

UNIVERSIDADE SÃO FRANCISCO  
Programa de Pós-Graduação *Stricto Sensu* em Educação

**EDILAINÉ RODRIGUES DE AGUIAR MARTINS**

**APRENDIZAGENS NO EXERCÍCIO DA DOCÊNCIA DE  
PROFESSORAS DOS ANOS INICIAIS, TAMBÉM  
SUPERVISORAS DO PIBID**

**Itatiba**

2016

**EDILAINÉ RODRIGUES DE AGUIAR MARTINS**

**APRENDIZAGENS NO EXERCÍCIO DA DOCÊNCIA DE  
PROFESSORAS DOS ANOS INICIAIS, TAMBÉM  
SUPERVISORAS DO PIBID**

Tese apresentada ao Programa de Pós-Graduação  
*Stricto Sensu* em Educação, da Universidade São  
Francisco, como requisito parcial para obtenção  
do título de Doutora em Educação

Linha de pesquisa: Educação, Sociedade e  
Processos Formativos.

Orientadora: Prof<sup>a</sup> Dra. Adair Mendes Nacarato

*APOIO: FAPESP*

*Itatiba*

2016

|        |  |
|--------|--|
| 371.13 | Martins, Edilaine Rodrigues de Aguiar.   |
| M342a  | Aprendizagens no exercício da docência de professoras dos Anos Iniciais, também Supervisoras do PIBID / Edilaine Rodrigues de Aguiar Martins. – Itatiba, 2016.<br>124 p.<br><br>Tese (doutorado) – Programa de Pós-Graduação <i>Stricto Sensu</i> em Educação da Universidade São Francisco. |

Ficha catalográfica elaborada pelas bibliotecárias do Setor de  
Processamento Técnico da Universidade São Francisco.



**UNIVERSIDADE SÃO FRANCISCO**  
**PROGRAMA DE PÓS-GRADUAÇÃO STRICTO SENSU**  
**EM EDUCAÇÃO**

**Edilaine Rodrigues de Aguiar Martins** defendeu a tese “APRENDIZAGENS NO EXERCÍCIO DA DOCÊNCIA DE PROFESSORAS DOS ANOS INICIAIS, TAMBÉM SUPERVISORAS DO PIBID” aprovada no Programa de Pós Graduação *Stricto Sensu* em Educação da Universidade São Francisco em 30 de maio de 2016 pela Banca Examinadora constituída pelos professores:

**Profa. Dra. Adair Mendes Nacarato**  
**Orientadora e Presidente**

**Profa. Dra. Tatyana Murer Cavalcante**  
**Examinadora**

**Profa. Dra. Denise Filomena Bagne Marquesin**  
**Examinadora**

**Profa. Dra. Renata Bernardo**  
**Examinadora**

**Profa. Dra. Daniela Dias dos Anjos**  
**Examinadora**

*Dedico este trabalho*

*a todos aqueles que escolhem a **missão** de ser professor.*

## AGRADECIMENTOS

*Finalizar a produção de uma tese com os diferentes papéis sociais que exerço – professora, pesquisadora, administradora, filha, mãe e mulher... – é uma atividade desafiadora que só foi possível com a contribuição de muitas pessoas, que estão presentes nos diversos setores da minha vida. Portanto, quero agradecer:*

*A DEUS, fonte de todas as minhas realizações, conquistas e inspirações.*

*À minha mãe Elza, pelo amor incondicional e ajudas constantes.*

*Ao meu grande amor, amigo, companheiro... Má, muito obrigada pelo apoio e puxões de orelha.*

*Ao meu pequeno, que me ensinou o verdadeiro sentido do Amor. Precisei abrir mão de ficar algumas horas com ele para me dedicar à conclusão desta tese. Miguel, a mamãe te ama!*

*À Prof.<sup>a</sup> Dr.<sup>a</sup> Adair Mendes Nacarato, por seu olhar atencioso à minha trajetória acadêmica, pelo exemplo de dignidade, competência e seriedade – cuja capacidade de escuta e os conhecimentos próprios de um pesquisador “humanizado” permitiram as redefinições necessárias à execução desta pesquisa. Agradeço pela pertinência de suas colocações; por sua capacidade de compreensão; pelo apreço, confiança e oportunidade de aprendizado – enfim, por ter em mim fomentado novamente o interesse pelo meu objeto de estudo.*

*À Prof.<sup>a</sup> Dr.<sup>a</sup> Regina Célia Grandó também devo um agradecimento especial: desde a graduação me acompanha, me incentivando e me encorajando com seu jeito único de ser – alegre, extrovertida, mãezona... meu “MUITO OBRIGADA” por ter me dado o privilégio de ter a sua presença em minha história.*

*À Banca Examinadora, pela aceitação em participar de minha defesa e pela disposição em contribuir com as discussões.*

*Às professoras colaboradoras desta pesquisa, agradeço pela disponibilidade para participar dela e comigo dividir suas experiências, seus dilemas, seus sonhos e suas esperanças. Muito obrigada!*

*À FAPESP, agradeço pelo período de bolsa concedida, sem a qual a conclusão deste estudo teria sido muito mais árdua.*

*Todos vocês são coautores deste trabalho.*

MARTINS, Edilaine Rodrigues de Aguiar. **Aprendizagens no exercício da docência de professoras dos Anos Iniciais, também Supervisoras do PIBID**. 2016. 124p. Tese (Doutorado em Educação). Programa de Pós-Graduação *Stricto Sensu* em Educação, Universidade São Francisco, Itatiba-SP.

## RESUMO

Esta pesquisa, de abordagem qualitativa, tem como foco central a discussão da aprendizagem do professor supervisor do PIBID/USF na tríade: atividade profissional, experiência e o seu *status* profissional. Foi norteada pela seguinte questão: “Quais as contribuições do PIBID para o movimento de (re)significações da atividade profissional de professoras supervisoras do PIBID/USF?”. Traçou-se como objetivo geral investigar indícios de aprendizagem docente sobre a atividade profissional das professoras supervisoras do PIBID/USF, quando participam de um trabalho de parceria e assumem o papel de formadoras. Desse objetivo geral, decorrem os específicos: (1) conhecer a trajetória de formação das professoras supervisoras participantes do PIBID/USF; (2) identificar as contribuições do PIBID para o trabalho compartilhado entre professoras, pibidianos e coordenadora; (3) buscar indícios de (re)significações da atividade profissional. Como fundamentação teórico-metodológica adotou-se a perspectiva histórico-cultural, sobre a aprendizagem e as práticas compartilhadas de professoras, entrecruzando-a com a perspectiva sociológica do trabalho docente. Os dados foram analisados a partir do material empírico, em confronto com os aspectos apontados pelo referencial teórico. Analisaram-se as entrevistas realizadas com as professoras, os registros escritos das professoras supervisoras e da coordenadora de área, os registros das ações do PIBID/USF, das audiografações dos encontros coletivos com as professoras supervisoras e com a coordenação de área e das professoras supervisoras com os bolsistas – todos eles produzidos pelas professoras, cujas reflexões apontam potencialidade e limites do PIBID. O programa possibilitou às professoras supervisoras um olhar diferenciado para algumas ações no cotidiano escolar e provocou indícios de aprendizagens. Enfatiza-se a dificuldade de fazer o professor refletir teoricamente sobre a sua prática, quando esta não é problematizada e tomada como objeto de reflexão. O trabalho das professoras centra-se no fazer, sem muitas oportunidades de refletir sobre a fundamentação teórica que embasa sua prática.

**Palavras-chave:** Aprendizagem docente. Trabalho docente. Professoras da Educação Básica. PIBID.

Martins, Edilaine Rodrigues de Aguiar. Apprenticeship on the teaching exercise of school teachers of basic school, also the supervisors of pibid.2016 124p. thesis (doctorship in education) program of post-graduation "Stricto Sensu" on education S.Francisco university, Itatiba S.Paulo.

## ABSTRACT

This research, on a qualitative approach, has as a central focus of the discussion of the apprenticeship of the supervisor teacher of pibid/usf on the triad: professional activity, experience and his professional status. It was guided by the following question: "how did pibid contributed to the moment of the (re) signification of the professional activity of the supervisor teachers from pibid/usf?" As a general objective was decided to investigate indication of teaching apprenticeship on the professional activity of the supervisor teachers of pibid/usf when they participate on a partnership work and they assume a role of formers. From this main objective we have the specific: 1- To know the trajectory of the formation of the supervisor teachers participating on the pibid/usf 2- To identify the contribution of pibid on the shared work between teachers, pibidians and the coordinator. 3- To find indicators of (re) signification of the professional activity. On the ground of theoretical methodology a historical-cultural perspective was adopted about the apprenticeship and the shared practices of teachers crossing it with the teaching work sociologic perspective. The data were analysed from the empirical material compared with the aspects pointed out by the theoretical referential. We analysed the interviews of the teachers, the written registers of the supervisor teachers and the area coordinator and from the supervisor teachers with the scholarship holders all of them produced by the teachers with reflections pointed out the potentiality and limits of the pibid. The program allowed the teachers to have a differentiated in school and showed apprenticeship indicators. It shows the difficulty on making the teacher to reflect theoretically about his or her practice, when it is not taken as a reflection object. The teachers work centralizes on doing, without any opportunities to reflect about its theoretical ground that justifies its practices.

**Key words:** teaching apprenticeship, teaching work.basic(primary)school teachers.pibid.

## LISTA DE QUADROS

|  |    |
|--|----|
| <b>Quadro 1</b> Ações e subprojetos desenvolvidos no âmbito do PIBID/USF Itatiba | 38 |
| <b>Quadro 2</b> As professoras participantes do PIBID/USF Itatiba                | 43 |

## SUMÁRIO

|   |            |
|---|------------|
| <b>APRESENTAÇÃO</b>   | <b>16</b>  |
| <b>1. COMPARTILHANDO OS CAMINHOS TRILHADOS</b>  | <b>19</b>  |
| 1.1 Lembranças... Pensamentos enraizados na memória: da infância à adolescência           | 19         |
| 1.2 Novos caminhos foram surgindo   | 20         |
| 1.3 Uma nova conquista  | 22         |
| 1.4 Novo desafio... novo cenário  | 24         |
| 1.5 Primeiros passos...   | 26         |
| 1.6 Mudanças... muitas mudanças   | 28         |
| 1.7 Conhecendo as sementes que já foram plantadas   | 31         |
| <b>2. PREPARANDO O SOLO PARA LANÇAR AS SEMENTES: Caminhos que constituíram a pesquisa</b> | <b>33</b>  |
| 2.1 Caracterização, objeto, questão norteadora e objetivos da pesquisa                    | 33         |
| 2.2 Cenário da pesquisa – conhecendo o PIBID/USF Itatiba                                  | 35         |
| 2.3 As ações do PIBID/USF Itatiba   | 37         |
| 2.4 As colaboradoras – professoras participantes da pesquisa                              | 42         |
| 2.5 Construção das informações  | 43         |
| 2.6 O papel da pesquisadora   | 44         |
| 2.7 Análise do material   | 45         |
| <b>3. TEMPO DE PLANTAR... Adubando a terra com o aporte teórico</b>                       | <b>47</b>  |
| 3.1 Como os adultos aprendem?   | 49         |
| 3.2 A aprendizagem do adulto professor  | 57         |
| 3.3 Aprender para quê? Para adquirir saberes  | 64         |
| 3.4 Os desafios do trabalho docente   | 71         |
| 3.5 Refletindo... Buscando inter-relações   | 74         |
| <b>4. TEMPO DE COLHER... Em busca de possíveis germinações</b>                            | <b>76</b>  |
| 4.1 Conhecendo as colaboradoras   | 77         |
| 4.1.1 Professora Amanda   | 77         |
| 4.1.2 Professora Eliane   | 79         |
| 4.1.3 Professora Luana  | 80         |
| 4.1.4 Professora Júlia  | 82         |
| 4.2 Trabalho como atividade   | 83         |
| 4.3 Trabalho como <i>status</i>   | 101        |
| 4.4 Experiência profissional  | 108        |
| 4.5 Refletindo sobre as sementes lançadas e as possíveis germinações                      | 114        |
| <b>VISLUMBRANDO A COLHEITA</b>  | <b>117</b> |
| <b>REFERÊNCIAS</b>  | <b>122</b> |
| <b>ANEXO</b>  | <b>125</b> |

## APRESENTAÇÃO

*Aprender é a única coisa de que a mente  
nunca se cansa, nunca tem medo e  
nunca se arrepende.*

(Leonardo da Vinci)

Ao iniciar com esta epígrafe de Leonardo da Vinci este trabalho, cujo objeto de estudo é a *aprendizagem e a atividade profissional docente*, queremos evidenciar que a vida é uma constante aprendizagem: em todas as suas fases há sempre algo novo para aprender e possibilidades de (re)significação dos saberes.

A compreensão do que se entende por aprendizagem é ampla. A palavra “aprender” é muito utilizada no senso comum, quando se alcança algum conhecimento ou se especializa através da experiência ou do estudo, ou seja, quando um indivíduo se torna apto a fazer algo.

No entanto, a concepção de mundo atual sofreu modificações, hoje não se acredita mais em conceitos prontos e acabados; na visão holística de mundo, tudo é relativo. Por esse fato, as ciências ampliam seus estudos e permitem análises diversificadas, complementares e/ou alternativas.

Quando analisamos a aprendizagem docente, precisamos considerar o todo, e não apenas o interior da sala de aula, pois, antes de o professor ser professor, ele é sujeito social<sup>1</sup> e histórico, e muitos são os fatores que influenciam no processo de sua aprendizagem e de seu desenvolvimento. Daí a nossa aproximação com a perspectiva histórico-cultural, com as práticas compartilhadas de professoras e com a perspectiva sociológica do trabalho docente.

Inspiradas na perspectiva do trabalho e de práticas compartilhadas de autores como Bolzan (2009), Cochran-Smith e Lytle (1999); no ensino como atividade, com Clot (2010); e no trabalho docente de Marcelo (2009) e de Tardif e Lessard (2011), focalizamos nossa pesquisa na aprendizagem do professor no contexto do Programa Institucional de Bolsas de

---

<sup>1</sup> “O social está presente, mesmo quando estamos sozinhos; ele não está fora de nós mesmos, nem somente entre nós, ele está em nós, no espírito e no corpo de cada um de nós” (CLOT, 2010, p.5).

Iniciação a Docência (PIBID) da Universidade São Francisco, no período de setembro/2010 a agosto/2012.

Ao tomar conhecimento de como ocorria esse programa, sentimo-nos mobilizadas a analisar o movimento do professor que acolhe os estudantes na escola quando ele tanto participa de práticas formativas na universidade quanto atua como formador do futuro professor. Víamos-nos diante do pressuposto de que o professor, ao assumir esse duplo papel – de quem está sendo formado e também forma –, ressignifica a sua prática e, nesses modos de significação, aprende.

Considerando que a aprendizagem é um processo que se realiza em torno de significações, ou seja, da compreensão do mundo material e simbólico, admitimos, assim como Colinvaux (2007, p. 3), que “o processo de aprendizagem, com seus movimentos de significação realizados ao longo do tempo, pressupõe mudanças e, especialmente, emergência de novidades”.

No caso do professor, entendemos que a aprendizagem ocorre na atividade profissional, na relação com os outros (os alunos, os pares, os teóricos que estudamos, os gestores), com o mundo e consigo mesmo, a partir de suas reflexões e num processo contínuo de formação. Assim, o foco deste trabalho é a discussão da aprendizagem do professor na tríade: a atividade profissional, a experiência (como estudante e como professor) e a percepção que o professor tem de si mesmo, a partir da sua valorização social e do papel que a sociedade lhe atribui, ou seja, o seu *status* profissional. Esse é o pressuposto central que queremos defender neste trabalho.

Essa decisão nos conduziu à seguinte questão de pesquisa: “Quais as contribuições do PIBID para o movimento de (re)significações da atividade profissional de professoras supervisoras do PIBID/USF?”.

Traçamos, como objetivo geral, investigar indícios de aprendizagem docente na atividade profissional das professoras supervisoras do PIBID, quando participam de um trabalho de parceria e assumem o papel de formadoras.

Desse objetivo geral decorrem os específicos:

- Conhecer a trajetória de formação das professoras supervisoras participantes do PIBID/USF.
- Identificar as contribuições do PIBID para o trabalho compartilhado entre professoras, pibidianos e coordenadora.
- Buscar indícios de (re)significações da atividade profissional.

Este relatório de pesquisa está dividido em quatro capítulos: o primeiro, intitulado “Compartilhando os caminhos trilhados”, apresenta a história pessoal da pesquisadora, da infância ao desenvolvimento desta tese, destacando a produção bibliográfica já existente sobre o objeto de pesquisa. No segundo capítulo, “Preparando o solo para lançar as sementes - caminhos que constituíram a pesquisa”, descrevemos a metodologia do trabalho. O terceiro capítulo, “Tempo de plantar... adubando a terra com o aporte teórico”, dedica-se aos estudos realizados no decorrer da pesquisa, buscando compreender os caminhos da aprendizagem do professor e os desafios do trabalho docente. No último capítulo, “Tempo de colher...”, analisamos as práticas narradas pelas professoras, buscando indícios de (re) significações da atividade profissional. Por fim, tecemos considerações sobre os resultados obtidos na pesquisa e retomamos os aspectos entendidos como centrais, que marcam as contribuições desta tese.

# 1 COMPARTILHANDO OS CAMINHOS TRILHADOS

*O que vale na vida não é o ponto de partida  
e sim a caminhada.  
Caminhando e semeando,  
no fim terás o que colher.*  
(Cora Coralina)

Neste capítulo, trazemos inicialmente a história pessoal da pesquisadora – o caminho percorrido para chegar a esta pesquisa. Como o processo foi contínuo, optamos por apresentar, na sequência, a justificativa da pesquisa. Acreditamos que essa organização se torna mais compreensível para o leitor, que poderá acompanhar com mais facilidade as opções teóricas e os questionamentos realizados no decorrer do trabalho, conhecendo antecipadamente nossas intenções de investigação.

Nos momentos em que a pesquisadora se referir a sua própria trajetória, será usada a primeira pessoa do singular; quando se referir à pesquisa, a primeira pessoa do plural, uma vez que a pesquisa é tecida a várias vozes: pesquisadora, orientadora e professoras colaboradoras da pesquisa.

## **1.1 Lembranças... pensamentos enraizados na memória: da infância à adolescência**

Em um reencontro com minhas lembranças, é como se eu entrasse em mim sem pedir licença e sem medo de evidenciar os pontos pouco desvendados da minha trajetória, buscando ultrapassar o espaço do trabalho e falando de outras dimensões de minha vida.

Nasci na cidade de Várzea Paulista, interior do estado de São Paulo, no ano de 1984, em uma família humilde, mas, apesar das limitações, fui uma criança muito feliz. Como toda criança, adorava brincar. As brincadeiras eram variadas, porém, os brinquedos eram poucos, mas dávamos significados a eles conforme a brincadeira e a imaginação.

Uma das brincadeiras que se destacaram na minha infância foi a de “escolinha”. Imitava minhas professoras, cada qual em suas particularidades. Na infância, almejava a profissão docente, mas, com o passar do tempo, esse anseio desapareceu.

Na adolescência, aos 17 anos, a vida reservou-me uma surpresa nada agradável: meu pai foi acometido de repente por dores abdominais e, dentro de pouco tempo veio a óbito. Com esse acontecimento, meus sonhos foram desaparecendo, e fazer faculdade tornou-se um objetivo inatingível.

Consegui meu primeiro emprego na área administrativa em uma imobiliária; logo em seguida, concluí o Ensino Médio e busquei um curso técnico<sup>2</sup>, pois não tinha condições financeiras para assumir os custos de uma universidade.

Motivada pelos estudos durante o curso técnico, a vontade de ingressar em uma universidade começou a surgir novamente, mas as condições não me possibilitavam e, ao mesmo tempo, eu me questionava: que curso fazer? Analisando as possibilidades, optei por Pedagogia, porque, na minha concepção, seria muito agradável brincar com as crianças e o melhor: trabalhar apenas meio período!

Busquei estratégias para alcançar meu objetivo, houve muitas resistências, mas “nos últimos minutos do segundo tempo”, mesmo meus patrões discordando da minha opção de curso, porque queriam que eu fizesse um curso voltado para área administrativa, comprometeram-se a dar uma ajuda de custo para que eu pudesse cursar o ensino superior na Universidade São Francisco, *campus* de Itatiba.

No segundo ano da graduação, no ano de 2006, fui convidada por um ex-professor, que estava atuando como prefeito, para trabalhar na Prefeitura de Várzea Paulista/SP. Aceitei o convite e, após quatro meses de trabalho no novo emprego, prestei o concurso público e fui aprovada para trabalhar como auxiliar de desenvolvimento infantil nas creches do município. Porém, não exercia a função na área da educação: obtive o convite para assessorar em outros departamentos da prefeitura e ali permaneci até março de 2012.

## **1.2 Novos caminhos foram surgindo...**

No decorrer do curso de graduação, quando me foi solicitado pela universidade um pré-projeto para o Trabalho de Conclusão de Curso — TCC, resolvi desenvolver um projeto voltado para a área do ensino da Matemática. Meu objetivo era pesquisar se a concepção dos professores polivalentes sobre a Matemática influenciava no seu ensino na Educação Infantil,

---

<sup>2</sup> Técnico em Edificações

pois meu interesse pela Matemática havia sido despertado ao acompanhar minha irmã, quando ela cursava a licenciatura em matemática.

Aproximei-me das professoras formadoras<sup>3</sup> do Grupo Iniciação Matemática<sup>4</sup>, com a intenção de obter alguns esclarecimentos sobre a área da Educação Matemática, e elas me convidaram para participar dos encontros quinzenais do grupo.

Comecei a participar e gostei tanto, que nesse espaço desenvolvi duas pesquisas no âmbito do Programa de Iniciação Científica, enfocando a problematização de histórias infantis. Na primeira, investigamos como as professoras (do Grupo Iniciação Matemática) refletem e produzem saberes sobre o ensino de matemática na Educação Infantil, tendo por base as análises dos registros produzidos pelas crianças na elaboração e na resolução das situações-problema propostas, a partir de histórias infantis. Na segunda, também investigamos a aprendizagem docente das mesmas professoras, mas especificamente o processo de apropriação de saberes sobre a geometria e seu ensino pelas educadoras no momento em que elaboravam atividades coletivamente, aplicavam-nas e analisavam-nas, uma vez que as histórias infantis que estavam sendo problematizadas naquele momento às crianças possibilitavam esse olhar.

Essas pesquisas permitiram-me conhecer a prática das professoras da Educação Infantil na contação de histórias, e pudemos, em grupo, imaginar possibilidades de problematização em matemática a partir de tais histórias e investigar o movimento das professoras no processo de contação e problematização de histórias infantis.

Como subproduto desse processo das práticas compartilhadas e das atividades desenvolvidas no grupo Iniciação Matemática, foi publicado o livro **De professora para professora** (GRANDO; TORICELLI; NACARATO, 2008), que registra a história do grupo constituído por professoras acadêmicas, educadoras da infância, alunas da graduação em Matemática e em Pedagogia da Universidade São Francisco-USF/Itatiba.

O livro mescla narrativas individuais de professoras sobre suas experiências com a matemática em sala de aula de Educação Infantil e textos – de um dos quais sou coautora: “A problematização em matemática através de histórias infantis” – sobre aspectos relevantes no trabalho pedagógico com a matemática da Educação Infantil.

---

<sup>3</sup> Professoras Regina Célia Grando e Adair Mendes Nacarato, docentes do Programa de Pós-Graduação *Stricto Sensu* em Educação- USF.

<sup>4</sup>Grupo de trabalho colaborativo de professoras da rede do município de Itatiba e graduandas dos cursos de Pedagogia e Matemática, que discutiam a matemática na Educação Infantil (2006-2008).

### **1.3 Uma nova conquista...**

Os momentos de estudos e discussões no grupo e nas minhas pesquisas de Iniciação Científica sobre a matemática na Educação Infantil levaram-me a pensar na possibilidade de fazer o mestrado; no entanto, era ainda apenas uma utopia, mas ela, em 2009, tornou-se realidade.

Investiguei a possibilidade de aprendizagem matemática pela criança durante o desenvolvimento de um projeto de Contação de Histórias Infantis em um Espaço Cultural não tutelado, com os seguintes objetivos: analisar as potencialidades das histórias infantis como mobilizadoras para a resolução de situações-problema e aprendizagem matemática pelas crianças, a partir do movimento de contação de histórias, das problematizações e das diferentes estratégias utilizadas (jogo simbólico) pelas crianças.

Os momentos de estudo no mestrado foram peculiares. As diversas leituras, as ricas discussões nas aulas e as reflexões pessoais foram me transformando. Foi quando me aproximei da perspectiva histórico-cultural e fui percebendo a importância do social em todo o processo de desenvolvimento do sujeito.

Segundo a perspectiva histórico-cultural, o indivíduo não se limita à sua condição biológica, pois o desenvolvimento humano não é decorrência de fatores isolados que amadurecem, nem tampouco de fatores ambientais que agem sobre o organismo e controlam seu comportamento, mas é produto de trocas recíprocas, que se estabelecem durante toda a vida, entre sujeito e meio, cada aspecto influenciando sobre o outro. No processo da constituição do sujeito, esse não permanece em um estado passivo: interage dialeticamente. Essencialmente, ao travar relações sociais, constitui uma nova realidade cultural – o indivíduo aprende, e a aprendizagem desencadeia os processos internos de desenvolvimento.

No mestrado, também conhecemos um pouco da trajetória da produção brasileira de pesquisas sobre a formação de professores, fazendo um paralelo com a situação internacional. As discussões contribuíram para complementar nosso conhecimento, levando em consideração que é de fundamental importância conhecer a gênese da profissão que exercemos, bem como os embates no campo da pesquisa, para que tenhamos uma visão mais ampla sobre o assunto.

Quando iniciei o mestrado, no ano de 2009, não estava atuando em sala de aula, e as discussões me deixavam em “crise”, porque eu queria ter minhas experiências para

compartilhar, como os colegas do grupo. Eu queria ter “experiência com o real” – essa era minha “lamentação” quando chegava a minha casa. Havia dias em que a motivação para atuar era imensa, porém, em outros dias, batia o desânimo, por saber que o magistério é uma profissão pouco valorizada.

Em 2010 tive minha primeira experiência como professora e, embora eu tivesse gostado muito, senti um “vazio”, porque havia estudado tantas teorias na universidade, mas a prática me pareceu híbrida. Foi quando “senti na pele” as dificuldades da profissão docente.

Hoje compreendo que os momentos de crise, que desestabilizaram meu pensamento, não foram obstáculos. Cada “crise” foi uma oportunidade que se abriu para um novo olhar. Foram muitas desconstruções, reconstruções e construções, mas esses momentos possibilitaram um processo reflexivo tanto sobre a pesquisa do mestrado quanto sobre a educação no seu âmbito geral.

Muitas vezes, o desânimo quis me vencer, principalmente por estarmos nos especializando em uma área um tanto problemática, pois, quando se olha para a história da profissão docente, percebe-se que o percurso de sua trajetória não é ascendente em todos os períodos, e o que predomina é uma constante luta dessa classe profissional.

As dificuldades e os desafios nesse trajeto me renderam experiência e amadurecimento para ser o que sou hoje. E assim fui fazendo meu caminho de construções, de realizações; formando, em minha vida, minha responsabilidade profissional; e, acima de tudo, assumindo o compromisso por uma educação de qualidade.

As adversidades não me tiraram o desejo pela profissão – ser professora é alucinante, principalmente quando se trata da educação infantil. Não tem preço você chegar à escola, às vezes bombardeada por questões desfavoráveis e receber um abraço de uma criança, ouvir palavras de carinho e poder contribuir de alguma forma com o desenvolvimento dela, pois “ensinar é um exercício de imortalidade. De alguma forma continuamos a viver naquele cujos olhos aprenderam a ver o mundo pela magia da nossa palavra” (ALVES, 1994, p.4).

#### **1.4 Novo desafio... novo cenário**

A defesa da minha dissertação de mestrado foi o marco final de uma grande conquista, mas todo o período de estudos trouxe-me um enorme cansaço. Após a defesa da minha dissertação de mestrado, meu objetivo era descansar. No entanto, surgiu a oportunidade de

fazer o doutorado, desenvolvendo a pesquisa no âmbito do PIBID “Programa Institucional de Bolsa de Iniciação à Docência” – nosso ponto de chegada era um convite de partida.

O Programa Institucional de Bolsas de Iniciação a Docência – PIBID – foi lançado pela Coordenação de Aperfeiçoamento de Pessoal de Nível Superior (CAPES) no ano de 2007. *A priori*, esse programa surgiu para atender apenas a áreas específicas como Física, Química, Biologia e Matemática para o ensino Médio, tendo em vista a significativa carência de professores para lecionarem nessas disciplinas. Pouco tempo depois, com a implantação de novas políticas públicas para valorização do Magistério e a crescente demanda, aliadas aos bons resultados já alcançados pelo programa, no ano de 2009 o PIBID foi expandido, passando a atender não apenas a essas áreas específicas, mas a toda a Educação Básica.

A iniciativa do programa visa a uma parceria entre graduandos, professores da escola básica e professores da universidade.

Segundo a CAPES, o programa oferece bolsas de iniciação à docência aos alunos de cursos presenciais que exercem atividades pedagógicas nas escolas públicas e que se comprometam a, quando graduados, exercer o magistério na rede pública. O objetivo é antecipar o vínculo entre os futuros professores e as salas de aula. O PIBID faz uma articulação entre a Educação Superior (por meio das licenciaturas), a escola básica e os sistemas estaduais e municipais de ensino.

O objetivo do programa é a melhoria do ensino nas escolas públicas em que o Índice de Desenvolvimento da Educação Básica (IDEB) esteja abaixo da média nacional, de 4,4. Estima-se a elevação da qualidade das ações acadêmicas voltadas à formação inicial de professores nos cursos de licenciatura das instituições públicas de Educação Superior, assim como a inserção dos estudantes de licenciatura no cotidiano de escolas da rede pública de educação, o que promove a integração entre Educação Superior e Educação Básica. Outro objetivo é proporcionar aos futuros professores a participação em experiências metodológicas, tecnológicas e práticas docentes de caráter inovador e interdisciplinar, que busquem a superação de problemas identificados no processo de ensino-aprendizagem.

O cenário do PIBID me motivou, pois eu havia vivenciado há pouco tempo, no ano de 2010, quando assumi pela primeira vez uma sala de aula, a falta de conexão entre a universidade e a escola. Eu não conseguia conectar meus aprendizados da universidade com a prática pedagógica. Foram momentos de angústias, pois, quando eu estava na graduação, achava a teoria “fascinante”, porém os conteúdos teóricos da matriz curricular da universidade não foram suficientes para me preparar para enfrentar a sala de aula.

Placo e Souza (2006, p.69) afirmam que, para o professor, “ao se confrontar com a sala de aula real, pode ocorrer um choque entre essas imagens construídas e a realidade. Esse choque pode levar o professor a frustrações e desistências”.

Mas, quando me deparei com o PIBID, notei que o programa proporcionava essa interligação entre as duas instituições, e que o cenário estava posto para minha pesquisa – seria o PIBID/USF. Mas qual direção eu deveria seguir? Qual seria minha problemática, minha questão de estudo, meus objetivos?

Muitas indagações foram surgindo sobre o programa, principalmente referentes à parceria universidade e escola: Existem descompassos entre teoria e prática? O que se ensina na universidade é possível articular com a prática? Os conceitos aprendidos na universidade têm sido suficientes para o professor ingressar em sua carreira e na sala de aula? Tais conceitos têm possibilitado o enfrentamento dos desafios da profissão docente? Pode-se dizer que o saber da experiência é suficiente para exercer a profissão docente? O que seria necessário o professor aprender, para ensinar? Como o PIBID está sendo “visto” na escola básica? O Programa vem trazendo contribuições efetivas para a escola, em seu âmbito geral?

As questões mencionadas, ainda que bastante abrangentes, possibilitavam refletir sobre a necessidade de repensar a docência e processos de aprendizagem docente e que amenizem o choque de realidade enfrentado por aprendizes de professores, quando ingressam na carreira do magistério. Entendíamos que o PIBID seria um dos espaços formativos que possibilitariam que futuros professores, juntamente com professores da escola básica, pudessem produzir, juntos, um saber sobre a prática pedagógica, bem como a (re) significação dessa prática pelos professores. Ou seja, para as indagações aqui mencionadas, de certa forma, já tínhamos algumas “respostas”.

Fomos percebendo claramente a contribuição, para os graduandos, do privilégio de estarem inseridos na escola e na universidade simultaneamente, confrontando as duas realidades. Mas e para o professor supervisor? A partir dessa reflexão surgiu o problema de pesquisa: quais as contribuições do PIBID para o movimento de (re) significações da atividade profissional de professoras supervisoras do PIBID/USF?

## 1.5 Primeiros passos...

Iniciei o acompanhamento das atividades do PIBID/USF em agosto de 2011, quando o programa já estava com um ano de duração.

Nosso desejo, inicialmente, em nossa pesquisa, era trabalhar com as zonas de desenvolvimento, utilizando, como suporte de análise, o conceito de Zona de Desenvolvimento Proximal (ZDP), a qual poderia ser pensada como um espaço simbólico, onde os conhecimentos e as habilidades emergentes do futuro professor poderiam se desenvolver sob a orientação das professoras supervisoras; e as duas zonas adicionais, desenvolvidas por Valsiner (1997) – Zona de Movimento Livre (ZML) e Zona de Ação Promovida (ZAP).

A literatura de Valsiner (1997) que precisávamos utilizar para dar embasamento ao nosso trabalho estava na língua inglesa e, portanto, imediatamente fui à busca de aulas particulares para o aperfeiçoamento da língua e, para garantir maior fidedignidade da literatura, contratamos um profissional para realizar as traduções dos capítulos necessários. À medida que interagíamos com esse referencial teórico, cada vez mais nos empolgávamos, pensando no desenvolvimento da pesquisa.

No decorrer das leituras, fomos conhecendo um pouco mais sobre as zonas de desenvolvimento estudadas por Valsiner (1997). Apesar de o autor ter pensado nessas zonas para analisar o desenvolvimento de crianças, elas se aplicam também à análise da aprendizagem de professores. A Zona de Movimento Livre (ZML), em nossa pesquisa, envolveria os constrangimentos ambientais que limitam a liberdade de ação e pensamento tanto dos pibidianos (graduandos) como das professoras supervisoras. A Zona de Ação Promovida (ZAP) representaria os esforços dos professores supervisores, ao supervisionarem os pibidianos, promovendo aprendizagens sobre o ensino.

Acreditávamos que a análise das ações, das práticas e das falas das professoras supervisoras por meio da perspectiva das zonas de Valsiner (1997) seria possível para identificar os indícios de aprendizagem docente, quando as professoras supervisoras ensinavam e aprendiam sobre a matemática e seu ensino com os pibidianos e com a coordenadora de área.

