, é bom dia, boa tarde e não tem muita conversa. Não tem muito diálogo, não.
(Bruna – Escola Cactos, 2013)

O primeiro grupo – o das licenciandas inseridas na Escola Girassol – ao contrário do segundo (exceto, quanto ao relacionamento com a supervisão da escola, que também é distante¹¹⁶), ressalta que a diretora atual apoia as ações que cogitam realizar e até mesmo fornece algumas dicas a respeito das atividades que implementam no âmbito da escola. Em seu depoimento, Violeta assim expressou: “a nova diretora, ela apoia a gente em tudo que a gente precisar. Se você quiser fazer um projeto, trazer os meninos para a UFV... ela tudo tenta, dá um jeito para o trabalho ser desenvolvido”.

Acrescentando a essa discussão, a licencianda referida ressalta o fato da diretora, por muito tempo, ter sido professora na escola. Conforme seu relato “ela [a diretora] tem vivência de sala de aula. Então sabe das dificuldades, do que pode ser feito, conhece os alunos da escola – nome, onde mora, tudo”.

Tais dados denotam os achados de Nunes (2001, p. 632) acerca da socialização de professoras iniciantes pela direção da escola, em que ele expõe ser o diretor “uma figura-chave dentro da estrutura burocrática e hierárquica que preside a maioria das escolas”; e sugere que o mesmo “poderá ser um agente que facilita ou dificulta o ingresso de um professor na cultura daquela instituição escolar”, bem como, explicita ter constatado que “a forma de agir deste ator interfere no funcionamento da escola e, inclusive, no trabalho das professoras”.

Em nossa pesquisa, constatamos que a conduta da direção (mais especificamente a interação direção-supervisão) repercute até mesmo na atuação das bolsistas de iniciação à docência no seio escolar. A esse respeito, como vimos, as participantes de nosso estudo inseridas na Escola Girassol sinalizaram a desarmonia entre tais atores como prejudicial ao trabalho que desenvolvem em seu interior, principalmente devido ao fato de, por vezes, cada uma das partes direcionar de um modo suas ações, fazendo com que fiquem “meio perdidas” segundo expressão usada pela Violeta.

¹¹⁶ Foi frisado pelas licenciandas Violeta e Luana da escola Girassol, o fato de haver desarmonia entre a supervisão e a direção, bem como ressaltado que isso interfere nas ações que realizam em seu interior.

Ainda sobre a forma de agir da direção os relatos apresentados demonstram que aqueles papéis que os docentes (de modo especial os principiantes), conforme Van Zanten (2008), esperam da direção: que tenham personalidade engajada, que sejam carismáticos, tenha atitudes de apoio aos docentes, entre outras coisas, são também esperados pelas colaboradoras de nosso estudo.

Finalizando essa discussão acerca do relacionamento com distintos atores temos que as colaboradoras de nosso estudo destacaram, entre aqueles que convivem no meio universitário, a coordenadora do PIBID e as outras bolsistas de iniciação à docência (de modo especial às inseridas na mesma escola) como os que mais contribuem no seu processo de aprendizagem da docência.

Já no que tange aqueles com os quais estabelecem relações no seio escolar (supervisor do PIBID, professor regente, alunos e demais atores), constatamos que as licenciandas ao sistematizar a respeito de quais deles mais contribuem no seu processo de aprendizagem da profissão enfatizaram no conjunto dos relatos, a professora com quem estão trabalhando diretamente e os alunos.

Sobre este aspecto, chamou nossa atenção o fato de nenhuma das participantes de nosso estudo ter mencionado a professora supervisora do PIBID. Sendo ela a única professora envolvida diretamente com o Programa e responsável por, dentre outras coisas, supervisionar e orientar as atividades das licenciadas no âmbito da escola¹¹⁷, esse fato nos parece estranho.

Retomando a discussão sobre os atores apontados como os que mais contribuem no processo de aprendizagem da docência das licenciandas, cabe destacar que no tocante a interação com a professora regente houve relatos em que elas evidenciaram:

É nela que a gente, muitas vezes, se espelha: o que a gente quer ser, o que a gente não quer ser, ou a forma como ela faz, ou alguma atividade que ela proponha;

o que eu sinto da minha vivência é isso: que eu aprendi as coisas que eu aprendi com as professoras com quem eu estava trabalhando.
(Maria- Escola Cactos, 2013)

¹¹⁷ Esta atribuição à supervisora está evidenciada no regulamento do Programa instituído pela Portaria nº 096, de 18 de julho de 2013.

É com ela [se referindo à professora regente] que a gente passa maior parte do nosso tempo. Percebe a realidade da turma e os desafios junto com ela.

(Aline – Escola Girassol, 2013)

Os relatos expostos reforçam, sobremaneira, a sinalização feita por Calderano (2012, p. 142) quanto ao papel do “professor da escola básica” no processo formativo dos graduandos, no qual a autora indica a necessidade de tal professor ser “reconhecido mais efetivamente como corresponsável” pela formação desses futuros professores.

A respeito da vivência junto aos alunos, identificamos, dentre outros, o depoimento em que uma das participantes de nosso estudo, assim se expressou:

Então, o fato do PIBID proporcionar um tempo para eu poder desenvolver atividade, pensar uma atividade para levar para aquele público e aquele público me retornar de diversas formas, eu acho que é muito rico isso. E, eu acho que, esse fato, é o que mais proporciona aprendizagem e formação da docência.

(Violeta – Escola Girassol, 2013)

O relato de Violeta denota que a aprendizagem da docência no âmbito do PIBID é propiciada, principalmente, pela inserção exploratória e participativa no âmbito da escola, na qual as licenciandas podem pensar atividades, desenvolvê-las e avaliar as repercussões do trabalho desenvolvido nas aprendizagens dos alunos e também em suas próprias aprendizagens da docência.

As constatações sobre as relações estabelecidas no âmbito do PIBID fornecem indícios de processos formativos ocorridos na perspectiva defendida por Calderano (2012), “perspectiva de docência compartilhada”. Ademais, pensamos que, as constatações referidas reforçam os achados da pesquisa de Nunes (2001), Van Zanten (2008) e Campos (2013), no tocante a socialização pelos alunos e os professores da instituição escolar e, no caso de Nunes (2001), concernente também às colegas de classe¹¹⁸. Refletimos ainda trazer novas discussões sobre as relações estabelecidas

¹¹⁸ Em se tratando de nossa pesquisa, como abordado, para além da influência desses atores no processo de aprendizado da profissão das licenciandas ficou destacado também a contribuição da coordenadora do PIBID.

(abordando as implicações dessas relações no processo formativo das licenciandas) em um contexto diverso do discutido pelos autores, ou seja, no âmbito do PIBID que é um Programa relativamente novo.

A seguir, abordamos as aprendizagens (re) construídas pelas bolsistas do Programa, participantes de nosso estudo.

4.4. As aprendizagens da docência que as licenciandas revelam adquirir

Ao desenvolver ações e tecer relações no âmbito do Programa diversas aprendizagens da docência vão sendo aos poucos (re) construídas pelas licenciandas. É, portanto, a respeito das aprendizagens evidenciadas no desenrolar da pesquisa (tanto as aprendizagens adquiridas quanto às almeçadas) que discorreremos nas próximas páginas.

Iniciamos essa discussão expondo, de forma resumida, no quadro 09 as aprendizagens¹¹⁹, os espaços e os meios de aquisição constatados por meio do questionário, da entrevista e da observação.

Quadro 09 - Aprendizagem de bolsistas de iniciação à docência PIBID/Pedagogia

Aprendizagens adquiridas (relativas):	Espaços de aquisição	Meios de aquisição
Aos alunos e suas características.	Escola (especialmente na sala de aula).	Relacionamento com os alunos, conversas com a professora, diretora, auxiliares de serviços gerais e outras bolsistas de iniciação a docência.
Ao contexto educativo.	Na escola.	Ao vivenciar a escola.
Aos conteúdos específicos.	Escola (especialmente na sala de aula) e outros espaços (dentre eles, a residência).	Relacionamento com a professora regente e pesquisas por conta própria, em livros, na internet.
Ao planejamento do processo de ensino aprendizagem.	Na sala de aula, nas reuniões da escola e nas reuniões do PIBID.	Relacionamento com a professora regente, a coordenadora, a supervisora e as outras bolsistas de iniciação à docência, bem como por meio de leituras de textos sobre o assunto.
A avaliação da aprendizagem dos alunos.	Na escola – de modo especial na sala de aula e nas reuniões do PIBID.	Relacionamento com a professora, trabalho individual com os alunos e leitura de um texto indicado pela coordenadora.

¹¹⁹ Apesar, das aprendizagens, terem sido evidenciadas quando do diálogo sobre o PIBID, consideramos assim como Mizukami et al. (2010) e Tardif (2002), dentre outros, que elas são decorrentes também de outros espaços e momentos da trajetória de vida desses sujeitos.

Aos métodos de ensino (modo como ensinar os conteúdos aos alunos).	Oficinas do PIBID, na escola (especialmente na sala de aula) e em outros espaços (dentre eles, a residência).	Relacionamento com a coordenadora do PIBID, a professora regente, os alunos, os membros externos ao Programa e pesquisas realizadas por conta própria, seja na internet ou em livros.
A prática reflexiva.	Na escola (em especial na sala de aula) e nas reuniões do PIBID e em outros espaços (dentre eles a residência).	Relacionamento com a professora regente, os alunos, as bolsistas de iniciação à docência, a coordenadora e a supervisora do PIBID, bem como no processo de elaboração do relatório e nas reflexões pessoais emergidas antes, durante e após o desenvolvimento de atividades junto aos alunos.
A pesquisa sobre o ensino.	Na universidade e em outros espaços (dentre eles a residência).	Pesquisas realizadas na internet e em livros e no processo de elaboração e divulgação de trabalhos acadêmico-científicos, bem como ao presenciar eventos ligados ao ensino, à pesquisa e a extensão.
Ao trabalho em equipe.	Na escola e nas reuniões do Programa.	Relacionamento com a professora regente, a coordenadora e a supervisora do PIBID e as outras bolsistas de iniciação à docência.
A lidar com os imprevistos.	Na escola (especialmente na sala de aula).	Relacionamento com os alunos.
A comunicação e interação com outros (em especial os alunos).	Na escola e na universidade.	No decorrer da interação com outros, especialmente com os alunos e também ao apresentar trabalhos com base nas experiências vivenciadas no PIBID e ouvir as explicações da coordenadora do Programa.
Ao uso da língua escrita.	Em outros espaços (dentre eles a residência) e na universidade (reuniões do Programa).	Nas reuniões junto à coordenadora do Programa e no processo de elaboração e correção do relatório e de trabalhos acadêmicos científicos.

Fonte: Dados da pesquisa, 2013.

Concernente às aprendizagens adquiridas, as quais como se pode visualizar no quadro acima, são múltiplas e viabilizadas, principalmente, mediante as interações com os alunos, a professora regente, as outras bolsistas de iniciação à docência e à coordenadora do PIBID, constatamos (como já abordado no capítulo I) ser a maioria delas destacadas na literatura (SHULMAN, 1986; GARCIA, 1999; NONO, 2001; TARDIF; RAYMOND, 2000; ZEICHNER, 2008; TARDIF, 2011; por exemplo), como importantes para que os professores possam ensinar e conduzir as aprendizagens dos alunos. Tanto nesses estudos quanto nas informações colhidas na pesquisa que desenvolvemos, foi possível averiguar que essas aprendizagens, dentre outras necessárias ao ensino, se manifestam de forma entrelaçada.

Sem nos deter sobre cada uma das aprendizagens averiguadas cabe expor aqui algumas das discussões teóricas¹²⁰ e empíricas com as quais nos deparamos no desenrolar do processo de pesquisa e elaboração desta dissertação.

Concernente ao aprendizado relativo ao conteúdo específico considerado por Shulman (1986) como um elemento essencial a base do conhecimento docente, contrariando os resultados aferidos por Simião (2012), constatamos tanto em nossa pesquisa quanto em outras - desenvolvida por Nono (2001), por exemplo - o pouco domínio desse conhecimento por futuras professoras que se encontram, inclusive, em fase final do curso.

Sendo o domínio do conteúdo específico imprescindível para o desenvolvimento de um ensino de qualidade (SHULMAN, 1986), a literatura, sem delegar essa função exclusivamente aos cursos de formação docente (até mesmo porque consideram ser a formação docente contínua), destaca a necessidade de estes não negligenciarem esse conhecimento¹²¹. Temem que seu escasso domínio possa acarretar consequências à aprendizagem dos alunos, favorecer o planejamento de aulas baseadas em informações equivocadas; desconsiderar conteúdos relevantes (NONO, 2001); limitar as intervenções dos estudantes (GARCIA, 1999), dentre outras coisas.

Nessa conjuntura, diversos autores dentre eles (as) Nono (2001, p. 126) asseguram que “a competência de um professor passa pelo domínio dos conteúdos que deverá desenvolver com seus alunos”.

Tanto ela quanto os demais autores citados, dentre eles Tardif (2011, p. 181) ao abordar o fato das situações concretas de trabalho docente exigirem “improvisação e habilidade pessoal, bem como a capacidade de enfrentar situações mais ou menos transitórias e variáveis”, conforme também revelado nas aprendizagens das colaboradoras de nosso estudo, que destacam não bastar ter o conhecimento da matéria. Analisam ser preciso também saber ensiná-la de forma a promover o aprendizado dos

¹²⁰ Para discorrer acerca dos conhecimentos necessários ao ensino os autores citados neste tópico se valem, por vezes, de distintas tipologias. Contudo, optamos por não distingui-las e sim nos ancorar em algumas das ideias que consideramos pertinentes para dialogar com os achados de nossa pesquisa.

¹²¹ Ao fazerem essa defesa alegam o fato do público majoritário dos cursos de formação docente ser advindos de uma trajetória escolar deficitária.

alunos, até mesmo porque o saber por si só, segundo o autor, não possui um valor formador.

Somando a essa discussão, Garcia (1999) explicita, dentre outras coisas, ser preciso conhecer a matéria e como ensiná-la; saber os propósitos de ensinar determinados conteúdos e a sequência adequada; saber escolher, criticar, adaptar e utilizar os materiais e recursos disponíveis; conhecer e utilizar estratégias e métodos de ensino (metáforas, explicações, ilustrações, por exemplo) que tornam o conteúdo compreensível e interessante para os alunos e que promovam suas aprendizagens.

Abordando acerca dessas aprendizagens relativas aos conteúdos específicos, ao planejamento do processo de ensino-aprendizagem e aos métodos de ensino, as colaboradoras de nosso estudo salientam serem elas propiciadas (no âmbito do PIBID), na maioria das vezes, de forma pontual, por meio de uma oficina apenas.

Diante disso, considerando terem pouco domínio desses saberes (da matéria a ser ensinada, do planejamento do ensino e do modo como ensiná-la) e ciente da importância de possuí-los, as licenciandas salientam terem, muitas vezes, que fazer pesquisas por conta própria (seja na internet¹²², em livros); e/ou até mesmo buscar o auxílio de outros (colegas - especialmente outras bolsistas do Programa -, professores da escola – com destaque para a que atua na turma que acompanha -, e os da universidade -, por exemplo) para desenvolver atividades junto aos alunos. Em seus depoimentos houve declarações de que:

É por nossa conta, a gente que se vira.
(Bruna – Escola Cactos, 2013)

Se quiser aprender e fazer bem feito, a gente tem que se virar sozinha praticamente. Tem que ir atrás [...], aprendendo aos trancos, porque não é ofertado para a gente, não.
(Maria – Escola Cactos, 2013)

¹²² No que tange ao uso da internet o depoimento de Luana é elucidativo neste sentido: “Eu uso muito a internet. Procuo sempre coisas diferentes quando eu vou trabalhar um tema e não tenho muito conhecimento sobre ele. Eu vou lá pesquiso sobre o tema e tento aprender primeiro para depois ensinar o aluno”.

Essas ponderações, ao ressaltarem a solidão do aprendiz no decorrer de sua inserção na escola, denotam insuficiente orientação às bolsistas de iniciação à docência, indiciando e reforçando novamente a ocorrência de aprendizagens por tentativa e erro no âmbito do PIBID. Questão esta, que parece justificar a existência de depoimentos do tipo:

Eu ainda fico muito perdida assim... em relação ao que eu devo fazer, como fazer, principalmente, o como fazer. Eu sei que... eu posso até saber que aluno naquela idade teria que aprender e tal. Mas, muitas vezes, eu não consigo fazer essa transposição didática. É uma coisa bem complicada assim. (Maria – Escola Cactos, 2013)

Sendo a prática docente sinalizada como espaço e momento que favorece ao professor, não só adquirir algumas “certezas ‘experenciais’” da profissão, mas também fazer uma revisão crítica de seus saberes (TARDIF, 2011, p. 53), podemos compreender a inserção neste espaço como propícia a descoberta dos limites dos saberes docentes.

A descoberta dos limites desses saberes, salientada também pelas demais participantes de nossa pesquisa (com relação ao planejamento do ensino, domínio do conteúdo, modo de ensinar, relacionar com os alunos e avaliar suas aprendizagens), é evidenciada como recorrente entre os professores iniciantes na docência (TARDIF, 2011)¹²³. Segundo este autor (p. 86) “ao estream em sua profissão, muitos professores se lembram de que estavam mal preparados, sobretudo para enfrentar condições de trabalho difíceis”. No caso das licenciandas inseridas na escola por meio do PIBID, vimos que a percepção dos limites de seus saberes parece adiantar; ser iniciado antes mesmo de se tornarem professoras, o que pensamos se configurar como um dos importantes aprendizados favorecidos pelo PIBID, visto que essa descoberta poderá provocar nas licenciandas inquietações que as estimulem a buscar aprender aquilo que no campo de atuação profissional se revelou como limite de seu saber docente.

Na linha dessa discussão em torno dos limites dos saberes docentes, Nunes (2001, p. 141) salienta uma importante questão:

¹²³ Campos (2013), também constatou entre os participantes de sua pesquisa a percepção dos seus limites pessoais diante da realidade apresentada.

[...] os dilemas com os quais o futuro professor se depara durante sua formação inicial, principalmente durante a prática de ensino, não se acabam totalmente quando adquirem alguma experiência no ensino: durante toda sua carreira, o professor experimentará dúvidas quanto ao caminho a seguir no ensino e na aprendizagem.

Em se tratando dos limites dos saberes das licenciandas, retomando um deles - os relativos - ao modo de como ensinar os conteúdos - cabe ressaltar a discussão de Tardif (2011, p. 120) ao abordar sobre “a gestão da matéria”. Nesta incursão, o autor evidencia tal gestão como “um verdadeiro desafio pedagógico”, visto ser responsável por criar ou não “condições que possibilitem a aprendizagem de conhecimentos pelos alunos” Diante disso, salienta que “a tarefa do professor consiste, grosso modo, em transformar a matéria que ensina para que os alunos possam compreendê-la e assimilá-la”.

Nesse viés, em vista de conduzir a aprendizagem dos alunos e saber interagir com eles buscando manter, dentre outras coisas, a disciplina na classe e a atenção deles, um dos aprendizados que se revela comum e necessário ao professor diz respeito à aquisição de conhecimento sobre os alunos e suas características (cognitivas, socioculturais...) conforme sinalizado nas discussões de Shulman (1986); Garcia (1999) e Tardif (2011), por exemplo. Sobre esse aprendizado promovido às licenciandas no âmbito do PIBID, consideramos pertinente destacar a seguinte fala concedida quando da entrevista:

Na vivência a gente aprende [abordando especificamente sobre os saberes relativos aos alunos e as características deles]. Você começa a aprender a desmistificar as carinhas deles (risos), se estão entendendo, se está chato. Isso é legal! Você começa a ver aquelas carinhas. Você começa a identificar, tipo: “eu não aguento mais isso!”.
(Violeta – Escola Girassol, 2013)

Esse aprendizado sobre a “implicação” (GARCIA, 1999) dos alunos no decorrer do desenvolvimento do ensino, denota serem eles “[...] alvo de um processo de compreensão de suas ações e reações e de seu próprio desenvolvimento” (NUNES,

2001, p.672), aspecto este que coloca em evidência a análise de Tardif (2011) a respeito do saber dos professores. Esse saber, segundo ele, frequentemente fica subordinado a uma relação pedagógica centrada nas necessidades e interesses dos estudantes, podendo inclusive confundir-se com um saber fazer, lidar e estar com as crianças.

Ainda acerca das aprendizagens relativas aos alunos e suas características, cabe destacar que nos deparamos com relatos que indiciam a obtenção de conhecimentos sobre o que alunos vivenciam além da escola seja no seio familiar, social, político, econômico e cultural. Nesses relatos, as colaboradoras de nosso estudo, explicitam casos de mortes, uso de drogas, separações e violência na família deles e no bairro onde residem, por exemplo, bem como casos de alunos que vivem na extrema pobreza e com escassas condições de acesso a cinema, livros, entre outras coisas.

É por permitir, igualmente, aprendizagens a respeito dos alunos e suas características, que a inserção no campo de atuação profissional é apontada como potencializadora da aprendizagem da docência. Esse conhecimento assim como aquele sobre o contexto educativo, a aprendizagem relativa às normas de funcionamento da escola - a organização dos tempos e espaços, etc. - e as suas condições físicas e materiais, é adquirido em contato com os alunos e as escolas reais (GARCIA, 1999), como já foi abordado em outros momentos desta dissertação.

Em se tratando desse contato, outra aprendizagem que chamamos para a discussão é aquela a respeito do exercício da reflexão. Evidenciada como alcançada por 96% de 112 pibidianos participantes da pesquisa de Simião, a aquisição dessa aprendizagem em nosso estudo foi proferida da seguinte forma:

A partir do momento que você faz uma atividade que não dá certo, aí você começa a se questionar, você já está refletindo sobre aquilo. Então, eu acho que, realmente, possibilita uma reflexão da nossa prática ali. Eu, pelo menos, reflito muito desde o momento que eu saio dali, fico me questionando: “poderia ter sido melhor” e isso me faz avançar naquilo que eu errei quando vou fazer outra atividade.
(Luana – Escola Girassol, 2013)

Pelas tentativas e erros, você acaba refletindo o que você está fazendo. [...] Acaba que a gente consegue assimilar mais os erros que a gente tem e não repetir eles ou pelo menos tentar não repetir.
(Violeta – Escola Girassol, 2013)

A gente pensa muito nas ações. Por exemplo, por que isso que eu fiz deu certo, porque não deu. Acho que você pensa antes, durante e depois da ação.

(Aline – Escola Girassol, 2013)

Esses relatos expostos pelas colaboradoras de nosso estudo, remetem as discussões em torno da abordagem reflexiva¹²⁴, especialmente aquelas desenvolvidas por Schön (1995) acerca dos conceitos que integram o pensamento prático do professor: *conhecimento-na-ação* (conhecimento tácito utilizado na resolução de problemas do cotidiano); *reflexão-na-ação* (reflexão desenvolvida no decorrer da atuação docente - a respeito, por exemplo, das ações e reações dos alunos frente às estratégias pedagógicas e relacionais que está a utilizar) e *reflexão-sobre-a-ação e sobre a reflexão na ação* (realizada após a ação, a respeito do que aconteceu, das observações realizadas e atitudes tomadas).

Tanto em nossa pesquisa quanto nas discussões do autor acima referido e também nas de outros teóricos (PÉREZ GOMEZ, 1995; TARDIF, 2011; MIZUKAMI et al., 2010; GARCIA, 1999; dentre outros), o exercício da reflexão é apontado como importante para que os professores e futuros professores possam compreender, avaliar, questionar suas próprias crenças e práticas institucionais, buscando assim aprimorar os processos de ensino-aprendizagem e (re) aprender a profissão e viabilizar melhorias na qualidade do ensino nas escolas. No caso de nossa pesquisa consideramos interessante o fato de as licenciandas buscarem aprender por meio dos erros cometidos, avançar a partir deles e não repeti-los.

Além desse enfoque, o pesquisador estadunidense Kenneth Zeichner, a pesquisadora portuguesa Isabel Alarcão e a brasileira Selma Garrido Pimenta criticam a apropriação da abordagem reflexiva nas produções escritas e nos cursos de formação docente, quando tratada, como um processo psicológico individual sobre o seu próprio ensino e sobre os estudantes, desvinculado de uma análise social, política e contextual¹²⁵.

¹²⁴Como pioneiro da abordagem reflexiva temos John Dewey e como principal disseminador Donald Schön, este inclusive, foi influenciado pelas ideias do primeiro, conforme Alarcão (1996).

¹²⁵Associam a condução da atividade reflexiva nesse viés com o provável interesse político de transformar os professores em meros agentes do Estado, da mídia, dos intelectuais, etc, (ZEICHNER, 2008), visando responsabilizá-los pelas mazelas do ensino (PIMENTA, 2005).

Diante disso, tomando o devido cuidado para não delegar funções excessivas aos professores desviando a atenção deles de sua missão central com os estudantes, Zeichner (2008), defende que os professores se atenham em desenvolver também análises críticas e contínuas (individuais e coletivas) a respeito do contexto mais amplo (social, político, econômico), e dos propósitos e das consequências da educação escolar na vida de seus educandos; que tenham consciência das “[...] consequências políticas que as diferentes escolhas podem ter” (Op. cit., p. 546).

Em nossa pesquisa, as licenciadas ressaltaram desenvolver reflexões coletivas e individuais. Todavia, pontuaram que o Programa estimula um “reflexivo mais prático que teórico”, restrito às questões vivenciadas no âmbito escolar, relativas às práticas observadas¹²⁶ e realizadas, às ações e reações dos alunos, às atividades que deram “certo” ou que não deram e seus porquês, às estratégias a serem usadas para obter melhorias, desvinculadas de uma fundamentação teórica e problematizadora sobre o assunto¹²⁷. O depoimento de Maria é ilustrativo dessa discussão. “Eu acho que, muitas vezes, a gente reflete bastante nas reuniões, mas é um reflexivo assim em grupo – troca de saberes, coisas que uma pode contribuir com a outra - não é um reflexivo teórico. É um reflexivo prático”.

Acreditamos como Zeichner (2008, p. 545) “[...] que a ‘reflexão’ por si mesma significa muito pouco”¹²⁸. Tendo em vista as reflexões das colaboradoras de nosso estudo acerca do modo como o exercício da reflexão vem sendo conduzido no âmbito do PIBID e o fato desta prática, em especial, àquela desenvolvida a *posteriori*, exigir sistematização, conforme averiguado na literatura da área, consideramos interessante que possa haver no interior do Programa estratégias capazes de estimular e orientar as

¹²⁶ Estamos nos referindo aqui às práticas das professoras das Escolas Cactos e Girassol com os seus alunos em sala de aula, que as licenciandas observaram. Reflexões sobre tais práticas, mais especificamente sobre conteúdos escolhidos pelas professoras, o modo como ensinavam os alunos, os avaliava e se relacionava com eles, por exemplo, foram socializadas, especialmente nas reuniões do Programa.

¹²⁷ Abordaram essa questão sem explicitar claramente o que consideram ser “um reflexivo prático e teórico”.

¹²⁸ Sob esta questão Zeichner (2008, p. 545) ressalta o fato de todos os professores serem “reflexivos de alguma forma” e sinaliza a importância “de considerar o que queremos que os professores reflitam e como”.

licenciandas a desenvolverem reflexões mais profundas, densas e problematizadoras sobre o que tem observado, realizado e aprendido nesse processo.

Zeichner (2008, p. 546-547) pontua que “as pesquisas recentes mostram a importância de se estruturar e de se apoiar as reflexões dos licenciandos, por meio de atividades reflexivas, em vez de apenas dizer aos estudantes para saírem por aí refletindo sem o mínimo de instrução para isso”.

Frente a essa análise de Zeichner (2008), podemos sinalizar como pertinente ao Programa a criação de táticas capazes conduzir as reflexões das licenciandas a respeito da seleção dos conteúdos, dos materiais e dos métodos de ensino; do ensino em si e dos propósitos dele, da influência do contexto em suas práticas, das implicações de suas ações e do currículo escolar na aprendizagem dos alunos e delas próprias, tanto em termos cognitivos quanto éticos, políticos e sociais.

Ainda sobre a discussão das aprendizagens viabilizadas às bolsistas de iniciação à docência, chamamos atenção, também, para aquelas relativas ao domínio da língua escrita, adquiridas mediante a interação com a coordenadora do Programa e nos processos de elaboração e correção do relatório e de trabalhos acadêmicos científicos, pois Nono (2001) em pesquisa desenvolvida com licenciandas que se encontravam em fase final do curso de formação, constatou em suas produções escritas a recorrência de erros ortográficos e gramaticais que sinalizavam fragilidades com relação ao domínio dessa linguagem. Diante disso, a autora fez alguns questionamentos¹²⁹ alertando para as consequências que pode acarretar na aprendizagem dos futuros alunos dessas graduandas; podendo levá-los a aprender conteúdos “errados”, por exemplo.