No entanto, no decorrer da pesquisa, fomos percebendo que o período de apenas um ano foi pouco para vermos o movimento do processo de aprendizagem, pois, quando iniciamos a pesquisa, o programa já estava completando um ano e foi prorrogado por mais

outro, até 2012. As zonas de desenvolvimento deixaram de ser o eixo principal de análise deste trabalho, mas, como estão relacionadas com a perspectiva histórico-cultural, utilizá-las-emos para analisar os indícios de aprendizagem das professoras nas condições reais de trabalho. Também notamos que a matemática, que era nosso foco, não apareceu<sup>5</sup> da forma que esperávamos; assim, nossa análise sobre as aprendizagens não se restringirá a ela.

## **1.6 Mudanças... muitas mudanças**

O ano de 2014 foi repleto de mudanças, mas, acompanhando as mudanças, veio um frio no estômago, pois todas as alterações ocorridas remetiam ao desconhecido, o que – confesso – mexeu com minha estrutura.

No início do ano fui convocada pela Prefeitura de Jundiaí para assumir um cargo, em decorrência da aprovação em um concurso que havia prestado no ano anterior. Fiquei muito feliz, mas, ao mesmo tempo, apreensiva, porque, para assumir o cargo, precisava abrir mão da bolsa concedida pela Fundação de Amparo à Pesquisa do Estado de São Paulo – FAPESP –, de que há aproximadamente um ano vinha usufruindo. Foram vários dias de tensão, até que optei por assumir o cargo como docente.

Após a atribuição das aulas, fiquei sabendo que a escola na qual havia sido alocada estava entre as que tinham pior reputação no município. A princípio, eu ficaria apenas substituindo o professor titular – não teria uma sala sob minha responsabilidade. Mas, para minha surpresa, no dia em que me apresentei à escola (um dia antes de iniciar as aulas), fui informada de que seria a professora de um 3º ano durante todo o ano letivo de 2014. Ao receber a notícia, meu coração disparou. Um novo dado aumentou minha preocupação: eu teria um aluno muito complicado. Realmente, quando conheci os alunos, constatei que teria um desafio maior naquele ano. Foram muitas as dificuldades enfrentadas: além do aluno “famoso”, outros só ficavam bem nos dias em que eram medicados, mas, muitas vezes, a família não realizava tal procedimento; havia alunos não alfabetizados no terceiro ano – enfim, era um “gigante” por dia para enfrentar, mas saí vitoriosa.

Em junho de 2014 descobri que estava grávida – mais uma surpresa que me assustou, porque no nosso planejamento, meu e do meu esposo, queríamos a gravidez apenas em 2016, e um dos motivos era o término do doutorado. Além disso, tínhamos acabado de pegar a chave do nosso novo imóvel e estávamos “a todo vapor”, fazendo a reforma, escolhendo os

---

<sup>5</sup> Traremos esse assunto nos próximos capítulos.

móveis, pensando na decoração... E assim continuamos, mas com um detalhe a mais: pensando na chegada do bebê.

Os meses se passaram, chegou o dia da qualificação e estávamos lá, diante da banca, prontas para ouvir o que as avaliadoras tinham a nos dizer. De tudo o que ouvimos, o que mais marcou foi quando falaram que nosso trabalho continha um tema relevante, porém, acreditavam que, para utilizar o conceito das “zonas”, muito mais sistematicidade seria necessária, para perceber como as atuações interferiram em cada uma delas.

Embora já estivéssemos percebendo tudo o que nos foi dito, a mudança novamente trouxe insegurança, medo de não conseguir, de não dar conta, pois faltava pouco tempo para a chegada do bebê e seria tudo novo. Respiramos fundo e, no mesmo dia da qualificação, a minha orientadora<sup>6</sup> já deixou um horário reservado na agenda para, antes das férias, conversarmos sobre os novos direcionamentos da pesquisa.

O ano de 2014 quase se encerrando, eu já estava respirando aliviada, depois de tantas turbulências. Porém, dois dias antes da data do encontro que havia agendado com a orientadora, recebi a notícia de que ela havia sido desligada do Programa da Universidade. Essa notícia me abalou, pois foram muitos anos de convivência – desde a Iniciação Científica, quando eu ainda cursava a graduação – com uma pessoa que acompanhou todo o meu processo de desenvolvimento e não era apenas uma orientadora, mas amiga também.

E assim terminei meu ano de 2014: totalmente desorientada! A Universidade não havia decidido quem seria minha nova orientadora.

O ano de 2015 iniciou-se, e eu queria começar a reorganização da minha pesquisa, mas estava perdida, sem saber por onde começar e sem ter quem me orientar... Mas apareceu uma luz no fundo do túnel: em fevereiro o bebê nasceria – eu ficaria seis meses de licença e, nesse tempo, minha pesquisa iria ficar pronta – pensava eu.

Dia 6 de fevereiro de 2015 fui presenteada com um lindo menino – o Miguel. No entanto, nem tudo ocorreu como eu esperava. Havia optado por fazer o parto normal, mas, depois de todo o processo de indução ao parto, perceberam que o bebê era muito grande, e a equipe médica precisou fazer o parto por fórceps. No dia em que recebi alta do hospital, comecei a sentir muitas dores. Os dias foram passando, e eu não melhorava. Foi quando percebi que não daria conta de concluir a minha tese – até mesmo porque ainda nem tinha orientador definido. Sendo assim, optei por trancar a matrícula por um período de um ano, esperançosa de que nesse período fosse conseguir deixar tudo pronto. Mas, mais uma vez,

---

<sup>6</sup> Prof<sup>a</sup> Dra. Regina Célia Grandó

meus planos não deram muito certo. Recuperei-me. Miguel sempre foi lindo, fofo, cheiroso... mas não dormia durante o dia para eu conseguir estudar e teve muitas cólicas. Tínhamos que ficar por perto o tempo todo, tentando aliviar a dorzinha dele.

Quando já estava prestes a voltar ao trabalho, fui informada da minha nova orientadora<sup>7</sup> e fiquei extremamente feliz, por contar com uma profissional comprometida e que também havia me acompanhado desde a graduação – ainda que um pouco mais de longe. Mas ela conhecia minha trajetória, e isso me trouxe um conforto maior. O trabalho, porém, foi árduo.

Voltamos a analisar os dados que tínhamos e optamos por nos apoiar em estudos que abordam a atividade profissional do professor e os espaços nos quais ele circula, que são potencializadores de suas aprendizagens.

Embasamo-nos em autores como Tardif e Lessard (2011), que analisam a atividade docente em seu cotidiano de trabalho, evidenciando as condições, as tensões e os dilemas que fazem parte dessa atividade profissional. Essa discussão será complementada por ideias de Clot (2006). Além disso, não abandonamos a perspectiva das zonas de Valsiner (1997) na aprendizagem docente e a ampliamos com os pressupostos de Cochran Smith e Lytle (1999) sobre a aprendizagem de professores em comunidades. Essas autoras analisam as iniciativas relacionadas à formação do professor, às suas consequências, tanto para os estudantes quanto para os professores, sempre investigando de que forma o conhecimento e a prática se relacionam e o modo como os professores aprendem nos diferentes contextos.

Essa abordagem é pertinente para esta pesquisa, porque abrange atividades de produção de conhecimentos e de desenvolvimento profissional, podendo ser considerada, ao mesmo tempo, como atividade de pesquisa e de formação. Também possibilita analisar como a ZDP, a ZML e a ZAP interferem em novas aprendizagens ou contribuem para que elas ocorram.

## **1.7 Conhecendo as sementes que já foram plantadas**

No intuito de conhecer as produções já existentes sobre a aprendizagem do professor inserido no PIBID que atua nos anos iniciais da educação básica, ao iniciarmos a pesquisa, elaboramos um mapeamento sobre os estudos realizados nessa área.

---

<sup>7</sup> Prof<sup>a</sup> Dra. Adair Mendes Nacarato

Em janeiro de 2015 fizemos um novo levantamento no banco de teses da CAPES e constatamos que ainda existem poucos trabalhos que tomam o PIBID como ambiente de pesquisa.

Optamos por analisar apenas as teses de doutorado que desenvolveram a pesquisa no contexto do PIBID. Inserimos a palavra “PIBID” no campo de busca do banco de teses da CAPES e apareceram 26 pesquisas. Dentre essas, encontramos apenas uma tese de doutorado.

Realizamos a leitura na íntegra da tese encontrada e destacamos que o trabalho de Albuquerque (2012) apresenta uma pesquisa sobre a formação acadêmico-profissional de licenciandos em Química da Universidade Federal do Rio Grande (FURG) que participaram do Programa de Incentivo à Docência (PIBID) nos anos de 2009 e 2010. A pesquisa teve por objetivo compreender a contribuição das histórias na formação acadêmico-profissional em Rodas de Formação de licenciandos em Química da Universidade Federal do Rio Grande (FURG). Albuquerque analisou histórias de sala de aula produzidas em um processo de formação acadêmico-profissional – o PIBID – Química. Esse estudo possibilitou perceber, por meio das escritas e das rodas de conversas, a visão dos licenciandos referente à escola e a influência das rodas de formação na constituição de cada um enquanto professor. A aprendizagem docente não foi objeto de estudo nem de análise nessa pesquisa.

Como não encontramos outras pesquisas no âmbito do doutorado, optamos por analisar as pesquisas de mestrado sobre o PIBID<sup>8</sup>. Como já mencionamos, encontramos 25 pesquisas de mestrado. Realizamos a leitura de seus resumos, a fim de verificar no que se aproximam e no que se distanciam do nosso objetivo de pesquisa.

Das pesquisas encontradas no contexto do PIBID, não identificamos nenhuma que investigue a aprendizagem docente do professor da Educação Básica. Elas, em sua maioria, focam na aprendizagem da iniciação à docência.

Esse levantamento nos impulsionou a realizar uma nova busca, mas dessa vez colocamos como palavra-chave apenas “aprendizagem docente”. Encontramos um número razoavelmente pequeno de pesquisas que investigam a aprendizagem docente, e principalmente, na perspectiva histórico-cultural. Alguns desses estudos sobre o processo de aprendizagem e desenvolvimento do professor, porém, centram-se nas inovações das práticas pedagógicas e, conseqüentemente, no processo de ensino e de aprendizagem do aluno.

A leitura desses trabalhos possibilitou o delineamento de nosso objeto de investigação, que apresentaremos detalhadamente no próximo capítulo.

---

<sup>8</sup> As pesquisas analisadas foram inseridas em uma tabela no Anexo 1.

## **2 - PREPARANDO O SOLO PARA LANÇAR AS SEMENTES – CAMINHOS QUE CONSTITUÍRAM A PESQUISA**

*Se temos de esperar, que seja para colher  
a semente boa que lançamos hoje  
no solo da vida  
(Cora Coralina)*

Neste capítulo, reservado para descrever a metodologia deste estudo, intencionamos, num primeiro momento, delinear os contornos da pesquisa. Em seguida, buscamos narrar o percurso metodológico, evidenciando o movimento de construção da tese, apresentando as colaboradoras, os instrumentos da pesquisa e as propostas de análises.

### **2.1 Caracterização, objeto, questão norteadora e objetivos da pesquisa**

A pesquisa, de abordagem qualitativa, foi desenvolvida na interface entre a perspectiva histórico-cultural e os aspectos sociológicos da profissão docente. A pesquisa qualitativa na perspectiva histórico-cultural consiste não apenas em descrever dados, mas também em explicá-los, mostrando o movimento do já realizado, que é dialético: ao mesmo tempo em que o homem modifica a natureza, criando condições para a sua existência, ele também se transforma.

Freitas (2009) destaca que a pesquisa na perspectiva dialética é provocadora de mútuas transformações, pois é uma relação entre sujeitos, em que pesquisador e pesquisado podem aprender, se transformar e ressignificar durante o processo de pesquisa. Portanto, “se apresenta como um espaço educativo de comunicação e constituição de sujeitos. Se pensarmos essa pesquisa no ambiente escolar, no trabalho com alunos e professores é possível ainda considerá-la como um espaço de formação” (FREITAS, 2009, p.6).

Nessa abordagem, a “preocupação com o processo é muito maior do que com o produto” (LUDKE; ANDRÉ, 1986, p. 12). O significado que os sujeitos conferem às coisas,

bem como suas perspectivas, se mostra eficaz para o pesquisador qualitativo, porque nesse enfoque pesquisador e pesquisado se constituem como sujeitos que interagem dialogicamente e que participam, como atores, do processo da pesquisa. Bakhtin (2003, p. 271) caracteriza essa interação dialógica como uma ação responsiva ativa. “Toda compreensão da fala viva, do enunciado vivo é de natureza ativamente responsiva [...] toda compreensão é prenhe de resposta, e nessa ou naquela forma a gera obrigatoriamente: o ouvinte se torna falante”.

Assim, durante os encontros realizados, procuramos identificar como as professoras negociavam o significado, como as expectativas se traduziam nas interações realizadas. Preocupamo-nos com as percepções, com os significados que elas atribuíram à prática. Nessa perspectiva, tornamo-nos ativas descobridoras do significado e das relações que se ocultaram nas estruturas sociais, muitas vezes sentidas por meio das ferramentas de comunicações e da dinâmica dos encontros (CHIZZOTTI, 1991).

Outro aspecto importante a ser destacado consiste em perceber que, na pesquisa qualitativa, “a análise de dados tende a seguir um processo indutivo” (LÜDKE; ANDRÉ, 1986, p. 13). As alterações se realizam à medida que os dados produzidos vão sendo agrupados, e não com a intenção de confirmar uma hipótese prévia (BOGDAN; BIKLEN, 1994, p. 50).

O objeto de estudo deste trabalho é o PIBID e suas contribuições para a atividade profissional das professoras supervisoras.

Acreditamos que o professor, ao assumir um duplo papel – de quem está sendo formado e também forma – no contexto do PIBID, poderá ressignificar a sua prática e, nesses modos de significação, aprender.

Tal pressuposto a ser defendido neste trabalho nos conduziu à seguinte questão de pesquisa: “Quais as contribuições do PIBID para o movimento de (re)significações da atividade profissional de professoras supervisoras do PIBID/USF?”.

Traçamos como objetivo geral investigar indícios de aprendizagem docente sobre a atividade profissional das professoras supervisoras do PIBID, quando participam de um trabalho de parceria e assumem o papel de formadoras.

Desse objetivo geral decorrem os específicos:

- Conhecer a trajetória de formação das professoras supervisoras participantes do PIBID/USF.
- Identificar as contribuições do PIBID para o trabalho compartilhado entre professoras, pibidianos e coordenadora.
- Buscar indícios de (re)significações da atividade profissional.

## 2.2 Cenário da pesquisa - conhecendo o PIBID/USF Itatiba

As ações do PIBID na cidade de Itatiba, SP ocorreram<sup>9</sup> em uma escola municipal, situada em um bairro periférico da cidade, com um prédio novo e grande, em ótimo estado de manutenção, que dispõe de salas de aula, biblioteca, laboratórios, salas de jogos, refeitório, secretaria, sala dos professores, sala para a coordenação pedagógica, sala para artes, sala de informática ampla e equipada, sala de vídeo, extenso pátio com palco, parque, horta comunitária, ginásio de esportes coberto e outros espaços que contribuem para o bom funcionamento da escola. As salas de aula, apesar de numerosas, estão sempre ocupadas nos períodos de funcionamento da escola, já que vários projetos da rede municipal são ali desenvolvidos. Os bolsistas do PIBID/USF ocuparam grande parte desses espaços nas várias ações que desenvolveram.

Os participantes diretamente envolvidos no PIBID/USF nessa escola foram: 20 bolsistas graduandos do curso de Pedagogia; 4 professoras da Educação Básica (2 professoras de 1º/2º ano e 2 professoras de 4º ano), a coordenadora de área e professora da universidade<sup>10</sup>; e os alunos das 4 salas de aula das professoras envolvidas<sup>11</sup>. Evidentemente, havia outros participantes, que, embora periféricos, contribuíram significativamente para o desenvolvimento do projeto: a equipe gestora da escola (direção, vice-direção e coordenação), os outros professores, os parceiros da secretaria municipal e as professoras da universidade. No período do projeto houve algumas trocas de bolsistas, por inúmeras razões: motivações pessoais, alteração em horários de trabalho, novas oportunidades de emprego e comprometimento com as atividades do Programa. Essas mudanças evidenciam o próprio movimento por que passam os professores que, constantemente, necessitam lidar com a flexibilização de horários, as condições de trabalho e locais de trabalho. Os bolsistas que ingressavam aprendiam com os colegas que já estavam há mais tempo e com as professoras supervisoras, logo se integravam no conjunto de ações e passavam a assumir seu papel no projeto.

---

<sup>9</sup> Descreveremos todas as ações do PIBID no passado, porque o programa se encerrou no município de Itatiba em agosto de 2012, por falta de graduandos para participarem do programa, pois os cursos de licenciatura foram fechados na Universidade São Francisco de Itatiba/SP. Não havia alunos interessados em ser professor.

<sup>10</sup> Dra. Regina Célia Grando – orientadora dessa pesquisa naquele período.

<sup>11</sup> O PIBID/USF teve a Profa. Dra. Luzia Bueno como coordenadora institucional e contou com dois subprojetos: um no *campus* de Bragança Paulista, sob coordenação da Profa. Dra. Maria de Fátima Guimarães; e outro, no *campus* de Itatiba, sob coordenação da Profa. Dra. Regina Célia Grando.

Cada professora supervisionava o trabalho de cinco bolsistas: definiam horários de atividades na escola, coordenavam os subprojetos desenvolvidos, subsidiavam os bolsistas com documentos (currículos, projeto político-pedagógico, materiais didáticos, etc.) e estabeleciam parcerias nas leituras teóricas, nas discussões compartilhadas sobre aprendizagem dos alunos e estratégias de ensino. Além disso, resolviam eventuais conflitos com outros membros da comunidade escolar. As professoras se reuniam semanalmente com os bolsistas para planejar, discutir, compartilhar experiências e orientar suas ações. As aulas das quatro professoras aconteciam no período da tarde, horário em que os bolsistas acompanhavam as atividades na escola. Uma manhã era reservada para que bolsistas e professoras planejassem as ações conjuntamente.

A coordenação de área se reunia mensalmente com os bolsistas na escola, para discussões teóricas e encaminhamentos de ações internas. E, semanalmente, com as professoras, no período da manhã, no espaço da universidade, para encaminhar as atividades, promover discussões teóricas e troca de experiências sobre as ações desenvolvidas pelos bolsistas. Esses encontros também foram considerados como espaços de formação continuada. As professoras podiam, juntamente com a coordenação do projeto, compartilhar experiências e reflexões teóricas sobre o desenvolvimento curricular e a aprendizagem sobre a docência dos bolsistas. Em cada encontro uma das participantes produzia um relato reflexivo das discussões realizadas, a fim de registrar o movimento da formação que estavam compartilhando. Foram definidas temáticas para discussão e acompanhamento nesses encontros. Devido a uma necessidade apontada pelas professoras, na maior parte deles foram discutidas questões voltadas ao ensino de matemática nos anos iniciais do ensino fundamental. Ficou combinado que as professoras expusessem e socializassem no grupo as ações por elas planejadas, para que se discutissem os encaminhamentos.

Semestralmente, aos sábados, toda a equipe (coordenadores, bolsistas, professoras) se reunia, inclusive com a participação da equipe gestora da escola, de um representante da Secretaria Municipal de Educação e da direção do *campus* da universidade, para socializar as ações desenvolvidas, discutir os resultados e refletir sobre eles. Nessas reuniões, os bolsistas e as professoras supervisoras podiam apresentar suas ações desenvolvidas no interior da escola, evidenciando suas impressões e seu crescimento durante a participação no projeto.

## **2.3 As ações do PIBID/USF Itatiba**

O primeiro conjunto de ações realizadas pela equipe do projeto foi denominado “Conhecendo o cotidiano escolar do ponto de vista dos professores”. Os pibidianos, de certa forma, tinham recentemente saído da Educação Básica, uma vez que a maioria deles estava ainda no 2º ou 3º anos de curso de Pedagogia e, portanto, tinham um conhecimento recente sobre o cotidiano escolar. Entretanto, esse conhecimento era do ponto de vista dos alunos e não dos professores. Dessa forma, era necessário que os licenciandos ingressassem na escola e passassem a considerar o cotidiano escolar do ponto de vista dos professores.

Em um primeiro momento foi desenvolvido um trabalho com as memórias de todos os envolvidos no projeto: professores supervisores, pibidianos e coordenadores puderam socializar oralmente, de início, e, num momento seguinte, por meio do registro escrito, suas memórias de vida escolar. O relato e a produção escrita de tais memórias possibilitaram a retomada de lembranças e a produção de sentidos e significados aos momentos vividos enquanto alunos nas escolas, retomando episódios e imagens que, de certa forma, marcaram sua trajetória escolar.

A partir desse primeiro registro, ficou combinado entre os participantes do PIBID/USF que produziriam seu diário de bordo, registrando as ações, as impressões, as reflexões, os questionamentos, etc., retratando o movimento vivenciado por todos no projeto. Cada pibidiano e cada professora supervisora recebeu um caderno de registro, que regularmente era lido pela coordenação de área, que sempre apontava problematizações, estranhamentos e comentários sobre o que era narrado, possibilitando um acompanhamento mais minucioso das ações e das reflexões produzidas pelos pibidianos e pelas professoras supervisoras.

As ações iniciais previam a observação e o registro do cotidiano escolar, principalmente de alguns eventos considerados críticos desse cotidiano, pela equipe escolar: a hora do recreio e as dificuldades, expressadas por alguns alunos do 4º ano, no acompanhamento das aulas de matemática e português, e, pelos alunos do 2º ano, no acompanhamento da rotina escolar. Os pibidianos observaram e registraram o cotidiano escolar e propuseram ações em parceria com as professoras e a coordenadora, a fim de atender às demandas necessárias e urgentes. As observações possibilitaram a construção coletiva, por todos os pibidianos e pelas professoras supervisoras, das ações e dos subprojetos que constam do Quadro 1.

Quadro 1 – Ações e subprojetos desenvolvidos no âmbito do PIBID/USF Itatiba

| AÇÕES E SUBPROJETOS   | DESCRIÇÃO DA ATIVIDADE  | RESULTADOS ALCANÇADOS  |
|---|---|--|
| <p>Acompanhamento, pelos bolsistas, da rotina em sala de aula do 2º ano.</p>                    | <ul style="list-style-type: none"> <li>- Acompanhar a rotina necessária aos alunos do 2º ano para que produzam hábitos de estudos e organização no trabalho pedagógico desenvolvido.</li> <li>- Conhecer o ciclo de alfabetização nas diferentes linguagens, identificando dificuldades e avanços dos alunos nas tarefas escolares.</li> <li>- Acompanhar estratégias de ensino e avaliação de aprendizagem de crianças pequenas.</li> <li>- Possibilitar um atendimento mais individualizado e pontual às dificuldades em relação à língua materna e à matemática das crianças.</li> </ul> | <p>Os bolsistas puderam acompanhar o ritmo de aula das crianças do 2º ano e perceber momentos em que elas se sentiam mais motivadas a produzir; momentos em que o ritmo de aprendizagem caía; tarefas em que as crianças ficavam mais envolvidas; tarefas em que possuíam mais dificuldades. A partir desse levantamento, reorganizaram a rotina escolar junto com a professora supervisora, dando um atendimento mais personalizado a cada criança.</p> |
| <p>Desenvolvimento de projetos interdisciplinares de intervenção pedagógica pelos bolsistas</p> | <ul style="list-style-type: none"> <li>- Aprendendo com diversão.</li> <li>- Cine PIBID.</li> <li>- Acompanhamento da rotina escolar do 2º. ano.</li> <li>- Acompanhamento dos alunos do 4º. ano em Português.</li> <li>- Acompanhamento dos alunos do 4º. ano em Matemática.</li> </ul>  | <p>Possibilitou que os pibidianos percebessem que os tempos escolares nem sempre correspondem aos planejados. Muitas das atividades intencionalmente planejadas nem sempre dão certo, e a improvisação, algumas vezes, aliada à experiência e ao domínio de conteúdos acadêmicos, possibilita lidar com a imprevisibilidade da sala de aula e “dar lugar” a outras relações e aprendizagens não planejadas.</p>  |
| <p>Aprendendo com diversão</p>  | <ul style="list-style-type: none"> <li>- Proporcionar interação entre os alunos, professores e demais funcionários da escola.</li> <li>- Diminuir a agressividade entre os alunos.</li> <li>- Proporcionar entretenimento.</li> <li>- Propiciar aos alunos a construção da autonomia.</li> <li>- Conscientizar sobre a importância do respeito mútuo, responsabilidade com os materiais e conservação do meio escolar e seus arredores.</li> <li>- Conscientizar sobre a conservação do meio</li> </ul>   | <p>Os alunos aprenderam brincadeiras diversificadas e tornaram-se capazes de brincar de forma autônoma com os brinquedos e as brincadeiras ensinadas pelos bolsistas. No horário do recreio as crianças ficaram menos agressivas e passaram a se organizar em atividades com jogos, corda,</p>   |

|                              |  |  |
|------------------------------|--|--|
|                              | <p>ambiente.</p> <ul style="list-style-type: none"> <li>- Incentivar o trabalho coletivo.</li> <li>- Respeito às regras, tempos determinados e rotinas.</li> <li>- Estimular a criatividade e a ação autônoma.</li> <li>- Estimular a cooperação, afetividade e o respeito às diferenças (de raça, cor, opinião, religião, gênero, culturas, etc.).</li> </ul> <p>Brincadeiras propostas: pular corda, jogo da velha, jogos cooperativos, “ovo choco”, oficina com materiais recicláveis, jogo de malha, amarelinha, cabo de guerra, basquete de rua, cantinho da história, música.</p>  | <p>amarelinha, etc. sozinhas, sem a necessidade da interferência do inspetor de alunos para controlar a brincadeira. Para algumas crianças, foi o momento de aprendizagem sobre brincadeiras infantis.</p>   |
| <p>Contação de Histórias</p> | <p>Esse subprojeto foi desenvolvido com alunos do 2º e 4º anos a partir de temáticas que as professoras estavam trabalhando. As histórias foram escolhidas e adaptadas. Objetivava-se com esse projeto desenvolver a imaginação das crianças a partir da contação da história, envolvê-las na resolução de conflitos vividos por personagens da história, bem como exercitar a compreensão de histórias e conceitos explorados por meio de diferentes formas de dramatização: teatro, teatro de fantoches, cenários e maquetes, etc.</p>   | <p>Na contação de histórias – sempre com uma intenção pedagógica e um conteúdo a ser explorado – os alunos tiveram a oportunidade de conhecer histórias clássicas e contos infantis, o que contribuiu para a ampliação de um repertório linguístico e cultural.</p>  |
| <p>Jogos matemáticos</p>     | <p>Esse subprojeto teve por objetivo propiciar às crianças formas de aprendizagem matemática, por meio da resolução de problemas e habilidades matemáticas produzidas a partir do jogo. Cada jogo foi trabalhado em uma perspectiva pedagógica, envolvendo o planejamento de atividades anteriores aos jogos, registros de jogo, intervenção pedagógica durante o jogo e resolução de problemas escritos sobre ele. Para o 2º ano, os jogos desenvolvidos eram do livro do 1º ano adotado pela escola. Dessa forma, os alunos puderam vivenciar os conceitos matemáticos e as problematizações a partir do jogo do livro do 1º ano, já que não havia sido adotado esse livro no ano anterior. No 4ºano os jogos envolveram as quatro operações básicas e a lógica.</p> | <p>A possibilidade de retomar, por meio de jogos, conteúdos matemáticos já aprendidos facilitou a aprendizagem matemática das crianças. Elas passaram a compreender o papel das problematizações e a necessidade de elaboração de uma estratégia para tentar vencer o jogo. Para os alunos do 2º ano, foi uma retomada de conteúdos e conceitos que não haviam sido trabalhados anteriormente, mas eram de grande importância. Os bolsistas buscavam sempre, nos subsídios teóricos, uma forma de organização de um trabalho pedagógico com jogos para que</p> |

|  |   |   |
|--|---|---|
|  |   | o trabalho fosse mais efetivo pedagogicamente.  |
| Movimentação   | O projeto movimentação “nasceu” no primeiro semestre de 2011, com o intuito de suprir uma necessidade das crianças: a falta de um professor de educação física. As crianças extravasam e liberam toda a sua energia nessa aula, e essa lacuna influenciava muito no aprendizado em sala de aula. O projeto foi desenvolvido por um pibidiano, professor de dança.   | Neste projeto pudemos constatar que a maioria das crianças não tinha coordenação e não sabia distinguir os sentidos espaciais, como esquerda e direita. De imediato, o bolsista começou a trabalhar a coordenação, com exercícios que fizessem pensar e automaticamente auxiliar na ação. Foi trabalhada a lateralidade com exercícios de equilíbrio e coordenação, bem como a musicalização com dança, para ajudar as crianças a falarem, ao mesmo tempo em que executam um movimento. |
| Ação: Participação dos bolsistas nos eventos escolares | Os pibidianos contribuíam significativamente para o planejamento e a produção de material de apoio, bem como para a realização de eventos na escola, como, por exemplo, a feira do livro, a gincana do dia das crianças, a visita à feira científico-cultural do município, a visita do papai Noel à escola, o teatro do dia das crianças, etc. Colaboravam com a pesquisa sobre o assunto, auxiliavam na produção dos materiais, organizavam as crianças, etc. | Para os bolsistas, foram momentos de aprendizagem sobre a rotina escolar.   |
| Ação: Desenvolvimento do banco de imagens do projeto   | Desenvolvimento de um banco de imagens do projeto, traçando os registros fotográficos do movimento dos subprojetos no interior da escola.   | Esse banco de imagens contribuiu para as apresentações das ações no decorrer do projeto, bem como ofereceu possibilidades de documentá-lo para possíveis pesquisas futuras.   |
| Ação: elaboração de material para as turmas do 1º ano  | No período de férias escolares dos alunos, os pibidianos produziram materiais que deram suporte às atividades escolares. Como, na virada do ano de 2011 para 2012, duas professoras que vinham trabalhando com os 2 <sup>os</sup> anos assumiram os 1 <sup>os</sup> , foi necessária a confecção de novos materiais (alfabetos móveis), bem como a organização de alguns jogos úteis para essa faixa etária, como o boliche.                                    | Os materiais contribuíram com o processo de alfabetização e alfabetização matemática das crianças.  |

|   |   |  |
|---|---|--|
| <p>Conhecendo o Projeto Político-Pedagógico da escola e seu processo de gestão</p>  | <p>Um dos principais objetivos propostos no projeto PIBID/USF diz respeito a conhecer os documentos oficiais que prescrevem o trabalho docente. O principal documento que norteia o trabalho docente no interior das escolas é o Projeto Político-Pedagógico (PPP). Com o objetivo de confrontar o que se estuda na Universidade sobre a gestão do PPP e a realidade no interior da escola, foram desenvolvidas ações para conhecer esse documento e seu processo de gestão.</p>  | <p>As sistematizações possibilitaram identificar que, a cada ano, há uma reformulação em determinadas partes do documento, visto que, no decorrer dos anos, ocorrem mudanças, de acordo com as necessidades vigentes. Os pibidianos perceberam que há pontos divergentes sobre a concepção do projeto em si e do seu direcionamento.</p> |
| <p>Acompanhamento dos HTPC, reuniões de planejamento, reuniões de pais, conselhos de classe e eventos voltados aos professores (II Encontro de Educadores da Rede Municipal de Educação de Itatiba, SP)</p> | <p>Os bolsistas participaram de diferentes atividades desenvolvidas pelos professores no interior da escola. As professoras supervisoras, juntamente com a coordenação de área da universidade, organizaram uma escala de bolsistas para que, durante esse primeiro ano de atividades, eles pudessem entrar em contato com as diferentes atividades docentes: HTPC (Horário de Trabalho Pedagógico), reuniões de planejamento no início do ano, reuniões de pais, reuniões de conselho de classe, Encontro de Educadores promovido pela Secretaria Municipal de Educação de Itatiba-SP.</p> | <p>Os pibidianos puderam utilizar os diferentes espaços na escola, ocupados por professores e se familiarizaram com a rotina escolar.</p>  |
| <p><b>Cine PIBID</b></p>  | <p>Uma vez por mês os pibidianos e as professoras supervisoras, acompanhados pela coordenação de área, assistiam a filmes e documentários sobre a escola ou, mesmo, sobre questões da atualidade, com o objetivo de refletir e debater sobre escola, cultura escolar, perspectivas de sujeito, mundo, transformações, compreensões sobre o mundo atual, expectativas para jovens e crianças, etc., sempre subsidiados por leituras teóricas que contribuía para o debate acadêmico.</p>   | <p>Esta ação possibilitou tanto às professoras supervisoras quanto aos pibidianos pensar em diversos contextos da escola, dando-lhes a oportunidade de refletir e buscar alternativas para uma melhoria do ensino por meio de um debate coletivo.</p>  |
| <p>Projeto coletivo “As sete artes”.</p>  | <p>Durante as reuniões de avaliação e planejamento escolar, no final do ano de 2011, a escola apontou o interesse em trabalhar com um projeto integrado em toda a escola: “As sete artes”. Os pibidianos se</p>   | <p>Foi possível observar o grande interesse e a mobilização das crianças participantes e dos pibidianos no estudo e o desenvolvimento dos projetos.</p>  |

|  |  |  |
|--|--|--|
|  | sentiram mobilizados a pensar no projeto e, durante o período de férias escolares, elaboraram-no, bem como planejaram as ações de cada mês. O projeto começou no início de 2012 e estendeu-se até o final do programa. Foram desenvolvidas as seguintes artes: dança, escultura, música, teatro, pintura, poesia e cinema. | Os alunos tiveram a oportunidade de contato com diversos artistas, pois, em cada fechamento de uma arte, foi prevista a participação de um artista externo à escola. |
|--|--|--|

Fonte: Organização da pesquisadora

As professoras supervisoras, juntamente com pibidianos, também participavam de eventos regionais e nacionais, divulgando o trabalho que estava sendo desenvolvido, socializando experiências. Seminários internos do PIBID/USF; Congresso de Leitura do Brasil – COLE – e Seminário de Escritas e Leituras em Educação Matemática – SELEM. Participaram também de oficinas de leitura, gêneros textuais, jogos matemáticos, teatro, fotografia – com vistas a subsidiar o trabalho docente e as ações desenvolvidas pelos pibidianos na escola.

Os desafios de todas as ações foram assumidos por todos os participantes do PIBID/USF, a fim de garantir a qualidade do trabalho desenvolvido, e quem, certamente, se beneficiou de todo esse processo foi o aluno da Educação Básica, que pôde receber atenção e cuidado maiores durante o seu processo de aprendizagem.

## 2.4 As colaboradoras – professoras participantes da pesquisa

As colaboradoras de nossa pesquisa foram quatro professoras – cujos nomes são fictícios – da Educação Básica – Ensino Fundamental I: duas do 1º/2º ano e duas do 4º ano, que participaram do PIBID no município de Itatiba/SP. A seguir, no Quadro 2, apresentamos cada uma delas, destacando sua formação, o tempo de atuação docente, sua afinidade com a matemática e sua participação no PIBID. Sua caracterização mais detalhada será feita no capítulo 4.