Refletindo sobre o achado da autora supracitada e as discussões que ela tece a respeito da competência linguística necessária ao ensino da leitura e da escrita, consideramos ser esta, dentre outras, uma das importantes aprendizagens favorecidas no âmbito do PIBID. Pelos dados de nossa pesquisa, essa competência necessita ser melhor aprimorada, tendo em vista as advertências que as licenciandas fizeram sinalizando carecer de mais orientação neste quesito.

¹²⁹ “De que modo futuras professoras das séries iniciais, com dificuldades evidentes no uso da linguagem escrita, orientarão os processos de aquisição e desenvolvimento da linguagem de crianças em fase inicial de alfabetização?”(NONO, 2001, p.61).

Em se tratando das ressalvas sobre as aprendizagens propiciadas no decorrer da participação no PIBID, cabe destacar ainda as sinalizadas quando da discussão a respeito dos saberes concernentes a avaliação da aprendizagem dos alunos, também apontado na literatura da área como inerente ao professor.

Sobre esse conhecimento relativo à avaliação da aprendizagem dos alunos, as licenciandas apesar de evidenciarem sua aquisição mediante o relacionamento com os alunos e a professora, sinalizaram não aprender a elaborar avaliações e nem mesmo interpretá-las, visto, dentre outras coisas, não haver no âmbito do Programa ações destinadas especificamente a este fim. Em seus relatos houve explicitações do tipo:

É uma questão que existe, essa exigência, que a gente tem que fazer um diagnóstico¹³⁰, tem que avaliar. Mas quando faz, muitas vezes, fica sem saber o que fazer com o diagnóstico. Fiz lá a prova, fiz o diagnóstico, mais e aí?! O quê que eu faço com isso? O quê que isso me diz?

(Maria- Escola Cactos, 2013)

Esse depoimento com o qual comungam as demais participantes de nossa pesquisa fornece indícios de que, além da prática de avaliar a aprendizagem dos alunos não ser recorrente no âmbito do Programa, não existe uma orientação no sentido de favorecer a aprendizagem sobre a formulação de diferentes tipos de avaliações¹³¹, adequadas à matéria a ser ensinada, aos alunos da classe e, muito menos, que saibam interpretá-las¹³². Na verdade, foi constatado um anseio geral por adquirir esse aprendizado, como se pode visualizar no depoimento de Luana: “eu acho que seria importante para a gente, pois como futura professora, eu vou ter que saber (risos) e já

¹³⁰ Pelos relatos apresentados não participaram da construção dessa avaliação diagnóstica e, além disso, fizeram-na apenas uma vez.

¹³¹ Sobre as diversas formas de avaliar as aprendizagens dos alunos (avaliação processual, formativa, somativa, diagnóstica) ver, por exemplo: CHUEIRI, Mary. Concepções sobre Avaliação Escolar. **Estudos em Avaliação Educacional**, São Paulo, v. 19, n. 39, p. 49-64, jan./abr. 2008.

¹³² Constatamos apenas um relato (Luana) abordando a realização da leitura de um texto (recomendado pela coordenação do Programa) que discorria sobre as diferentes formas de avaliar as aprendizagens dos alunos.

tendo oportunidade, de construir uma, durante a minha formação, quando eu chegar a ser professora seria melhor para mim”.

Sendo a avaliação da aprendizagem dos alunos um “componente do ato pedagógico” (LUCKESI, 2011) que demanda do professor, dentre outras coisas, saber: escolher estratégias e conteúdos pertinentes ao que foi ensinado, ao que é necessário aprender e ao nível dos alunos; planejar as questões eleitas (em itens objetivos e discursivos, por exemplo); organizá-las no instrumento de avaliação¹³³; aplicá-las aos estudantes; interpretar os resultados obtidos a fim de, principalmente, diagnosticar a aprendizagem dos alunos e nortear o trabalho docente. Consideramos relevante que o Programa busque, também, proporcionar aos bolsistas de iniciação à docência esse saber almejado pelas colaboradoras de nossa pesquisa.

Cabe destacar que no curso de Pedagogia existe uma disciplina (Avaliação em Educação) que trata dessa questão, desde uma dimensão histórica, conceitual e política à uma dimensão mais procedimental, que envolve o levantamento de instrumentos avaliativos usados pelos professores das escolas públicas de ensino fundamental e suas análises, a partir de conhecimentos sobre instrumentos de avaliação, respaldando em autores como Silva (1992), Melchior (1994), Medeiros (1999) e Haidt (2004), só para citar alguns. Algumas dessas pibidianas já fizeram essa disciplina tendo desempenho muito favorável na mesma. Parece-nos que há uma dificuldade em estabelecer relações entre o curso de formação e a prática docente, mesmo quando esta é simultânea.

Por fim, cabe salientar que muitas das aprendizagens evidenciadas na pesquisa, que não se encontram acabadas, mas em processo, são destacadas na literatura como importantes para que os professores possam ensinar e conduzir as aprendizagens dos alunos. Consideramos pertinente atentar para as questões expostas pelas licenciandas quanto às potencialidades e limitações do Programa no processo de construção de suas aprendizagens da docência.

Como, principais contribuições do PIBID ficaram destacadas, nesta pesquisa:

¹³³À organização das questões no instrumento conforme Luckesi (2011) deve se dá com base nos índices estatísticos de dificuldade, discriminação, validade e fidedignidade. Maiores detalhes a respeito podem ser visualizados na obra do autor. Tal obra traz também, além de outras discussões, a relativa aos cuidados necessários aplicação, a correção e a devolução do instrumento avaliativo.

- a concessão de bolsas aos seus integrantes e o repasse de recursos financeiros para custear suas atividades;
- a inserção no campo de atuação profissional de forma exploratória e participativa propiciada aos estudantes das licenciaturas;
- as interações com colegas bolsistas do Programa, professores da universidade e das escolas, podendo assim socializar saberes e experiências.

No tocante às lacunas do Programa, constatamos como basilares:

- a insuficiente orientação e supervisão das bolsistas de iniciação à docência nas atividades que realizam;
- o escasso estímulo e oportunidade às licenciandas para o desenvolvimento de reflexões teóricas, amplas e profundas acerca das observações que realizam, das ações que desenvolvem, das relações que estabelecem, dos desafios que enfrentam no contexto de atuação docente e quando da elaboração e divulgação de trabalhos produzidos com a experiência no Programa;
- o pouco esclarecimento sobre as funções que cabem as licenciandas no âmbito da escola.

Portanto, ainda que o PIBID tenha uma contribuição especial na formação docente das licenciandas, ele apresenta também algumas lacunas que sinalizam a necessidade de (re) pensar o Programa, primordialmente no que tange a metodologia de orientação e supervisão das tarefas realizadas pelas estudantes, ao estímulo e favorecimento de reflexões teóricas e práticas, e o esclarecimento dos papéis destinados a essas acadêmicas no contexto da escola.

CONSIDERAÇÕES FINAIS

Muitas vezes, ao ler dissertações elaboradas por outrem, temos a impressão de que a pessoa sabia o que fazer, como fazer e tudo mais. Entretanto ao fazer este exercício percebemos que esse processo não é tão simples assim. Aliás, é muito complexo. Requer dentre outras coisas muita disciplina e capacidade de fazer escolhas.

Sobre as escolhas realizadas, tendo traçado como objetivo o estudo do processo de aprendizagem da docência de licenciandas integrantes do PIBID Pedagogia, com foco no processo e na rede de relações da constituição dessas aprendizagens no contexto do PIBID, faremos algumas considerações face aos dados produzidos em acordo com a metodologia qualitativa de pesquisa, mais especificamente, com o auxílio de distintas fontes de coleta de dados (questionário, entrevista, documentos, observações, visita às escolas) e analisados com apoio da literatura da área e do repertório de conhecimento constituído em nossa trajetória educativa e formativa.

Entre as diversas constatações a que chegamos, trazemos aqui, em forma de síntese, algumas daquelas que mais saltaram aos nossos olhos quando da busca por respostas às questões e aos objetivos delineados nesta pesquisa. Essas questões e objetivos dizem respeito aos significados que as licenciandas atribuem ao aprender a ensinar; as ações que desenvolvem e as relações que estabelecem no decorrer da participação no Programa; as implicações dessas ações e relações em seus processos de aprendizagem da docência e os saberes que apreendem nesse processo.

Quanto ao objetivo referente à apreensão dos significados que as bolsistas de iniciação à docência atribuem ao aprender a ensinar averiguamos considerações de que aprender a docência é aprender conteúdos, metodologias de ensino, lidar com os alunos, aprender papéis, missão, objetivos, compreender o espaço no qual acontece o processo de ensino aprendizagem, vencer desafios e aprender constantemente, principalmente, via inserção no campo de atuação profissional, com destaque para os processos de tentativa e erro, apontados na literatura como recorrente entre aqueles que buscam aprender à docência.

Referente às ações que às licenciandas desenvolvem, foi possível identificar que a maioria das ações previstas no Subprojeto do PIBID Pedagogia, a essas estudantes, se efetivam na prática. As estudantes participaram de reuniões e oficinas do Programa, e

de eventos acadêmico-científicos. Elas inseriram no contexto escolar de forma exploratória e participativa, por meio de atividades de observação, planejamento, desenvolvimento de aulas, avaliações dos alunos e participação nas reuniões da escola.

Contudo, algumas dessas ações sofreram alterações quando de sua implementação. Dentre essas atividades podemos destacar aquelas relativas às aulas que as licenciandas deveriam ministrar e a participação nas reuniões da escola. Essas aulas deveriam ser supervisionadas pela professora e pela supervisora do PIBID, mas nem sempre o foram. Quanto às reuniões, vimos que além de não acontecer de forma colaborativa, como previsto, raramente foram concretizadas pelas estudantes vinculadas à Escola Cactos. As acadêmicas que se encontravam inseridas na Escola Girassol, concretizaram, na maioria das vezes, tal atividade. Isso se deveu ao fato de haver nessa escola uma relação de maior proximidade, respeito e união entre seus membros e entre esses e as integrantes do Programa.

No tocante as relações estabelecidas pelas licenciandas ao participar do PIBID, estas se deram com distintos atores envolvidos direta e indiretamente com o Programa: a coordenadora do PIBID Pedagogia; a supervisora desse Subprojeto; outras bolsistas de iniciação à docência; a professora regente; os alunos; a direção e a supervisão da escola; e os demais atores com ela envolvidos, entre pais de alunos, auxiliares de serviços-gerais e pessoal da secretaria.

No contexto dessas interações, a coordenadora do PIBID, as outras colegas bolsistas de iniciação à docência, a professora regente e os alunos foram enfatizados como os atores que mais contribuíram no processo de aprendizagem da docência das licenciandas.

Com relação à coordenadora ficou destacada, principalmente, a sua ajuda às bolsistas de iniciação à docência a pensar nas ações que implementam e nas consequências delas; os alunos por estimular estudos, pesquisas sobre conteúdos, construção de estratégias de ensino, de interação com eles, elaboração e reelaboração de práticas pedagógicas; a professora regente e as outras licenciandas que integram o PIBID ficaram ressaltadas por socializar saberes e experiências, no caso da interação com a professora por envolver também a observação das aulas que desenvolve com os alunos.

Sobre as interações expostas acima merece destaque aquelas estabelecidas entre as licenciandas que integram o Programa e aquelas que dizem respeito à relação entre elas e a professora responsável pela turma que acompanham. Pensamos que essas interações fornecem indícios de práticas colaborativas e de aconselhamento no âmbito do PIBID, tanto no sentido de propiciar as estudantes algumas bases para o ensino quanto no sentido de desestimular o exercício da docência, visto envolver, por exemplo, relatos de experiências positivas e negativas, dicas, toques, socialização de alegrias, dificuldades e angústias vivenciadas ao longo do exercício dessa profissão.

As relações que as colaboradoras da pesquisa estabeleceram juntamente com as ações que desempenharam favoreceram diversas aprendizagens da docência. Algumas dessas aprendizagens foram propiciadas de forma mais intensa e outras de forma menos intensa.

As aprendizagens propiciadas de forma mais intensa foram aquelas relativas ao contexto educativo, aos alunos e suas características, ao exercício da reflexão (numa perspectiva mais prática que teórica, segundo as licenciadas), ao trabalho em equipe, ao saber lidar com os imprevistos. Já as aprendizagens viabilizadas de forma menos intensa são as concernentes à pesquisa sobre o ensino, ao domínio da língua escrita, ao planejamento do ensino, ao domínio do conteúdo, ao modo de ensinar, ao relacionamento com os alunos e a avaliação da aprendizagem desses.

Sobre a aquisição da aprendizagem da docência, pensamos ser processada de forma contínua e de distintos modos, dentre os quais, destacamos: as leituras que o indivíduo realiza, a observação e a imitação de condutas de outros professores, os processos de tentativa e erro, as experiências e socialização dessas e de saberes da profissão. Contudo, problematizamos aquela desenvolvida por ensaio e erro, mencionada em vários momentos da pesquisa.

Ainda que o aprendizado da docência por meio do ensaio e erro tenha legitimidade e seja empregado com frequência por aqueles que se encontram em processo de aprendizado da docência, basear **majoritariamente** nele não nos parece ser viável. É preciso considerar que conhecimento e boa preparação da aula por mais que não exclua o ensaio e erro contribui para que o professor não se ancore em demasia nesse esquema, já que tem implicações diretas no comportamento e aprendizado dos alunos. Assim, indagamos: Como pode em um Programa de iniciação à docência, que

envolve diferentes atores na formação das licenciadas e fornece recursos necessários à execução dessas atividades, existir uma **ênfase recorrente** no modo de aprendizagem da docência por “ensaio e erro”? (Grifos nossos).

Consideramos que a questão acima, juntamente com as expostas pelas colaboradoras de nosso estudo ao abordarem às potencialidades e limitações do PIBID no processo de construção de suas aprendizagens da docência, sinaliza a necessidade de (re) pensar a organização de algumas ações no Programa no sentido de favorecer e potencializar melhor a formação das licenciandas que o integram.

Entre as ações que merecem ser (re) pensadas, o trabalho de orientação e supervisão às licenciandas no âmbito do PIBID/Pedagogia ficaram destacados, juntamente com a necessidade de esclarecer a função que lhes cabe no contexto da participação no Subprojeto em questão.

Frente aos dados da pesquisa, vimos que as bolsistas de iniciação à docência demandam maior oportunidade de usufruir, no âmbito do PIBID, de orientações mais sistemáticas e organizadas acerca das ações planejadas, a serem desempenhadas e observadas. Essas orientações precisam favorecer o exercício de reflexão mais profunda, densa e problematizadora em torno da vivência no contexto escolar - que é permeada de medo, angústia, frustração, insegurança, expectativa, ansiedade, idealismo, etc., pois esses são sentimentos que acometem os iniciantes na profissão docente.