Quadro 2 – As professoras participantes do PIBID/USF Itatiba

| PROFESSORA | FORMAÇÃO | TEMPO DE PROFISSÃO | ANO EM QUE ATUAVAM |
|------------|----------|--------------------|--------------------|
|------------|----------|--------------------|--------------------|

|        |   |         |             |
|--------|---|---------|-------------|
| Amanda | -Magistério<br>-Administração de Empresas<br>-Licenciatura em Matemática          | 17 anos | 1º e 2º ano |
| Luana  | -Magistério<br>-Administração de Empresas<br>- Complemento de formação pedagógica | 14 anos | 4º ano      |
| Eliane | -Magistério<br>-Pedagogia   | 25 anos | 1º e 2º ano |
| Julia  | -Magistério<br>-Pedagogia   | 17 anos | 4º ano      |

Fonte: Elaboração da pesquisadora.

## 2.5 Construção das informações da pesquisa

Os instrumentos para a construção das informações se fizeram em forma de registros escritos, registros orais audiogravados e observações.

Os registros escritos foram produzidos nos encontros entre as professoras e a coordenadora da Universidade – em cada encontro uma participante, inclusive a coordenadora, era responsável por produzir o registro e, sempre no início de cada encontro, retomávamos o registro do encontro anterior; os registros escritos em cadernos, produzidos pelas professoras das ações que aconteciam semanalmente no PIBID/USF (registros de práticas); e o diário de campo da pesquisadora, que possibilita a descrição dos dados em caráter explicativo.

Os registros orais audiogravados foram obtidos em entrevistas semiestruturadas individuais, realizadas com as professoras em 2011, partindo de questões norteadoras<sup>12</sup> preestabelecidas.

<sup>12</sup> No Anexo 2, estão transcritas as questões norteadoras da entrevista semiestruturada que foi realizada com as professoras.

As observações foram realizadas nas salas de aula das professoras no segundo semestre de 2011 e no primeiro semestre de 2012; na participação dos encontros do PIBID/USF (2011-2012) e na participação das professoras em eventos externos, como por exemplo, o Congresso de Leitura e Escrita (COLE) e o Seminário de Leitura e Escrita em Educação Matemática (SELEM).

Na maioria das vezes, quando íamos à sala de aula, as professoras apresentavam receio de trabalhar a matemática – postura que consideramos normal, visto que a pesquisadora seria uma pessoa estranha ao ambiente e, além disso, havia a suposição de que se tratava de uma especialista em matemática. Assim, dispomos de pouco material sobre as práticas de ensino de matemática. Complementaremos os dados a partir de relatórios de alguns pibidianos, quando necessário.

Para a análise dos dados usaremos os seguintes códigos: RE – Registro escrito; RO – Registro oral; EP – Entrevista com a professora; OP – Observação de práticas; DP – Diário da pesquisadora; RP – Relatório de pibidiano. Após cada código, registraremos o respectivo nome da autora e a data.

## **2.6 O papel da pesquisadora**

Ao definir a dimensão e o campo de desenvolvimento da pesquisa, delimitamos como objetivo criar um ambiente onde pudesse haver aprendizagens compartilhadas, sem um detentor do saber, com uma dinâmica dialógica de sujeitos com um mesmo objetivo – a melhoria da educação básica. As professoras supervisoras, desde o princípio, estavam muito animadas com o programa, esperavam contribuições para sua prática pedagógica e, por ser a coordenadora de área do PIBID/USF especialista em Educação Matemática, também optaram por estudar essa área.

A pesquisadora, em parceria com a coordenadora de área, era responsável por conduzir as reuniões, debatendo experiências compartilhadas pelas professoras e também trazendo textos para leituras coletivas de assuntos pertinentes à Educação Matemática. Esses textos eram narrativas de aulas de outros professores, ou, mesmo, textos teóricos que subsidiassem o trabalho com a matemática nos anos iniciais.

A pesquisadora acompanhava as reuniões das professoras supervisoras com os pibidianos, quinzenalmente realizada no recinto da escola, e também assistia a algumas aulas

---

das professoras supervisoras do PIBID<sup>13</sup>. No entanto, fez poucas intervenções no andamento do projeto. Mesmo quando ia às salas de aulas das professoras supervisoras, limitava-se a uma observação passiva, sem a intenção de intervir nas suas ações.

Não visávamos apenas a um processo de reflexão por parte das professoras, pois tal postura era essencial para a pesquisadora. Segundo Schön (2000, p. 67):

O investigador que reflete-na-ação joga, com a situação, um jogo no qual ele está limitado por considerações pertinentes a três níveis do experimento: a experimentação, o teste de ações e o teste de hipóteses. Seu interesse primeiro é mudar a situação... Ele deve estar aberto a aprender, através da reflexão sobre a resistência da situação, que sua hipótese é inadequada e de que forma isso acontece. Além disso, ele joga em relação a um alvo em movimento, mudando os fenômenos à medida que experimenta.

Nossa investigação foi constantemente alimentada, à medida que íamos interagindo com os dados produzidos, por meio de consultas às fontes bibliográficas e dos diversos diálogos que fizemos em grupos de pesquisa.

## **2.7 Análise do material**

Os dados foram analisados a partir do material empírico, em confronto com os aspectos apontados pelo referencial teórico. Faremos a análise das entrevistas realizadas com as professoras; dos registros escritos produzidos pelas professoras supervisoras e pela coordenadora de área; dos registros, produzidos pelas professoras, das ações que aconteceram semanalmente no PIBID/USF; das audiografações dos encontros coletivos com as professoras supervisoras e a coordenação e das professoras supervisoras com os bolsistas, procurando conhecer o que está por trás da questão na qual estamos debruçando. Ou seja, buscamos apresentar uma das interpretações possíveis, por meio da análise desses materiais e dos momentos de interação.

A seguir, traremos o capítulo que compõe o quadro teórico da pesquisa, formado a partir das diversas contribuições de leituras realizadas no decorrer desse processo de formação. E assim, em diálogo com diferentes autores/pesquisadores, constituímos o aporte teórico da pesquisa. Outras leituras se fizeram necessárias a partir do redimensionamento da pesquisa.

---

<sup>13</sup> Dávamos preferência para os dias em que a rotina da professora contemplava a matemática.

Tais estudos deram suporte às ações realizadas desde o início da pesquisa e foram se intensificando no decorrer da sua configuração e de seu desenvolvimento. Inicialmente delimitaremos como entendemos a constituição humana; em seguida, trataremos da aprendizagem do professor.

### **3 TEMPO DE PLANTAR... ADUBANDO A TERRA COM O APORTE TEÓRICO**

*Educar é semear com sabedoria e  
colher com paciência  
(Augusto Cury)*

A teoria histórico-cultural traz em seu bojo a concepção de que todo sujeito se constitui e é constituído como ser humano pelas relações que estabelece com os outros.

Vygotsky (1991), ao estudar a aprendizagem e o desenvolvimento humano, afirma que não é aceitável analisar o homem de forma fragmentada, ora como ser biológico, ora como ser social. Uma análise fracionada, como se todos – independentemente de sua formação biológica, histórica, social e cultural – pensassem, agissem e sentissem da mesma maneira, a partir dos acontecimentos da vida cotidiana, restringiria a complexa e dialética relação e constituição social do homem a um conjunto de fatores previsíveis, objetivos e mensuráveis. Isso, entre outros fatores, anularia uma das principais características da sua constituição como ser humano: a sua singularidade.

Quando Vygotsky (1991) defende que a aprendizagem desencadeia os processos internos de desenvolvimento, ele atribui uma função preponderante ao aspecto social, relacionando-o ao modo de produção histórico-cultural do conhecimento e do papel dos seres humanos nessa produção.

O desenvolvimento humano, marcado pela dimensão histórico-cultural, ocorre em dois níveis: o nível de desenvolvimento real (que envolve aquilo que se é capaz de realizar sozinho) e o nível de desenvolvimento potencial (que leva o sujeito a realizar com o suporte de outros). A distância entre os dois níveis é chamada de zona de desenvolvimento proximal – ZDP –, que se dá pela mediação de outros sujeitos.

O autor sintetiza que as zonas de desenvolvimento proximal abrigam “aquelas funções que ainda não amadureceram, mas estão em processo de maturação, funções que amadurecerão, mas que estão presentemente em estado embrionário” (VYGOTSKY, 1991, p.113).

Para Moura (2010, p.124), a zona de desenvolvimento proximal “representa a possibilidade máxima de aprendizagem em determinada etapa da vida da criança; representa o

limite superior de seu desenvolvimento e, assim, a referência necessária para o processo educativo”.

Com o adulto não é diferente. Quando os sujeitos compartilham ideias a partir de perspectivas mútuas, estamos tratando da possibilidade de ativação das zonas de desenvolvimento proximal, e “essa possibilidade de ativação simultânea das ZDPs faz com que se crie uma rede de interações que vai sendo tecida, à medida que as situações de ensino propostas vão se desdobrando no cotidiano da escola” (BOLZAN, 2009, p.15), e aquilo que o sujeito não faz sozinho poderá fazer com a ajuda do outro.

Valsiner (1997) compreende as “zonas” como uma área distinta dos seus arredores ou partes adjacentes, que canalizam o desenvolvimento de um organismo. O autor explica que, ao pensar nas “zonas”, pode-se imaginar uma região rodeada por uma fronteira – por um limite –, porém, nem sempre é fechada em todos os seus lados, pode incluir limites difusos ou semipermeáveis ou um limite indefinido em muitas áreas da zona.

O autor, a partir da Zona de Desenvolvimento Proximal de Vygotsky, acrescentou duas zonas adicionais: zona de movimento livre (ZML)<sup>14</sup> e zona de ações promovidas (ZAP)<sup>15</sup>, vistas como artifícios organizacionais abstratos de natureza transitória, que regulam o processo de desenvolvimento em andamento (VALSINER, 1997).

A zona de movimento livre (ZML) mencionada pelo autor é originária da teoria de Kurt Lewin (1933, 1939). Caracteriza-se pela liberdade dos movimentos, ou seja, possibilita ao indivíduo o acesso às diferentes áreas do meio ambiente, a disponibilidade de objetos diferenciados dentro de uma área acessível e estrutura as maneiras de agir com os objetos disponíveis dentro da área acessível. Com isso, o indivíduo estabelece uma ZML no seu próprio pensar e sentir, tornando uma zona internalizada.

A estrutura da ZML é dinâmica, dada a mudança de objetivos e condições, sendo ela constantemente reorganizada. Essa reorganização pode ser iniciada tanto pelo indivíduo como pelos responsáveis por sua formação, ou por ambos ao mesmo tempo. É uma estrutura cognitiva construída socialmente.

Segundo Valsiner (1997), a zona de movimento livre possui quatro propriedades:

1- É sempre baseada no relacionamento do indivíduo com a estrutura dada pelo meio ambiente.

---

<sup>14</sup> No original, “Zone of Free Movement (ZFM)

<sup>15</sup> No original, “Zone of Promoted Action (ZPA)

- 2- É fundamentada nos significados dos diferentes aspectos do ambiente do “outro social” (pai, professor, irmão, etc.), porém, o “outro social” não é o único determinador, pois o indivíduo também poderá tomar a iniciativa na estruturação da ZML.
- 3- É frequentemente estabelecida com base em um cenário já construído, visualizando possíveis ações futuras.
- 4- É reconstruída quando os indivíduos entram em um novo ambiente.

O autor destaca que a ZML é um meio para um fim, em vez de ser apenas um fim; é uma descrição do social sem um modelo de regulação. Esta zona é estabelecida para organizar relacionamentos entre o indivíduo e o meio ambiente. A ZML promove a canalização do desenvolvimento – de acordo com os interesses culturais – através dos constrangimentos ou das restrições criadas sobre possíveis interações indivíduo-ambiente e por elas. Essa canalização pode levar ao conflito, pois chega um momento em que a ZML se torna obsoleta e é descartada.

Quando ocorre esse desequilíbrio dentro da zona de movimento livre, ela é substituída pela zona de ação promovida (ZAP), que é caracterizada pela obtenção de novas habilidades e representa a participação do outro no desenvolvimento do indivíduo. O outro envolve-se nas atividades com o objetivo específico de orientar as ações de um determinado indivíduo para uma direção. Porém, cabe ressaltar que o indivíduo nem sempre se envolverá nas atividades promovidas pelo outro e, nesse caso, a zona volta a ser caracterizada como de movimento livre.

Valsiner (1997) enfatiza a diferença entre ZML e ZAP: “a ZML mantém os atos da pessoa (ou pensamento-sentimento) dentro do campo das possibilidades aceitáveis, e a ZAP providencia outras sugestões a mais para a diferenciação do campo”<sup>16</sup> (VALSINER, 1997, p. 192, tradução nossa).

Há uma relação de interdependência entre as duas zonas, porém, esse sistema formado pela ZML e pela ZAP não explica a progressão envolvida no desenvolvimento do indivíduo, o que justifica a inclusão da zona de desenvolvimento proximal (ZDP) originada na teoria de Vygotsky.

Inferimos que a parceria entre professoras supervisoras e pibidianos no contexto da presente pesquisa poderá possibilitar indícios de aprendizagem por meio da ZDP, da ZML e da ZAP e, até, suscitar o desenvolvimento de ambos os grupos. Na perspectiva histórico-cultural, a aprendizagem promove o desenvolvimento. “A aprendizagem não é, em si mesma,

---

<sup>16</sup> *“The ZFM keeps the person’s acting or thinking-feeling within the field of acceptable possibilities, and the ZPA provides further suggestions for the differentiation of the field”.*

desenvolvimento, mas uma possível organização da aprendizagem [...] conduz ao desenvolvimento mental, ativa todo o grupo de processos de desenvolvimento, e esta ativação não poderia produzir-se sem a aprendizagem” (VYGOTSKY; LURIA; LEONTIEV, 2010, p.115). Por isso, ela é um momento intrinsecamente necessário e universal para que se desenvolvam essas características humanas não naturais, mas formadas historicamente.

A função do ensino não é ensinar aquilo que o sujeito pode aprender por si mesmo, e, sim, potencializar seu processo de aprendizagem. Assim como a função dos pibidianos é levar, às professoras supervisoras, novas estratégias e teorias que estão sendo aprendidas na universidade, tendo em vista o aprimoramento das práticas pedagógicas. Já as professoras supervisoras irão possibilitar aos pibidianos que conheçam a prática pedagógica no dia a dia dentro da escola.

Acreditamos que, numa parceria entre professores supervisores e pibidianos, todos os envolvidos poderão repensar o cotidiano escolar e se desenvolver, como seres humanos que aprendem e ensinam, pois, “quem ensina aprende ao ensinar e quem aprende ensina ao aprender” (FREIRE, 1996, p.25).

A aprendizagem é um tema muito amplo, e refletir sobre a aprendizagem docente gera algumas inquietações: Quais são os caminhos para chegar à aprendizagem? Noutras palavras, o que o indivíduo precisa fazer para aprender? O que caracteriza a aprendizagem do adulto? Para que o professor precisa aprender? O que ele necessita aprender? Como esses saberes são adquiridos? Qual é o peso do conhecimento do professor em relação aos outros conhecimentos – os científicos e os universitários, por exemplo? Como as aprendizagens contribuem para a atividade profissional do professor?

A seguir apresentamos um estudo em que buscamos compreender como ocorre a aprendizagem do adulto e professor.

### **3.1 Como os adultos aprendem?**

*Aprender é a única coisa de que a mente  
nunca se cansa, nunca tem medo e  
nunca se arrepende.*

Leonardo da Vinci (1422-1519)

Ao propormos estudar a aprendizagem do adulto, de imediato, já nos deparamos com um pormenor – a condição de “não crianças”. Encontramos muitos estudos sobre o processo de aprendizagem da criança, porém, a aprendizagem do adulto é pouco explorada e, na maioria das vezes, está voltada para a Educação de Jovens e Adultos.

Para Oliveira (2009, p.197), “o adulto, para a educação de jovens e adultos, não é o estudante universitário, o profissional qualificado que frequenta cursos de formação continuada ou de especialização, ou a pessoa adulta interessada em aperfeiçoar seus conhecimentos”. Geralmente são sujeitos oriundos de áreas empobrecidas, com pouco acesso à escola, que trabalham em atividades urbanas não qualificadas e buscam a escola para alfabetizar-se.

Nos escritos de Vygotsky, Luria e Leontiev também não encontramos estudos específicos sobre a aprendizagem do adulto, e os próprios autores destacam:

[...] até agora, atribuiu-se pouco relevo às diferenças entre a aprendizagem da criança e do adulto. Os adultos, como bem se sabe, dispõem de uma grande capacidade de aprendizagem. Pesquisas experimentais recentes contradizem a afirmação de James de que os adultos não podem adquirir conceitos novos depois dos vinte e cinco anos. Mas até agora não se descreveu adequadamente o que diferencia de forma substancial a aprendizagem do adulto da aprendizagem da criança. (VYGOTSKY; LURIA; LEONTIEV, 2010, p.115)

Na concepção de Palácios (1995, apud OLIVEIRA, 2009) a causa desse “pouco interesse” em estudar o desenvolvimento do adulto está no fato de considerarem a idade adulta como um período de estabilidade, em que quase não ocorrem mudanças.

Em nossa pesquisa, iremos na contramão da ideia de autores que “desconfiam” da possibilidade de aprendizagem na idade adulta. Assumindo a perspectiva histórico-cultural, partimos do princípio de que nós e o mundo no qual nos inserimos estamos em permanente processo de desenvolvimento, independentemente da idade.

A perspectiva histórico-cultural é uma perspectiva teórica que privilegia a transformação e compreende os homens como “participantes ativos e vigorosos da sua própria existência”. Em cada momento de seu desenvolvimento o indivíduo adquire “meios para intervir de forma competente no seu mundo e em si mesmo” (VYGOTSKY, 2007, p.151-152).

É este olhar que nos interessa evidenciar: o indivíduo é um ser ativo, que, ao agir em seu meio, provoca transformações, mas também é transformado. Como ocorre esse processo na idade adulta até chegar à aprendizagem?

Para respondermos às questões pontuadas, traremos Vygotsky e outros autores que partilham de ideias semelhantes, como Valsiner, que acredita na importância do organismo ativo.

Os sistemas psicológicos são considerados plásticos, porque as funções elementares vão se integrando com novos sistemas psicológicos de aprendizado – que são as funções superiores, não no sentido de estarem “superpostas, como um andar superior, sobre os processos elementares [...] esses sistemas são plásticos e adaptativos em relação às tarefas que *o sujeito* enfrenta em relação ao seu estágio de desenvolvimento” (VYGOTSKY, 2007, p.155, grifo nosso).

Reiterando o que foi mencionado pelo autor, o processo de aprendizagem e desenvolvimento humano não é universal, depende das experiências sociais vivenciadas.

Desde os primeiros dias do desenvolvimento da criança, suas atividades adquirem um significado próprio num sistema de comportamento social e, sendo dirigidas a objetivos definidos, são refratadas através do prisma do ambiente da criança. O caminho do objeto até a criança e desta até o objeto passa através de outra pessoa. Essa estrutura humana complexa é o produto de um processo de desenvolvimento profundamente enraizado nas ligações entre história individual e história social. (VYGOTSKY, 1991, p. 33)

O indivíduo, a todo tempo, está em constante transformação, sempre construindo seu conhecimento, num processo contínuo de fazer-se e refazer-se, sobre quatro planos genéticos do desenvolvimento: a filogênese, a sociogênese, a ontogênese e a microgênese (VYGOTSKY, 2007).

A filogênese refere-se à história da espécie, define limites e possibilidades de desenvolvimento da espécie humana. A ontogênese é a história do indivíduo, do nascimento até a idade adulta. A sociogênese refere-se à história cultural, junto com a filogênese e com a ontogênese. Os limites e as possibilidades estarão em diálogo e serão também constituídos pelo contexto cultural. A microgênese rompe com a possibilidade de uma interpretação biologicamente determinista, estabelece que ninguém tem uma história idêntica à do outro e possibilita conquistas psicológicas, caracterizando a emergência do psiquismo individual, entrecruzando-se com o biológico, o histórico e o cultural.

Tendo em conta esse plano genético, podemos dizer que o sujeito adulto traz consigo todas as características biológicas necessárias ao seu desenvolvimento sócio-histórico, porém, as modificações biológicas hereditárias, por si sós, não determinam o desenvolvimento sócio-histórico do homem e da humanidade, pois eles incorporam também suas vivências e experiências.

A imagem que deriva da perspectiva histórico-cultural é do sujeito “como um ser racional que assume o controle de seu próprio destino e emancipa-se para além dos limites restritivos da natureza” (VAN DER VEER; VALSINER, 2009, p. 211). Os autores ainda destacam que

enquanto animais são quase totalmente dependentes de herança de traços de bases genéticas, seres humanos podem transmitir e dominar os produtos da cultura. Dominando o conhecimento e a sabedoria incorporados na cultura humana, eles podem dar um passo decisivo no sentido da emancipação em relação à natureza. Os traços especificamente humanos, portanto, são adquiridos no domínio da cultura por meio da interação social com os outros. (p.213)

Com a interação social, são desenvolvidas as funções psicológicas superiores (pensamento abstrato, raciocínio dedutivo, capacidade de planejamento, atenção, lembrança voluntária, memorização ativa, controle consciente do comportamento), mediatizadas por instrumentos e signos.

A função do instrumento é servir como um condutor da influência humana sobre o objeto da atividade; ele é orientado externamente; deve necessariamente levar mudanças nos objetos [...] o signo, por outro lado, não modifica em nada o objeto da operação psicológica. Constitui um meio de atividade interna dirigido para o controle do próprio indivíduo. (VYGOTSKY, 2007, p.55)

O autor destaca que, com o desenvolvimento, as atividades antes mediadas começam a ocorrer em um procedimento interno, ou seja, o sujeito passa a construir conhecimento por meio da internalização, e esse processo demanda uma série de transformações:

- a) Uma operação que inicialmente representa uma atividade externa é reconstruída e começa a ocorrer internamente;
- b) Um processo interpessoal é transformado num processo intrapessoal;
- c) A transformação de um processo interpessoal num processo intrapessoal é o resultado de uma longa série de eventos ocorridos ao longo do desenvolvimento (VYGOTSKY, 2007, p.57-58).

Importante observar que nem todos os signos serão internalizados: “para muitas funções, o estágio de signos externos duram para sempre, ou seja, é o estágio final de desenvolvimento” (VYGOTSKY, 2007, p.58).

Na visão de Clot (2006, p.24), em Vygotsky não há uma teoria de internalização, mas de apropriação. “A apropriação é um processo de *reconversão* dos artefatos em instrumentos, é um verdadeiro processo de recriação”. Para o autor, as palavras “internalização” e

“apropriação” têm significados diferentes, e o termo “apropriação” é mais adequado, porque essa passagem não é linear, já que ocorrem transformações.

Se analisarmos o significado de cada palavra no dicionário<sup>17</sup>, “internalizar” remete a interiorizar – expandir-se para o interior; inculcar; inculcar, ou seja, todos esses significados dão a impressão de algo mecânico, mas, quando continuamos a ler, é apresentado outro significado para a palavra: “incorporar através do convívio social, da aprendizagem” – e a conotação é diferente. Já a palavra “apropriar” significa fazer-se dono de; adequar-se, adaptar-se. Embora não sejam totalmente sinônimos, os termos “apropriação” e “internalização” exprimem um mesmo processo.

Portanto, as ideias dos autores não são contrastantes, pois eles apenas se utilizam de palavras diferentes para explicar um mesmo processo. Vygotsky (2007, p.58) usa o termo “internalização”, mas deixa claro que ela não constitui mera reprodução do externo para o interno: “a internalização de formas culturais de comportamento envolve a *reconstrução* da atividade psicológica”.

As funções psicológicas superiores, por não serem inatas, podem ser desenvolvidas em qualquer momento da vida dos indivíduos, inclusive na fase adulta, período em que o sujeito exerce diferentes papéis sociais: no trabalho, no convívio familiar, nas relações interpessoais.

Esse envolvimento nos múltiplos contextos sociais da fase adulta faz com que o indivíduo, em seu processo de aprendizagem, incorpore um arsenal maior de conhecimentos, habilidades “e dificuldades (em comparação com a criança) e, provavelmente, maior capacidade de reflexão sobre o conhecimento e sobre seus próprios processos de aprendizagem” (OLIVEIRA, 2009, p. 60-61). Eis aqui uma diferença significativa do processo de aprendizagem do adulto.

No entanto, ainda que os seres humanos apresentem os processos psicológicos naturais “inferiores” semelhantes, pois fazem parte de uma única espécie, as funções mentais variam de forma significativa, a depender dos sistemas simbólicos utilizados pelas diferentes culturas. Dessa forma, mesmo possuindo processos psicológicos inferiores idênticos, sujeitos de diferentes substratos culturais podem apresentar funções psicológicas superiores profundamente distintas. Isso também porque o indivíduo “se apropria das ferramentas *se e somente se* essas ferramentas responderem aos conflitos travados em sua atividade” (CLOT, 2006, p.6, grifos do autor).

---

<sup>17</sup> Dicionário da Academia Brasileira de Letras (2008).

Com esta compreensão, podemos dizer que apropriar-se dos signos externos significa obter uma nova aprendizagem.

[...] a característica essencial da aprendizagem é que engendra a área de desenvolvimento potencial, ou seja, que faz nascer, estimula e ativa no sujeito um grupo de processos internos de desenvolvimento no âmbito das inter-relações com outros, que, na continuação, são absorvidos pelo curso interior de desenvolvimento e se convertem em aquisições internas do sujeito (VYGOTSKY; LURIA; LEONTIEV, 2010, p.115).

Para compreender o processo de aprendizagem do sujeito, Vygotsky desenvolveu o conceito de “zona”, com o objetivo de evidenciar que o amadurecimento ou desenvolvimento das funções psicológicas superiores é algo que deve ser motivado e mediado pela colaboração, e não por atividades autônomas.

A zona de desenvolvimento proximal define aquelas funções que ainda não amadurecem, mas que estão em processo de maturação, funções que amadurecerão, mas que estão presentes em processo embrionário. Essas funções poderiam ser chamadas de “brotos” ou “flores” do desenvolvimento, em vez de “frutos” do desenvolvimento. (VYGOTSKY, 2007, p. 98)

A ZDP pode ser considerada como um desenvolvimento emergente. Supõe a participação do outro no processo de aprendizado dos indivíduos, corresponde ao espaço em que ocorrem os processos de construção de conhecimentos compartilhados, possibilitando ao indivíduo ir além do seu desenvolvimento real.

O sujeito histórico-cultural apropria-se da vida produzida historicamente, recria-a e a produz, ao internalizar sentidos propostos por outros, ao tencioná-los dialeticamente ou confrontá-los com suas experiências.

A ZDP também pode ser compreendida de outra maneira: ela não consiste apenas em ajudar o indivíduo a realizar o que foi previsto para ele, incide também “em criar um quadro no qual o sujeito poderá acordar o impossível na sua própria atividade. A ZDP é um lugar, de certa forma, no qual o psicológico ou o social favorece o sujeito para que ele encontre possibilidades não realizadas” (CLOT, 2006, p.22).

Na concepção do autor, cada um de nós está repleto de “não realizados”. A atividade não se constitui apenas por meio daquilo a ser feito, que seria o seu plano de trabalho – a atividade prescrita; tampouco se encerra naquilo que se consegue fazer, a atividade realizada. Ela consiste também no “real da atividade”, ou seja, o que não se pôde realizar; o que se tentou fazer, mas sem sucesso; o que poderia ter sido feito e não se realizou; o que se desejou

fazer e não se conseguiu; o que se faz sem querer; tudo aquilo que não foi bem-sucedido, que foi contrariado ou não realizado; o que se pensa em realizar em outra ocasião. Clot (2006, p. 104) nomeia essas atividades como “o drama dos fracassos” e destaca que elas merecem também reconhecimento, porque “o realizado não tem o monopólio do real”.

Um mecanismo que cria a ZDP é a imitação, porém, ela não é mera reprodução, mas uma “imitação persistente”, que “igualava a experimentação construtiva com o dado modelo, e sua transformação em uma nova forma” (VAN DER VEER; VALSINER, 2009, p.12). E, por esse contato com o outro, os processos psicológicos mais complexos vão tomando forma.

Diante desse cenário, compreendemos, em Vygotsky, que na aprendizagem do adulto a imitação é uma mola propulsora para a ZDP. No entanto, é comum, a princípio, atribuir uma conotação negativa à imitação pelo adulto, por associá-la à incapacidade de produzir algo por conta própria e à tentativa de simplesmente reproduzir a experiência alheia. Parece estranho falar em imitação pelo adulto. Porém, na criança é um processo natural, que contribui para o seu desenvolvimento, conforme demonstra Vygotsky.

Imitar não se resume à interiorização dos gestos do imitado, mas é “o movimento de apropriação que transpõe o gesto do outro na atividade do sujeito: fonte externa da minha aprendizagem, ele deve converter-se em recurso interno do meu próprio desenvolvimento” (CLOT, 2010, p.159).

É um processo tanto de fora para dentro como de dentro para fora. É a ação do sujeito sobre si, que se coloca a serviço da sua própria ação sobre o mundo. O gesto separa-se da pessoa imitada e torna-se próprio do imitador.

Constata-se que, no exercício da profissão, o professor tende a reproduzir gestos de profissionais que lhe serviram de modelos, como: modos de conduzir sua classe, postura diante dos alunos, formas de ensinar, etc. Esses modelos são reproduzidos e, na maioria das vezes, modificados pelos professores.

Clot (2010, p.160) destaca que a imitação exige mobilizações subjetivas; portanto, o “gesto verdadeiramente transmitido, isto é, aquele do qual alguém se apropria, já não é absolutamente o mesmo gesto”, tem suas particularidades, porque ninguém recebe uma experiência pronta para ser usada, é necessário apropriar-se dela, torná-la sua.

A imitação é um processo que ocorre entre o individual e o social, em que o social deixa de ser algo externo; e o sujeito passa a sentir-se parte do social e a ser reconhecido dessa forma, já que as regras sociais estão também incorporadas nele.

O trabalho compartilhado leva o indivíduo a apropriar-se das práticas de outros, até mesmo por imitação. Porém, com o passar do tempo, essas práticas vão sendo (re)

significadas, e as atividades que antes necessitavam de auxílio de outros indivíduos passam a ser realizadas de forma independente.

Não consideramos a ZDP como uma demarcação unilateral, em que o mais experiente “empurra” o menos experiente. Ela acontece em um movimento dialético, que “se dá não em círculo, mas em espiral, passando por um mesmo ponto a cada nova resolução, enquanto avança para um nível superior” (VYGOTSKY, 2007, p.56). Cada passagem por um mesmo ponto é um novo espaço de interação, de tensões, de conflitos, que engendram transformações, independentemente da posição que ocupamos – de indivíduos mais ou menos experientes.

Entendemos a ZDP como um espaço de aprendizagem e reflexão sobre/na ação, como um espaço de negociação de sentidos, pois as opiniões dos envolvidos não são unânimes. Há contradições, há conflitos, mas há também transformações e produção de conhecimentos.

Em resumo, pode-se definir a aprendizagem do adulto como a apropriação das ações práticas e teóricas elaboradas socialmente e historicamente. O seu processo de aprendizagem é semelhante ao da criança, porém, o adulto está inserido em um mundo de trabalho e relações interpessoais diferente das crianças. Isso faz com que tenha consigo um arsenal maior de experiências e disponha de mais ferramentas, por já ter um “repertório” consideravelmente amplo das funções mentais superiores. Sua aprendizagem ocorre de modo mais acelerado. Vygotsky, Luria e Leontiev (2010) atribuem esse processo de aceleração da aprendizagem do adulto ao desenvolvimento.

O que diferencia aprender a escrever à máquina, a andar de bicicleta e jogar tênis em idade adulta, do processo que se dá na idade escolar quando se aprendem a língua escrita, a aritmética e as ciências naturais? Cremos que a diferença essencial consiste nas diversas relações destas aprendizagens com o processo de desenvolvimento. Aprender a usar uma máquina de escrever significa, na realidade, estabelecer um certo número de hábitos que, por si sós, não alteram absolutamente as características psicointelectuais do homem. Uma aprendizagem deste gênero aproveita um desenvolvimento já elaborado e completo, e justamente por isso contribui muito pouco para o desenvolvimento geral. O processo de aprender a escrever é muito diferente. Algumas pesquisas demonstraram que este processo ativa uma fase de desenvolvimento dos processos psicointelectuais inteiramente nova e muito complexa, e que o aparecimento destes processos origina uma mudança radical das características gerais, psicointelectuais da criança. (VYGOTSKY; LURIA; LEONTIEV, 2010, p.116)

Segundo a ótica do autor, muitas vezes, um aprendizado torna-se mais fácil para um adulto porque ele já possui certo grau de desenvolvimento e, em determinadas aprendizagens, é aproveitado esse desenvolvimento já elaborado. Mas também fica claro que nem toda

aprendizagem gera desenvolvimento. Outra característica do processo de aprendizagem do adulto é que ele organiza seu pensamento com perspicácia e de forma deliberada.

Os adultos tomam uma decisão preliminar internamente e, em seguida, levam adiante a escolha na forma de um único movimento que coloca o plano em execução. A criança parece uma seleção *dentre seus próprios movimentos*, de certa forma retardada. As vacilações na percepção refletem-se diretamente na estrutura do movimento. Os movimentos das crianças são repletos de atos motores hesitantes e difusos que se interrompem e recomeçam sucessivamente. (VYGOTSKY, 2007, p.25, grifo do autor)

Os adultos conseguem sistematizar seu pensamento com diligência porque, já o dissemos aqui, suas funções psicológicas superiores estão mais desenvolvidas. Diferentemente das crianças, que “solucionam problemas usando uma combinação singular de processos [...] os adultos reagem diferentemente a objetos e pessoas” (VYGOTSKY, 2007, p.18).

Todos os itens mencionados são importantes para entendermos o processo de aprendizagem do adulto, mas não podemos deixar de considerar as trajetórias singulares de cada indivíduo, pois não existe um único caminho para o desenvolvimento intelectual. Os modos de viver, a participação nos diversos contextos, as funções exercidas, constituem formas peculiares de construção de conhecimento e aprendizagem.

Na próxima seção, analisaremos alguns caminhos que conduzem o indivíduo ao aprendizado, em específico, do adulto professor e contribuem para que isso ocorra.

### **3.2 A aprendizagem do adulto professor**

*Quem ensina aprende ao ensinar e quem aprende ensina ao aprender.*

(FREIRE, 1996)

Com essa epígrafe podemos iniciar esta seção, afirmando que o adulto professor é um ser aprendente, pois sua atividade principal é o ensinar. E Freire é enfático: “quem ensina *aprende* ao ensinar”. Mas será que todos os professores realmente aprendem ao ensinar?

Aprender significa apropriar-se do conhecimento oferecido a partir da experiência pessoal e particular e ressignificá-lo na interação com o social. Envolve também interação afetiva, humildade para reconhecer e aceitar “que não se sabe tudo, ou que se sabe de modo incompleto ou impreciso ou mesmo incorreto; e de outro relaciona-se ao prazer de descobrir, de criar, de inventar e encontrar respostas para o que se está procurando, para a conquista de novos saberes, idéias e valores” (PLACCO; SOUZA, 2006, p.65).

A aprendizagem do adulto em momento algum é dominada apenas por processos naturais – simplesmente advindos da herança biológica –; é um processo social, e o indivíduo reconhece-se como sujeito produtor de saberes, se isso fizer sentido para ele.

Freire (1996) faz uma analogia entre a formação docente e o ato de cozinhar. Cozinhar, que parece ser tão simples, demanda do cozinheiro um cuidado com o uso do fogo e o equilíbrio da sua temperatura, para evitar que a comida queime e que haja risco de incêndio. Exige também habituar-se à quantidade de temperos. “A prática de cozinhar vai preparando o novato, ratificando alguns daqueles saberes, retificando outros, e vai possibilitando que ele vire cozinheiro” (FREIRE, 1996, p. 23-24).

O cozinheiro vai aprendendo dia a dia, mesmo que já possua uma grande “bagagem” de noções culinárias; nunca deixa de aprender e, com as novas aprendizagens, algumas práticas são abolidas, outras são substituídas, de maneira que seu trabalho vai se aprimorando. Com o professor não é diferente – ele vai se constituindo dia após dia. Mesmo com muitos anos de exercício na profissão, existem momentos em que as “receitas” corriqueiras não são suficientes para lidar com determinada situação, tornando-se necessário encontrar um “ingrediente” diferente para dar um “sabor” especial à prática docente.

O professor, em sua trajetória, constrói e reconstrói seus conhecimentos conforme a necessidade de sua utilização, suas experiências, seus percursos formativos e profissionais.

A aprendizagem é *subjetiva* – depende das particularidades daquele que aprende, da sua experiência pessoal, dos conhecimentos anteriores, das suas expectativas, crenças e valores, engendradas no social.

Entendemos que a subjetividade se relaciona com os sentidos produzidos pelo indivíduo a partir dos significados estabelecidos socialmente, tornando-o artífice de novas reflexões e ações dentro do contexto social do qual faz parte. A subjetividade é, portanto, a construção resultante das relações entre o individual e o social a partir da produção de sentidos. Para Vygotsky (2008, p. 181-182),

o sentido de uma palavra é a soma de todos os eventos psicológicos que a palavra desperta em nossa consciência. É um todo completo, fluído e dinâmico, que tem várias zonas de estabilidade desigual. O significado é apenas uma das zonas do sentido, a mais estável e precisa. Uma palavra adquire o seu sentido no contexto em que surge; em contextos diferentes, altera o seu sentido. O significado permanece estável ao longo de todas as alterações do sentido. O significado dicionarizado de uma palavra nada mais é do que uma pedra no edifício do sentido, não passa de uma potencialidade que se realiza de formas diversas na fala [...] o sentido de uma palavra é um fenômeno complexo, móvel e variável; modifica-se de acordo com as situações e a mente que o utiliza, sendo quase ilimitado.

Podemos resumir da seguinte maneira: o significado é um artefato essencial da palavra, uma generalização em si. São os significados que asseguram a mediação simbólica entre o indivíduo e o mundo real; constituem o “filtro” através do qual o indivíduo é capaz de compreender o mundo e agir sobre ele. Por exemplo, quando se fala em “cadeira”, sabemos que é um móvel utilizado para se sentar; o sentido corresponde ao modo como os indivíduos significam as relações que são apropriadas a partir dos contextos de interações na trajetória de cada indivíduo, como a família, o trabalho, a escola, etc.

A experiência do indivíduo é um dos fatores que influenciam e contribuem com o avanço da aprendizagem docente.

Os adultos têm experiências de vida singulares, que repercutem nas situações de aprendizagem. Na ótica de Placco e Sousa (2006, p.19), “a experiência é o ponto de partida e de chegada da aprendizagem”. Na seção anterior também destacamos que, quanto maior a experiência do indivíduo, maior poderá ser seu repertório, e isso facilitará a aprendizagem.

Apoiamo-nos em Larrosa (2002) para conceituar o que entendemos por experiência. O autor pontua que a experiência é cada vez mais rara. Hoje o excesso de informação impede de adquirirmos experiência. Dessa forma, num primeiro momento, é preciso saber que, para adquiri-la, é necessário separá-la da informação.

Muito se ouve dizer sobre a “sociedade da informação”, “sociedade do conhecimento” e “sociedade da aprendizagem”, como se essas expressões fossem sinônimas. Porém Larrosa (2002) pontua que esse é um grande equívoco.

Para ele, a experiência é cada vez mais rara por excesso de opiniões: após receber uma informação, o sujeito é estimulado a dar sua opinião, expressar seu ponto de vista sobre ela. Acredita-se muito que a informação, seguida de opinião, possibilite uma aprendizagem significativa, mas, segundo Larrosa, isso também impede a experiência.

Ela também é rara, em razão da falta de tempo, que acompanha praticamente todos. “O acontecimento nos é dado na forma de choque, do estímulo, da sensação pura, na forma da

vivência instantânea, pontual e fragmentada” (LARROSA, 2002, p. 23), algo como se fosse um *fast food*. Isso impede de adquirir experiência, pois tudo passa muito rápido, o sujeito torna-se um consumidor de informações, mas sempre insatisfeito e, como o autor diz, passa mais tempo na escola, porém, cada vez com menos tempo. Usa-se o tempo como mercadoria, que não se pode perder em hipótese alguma. Sendo assim, pode-se dizer que “a velocidade e o que ela provoca, a falta de silêncio e de memória também são inimigas mortais da experiência” (LARROSA, 2002, p. 23).

A experiência torna-se mais rara pelo excesso de trabalho. Muitos até acreditam que o tempo de trabalho é considerado como anos de experiência. Entretanto, o autor critica esse ponto e questiona também que se contem cursos como crédito para experiência, que não passam de mercadoria. Tudo isso é consequência do empenho, empreendido pelo sujeito moderno, de sempre tentar fazer mais, produzir mais.

O sujeito da experiência, para Larrosa (2002), é considerado como uma superfície sensível, em que aquilo que lhe acontece o afeta de algum modo, produz alguns afetos, inscreve algumas marcas, deixa alguns vestígios, alguns efeitos. É um sujeito que se define por sua receptividade, ou seja, por sua abertura.

A partir dessas definições, sublinhamos que o que chamamos de experiência, nesta pesquisa, está relacionado com algo que se vivencia. Ela é singular, imprevisível, pode ser considerada como uma travessia de perigo, em que muitas vezes sofremos e padecemos, mas que nos transforma. É algo que “nos passa, ou que nos toca, ou nos acontece, e ao nos passar nos forma e nos transforma” (LARROSA, 2002, p.26).

Corroboramos as ideias de Placo e Souza (2006): a aprendizagem não é linear nem metódica, pode acontecer de múltiplas formas, as quais serão destacadas a seguir e complementadas por outras vozes.

#### **- Ouvindo experiências alheias - no confronto de ideias e ações**

Todos nós estamos permeados por teorias e crenças, mas, quando partilhamos experiências,

[...] as tarefas conjuntas provocam uma necessidade de confrontar pontos de vista divergentes, acerca de uma mesma atividade, o que possibilita a descentralização cognitiva e se traduz no conflito sociocognitivo que mobiliza as estruturas intelectuais existentes e obriga os sujeitos a reestruturá-las, dando lugar ao progresso intelectual (BOLZAN, 2009, p.52)

O confronto dos diferentes pontos de vista pode levar o indivíduo ao progresso intelectual através da ativação da ZDP. As funções que ainda estavam em processo de

amadurecimento se consolidam, chegam a sua configuração final por meio da troca de experiências e geram novas aprendizagens.

#### **- Experimentando, acertando, errando**

O aprendizado é fruto da organização dos saberes e se engendra experimentando, investigando, acertando, errando, arriscando, criticando, duvidando, opinando. Aprendemos quando resolvemos nossas dúvidas, superamos nossas incertezas, ou seja, quando nos apropriamos do que buscávamos conhecer.

Um cientista, quando está buscando um antídoto para determinada praga, por exemplo, precisa experimentar diferentes combinações e misturas, testando-as, até chegar à fórmula mais eficiente. No processo de aprendizagem ocorre o mesmo: há muitos erros, muitos resultados em discordância com o que se esperava, mas todos são imprescindíveis. O erro precisa ser analisado e interpretado, porque pode nos mostrar um novo caminho.

#### **- Recorrendo à memória do que conhecemos e vivemos**

A memória – seja ela natural ou mediada – é a capacidade de conservação e reprodução de informações. A memória natural “está muito próxima da percepção, uma vez que surge como consequência da influência direta dos estímulos externos sobre os seres humanos” (VYGOTSKY, 2007, p.32). Com a internalização das funções psicológicas superiores, o indivíduo começa a sistematizar seu conhecimento, e a memória torna-se cada vez mais lógica, isto é, intencional, fundamentando-se no pensamento abstrato e organizando-se em conceitos, que é a memória mediada.

Pensando no professor, quando ele aprende um conteúdo, significa que memorizou aquelas informações e começa a ter maior domínio de suas ações. A memória passa a ser uma função do pensamento. Lembrar é, agora, buscar uma sequência lógica e “[...] reconhecer passa a considerar em descobrir aquele elemento que a tarefa exige que seja encontrado” (VYGOTSKY, 2007, p.32).

Ao lembrar, aquilo que já foi aprendido pelo indivíduo é (re)significado e pode gerar novos conhecimentos. Tomando uma situação hipotética, um professor pode, por meio da memória, relembrar uma atividade desenvolvida com seus alunos e (re) significá-la a partir de uma prática compartilhada.

A memória tem muito mais sentido no processo de aprendizagem quando é interrogada e refletida, pois “revela sentidos e oportunidades inesgotáveis de traçar outros significados. E nesse movimento favorece possíveis inclusões e interpretações, atuando diretamente sobre nossa porosidade e potencializando novas aprendizagens” (PLACO; SOUZA, 2006, p.31).

Quando relembramos, estamos refazendo as experiências passadas com as ideias de hoje, e o indivíduo, nesse processo, exerce um papel condicionante, pois “avalia, confirma ou altera o conteúdo da memória” (PLACO; SOUZA, 2006, p. 45).

### **- Estudando, questionando, pesquisando**

O adulto professor pode estudar por necessidade, curiosidade ou prazer, quando necessita conhecer um conteúdo novo para ensinar seus alunos ou para melhorar sua carreira; quando tem curiosidade sobre determinado assunto; ou pelo simples prazer e desejo de conhecer. Independentemente do motivo, a aprendizagem pode ser promovida por meio do estudo.

De acordo com Freire (1997), o homem é um ser inconcluso, em razão do movimento ininterrupto de ser mais. A educação é permanente não porque certa linha ideológica, certa posição política ou certo interesse econômico o exijam. Ela é permanente em razão, por um lado, da finitude do ser humano; por outro, da consciência que ele tem de finitude. E, ainda, pelo fato de, ao longo da história, ter incorporado à sua natureza não apenas saber que vive, mas saber que sabe e, assim, saber que pode saber mais.

### **- Refletindo sobre a prática**

Para que haja construção de conhecimento nesse processo de reflexão sobre a prática, precisamos compreender dois princípios:

O processo de reflexão não é apenas um processo individual, “uma vez que implica a imersão do homem no mundo da sua existência, um mundo carregado de valores, intercâmbios simbólicos, correspondências afetivas, interesses sociais e cenários políticos” (PIMENTA, 2002, p.24). A prática reflexiva precisa considerar o contexto no qual o indivíduo está inserido.

O segundo princípio da prática reflexiva é que o professor precisa conhecer as teorias, pois elas darão sustentação à ação de refletir.

A fertilidade dessa epistemologia da prática ocorrerá se se considerar inseparáveis teoria e prática no plano da subjetividade do sujeito (professor), pois sempre há um diálogo do conhecimento pessoal com a ação. Esse conhecimento não é formado apenas na experiência concreta do sujeito em particular, podendo ser nutrido pela “cultura objetiva” (as teorias da educação, no caso), possibilitando ao professor criar seus “esquemas” que mobiliza em suas situações concretas, configurando seu acervo de experiência “teórico-prático” em constante processo de re-elaboração (PIMENTA, 2002, p. 26).

O professor que reflete sobre sua própria prática pode tornar-se um produtor de conhecimentos. Ele não trabalha com definições prontas e acabadas, vive em contínuo

processo de construção e reconstrução, pois a prática reflexiva permite que o sujeito questione sua ação, elabore hipóteses e sistematize o seu pensamento. Freire (1997, p. 44) nos adverte que “pensando criticamente a prática de hoje ou de ontem que se pode melhorar a próxima prática”.

#### **- Refletindo sobre o próprio modo de aprender (metacognição)**

A metacognição envolve a consciência e a autorregulação dos processos cognitivos. O processo da metacognição não acontece apenas dentro do sujeito, é permeado pelo ambiente social e cultural, envolve desconstrução e reconstrução do pensamento.

Cada pessoa, com seus saberes, sua história, seus valores etc., continuamente entra em contato com o outro (que pode ser uma outra pessoa, um livro, uma experiência vivida ou observada, etc.) que também possui suas características próprias. Nesse contato, ocorre uma troca e cada pessoa tem a oportunidade de aprender sobre si mesma (dentre outras aprendizagens) e ampliar a consciência de si. Ao entrar em contato consigo mesma a pessoa reflete sobre os próprios saberes e práticas e toma decisões no sentido de continuar aprendendo e transformando seus saberes e suas práticas. Realizar essas ações de modo intencional, agindo deliberadamente no sentido de se autorregular é ser apropriadamente metacognitivo (FERREIRA, 2003, p.75-76).

A metacognição também pode ocorrer por meio da aprendizagem mediada. Por exemplo, nesta pesquisa, coordenadoras do Programa estimulavam a prática da metacognição quando solicitavam aos participantes do PIBID/USF que refletissem sobre as reuniões, sobre tudo o que havia sido discutido, inclusive por eles próprios, e que registrassem os fatos e suas reflexões nos “diários de bordo”. Os processos metacognitivos podem ter sido desenvolvidos devido à estimulação e à mobilização das coordenadoras para mostrar a necessidade de repensar as práticas e saberes. Nesse processo, cada sujeito cria seus próprios mecanismos cognitivos e sociais a partir do seu contato com seu ambiente.

A aprendizagem do adulto professor pode ocorrer de múltiplas formas, porém não existe aprendizagem sem interação social. Mesmo que uma atividade seja executada individualmente, mediada por valores e práticas sociais de apenas um professor, ela não deixa de ter como referência o que outros professores fazem, como fazem e por que o fazem.

### 3.3 Aprender para quê? Para adquirir saberes...

*Ninguém começa a ser professor numa certa terça-feira, às quatro horas da tarde. Ninguém nasce professor ou marcado para ser professor. A gente se faz professor, a gente se forma como professor, permanentemente, na prática e na reflexão sobre a prática (FREIRE, 2000, p. 58, grifos nossos).*

*Mas na profissão, além de amar, tem de saber. E o saber leva tempo pra crescer. (ALVES, 1994, p.31)*

As palavras de Freire (2000) evidenciam que a aprendizagem docente é um processo contínuo. O professor necessita de uma formação permanente, para compreender os princípios e os saberes que são indispensáveis à prática educativa, para que ele possa construir sua identidade profissional ao longo da sua trajetória de vida. Os sentimentos, nesse momento, não são suficientes para o enfrentamento da realidade.

O que entendemos por saber? Qual é a natureza desses saberes? Quais são os saberes que servem de base para o professor?

Nesta pesquisa estamos compreendendo o saber na concepção de Tardif (2012, p.199, grifos do autor):

[...] chamaremos de “saber” unicamente os pensamentos, as ideias, os juízos, os discursos, os argumentos que obedeçam a certas exigências de racionalidade. Eu falo ou ajo racionalmente quando sou capaz de justificar, por meio de razões, de declarações, de procedimentos, etc., o meu discurso ou a minha ação diante de um outro ator que me questiona sobre a pertinência, o valor deles, etc. Essa “capacidade” ou essa “competência” é verificada na argumentação, isto é, num discurso em que proponho razões para justificar meus atos. Essas razões são discutíveis, criticáveis e revisáveis.

Pensando a partir dessa perspectiva, cabe ressaltar que nem tudo é saber. Por exemplo, os discursos e as ações que os professores não são capazes de justificar não podem ser considerados como saber.

Mediante essas acepções, elencamos alguns aspectos que caracterizam o saber docente. O primeiro que precisamos considerar é que *o saber é social*. Embora o professor execute seu trabalho “com a porta fechada” em sua sala de aula, sua prática, suas ações, seus saberes decorrem do social.

O saber dos professores não é um conjunto de conteúdos cognitivos definidos de uma vez por todas, mas um processo em construção ao longo de uma carreira profissional na qual o professor aprende progressivamente a dominar seu ambiente de trabalho (TARDIF, 2012, p.14).

Na concepção do autor, o saber docente está a serviço do trabalho, ou seja, não é um saber exclusivamente cognitivo, mas provém também das situações cotidianas do trabalho.

O segundo aspecto é que *todo saber implica um processo de aprendizagem e formação*. E essa aprendizagem não se dá por meio da transmissão, pois os saberes são construídos a partir da história de vida do sujeito e em sua experiência do ofício de professor. “Pode-se definir o saber docente como um saber plural [...] oriundos da formação profissional e de saberes disciplinares, curriculares e experienciais” (TARDIF, 2012, p.36).

Os *saberes da formação profissional* são aqueles transmitidos pelas universidades e instituições de ensino, que buscam a formação científica ou erudita dos professores. Intitulam-se também “saberes pedagógicos”, pois norteiam a prática educativa. São oriundos das Ciências da Educação.

Os *saberes disciplinares* são aqueles que correspondem às diversas áreas do conhecimento, como, por exemplo, matemática, história, português, etc., e advêm das disciplinas oferecidas nas universidades.

Os *saberes curriculares* são conhecimentos relacionados à forma como as instituições educacionais fazem a gestão dos conhecimentos socialmente produzidos, que devem ser transmitidos aos estudantes. Apresentam-se, concretamente, sob a forma de: programas escolares (objetivos, conteúdos, métodos) que os professores devem aprender e aplicar; documentos curriculares oriundos das esferas educacionais federais, estaduais e municipais; livros didáticos; ou outros materiais que chegam à escola.

Os *saberes pedagógicos dos conteúdos*<sup>18</sup> se referem aos modos como se ensina; cada conteúdo e cada área do conhecimento exige modos próprios de ensinar, pois pressupõem diferentes formas de aprender.

Os *saberes experienciais* são aqueles que derivam do próprio exercício da atividade profissional dos professores no interior do ambiente escolar, onde “incorporam-se à experiência individual e coletiva sob a forma de *habitus* e de habilidades, de saber-fazer e de saber ser” (TARDIF, 2012, p. 39). Esses saberes brotam da experiência e são por ela validados.

---

<sup>18</sup> Vale destacar que Tardif (2012) inclui esses saberes nos curriculares; no entanto, isso não é consenso. Daí optarmos por separá-los.

Os saberes dos professores são plurais, constitutivos de diversas fontes. No entanto, a relação que os professores estabelecem com os saberes ainda é de “portadores” e “transmissores”, e não de produtores, ou seja, “a função docente se define em relação aos saberes, mas parece incapaz de definir um saber produzido ou controlado pelos que a exercem” (TARDIF, 2012, p.40).

Os professores estabelecem *uma relação de exterioridade com os saberes da formação*. Aqui, já entramos no terceiro aspecto relacionado aos saberes dos professores. Atribuímos isso, em parte, ao distanciamento que, muitas vezes, ocorre entre os saberes produzidos e legitimados por outros (universidades, formadores, etc.) e a prática pedagógica; e também ao fato de os professores, em sua grande maioria, priorizarem mais o saber-fazer.

O corpo docente, na impossibilidade de controlar os saberes disciplinares, curriculares e da formação profissional, produz ou tenta produzir saberes através dos quais ele compreende e domina sua prática. Esses saberes lhe permitem em contrapartida, distanciar-se dos saberes adquiridos fora dessa prática (TARDIF, 2012, p.48).

Percebe-se que os professores estabelecem uma relação de exterioridade com os saberes da formação, mas são também produtores de saber, porém um saber específico, oriundo de sua prática. Dito de outra forma, a prática docente não é unicamente um espaço de aplicação de saberes provenientes da teoria.

Para o professor, os saberes da experiência são considerados vitais para o seu exercício na profissão docente. Sua preocupação principal está no saber-ensinar. “Os juízos do professor estão voltados para o agir no contexto [...] Ele não quer conhecer, mas agir e fazer, e, se procura conhecer, é para melhor agir e fazer” (TARDIF, 2012, p.209).

Isso nos remete à concepção da aprendizagem do professor, elencada por Cochran-Smith e Lytle (1999), do *conhecimento-em-prática*, em que a ênfase está no conhecimento em ação, ou seja, valoriza o *status* do conhecimento prático do professor. Esse conceito baseia-se na premissa articulada por Schön (1995 apud COCHRAN-SMITH; LYTLE, 1999, p.16), que descreve:

Quando seguimos com ações espontâneas, intuitivas da vida cotidiana, mostramos ser sábios de modo especial. Muitas vezes não é possível dizer que sabemos. Quando tentamos descrevê-lo, produzimos descrições obviamente inadequadas. Nosso saber é ordinariamente tácito, implícito em nossos padrões de ação e nas sensações que temos diante daquilo com que temos que lidar. Parece correto dizer que nosso conhecimento está em nossas ações. De maneira semelhante, a vida cotidiana do praticante de uma

profissão revela, em seus reconhecimentos, julgamentos e habilidades em padrão tácito de conhecer-na-ação.<sup>19</sup>

Essa visão rompe com a racionalidade técnica – que parte do pressuposto de que as boas teorias ajudarão os professores a solucionar os problemas de maneira satisfatória – e põe foco no ensino como ação, mas uma ação que requer arte e planejamento, e não algo meramente rotineiro, pois tem como premissa que os processos de agir e pensar sabiamente estão na imediatez da vida em sala de aula. Isso significa que o saber produzido é um saber do interior do espaço escolar e se conserva restrito a esse ambiente.

Nessa concepção, acredita-se que a experiência profissional provém, em sua maior parte, do próprio ato de ensinar. “O professor é visto como alguém que medeia ideias, constrói significados e conhecimentos e age sobre eles” (RICHARDSON, 1994 apud COCHRAN-SMITH; LYTLE, 1999, p.21)<sup>20</sup>

Mas na realidade, muitas vezes, com as inúmeras preocupações com o fazer burocrático, a parte criativa do professor fica “adormecida”. E ele acaba se “fechando” para novos saberes, pois se sente mais seguro para agir segundo suas crenças já estabilizadas.

O que se torna preocupante é que, muitas vezes, essas crenças resultaram de aprendizagens construídas no início da carreira do professor,

ligado à fase de sobrevivência profissional, na qual o professor deve mostrar do que é capaz, leva à construção dos saberes experienciais que se transformam muito cedo em certezas profissionais, em truques do ofício, em rotinas, em modelos de gestão da classe e de transmissão da matéria. Esses repertórios de competência constituem o alicerce sobre o qual vão ser edificados os saberes profissionais durante o resto da carreira (TARDIF, 2012, p. 108).

Todavia, o autor destaca que esse saber não está alicerçado em um saber cognitivo, mas em um bem-estar emocional, em um saber-fazer. O professor, para se sentir experiente, precisa controlar os alunos, estabelecer boas relações com os colegas de trabalho, ter confiança em suas capacidades, etc. Mas, como destacamos no item 2.1, a experiência não se resume ao domínio de um ofício.

---

<sup>19</sup> *When we GO about the spontaneous, intuitive performance of the actions of everyday life, we show ourselves to be knowledgeable in a special way. Often we cannot say what we know. When we try to describe it, we find ourselves at a loss, or we produce descriptions that are obviously inappropriate. Our knowing is ordinarily tacit, implicit in our patterns of action and in our fell for the stuff with which we are dealing. It seems right to say that our knowledge is in our action. And similarly the workaday life of the professional practitioner reveals, in its recognitions, judgments, and skills, a pattern of tacit knowing-in-action* (SCHÖN, 1995 apud COCHRAN-SMITH; LYTLE, 1999, p. 263).

<sup>20</sup> *“The teacher is seen as one who mediates ideas and constructs meaning and knowledge and acts upon them”*. (RICHARDSON, 1994 apud COCHRAN-SMITH; LYTLE, 1999, p.267)

Diante disso, podemos dizer que o saber docente é *limitado*. O professor não tem, necessariamente, consciência de todos os seus atos. Muitas vezes, não sabe por que age de determinada maneira. Suas ações têm implicações imprevistas, “existe, às vezes, um abismo entre suas boas intenções e o que fazer realmente” (TARDIF, 2012, p.212).

Além dos saberes profissionais, disciplinares e curriculares, o professor precisa reconhecer que ensinar é uma especificidade humana, e só os saberes técnicos, adquiridos no início da carreira, não o instrumentalizam suficientemente para o exercício de seu ofício.

Com base em Freire (1996), elencamos algumas dimensões do conhecimento profissional que também consideramos importantes para a prática docente:

- *Continuidade na formação* – o professor que não estuda se anula como professor, pois “ensina mal o que mal sabe”. Já o conhecimento novo, ao ser produzido, supera outro que antes foi novo e se fez velho e se “dispõe” a ser ultrapassado por outro amanhã (FREIRE, 1996, p. 31).

- *Tomada consciente de decisões* – Freire (1996, p. 53) destaca que, se fosse possível aos professores desprender-se um pouco da escola, dos programas, dos horários, dos documentos burocráticos e arriscar-se ao dinamismo maior, à maior mobilidade que se encontra nos movimentos sociais, eles poderiam aprender sobre outra face da educação que não está nos livros. Isso lhes possibilitaria sua inserção crítica na realidade.

- *Criticidade* – é o caminho em que a curiosidade ingênua avança em direção ao método, tornando-se curiosidade epistemológica. É na criticidade que ocorre o equilíbrio entre o dogmatismo e o ceticismo, levando ao comportamento crítico reflexivo através da necessidade de saciar a curiosidade. Para Freire (1996), é condição de possibilidade de luta pela conquista da liberdade de agir e pensar, e da igualdade de oportunidades e responsabilidades que reforçarão as atividades críticas.

- *Ser pesquisador* – para Freire (1996) não há docência verdadeira em cujo processo não se encontre a pesquisa como pergunta, como indagação, como curiosidade, criatividade. O ensino pressupõe uma busca anterior, ou seja, antes de ensinar, preciso aprender, questionar, pesquisar.

- *Rigor* – como defendemos anteriormente, os saberes não são transferidos e, sim, construídos. Mas, para que o educando se torne sujeito da construção de saberes, o professor precisa ter certo rigor no processo de ensino, “faz parte de sua tarefa docente não apenas ensinar os conteúdos, mas também ensinar a pensar certo”. E “uma das condições necessárias a pensar certo é não estarmos demasiado certos de nossas certezas” (FREIRE, 1996, p. 15).

Quanto mais rigoroso o sujeito se torna na prática de conhecer, mais estará estimulando o exercício da curiosidade epistemológica do aluno.

- *Vínculo com o aluno* – uma interação dialética, em que o professor não faz alguma coisa para os alunos, mas com os alunos. “Os estudantes não são uma frota de barcos tentando alcançar o professor que já terminou e os espera na praia. O professor também é um dos barcos da frota” (FREIRE, 1996, p. 66). A postura do professor com o aluno precisa ser dialógica, e esses devem assumir-se como sujeitos epistemologicamente curiosos.

- *Ser político* – é impossível a neutralidade do professor, ao exercer seu ofício. A escolha dos conteúdos, o modo de organização da sala de aula, tudo envolve nossa política.

- *Sonhar* – não é apenas uma ação política, faz parte da natureza humana que, dentro da história, se acha em permanente processo de tornar-se (FREIRE, 1996, p. 91).

Sobre esses saberes, pode-se dizer que eles decorrem dos encontros e desencontros com as teorias e as práticas do próprio sujeito e de outros, das inquietações sobre a profissão que exercem e que lhes permite constituírem-se como docentes.

Freire (1996, p. 96, grifos do autor) diz que

o bom professor é o que consegue, enquanto fala, trazer o aluno até a intimidade do *movimento* de seu pensamento. Sua aula é assim um desafio e não uma “cantiga de ninar”. Seus alunos *cansam*, não *dormem*. Cansam porque acompanham as idas e vindas de seu pensamento, surpreendem suas pausas, suas dúvidas, suas incertezas.

Para chegar a esse objetivo expresso por Freire, o professor necessita ter o conhecimento da prática, abordado por Cochran-Smith e Lytle (1999), em que não há a separação entre o conhecimento formal e a prática profissional. De acordo com as autoras, o conhecimento necessário para a melhoria do trabalho do professor é produzido quando os professores tratam suas salas de aula e a escola como lugares para investigação intencional. Ao mesmo tempo, esses professores tratam o conhecimento e a teoria produzidos por outros como materiais geradores de questionamentos e interpretações, possibilitando a construção de um conhecimento de dentro da escola, que poderá influenciar o conhecimento de fora, especialmente os trabalhos acadêmicos da área de educação.

Mediante todas as complexidades do saber docente, nos apropriamos das ideias de Tardif (2012, p.212): “não acreditamos que qualquer pessoa possa entrar numa sala de aula e considerar-se, de repente, professor”. O magistério tem que ser visto como uma profissão, e o ensino, como atividade profissional, como trabalho. Assim, analisar as aprendizagens docentes requer que se leve em consideração o contexto no qual o professor atua e as condições do trabalho que executa.

### 3.4 Os desafios do trabalho docente

O trabalho docente é visto por muitos como uma ocupação periférica em relação aos demais trabalhos, pois não produz bens materiais. Mas, na concepção de Tardif e Lessard (2011, p. 17), “o trabalho docente constitui uma das chaves para a compreensão das transformações atuais das sociedades do trabalho”, pois: (1) há cerca de 50 anos está havendo uma grande queda na quantidade de trabalhadores produtores de bens materiais; (2) a sociedade dos serviços está sendo substituída pela sociedade da informação e do conhecimento; (3) nessa nova sociedade, torna-se necessária a integração dos conhecimentos (que inclui os debates da profissionalização docente); (4) as transformações em curso possibilitam um crescente *status* aos ofícios e profissões que têm seres humanos como “objetos de trabalho”, porque eles exigem competências e capacidades profissionais de alto nível, que é o trabalho interativo.

A docência inclui-se no grupo dos trabalhos interativos. A escolarização repousa sobre constantes interações, porém, o seu estudo como trabalho ainda é negligenciado. E, embora existam inúmeras proposições sobre o ensino, ainda não estão incorporadas à prática. Por essa razão, os diagnósticos da profissão docente sempre são os mesmos: perda de prestígio dos docentes, falta de valorização, diminuição de autonomia, formação deficiente, etc.

Para justificar a docência como trabalho interativo, Tardif e Lessard (2011) retomam os conceitos de trabalho no plano dos fundamentos filosóficos, destacando as diferenças entre o trabalho material; o trabalho cognitivo; e o trabalho sobre o outro.

A profissão docente recai em especial no terceiro item – trabalho sobre o outro, mas não significa que não seja um trabalho cognitivo também. O trabalho sobre outrem envolve juízo de valores, emoções e até mesmo conflitos; por exemplo, o professor necessita convencer seus “clientes” – alunos – do benefício da sua ação, porque a escolarização não é voluntária, mas obrigatória. Além disso, ele trabalha com grupos heterogêneos.

Diante desse quadro, como analisar o trabalho docente? Os autores pontuam que o mais viável é analisar o que os professores fazem e não o que deveriam fazer. O interessante é priorizar os sujeitos envolvidos diretamente no trabalho, numa perspectiva “por baixo, ou seja, levando a pesquisa ao campo propriamente dito das práticas cotidianas pelas quais se realiza e se reproduz o processo de trabalho dos atores escolares” (TARDIF; LESSARD, 2011, p.38), tendo sempre em conta a totalidade dos integrantes do trabalho.

Os autores propõem uma análise do trabalho docente por meio da perspectiva sociológica e enfatizam três dimensões: a atividade, o *status* e a experiência.

A docência, como qualquer trabalho humano, pode ser analisada como atividade. Não é posta *a priori* – não é um objeto dado, mas uma atividade a ser constituída e reconstituída, tendo como eixo central o ensino. A atividade do professor não pode ser dissociada da segunda dimensão apontada por Tardif e Lessard (2011), que é o *status*.

O dicionário<sup>21</sup> define a palavra *status* como:

**1** Posição do indivíduo no grupo (ou do grupo noutro maior de que faça parte), determinada pelas relações com todos os outros membros através de competição consciente. **2 por ext** Posição legal de um indivíduo: *Adquiriu o status de cidadão americano*. **3 por ext** Condição, situação.

Tardif e Lessard (2011) analisam o *status* como a identidade do professor, que é construída *na e pela* profissão docente por meio das interações. É uma construção histórica e social – do sujeito e do coletivo profissional.

A atividade e o *status* profissional também estão atrelados à experiência do professor, que é pessoal e singular, mas constituída pela alteridade. Larrosa (2011, p. 10) destaca que “a experiência é uma relação com algo que não sou eu [...] a experiência é uma relação em que algo tem lugar em mim [...] a experiência é uma relação em que algo passa de mim a outro e do outro para mim”.

O trabalho docente não é individualizado, mas subsidiado pela coletividade humana – pelo contexto social. É uma profissão paradoxal, pois, ao mesmo tempo em que se caracteriza como um trabalho flexível, é também codificado, controlado. Tardif e Lessard (2011) o consideram um trabalho heterogêneo.

A escola é uma organização social burocratizada, que influi profundamente no trabalho docente. Nessa organização, aplica-se uma estrutura celular ao trabalho docente, como, por exemplo, as classes – uma organização que perdura e se mantém inalterada, por cuja ordem o professor é responsável. O professor é o centro da atividade docente.

No entanto, as ordens não vêm unicamente do professor, são também ordens sociais, impostas através do controle institucional, advindas do poder sociopolítico das pessoas eleitas (funcionários, políticos...) e do poder dos especialistas. Assim, os alunos sofrem diversas influências, impossíveis de serem controladas pelo professor. As disciplinas e o tempo

---

<sup>21</sup> Dicionário Michaelis.

escolares são impostos, ou seja, o professor tem um controle apenas parcial sobre o seu objeto de trabalho.

A organização escolar não é permeada apenas pela burocracia racional, pois em alguns momentos oscila em uma organização anárquica, e essas oscilações afetam diretamente o trabalho docente, tornando-o uma profissão de muitas tensões.