No que concerne à motivação para a docência, acreditamos que as mudanças precisam ir além de promover melhorias no PIBID. Pensamos que elas precisam atingir, igualmente, o contexto e as condições de trabalho do professor, pois essas são sinalizadas como desmotivadoras da docência por todas as colaboradoras de nosso estudo. Inclusive os dilemas, conflitos e desafios da profissão foram percebidos de forma mais intensa quando da inserção na escola, por meio do PIBID. Isso revela uma contradição desse Programa que ao visar incentivar à docência por meio da inserção nas escolas públicas corre o risco de provocar o desinteresse por esta profissão, a vontade de não querer mais ser professora, ideia explicitada pelas participantes da pesquisa.

Assim, podemos dizer que o PIBID ao mesmo tempo em que permite as licenciandas reconhecer a escola em suas várias dimensões, provoca também um desestímulo à docência, posto a existência das condições adversas de seu exercício em

termos de salários, vínculo empregatício, estrutura física e material, dinâmica organizacional, pedagógica e relacional.

Diante das constatações aqui postas e também de outras evidenciadas ao longo desta dissertação, colocamos um ponto, que não é final, nas discussões em torno do processo de aprendizagem da docência das licenciandas envolvidas com o PIBID, mas sabemos que há muito ainda para se pensar e problematizar sobre esse objeto de estudos.

Entre as questões que merecem ser pesquisadas no âmbito do PIBID, indico como proposta de estudo futuro o interesse por investigar, compreender e analisar o trabalho de orientação e supervisionamento desenvolvido no âmbito desse Programa e suas implicações para o processo de aprendizagem da docência dos licenciandos bolsistas. Pretendo, nesse ínterim, identificar as ações de orientação e supervisionamento existentes aos licenciandos em Pedagogia no decorrer de sua iniciação à docência por meio do PIBID; compreender e analisar como acontece esse trabalho; analisar o perfil dos atores responsáveis por orientar esses estudantes; e examinar as implicações que as orientações e supervisões concedidas têm para a aprendizagem da docência desses futuros professores.

No tocante as composições feitas até aqui, estas, certamente trazem as características e limites desse momento do trabalho acadêmico, mas esperamos, com essas discussões, trazer elementos que possam contribuir na atualização do conhecimento científico na área da Educação, mais especificamente, no que tange às discussões relativas à aprendizagem da docência, situadas no campo da formação de professores; instigar ao diálogo acerca do PIBID, de maneira especial, no que diz respeito às implicações que a participação nesse Programa acarreta no processo de aprendizagem da docência de futuras professoras; evidenciar dados que possam servir de subsídios para pensar o Programa, a sua organização, as ações por ele propostas e o modo como estas ações vem sendo implementadas, já que esse é um Programa relativamente novo.

REFERÊNCIAS

ABDALA, R. D; PEREIRA, C. J. Futuros docentes empenhados em aprender na prática: o início da atuação de bolsistas PIBID/CAPES em escolas públicas de Taubaté – SP. In: XVI Endipe, 2012, Campinas – SP. **Anais do XVI Endipe**, Campinas – SP, 2012.

ALARCÃO, I. Reflexão crítica sobre o pensamento de D. Schön e os programas de formação de professores. In: Alarcão, I. (Org.). **Formação reflexiva de professores: estratégias de supervisão**. Porto: Porto Editora, 1996, p. 11-37.

AMBROSETTI, N. B.; TEIXEIRA, M. B.; RIBEIRO M. T. M. A experiência do PIBID na perspectiva dos formadores das licenciaturas. In: XVI Endipe, 2012, Campinas – SP. **Anais do XVI Endipe**, Campinas – SP, 2012.

ANDRÉ, M. E. D. A. Texto, contexto e significados: algumas questões na análise de dados qualitativos. **Cadernos de pesquisa**, São Paulo, v. 45, p.66-71, mai. 1983. Disponível em: <<http://www.fcc.org.br/pesquisa/publicacoes/cp/arquivos/599.pdf>> Acesso em: 20 jun. 2013

_____. A produção acadêmica sobre formação de professores: um estudo comparativo das dissertações e teses defendidas nos anos 1990 e 2000. **Formação docente**, Belo Horizonte, v.1, n.1, p.41-56, ago./dez. 2009. Disponível em: <<http://formacaodocente.autenticaeditora.com.br>>. Acesso em: 20 mar.2013

_____. A pesquisa sobre formação de professores: contribuições à delimitação do campo. In: DALBEN, A.; LEAL, L.; SANTOS, L. (Org.). **Convergência e tensões no campo da formação e do trabalho docente: didática, formação de professores, trabalho docente**. Belo Horizonte: Autêntica, 2010. p. 273-287.

AQUINO, S. L de. **O Pedagogo e seus espaços de atuação nas representações sociais de egressos do curso de Pedagogia**. Dissertação (Mestrado em Educação) – Universidade Federal de Viçosa. Viçosa, MG, 2011.

BOGDAN, R; BIKLEN, S. **Investigação qualitativa em educação: uma introdução a teoria e métodos**. Porto. Porto Editora, 1994.

BRASIL. **Diretoria de Educação Básica Presencial**: relatório de gestão 2009-2011. Brasília, 2012. Disponível em: <http://www.capes.gov.br/images/stories/download/bolsas/DEB_Pibid_Relatorio-2009_2011.pdf>. Acesso em: 15 fev. 2013.

_____. Decreto n. 7.219, de 24 de julho de 2010. Dispõe sobre o Programa Institucional de Bolsa de Iniciação à Docência - PIBID. **Diário Oficial da União**. Brasília: Casa Civil da Presidência República, 2010. Disponível em: <http://capes.gov.br/images/stories/download/diversos/DecretoPIBID_240610.pdf> Acesso em: 30 out.2012.

_____. **Lei n. 12.796, de 4 de abril de 2013.** Altera a Lei nº 9.394, de 20 de dezembro de 1996, que estabelece as diretrizes e bases da educação nacional, para dispor sobre a formação dos profissionais da educação e dar outras providências. Brasília, DF, 2013a. Disponível em: <http://www.planalto.gov.br/ccivil_03/_Ato2011-2014/2013/Lei/L12796.htm>. Acesso em: 16 abr.2013.

_____. Regulamento do Programa Institucional de Bolsa de Iniciação à Docência – PIBID. Portaria Normativa n. 096, de 18 de julho de 2013b. **Coordenação de Aperfeiçoamento de Pessoal de Nível Superior** – CAPES, 2013. Disponível em:<https://www.capes.gov.br/images/stories/download/legislacao/Portaria_096_18jul13_AprovaRegulamentoPIBID.pdf>Acesso em: 15 julho.2014.

_____. Ministério da Educação. Aprova as normas do Programa Institucional de Bolsa de Iniciação à Docência – PIBID. Portaria Normativa n. 260, de 30 de dezembro de 2010. **Coordenação de Aperfeiçoamento de Pessoal de Nível Superior** – CAPES, 2011. Disponível em:<http://prg.ufpel.edu.br/documentos/Portaria260_PIBID2011_Normas_Gerais.pdf>Acesso em: 15 fev.2013.

_____. Programa Institucional de Bolsa de Iniciação à Docência – PIBID. Edital nº011/2012. **Coordenação de Aperfeiçoamento de Pessoal de Nível Superior** – CAPES, 2012 b. Disponível em: <http://www.capes.gov.br/images/stories/download/bolsas/Edital_011_Pibid-2012.pdf> Acesso em: 15 mar.2013.

_____. **RESOLUÇÃO CNE/CP nº 1**, de 15 de maio de 2006. Institui Diretrizes Curriculares Nacionais para o Curso de Graduação em Pedagogia, licenciatura. Brasil. Disponível em: <http://portal.mec.gov.br/cne/arquivos/pdf/rcp01_06.pdf> Acesso em: 12 fev. 2014.

CALDERANO, M. A. Modalidades de ações desenvolvidas por estagiários e professores supervisores de estágio da escola básica. **Formação Docente**. Belo Horizonte, v. 04, n. 07, p. 126-140, jul./dez. 2012. Disponível em: <<http://formacaodocente.autenticaeditora.com.br>> Acesso em: 15 jun. 2014.

CAMPOS, A. B. F. **Aprendendo a ser professor:** caminhos da formação no início da carreira docente em Geografia. Dissertação (Mestrado em Educação). Faculdade de Educação, Universidade Federal de Minas Gerais, Belo Horizonte, MG, 2013.

CARVALHO, T. R. D.; UTUARI, S. dos Santos, (Orgs.). **Formação de professores e estágios supervisionados:** algumas veredas. São Paulo: Andross, 2007.

CASTRO NEVES, C. M. A Capes e a formação de professores para a educação básica. **Revista Brasileira de Pós-Graduação**. Brasília, Supl.2, v.8, p. 335-373, mar. 2012. Disponível em: <http://www2.capes.gov.br/rbpg/images/stories/downloads/RBPG/Vol.8_suplemento2/introducao.pdf> Acesso em: 01 abr. 2013.

COSTA, M. Prestígio e hierarquia escolar: estudo de caso sobre diferenças entre escolas em uma rede municipal. **Revista Brasileira de Educação**, v. 13 n. 39 set./dez. 2008.

Disponível em: <<http://www.scielo.br/pdf/rbedu/v13n39/04.pdf>> Acesso em: 20 fev. 2014.

COULON, A. **A condição de estudante**: a entrada na vida universitária. Tradução de Georgina Gonçalves dos Santos e Sônia Maria Rocha Sampaio. Salvador: EDUFBA, 2008. p. 239-268.

DINIZ-PEREIRA, Júlio Emílio. **Formação de professores** – pesquisas, representação e poder. 2. ed. Belo Horizonte, Autêntica, 2006.

_____. Formação de professores, trabalho docente e suas repercussões na escola e na sala de aula. **Educação & Linguagem**, Universidade Metodista de São Paulo, SP, n. 15, p. 82-98, jan.-jun. 2007.

EITERER, C. L; VILLAÇA, A. A. O que a pesquisa informa ao formador?. In: CALDERANO, M. A. (Org.). **Campos e Vertentes**: formação, trabalho docente e avaliação sistêmica. Juiz de Fora: UFJF, 2010.

EVANGELISTA, Olinda. Apontamentos para o trabalho com documentos de política educacional. **Caros Amigos**, ano XII, n. 136, jul. 2008, manchete. Disponível em: <<http://www.dfe.uem.br/texto/Olinda.PDF>> Acesso em: 07 mai. 2014.

FERENC, A. V. F. **Como o professor universitário aprende a ensinar?** Um estudo na perspectiva da socialização profissional. 2005. Tese (Doutorado) – Programa de Pós-graduação em Educação, Universidade Federal de São Carlos, São Carlos, SP, 2005.

_____; BRAÚNA, R. C. A. Os professores mineiros, sua formação e suas aprendizagens nos processos de desenvolvimento profissional. In: CALDERANO, M. A. (Org.). **Campos e Vertentes**: formação, trabalho docente e avaliação sistêmica. Juiz de Fora: UFJF, 2010. p. 227-241.

FLORES, Maria Assunção. Teacher learning in the workplace: process and influencing factors. **Anais**. Trabalho apresentado na Conferência Internacional sobre Educação Havaí, 6-10 jan., 2003. Honolulu (Havaí). 25p.

FORQUIN, J. C. **Escola e cultura**: as bases sociais e epistemológica do conhecimento escolar. Trad. Guacira Lopes Louro, Porto Alegre: Artes Médicas, 1993. 205p.

FRANCO, M. L. P. B. **Análise de conteúdo**. 2. ed. Brasília: Líber Livro Editora, v.6, 2007.

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

FREITAS, Maria Nivalda de Carvalho. Organização escolar e socialização profissional de professores iniciantes. **Cadernos de Pesquisa**, n.115, p.155-172, março/2002. Disponível em: <<http://www.scielo.br/pdf/cp/n115/a06n115.pdf>>. Acesso em: 10 abr. 2014.

FULLAN, M.; HARGREAVES, A. **A escola como organização aprendente:** buscando uma educação de qualidade. 2. ed. Porto Alegre: Artes Médicas, 2000.

GARCIA, C. M. **Formação de professores:** para uma mudança educativa. Portugal: Porto Editora, 1999.

_____. A formação de professores: novas perspectivas baseadas na investigação sobre o pensamento do professor. In: NÓVOA, A.(Org.). **Os professores e a sua formação.** Lisboa: Portugal: Publicações Dom Quixote, 1992. p. 51-76.

GATTI, Bernadete, A. Formação de Professores no Brasil: características e problemas. **Educação e Sociedade.** Campinas, v. 31, n. 113, p. 1355-1359, out.-dez. 2010. Disponível em: <<http://www.scielo.br/pdf/es/v31n113/16.pdf>>. Acesso em: 28 out. 2013.

_____. A formação de professores: novas perspectivas baseadas na investigação sobre o pensamento do professor. In: NÓVOA, A. **Os professores e a sua formação.** Lisboa: Portugal: Publicações Dom Quixote, 1992. p. 51-46.

GOLDENBERG, M. **A arte de pesquisar:** como fazer pesquisa qualitativa em ciências sociais. Rio de Janeiro: Record, 2004.

Haidt, R. C. **Avaliação do processo ensino-aprendizagem.** São Paulo: editora ática, 2004, p. 64-75.

HUBERMAN, M. O ciclo de vida profissional dos professores. In: NÓVOA, A. (Org.). **Vidas de Professores.** Porto: Porto Editora, n.4, 1995.

IMBERNÓN, F. **Formação docente e profissional:** formar-se para a mudança e a incerteza. 6. ed. São Paulo, Cortez, 2006. (Coleção Questões da Nossa Época; v.77)

LACERDA, W. M. G. Professores em formação e hierarquias simbólicas: o caso dos estudantes de Pedagogia da UFV. In: BRAÚNA, R. C. A; BARCELOS, A. M. F. **Demandas contemporâneas na formação de professores.** Viçosa, MG: Ed. UFV, 2013. 239p.

LANTHEAUME, F. Professores e dificuldades do ofício: preservação e reconstrução da dignidade profissional. Tradução de Fernanda Machado. **Cadernos de Pesquisa,** v. 42, n.146 p.368-387 maio/ago. 2012. Disponível em: <<http://www.scielo.br/pdf/cp/v42n146/04.pdf>>. Acesso em: 10 mai. 2014.

LARGO, V; ARRUDA, S. M; PASSOS, M. M. P. Os sentidos da aprendizagem docente durante o projeto pibid/matemática: um estudo de caso. In: XVI Endipe, 2012, Campinas – SP. **Anais do XVI Endipe,** Campinas – SP, 2012.