Tardif e Lessard (2011) destacam-no como um trabalho “parcialmente flexível”, pois algumas tarefas exigem um tempo predeterminado, porém outras podem ter uma variação, como, por exemplo, reunião de pais, correções, planejamentos, etc. Essa flexibilidade, muitas vezes, chega a invadir a vida particular do professor. Os autores enfatizam que, devido a certos fatores, o trabalho docente algumas vezes se torna invisível, mas sempre exige um esforço mental por parte do professor.

Ainda existe a complexidade da profissão – trabalhar com seres humanos, sobre seres humanos e para seres humanos. Nesse processo, os alunos situam-se “no coração da tarefa dos professores”. Mas, em meio a tanta complexidade, o sistema escolar permanece inalterado – “um verdadeiro dinossauro” (TARDIF; LESSARD, 2011, p.141). E parece desconhecer que hoje a escola já não é mais o único lugar em que se aprende e não ter evoluído o suficiente para receber a criança de hoje.

Para que haja uma mudança, os objetivos escolares precisam ser transformados. Os fins gerais da escola são muitos e variados: “Ensinar é agir na ausência de indicações claras e precisas sobre os próprios fins do ensino escolar” (TARDIF; LESSARD, 2011, p.206). E isso requer do profissional docente autonomia e responsabilidade.

Como proceder diante de tantas complexidades? Tardif e Lessard (2011) destacam que a sala de aula é marcada pela *multiplicidade* de eventos que ocorrem ao mesmo tempo. Esses eventos possuem uma *imediatez*, ou seja, ocorrem sem previsões e necessitam de adaptações imediatas, tudo numa imensa *rapidez*. A sala de aula também é permeada pela *imprevisibilidade* e pela *visibilidade*, por ser uma atividade pública. Há ainda a *interatividade*, que é a característica principal do trabalho docente: a todo o momento estamos interagindo e o possibilitando a interação. Nesse processo do ensinar, aparece a *significação*, pois “ensinar não é, tanto, fazer alguma coisa, mas fazer com alguém alguma coisa significativa” (TARDIF; LESSARD, 2011, p. 249).

O docente necessita reconhecer que seu trabalho, como atividade humana, evoca a condição da complexidade das ações humanas impregnadas de significados estabelecidos e (re) significados, em constantes interações com os outros. Sendo assim, cabe ao docente, em

seu contexto, exercer o papel de malabarista profissional, ou seja, negociar e reconstruir seu ofício, mesmo em meio a um conjunto de variáveis.

### **3.5 Refletindo...buscando inter-relações**

As reflexões aqui produzidas nortearam o nosso olhar para a análise do material documentado. O objeto de estudo deste trabalho são o PIBID e suas contribuições para a atividade profissional das professoras supervisoras.

Levamos como hipótese que o professor, ao assumir um duplo papel – de quem está sendo formado e também forma – no contexto do PIBID, poderá ressignificar a sua prática e, nesses modos de significação, aprender. Portanto, focamos nosso estudo na aprendizagem do professor, buscando entender os caminhos que levam o indivíduo à aprendizagem e os desafios que ele enfrenta em seu ambiente de trabalho.

Torna-se difícil falar sobre a aprendizagem do professor, sem adentrarmos na discussão do trabalho docente – que é a arena das discussões no âmbito da educação, pois a educação se constitui como um bem essencial para a sociedade; e a responsabilidade pelo saber e a transmissão de conhecimentos têm se caracterizado historicamente como funções atribuídas ao profissional docente.

A teoria histórico-cultural nos ajudará a compreender o processo de (re) significações das professoras supervisoras do PIBID/USF, pois ela traz em seu bojo a concepção de que todo sujeito se constitui e é constituído, como ser humano, pelas relações que estabelece com os outros; e entende que aprender significa apropriar-se do conhecimento oferecido a partir da experiência pessoal e particular e ressignificar na interação com o social.

Difícilmente se questiona a necessidade da aprendizagem docente, porque já está inculcida a ideia de que o professor necessita saber para ensinar, mas, como já discutimos aqui, a aprendizagem não é algo inato, é um processo longo e complexo, que depende de alguns requisitos.

A aprendizagem docente é permeada por constantes desafios, é um caminho árduo que o professor precisa trilhar e, para proteger-se dos infortúnios da profissão, o sujeito precisa pensar no seu trabalho como “uma das chaves para a compreensão das transformações atuais das sociedades do trabalho” (TARDIF; LESSARD, 2011, p. 17), como meio de produção de cultura, de saberes, de relações sociais e não apenas de reprodução social.

Além de o processo de aprendizagem não ser simples, o fazer docente envolve outras complexidades, pois é um trabalho com seres humanos, sobre seres humanos e para seres humanos. Quando se realiza uma tarefa material, os objetos não apresentam resistências ao trabalhador, porém, quando envolve seres humanos, lida-se com personalidades, emoções, juízo de valores, questões de poder, múltiplas relações que interferem diretamente no trabalho docente.

Diante dessa realidade, como analisar o trabalho docente? Como compreender o processo de aprendizagem do professor no exercício da profissão? Na concepção de Tardif e Lessard (2011), é preciso analisar não o que o professor deveria ou não fazer, mas o que realmente é e faz. Priorizar os sujeitos envolvidos em seus contextos reais de trabalho, observando as práticas e valorizando cada ator da profissão docente.

Foi com esse olhar mencionado pelos autores que nos dedicamos a analisar as possíveis (re)significações da prática das professoras supervisoras do PIBID/USF no próximo capítulo.

## **‘4. TEMPO DE COLHER...**

### **Em busca de possíveis germinações**

Durante a trajetória da pesquisa foram lançadas sementes nos diferentes solos, e, assim como na passagem bíblica do semeador, as sementes caíram em beiras de caminhos, terrenos pedregosos, cheios de espinhos; e também no terreno bom, pronto para o plantio. Procuramos neste capítulo trazer indícios de resultados das sementes que foram lançadas e suas possíveis germinações ou, até mesmo, perdas.

Primeiramente apresentamos as quatro professoras colaboradoras de nossa pesquisa. Acreditamos ser imprescindível, inicialmente, entender o que as levou à escolha dessa profissão e como isso foi se delineando ao longo da trajetória formativa. Assim, poderemos evidenciar os elementos que constituem o processo de aprender de cada uma delas. Como discutimos no capítulo três, a aprendizagem é subjetiva, depende das características daquele que aprende, da experiência pessoal, das expectativas, das crenças e dos valores de cada sujeito e, também, do outro – os pares, os alunos, as formadoras, a família.

Em seguida, optamos por analisar o movimento de (re)significações da atividade profissional das professoras supervisoras do PIBID em três dimensões: o trabalho como atividade, o trabalho como *status* e a experiência profissional, considerando o trabalho docente como um trabalho humano socializado (TARDIF; LESSARD, 2011). Portanto, a aprendizagem não está dissociada de sua história pessoal e de sua atividade profissional.

Selecionamos partes de diálogos transcritos das gravações em áudio de alguns dos nossos encontros ao longo do programa, excertos dos diários de bordo, dos registros escritos dos encontros, bem como das entrevistas, e confrontamos com a teoria, buscando encontrar (re)significações da atividade profissional. Ressaltamos que as falas literais das professoras estarão em itálico no momento da escrita.

Não há como dizer que houve igualdade absoluta de (re)significações entre as professoras e a coordenadora de área no processo de aprendizagem, “uma vez que ambo[a]s trazem diferentes conhecimentos para a colaboração, mas há paridade no relacionamento e cada um[a] reconhece e respeita a contribuição do[a] outro[a]” (ZEICHNER, 1998, p.222).

Esclarecemos que não seguimos uma sequência temporal, porque o movimento das reuniões tinha muitas idas e vindas. Procurávamos seguir um cronograma, porém, nem

sempre conseguíamos, pois dávamos prioridade às necessidades imediatas que surgiam pela complexidade do cotidiano escolar e das relações de poder dentro e fora da escola.

## **4.1 Conhecendo as colaboradoras**

### **4.1.1 Professora Amanda**

Amanda estudou sua vida toda em escola pública e motivada pelas irmãs mais velhas; em 1989, concluiu o Magistério. Durante o curso, por exigência do sistema, vinculou-se à rede escolar estadual e estagiou por dois anos, mas percebeu que não queria ser professora. Foi quando ingressou no curso de Administração de Empresas. No período em que cursava Administração conseguiu um estágio em uma construtora civil e ali foi muito bem recebida, os donos realmente apostaram no seu trabalho e se propuseram a abrir as portas por completo para que aprendesse todo o processo administrativo da empresa. Amanda estava animada com o trabalho, mas casou-se e mudou para a cidade de Itatiba/SP. Tentou continuar na área de administração de empresas na nova cidade, chegou a enviar currículo para diversas empresas, porém, a bagagem que tinha nessa área ainda era pequena, por isso optou por voltar a dar aula. Amanda lutou contra sua vontade, mas não teve jeito, novamente estava ela inserida em uma unidade escolar no município de Itatiba/SP.

Daquele dia em diante, Amanda permaneceu na profissão docente, que não é considerada como a dos seus sonhos, mas afirma que, se permaneceu até hoje, é porque gosta e, portanto, faz o melhor. Amanda nunca se interessou pelo curso de Pedagogia, mas houve um período em que, por lei, todo professor precisava ter nível superior na área pedagógica. Foi quando, com muito esforço, fez uma graduação em formação pedagógica, pois naquele período sua filha tinha apenas 2 anos, e Amanda ia para São Paulo todos os sábados e passava o dia todo em aula. Por fim, concluiu também o curso de licenciatura plena em Matemática, ao qual tinha direito por ter cursado Administração. A professora considera, hoje, que os cursos de formação são mais válidos que as próprias graduações, pois possibilitam o aprimoramento do professor em sua prática. Ela ressalta que a teoria só tem sentido, se for aliada à prática e vice-versa; cita, como exemplo, o Programa “Ler e Escrever”, ofertado pela rede de ensino de Itatiba e considerado um espaço privilegiado de aprendizagem, porque,

segundo ela, o curso tem uma base teórica que remete à prática, não é uma teoria distante da realidade.

Amanda admite que aprendeu a dar aula em Itatiba, pois em São Paulo não havia parcerias, tudo era marcado pelo individualismo. Relembra que, quando chegou a Itatiba, a diretora lhe atribuiu uma 1ª série e o desespero bateu, porque não tinha a menor ideia de como alfabetizar. Chorou uma semana sem parar, sem saber o que fazer, mas encontrou refúgio em um grupo de professoras, que, na sua visão, eram excelentes. Com elas se sentava em grupo para planejar. Na concepção de Amanda, o sujeito só cresce com os outros – no coletivo, com seus parceiros, o que ficou mais evidente para ela a partir do momento em que vivenciou isso na prática. Conta que, em São Paulo, suas aulas eram completamente diferentes, não pelo fato de não planejar, porque sempre foi uma pessoa muito sistemática, jamais fez por fazer, mas muitas vezes agia de determinada forma por não conhecer outra melhor. Porém, com o passar do tempo, percebeu que havia formas melhores de trabalhar. E ressalta: “*é nos erros que a gente evolui e amadurece*” (EP<sup>22</sup> – Amanda, 10 out. 2011).

A professora expressa sua gratidão às professoras que muito a ajudaram “*sei que Deus colocou as pessoas certas no meu caminho, que considero que foram minhas professoras*” (EP – Amanda, 10 out. 2011). Isso lhe possibilitou repensar sua prática: quando preparava uma atividade para levar ao grupo, já pensava em uma resposta para dar para as colegas. Ela se lembra de que uma delas falava assim: “*Mas o que você quer com isso, o que o aluno vai aprender com isso?*” (EP – Amanda, 10 out. 2011), e, com o tempo, foi percebendo quão grande era sua responsabilidade: ensinar aqueles que aparentemente nada sabiam. A professora recorda-se do dia em que chegou para sua colega de trabalho e disse: “*Mas eles não sabem nada!*”, e a resposta dela foi imediata: “*Claro que eles não sabem, é você que vai ensinar*” (EP – Amanda, 10 out. 2011).

Destaca que hoje praticamente não existe o trabalho em parceria nas escolas, assim como vivenciou; atribui isso à falta de espaço e tempo, por conta dos HTPC, da direção, etc. Mas tem ciência da importância do compartilhamento; por isso, muitas vezes, troca ideias com algumas colegas de trabalho por meio de bilhetes, mas afirma que não é a mesma coisa que sentar juntas, planejar, pensar em uma rotina semanal que seja significativa para o aluno. Isso demanda muito tempo e não é tarefa fácil, talvez por isso seja uma prática exercida por poucos docentes, realça Amanda.

---

<sup>22</sup> Entrevista com a professora

A professora enfatiza que, apesar de a prefeitura mandar a proposta pronta, o professor precisa planejar e pensar em estratégias para trabalhar determinado conteúdo, de modo que a atividade seja significativa. E afirma: “Nós trabalhamos muito em casa, existem assuntos que precisamos pesquisar, toda noite eu faço muita coisa, principalmente quando estamos com as séries iniciais e, não é trabalho de corrigir atividades, mas de planejar mesmo (EP – Amanda, 12 out. 2012).

Para a professora, as correções precisam ser feitas com os alunos, porque, em sua opinião, correção sem o aluno não tem significado algum: “*Você tem que chamar o aluno e fazer a correção junto com ele, esse negócio de pôr certo e errado não tem sentido algum*” (EP – Amanda, 12 out. 2012).

Quanto ao PIBID, Amanda recebeu um convite para participar do PIBID, e ela considera isso como um presente, um reconhecimento do seu trabalho, mas afirma que a bolsa também a incentivou bastante, porque, como o salário do professor já não é muito, um extra sempre é muito bem-vindo. Mas, ao mesmo tempo em que ficou feliz com o convite, ela o encarou como um desafio muito grande, porque não sabia o que realmente era esse programa, foi uma aceitação no escuro.

#### **4.1.2 Professora Eliane**

Eliane cursou o magistério e, em 2006, concluiu a graduação em Pedagogia pela Unicamp, através de um convênio entre a prefeitura e a Universidade. Em 6 de março de 2012 completou 23 anos de magistério. A professora conta que queria fazer processamento de dados, inclusive já estava tudo certo – iria de carona com dois moços, mas, na última hora seu pai não permitiu. “*Acho que ele ficou meio receoso por ser no período da noite, inclusive a moça da fábrica que ele trabalhava já havia até falado que iria colocar eu para trabalhar lá*” (EP – Eliane, 10 out. 2011), mas ele mudou de ideia na última hora e falou que era para fazer o Magistério. Mesmo contra sua vontade, Eliane aceitou e passou a gostar do curso. Após o primeiro ano de estudos, decidiu que realmente queria ser professora; e, quando estava no terceiro ano, foi chamada para dar aula de reforço e realizar recreação com as crianças. E continua na profissão até hoje.

Elaine, em seu trabalho, não se vê “como uma coitada”, como muitos dizem do professor, “*porque faço o que gosto, mas, no final do ano sempre me sinto frustrada, olho*

*para os alunos que ensinei, ensinei, eu queria que saíssem todos bons, mas não são todos iguais, cada um avança dentro das suas possibilidades”* (EP – Eliane, 10 out. 2011). Desabafa que algumas vezes se sente frustrada, principalmente quando não chega aos seus objetivos: *“Eu penso: no que será que eu errei?”* (EP – Eliane, 10 out. 2011).

Destaca que a cada dia tem aprendido muito. Por exemplo, em relação à matemática, o conteúdo sempre foi algo decorado, *“no sistema de numeração mesmo eu não pensava o que era dezena, unidade...”* (EP – Eliane, 10 out. 2011). A professora relata que apenas depois das formações de que foi participando é que começou a pensar, a dar sentido para esse ensino e foi aprimorando. Mas *“eu tinha essa ideia, acho que até o ano passado, que tinha que ensinar do fácil para o difícil, foi esse ano com a Regina que minha cabeça mudou”*. Ela conta que *“tentava mudar sua prática, mas não tinha uma ajuda, ia por tentativa e erro, mas este ano foi diferenciado”* (EP – Eliane, 10 out. 2011).

A inserção da professora no PIBID foi por meio de um convite da Secretária de Educação, mas, embora entusiasmada com a oportunidade de ensinar alguém, ficou um pouco insegura, em razão do grande número de alunos em sala de aula. Elaine pensou também no aumento da carga de trabalho, pois tem uma filha pequena e precisaria trabalhar no período da manhã. No entanto, aceitou o convite e tudo deu certo.

#### **4.1.3 Professora Luana**

Luana cursou o magistério e, durante o curso, foi chamada para trabalhar na Associação de Pais e Amigos dos Excepcionais – APAE, onde ficou por um ano e meio. Luana conta que ficou muito lisonjeada por ter sido escolhida entre 80 alunos para estagiar na APAE, porém tinha dificuldade para conviver com os problemas muito graves, tanto familiares quanto físicos, envolvendo os alunos. Isso a levou a decidir não mais dar aulas, embora ainda não tivesse assumido nenhuma sala de aula regular, pois sua experiência havia envolvido apenas a APAE.

Resolvida a mudar de direção, fez graduação em Administração de Empresas. Trabalhou por um tempo na área, mas viu que não era isso que queria – principalmente por ficar presa, trancada em uma sala. Sentia que havia deixado algo para trás e resolveu tentar novamente a profissão docente. Fez o concurso para professor na prefeitura de Itatiba e foi aprovada. Há 14 anos vem atuando na rede escolar municipal.

Na sua concepção, o trabalho docente vive em constante transformação, ela percebe que existem diversas pessoas tentando melhorar. Lembra que, depois de aproximadamente dois anos que havia recomeçado no trabalho docente, o construtivismo entrou bem forte na rede e, como ela havia se formado recentemente, a parte teórica ainda estava bem aflorada, mas os professores mais antigos tiveram uma resistência muito grande. Relata que o construtivismo foi muito mal aplicado na época, pois os professores não estavam preparados e o interpretaram de maneira distorcida – simplesmente se despreocuparam das crianças, afirmando que elas tinham que construir sozinhas, não havia mais regras, tudo era permitido. Luana destaca que, na verdade, o construtivismo não significa deixar a criança totalmente livre, é preciso dar a ela todo o suporte para ser possível construir qualquer coisa.

Em seguida, foi implantada a progressão continuada, e o trabalho docente foi se complicando a cada dia: ela fazia seu trabalho meio fechado, centralizava-o em sua sala de aula e fazia o que acreditava ser correto, porque não havia parcerias nem trocas, foi um período muito sofrido. Luana conta que havia professoras tradicionais, que não abriam mão do seu trabalho, não aceitavam mudanças; ou aquelas que queriam mudar, mas não sabiam como fazer. Foi uma época muita confusa na educação. Os professores mais novos, que estavam com a teoria um pouco mais aflorada, sabiam que era preciso dar à criança mais autonomia, ter mais espaço para falar, mas não foi o que aconteceu. Foi realmente um início muito conturbado: ou se deixava a criança muito à vontade ou se exigia muito dela.

A professora conta que não sofreu tanto porque sempre foi muito curiosa e também teve a sorte de trabalhar na mesma escola em que sua sogra trabalhava. Assim relata Luana: *“As professoras da escola me abraçaram porque eu era conhecida naquele meio, porque as outras ficavam perdidas”* (EP – Luana, 10 out. 2011). Portanto, não teve muita dificuldade de aceitação no grupo – já conhecia as professoras, todas amigas da sua sogra. Realça que, por isso, conseguiu sobreviver. As demais professoras iniciantes penavam, foi uma época em que houve novo concurso e ocorreu também a municipalização do ensino. Predominavam as professoras mais antigas, que decidiam tudo o que se ia fazer, as professoras novas não tinham espaço para opinar.

Em seus 14 anos de trabalho, Luana afirma que já tem uma maneira própria de trabalhar: *“Sou muito aberta referente às coisas novas, gosto sempre de estar inovando na sala de aula, mas, peneiro bastante também”* (EP – Luana, 10 out. 2011). Destaca que precisa se sentir segura, com autonomia suficiente para passar para a criança. Portanto, não é tudo que leva para a sala de aula, porque é ela quem conhece seus alunos.

A professora realça que toda aprendizagem é válida, pois algo que não serve para a turma de um ano poderá servir para outra turma nos anos seguintes. Conta que há alguns anos tem recebido turmas bem complicadas na escola: crianças com muitas dificuldades. Neste ano, em sua turma de 4º ano precisou alfabetizar alguns alunos, pois eles conheciam letras, conseguiam uni-las para formar palavras, mas não faziam textos ainda, nem frase conseguiam. Considera uma dificuldade muito grande trabalhar no 4º ano com uma criança assim, *“e não conseguimos ver culpados neste processo, acho que o sistema é muito difícil”* (EP – Luana, 10 out. 2011).

Na concepção de Luana, é muito difícil lidar com esses desafios, mas, segundo ela, não podemos desanimar, temos que dar conta dos que estão com dificuldades, sem prejudicar os demais: *“é um rebolado e tanto para conseguir”* (EP – Luana, 10 out. 2011). Diante desses desafios, afirma que nem sempre é possível seguir à risca as prescrições, é preciso realizar algumas adaptações.

Sua adesão ao PIBID ocorreu quando chegou à escola um comunicado apresentando o PIBID como uma parceria, que viriam pessoas para ajudar o professor, Luana achou muito interessante e se interessou, porque sempre gostou muito de parceria. *“Além de ser interessante, tem uma ajuda no nosso salário também”* (EP – Luana, 10 out. 2011), uniu-se o útil ao agradável. Para Luana, o programa foi muito tranquilo, sem problemas, embora, no começo, tivesse sido um desafio, pois não sabia com que tipo de pessoa iria lidar. Mesmo sendo ela uma pessoa aberta e fácil de conviver, a decisão gerou certa ansiedade, mas, quando conheceu o grupo, tranquilizou-se.

#### **4.1.4 Professora Julia**

Julia reside em Itatiba, cursou o Magistério porque sempre gostou de crianças, e cuidar dos primos e dos sobrinhos lhe deu uma motivação maior. Em 2002, iniciou o curso de Pedagogia na Universidade São Francisco. Atua como professora desde 1997, ano seguinte à conclusão do Magistério.

Ela afirma que sempre que entra na sala de aula sente receio, sempre trabalhou com 4º e 5º anos, turmas que exigem do professor saber mais conteúdos, e, muitas vezes, antes de passar determinado conteúdo, precisa estudar para poder ensinar com mais segurança.

Para a professora, o trabalho docente é bastante árduo e trabalhoso. Embora muitos considerem que ser professor é fácil, na sua concepção não é – é uma responsabilidade muito

grande, porque estamos lidando com seres humanos e somos o referencial para as crianças: “*Se você fala que é isso, eles acreditam piamente no que você está dizendo*” (EP – Luana 12 out. 2012). Lidar com a parte burocrática é um pouco difícil, chega final de semestre é muito papel para preencher, mas é possível seguir as prescrições sem maiores problemas.

Foi motivada a participar do PIBID pela curiosidade e também pela contribuição que o programa dá aos bolsistas para que aprendam a prática da sala de aula, pois “*é na prática que a gente realmente aprende a dar aula*”, enfatiza a professora (EP – Luana, 12 out. 2012).

No início do programa ficou meio receosa, pois não sabia como seria, pensava nas bolsistas na sala de aula, tinha a concepção de que elas ficariam apenas vigiando o seu trabalho, mas, com o passar do tempo, viu que não era bem assim, tudo foi sendo construído coletivamente; e percebeu que as bolsistas ali estavam realmente para contribuir.

## **4.2 Trabalho como atividade**

Tardif e Lessard (2011, p. 49) destacam que a docência pode ser analisada como uma atividade, pois “trabalhar é agir num determinado contexto em função de um objetivo, atuando sobre um material qualquer para transformá-lo através do uso de utensílios e técnicas”. Do mesmo modo que ensinar “é agir na classe e na escola em função da aprendizagem e da socialização dos alunos, atuando sobre sua capacidade de aprender, para educá-los e instruí-los com a ajuda de programas, métodos, livros, exercícios, normas, etc.”. Cabe ressaltar que a relação entre o sujeito, o objeto, os outros e os artefatos não é serena. Ao contrário, ela é muito conflituosa, uma vez que os sujeitos, durante a atividade, resistem à própria atividade e a sua prescrição, bem como lutam contra os seus destinatários, contra si próprios, contra o objeto, contra os artefatos, etc., para conseguirem realizar uma atividade.

A atividade docente contempla os aspectos organizacionais e dinâmicos que fazem parte desse trabalho, uma vez que ambos se complementam. No que diz respeito aos aspectos organizacionais, não contempla apenas o espaço físico – que é um ambiente neutro –, mas inserem-se as estruturas de organização do trabalho; o planejamento; a burocratização; o controle, que são fontes de tensões e dilemas a essa atividade. Já os aspectos dinâmicos referem-se ao desenvolvimento da atividade, estando diretamente relacionados com as interações estabelecidas no contexto do trabalho, “[...] entre o trabalhador, seu produto, seus

objetivos, seus recursos, seus saberes e os resultados do trabalho” (TARDIF; LESSARD, 2011, p. 49).

No decorrer da nossa pesquisa, percebemos a interferência dos aspectos organizacionais; dos aspectos dinâmicos no PIBID/USF; e do programa, que altera, muitas vezes, a dinâmica desses aspectos já constituídos na escola.

O PIBID/USF interferiu no espaço físico da escola, o que, conseqüentemente, viabilizou a atividade do professor. No programa houve um subprojeto de jogos. A escola tinha uma sala de jogos, porém muito desorganizada. As professoras, em parceria com os pibidianos, se propuseram a organizar a sala de jogos e ensinar as crianças a utilizarem-nos, de modo que servissem também para o aprendizado da matemática. Participaram de uma oficina com a Professora Regina Grando – coordenadora de área do PIBID/USF –, em que ela ensinou que, após o jogo, é necessário haver uma sistematização e problematizações para que as crianças pensem sobre o jogo.

Ao realizarmos as observações na sala de aula, percebemos que as professoras do primeiro ano colocaram em prática as orientações dadas pela coordenadora do programa. Eliane comenta que, infelizmente, a sala de jogos foi desativada, ainda durante o PIBID: por falta de espaço na escola, foi necessário ceder a sala para aulas de reforço. Mas continuaram a trabalhar com os jogos na sala de aula: *“Foi muito legal esse projeto, no próprio livro já vem o jogo e as situações problemas, então em uma semana nós jogávamos com as crianças e na outra realizávamos as situações problemas”* (EP – Eliane, 10 out. 2011).

Reiteramos que todo saber implica um processo de aprendizagem e formação, e, nesse caso, as professoras podem ter se apropriado do que lhes foi ensinado. Não pudemos comprovar, porque não realizamos mais observações na sala de aula após o término do PIBID/USF, mas, enquanto o programa durou, as professoras se envolveram com as propostas e ficaram muito satisfeitas, pois para elas foi algo novo fazer a sistematização, ou seja, investir um maior tempo em um único jogo. E essa prática gerou resultados positivos.

Outra mudança nos aspectos organizacionais e dinâmicos que o PIBID/USF possibilitou envolveu a hora do recreio. As observações feitas pelos integrantes do programa (pibidianos e professoras supervisoras) revelaram que, por falta de atividades dirigidas, os recreios eram sempre tumultuados: as crianças corriam muito e utilizavam as frutas servidas na merenda como “bola”. Tais atitudes geravam diversos outros problemas, como, por exemplo, brigas e agressividade entre os alunos. Incomodada com a situação, a equipe desenvolveu o subprojeto “Aprendendo com Diversão”, com o objetivo de proporcionar

momentos recreativos e educativos, visando à melhoria da qualidade dos intervalos de aulas, por meio das brincadeiras propostas.

O subprojeto teve muito sucesso. A professora Luana, mesmo após o encerramento do PIBID/USF, destaca:

*Eu consegui observar que os alunos que já eram nossos já têm uma cultura diferente, os que vêm de fora são os que geralmente dão problema. As crianças que já passaram por esse projeto, estão mais calmas, eles já sabem brincar. Na minha sala pelo menos eles já sabem o que fazer, porque quando eu questiono o porquê que está brigando, porque que está correndo, eles já falam, “não prô, a gente estava correndo mas já sentamos, porque a gente sabe que não é mais pra correr”. Hoje eles comentam também na sala do que estavam brincando, hoje a gente brincou de bola, de amarelinha. Antes não, eles só corriam (RO<sup>23</sup> – Luana, 24 out. 2012).*

Com o passar do tempo, por falta de inspetores na escola, a direção decidiu mudar o trabalho do PIBID/USF nos intervalos: os pibidianos deixaram de fazer brincadeiras dirigidas e passaram a exercer a função de inspetores. A professora Eliane, indignada, expressa:

*Uma atitude incorreta, primeiramente porque os bolsistas não são inspetores e cada um deve exercer sua função. Este projeto foi elaborado pelos bolsistas com o objetivo das crianças adquirirem autonomia no seu decorrer para futuramente quando os bolsistas não estiverem mais presentes o recreio possa continuar sendo um momento de brincar (RE – Eliane, 11 abr. 2011).*

A professora Amanda também pontua sua indignação: “*Eu acho uma judiação a escola não investir nisso, porque é lucro para a gestão se for ver, eles não estão enxergando isso, é uma judiação*” (RO – Amanda, 11 abr. 2011).

O problema do recreio ia além da sala de aula, pois o objetivo não era apenas a melhoria do intervalo durante o programa, mas a conscientização real dos alunos. Essa ação promovida pelos participantes do PIBID/USF possibilitou não somente aos professores, mas a todos os agentes da escola uma (re) significação do momento do recreio. A escola possui algumas características organizacionais que influenciam o trabalho de todos agentes escolares, não apenas dos professores. E foi isso que ocorreu com a mudança na hora do recreio: todos foram beneficiados, porque fazem parte da estrutura organizacional da escola.

De modo diferente, as classes ou salas de aula são ambientes relativamente fechados, em que o professor tem certa “autonomia”, pois exerce seu trabalho separadamente, longe dos olhos de seus superiores e colegas. Mas, com a chegada do PIBID/USF na escola, essa realidade foi alterada para as quatro professoras participantes. Elas estavam habituadas a ficar

---

<sup>23</sup> Registro oral

sozinhas na sala de aula, mas tudo foi mudado: além de passarem a conviver com outras pessoas dentro da sala, precisavam justificar seu trabalho.

*No início é meio complicado realizar nosso trabalho dentro da sala de aula com alguém observando, nós não ficamos à vontade, ainda mais porque em alguns momentos você tem que ser dura, sim, mas depois vamos nos habituando, nos acostumando. Eu acredito que esta parceria na minha formação não mudou nada, mas o que mudou é que eu tenho que justificar tudo que faço para as bolsistas, mas para mim, isso não é um peso, porque eu realmente planejo, então não tenho dificuldade com isso, agora, se fosse uma professora que não planejasse, com certeza ficaria na saia justa com elas. (EP – Amanda, 10 out. 2011)*

*No início do programa fiquei meio receosa, pois não sabia como seria, eu pensava nas bolsistas na sala de aula, tinha a concepção que elas ficariam apenas vigiando o meu trabalho, mas com o passar do tempo vi que não era bem assim, tudo foi sendo construído coletivamente, as bolsistas foram realmente para contribuir (EP – Julia, 10 out. 2011).*

Havia uma preocupação de serem “vigiadas” na sala de aula, visto que essa foi, num passado recente, a posição da universidade em relação aos professores da escola básica. Ou seja, muitos pesquisadores observavam as salas de aula dos professores para apontar aquilo que havia de negativo, desconsiderando o contexto e as condições de trabalho docente.

Há, na fala da professora Amanda, um receio em “ser dura” com os alunos, em alguns momentos, diante dos pibidianos dentro da sala de aula. Essa preocupação também está atrelada à estrutura da organização escolar, em que o professor é o responsável pela ordem da classe. Tardif e Lessard (2011, p.63, grifos dos autores) afirmam que esse é o modelo autoritário de educação. “O mestre é o centro da atividade na classe. Ele é o sol do sistema pedagógico: as ações dos alunos giram em torno dele, que impõe o ritmo dos exercícios, das repetições, das tarefas, dos movimentos, etc.”.

Os autores destacam que a manutenção da ordem nas classes constitui-se ainda um forte elemento do trabalho docente, sendo a sala de aula um dos espaços sociais mais controlados: controlam-se a postura, os gestos, as palavras, os deslocamentos, etc. E esse controle dos alunos estende-se também aos corredores da escola, aos banheiros, aos pátios e aos demais espaços. No entanto, cabe ressaltar que “a noção de ordem não quer dizer, necessariamente, silêncio e imobilidade, mas simplesmente que os alunos devem acatar as regras da organização, quaisquer que sejam” (TARDIF; LESSARD, 2011, p. 64).

Sem dúvida, esse conceito é interpretado erroneamente por muitos. Algumas culturas escolares são absorvidas pelos professores instantaneamente, e isso pode ser extremamente fatigante, ao exercerem a atividade profissional. Mas, muitas vezes, permanecem nessa prática para não saírem da zona de conforto ou até mesmo por falta de conhecimento.

O conhecimento, por sua vez é gerado e construído coletivamente, e produzido na interatividade entre duas ou mais pessoas que dele participam, constituindo-se o núcleo da atividade. Assim, as tarefas conjuntas provocam uma necessidade de confrontar pontos de vista divergentes, acerca de uma mesma atividade, o que possibilita a descentralização cognitiva e se traduz no conflito sociocognitivo que mobiliza as estruturas intelectuais existentes e obriga os sujeitos a reestruturá-las, dando lugar ao progresso intelectual. (BOLZAN, 2009, p.52)

O confronto dos diferentes pontos de vista leva o indivíduo ao progresso intelectual através da ativação da ZDP, tendo em consideração o desenvolvimento real e as possibilidades de potencializá-los.

Citamos como exemplo a fila – modo de organização dos alunos na escola. Em uma das reuniões mensais com os pibidianos, realizada no ambiente da Universidade, foi mencionado: *“Uma coisa que me incomoda muito é a fila, por que os alunos precisam sair da sala em fila, sendo que a baderna continua?”* (RPO<sup>24</sup> – Amália, 31 mar. 2012). Naquele momento, a coordenadora de área perguntou se a pibidiana já havia questionado a professora sobre isso, e a resposta foi: *“Já, mas ela falou que é regra da escola e precisa seguir e nem deu oportunidade para sugerir nada, já cortou o assunto”* (RPO – Amália, 31 mar. 2012).

De um lado, podemos considerar que a professora já se apropriou da cultura escolar de fazer a fila – porque já exerce a profissão há vários anos e, provavelmente, não está disposta a sair da “zona de conforto”, pois, se optar por outra forma de organização dos alunos, primeiro será vista por todos da escola; e, segundo, terá que confrontar com pontos de vista diferentes. Por outro lado, há necessidade de que essas práticas sejam problematizadas em grupos de estudo ou discussão sobre o cotidiano escolar. O formador precisa assumir esse papel mediador de levantar questões que possam conduzir a reflexões sobre algumas práticas que são naturalizadas.