LEAL, Elimar Ponzzo Dutra. **O legal e o prescrito em debate:** os pressupostos da formação do professor nos currículos de cursos de Pedagogia. 2013. Dissertação (Mestrado em Educação). Universidade Federal de Viçosa. Viçosa, MG, 2013.

LIMA, E. F. et al. Sobrevivendo ao início da carreira docente e permanecendo nela. Como? Por quê? - O que dizem alguns estudos. **Educação & Linguagem**, v. 10, p. 138-160, 2007. Disponível em: <<https://www.metodista.br/revistas/revistas-ims/index.php/EL/article/viewArticle/161>>. Acesso em: 27 nov. 2013.

LUCKESI, C. **Avaliação da aprendizagem escolar**: estudos e proposições. 22. ed. São Paulo: Cortez, 2011.

LÜDKE, M.; ANDRÉ, M. E. D. A. **Pesquisa em Educação**: abordagens qualitativas. São Paulo: EPU, 1988.

LÜDKE, M. Sobre a socialização profissional de professores. **Cadernos de Pesquisa**, São Paulo, n. 99, p. 5-15, nov. 1996.

MARCELO, C. Desenvolvimento profissional docente: passado e futuro. **Sísifo - Revista de Ciências da Educação**, Lisboa, n. 08, p.7-22, jan/abr. 2009.

_____. Pesquisa sobre formação de professores: o conhecimento sobre aprender a ensinar. **Revista Brasileira de Educação**, n. 9, p. 51-75, Set/Out/Nov/Dez, 1997.

MARIANO, A. L. S. A aprendizagem da docência no início da carreira: qual política? quais problemas? **Revista Exitus**, v. 02, n. 1, jan./jun. 2012. Disponível em: <<http://ufopa.edu.br/revistaexitus/revistas/volume-ii/artigos/>>. Acesso em: 24 nov. 2013.

MAUÉS, O. C. Reformas internacionais da educação e formação de professores. **Cadernos de Pesquisa**, São Paulo, SP: Fundação Carlos Chagas, n. 118, mar.2003, p. 89-117. Disponível em < <http://www.scielo.br/pdf/cp/n118/16831.pdf>>. Acesso em: 20 fev.2013.

MEDEIROS, E. B. **Medidas Psico E Lógicas**: introdução à psicometria. Rio de Janeiro: Ediouro, 1999.

MELCHIOR, M. C. A avaliação na concepção dos professores. In: **Avaliação Pedagógica**: função e necessidade. Porto Alegre: Mercado Aberto, 1994.

MIZUKAMI, M. G. N. et al. **Escola e aprendizagem da docência**: processos de investigação e formação. 2ª reimpr. São Carlos: EdUFSCar, 2010.

MIZUKAMI, M. G. N. Relações universidade – escola e aprendizagem da docência: algumas lições de parcerias colaborativas. In: BARBOSA, R. L. L (Org.). **Trajetórias e perspectivas da formação de educadores**. São Paulo: Editora UNESP, 2004.

_____. 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>>. Acesso em: 20 mar. 2013.

NEVES, E. R (2013). **Estado do conhecimento**: as produções acadêmico-científicas sobre aprendizagem da docência (2008-2012) [Mimeo]. Trabalho de conclusão da

disciplina Formação de Professores: Perspectivas Atuais, Universidade Federal de Viçosa, Viçosa - MG, 21 p. Trabalho não publicado.

_____; EUFRÁSIO, V. L.; HERNECK, H. R. Professoras da educação básica e bolsistas do PIBID: o aprendizado da docência por meio da troca de saberes. Trabalho publicado no **XVI Endipe**. Campinas – SP, 2012.

_____; HERNECK, H. R. Trocas de saberes propiciadas pelo Programa Institucional de Bolsa de Iniciação à Docência: contribuições para a formação das bolsistas. **Revista Eletrônica Pesquiseduca**, São Paulo, v.4, n. 7, p. 86- 109, jan.-jun. 2012. Disponível em: <<http://periodicos.unisantos.br/index.php/pesquiseduca/article/view/216>>. Acesso em: 15 jun. 2013.

NONO, M. A. **Aprendendo a ensinar**: futuras professoras das séries iniciais do ensino fundamental e casos de ensino. Dissertação de Mestrado, São Carlos/SP: UFSCar, 2001.

NÓVOA, A. (Org.) **As Organizações Escolares em análise**. 2. ed. Lisboa: Dom Quixote, 1995.

NÓVOA, A. Para uma formação de professores construída dentro da profissão. In: **Revista de Educación**. n. 350. 2009. Disponível em: <http://www.revistaeducacion.mec.es/re350/re350_09por.pdf>. Acesso em: 01 abr.2013.

NÓVOA, A. Entrevista com o professor António Nóvoa. 2013. **Educação em Perspectiva**, Viçosa – MG; v.4, n.1, p.224-237, jan./jun.2013. Entrevista concedida a Lucíola Licínio Santos.

NUNES, J. B. C. **A socialização do professor**: as influências no processo de aprender a ensinar. Tese (Doutorado) – Universidade de Santiago de Compostela. Santiago de Compostela – Espanha, 2001.

OLIVEIRA, D. A. A reestruturação do trabalho docente: precarização e flexibilização. **Educação e Sociedade**. Campinas, v. 25, n. 89, p. 1127-1144, set.-dez. 2004. Disponível em: <<http://www.scielo.br/pdf/es/v25n89/22614>>Aceso em: 24 out. 2013.

_____. Os trabalhadores docentes no contexto de nova regulação educativa: análise da realidade brasileira. **VII Seminário Redestrado** - Nuevas Regulaciones em América Latina. Buenos Aires, jul. 2008, p. 1- 17.

PENNA, M. G. O. Aspectos da prática docente: formação do professor e processos de socialização. **Educação: Teoria e Prática**. Guarulhos, v. 22, n. 39, p. 38 -55, jan/abr.2012. Disponível em: <<http://educa.fcc.org.br/pdf/eduteo/v22n39/v22n39a04.pdf>> Acesso em: 20 jan. 2014.

PEREIRA, E. M. A. Professor como pesquisador: o enfoque da pesquisa-ação na prática docente. In: GERALDI, C. M. G.; FIORENTINI, D.; PEREIRA, E. M. A. (Orgs.). **Cartografias do trabalho docente**. Campinas: Mercado de Letras, 2007, p. 153-181.

PÉREZ GOMEZ, A. O pensamento prático do professor: a formação do professor como profissional reflexivo. In: Nóvoa, A. (org.). **Os professores e a sua formação**. Lisboa, Dom Quixote, 1995, p. 95-114.

PIMENTA, S. G. Formação de professores: identidade e saberes da docência. In: PIMENTA, S. G. (Org.). **Saberes pedagógicos e atividade docente**. 5. ed. São Paulo: Cortez, 2007. p.15-34.

_____.; LIMA, M. S. L. **Estágio e Docência**. 2. ed. São Paulo: Cortez, 2004.

RUS PEREZ, J. R. Por que pesquisar implementação de políticas educacionais atualmente? **Educação e Sociedade**. Campinas, v. 31, n. 113, p. 1179-1193, out.-dez. 2010. Disponível em <<http://www.cedes.unicamp.br>> Acesso em: 12. maio. 2014.

SAMBUGARI, M. R. N. ‘Aponte o lápis, cole os bilhetes’... ‘sim professora!’: a socialização entre alunos estagiários e professoras em exercício. In: 35ª reunião anual da ANPED, 2012, Porto de Galinhas – PE. **Anais eletrônicos da 35ª reunião anual da ANPED**, 2012, Porto de Galinhas – PE, 2012. Disponível em: <http://35reuniao.anped.org.br/images/stories/trabalhos/GT04%20Trabalhos/GT04-2523_int.pdf> Acesso em: 24 maio. 2014.

SARAIVA, A. C. L. C.; SILVA, C. de F.; FERENC, A. V. F. O curso de Pedagogia: a escolha profissional nas representações sociais de discentes. In: BRAÚNA, R. C. A; BARCELOS, A. M. (Org.). **Demandas contemporâneas da formação de professores**. Viçosa: Editora UFV, 2013.

SAVIANI, D. O ensino de resultados. **Jornal Folha de São Paulo**, São Paulo, 29 abr. 2007. Entrevista concedida a Juliana Monachesi. Disponível em: <<http://www1.folha.uol.com.br/fsp/mais/fs2904200704.htm>.> Acesso em: 05 jul. 2013.

SCHEIBE, L.O conselho técnico científico da educação básica da CAPES e a formação docente. **Cadernos de Pesquisa**, v. 41, n. 144, set./dez. 2011. Disponível em: <<http://www.scielo.br/pdf/cp/oi/v41n144/v41n144a09.pdf>>. Acesso em: 28 mar.2013.

SCHÖN, D. A. Formar professores como profissionais reflexivos. In: NÓVOA, A. (Org.). **Os professores e sua formação**. Lisboa: Dom Quixote, 1995. p.15-33.

SILVA, C. S. **Medidas e Avaliação da Educação**. Petrópolis, RJ, Vozes, 1992.

SOUSA, S. Z; ARCAS, P. H. Implicações da Avaliação em Larga Escala no Currículo: revelações de escolas estaduais de São Paulo. **Educação: Teoria e Prática**, v. 20, n.35, p. 181-199, jul./dez. 2010. Disponível em: <<http://educa.fcc.org.br/pdf/eduteo/v20n35/v20n35a13.pdf>> Acesso em: 06 jul. 2014.

SHULMAN, L.S. Those who understand: knowledge growth in teaching. **Educational Researcher**, 15(2),1986, p.4-14.

SIMIÃO, L. F. A formação docente compartilhada entre a universidade e a escola de educação básica: experiências vivenciadas no PIBID. In: XVI Endipe, 2012, Campinas – SP. **Anais do XVI Endipe**, Campinas – SP, 2012.

TARDIF, M.; LESSARD, C.; GAUTHIER, C. **Formação de professores e contextos sociais**. Porto, Portugal: RÉS - Editora Ltda, 1998. p. 5-59.

TARDIF, M.; LESSARD, C. **O trabalho docente**: elementos para uma teoria da docência como profissão de interações humanas. Petrópolis, RJ: Vozes, 2005.

TARDIF, M.; RAYMOND, D. Saberes, tempo e aprendizagem do trabalho no magistério. **Educação e Sociedade**, Campinas, n. 73, p. 209-244, dez. 2000.

TARDIF, M. **Saberes docentes e formação profissional**. Petrópolis, RJ: Vozes, 2011.

TRICHES, Jocemara. **Organizações multilaterais e curso de pedagogia**: a construção de um consenso em torno da formação de professores. 2010. 218f. Dissertação (Mestrado em Educação)- Programa de Pós-Graduação em Educação, Universidade Federal de Santa Catarina, Florianópolis, SC, 2010.

TRIVIÑOS, A. N. S. **Introdução à pesquisa qualitativa em ciências sociais**: a pesquisa qualitativa em educação. 1. ed. 21. reimpr. São Paulo: Atlas, 2012.

UNIVERSIDADE FEDERAL DE VIÇOSA. Programa Institucional de Bolsa de Iniciação à Docência – PIBID. **Projeto Institucional**. Edital nº 11/2012 CAPES, Viçosa-MG, 2012. Disponível em: <http://www.pre.ufv.br/docs/pibid2012/Projeto_Institucional_PIBID_2012.pdf>. Acesso em: 15 mar. 2013.

_____. Programa Institucional de Bolsa de Iniciação à Docência – PIBID. **Projeto Institucional**. Edital nº 61/2013 CAPES, Viçosa-MG, 2013. Disponível em: <<http://www.pibid.ufv.br/wp-content/uploads/PIBID-Edital-061-2013-Projeto-Institucional.pdf>>

_____. Programa Institucional de Bolsa de Iniciação à Docência – PIBID. **Detalhamento do subprojeto de Licenciatura em Pedagogia**. Viçosa-MG, 2012. Disponível em: <http://www.pre.ufv.br/docs/pibid2012/Pedagogia_PIBID2012.pdf> Acesso em: 30 mar.2013.

_____. Pró-Reitoria de Ensino. **Catálogo de graduação, 2011**. – Viçosa: UFV; PRE, 2011.

VAN ZANTEN, A. A influência das normas de estabelecimento na socialização profissional dos professores: o caso dos professores dos colégios periféricos franceses. In: TARDIF, M; LESSARD, C (Orgs.). **O ofício de professor**: histórias, perspectivas e desafios internacionais. Petrópolis, RJ: Vozes, 2008.

_____. Efeitos da concorrência sobre a atividade dos estabelecimentos escolares. **Cadernos de Pesquisa**, v. 35, n. 126, p. 565-593, set./dez. 2005. Disponível em: <<http://publicacoes.fcc.org.br/ojs/index.php?journal=cp&page=article&op=view&path%5B%5D=448>> Acesso em: 08 jul. 2014.

WIEBUSCH, A. et al. A formação inicial de acadêmicas do curso de pedagogia e os impactos do projeto PIBID. In: XVI Endipe, 2012, Campinas – SP. **Anais do XVI Endipe**, Campinas – SP, 2012.

ZEICHNER, K. Tendências da pesquisa sobre formação de professores nos Estados Unidos. **Revista Brasileira de Educação**, São Paulo, n. 9, p. 75 – 87, set./out./Nov./dez. 1998.

ZEICHNER, K. Uma análise crítica sobre a “reflexão” como conceito estruturante na formação docente. **Educação e Sociedade**. Campinas, v. 29, n. 103, p. 535-554, maio/ago. 2008. Disponível em: <<http://www.cedes.unicamp.br>> Acesso em: 28 abr. 2013.



UNIVERSIDADE FEDERAL DE
VIÇOSA - UFV



PARECER CONSUBSTANCIADO DO CEP

DADOS DO PROJETO DE PESQUISA

Título da Pesquisa: O PROCESSO DE APRENDIZAGEM DA DOCÊNCIA NO PROGRAMA INSTITUCIONAL DE BOLSA DE INICIAÇÃO À DOCÊNCIA, NOS COTIDIANOS DA

Pesquisador: Alvanize Valente Fernandes Ferenc

Área Temática:

Versão: 1

CAAE: 18865913.2.0000.5153

Instituição Proponente: Departamento de Educação

Patrocinador Principal: FUND COORD DE APERFEICOAMENTO DE PESSOAL DE NIVEL SUP

DADOS DO PARECER

Número do Parecer: 361.121

Data da Relatoria: 05/07/2013

Apresentação do Projeto:

Irá realizar através de uma abordagem qualitativa de pesquisa analisar o processo de aprendizagem da docência de 7 (sete) estudantes de pedagogia que desenvolvem atividades na escola, por meio do PIBID Pedagogia, edital de 2012. Farão parte do estudo duas escolas uma central e outra periférica do Município de Viçosa. Os pesquisadores buscam investigar e analisar: Em que aspectos a iniciação à docência, pelas estudantes de Pedagogia, por meio do PIBID, favorece a construção da aprendizagem da docência? Quais saberes apreendem nesse processo? Como a escola, com sua cultura, reorganiza as ações propostas pelo Programa e interfere nos processos de aprendizagem da docência e de socialização na profissão dos seus bolsistas?.