Notamos que a atividade docente “é um trabalho cujo objeto não é constituído de matéria inerte ou de símbolos, mas de relações humanas com pessoas capazes de iniciativa e dotadas de certa capacidade de resistir ou de participar das ações” (TARDIF; LESSARD, 2011, p. 35). Quer queiramos ou não, a presença ou a opinião de outrem diante do trabalhador conduz, inevitavelmente, a um novo modo de agir.

Outro exemplo da atuação do PIBID/USF envolvendo práticas enraizadas foi quando as professoras foram questionadas pela coordenadora de área “Por que ensinar algoritmos?”. A professora Julia registra esse momento.

---

<sup>24</sup> Registro pibidiano oral

Por que ensinar algoritmo? No mesmo instante ficamos uma olhando para outra e o silêncio tomou conta do ambiente por alguns segundos. Isso, na minha opinião, porque durante muitos anos vínhamos participando de cursos, formações com foco na língua materna, portanto, temos muitos conhecimentos a respeito e nos sentimos seguras para argumentar. Já na matemática, embora participássemos de cursos, formações, ainda é algo superficial sem muito aprofundamento tendo por consequência a insegurança em aplicar determinado conteúdo de maneira diferenciada, renovada (RE<sup>25</sup> - Julia, 25 abr. 2011)

Com o passar do tempo, as professoras foram percebendo que o cotidiano escolar necessita ser questionado, e projetos como o PIBID dão condições para que se pratique esse olhar distanciado, ou seja, há tempo e auxílio financeiro. Sentiram a necessidade de que suas práticas fossem sustentadas por uma teoria. Essa foi uma das preocupações das professoras também ao prepararem a apresentação do Seminário Interno do PIBID/USF – queriam uma teoria para embasar sua discussão sobre o jogo. Começaram a entender que é necessário levantar questionamentos sobre práticas enraizadas e posicionar-se diante das prescrições.

Nos diversos trabalhos, deparamo-nos com as prescrições constantemente a normatizar o agir dos trabalhadores, e tal situação não é diferente no trabalho docente. O professor tem seu agir prescrito e, a partir do seu entendimento dessas prescrições, ele orienta o agir de seus alunos. Sabemos que existe uma distância entre o que foi prescrito e o que foi realizado, mas não podemos deixar de considerar a relação que existe entre os dois, já que o trabalhador reagirá à prescrição, e isso poderá ser visto no seu trabalho realizado, como nos mostram as pesquisas sobre o trabalho na abordagem da Clínica da Atividade.

Podemos pensar em um professor que faz todo um planejamento de sua aula, mas, quando vai ministrar, percebe que não ocorreu conforme o planejado, o que ele precisa fazer? Buscar alternativas para reorganizar sua aula e realizar o trabalho que for possível naquele momento. A fala da professora Júlia exemplifica bem o que estamos dizendo:

*Até a gente mesmo, às vezes, se perde nisso, preparamos uma atividade e achamos que vai demorar um tempão e acaba sendo o contrário, ou pensamos que vai ser rápida e demora muito, então o professor precisa ter um jogo de cintura dentro da sala para controlar isso (EP – Julia, 10 out. 2011).*

Este exemplo nos mostra que, se observarmos apenas o trabalho efetivamente realizado, não conseguimos perceber os conflitos que existem nos “bastidores” dessa atividade.

---

<sup>25</sup> Registro escrito

Por isso, Clot (2010, p. 103-104) propõe uma visão de trabalho que ultrapassa aquilo que é aparente, observável, ou seja, assume-se que o trabalho real envolve também o trabalho pensado, “o que não se faz, o que se tenta fazer sem ser bem sucedido – o drama dos fracassos – o que se desejaria ou poderia ter feito e o que se pensa ser capaz de fazer [...] as atividades suspensas, contrariadas, impedidas – até mesmo as contra-atividades”. Dessa forma, amplia-se a concepção de atividade entre o trabalho prescrito e o realizado, acrescentando, assim, o real da atividade. Com isso, há:

a) atividade prescrita: é a tarefa que deve ser realizada;

b) atividade realizada: é a atividade efetivamente realizada, em uma situação que pode ser observada;

c) o real da atividade: é tanto o que se faz como aquilo que não se faz; que se procurou fazer, mas não conseguiu; aquilo que pensamos que podemos fazer em outro lugar, ou seja, tudo o que foi feito, mas também tudo o que não foi realizado devido a algum impedimento.

Analisando o trabalho docente na concepção de Clot (2010), concluímos que é uma atividade que se realiza a partir de uma série de prescrições: do sistema educacional, do sistema de ensino, do sistema didático, da instituição (escola) em que se encontra, etc.; mobiliza o uso de inúmeros artefatos disponíveis no coletivo de trabalho<sup>26</sup>, que podem ou não se transformar em instrumentos para sua ação; é dirigido a “outrem”, que não é apenas o aluno, mas também seus pais, a sociedade e mesmo o próprio professor; é um trabalho contínuo de readaptações das prescrições em função do contexto particular de ensino; e se realiza dentro da sala de aula – o que é visível –, e fora da sala de aula, o que muitas vezes é invisível.

A atividade docente é uma profissão que, ao mesmo tempo em que o professor tem autonomia para exercer sua função, constitui também um peso para ele, pois está isolado e não pode contar com ninguém, pois existe uma cultura que reforça o trabalho solitário, como é expresso por uma das professoras:

*Hoje eu vejo que o trabalho em parceria não vem acontecendo nas escolas, como eu vivi isso eu sei o quanto é preciso, o quanto é importante. Infelizmente hoje não tem espaço, por conta dos HTPC, de direção, e nós*

---

<sup>26</sup> O coletivo de trabalho se consolida a partir de uma reflexão coletiva sobre ele, de uma suspensão da atividade para refletir sobre a atividade como um todo, gerando um produto e uma linguagem comuns, a interiorização de regras, a reorganização do trabalho; ampliando a capacidade de agir dos indivíduos e do próprio coletivo de trabalho. O coletivo de trabalho só pode existir enquanto possibilidade, quando os próprios indivíduos se colocam como organizadores do seu próprio trabalho.

*vamos nos virando por meio de bilhetes, mas creio que somos exceções, mas não é a mesma coisa de sentar, planejar, isso demanda muito tempo e não é tarefa fácil preparar sua rotina.* (EP – Amanda, 10 out. 2012)

É importante destacar que o individualismo docente é uma questão que vem sendo debatida há bastante tempo e que envolve fatores culturais. Tardif e Lessard (2011, p. 187) explicam que, embora “[...] os professores colaborem uns com os outros, tal colaboração não ultrapassa a porta das classes: isso significa que o essencial do trabalho docente é realizado individualmente”. Os autores questionam e discutem “[...] se o individualismo dos professores está na origem da falta do espírito de equipe ou se é a falta de um projeto coletivo que está na origem desse individualismo” (p. 188).

Amanda revela, em sua entrevista, que no início de sua carreira docente em São Paulo não havia parcerias, *“tudo era marcado pelo individualismo”*. Lembra que, quando chegou a Itatiba, a diretora lhe atribuiu uma 1ª série, e o desespero bateu porque não tinha a menor ideia de como alfabetizar, *“chorei uma semana sem parar, sem saber o que fazer”*. Mas encontrou refúgio em um grupo de professoras, que a seu ver eram excelentes: elas se sentavam em grupo para planejar, *“me lembro que os HTPCs terminavam às 20h e nós ficávamos espontaneamente até às 22h estudando, planejando aula, sem ganhar nada a mais por isso nem mesmo o reconhecimento”* (EP – Amanda, 10 out. 2012).

Esse grupo de professoras levava Amanda a repensar sua prática: *“quando eu preparava uma atividade para levar ao grupo, eu já pensava em uma resposta para dar para elas”*. Lembra que uma delas dizia: *“Mas o que você quer com isso, o que o aluno vai aprender com isso?”*, e Amanda tinha sempre que ter uma justificativa coerente. Portanto, admite que aprendeu muito com elas.

Quando professores compartilham saberes e experiências, estão possibilitando ir além da Zona de Movimento de Livre (ZML) e passando para a Zona de Ação Promovida (ZAP). Valsiner (1997, p. 192) destaca que *“a ZML mantém os atos da pessoa (ou pensamento-sentimento) dentro do campo das possibilidades aceitáveis, e a ZAP providencia outras sugestões a mais para a diferenciação do campo”*.<sup>27</sup>

As professoras possibilitaram a ativação da Zona de Ação Promovida (ZAP) de Amanda, ou seja, envolveram esforços para promover ações que consideravam importantes para o seu desenvolvimento. E naquele momento Amanda estava receptiva às ações que foram promovidas, pois segundo Valsiner (1997, p. 192), a Zona de Ação Promovida (ZAP) é

---

<sup>27</sup> *“The ZFM keeps the person’s acting or thinking-feeling within the Field of acceptable possibilities, and the ZPA provides further suggestions for the differentiation of the Field”* (VALSINER, 1997, p. 192).

uma zona de natureza não obrigatória, o indivíduo “pode, ou não necessariamente estar interessado em interagir com esse objeto”<sup>28</sup>.

O autor faz uma analogia, para melhor compreensão, comparando produtores que estão interessados em vender seus produtos aos clientes. O produtor não pode obrigar o cliente a comprar uma determinada marca, mas pode persuadi-lo a adquirir seus produtos, de modo que favoreça o produtor. Da mesma forma acontece com a Zona de Ação Promovida (ZAP) – não obriga o outro aceitar, mas sua função é tentar persuadi-lo.

Observamos, nos relatos de Amanda, que suas colegas de trabalho foram exercendo essa função de persuadi-la da responsabilidade docente de ensinar os alunos. E para isso precisavam estar claros os objetivos a atingir e o que ela esperava com determinada atividade que iria propor aos seus alunos.

É importante salientar que a Zona de Movimento Livre (ZML) e a Zona de Ação Promovida (ZAP) “trabalham em conjunto como um mecanismo pelo qual é organizada a canalização do desenvolvimento” (VALSINER, 1997, p.1995).<sup>29</sup>

Essa parceria a que Amanda faz referência pode ser chamada de práticas compartilhadas (BOLZAN, 2009). Implica uma postura de ruptura com a visão parcial e individual na formação, valorizando os espaços de aprendizagem comuns e a construção de conhecimentos e saberes de forma compartilhada.

Nesse processo, o coletivo deixa de ser algo externo, o sujeito passa a sentir-se e a ser reconhecido como membro desse coletivo, já que as regras coletivas de ofício estão também incorporadas nele. No caso específico do magistério, desde que o professor assume sua condição de aluno, ele já vai se apropriando de práticas do ofício docente; essas práticas que compõem um coletivo do trabalho vão se consolidando, principalmente nos primeiros anos de docência. De um lado, esse coletivo de trabalho pode oferecer instrumentos para que cada sujeito supere as dificuldades encontradas no seu meio (CLOT, 2010), servindo de zona de desenvolvimento; de outro, ele pode contribuir para perpetuar práticas que pouco contribuem para o desenvolvimento dos alunos e o seu próprio.

Contudo, o que mais constatamos hoje nas escolas são atividades coletivas, mas que não necessariamente ocorrem de forma compartilhada. Quando a proposta é de trabalho em grupo, o que se observa é uma repartição do todo a ser costurado como “uma colcha de

---

<sup>28</sup> “*May, but need not, be interested in acting with that object*” (VALSINER, 1997, p. 192).

<sup>29</sup> “*Work jointly as the mechanisms by which canalization of development is organized*” (VALSINER, 1997, p.195)

retalhos”, de maneira que os sujeitos envolvidos na atividade sabem sua parte, mas nem sempre reconhecem o todo.

Na concepção de Tardif e Lessard (2011), existem alguns fatores que dificultam o trabalho compartilhado, como: o tamanho do estabelecimento escolar, em que se torna mais difícil estabelecer contato com os colegas; a estabilidade do grupo de professores; a qualidade das relações pessoais na escola, pois, quando não é estabelecido um vínculo de amizade, muitas vezes, surgem os conflitos pessoais – que são origens de algumas resistências à colaboração. E, por fim, os autores destacam a importância de um projeto coletivo na escola – uma maneira de despertar o espírito de equipe. No entanto, parece difícil também encontrar tempo para elaborar projetos coletivos nas escolas. “A tarefa dos professores é pesada e poucos dentre eles tomam tempo para estabelecer contatos com toda a equipe ou aceitam investir mais tempo ainda, depois das horas normais de trabalho” (TARDIF; LESSARD, 2011, p. 187).

Outro agravante do trabalho docente é o número de alunos por sala de aula, impossibilitando um atendimento com qualidade a todos. O PIBID/USF, com a participação dos pibidianos em sala de aula, possibilitou uma nova organização do trabalho. A professora afirma: “*É muito difícil uma professora para auxiliar 27 crianças, então nos trabalhos eu coloco uma em cada grupo para auxiliar as crianças e vejo que isso faz toda a diferença*”. (EP – Amanda, 10 out. 2012).

Com a professora Eliane não foi diferente, o programa veio para agregar.

*Desde o início do ano, ao perceber os diferentes níveis de conhecimento das crianças, passei a dar atividades diferenciadas para os grupos e eram as bolsistas que ajudavam nas intervenções aos grupos, eu revezava com as bolsistas, falava: hoje você fica com os alfabéticos e eu com os não alfabéticos, em alguns momentos intervínhamos juntas no grupo, a participação das bolsistas foi ótima* (EP – Eliane, 10 out. 2012)

Bolzan (2009, p.22) ressalta que a construção da profissão docente é coletiva, “se faz na prática de sala de aula e no exercício da atuação cotidiana na escola. É uma conquista social, compartilhada, pois implica trocas e representações”. A parceria nesse momento torna-se de grande valia para enfrentar as inúmeras contingências do ofício.

O domínio do saber foi também um desafio que se apresentou para as professoras supervisoras do PIBID/USF. Discutimos no capítulo 3 que só podemos considerar como saber, por exemplo, as ações e os discursos que os professores são capazes de justificar diante de outro ator (TARDIF, 2012).

O profissional docente detém saberes de múltiplas fontes sobre a educação. Por ser uma atividade dinâmica e complexa, os profissionais precisam agir de forma diferenciada, mobilizando diferentes teorias, metodologias, habilidades, etc. Dessa forma, o saber profissional dos professores não é constituído por um saber específico, mas por vários saberes, oriundos de diferentes fontes, incluindo também o saber-fazer e o saber da experiência.

Os pibidianos questionavam muito a prática das professoras, relacionavam com a forma como eles aprenderam na educação básica. E comentavam: “*Nossa, mas mudou tanto! Na verdade não é que mudou, é a forma como os professores deles trabalhavam que era diferente*” (EP – Luana, 10 out. 2011).

Retomamos a analogia que Freire faz entre a prática pedagógica e o ato de cozinhar: “a prática de cozinhar vai preparando o novato, ratificando alguns daqueles saberes, retificando outros, e vai possibilitando que ele vire cozinheiro” (FREIRE, 1996, p.23-24). Do mesmo modo ocorre com o professor: ele se constitui dia após dia, nunca deixa de aprender. Algumas práticas são abolidas quando acontecem novas aprendizagens; outras são substituídas; e assim vai aprimorando o seu trabalho. Isso responde aos questionamentos dos pibidianos referente às mudanças.

A professora Luana comenta que os pibidianos confrontam também a teoria com a prática, pois, segundo a professora, eles se apegam muito à teoria e questionam:

*Como fazer desse jeito? Não é assim que a teoria diz, se fizer não vai dar certo assim! Eles conseguem ter esse olhar, mas eu sempre falo para eles, que precisam ter, sim, a teoria muito a florada na cabeça, até mesmo para se fundamentar, mas o jogo de cintura do que é possível e do que não é terão que ter também. Mas a gente sabe que, depois que já estamos do outro lado atuando na prática, sabemos que a teoria você não consegue aplicar nua e crua. Em uma turma você consegue empregar a teoria de um jeito, na outra de um modo diferente, tem sempre que ter um jogo de cintura* (EP – Luana, 10 out. 2011).

Tardif e Lessard (2011) destacam que a capacidade do professor de adaptar os programas, os projetos e as atividades vai se delineando com os anos e conforme a personalidade do professor. Alguns irão seguir o programa à risca, outros poderão experimentar formas diferenciadas de transmissão.

Desse modo, os saberes docentes adquiridos durante a formação inicial – saberes das disciplinas e saberes da formação profissional – serão reformulados e reconstruídos no dia a dia na sala de aula, a partir dos saberes curriculares e da experiência e de outros saberes científicos da formação continuada e do desenvolvimento profissional.

A fala da professora nos permite inferir que ela tem uma visão do conhecimento *em* prática (COCHRAN-SMITH; LYTLE, 1999). O conhecimento *em* prática pressupõe que a experiência profissional venha, em grande parte, da própria profissão de ensinar, pois

o fulcro do aprendizado do professor está na compreensão que este tem de suas próprias ações – isto é, suas próprias suposições, raciocínios e decisões, bem como sua criação de novos conhecimentos para responder situações únicas e mutáveis na sala de aula (COCHRAN-SMITH; LYTLE, 1999, p. 21-22).<sup>30</sup>

Talvez a citação acima nos faça compreender a posição da professora Luana, quando diz: *“Sou muito aberta referente às coisas novas [...] gosto sempre de estar inovando na sala de aula, mas, peneiro bastante também [...] não é tudo que eu levo para a sala de aula, porque nós conhecemos nossos alunos”* (EP – Luana, 10 out. 2011). Nesta visão de conhecimento, é como se o professor dissesse “quem sabe dos problemas da minha sala sou eu”. As orientações externas são bem-vindas, porém, não são apropriadas instantaneamente, sem antes analisar se aquilo realmente será útil em sua sala de aula.

Para os professores que têm a visão do conhecimento *em* prática, é claro o que precisam aprender e como precisam aprender.

Este “o que” é o conhecimento prático, conhecimento artesanal, ou saber-em-ação – isto é, o conhecimento que é gerado por professores competentes à medida que lidam com situações de sala de aula inerentemente indeterminadas, incluindo como decisões são tomadas, como estratégias são escolhidas, como momentos distintos são interconectados, como a matéria é apresentada, e como novas ocorrências são compreendidas e estruturadas. O “como” é a deliberação e a consideração/reconsideração – isto é, a reflexão consciente sobre o fluxo da ação na sala de aula, e a criação de conhecimento em ação para dar conta de novas situações, intencionalmente e introspectivamente examinando tais situações, e conscientemente articulando o que é tácito ou implícito (COCHRAN-SMITH; LYTLE, 1999, p. 22).<sup>31</sup>

A visão do conhecimento *em* prática evidencia-se também quando a professora destaca:

*Mostro pra eles que não posso dar tudo mastigado para eles, que não sairão com um receituário, até porque não sei como será daqui dois ou três anos,*

---

<sup>30</sup> However, in efforts animated by knowledge-in-practice, teacher learning hinges on enhancing teachers understandings of their own actions – that is, their own assumptions, their own reasoning and decisions, and their own inventions of new knowledge to fit unique and shifting classroom situations (COCHRAN-SMITH; LYTLE, 1999, p. 267).

<sup>31</sup> The “what” is practical knowledge, craft knowledge, or knowing-in-action – that is, the knowledge that is generated by competent teachers as they deal with classroom situations that are inherently indeterminate, including how decisions are made, how strategies are selected, how disparate instances are connected to one another, how subject matter is conveyed, and how new occurrences are understood and framed. The “how” is deliberation and consideration/reconsideration – that is, consciously reflecting on the flow of classroom action and invention of knowledge in action in order to take note of new situations, intentionally and introspectively examining those situations, and consciously enhancing and articulating what is tacitly implicit (COCHRAN-SMITH; LYTLE, 1999, p. 268)

*até mesmo porque cada sala é diferente, cada pessoa tem seu jeito de ensinar, mas saberão que terão que rebolar muito e com certeza ganharão muito com isso* (EP – Luana, 10 out. 2011).

A fala da professora reforça o que Cochran-Smith e Lytle (1999) pontuam. Em outras palavras, nesta ótica de conhecimento, o professor aprende à medida que lida com as situações de sala de aula, ou seja, na prática. E, para saber como proceder, deverá refletir conscientemente, para dar conta dos desafios que aparecerão.

A visão da professora Amanda já remete a um conhecimento *para* a prática. Nessa concepção tem-se a ideia de que saber mais leva a uma prática mais eficaz, “é uma imagem de conhecimento para o uso – os professores são usuários aptos, não geradores” (COCHRAN-SMITH; LYTLE, 1999, p.9).<sup>32</sup>

*Acredito que hoje é mais válido as formações, os cursos que você faz para aprimorar sua prática do que a própria faculdade. [...] Agora a teoria só tem sentido aliado a prática e vice-versa, mas eu considero as formações muito mais importantes, o “Ler e escrever” mesmo é um curso que eu gosto demais, muita gente não gosta, mas eu já aprendi muito e vou com prazer há dois anos. É um curso da rede que a prefeitura oferece. Eles têm uma base teórica que você remete para prática, não é uma teoria que está distante.* (EP – Amanda, 10 out. 2011).

É preciso analisar se os cursos de formação não são pautados no paradigma da racionalidade técnica, em que os formadores levam novas teorias e metodologias para o professor aplicar em sua sala de aula. Segundo esse paradigma, o “professor (a), este tem um papel passivo diante das recomendações dos teóricos e investigadores sobre sua prática. Este (a) professor (a) não é considerado capaz de elaborar saberes profissionais e tomar decisões sobre sua prática” (NACARATO, 2000, p.19).

Uma saída para isso, afirmam Cochran-Smith e Lytle (1999), incide em investir na capacidade de os professores gerarem e desenvolverem saberes em parceria com educadores universitários, perseguindo suas próprias questões; desenvolvendo estratégias e teorias; e confrontando-as criticamente com os conhecimentos, as práticas e as teorias de outras comunidades ou grupos sociais. Para as autoras, os professores que se engajam e se comprometem com seu trabalho e o realizam com postura investigativa, desenvolvem um saber arraigado nas condições reais de sua prática, habilitando-se a questionar teorias e práticas vindas de fora.

Analisando por meio das zonas de desenvolvimento de Valsiner (1997), neste caso, a parceria possibilita criar uma estrutura cognitiva – que é construída socialmente e baseada em

---

<sup>32</sup> “*Is one of knowledge for use – teachers are knowledge users, not gerators*” (COCHRAN-SMITH; LYTLE, 1999, p.257).

sistemas culturais, em que o professor aprende a estabelecer uma Zona de Movimento Livre (ZML) no seu próprio pensar e sentir. O indivíduo vai internalizando os significados construídos socialmente, ou seja, a Zona de Movimento Livre (ZML) vai se internalizando, o professor passa a refletir e questionar o que já está posto, assumindo uma postura mais ativa diante de sua realidade.

Segundo Valsiner (1997, p.190), a Zona de Movimento Livre (ZML) pode ser construída por caminhos diferentes, ela é “estabelecida, mantida e modificada”<sup>33</sup>. É estabelecida quando o indivíduo é inserido em determinado ambiente social, mantida quando não há alterações por um longo período de tempo e reconstruída – modificada – quando o indivíduo entra em um novo ambiente e se utiliza de seus conhecimentos já adquiridos nesse novo espaço. Na Zona de Movimento Livre (ZML), o indivíduo também pode ser “induzido” pelo outro, como é o exemplo dos cursos baseados na racionalidade técnica, mencionados por Nacarato (2000), em que, muitas vezes, o professor não tem espaço para modificar o que está posto.

Assim, se quisermos avançar em direção à melhoria da educação, torna-se necessário o conhecimento *da* prática. O que muda nesse conhecimento? A diferença crucial é que não existe uma separação entre teoria e prática, ou seja, entre o conhecimento formal e a prática profissional.

Nessa concepção, a produção de conhecimentos é construída no exercício da profissão – na escola, na sala de aula, com os alunos. A sala de aula torna-se lugar de investigação, e o professor, conseqüentemente, assume um ponto de vista mais crítico. Não há distinção entre professor experiente e novato.

A ideia implícita do conhecimento *da* prática é que, através da investigação, os professores ao longo de sua vida profissional – de novato a experiente – problematizam seu próprio conhecimento, bem como o conhecimento e a prática de outros, assim se colocando em uma relação diferente com o conhecimento (COCHRAN-SMITH; LYTLE, 1999, p. 29).<sup>34</sup>

As autoras enfatizam que a ideia central da perspectiva do conhecimento *da* prática é que as aprendizagens geradas vão além da transformação da sala de aula e das escolas nas quais os professores estão inseridos. Pelo trabalho compartilhado e pela posição crítica com

---

<sup>33</sup> “*The ZFM is set up, maintained, and changed*” (VALSINER, 1997, p.190).

<sup>34</sup> *Reather, implicit in the idea of knowledge-of-practice is the assumption that, through inquiry, teachers across the professional life span – from very new to very experienced – make problematic their own knowledge and practice is well as the knowledge and practice of others and thus stand in a different relationship to knowledge* (COCHRAN-SMITH; LYTLE, 1999, p. 273).

relação a teorias e pesquisas de outros, os professores assumem um papel de pesquisadores e coconstrutores de conhecimento.

O PIBID/USF possibilitou momentos de reflexões, um repensar nas práticas e nas teorias da prática que as autoras mencionam. Eliane nos contou em uma das reuniões:

*Aplicamos a prova do SARESP para os alunos do 3º ano que eram meus no ano passado e fiquei surpresa porque os alunos que já estavam lendo e escrevendo, resolvendo problemas, não conseguiram fazer a prova, erraram muito, e eu fiquei pensando: meu Deus será que eles desaprenderam? (RO – Eliane, 22 nov. 2010)*

A professora Amanda vai além, destaca que tem alunos que, após o período de férias, não conseguem mais fazer certas coisas que fazia antes. Nessa reunião foi questionado pelas professoras: eles desaprenderam?

Tais reflexões possibilitaram um repensar sobre a aprendizagem como um processo não linear, de idas e vindas, tempo, experiência, ritmos e formas distintas de aprendizagens. Teriam essas crianças sido submetidas a um processo que as desafiasse, que garantisse que os conceitos, as habilidades fossem mobilizados? Essas questões práticas motivaram as professoras a buscar teorias que explicassem o questionamento.

Existe uma subjetividade nas correções dessas avaliações. Assim como há alunos que não conseguem grafar suas respostas, mas oralmente se saem muito bem. Na reunião chegou-se à conclusão de que se torna necessário rever a aplicação dessas provas e suas correções. Seria bem mais proveitoso, para alguns alunos, ser a prova oral e também corrigir a prova coletivamente e devolvê-la aos alunos, possibilitando que pensem sobre o seu erro. Ou seja, é necessário repensar esse tipo de avaliação externa.

Heller (1992) nos adverte que o indivíduo, em seus papéis, pode ser tragado neles e por eles e viver sua estereotipia de uma forma limitadora da individualidade. Quando isso ocorre, o indivíduo cumpre esses papéis sem questioná-los, assimila as prescrições dominantes, ou seja, vive em conformismo. As professoras poderiam simplesmente ter pensado “o sistema é assim e não há o que se discutir”. Mas elas anseiam por mudanças, não se conformam com a imposição do governo. Isso é um começo para uma possível mudança. Discussões como essas precisam ser expandidas, divulgadas, fomentadas.

Se perdurar esse processo de as professoras se incomodarem e questionarem os acontecimentos cotidianos da escola, elas, com certeza, poderão (re)significar a atividade docente. Este foi o exercício do PIBID/USF, para além de possibilitar um ambiente de

aprendizagem sobre a docência para os pibidianos: reconhecer que as professoras poderiam teorizar sobre o que vivenciavam em seu cotidiano escolar.

Além dos saberes oriundos da grade curricular que as professoras precisavam ter – porque eram questionadas pelos pibidianos –, tiveram também a oportunidade de (re)significar sua prática profissional através de estudos realizados no PIBID/USF. A professora menciona:

*Realmente aconteceu uma revolução nas nossas vidas, estamos dando muito mais matemática neste ano, acho que devo isso a Regina<sup>35</sup>, por que é interessante, quando você começa entrar em contato com pessoas da área você começa abrir seu campo de visão referente ao assunto e, tudo que você olha questiona: será que é válido isso aqui? (EP – Amanda, 10 out. 2011).*

Amanda destaca que antes não dava tanta matemática, não pela falta de importância, mas priorizava a língua portuguesa. No entanto, *“hoje eu vejo que a matemática é muito presente na nossa vida tanto quanto a língua portuguesa e dependendo até mais”* (EP – Amanda, 10 out. 2011).

A constituição dessa prática reflexiva contou com a participação de um agente externo – a professora universitária (coordenadora de área) como articuladora das teorias e da prática docente e como disparadora desse processo reflexivo, a partir de problematizações.

A teoria tem importância fundamental na formação dos docentes, pois dota os sujeitos de variados pontos de vista para uma ação contextualizada, oferecendo perspectivas de análise para que os professores compreendam os contextos históricos, sociais, culturais, organizacionais e de si próprios como profissionais. (PIMENTA, 2002, p.24)

A professora relata um exemplo desse novo olhar: estava com uma colega de trabalho, também participante do PIBID, pensando na avaliação do 4º bimestre para o segundo ano. Mesmo não havendo reprovação de aluno nesse ano de ensino, as professoras são obrigadas a dar uma prova e, no momento em que resolveram o que dariam, Amanda começou a questionar: *“Será que está contextualizado? Será que será importante para as crianças? Realmente aconteceu uma revolução nas nossas vidas, estamos dando muito mais matemática neste ano”* (EP – Amanda, 10 out. 2011).

Pimenta (2002) destaca que os saberes necessários ao ensino são reelaborados e construídos pelos professores, em confronto com suas experiências práticas, cotidianamente nos contextos escolares. E, nesse confronto, há um processo de compartilhamento e troca de

---

<sup>35</sup>Professora universitária e coordenadora de área do PIBID/USF

experiências entre seus pares, o que permite que os professores, a partir de uma reflexão na prática e sobre a prática, possam constituir seus saberes necessários ao ensino.

Amanda conta que ficou surpresa com muitas crianças da sala: no momento de ensinar geometria, ficou pensando como iria ensinar figuras planas, não planas, dentre outras coisas, e *“eles aprenderam muito bem, nós até colocamos isso na avaliação e eles me surpreenderam”* (EP – 10 out. 2011).

A prática da professora nesse momento já não era uma prática “primariamente prática”, mas já se aproximava de “uma concepção mais gerativa de ‘ensino como práxis’, isto é, a ideia de que o ensino envolve uma relação dialética entre teorização crítica e ação” (BRITZMAN, 1991 apud COCHRAN-SMITH; LYTLE, 1999, p.50).<sup>36</sup>

A professora Eliane também relata que apenas depois das formações de que foi participando começou a pensar e dar sentido para o ensino da matemática, e, com isso, foi se aprimorando.

*A matemática sempre foi algo decorado, eu acho que até o ano passado, eu pensava que tinha que ensinar do fácil para o difícil, foi esse ano com a Regina que minha cabeça mudou. Eu tentava mudar minha prática, mas não tinha uma ajuda, ia por tentativa e erro, mas este ano foi diferenciado* (EP – Eliane 10 out. 2011).

As professoras precisavam de alguém que lhes mostrasse a importância de trabalhar com a matemática e a forma como trabalhar. O PIBID/USF foi o ambiente que proporcionou isso. A professora Regina contribuiu com a possibilidade de desenvolvimento da ZDP das professoras. Eliane, por exemplo, se sentia incomodada com a forma como trabalhava, mas não tinha clareza de como mudar, porque ela disse: *“Eu tentava mudar minha prática”*. Quando queremos mudar algo, alguma coisa não está bem. A professora tinha um desenvolvimento real – aquilo que já fazia cotidianamente em sua sala de aula, sozinha, sem ajuda de alguém mais experiente. Porém, naquele momento, necessitava do auxílio de alguém mais experiente, para ajudá-la a atingir o desenvolvimento potencial – aquilo de que ela sentia falta na sua prática, e não conseguia fazer por si só, para que, posteriormente, houvesse uma apropriação e as atividades antes mediadas comesçassem a fazer parte de um procedimento interno de construção de conhecimento pela professora.

Interessante destacar que a busca por novos saberes geralmente provém das situações cotidianas do trabalho; e esse saber “não é um conjunto de conteúdos cognitivos definidos de uma vez por todas, mas um processo em construção ao longo de uma carreira profissional na

---

<sup>36</sup> *“Teaching as práxis”, that is, the idea that teaching involves a dialectical relationship between critical theorizing and action* (BRITZMAN, 1991 apud COCHRAN-SMITH; LYTLE, 1999, p.291).

qual o professor aprende progressivamente a dominar seu ambiente de trabalho” (TARDIF, 2012, p. 14).

Parafrazeando o autor, o professor não tem arquivada uma caixinha de saberes, ele vai buscando de acordo com suas necessidades, à medida que surgem os conflitos, as incertezas, a insegurança.

Terminei a reunião com a insegurança que toda a mudança gera, mas acreditando que pode dar certo e refletindo sobre minhas concepções no ensino da matemática. Estou incomodada, porque percebi que minhas concepções no ensino da Língua Portuguesa (alfabetização) não estão coerentes com a matemática, na qual ainda estou presa na ideia de ensinar do fácil para o difícil, do 1 ao 9, do 10 ao 19, do 20 ao 30 e assim por diante (RE – Eliane, 11 abr. 2011).

Esse processo que a professora Eliane descreve nós vivenciamos pessoalmente nas reuniões. A professora, sempre muito dedicada e comprometida com seu trabalho, às vezes se angustiava por não atingir os seus objetivos. *“No final do ano sempre me sinto frustrada, olho para os alunos que ensinei, ensinei, eu queria que saíssem todos bons, mas não são todos iguais, cada um avança dentro das suas possibilidades”*. Desabafa que *“nesse ano<sup>37</sup> está sendo um pouco difícil, porque geralmente deixo dois ou três apenas recém alfabetizados, mas este ano ficaram oito e eu penso: no que será que eu errei?”* (EP – Eliane, 10 out. 2011)

Tardif e Lessard (2011, p.218) são bem categóricos ao afirmar que o ensino, em boa parte, consiste em “repetir, retomar, redizer, rever, voltar atrás, dar voltas para chegar ao mesmo lugar...”. Diferentemente dos programas oficiais, que são lineares e cumulativos.

A professora, no decorrer de sua formação profissional, já vinha, desenvolvendo o exercício da reflexão. O PIBID/USF veio somar e reforçar essa prática. Freire (1991, p.58, grifo do autor) afirma que assim é o processo de construção da identidade profissional: “a gente se faz professor, a gente se forma como professor, *permanentemente*, na prática e na reflexão sobre a prática”.

Os momentos de estudos e reflexões possibilitados pelo PIBID/USF podem ter levado algumas professoras a (re)significar sua prática profissional.