Têm-se previsto como instrumento de coleta de dados, entrevista intensiva semi-estruturada, realizada de forma individual com as participantes da pesquisa na escola em que atuam. Além dessas entrevistas também serão feitas observações (no contexto da escola e nas reuniões programadas pela coordenação do PIBID), assim como de conversas informais, bem como, de algumas informações obtidas por meio de questionário aplicado individualmente e de estudos dos documentos legais que orientam o Programa. Para a análise dos dados, será utilizada a metodologia de "Análise de Prosa" proposta por André (1983).

Endereço: Universidade Federal de Viçosa, prédio Arthur Bernardes, PPG, sala 04

Bairro: campi Viçosa

CEP: 36.570-000

UF: MG

Município: VICOSA

Telefone: (31)3899-2492

Fax: (31)3899-2492

E-mail: cep@ufv.br



UNIVERSIDADE FEDERAL DE
VIÇOSA - UFV



Continuação do Parecer: 361.121

Objetivo da Pesquisa:

GERAL DO ESTUDO

Investigar e analisar e compreender o processo de aprendizagem da docência de estudantes de pedagogia ao se inserir e desenvolver atividades na escola, por meio do PIBID.

ESPECÍFICOS:

identificar e analisar os significados que as bolsistas do PIBID atribuem ao aprender a ensinar;

¿ levantar e analisar as ações que as bolsistas desenvolvem e relações que estabelecem no interior da escola que atuam;

¿ identificar e analisar as contribuições e limitações das atividades desenvolvidas na escola para a aprendizagem da docência, na ótica das bolsistas;

¿ verificar se o PIBID favorece a construção dos saberes próprios da docência, como os saberes relativos aos conteúdos específicos, pedagógicos, didáticos, curriculares, práticos, entre outros.

¿ identificar e analisar as potencialidades e limitações do PIBID para a construção da aprendizagem da docência de estudantes do curso de Pedagogia.

Avaliação dos Riscos e Benefícios:

RISCOS:

Estão bem descritos, e a metodologia empregada não implica em nenhum risco de ordem biológica, psicológica ou sociológica.

BENEFÍCIOS

1) Contribuir com as discussões do campo da formação docente inicial, principalmente no que tange às discussões acerca do processo de aprendizagem da docência de futuros

professores, no contexto do PIBID.

2) Atualizar o acúmulo do conhecimento científico para a área da Educação, buscando

contribuir com as discussões do campo da formação docente inicial, principalmente no que tange às discussões acerca do processo de aprendizagem da docência de futuros professores, no contexto do PIBID;

Endereço: Universidade Federal de Viçosa, prédio Arthur Bernardes, PPG, sala 04

Bairro: campi Viçosa

CEP: 36.570-000

UF: MG

Município: VICOSA

Telefone: (31)3899-2492

Fax: (31)3899-2492

E-mail: cep@ufv.br



UNIVERSIDADE FEDERAL DE
VIÇOSA - UFV



Continuação do Parecer: 361.121

3) Evidenciar dados que possam servir de subsídios para implementação de novas propostas pibidianas.

Comentários e Considerações sobre a Pesquisa:

Não foi identificado nenhum problema de ordem ética no estudo, conforme os documentos apresentados e metodologia proposta.

Considerações sobre os Termos de apresentação obrigatória:

todos os documentos obrigatórios foram apresentados adequadamente.

Recomendações:

A identificação do sujeito traz informações que talvez não sejam do interesse da pesquisa, tais como sexo, estado civil, nacionalidade, CPF e RG. O pesquisador deve avaliar a necessidade de solicitá-los, caso não precise, o ideal é retirá-los da identificação, permanecendo tão somente, o nome e contato do participante para futuros retornos.

Conclusões ou Pendências e Lista de Inadequações:

não há pendências. Ao iniciar a pesquisa, gentileza de cumprir a recomendação acima.

Situação do Parecer:

Aprovado

Necessita Apreciação da CONEP:

Não

Considerações Finais a critério do CEP:

Ao término da pesquisa é necessária a apresentação do Relatório Final e após a aprovação desse, deve ser encaminhado o Comunicado de Término dos Estudos.

Projeto aprovado durante a 6ª reunião de 2013, primeira sessão, realizada no dia 13/08/2013.

Endereço: Universidade Federal de Viçosa, prédio Arthur Bernardes, PPG, sala 04

Bairro: campi Viçosa **CEP:** 36.570-000

UF: MG **Município:** VICOSA

Telefone: (31)3899-2492 **Fax:** (31)3899-2492 **E-mail:** cep@ufv.br

APÊNDICES

APÊNDICE A –

Quadro 1 –

Número total de trabalhos contidos na CAPES, na ANPED, na Rev. Diálogo Educacional e na Rev. Eletrônica de Educação e número total de trabalhos sobre a aprendizagem da docência, por ano.

As publicações da CAPES, da ANPED, da Rev. Diálogo Educacional e da Rev. Eletrônica de Educação no período de 2008 – 2012.							
	Nº de trabalhos contidos	Sobre a aprendizagem da docência					
		Total encontrado	Ano em que foi encontrado				
			2008	2009	2010	2011	2012
CAPES	223*	15	4	2	3	6	---
ANPED	140**	2	---	1	---	---	1
Diálogos Educacionais	232	3	---	---	1	1	1
Rev. Eletrônica de Educação	132	1	---	---	---	---	1
Total de trabalhos encontrados nos quatro suportes.	727	21***	4	3	4	7	3

Fonte: elaborado a partir dos meios de publicações selecionados.

* Este foi o número total de teses e dissertações encontradas ao recorrer ao filtro de pesquisa, utilizando as palavras-chave: formação de professores e aprendizagem da docência.

** Este foi o número total de trabalhos encontrados ao empreender o levantamento nos seguintes GTs: GT 4 - Didática, GT 8 - Formação de Professores e no GT 9 – Trabalho Docente.

*** Para a seleção destes trabalhos foi realizado uma leitura dos títulos e das palavras chaves do número total de trabalhos encontrados nos quatro meios de publicações e considerados aqueles que traziam em seu título e/ou palavras chave, o descritor “aprendizagem da docência” ou seus correlatos “aprender a ensinar”, ou “aprendizado docente”.

APÊNDICE B –

TERMO DE CONSENTIMENTO LIVRE E ESCLARECIDO – TCLE

IDENTIFICAÇÃO DO PROJETO DE PESQUISA

Título do projeto: *O processo de aprendizagem da docência no Programa Institucional de Bolsa de Iniciação à Docência, nos cotidianos da escola*

Coordenadora da pesquisa (pesquisador responsável)

Prof.^a Dra. Alvanize Valente Fernandes Ferenc

Departamento de Educação da Universidade Federal de Viçosa

Telefone: 3899-1650, E-mail: avalente@ufv.br

Equipe de pesquisa

Mestranda Edilaine do Rosário Neves

Departamento de Educação da Universidade Federal de Viçosa

Telefone: (31) 9998-0038, E-mail: edilaine.neves@ufv.br

Você está sendo convidado (a) para participar do projeto de pesquisa acima identificado. Todas as informações necessárias sobre a pesquisa encontram-se relacionadas abaixo e caso existam dúvidas, favor esclarecê-las antes da assinatura do presente Termo de Consentimento Livre e Esclarecido – TCLE.

IDENTIFICAÇÃO DO SUJEITO DA PESQUISA (VOLUNTÁRIO)

Nome: _____

Telefone: _____ e-mail: _____

1. Objetivo do Estudo

A proposta do estudo é investigar, analisar e compreender o processo de aprendizagem da docência de estudantes de pedagogia ao se inserir e desenvolver atividades na escola, por meio do PIBID.

2. Procedimentos para a coleta de dados

Na presente pesquisa utilizaremos como procedimento de coleta de dados, entrevistas intensivas, semiestruturadas, realizadas de forma individual, na escola onde as bolsistas atuam. Além dessas entrevistas, para uma melhor compreensão do objeto de estudo, nos valeremos também, de observações (no contexto da escola e nas reuniões programadas pela coordenação do PIBID) e conversas informais, bem como, de algumas informações obtidas por meio de questionário aplicado individualmente as participantes da pesquisa.

3. Garantia de esclarecimento, liberdade de recusa e garantia de sigilo

Você será esclarecido sobre a pesquisa em qualquer aspecto que desejar. Você é livre para recusar-se a participar, retirar seu consentimento, ou interromper a participação a qualquer momento. A sua participação é voluntária e a recusa em participar não irá acarretar nenhuma penalidade ou perda de benefícios. As pesquisadoras irão tratar a sua identidade com padrões profissionais de sigilo. Os resultados da pesquisa serão enviados a você e permaneceram confidenciais. Seu nome ou o material que indique sua participação não será liberado sem a sua permissão; você não será identificado em nenhuma publicação que possa resultar desse estudo.

Uma cópia deste consentimento será fornecida a você e a outra será arquivada pelo pesquisador responsável.

4. Direito dos indivíduos quanto à privacidade

Na realização da pesquisa as participantes do estudo poderão escolher um nome fictício para preservar sua identidade, e ao mesmo tempo, possibilitar que se reconheçam no estudo. De toda forma as gravações serão transcritas e juntamente com a mídia ficaram arquivadas com o pesquisador, podendo ser disponibilizada somente ao sujeito participante. O mesmo procedimento será utilizado para os questionários aplicados.

5. Publicação das informações

Os dados obtidos serão utilizados somente para fins acadêmicos. Os meios e as formas de publicação serão através da dissertação de mestrado, de artigos em periódicos e eventos científicos, onde obedeceram aos princípios de preservação da privacidade, conforme descritos acima.

6. Custos da participação, ressarcimento e indenização por eventuais danos

A participação no estudo não acarretará em nenhum custo para você, assim como não será disponível nenhuma compensação financeira adicional.

7. Informação financeira

A mestranda pesquisadora possui bolsa da Coordenação de Aperfeiçoamento de Pessoal de Nível Superior (CAPES) para lhe auxiliar na execução da pesquisa.

Declaro que fui informado (a) dos objetivos do estudo “*O processo de aprendizagem da docência no Programa Institucional de Bolsa de Iniciação à Docência, nos cotidianos da escola*”, de maneira clara e detalhada e esclareci as minhas dúvidas. Estou informado de que a qualquer momento poderei solicitar novas informações e modificar minha decisão de participar se assim o desejar. Declaro que concordo em participar desse estudo, que recebi uma cópia do Termo de Consentimento Livre e Esclarecido e em caso de dúvidas não esclarecidas de maneira adequada pela pesquisadora responsável, de discordância com procedimentos ou irregularidade de natureza ética posso buscar auxílio junto ao **Comitê de Ética em Pesquisa com Seres Humanos da Universidade Federal de Viçosa – CEP/UFV** no seguinte endereço e contatos: Comitê de Ética em Pesquisa com Seres Humanos da Universidade Federal de Viçosa, *campus* Viçosa, prédio Arthur Bernardes, sala 04, telefone 3899-2492, correio eletrônico: cep@ufv.br.

Viçosa, 16 de agosto de 2013.

8. Assinaturas:

Pesquisador Responsável pelo Projeto
Prof.^a Dra. Alvanize Valente Fernandes Ferenc

Edilaine do Rosário Neves
Mestranda

Sujeito da Pesquisa e/ou responsável

APÊNDICE C –

Levantamento inicial dos sujeitos da pesquisa junto à coordenadora do PIBID
Pedagogia/UFV edital de 2012

SUBPROJETO DE PEDAGOGIA - Edital de 2012 – previsão de culminância em:			
Coordenador institucional	Nome: e-mail: tel:		
Coordenador do PIBID Pedagogia/UFV	Nome:	e-mail:	tel:
Escola participante	Nome da escola:		
Supervisor(a) do PIBID na escola de educação básica	Nome da supervisora:		
Bolsistas de iniciação a docência do curso de pedagogia	Período que esta cursando	Tempo de atuação no programa	Escola e ano em que atua
1			
2			
3			
4			
5			
6			
7			
8			
9			
10			
11			
12			
13			
14			
15			
16			
17			
18			
19			
20			

APÊNDICE D –

UNIVERSIDADE FEDERAL DE VIÇOSA – UFV
CENTRO DE CIÊNCIAS HUMANAS, LETRAS E ARTES
DEPARTAMENTO DE EDUCAÇÃO
PROGRAMA DE PÓS-GRADUAÇÃO EM EDUCAÇÃO

Campus Universitário – Viçosa, MG – 36570-000 – Telefone: (31) 38992415 - Fax: (31) 38992022 - E-mail: dpe@ufv.br

Viçosa, maio de 2013

Prezada licencianda bolsista do PIBID

Estamos desenvolvendo uma pesquisa e vimos solicitar a sua colaboração. Esta pesquisa trata do “PROCESSO DE APRENDIZAGEM DA DOCÊNCIA NO PROGRAMA INSTITUCIONAL DE BOLSA DE INICIAÇÃO À DOCÊNCIA, NOS COTIDIANOS DA ESCOLA”, e conta com bolsa da CAPES.

Temos por objetivo, nesta pesquisa, investigar e analisar o processo de aprendizagem da docência de estudantes de pedagogia ao inserir e desenvolver atividades na escola por meio do PIBID. Como instrumento de coleta de dados, utilizaremos de entrevistas individuais na própria escola. Além dessas entrevistas, para uma melhor compreensão do objeto de estudo, nos valeremos também, de observações (no contexto da escola e nas reuniões programadas pela coordenação do PIBID) e conversas informais, bem como, de algumas informações obtidas por meio de questionário aplicado individualmente e de estudos dos documentos legais que orientam o Programa.

Sua colaboração é de fundamental importância na pesquisa. Esclarecemos que todas as informações coletadas serão utilizadas para fins de pesquisa e que os dados que possam identificar a bolsista serão preservados durante todo o trabalho.

Estamos à disposição para eventuais contatos, e desde já agradecemos a sua colaboração.

Equipe de pesquisa

Prof^ª. Dra. Alvanize Valente Fernandes Ferenc – Orientadora (avalente@ufv.br)
Edilaine do Rosário Neves - Mestranda em Educação– PPGE/ UFV
(edilaine.neves@ufv.br)

APÊNDICE E –



UNIVERSIDADE FEDERAL DE VIÇOSA – UFV
CENTRO DE CIÊNCIAS HUMANAS, LETRAS E ARTES
DEPARTAMENTO DE EDUCAÇÃO
PROGRAMA DE PÓS-GRADUAÇÃO EM EDUCAÇÃO

Viçosa, 13 de maio de 2013

A coordenadora do PIBID / Pedagogia (nome da professora),

Estamos desenvolvendo - eu, Edilaine do Rosário Neves e a minha orientadora de mestrado, Prof.^a Dra. Alvanize Valente Fernandes Ferenc, a pesquisa intitulada **O processo de aprendizagem da docência no Programa Institucional de Bolsa de Iniciação à Docência, nos cotidianos da escola**, vinculada ao Programa de Pós-Graduação em Educação da Universidade Federal de Viçosa, e vimos solicitar a sua colaboração.

Temos como objetivo investigar e analisar o processo de aprendizagem da docência de estudantes de pedagogia ao inserir e desenvolver atividades na escola por meio do PIBID.

Neste aspecto, e em atendimento as normas do Comitê de Ética, vimos solicitar a coordenação do PIBID Pedagogia, a devida autorização para realizarmos, como parte da pesquisa de campo, o acompanhamento das bolsistas ao desenvolver atividades na escola por meio do Programa Institucional de Bolsa de Iniciação a Docência - PIBID. Informamos, ainda, que como instrumento de coleta de dados, utilizaremos de entrevistas individuais as estudantes de Pedagogia/bolsistas do PIBID na própria escola. Além dessas entrevistas, para uma melhor compreensão do objeto de estudo, nos valeremos também, de observações (no contexto da escola e nas reuniões programas pela coordenação do PIBID) e conversas informais, bem como, de algumas informações obtidas por meio de questionário aplicado individualmente e de estudos dos documentos legais que orientam o Programa.

Visando garantir maior fidedignidade do estudo, às entrevistas quando autorizadas serão gravadas e, após a transcrição, as gravações serão arquivadas pelas pesquisadoras responsáveis, podendo ser disponibilizadas somente as bolsistas participantes. O mesmo procedimento será utilizado para os questionários aplicados. Na realização da pesquisa as bolsistas a serem entrevistadas poderão escolher um nome fictício para preservação de suas identidades e, ao mesmo tempo, possibilitando com que elas se reconheçam no estudo.

Os resultados da pesquisa, além de divulgados através da dissertação de mestrado, de artigos em periódicos, eventos científicos visando contribuir como o conhecimento no campo da Formação de Professores, deverá também ser socializado com os sujeitos desta investigação. Na expectativa de contar com a colaboração desta organização, estamos à disposição para eventuais contatos. Desde já agradecemos.

Atenciosamente,

Prof.^a Dra. Alvanize Valente Fernandes Ferenc (Orientadora)

Edilaine do Rosário Neves (Mestranda)

APÊNDICE F –

Campus Universitário – Viçosa, MG – 36570-000 – Telefone: (31) 38992415 - Fax: (31) 38992022 - E-mail: dpe@ufv.br

Viçosa, 16 de maio de 2013

Professora Dra. Alvanize Valente Fernandes Ferenc

Mestranda: Edilaine do Rosário Neves

Programa de Pós-Graduação em Educação da UFV

Conforme solicitado, manifestamos nossa autorização às pesquisadoras Alvanize Valente Fernandes Ferenc e Edilaine do Rosário Neves, do Programa de Pós-Graduação em Educação da UFV a realizarem a pesquisa intitulada **O processo de aprendizagem da docência no Programa Institucional de Bolsa de Iniciação à Docência, nos cotidianos da escola.**

Atenciosamente,

Nome da coordenadora

Coordenadora do Subprojeto do PIBID/Pedagogia 2012

APÊNDICE G –

QUESTIONÁRIO



UNIVERSIDADE FEDERAL DE VIÇOSA – UFV
 DEPARTAMENTO DE EDUCAÇÃO
 PROGRAMA DE PÓS-GRADUAÇÃO EM EDUCAÇÃO

Prezada bolsista de iniciação à docência,

Este questionário¹³⁴ é parte da pesquisa intitulada **O processo de aprendizagem da docência no Programa Institucional de Bolsa de Iniciação à Docência, nos cotidianos da escola** e tem como objetivo conhecer os aspectos pessoais, familiares e formativos que caracterizam as bolsistas do PIBID/Pedagogia UFV, edital de 2012. Esta Pesquisa realizada por Edilaine do Rosário Neves, sob a orientação da professora Dra. Alvanize Valente Fernandes Ferenc, é vinculada ao Programa de Pós-Graduação em Educação da Universidade Federal de Viçosa. Desde já, agradecemos a sua colaboração!

Data do preenchimento do questionário _____.

1. DADOS PESSOAIS

1.1- Nome: _____.

1.2- Idade: _____.

1.3- Estado civil: _____.

1.4 - Como você se considera:

(A) Branca. (B) Parda. (C) Preta. (D) Amarela. (E) Indígena.

1.5 – Qual a sua cidade de origem? _____.

1.6 -Contatos: Telefone: _____ E-mail: _____.

2. FAMÍLIA

2.1 - Em relação ao seu pai, mesmo que falecido, responda:

2.1.1 - Grau de Instrução:

(A) Não alfabetizado.

(B) Alfabetizado, mas nunca foi à escola.

(C) 1ª a 4ª série do ensino fundamental incompleta.

¹³⁴ As questões dos itens/subitens: 1, 2, 3.1, 3.2, 3.6, 3.7, 3.9, 3.10, foram elaboradas com base no questionário do Exame Nacional de Desempenho de Estudantes - ENADE 2011 e também do questionário do Exame Nacional do Ensino Médio – ENEM 2009, ambos disponíveis on-line. Sendo que o do ENADE se encontra disponível no link: <<http://portal.inep.gov.br/questionario-do-estudante>>; e o do ENEM no link: <http://download.uol.com.br/educacao/enem2009/quest_socioec_enem2009.pdf>.

- (D) 1ª a 4ª série do ensino fundamental completa.
- (E) 5ª a 8ª série do ensino fundamental completa.
- (F) 5ª a 8ª série do ensino fundamental incompleta.
- (G) 5ª a 8ª série do ensino fundamental completa.
- (H) Ensino médio incompleto.
- (I) Ensino médio completo.
- (J) Ensino superior incompleto.
- (K) Ensino superior completo.
- (L) Pós-Graduação.
- (M) Sem condições de informar.

2.1.2 – Ocupação profissional que exerceu por mais tempo (remunerada ou não):

- (A) Atividades agropecuárias.
- (B) Comerciante.
- (C) Professor ou similar.
- (D) Serviços de manutenção mecânica ou elétrica.
- (E) Serviço de transporte.
- (F) Serviço civil ou militar ou agente da administração pública.
- (G) Trabalhador da produção industrial.
- (H) Trabalhador da construção civil.
- (I) Trabalhador do comércio ou similar.
- (J) Outro (especifique) _____ .
- (K) Sem condições de informar.

2.2 - Em relação a sua mãe, mesmo que falecida, responda:

2.2.1 - Grau de Instrução:

- (A) Não alfabetizada.
- (B) Alfabetizada, mas nunca foi à escola.
- (C) 1ª a 4ª série do ensino fundamental incompleta.
- (D) 1ª a 4ª série do ensino fundamental completa.
- (E) 5ª a 8ª série do ensino fundamental completa.
- (F) 5ª a 8ª série do ensino fundamental incompleta.
- (G) 5ª a 8ª série do ensino fundamental completa.
- (H) Ensino médio incompleto.
- (I) Ensino médio completo.
- (J) Ensino superior incompleto.
- (K) Ensino superior completo.
- (L) Pós-Graduação.
- (M) Sem condições de informar.

2.2.2 – Ocupação profissional que exerceu por mais tempo (remunerada ou não):

- (A) Atividades agropecuárias.
- (B) Atividades de escritório, contabilidade em geral ou cartórios.

- (C) Atividades domésticas.
- (D) Comerciante.
- (E) Costureira ou similar.
- (F) Empregada doméstica, serviçal ou serviços gerais.
- (G) Prestação de Serviços em órgãos públicos.
- (H) Professora.
- (I) Vendedora.
- (J) Outro (especifique) _____ .
- (K) Sem condições de informar.

3- FORMAÇÃO ACADÊMICA, PESSOAL E PROFISSIONAL

3.1 - Em que tipo de escola você cursou sua educação básica?

- (A) Toda em escola pública.
- (B) Toda em escola privada (particular).
- (C) A maior parte em escola pública.
- (D) A maior parte em escola privada (particular).
- (E) Metade em escola pública e metade em escola privada (particular).

3.2 - Qual curso de ensino médio você concluiu?

- (A) Magistério de nível médio.
- (B) Ensino médio tradicional.
- (C) Supletivo.
- (D) Outro. Qual? _____ .

3.3 - Durante a maior parte de seu percurso escolar [até a conclusão do ensino médio], você se considera:

- (A) Uma boa aluna.
- (B) Uma aluna média.
- (C) Uma aluna com dificuldades.

3.3 - Antes de realizar o curso de Pedagogia iniciou e/ou concluiu algum outro curso superior?

- (A) Sim. (B) Não.
- Em caso afirmativo, qual? _____ .

3.4 – Indique as PRINCIPAIS RAZÕES que levaram você a realizar o curso de Pedagogia. Marque todas as opções que considerar necessário.

- (A) Por dar maior acesso ao mercado de trabalho.
- (B) Por influência/tradição na família.
- (C) Por interesse específico pela profissão.
- (D) Por motivos aleatórios.
- (E) Por não gostar dos outros cursos disponíveis.

- (F) Por não ter outra opção.
- (G) Por oferecer maior estabilidade no trabalho.
- (H) Por restrições financeiras.
- (I) Outras. Qual(is)? _____ .

3.5 - Indique qual o período do curso de Pedagogia esta realizando¹³⁵.

- (A) Terceiro.
- (B) Quarto.
- (C) Quinto.
- (D) Sexto.
- (E) Sétimo.
- (F) Oitavo.
- (G) Nono

3.6 – Além das leituras que realiza como exigência das disciplinas do curso de Pedagogia, você costuma realizar outras leituras?

- (A) Sim. (B) Não.

3.6.1 – Em caso afirmativo, assinale as leituras que você realiza com maior frequência. Marque todas as opções que considerar necessário.

- (A) Livros. (B) Revistas. (C) Jornais. (D) Poesias. (E) Artigos Científicos. (F) Outras, qual(is)? _____

3.7- NÃO considerando o tempo em que você assiste aulas, quantas horas por semana, aproximadamente, você dedica aos estudos?

- (A) Nenhuma.
- (B) Uma a três.
- (C) Quatro a sete.
- (D) Oito a doze.
- (E) Mais de doze.

3.8 - Você já realizou algum estágio curricular?

- (A) Sim. (B) Não.

3.8.1- Em caso afirmativo, assinale os estágios que realizou.

- (A) Estágio supervisionado em educação infantil.
- (B) Estágio supervisionado em educação especial.
- (C) Estágio supervisionado no ensino fundamental.
- (D) Estágio supervisionado em organização e gestão da educação básica.

¹³⁵ No levantamento inicial acerca do período do curso de Pedagogia em que as participantes da pesquisa se encontravam, selecionei apenas aquelas que estavam cursando do 3º ao 7º período, por isso as opções aqui elencadas iniciam a partir do 3º período.

3.8.2 Em que tipo de escola realizou os estágios?

- (A) Todo em escola pública.
- (B) Todo em escola privada (particular).
- (C) A maior parte em escola pública.
- (D) A maior parte em escola privada (particular).
- (E) Metade em escola pública e metade em escola privada (particular).

3.9 – Qual o seu nível de satisfação com o curso de Pedagogia?

- (A) Alto. (B) Médio. (C) Baixo. (D) Sem opinião.

3.10 - Como você avalia a contribuição do curso para sua formação?

- (A) Muito boa.
- (B) Boa.
- (C) Regular.
- (D) Fraca.
- (E) Muito fraca.

3.10 - Você considera que seu curso contribui mais em quê?

- (A) Na aquisição de cultura geral.
- (B) Na aquisição de formação teórica na área.
- (C) Na preparação para o exercício profissional.
- (D) Outro. Qual (is)? _____.

3.11- Antes de participar do PIBID você vivenciou outra experiência acadêmica na UFV, qual (is)?

- (A) Iniciação científica.
- (B) Projeto de extensão.
- (C) Projeto de ensino.
- (D) Programa de Educação Tutorial – PET.
- (E) Estágio voluntário.
- (F) Monitoria.
- (G) Outra. Qual? _____.

4. PARTICIPAÇÃO NO PIBID

4.1- O que, principalmente, a motivou participar do PIBID? Marque uma opção apenas.

- (A) Experiência na docência.
- (B) Oportunidade de pesquisa.
- (C) O valor da bolsa.
- (D) Outro, qual? _____.

4.2 - Em que MÊS e ANO ingressou no PIBID? _____.

4.3 - Em quais dias e horário você atua na escola como bolsista do PIBID?

- (A) Segunda feira, no horário de _____ às _____.
- (B) Terça feira, no horário de _____ às _____.
- (C) Quarta feira, no horário de _____ às _____.
- (D) Quinta feira, no horário de _____ às _____.
- (E) Sexta feira, no horário de _____ às _____.

4.4 - Quais atividades, listadas abaixo, você realiza na escola como bolsista do PIBID?

Marque todas as opções que considerar necessário.

- (A) Observo as aulas ministradas por uma professora da escola.
- (B) Realizo leituras dos documentos oficiais da escola, tais como: o Projeto Político Pedagógico, o regimento escolar, etc.
- (C) Participo de reuniões com membros da equipe escolar.
- (D) Participo de reuniões com pais/outros membros da comunidade.
- (E) Participo de oficinas de formação.
- (F) Participo de festas/cerimônias.
- (G) Ministro aula junto aos alunos COM o auxílio da professora da escola.
- (H) Ministro aula junto aos alunos SEM o auxílio da professora da escola.
- (I) Desenvolvo atividades de ensino fora da sala de aula junto aos alunos com dificuldades de aprendizagem.
- (J) Auxilio a professora da escola na construção de propostas pedagógicas a serem desenvolvida com os alunos.
- (K) Construo propostas pedagógicas a serem desenvolvidas com os alunos.
- (L) Participo do planejamento docente.
- (M) Outros (as), qual (is)? _____.

4.5 - Em qual ano (antiga série) você atua como bolsista do PIBID?

- (A) 1º ano. (B) 2º ano. (C) 3º ano. (D) 4º ano. (E) 5º ano.