Este encontro foi muito rico, pois tivemos a oportunidade de refletir, trocar experiências e estudarmos sobre o ensino da matemática, oportunidade esta que somos privilegiadas. Afinal, se mais professores tivessem esta oportunidade, com certeza o ensino da matemática dos alunos seria diferenciado. (RE – Julia, 29 ago. 2011)

Essa prática reflexiva possibilita que os professores vivam em um contínuo processo de construção e reconstrução,

---

<sup>37</sup>Ano de 2011, em que realizamos a entrevista.

articulando suas intenções, testando suas suposições, e buscando conexões com a prática...[os professores] ampliam seu uso de recursos: formam redes, se tornam profissionalmente mais ativos [...] se tornam recursos que podem fornecer à profissão informações que ela simplesmente não tem [...] se tornam críticos, leitores e usuários de pesquisas atuais[...] colaboram com seus alunos para responder questões relevantes a ambos, buscando na comunidade recursos de maneiras novas e inesperadas. A natureza do discurso de sala de aula muda quando a investigação começa (GOSWAMI; STILMAN, 1987 apud COCHRAN-SMITH; LYTLE, 1999, p.33).<sup>38</sup>

Lamentavelmente, muitas reflexões e ações provocadas pelo PIBID/USF não se mantiveram, porque, sem a parceria dos bolsistas na escola, muitas ações se tornaram impossíveis após o término do programa, mas acreditamos nas sementes lançadas – um dia elas poderão germinar, por meio de novas colaborações, e dar frutos.

#### **4.3 Trabalho como *status***

Retomando o que discutimos no capítulo III, *status* significa a posição de um indivíduo em um determinado grupo, refere-se à identidade do trabalhador, “[...] tanto dentro da organização do trabalho, quanto na organização de normas e regras que definam os papéis e as posições dos atores” (TARDIF; LESSARD, 2011 p. 50).

A identidade dos professores é interpretada como o resultado de múltiplas interações com os participantes do processo escolar, iniciando pelos alunos.

Para Marcelo (2009, p. 112), a identidade profissional é “a forma como os professores definem a si mesmos e aos outros. É uma construção do ‘si mesmo’ profissional que evolui ao longo da carreira docente”.

Por meio de definições semelhantes, os diversos autores defendem que a identidade docente não é um atributo fixo e estável, mas se desenvolve ao longo da vida, influenciada por aspectos pessoais, sociais e cognitivos.

---

<sup>38</sup> “*Articulating their intentions, testing their assumptions, and finding connections with practice... [Teachers] step up their use of resources: they form networks; and they become more active professionally... They become rich resources Who can provide the profession with information it simply doesn't have... they become critical, responsive readers and users of current research... they collaborate with their students to answer questions important to both, drawing on community resources in new and unexpected ways. The nature of classroom discourse changes when inquiry begins*” (GOSWAMI; STILMAN, 1987 apud COCHRAN-SMITH; LYTLE, 1999, p.276).

O anseio pela profissão docente vem se atenuando dia após dia; observamos esse fato na entrevista realizada com as professoras supervisoras do PIBID/USF; das quatro entrevistadas, três não almejavam a profissão, provavelmente devido ao seu *status*.

*Estudei minha vida toda em escola pública e motivada pelas minhas irmãs mais velhas fiz o magistério. Durante o período do magistério por exigência do sistema vinculei ao Estado e estagiei por dois anos, mas percebi que eu não queria ser professora, resolvi fazer a faculdade de Administração de Empresas. (EP – Amanda, 10 out. 2011)*

*Eu queria fazer processamento de dados, inclusive já estava tudo certo que eu iria de carona com dois moços, mas na última hora meu pai não deixou. acho que ele ficou meio receoso por ser no período da noite, inclusive a moça da fábrica que ele trabalhava já havia até falado que iria colocar eu para trabalhar lá, mas ele mudou de ideia na última hora e falou que era para eu fazer o Magistério (EP Eliane, 10 out. 2011).*

*Eu me lembro de que eu fui escolhida dentro de 80 alunos para estagiar na APAE, eu fiquei muito lisonjeada por ser escolhida, mas você começa a viver aqueles problemas muito graves, tanto familiares quanto físicos e eu sofri muito neste um ano e meio e, por isso que eu resolvi largar, não queria dar aula, mas eu ainda não tinha assumido nenhuma sala “normal”. Resolvida mudar de direção, fiz graduação em Administração de Empresas (EP – Luana, 10 out. 2011).*

Algumas constantes vêm sendo identificadas e têm degradado o *status* do trabalho docente. Com base nos estudos de Marcelo (2009) e Tardif e Lessard (2011), traremos a seguir algumas dessas constantes que consideramos pertinentes para analisar o *status* do trabalho das professoras supervisoras do PIBID/USF.

As crenças sobre o ensino, primeira constante a ser considerada, estão presentes desde quando os aspirantes a professores chegam à formação inicial docente. São proposições consideradas como verdadeiras que influenciam significativamente na aprendizagem dos professores, bem como nos processos de mudanças necessárias ao longo da caminhada profissional (RICHARDSON, 1996 apud MARCELO, 2009).

O autor destaca três características que implicam nas crenças e nos conhecimentos que os professores desenvolvem sobre o ensino:

- experiências pessoais;
- experiência do conhecimento formal;
- experiência escolar e de aula.

As experiências pessoais incluem aspectos vivenciados, tanto escolares como familiares; a procedência socioeconômica e étnica; a religião – tudo isso pode afetar as crenças sobre o ensino e a aprendizagem. A experiência do conhecimento refere-se às crenças

das matérias que se ensinam e aprendem na escola. A experiência escolar envolve as imagens construídas enquanto estudante acerca do que seja ensinar e do trabalho do professor.

Essas experiências afetam a maneira como os professores interpretam a própria profissão e como agem diante das diversas situações. Os termos “crenças” e “conhecimentos” não são sinônimos: “as crenças, ao contrário do conhecimento, possuem uma clara conotação afetiva e avaliadora: o conhecimento de um tema diferencia dos sentimentos que tenhamos sobre esse tema” (PAJARES, 1992 apud MARCELO, 2009, p.117).

Analisamos anteriormente a fala da professora: “*Eu tinha essa ideia, acho que até o ano passado, que tinha que ensinar do fácil para o difícil*” (EP – Eliane, 10 out. 2011), para mostrar a necessidade de alguém mais experiente para possibilitar a ativação das zonas de desenvolvimento. Porém, aqui destacamos nessa fala uma crença da professora, que a impossibilitava de avançar, de desenvolver novas estratégias de ensino.

As crenças que os professores trazem para a formação inicial “atuam como filtros mediante os quais eles dão sentido aos conhecimentos e experiências com que se deparam” (FEIMAN-NEMSER, 2001 apud MARCELO, 2009, p.117). No entanto, podem também ser uma barreira – que limita o indivíduo ao desenvolver-se –, pois a forma como conhecemos determinada área curricular afeta a forma como ensinamos.

A professora Amanda foi enfática em sua fala, dizendo que os pibidianos questionavam bastante, “*mas até o momento não trouxeram nenhuma contribuição, algo de novo que aprenderam na faculdade*” (EP – Amanda, 10 out. 2011). Mas até que ponto a professora estava aberta para receber o que os pibidianos traziam como sugestões? Seria um movimento de resistência por parte dela? Destacamos, no item 4.2, que os bolsistas questionavam as professoras, por exemplo, sobre a fila, porém, elas não davam abertura para o diálogo, pois as crenças estavam enraizadas. Enfim, vivia-se em uma tensão constante entre aquilo que fazia parte do repertório de saberes profissionais do professor (como lidar com as questões do cotidiano escolar; como conduzir uma sala de aula; como ensinar os conteúdos específicos; como dar atenção aos alunos, dentre outras tarefas) e aquilo que os agentes externos – pibidianos, coordenadora do PIBID e pesquisadora – tinham como expectativas. Muitas vezes, essa relação era desgastante e gerava resistências nas professoras.

A segunda constante é a fragmentação do conhecimento do professor. No trabalho docente, não basta apenas conhecer o conteúdo a ser ensinado: é preciso ter o conhecimento didático – saber a maneira de expor e formular o conteúdo, de modo que propicie a compreensão dos alunos. Inclui também “a forma de organizar os conteúdos, os problemas

que surgem, a adaptação aos alunos com diversidade de interesses e habilidades” (MARCELO, 2009, p.120).

Em uma das reuniões com as professoras supervisoras, elas questionaram sobre a melhor maneira de ensinar o sistema de numeração decimal aos alunos, pois alguns estavam com muitas dificuldades para entender. Foi quando percebemos que as próprias professoras não tinham clareza de como utilizar o ábaco –um instrumento didático para ensinar o sistema de numeração; algumas, inclusive, o utilizavam de maneira equivocada e com a visão de que

o ensino de matemática é um processo construído internamente, e o Sistema de Numeração Decimal, por sua vez é um conteúdo que tem que ser construído internamente pelo estudante. Caso contrário, este o recebe passivamente e o conteúdo não será e nem servirá com um instrumento de desenvolvimento evolutivo natural (RE – Julia, 15 ago. 2011).

O registro da professora nos leva ao questionamento: qual é o papel do professor nesse processo? Para promover uma aprendizagem significativa, o professor, inicialmente, precisa ter clareza da concepção social da Educação e, conseqüentemente do seu próprio papel social. Ele não é o “dono do saber” e, sim, um mediador, alguém que acompanha e participa do processo de construção e das novas aprendizagens do aluno em seu processo de formação.

No trabalho com as professoras supervisoras, à medida que percebemos seu “desconhecimento” desse instrumento didático, optamos por ensiná-las a utilizar o ábaco nos encontros seguintes. Após essas conversas, a professora registrou:

Após anos de vivência escolar, pude constatar que o trabalho com materiais concretos torna o processo de construção do sistema numérico mais acessível às crianças, pelas ações que elas realizam sobre eles – fazer, desfazer grupos, trocar e pelas representações dos elementos. As intervenções e questionamentos sobre o sistema de numeração decimal junto aos estudantes, podem ser realizadas com o ábaco, pois seu uso poderá promover o desenvolvimento do raciocínio.

Dada a grande importância que a matemática tem no dia a dia das pessoas e considerando o grande insucesso dos alunos em matemática, é necessário criar estratégias diversificadas de modo a proporcionar aos alunos o gosto pela matemática, pelo que tem de interessante, útil e contribuir para diminuir o insucesso. Assim, uma das medidas que pode vir a contribuir para atingir esses objetivos é criar e introduzir no contexto de ensino e aprendizagem recursos adequados que possam motivar os alunos a tornar a aprendizagem da matemática cada vez mais atraente e efetiva. (RE – Julia, 29 ago. 2011).

Fica evidente que muitos anos de vivência escolar não garantem experiência – significações de situações vividas que realmente transformam o indivíduo. Talvez isso se deva à fragmentação do conhecimento do professor.

Se observarmos a estrutura curricular, constatamos uma fragmentação entre os diferentes tipos de conhecimentos: de um lado, os conteúdos disciplinares; e, de outro, os pedagógicos. Esse divórcio leva os indivíduos a acharem que a prática é mais importante que o conhecimento acadêmico.

É comum ouvirmos dizer que o professor aprende muito mais na prática do que na universidade. “A partir dessa perspectiva, atribui-se um valor mítico à experiência como fonte de conhecimento sobre o ensino e sobre o aprender a ensinar” (MARCELO, 2009, p.120-121).

Cochran-Smith e Lytle (1999) refletiram sobre as relações entre conhecimento e prática na formação dos professores. É importante reiterar que as autoras diferenciam entre conhecimento *para* a prática, conhecimento *em* prática e conhecimento *da* prática.

Na concepção do conhecimento *para* a prática, o conhecimento serve para aprimorar a prática – quanto mais conteúdos, teorias educacionais, estratégias de ensino, mais eficaz será a prática. A segunda concepção – do conhecimento em prática – enfatiza a ação: o conhecimento é construído no contexto escolar, na sala de aula, ou seja, na prática. E o conhecimento *da* prática não separa teoria e prática, e os professores têm papel central na construção de conhecimentos.

A terceira constante na análise do *status* do professor é o seu isolamento em sua sala de aula, o que lhe dá uma “falsa autonomia”. A profissão docente é uma das poucas em que o sujeito realiza sua atividade sozinho. O isolamento é favorecido devido à arquitetura da escola, “que organiza as escolas em módulos padrão –, assim como pela distribuição do tempo e do espaço, e pela existência de normas de independência e privacidade entre os professores” (MARCELO, 2009, p.122).

O autor ainda pontua que, embora o isolamento facilite a criatividade individual e poupe os professores de alguns conflitos relacionados ao trabalho compartilhado, também os priva da estimulação do trabalho pelos companheiros e do apoio necessário para avançar ao longo da carreira.

Os alunos são as únicas testemunhas do trabalho docente e são sua motivação principal, mas uma motivação intrínseca, ligada à satisfação dos alunos em aprender e desenvolver capacidades.

*Os alunos chegaram neste ano sem conhecer a sequência numérica, a centena para eles era até o cem, muitas crianças não faziam relação do número e da quantidade, chegaram com muita defasagem na matemática e, quando eles começaram a aprender e dar sentido para o que estavam aprendendo, passaram a amar a matemática. (RO – Luana, 11 abr. 2011)*

A professora Luana relatou sua experiência com muita gratidão, pois enfrentou grandes dificuldades para chegar à aprendizagem dos alunos – receber alunos do quinto ano sem conhecer a sequência numérica não é tarefa fácil, sobretudo sem poder contar com um apoio.

Essa posição em que o professor se encontra pode levá-lo a uma imobilização profissional, pois, por não serem vistos por ninguém em sua sala de aula, a competência dos profissionais comprometidos não é reconhecida e a incompetência dos docentes que se refugiam no anonimato é ignorada. E, “se não revisamos o que fazemos se não o submetemos a julgamento, não avançamos” (MARCELO, 2009, p.125).

Apesar da “autonomia” que o professor tem por trabalhar sozinho, existe também a ideia de que o professor é responsável por tudo o que acontece na sala,

uma espécie de hiper-responsabilização do docente, como se tanto as condições de acesso dos alunos, quanto as próprias condições em que se desenvolve sua atividade profissional não estivessem limitadas por diretrizes, normas e relações de poder, tanto na escola, como na sociedade (MARCELO, 2009, p.124)

Observamos, na fala do autor, a quarta constante identificada – o binômio da profissão docente. Segundo Tardif e Lessard (2011), a profissão docente é caracterizada por um binômio – o professor é agente da organização escolar e ator no cotidiano, e isso lhe causa grande tensão entre as tarefas codificadas e os papéis em seu trabalho. O professor é assalariado de uma instituição pública, aplicador de programas, agente de instrução, avaliador dos alunos, etc. O seu trabalho é extremamente controlado e planejado, sua posição escolar é determinada pelas regras que regem a escola. Apesar dessas atribuições formais, o professor trabalha com seres humanos e precisa estabelecer relações, indo além dos papéis codificados que definem sua tarefa e seu *status*.

Júlia destaca a complexidade do trabalho docente:

*É bastante árduo, é trabalhoso, as pessoas falam que ser professor é fácil, mas não é, é uma responsabilidade muito grande porque estamos lidando com seres humanos e, para a criança somos o referencial, se você fala que é isso eles acreditam piamente no que você está dizendo.* (EP – Júlia, 10 out. 2011)

Essa complexidade se reforça porque apresenta exigências contraditórias, como: tratar cada aluno individualmente, mas trabalhando com uma coletividade; controlar os alunos, mas motivá-los também; respeitar o programa, mas adaptá-lo, etc. São inúmeras as exigências, às quais se acrescentam as grandes expectativas da sociedade, pois “a educação é vista cada vez

mais como um remédio para os problemas da sociedade assalariada e as transformações da economia” (TARDIF; LESSARD, 2011, p. 282).

A fala da professora Amanda ilustra muito bem as exigências da atividade profissional docente.

*A prefeitura manda a proposta pronta e você tem que contemplar aquelas atividades dentro da semana e pensar em estratégias de modo que a atividade seja significativa. Com isso nós trabalhamos muito em casa, existem assuntos que precisamos pesquisar. Toda noite eu faço muito coisa, principalmente quando estamos com as séries iniciais, e não é trabalho de corrigir atividades, mas de planejar mesmo. Porque para mim correção sem o aluno não tem importância nenhuma, você tem que chamar o aluno e fazer a correção junto com ele, esse negócio de pôr certo e errado não tem sentido algum. (EP – Amanda, 10 out. 2011)*

Observam-se dois aspectos na fala da professora: primeiro, o paradoxo do trabalho docente: de um lado, exige-se criatividade do professor e solução para as questões que surgem no cotidiano escolar. Ao mesmo tempo, as propostas pedagógicas vêm prontas, com o uso de apostilas e um rígido controle sobre o trabalho docente.

Para Machado (2007, p.93), a função do docente diante das prescrições é reelaborá-las antes de entrar na sala de aula “readaptando-as de acordo com a situação, com as reações, interesses, motivações, objetivos e capacidades de seus alunos, de acordo com seus próprios objetivos, interesses, capacidades e recursos”.

O trabalho de reelaborar as prescrições baseia-se em conceitos complexos, exige competências reflexivas de alto nível e capacidades profissionais para gerir a contingência das modificações realizadas (TARDIF; LESSARD, 2011).

O segundo aspecto a destacar na fala de Amanda é a intensificação do trabalho docente, que acaba invadindo a vida particular da professora todas as noites. Tardif e Lessard (2011, p.114) denominam as tarefas escolares fora das horas normais de trabalho como trabalho elástico e invisível. Soma-se ao trabalho físico “a carga mental de trabalho, resultado de dois fatores complementares: a natureza das exigências objetivamente exercidas pela tarefa e as estratégias adotadas pelos atores para adaptar-se a elas”.

Diante de tantos contrastes, cabe ao professor encontrar um equilíbrio entre o que ele pode fazer e o que precisa fazer. A falta desse equilíbrio pode levar ao esgotamento profissional, e a distância entre o idealizado e o realizado na atividade docente pode provocar doenças, patologias no professor.

As constantes identificadas e aqui apontadas levam à fragilização do *status* da profissão. Há alguns anos o profissional docente tinha influência na sociedade e em seu

contexto de trabalho. No entanto, com a implantação de meios de comunicação e evolução de nossas sociedades, o trabalho do professor está deixando de ser a principal fonte de influência educativa. Com isso, as famílias deixam de ser aliadas da escola e dos docentes – fenômeno que afeta claramente o *status* do profissional docente.

Tardif e Lessard (2011, p.284) pontuam que os próprios atores do cotidiano escolar estão com dificuldades em se reconhecer. Embora os professores critiquem o “sistema”, estão, sobretudo, “na defensiva e preferem trancafiar-se na classe ao invés de travar uma luta aberta propondo soluções novas aos problemas desta escola onde eles ocupam, contudo, a posição estrategicamente mais importante”.

No decorrer do PIBID/USF houve um momento em que as professoras ficaram muito contrariadas, pois a gestora da escola concedeu uma entrevista referente ao PIBID ao jornal da região e depreciou a imagem das professoras, no que dizia respeito ao trabalho que realizavam na escola.

Outro assunto agravante foi o texto colocado no jornal da escola pela diretora, no qual ela diz que antes da presença dos bolsistas as professoras realizavam atividades impensadas. Tenho a certeza que com este novo desafio de abriremos as portas de nossa sala de aula, de outras pessoas fazerem parte do nosso dia-a-dia observando a nossa prática pedagógica, trocando ideias, estamos aprendendo e refletindo sobre práticas naturalizadas na escola, mas é inaceitável a expressão usada pela diretora. (RE – Eliane, 11 abr. 2011)

Esse tipo de declaração afeta o *status* da profissão docente, porque o professor que é comprometido com seu trabalho não realiza atividades impensadas, mas planejadas.

Mesmo em meio a tantos contratempos na profissão docente, é muito bom quando vemos professores que se reconhecem e se valorizam em sua atividade profissional. “*Eu não me vejo como uma coitada, como muitos dizem do professor, porque faço o que gosto*” (EP – Eliane, 11 abr. 2011).

#### **4.4 Experiência profissional**

A palavra “experiência” pode ser entendida de múltiplas formas. Tardif e Lessard (2011, p.51) apresentam duas concepções: a primeira como um processo de aprendizagem espontânea que permite ao indivíduo adquirir algumas certezas e domínio das situações de trabalho que se repetem. Ressaltam que esse domínio da profissão provém de crenças e hábitos adquiridos durante uma longa prática do ofício. A segunda concepção de experiência

exposta pelos autores não é um processo constituído na repetição e, sim, na “significação de uma situação vivida por um indivíduo [...] são experiências únicas, mas que transformam”.

Essa segunda concepção de Tardif e Lessard nos remete a Larrosa (2002), que diz que a experiência é algo que nos acontece, que nos toca e nos transforma. Importante destacar que não bastam longos anos de atuação na profissão: é preciso que as situações vivenciadas sejam significativas, e as significações pressupõem mudanças e emergência de novidades (COLINVAUX, 2007).

A mera repetição de situações rotineiras de trabalho e as certezas enraizadas não dão lugar para o novo e impedem o indivíduo de adquirir experiência. A professora Julia menciona:

*Sempre que entro na sala de aula dá um frio na barriga, sempre trabalhei com 4º e 5º ano e nestes anos de ensino exige do professor saber mais conteúdo, portanto, muitas vezes antes de eu passar determinado conteúdo preciso estudar para poder ensinar com mais segurança. (EP39 – Julia, 10 out. 2011)*

Se todos os professores sentissem esse “frio na barriga” ao adentrar na sala de aula, talvez nossa educação fosse diferente, pois deixariam de agir de forma automática, passando a refletir sobre suas ações.

A fala da professora, a seguir, revela que, mesmo há anos atuando na profissão, ela defende que não é possível agir impulsivamente na sala de aula, é necessário ter um planejamento, um comprometimento com a atividade profissional que está exercendo.

*Eu não consigo entrar na sala sem estar com minha aula preparada e eu acho que este exemplo que estou deixando pra eles é bem construtivo, tem professor que chega e vai abrir o livro pra ver o que dará naquele dia, nós deparamos com isso. Os bolsistas estão aprendendo o processo bem na linha dura, queira ou não eu me cobro muito e falo pra eles também que quando estiverem assumindo uma classe jamais poderão ir para aula sem planejar. (EP. Luana, 10 out. 2012)*

A professora Luana menciona que o planejamento faz parte de sua rotina, mas, como revelou a fala da professora Amanda no item 4.2, ao participar do PIBID/USF não seria possível proceder de outra forma, porque os pibidianos questionavam. Ainda que o planejamento não fizesse parte da rotina de alguma professora, o PIBID/USF gerou essa necessidade – era preciso planejar porque “alguém” estava acompanhando e, com passar do tempo, essa prática poderia ser (re) significada e acontecer devido à importância, em si, do planejamento.

---

<sup>39</sup> Entrevista com a professora

Um dos processos formativos de maior destaque para as professoras supervisoras do PIBID/USF foi o de assumir um papel como exemplos aos pibidianos. Havia, por parte delas, a preocupação de organizar a turma e mantê-la em ordem, cumprir os horários, sempre planejar as aulas, pois tinham o compromisso de formar futuros professores. Na fala dos bolsistas é possível reconhecer esse exemplo: *“A professora está aparentando ser uma ótima profissional, os alunos gostam e respeitam muito ela. Ela faz intervenções pedagógicas constantemente, tem muita calma e paciência, pois o 2º ano é muito agitado”* (RP40 – Carla, 19 abr. 2011). Outro bolsista destaca: *“Percebi que a professora é muito exigente, mas também muito competente”* (RP – Rodrigo, 19/ nov. 2010).

Não podemos deixar de destacar que os pibidianos, muitas vezes, assumiam um tom avaliativo do trabalho dos professores. Isso precisaria ter sido problematizado nas reuniões da coordenação, de forma que as professoras vissem, nos pibidianos, parceiros e não agentes avaliadores de suas práticas. Essa é uma postura bastante comum nos licenciandos, e que precisa ser questionada e refletida durante a formação inicial. Não se podem emitir juízos de valor do trabalho do professor, sem que se conheçam as reais condições nas quais ele é desenvolvido, as tensões a que esses profissionais estão submetidos, a complexidade do cotidiano escolar e das práticas de ensino.

No entanto, não há como negar que as professoras supervisoras foram um modelo para os bolsistas. Muito provavelmente, ao assumirem uma sala de aula, eles imitarão o que aprenderam com essas professoras que acompanharam durante o PIBID/USF. A imitação nesse momento poderá ser um mecanismo para a ZDP, ou seja, uma “imitação persistente”, na qual, como Van der Veer; Valsiner (2009) explica, o sujeito faz uma experimentação a partir de dado modelo, mas lhe dá nova forma.

Clot (2010, p.159-160) também comenta sobre esse processo de imitação, que não é uma simples reprodução dos gestos do imitado, é “o movimento de apropriação que transpõe o gesto do outro na atividade do sujeito: fonte externa da minha aprendizagem, ele deve converter-se em recurso interno do meu próprio desenvolvimento”. Assim, a imitação passa por mobilizações subjetivas: “o gesto verdadeiramente transmitido, isto é, aquele do qual alguém se apropria, já não é absolutamente o mesmo gesto”, tem suas particularidades.

Tardif e Lessard (2011) enfatizam que a experiência é individual, mas com uma dimensão social. Embora a experiência de cada professor seja particular, ela não deixa de ser

---

também social, pois partilha o mesmo ambiente de trabalho, com todos os seus desafios e condições.

O trabalho compartilhado pode facilitar ao indivíduo a aquisição de experiências, o que é enfatizado pela professora Amanda: *“Eu acredito que você só cresce com as outras pessoas, com seus parceiros.”* (EP – Amanda, 10 out. 2012).

Para Bolzan (2009, p.103), as práticas compartilhadas, “o intercâmbio de informações, as trocas socioculturais e a tematização acerca de um determinado saber, podem provocar a transformação”. A autora ainda complementa que esse processo de interações pode levar o indivíduo à “apropriação de conhecimento”.

O PIBID/USF era um ambiente que possibilitava o compartilhamento, como relatado por Amanda: *“Estamos sempre aprendendo, eu aprendo com elas, elas aprendem conosco e, outro dia uma bolsista falou tantas coisas bonitas na reunião, que nós nos emocionamos em saber da importância que estamos sendo para elas”* (EP – Amanda, 10 out. 2012).

A professora Julia também reconhece que *“a parceria dos bolsistas sempre traz uma contribuição, porque estão estudando na faculdade a parte teórica e levam para a sala de aula, têm a curiosidade de testar para ver se dá certo e é sempre essa troca”* (EP – Julia, 10 out. 2012).

Mas, reforçamos, para adquirir experiência não basta algo nos acontecer e até nos “tocar” – como as professoras destacam sobre a importância da parceria e da aprendizagem –, se tudo isso não gerar alguma transformação.

A professora Julia menciona: *“Agora dizer que eu mudei a minha prática em função do PIBID, isso não”* (EP – Júlia, 10 out. 2012). Ao constatar a professora tão enfática em sua posição quanto ao PIBID/USF, quando a interrogamos na entrevista, surgiu uma nova questão: Se as professoras afirmam que a parceria com os bolsistas trouxe contribuição, por que não houve mudanças em sua prática enquanto professoras? As situações vividas não geraram experiências?

Clot (2006, p. 6) nos ajuda entender as falas das professoras. Destaca que o sujeito “se apropria das ferramentas *se e somente se* essas ferramentas responderem aos conflitos travados em sua atividade”. Isto nos possibilita pensar que a prática da professora Julia não foi modificada após a participação no PIBID/USF, porque, naquele momento, não fazia parte dos seus conflitos ou da sua necessidade o conteúdo estudado e discutido nos diversos contextos. Portanto, provavelmente não houve apropriação ou ela estava satisfeita com a sua prática e encontrava coerência entre o que se discutia teoricamente e as contribuições dos bolsistas, etc. Tudo isso lhe dava a segurança de que sua prática era adequada. Por outro lado,

isso pode ser um indício de que a professora estivesse na “zona de conforto” em seus 17 anos de profissão.

Tardif e Lessard (2011, p. 287) afirmam que ainda é preciso “superar a visão empirista da experiência, que consiste em concebê-la como um processo de registro passivo e repetitivo da regularidade do trabalho”.

Há de se considerar também que a experiência é marcada pelos dilemas inerentes ao trabalho. Muitas vezes são os erros que levam o indivíduo a parar e refletir; e esse “parar” pode gerar experiência.

*Eu sempre fui uma pessoa muito certinha, muito sistemática, jamais fiz por fazer, eu fazia muito diferente e vi que não era o mais adequado, mas infelizmente ou felizmente a gente tem que passar por isso para aprender, é nos erros que a gente evolui, amadurece (EP – Amanda, 10 out. 2012).*

Larrosa (2002) destaca que a experiência é rara por falta de tempo. Na sociedade moderna tudo acontece de modo instantâneo e fragmentado, como um *fast food*. Há excesso de trabalho, porém, ausência de experiência; o indivíduo está tão envolvido com o trabalho que não sobra tempo para refletir. O autor enfatiza:

A experiência, a possibilidade de que algo nos aconteça ou nos toque, requer um gesto de interrupção, um gesto que é quase impossível nos tempos que ocorrem: requer: parar para pensar, parar para olhar, parar para escutar, pensar mais devagar, olhar mais devagar, escutar mais devagar, parar para sentir, sentir mais devagar, demorar-se nos detalhes, suspender a opinião, suspender o juízo, suspender a vontade, suspender o automatismo da ação, cultivar a atenção e a delicadeza, abrir os olhos e os ouvidos, falar sobre o que nos acontece, aprender a lentidão, escutar aos outros, cultivar a arte do encontro, calar muito, dar-se tempo e espaço. (LARROSA, 2002, p. 24)

Reiteramos que anos de vivência em uma determinada profissão não são sinônimo de experiência.

Após anos de vivência escolar, pude constatar que o trabalho com materiais concretos torna o processo de construção do sistema numérico mais acessível às crianças, pelas ações que elas realizam sobre eles – fazer, desfazer grupos, trocar pelas representações dos elementos. As intervenções e questionamentos sobre o sistema de numeração decimal junto aos estudantes podem ser realizados com o uso do ábaco, pois seu uso poderá promover o desenvolvimento do raciocínio (RE – Julia, 29 ago. 11).

A experiência profissional está relacionada à aprendizagem e ao controle do que ocorre no contexto do dia a dia da prática docente, distinguindo-se por ser multidimensional, e englobar diversos aspectos, como domínio, identidade, personalidade, conhecimento e crítica (TARDIF; LESSARD, 2011).

Algumas experiências já adquiridas pelas professoras supervisoras foram de grande valia no desenvolvimento do PIBID/USF, pois puderam contribuir com os pibidianos em formação.

*Muitas vezes as bolsistas não têm segurança para desenvolver as sequências didáticas na frente da sala de aula, então pedem para eu ajudar, eu ajudo mas fico preocupada de não atropelar, para que não se sintam mal, pois é um momento delicado e uma das bolsistas pontuou da diferença de ser professor, a maneira como me coloco para a classe, como consigo entreter os alunos e a bolsista confessou que a aula que eu dei não foi apenas para os alunos, mas para ela também, porque, segundo ela, aprendeu muito. Não só pelo conteúdo, ela falou, mas como tem que se portar lá na frente da sala. Então, eu acho que está valendo a pena. (EP – Amanda, 10 out. 2012)*

A professora Amanda acrescenta que, com os tantos afazeres do dia a dia, os professores fazem as coisas e nem percebem, é preciso alguém de fora apontar. Em um dos seus registros, escreve “Chegamos à conclusão que cada um constrói sua prática: o conhecimento não é linear, mas de idas e vindas, porque o ser humano é único e cada grupo que passa por nossa mão<sup>41</sup>, nos faz renovar por meio de reflexões” (RE – Amanda, 21 maio 2012).

Aqui percebemos um dos nossos pressupostos do início da pesquisa – a parceria entre pibidianos e professoras supervisoras do PIBID/USF como um contexto privilegiado. Os pibidianos puderam compreender melhor o trabalho docente na escola, e as professoras supervisoras puderam desenvolver atividades antes impossíveis pela falta de tempo e apoio para planejá-las e executá-las.

Esse apoio foi destacado por Amanda em seu diário de bordo: “Achei muito interessante a atitude da Edjane em conversar com algumas crianças no intervalo e com crianças indisciplinadas para ter o conhecimento do que necessitam, o motivo de algumas atitudes inadequadas no recreio” (RE – Amanda, 23 set. 2011). A atitude da bolsista contemplou uma necessidade, mas para a professora não sobrava tempo para conversar com as crianças individualmente.

Segundo Bolzan (2009, p.15), quando os sujeitos compartilham ideias,

a partir de perspectivas mútuas, estamos tratando da possibilidade de ativação das zonas de desenvolvimento proximal [...] essa possibilidade de ativação simultânea das ZDPs faz com que se crie uma rede de interações que vai sendo tecida, à medida que as situações de ensino propostas vão se desdobrando no cotidiano da escola. (BOLZAN, 2009, p.15)

---

<sup>41</sup> Ela se refere aos alunos.

Corroboramos as ideias de Tardif e Lessard (2011) de que a docência é um trabalho interativo, porque, ao pensar a docência, a análise se volta para os contextos cotidianos nos quais os professores atuam junto com outros – os colegas de trabalho – e sobre outros, os alunos. Acreditamos que as interações humanas que estruturam o trabalho docente influenciam diretamente todos os outros elementos que fazem parte do processo de trabalho, atuam, portanto, no trabalhador e também transformam suas próprias relações, bem como as suas ações e, conseqüentemente, a sua identidade profissional.

#### **4.5 Refletindo sobre as sementes lançadas e as possíveis germinações**

Mergulhados no processo de analisar o movimento de (re) significações da atividade profissional das professoras supervisoras do PIBID/USF, percebemos o quanto a atividade docente é marcada por interações humanas, e que é o coletivo que constitui seu objeto de trabalho: os sujeitos não são considerados um meio ou uma finalidade do trabalho, mas a matéria-prima do trabalho (TARDIF; LESSARD, 2011).

Nesse contexto, o trabalho não se constitui apenas de ações que promovem modificações em objetos, mas, ao executar a sua tarefa, o trabalhador também é transformado pela atividade que executa. Em outras palavras, o trabalho desempenhado afeta diretamente a identidade de quem o realiza. Sendo assim, o trabalho docente não se constitui somente em tarefas a serem executadas, num caráter instrumentalista, mas é um trabalho regido pela interação com outras pessoas: alunos, pais, colegas de trabalho e administração escolar, entre outras que fazem parte do contexto escolar.

Além disso, o trabalho docente é considerado como uma atividade em que o professor desenvolve estratégias diversificadas, utilizando-se de diversos instrumentos para atingir seus objetivos, muitas vezes, ambíguos e heterogêneos.

Como vimos, a atividade docente contempla aspectos organizacionais e dinâmicos que fazem parte do trabalho, e o PIBID/USF, em alguns momentos, interferiu positivamente no contexto de trabalho das professoras supervisoras, porém, em outros pode ter trazido alguns constrangimentos.