4.5.1 – Em outro momento você atuou em um ano (antiga série) diferente do acima mencionado?

- (A) Sim (B) Não

Em caso afirmativo, qual?

- (A) 1º ano. (B) 2º ano. (C) 3º ano. (D) 4º ano. (E) 5º ano.

4.6 - Assinale a contribuição do PIBID referente aos aspectos abaixo listados.

	Contribui amplamente	Contribui parcialmente	Contribui muito pouco	Não contribui
Na aquisição de cultura geral.				
Na aquisição de formação teórica na área.				

Na aquisição de saberes experienciais da formação profissional.				
Na aquisição de conhecimentos relativos aos conteúdos a serem ensinados em sala de aula.				
Na aquisição de conhecimento do contexto educativo.				
Na aquisição de conhecimento dos alunos e de suas características.				
Na aquisição de manejo de classe.				
Na aquisição de estratégias instrucionais.				
Na aquisição de estratégias de avaliação da aprendizagem dos alunos.				
Na aquisição de prática reflexiva.				

Caso queira adicionar ou esclarecer alguma informação utilize o espaço abaixo:

Como gostaria de ser chamada na pesquisa (escolha um nome fictício)?

A DEVOLUÇÃO DESTES QUESTIONÁRIOS PREENCHIDOS É NECESSÁRIA E INDISPENSÁVEL PARA A REALIZAÇÃO DA PESQUISA ACADÊMICA, INTITULADA: O processo de aprendizagem da docência no Programa Institucional de Bolsa de Iniciação à Docência, nos cotidianos da escola.

Obrigada pela participação!

Atenciosamente,

Edilaine do Rosário Neves (edilaine.neves@ufv.br)

Alvanize Valente Fernandes Ferenc (avalente@ufv.br)

APÊNDICE I –



**UNIVERSIDADE FEDERAL DE VIÇOSA
DEPARTAMENTO DE EDUCAÇÃO**

ROTEIRO DA ENTREVISTA

Nome da bolsista entrevistada:	
Data da entrevista:	
Horário inicial:	Horário final:
Local:	
Nº da entrevista:	

Sou Edilaine e estou desenvolvendo esta pesquisa sob a orientação da Professora Dr.^a Alvanize Valente Fernandes Ferenc. Em primeiro lugar, lhe agradeço por ter aceitado o convite para participar desta pesquisa que trata de um estudo sobre processo de aprendizagem da docência das estudantes de pedagogia que são bolsistas do PIBID, edital de 2012. Acreditamos que, pela sua experiência e vivência na escola por meio desse Programa, você poderia nos auxiliar. Salientamos que à entrevista será gravada e que sua pessoa será eticamente resguardada independente das informações que fornecer.

Essa entrevista esta organizada em seis blocos temáticos. No primeiro deles, vamos conversar sobre quais as suas expectativas de aprendizagem no PIBID; no segundo sobre as ações que você desenvolve no decorrer da participação no programa; no terceiro conversaremos a respeito da escola; no quarto a respeito das relações que você estabelece no interior da escola; no quinto a respeito das contribuições e limitações do PIBID para a construção da aprendizagem da docência, e por último conversaremos acerca dos significados que atribui ao aprender a ensinar nesse contexto.

1. Com relação às expectativas de aprendizagem no PIBID

1.1 - Fale-me um pouco sobre o que você esperava aprender ao se inserir na escola como bolsista do PIBID (expectativas de aprendizagem anterior à participação no Programa, quando da sua inscrição);

1.2 - Em sua opinião, este aprendizado está sendo alcançado?

1.3 - E hoje, ainda tem as mesmas expectativas ou houve mudanças?

2. Com relação às ações que desenvolve no decorrer da participação no Programa

2.1 - Você poderia me falar um pouco sobre o que você faz no PIBID, principalmente sobre o que você faz no âmbito da escola? Conte-me sobre as ações que desenvolve (os planejamentos, as aulas que você acompanha, ministra, as reuniões, oficinas que participa), como as desenvolve, quem participa delas, o que sente ao desenvolvê-las, se

teve e/ou tem dificuldades em desenvolvê-las e se alguém a ajuda a superar as dificuldades vivenciadas.

2.2 - Para desenvolver atividades no contexto escolar você recorre aos conhecimentos do curso de Pedagogia? Usa como referência outras experiências de sua vida? Conte-me sobre alguma experiência que teve neste sentido.

2.3 - Considerando a etapa de formação em que você se encontra e a realidade da escola em que atua, como analisa o seu próprio desempenho durante as atividades que desenvolve?

3. Com relação à escola

3.1 - Baseada na sua experiência, fale-me sobre a escola: o que você pensa dela em termos das metas que ela define como prioritárias, do modo como ela se organiza para atingir seus propósitos, de suas condições físicas e materiais, das relações que se estabelecem no dia a dia, dos métodos de ensino utilizados, entre outras coisas que considerar importante ressaltar.

3.2 - Para você quais deveriam ser as funções (papéis) da escola? Você acha que esta escola cumpre tais funções?

3.3 - Em sua opinião, como o PIBID foi e é recebido por esta escola?

3.4 - Você pensa que o modo como a escola se organiza cotidianamente e suas condições físicas e materiais influenciam as atividades que você desenvolve nessa escola? Como?

3.5 - Há nessa escola, espaços e momentos específicos para que você troque conhecimentos com os demais profissionais que nela atuam, principalmente com os professores (com destaque para o professor responsável pela turma que você acompanha e o professor supervisor do PIBID na escola)?

3.6 - Você considera que, nessa escola, existem condições adequadas para o desenvolvimento da aprendizagem da docência?

3.7 - Que fatores você considera que mais contribui para a construção da aprendizagem da docência no âmbito dessa escola (dinâmica organizacional da escola, infra-estrutura física, número de alunos em sala de aula¹³⁶...)?

3.8 - Que fatores você considera que mais limita a construção da aprendizagem da docência (dinâmica organizacional da escola, infraestrutura física, número de alunos em sala de aula...)?

3.9 - O contexto dessa escola em que você atua (o salário dos professores, a formação que lhes é oferecida, as condições físicas e materiais da escola, as funções demandadas aos professores e a carga horária de trabalho deles, entre outros aspectos) influencia a sua motivação para a aprendizagem da docência (aprender a ser professor, aprender a ensinar), de algum modo? Em que aspectos e por quê?

¹³⁶Os fragmentos grifados foram utilizados somente quando as entrevistadas não abordaram a questão.

4. Com relação às relações que as bolsistas estabelecem no interior da escola

4.1 - Conte-me como é o seu relacionamento com a direção da escola, os professores (principalmente com o professor responsável pela turma que você acompanha e o professor supervisor do PIBID na escola), os alunos, as outras bolsistas do PIBID e demais componentes da escola e as aprendizagens proporcionadas por esse relacionamento.

4.2 - Alguém lhe oferece ajuda dentro da escola? Quem? Em quais momentos? Como você analisa a ajuda que recebe?

4.3 - Você realiza alguma atividade em parceria com algum membro da escola? Em caso afirmativo, explicita com quem realiza e fale-me um pouco sobre esta prática.

4.4 - Você também desenvolve alguma atividade em parceria com as outras bolsistas do PIBID? Fale um pouco sobre isso.

4.5 - Em sua opinião, quais membros da escola mais contribuem para o seu processo de aprender a ser professora? Justifique.

5. Com relação às contribuições e limitações do PIBID para a aprendizagem da docência

5.1 - Você considera que o PIBID oferece condições adequadas para o desenvolvimento da aprendizagem da docência?

5.2 - O que você considera aprender por meio das ações que desenvolve e das experiências que vivencia na escola, no PIBID?(saberes relativos à ciência da educação; aos conteúdos específicos; ao planejamento do processo de ensino-aprendizagem; ao modo de como ensinar os conteúdos aos alunos; a avaliação da aprendizagem dos alunos; aos alunos e suas características; a comunicação e o relacionamento com os alunos; ao contexto educativo; a prática reflexiva; a pesquisa sobre o ensino; ao trabalho em equipe...).

5.3 - Quais ações e/ou dinâmicas presentes no projeto do PIBID que, em sua opinião, mais tem contribuído para que você construa a aprendizagem da docência para atuar nos anos iniciais do ensino fundamental?

5.4 - Tem algum conteúdo, metodologia, práticas, por exemplo, que gostaria de aprender no PIBID e que não lhe tem sido proporcionado?

5.5 - Qual(is) os principais problemas e/ou pontos fracos que você reconhece no PIBID com relação à construção da aprendizagem da docência de suas bolsistas? Qual alternativa você sugere para este problema?

6. Com relação aos significados que as bolsistas atribuem ao aprender a ensinar

6.1 - Tendo em vista que no decorrer da entrevista abordamos aspectos relacionados ao processo de aprender a ensinar, para finalizar gostaria de saber: o que você compreende por aprender a ensinar? (*O que é aprender a ensinar (aprender a docência) para você?*) E o que você considera importante aprender para saber ensinar nos anos iniciais do ensino fundamental? Fale-me um pouco sobre isso.

Tem alguma coisa que eu não tenha perguntado e que você gostaria de falar?

Obrigada pela participação!

APÊNDICE J –

Códigos utilizados para transcrever as entrevistas

SÍMBOLOS	ESPECIFICAÇÃO
P e Negrito	Indica as falas da pesquisadora.
E	Indica as falas da entrevistada.
Caixa alta/Maiúscula	Sinaliza os blocos temáticos.
Números	Referencia as questões do roteiro de entrevista.
...	Indica pausa breve.
(...)	Indica pausa longa (3 segundos ou mais).
-	Indica as palavras cortadas no decorrer da fala.
--	Indica as explicações fornecidas pelos sujeitos.
→	Indica continuação da fala anterior.
Aspas	Indica as falas representadas pelos sujeitos.
≈	Indica interposição de comunicação; interrupção do discurso.
[]	Indica incompreensão da fala pronunciada.
<i>Itálico</i>	Indica a descrição de alguns gestos realizados durante a entrevista.

APÊNDICE K –

Nome da Escola

Timbre

Endereço e email

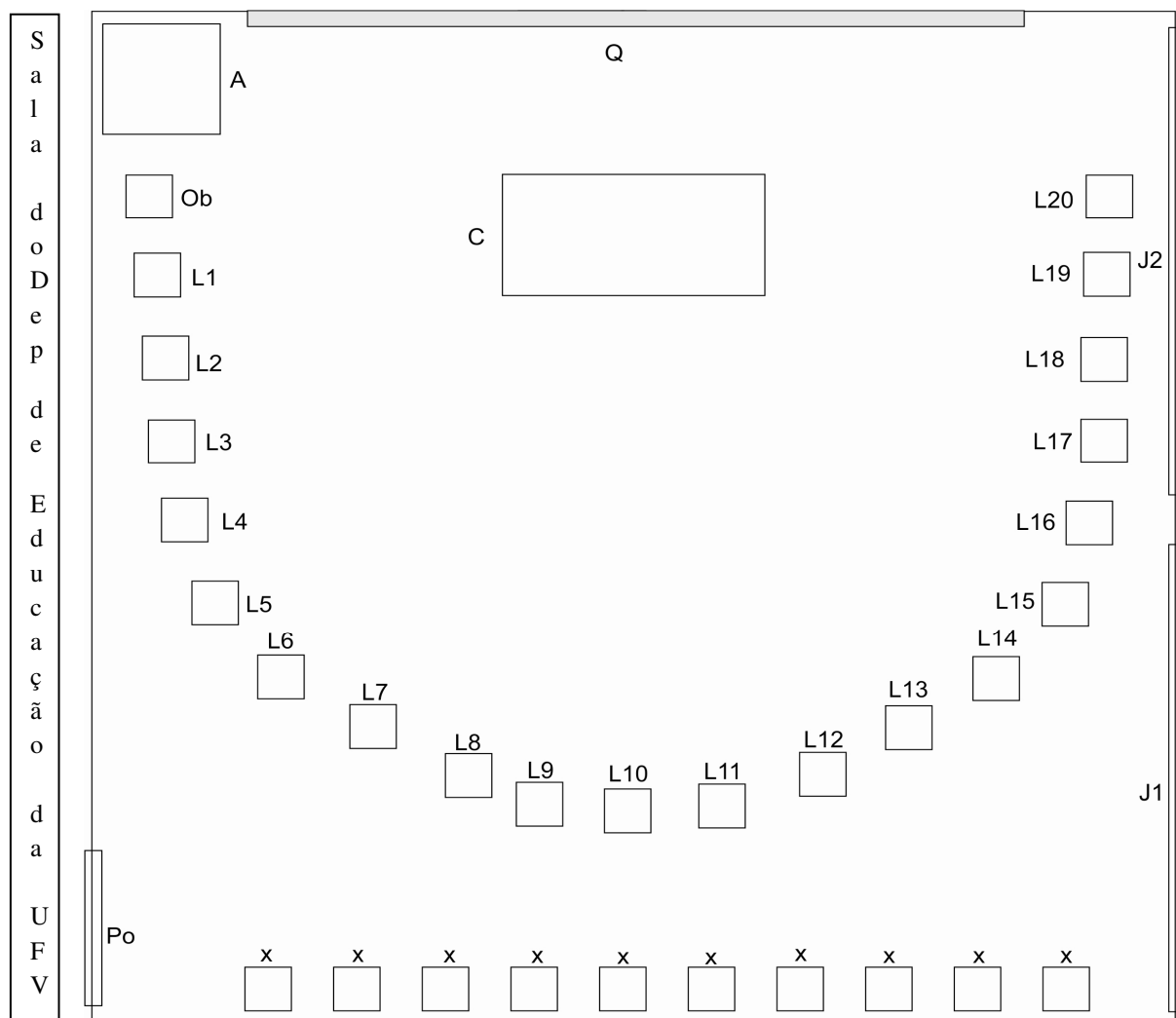
TERMO DE AUTORIZAÇÃO

Autorizo a realização da pesquisa intitulada “**O processo de aprendizagem da docência no Programa Institucional de Bolsa de Iniciação à Docência, nos cotidianos da escola**”, cujas pesquisadoras responsáveis são Alvanize Valente Fernandes Ferenc (orientadora) e Edilaine do Rosário Neves (mestranda), do Programa de Pós-Graduação em Educação da UFV, nas dependências desta Escola.

Viçosa, 20 de maio de 2013

Diretora Escolar

APÊNDICE M - Planta da sala onde ocorrem as reuniões do PIBID Pedagogia



- A - Armário
- C - Coordenadora
- J - Janela
- L - Licencianda
- Ob - Observadora
- Po - Porta
- Q - Quadro
- X - Cadeiras desocupadas