Citamos, como mudança substancial, a reorganização da sala de jogos – que despertou nas professoras um novo olhar para o trabalho com a matemática envolvendo jogos e situações-problemas. Outra conquista foi o desenvolvimento do subprojeto “Aprendendo com

Diversão”, que trouxe uma nova realidade para a hora do recreio da escola em que o PIBID/USF estava inserido.

Por outro lado, causou alguns constrangimentos, como a presença de “outros” na sala de aula das professoras supervisoras. O ambiente da sala de aula é considerado um espaço em que o professor tem “autonomia” para exercer seu trabalho longe dos olhos de seus superiores e colegas, porém, essa privacidade foi invadida, tanto pelos pibidianos quanto pela pesquisadora, que realizou algumas observações em sala de aula. O PIBID/USF atuou na “Zona de Movimento Livre” – ZML – das professoras supervisoras. A ZML promove a canalização do desenvolvimento de acordo com os interesses culturais.

A fala da professora é clara: *“No início é meio complicado realizar nosso trabalho dentro da sala de aula com alguém observando, nós não ficamos à vontade”* (EP – Amanda, 10 out. 2011). Esse “não ficar à vontade” significa uma canalização da sua liberdade. Valsiner (1997) revela que, à medida que o sujeito se desenvolve, a ZML se interioriza, fornecendo uma estrutura para o pensar e o sentir pessoal pela regulação semiótica. Assim, a ZML promove a canalização pelos constrangimentos ou das restrições criados sobre possíveis interações sujeito-ambiente e por elas.

Analisando o trabalho docente como atividade, percebemos toda complexidade que o envolve, e concluímos que ele não pode ser considerado apenas do ponto de vista das ações executadas em sala de aula com os alunos. Mais do que isso, comporta uma dimensão coletiva e pode ser dividido em dois polos distintos: trabalho codificado e trabalho não codificado ou flexível. O primeiro compreende todas as normas que conduzem o trabalho, a estrutura organizacional da escola, inclusive, tudo o que é prescrito sobre o magistério pelas autoridades governamentais. Já o trabalho não codificado engloba tudo aquilo que é imprevisto no desenvolvimento da atividade profissional.

A estrutura organizacional da escola causa forte impacto no trabalho docente, devido aos processos burocráticos que regem a profissão e nos quais se desenvolvem relações de poder.

Tendo em vista que o objeto de trabalho docente não constitui matéria inerte, não há como controlar e planejar minuciosamente o que ocorrerá durante a sua execução, pois os imprevistos são características inerentes a essa atividade.

Quanto ao *status* da profissão docente, percebemos sua fragilização por meio das professoras supervisoras do PIBID/USF, muitas vezes desmotivadas por inúmeras situações: tinham algumas crenças quanto ao ensino e, quando algumas dessas crenças eram desconstruídas, ficavam, de certo modo, “sem chão”; enfrentavam dificuldades diante da

maneira como os alunos chegam à escola – sem conhecer o conteúdo mínimo exigido para aquele ano de escolarização; enfrentavam o isolamento na sala de aula – sem poder contar com um apoio; havia falsa autonomia na sala de aula, falta de reconhecimento da equipe gestora; e viviam a intensificação do trabalho docente, a invadir sua vida particular.

O PIBID/USF também contribuiu para a intensificação do trabalho: apesar da bolsa que recebiam, tiveram uma sobrecarga de trabalho. Em razão dessas complexidades e de outras que diariamente as professoras enfrentam, esse trabalho exige do profissional “diferentes posturas, atitudes, habilidades e conhecimentos variáveis” (TARDIF; LESSARD, 2011).

É nesse momento que percebemos que os anos de vivência escolar não garantem experiência. Ela transforma e faz emergirem novidades (COLINVAUX, 2007; LARROSA, 2002).

Porque a experiência perpassa o social, o trabalho compartilhado é um meio eficaz para que o indivíduo adquira experiência. As professoras supervisoras do PIBID/USF tiveram a oportunidade de realizar seu trabalho em parceria com as formadoras da Universidade, com a pesquisadora deste trabalho e com os pibidianos – que ainda estavam em processo de formação na universidade. Embora as professoras tenham mencionado que a todo o momento aprendiam, nem todas, necessariamente, adquiriram experiências. É preciso levar em consideração que, muitas vezes, o discurso contradiz o real.

Apontamos também a dificuldade das professoras para conciliar o trabalho diário – diante de tanta burocracia – com a função extra que estavam exercendo, de professoras supervisoras do PIBID/USF. Esse acúmulo de trabalho dificulta ao professor parar para refletir em suas práticas e ações, e isso impede que o indivíduo adquira experiência.

Enfim, consideramos que as três dimensões aqui analisadas estão estritamente conectadas e chegam a confundir-se no processo de trabalho.

Nosso propósito nesta pesquisa foi buscar por indícios de aprendizagem das professoras supervisoras do PIBID/USF; sem dúvida, uma difícil tarefa, pois houve poucas ocasiões de continuidade nos compartilhamentos de práticas, e alguns aspectos poderiam ter sido mais bem explorados. A política de formação do PIBID é muito interessante, porém, o modo como se configura, nos diversos contextos, necessita ser repensado. Os diários de bordo que as professoras realizavam, por exemplo, não eram compartilhados por falta de tempo, o que, provavelmente, levou as professoras supervisoras a não darem a devida importância a um documento tão rico. O mesmo ocorreu com os registros dos encontros das professoras supervisoras com a coordenadora de área, que tinha como objetivo um registro reflexivo, mas,

na maioria das vezes, tornou-se apenas um registro descritivo; houve poucas possibilidades de refletir sobre a escrita – até mesmo devido à grande demanda burocrática do programa, ou seja, em função dos momentos de metacognição.

Mas ainda precisamos sinalizar que identificamos indícios de aprendizagens dessas professoras: elas passaram a ter outro olhar para os jogos como recursos didáticos e para as parcerias; reconheceram a necessidade de buscar por novas práticas de ensino de matemática; e passaram a valorizar a fala dos alunos. No caso específico da Matemática, que deixou de ser nosso foco central, reconhecemos que ocorreram aprendizagens; talvez as professoras não tenham conseguido expressá-las, mas em vários momentos da análise elas sinalizaram as contribuições que a coordenadora, por ser da área de Matemática, trouxe para as suas práticas. Se tais contribuições afetaram ou não suas práticas, não foi possível identificar, visto que as professoras não trabalharam com Matemática nos dias em que comparecemos à escola para acompanhar suas aulas; e, além disso, não conhecíamos suas práticas antes da inserção no PIBID. Mas, pelo menos no discurso, é possível detectar aprendizagens quanto aos modos de ensinar e aprender Matemática.

Também não podemos deixar de mencionar a complexidade do cotidiano escolar e o fato de nem sempre ser possível realizar aquilo que se almeja e se planeja; ou de, muitas vezes, as conquistas serem interrompidas, como ocorreu com a sala de jogos.

## VISLUMBRANDO A COLHEITA

*Não há trabalho de campo que não vise ao encontro ou à troca com um outro, que não procure um interlocutor. Do mesmo modo, não há escrita de pesquisa que não coloque o problema do lugar da palavra do outro [...].(Marília Amorin)*

Nossa pesquisa está repleta de palavras dos outros. Palavras que suscitaram tantas palavras, num intenso diálogo. Nesse compartilhamento, cada palavra, provida de seu significado, transcendeu e transformou-se em múltiplos sentidos.

Os múltiplos sentidos produzidos nos levaram a perceber que o processo nunca se esgota. As conclusões se transformam e nos conduzem a novos questionamentos. Isso nos faz entender que somos seres inacabados, tudo está em constante movimento.

No itinerário da pesquisa, nos deparamos com caminhos quase intransitáveis. Isso nos levou a refletir o quanto é exigido do pesquisador, como, por exemplo, uma postura ética, um exercício do pensar coletivo, tão necessário no enfrentamento dos desafios cotidianos.

Propusemo-nos, neste trabalho, a investigar indícios de aprendizagem docente sobre a atividade profissional das professoras supervisoras do PIBID/USF, quando participaram de um trabalho de parceria e assumiram o papel de formadoras.

Em busca de possíveis colheitas, subdividimos nossas análises em três eixos: os achados na tese, o PIBID como programa de política pública e as implicações para a formação continuada.

### **Analisando o alcance daquilo que foi semeado**

Tínhamos como um dos objetivos específicos conhecer a trajetória de formação das professoras supervisoras participantes do PIBID/USF e constatamos que as quatro professoras supervisoras atuavam há mais de 14 anos no magistério, mas a profissão docente não era a “profissão dos sonhos” para elas; três delas ainda insistiram em seguir carreira em outra área, porém não obtiveram sucesso.

A escolha da profissão, muitas vezes, é realizada em função das contingências da vida, e, nos direcionamentos da escolha feita pelas professoras colaboradoras da pesquisa, a família e as questões econômicas tiveram papel definitivo. Esses resultados aproximam-se daqueles encontrados por Bernardo (2015), que analisou a inserção de jovens universitários no ensino superior. Os jovens, principalmente de classes menos favorecidas economicamente, têm ingressado no ensino superior, em cursos noturnos de universidade privadas e, optam, na maioria das vezes, por aqueles cursos que lhes permitem usufruir das políticas de cotas ou cuja mensalidade conseguem pagar, porém nem sempre estão relacionados com a profissão sonhada.

Acompanhando essas professoras no decorrer desta pesquisa, nos deparamos com professoras comprometidas com seu trabalho, mas tivemos a percepção de que elas, muitas vezes, ficavam desanimadas com o modo como vinha se configurando a educação no município. Algumas destacaram a burocracia que cerca a profissão e o tempo gasto com preenchimento de papéis; outras apontaram a falta de apoio por parte da gestão, a ausência de tempo para trocas e compartilhamentos de experiências com os colegas; a presença de alunos que chegam sem o conhecimento mínimo necessário; o descomprometimento dos próprios colegas de trabalho da unidade escolar, dentre outras situações.

Todos esses pontos elencados pelas professoras levaram-nos a conhecer melhor cada uma delas, bem como a sua trajetória de formação, pois sempre estavam relatando suas vivências anteriores, com o intuito de compará-las com as atuais. Quando participavam das reuniões do PIBID, mencionavam muitos problemas enfrentados no cotidiano escolas, tensões no relacionamento com os pibidianos e com a gestão da escola, e usavam esse espaço para conversar, expor angústias. Isso, de certa forma, acabou interferindo em nossa pesquisa, pois algumas reuniões que seriam de formação se tornavam momentos de desabafos.

Quanto ao nosso segundo objetivo específico traçado – identificar as contribuições do PIBID para o trabalho compartilhado entre professoras supervisoras, pibidianos e coordenadora de área –, o programa já propõe essa articulação e o PIBID/USF contribui para a realização de um trabalho compartilhado. A participação dos pibidianos em sala de aula possibilitou uma nova organização do trabalho docente. A parceria entre as professoras supervisoras e a coordenadora de área também foi valiosa – a coordenadora era a articuladora das teorias e da prática docente e a disparadora de um processo reflexivo, a partir de problematizações.

No entanto, não percebemos a contribuição dos pibidianos para a prática pedagógica. Os graduandos questionavam as professoras supervisoras, tentavam trazer algumas teorias que

estavam sendo discutidas na universidade, porém, elas não davam abertura para um diálogo. Talvez, num movimento de resistência, elas estivessem evidenciando que as relações da escola básica com a universidade não são tranquilas. Sabemos que a universidade nem sempre esteve aberta a ouvir os professores e as suas necessidades, mas, na maioria das vezes, os especialistas prescreviam e ainda prescrevem ações e práticas para os professores. Os graduandos, por estarem envolvidos com teorias e práticas acadêmicas, assumiam, muitas vezes, essa postura de não ouvir as professoras ou de fazer críticas ao trabalho por elas realizado. Sem dúvida, foram relações tensas durante o projeto.

Apesar dessa tensão constante, identificamos que o PIBID/USF possibilitou às professoras supervisoras um olhar diferenciado para algumas questões do cotidiano escolar, como: a necessidade de organização do trabalho pedagógico – planejamento, desenvolvimento e avaliação; a lida com os conflitos, assumindo uma posição política diante do grupo gestor e da Secretaria Municipal da Educação; a percepção de que o cotidiano escolar necessita ser questionado; a necessidade de que a prática seja sustentada por uma teoria; a importância de levantar questionamentos sobre práticas enraizadas.

Assim, pensando em nossa questão: “Quais as contribuições do PIBID para o movimento de (re)significações da atividade profissional de professoras supervisoras do PIBID/USF?”, enfatizamos que criar condições para que o professor reflita teoricamente sobre a sua prática é um processo lento que ocorre a longo prazo. Seu trabalho encontra-se centrado no fazer, sem muitas oportunidades de refletir sobre a fundamentação teórica que embasa sua prática. Cobia ao PIBID/USF ter reservado um tempo maior para que as professoras supervisoras refletissem sobre suas próprias escritas, assim como sobre as escritas das colegas de trabalho, num movimento de compartilhamento. Essa é a característica da pesquisa qualitativa na abordagem histórico-cultural que acontece dialogicamente, num processo interpessoal, impulsionando ações e promovendo, em seus sujeitos, ressignificações que podem levar a mudanças.

Embora façamos essas ressalvas ao PIBID/USF, não acreditamos que as professoras supervisoras tenham entrado no programa e saído da mesma forma. As sementes foram lançadas, tanto pelos bolsistas (que no momento estavam com a teoria aflorada e queriam confrontar com a prática, mesmo quando as professoras se mostravam resistentes a ouvi-los) como pela professora universitária coordenadora de área. Talvez nem todos os terrenos estivessem com a terra preparada para o plantio e necessitassem de um cuidado especial, como a retirada de pedregulhos, de espinhos ou uma adubação – isso pode ter impossibilitado a germinação. Mas, quando a semente é plantada, a terra é mexida, revirada – e este processo

com certeza ocorreu com as professoras na participação do PIBID/USF –, provocam-se ao menos alguns instantes de reflexão. Talvez o tempo não tenha sido suficiente para essa tomada de consciência do inacabamento do ser humano (FREIRE, 1996).

## **O PIBID enquanto política pública**

A partir das análises realizadas, algumas questões vieram à tona: os professores estão preparados para desempenhar mais uma tarefa, em meio a tantas outras que lhes são atribuídas cotidianamente? E para atuar como coformadores dos graduandos em seu processo de inserção nas escolas? Existe incentivo, valorização e oficialização, por parte das redes de ensino, para que esses professores possam incorporar essa responsabilidade no âmbito de sua carreira profissional? Qual é a valorização desse trabalho nos planos de carreira da rede?

Tais questões indicam a necessidade de aprofundar a discussão do Programa Institucional de Bolsa de Iniciação à Docência (PIBID) – instituído em 2007 pelo Ministério da Educação (MEC), com a operacionalização da Coordenação de Aperfeiçoamento de Pessoal de Nível Superior (Capes) e recursos do Fundo Nacional de Desenvolvimento da Educação (FNDE) –, que no ano de 2010 se tornou política pública institucionalizada por meio do Decreto Presidencial nº 7.219, com a finalidade de fomentar a iniciação à docência e melhor qualificá-la, visando à melhoria do desempenho da educação básica.

Constatamos no PIBID potencialidades e limites. Destacam-se como potencialidades a imersão dos graduandos no cotidiano escolar – um espaço privilegiado para a construção de uma identidade do futuro professor; a participação e a contribuição dos pibidianos tanto nas atividades cotidianas da escola como em eventos e produção de materiais didáticos; a inserção dos pibidianos e dos professores supervisores em eventos científicos; o incentivo ao processo de formação continuada dos professores supervisores; a aproximação da Universidade com as escolas, possibilitando uma melhor articulação e reflexões sobre os cursos de licenciatura, na medida em que expõem as fragilidades da formação acadêmica diante da realidade das escolas.

É evidente que o PIBID se configura como uma importante ação pública governamental para a melhoria da formação inicial do professor, em um interessante modelo de formação de professores, com o objetivo de inserir o futuro profissional no cotidiano das

escolas e possibilitar que ele se aproprie de práticas e se familiarize com a complexidade da profissão.

No entanto, notamos aspectos limitadores, revelados pelas ações do PIBID/USF Itatiba:

1) Relacionamento entre os pibidianos e a escola. Muitas vezes, a escola confunde o papel dos graduandos, e esses são vistos como “estagiários” para suprir a falta de funcionários.

2) Não existe um espaço de tempo de trabalho destinado ao PIBID para os professores supervisores e, dessa forma, a bolsa significa, efetivamente, um aumento da carga horária de trabalho, pois o valor da bolsa é inversamente proporcional ao trabalho necessário para o acompanhamento da atividade, o que pode comprometer os objetivos dessa política pública. Isso também impossibilita a reflexão, por parte dos professores, sobre a prática pedagógica e a troca de experiências. Uma alternativa seria a incorporação dessas atividades na carga de trabalho semanal dos professores da educação básica, institucionalizando o PIBID.

3) As experiências proporcionadas pelo PIBID não são compartilhadas dentro do espaço escolar: se as experiências pedagógicas vivenciadas pelas professoras supervisoras fossem compartilhadas, poderiam servir de modelo para outros professores, numa perspectiva de valorização do trabalho docente.

4) É importante haver maior integração entre as universidades e a Secretaria de Educação do Município, para que as redes de ensino incorporem, como parte da carga horária de trabalho dos professores, o tempo – ou ao menos parte dele – que eles utilizam para a atuação no Programa; e que também o considerem como momento de formação continuada, para fins de qualificação e progressão na carreira profissional.

Gatti et al. (2014) desenvolveram uma pesquisa do tipo estado da arte, com o objetivo de compreender o papel indutor do PIBID e para avaliar seus significados entre os participantes desse processo. A Coordenação Geral de Programas de Valorização do Magistério (CGV) da Capes captou informações por meio de questionários disponibilizados no sistema Google-Drive aos diversos segmentos participantes do PIBID, e foi realizada uma análise qualitativa das respostas. Os fundamentos da análise abrangeram questões relativas ao currículo da formação inicial, aos pressupostos que orientam os cursos de formação e à necessidade de aproximar o campo de formação e de atuação profissional.

Os autores também pontuam as potencialidades e os limites do PIBID. Alguns deles se aproximam desta pesquisa. Destacam que são notáveis: as ações compartilhadas entre

licenciandos, professores supervisores e professores das IES<sup>42</sup> em um trabalho coletivo e participativo; o contato direto dos licenciandos bolsistas (pibidianos), já no início de seu curso, com a escola pública, seu contexto, seu cotidiano e alunos; a aproximação mais consistente entre teoria e prática possibilitada pelo PIBID; uma formação continuada qualificada dos docentes das escolas, que gera estímulo para a busca de novos conhecimentos e para a continuidade de estudos; a aproximação do professor supervisor ao meio acadêmico, ajudando a articular o conhecimento acadêmico com o conhecimento da prática em uma perspectiva formativa; o estímulo à reflexão sobre a prática e ao questionamento construtivo, com apoio dos licenciandos e professores das IES em ações compartilhadas; a possibilidade de desenvolver estratégias de ensino diversificadas e o uso de laboratórios e outros espaços; o aumento da motivação do docente, pelo seu maior envolvimento em atividades diversificadas e interessantes – porque tem alguém para ajudar; as melhorias na qualidade do ensino, com novas formas de ensino, aulas com atividades práticas diferenciadas e interdisciplinares.

Os limites da pesquisa de Gatti et al. (2014) que se aproximam da nossa são: falta de maiores esclarecimentos quanto ao desenvolvimento do programa na escola, para todos os envolvidos, de modo a obter um envolvimento mais efetivo dos dirigentes das escolas parceiras; falta de valorização das escolas parceiras pela universidade credenciada pelo programa; articulação pouco densa com Secretarias de Educação; ausência de parceria do governo federal com o governo estadual, com o objetivo de diminuir a carga horária dos bolsistas supervisores ou de promover outra forma de incentivo dentro das escolas como política pública, a fim de incentivar a participação de supervisores no programa; ausência de incentivos para a participação das secretarias dos municípios, considerando que muitos subprojetos atuam nas escolas básicas e de educação infantil dos municípios em que se insere a Universidade.

Os autores enfatizam que o PIBID vem criando condições para um processo de formação que resulte no desenvolvimento profissional dos docentes, de modo que possam participar do processo de emancipação dos sujeitos, o qual não pode ocorrer sem a apropriação dos conhecimentos.

Cabe ressaltar que, durante o desenvolvimento desta pesquisa, o PIBID passou por algumas alterações: foi publicada uma nova Portaria, de nº 46, em 11 de abril de 2016, com novas propostas para agregar o PIBID a outros programas que visam melhorar o rendimento de escolas em avaliações nacionais e promover a alfabetização.

---

<sup>42</sup> Instituição de Ensino Superior

A nova proposta foi bem aceita pelos municípios e pelos estados, que passariam a contar com a ajuda dos bolsistas nas escolas com mais dificuldades, porém, não foi bem aceita pelas universidades, as quais alegaram que o programa deixaria de prover a formação do professor e priorizaria o reforço escolar.

Após todo o impasse, foi publicada no *Diário Oficial da União*, no dia 15-06-2016, a Portaria Capes nº 84/2016, que revoga a Portaria Capes nº 46/2016, referente ao regulamento do Programa Institucional de Bolsa de Iniciação à Docência (PIBID). A Capes divulgará, posteriormente, orientações e recomendações sobre a continuidade dos projetos PIBID. Até a conclusão do presente trabalho, essa era a situação do programa.

## **Implicações para a formação inicial e continuada**

Embora o foco deste trabalho não tenha sido a formação de professores, ela atravessou todo o trabalho, seja por parte dos pibidianos, seja por parte das professoras supervisoras e da pesquisadora, que também atua na escola pública.

No que se refere à formação inicial, esse programa se traduz numa iniciativa almejada por pesquisadores e formadores, que é a possibilidade de o futuro professor inserir-se no contexto da escola desde o início da graduação. Esse movimento entre a universidade e as práticas escolares possibilita a constituição da identidade profissional do professor. Nesse sentido, a expectativa é de que o PIBID não perca suas características iniciais e continue sendo um programa de formação, sem limitar-se ao ciclo de alfabetização. Há que levar em consideração que os professores especialistas também se inserem na carreira docente com desconhecimento da realidade escolar; portanto, o programa precisa também ponderar que o início de carreira é problemático a qualquer professor.

No que se refere à formação continuada, o programa traz uma perspectiva interessante, no sentido de possibilitar que o professor da escola pública retorne à universidade para estudos e reflexões sobre sua prática, ao mesmo tempo em que assume o papel de formador de futuros professores. Isso se constitui num movimento de formação contínua. Porém, tanto as universidades quanto as redes precisam ser cuidadosas na escolha dos docentes que atuarão no programa, no que se refere ao perfil profissional. Ser formador, no nosso entender, pressupõe uma postura de escuta ao outro, de comprometimento e de constante abertura para novas aprendizagens.

Este trabalho de investigação enfatizou as contribuições do PIBID para o movimento de (re)significações da atividade profissional de professoras supervisoras do programa, mas ainda ficam questões em aberto que necessitam ser estudadas, como: o trabalho coletivo na escola – pois o PIBID não envolve toda a escola, nem toda a graduação; o retorno para a Universidade – o que os pesquisadores da Universidade têm aprendido com o PIBID?; e o acompanhamento dos pibidianos egressos que estejam atuando. Essas são possibilidades de outros estudos a serem desenvolvidos.

Os desafios, como pesquisadora, para chegar ao fim deste árduo trabalho foram múltiplos, bem como as dificuldades enfrentadas no decorrer desta trajetória. Houve momentos de desespero, pois fomos percebendo que muitas das sementes lançadas estavam se perdendo – algumas por terem sido lançadas em terrenos pedregosos, outras por não serem regadas e adubadas.

Mas todo esse processo vivenciado me proporcionou aprendizagens. Pude conhecer um pouco mais sobre as especificidades e os objetivos de cada estratégia metodológica; a importância do papel do pesquisador como parte integrante do campo para uma boa construção dos dados da pesquisa; a relevância do formador como mediador do conhecimento, fazendo intervenções necessárias para que o professor avance. Nesse sentido, a participação no PIBID possibilitou a minha formação como professora e como pesquisadora.

Ao rever todo o caminho percorrido até aqui, reconhecemos algumas falhas no processo, como, por exemplo, a ausência de maior sistematização e direcionamento nos registros reflexivos das professoras supervisoras do PIBID/USF. Mas, como apontamos no decorrer da pesquisa, acreditamos que não exista um sujeito pronto e acabado, pois ele está sempre se transformando, no movimento das relações vivenciadas, ou seja, as suas experiências de vida lhe permitirão dar saltos, qualitativos ou não, em seu processo de aprendizagem. Importa considerar que o processo de apropriação de conhecimento pode envolver “saltos qualitativos”, como pode também cristalizar-se nos limites impostos socialmente. Depende da visão do sujeito.

Termino esta dura missão fortalecida, sentindo-me mais preparada para novos desafios acadêmicos e profissionais, certa de que as mudanças iniciadas no processo desta pesquisa estarão sempre se renovando, numa contínua busca do ser humano – inacabado, inconcluso e incompleto.

## REFERÊNCIAS

ACADEMIA BRASILEIRA DE LETRAS, **Dicionário Escolar da língua Portuguesa**. 2. ed. São Paulo: Companhia Editora Nacional, 2008.

AMORIM, M. **O pesquisador e seu outro: Bakhtin nas ciências humanas**. São Paulo: Musa Editora, 2011.

BAKHTIN, Mikhail. **Estética da criação verbal**. São Paulo: Martins Fontes, 2003.

BOGDAN, Robert C.; BIKLEN, Sari K. **Investigação qualitativa em Educação**. Tradução de Maria João Alvarez, Sara Bahia dos Santos e Telmo Mourinho Baptista. Porto: Porto Editora, 1994.

BOLZAN, Dóris Pires Vargas. **Formação de professores: compartilhando e reconstruindo conhecimentos**. Porto Alegre: Mediação, 2009.

CHIZZOTTI, A. **Pesquisa em ciências humanas e sociais**. São Paulo: Cortez, 1991.

CLOT, Yves. Vygotski: para além da psicologia cognitiva. **Pro-Posições** – Faculdade de Educação, Unicamp, v. 17, n. 2 (50), maio/ago. 2006.

\_\_\_\_\_. **Trabalho e poder de agir**. Trad. Guilherme J. F. Teixeira e Marlene M. Z. Viana. Belo Horizonte: Fabrefactum, 2010.

COCHRAN-SMITH, Marilyn; LYTTLE, Susan L. Relationships of knowledge of practice: teacher learning in communities. **Review of Research in Education**, n. 24, p. 249-305, 1999.

COLINVAUX, Dominique. Aprendizagem e construção/constituição de conhecimento: reflexões teórico-metodológicas. **Pro-Posições** – Faculdade de Educação, Unicamp, v.18, n.3 (54), p. 29-51, set./dez. 2007.

FERREIRA, Ana Cristina. **Metacognição e desenvolvimento profissional de professores de matemática: uma experiência de trabalho colaborativo**. 2003. 368p. Tese (Doutorado em Educação) – Universidade Estadual de Campinas-Unicamp, Campinas, SP.

FREIRE, Paulo. **Educação na cidade**. São Paulo: Cortez, 1991.

\_\_\_\_\_. **Pedagogia da autonomia: saberes necessários à prática educativa**. 3. ed. São Paulo: Paz e Terra. 1996.

\_\_\_\_\_. **Pedagogia do oprimido**. Rio de Janeiro: Paz e Terra, 1997.

\_\_\_\_\_. **Pedagogia da indignação: cartas pedagógicas e outros escritos**. São Paulo: Editora Unesp, 2000.

FREITAS, Maria Teresa de Assunção. **A pesquisa de abordagem histórico-cultural: um espaço educativo de constituição de sujeitos**. Teias – UERJ, Rio de Janeiro, v.10, n.19, 2009.

GATTI, Bernadete A. et al. **Um estudo avaliativo do Programa Institucional de Bolsa de Iniciação à Docência (Pibid)**. São Paulo: FCC/SEP, 2014.

GRANDO, Regina Célia; TORICELLI, Luana; NACARATO, Adair Mendes. **De professora para professora: conversas sobre Iniciação matemática**. São Carlos: Pedro & João Editores, 2008.

HELLER, Agnes. **O cotidiano e a história**. Trad. Carlos Nelson Coutinho e Leandro Konder. 4. ed. São Paulo: Paz e Terra, 1992.

LARROSA, Jorge. Notas sobre a experiência e o saber de experiência. **Revista Brasileira de Educação**, n. 19, jan./fev./mar./abr. 2002.

\_\_\_\_\_. Experiência e alteridade em educação. **Reflexão e Ação**, Santa Cruz do Sul, v. 19, n. 2, jul./dez. 2011.

LÜDKE, Menga; ANDRÉ, Marli E. D. A. **Pesquisa em educação: abordagens qualitativas**. São Paulo: EPU, 1986.

MACHADO, Anna Rachel. Por uma concepção ampliada do trabalho do professor. In: GUIMARÃES, A. M. M; MACHADO, A. R. (Org.). **O interacionismo sócio discursivo: questões epistemológicas e metodológicas**. Campinas: Mercado de Letras, 2007. p.77-97.

MARCELO, Carlos. A identidade docente: constantes e desafios. **Revista Brasileira de Pesquisa sobre Formação Docente**, Belo Horizonte, n. 01, p. 109-131, ago./dez. 2009.

MICHAELIS: **Moderno dicionário da língua portuguesa**. São Paulo: Companhia Melhoramentos, 1998-(Dicionários Michaelis). 2259p.

MOURA, Manuel O. (Org.). **A atividade pedagógica na teoria histórico-cultural**. Brasília: Liber Livro, 2010.

NACARATO, Adair M. **Educação continuada sob a perspectiva da pesquisa-ação: currículo em ação de um grupo de professoras ao aprender ensinando Geometria**. 2000, 323p. Tese (Doutorado em Educação: Educação Matemática) – Faculdade de Educação, Unicamp, Campinas-SP.

OLIVEIRA, Marta Kohl. **Cultura e psicologia: questões sobre o desenvolvimento do adulto**. São Paulo: Hucitec, 2009.

PIMENTA, Selma Garrido (Org.). **Saberes pedagógicos e atividade docente**. São Paulo: Cortez, 2002.

PLACO, Vera Maria N. de S.; SOUZA, Vera Lucia T. de. (Org.). **Aprendizagem do adulto professor**. São Paulo: Loyola, 2006.

SCHÖN, Donald A. **Educando o profissional reflexivo: um novo design para o ensino e a aprendizagem**. Porto Alegre: Artes Médicas, 2000.

TARDIF, Maurice. **Saberes docentes e formação profissional**. Petrópolis, RJ: Vozes, 2012.

TARDIF, Maurice; LESSARD, Claude. **O trabalho docente: elementos para uma teoria da docência como profissão de interações humanas**. Tradução: João Batista Kreuch. 6. ed. Petrópolis, RJ: Vozes, 2011.

VALSINER, Jaan. **Culture and the development of children's action**: A theory of human development. 2. ed. New York: John Wiley & Sons, 1997.

VALSINER, Jaan; VAN DER VEER, René. The encoding of distance: the concept of the "zone of proximal development" and its interpretations. In: COKING, R. R.; RENNINGER, K. A. (Ed.). **The development and meaning of psychological distance**. Hillsdale, NJ: Erlbaum, 1991.

VAN DER VEER, René; VALSINER, Jaan. **Vygotsky**: uma síntese. Tradução Cecília C. Bartalotti. São Paulo: Loyola, 2009.

VYGOTSKY, Lev S. **A formação social da mente**. Tradução Martins Fontes. São Paulo: Martins Fontes, 1991.

\_\_\_\_\_. **A formação social da mente**. Tradução: Martins Fontes. 7. ed. São Paulo: Martins Fontes, 2007.

\_\_\_\_\_. **Pensamento e linguagem**. 4. ed. Tradução Martins Fontes. São Paulo: Martins Fontes, 2008.

VYGOTSKY, Lev S.; LURIA, Alexander R.; LEONTIEV, Alexei N. **Linguagem, desenvolvimento e aprendizagem**. Tradução: Maria da Penha Vilalobos. 11. ed. São Paulo: Ícone, 2010.

ZEICHNER, Kenneth. **A formação reflexiva de professores**: idéias e práticas. Lisboa: EDUCA, 1998.

## ANEXO 1

### LEVANTAMENTO DE PESQUISAS NO PIBID

Inserimos o termo PIBID no banco de tese da Capes no dia 12/01/2015 e apareceram 26 pesquisas.

Das 26 pesquisas, 25 são de mestrado e apenas 1 de doutorado.

| Tipo de Pesquisa | Ano  | Autor                      | Título  |
|------------------|------|----------------------------|---|
| MESTRADO         | 2012 | SILVA, ANDREIA AURELIO DA  | REPERCUSSÕES DAS ATIVIDADES DESENVOLVIDAS PELOS PROJETOS INSTITUCIONAIS DA UFSM NO ÂMBITO DO PIBID/CAPES/MEC EM ESCOLAS PÚBLICAS DE EDUCAÇÃO BÁSICA ' |
| MESTRADO         | 2012 | PRANKE, AMANDA             | PIBID I/UFPEL: OFICINAS PEDAGÓGICAS QUE CONTRIBUÍRAM PARA A AUTORREGULAÇÃO DA APRENDIZAGEM E FORMAÇÃO DOCENTE DAS BOLSISTAS DE MATEMÁTICA             |
| MESTRADO         | 2012 | GAFFURI, PRICILA           | RUPTURAS E CONTINUIDADES NA FORMAÇÃO DE PROFESSORES: UM OLHAR PARA AS PRÁTICAS DESENVOLVIDAS POR UM GRUPO NO CONTEXTO DO PIBID-INGLÊS/UEL             |
| MESTRADO         | 2012 | TINTI, DOUGLAS DA SILVA    | PIBID: UM ESTUDO SOBRE SUAS CONTRIBUIÇÕES PARA O PROCESSO FORMATIVO DE ALUNOS DE LICENCIATURA EM MATEMÁTICA.  |
| MESTRADO         | 2012 | CORREIA, GERSON DOS SANTOS | "ESTUDO DOS CONHECIMENTOS EVIDENCIADOS POR ALUNOS DOS CURSOS DE LICENCIATURA EM MATEMÁTICA E FÍSICA PARTICIPANTES DO PIBID-PUC/SP"                    |
| MESTRADO         | 2012 | BEDIN, EVERTON             | FORMAÇÃO DE PROFESSORES DE QUÍMICA: UM OLHAR SOBRE O PIBID DA UNIVERSIDADE FEDERAL DE UBERLÂNDIA.   |
| MESTRADO         | 2012 | RIBEIRO, TATIANA DE MELLO. | PROGRAMA INSTITUCIONAL DE BOLSAS DE INICIAÇÃO À DOCÊNCIA-FILOSOFIA/UFSM: DISPOSITIVO DE PRÁTICAS DOCENTES '   |
| MESTRADO         | 2012 | STANZANI, ENIO DE LORENA   | O PAPEL DO PIBID NA FORMAÇÃO INICIAL DE PROFESSORES DE QUÍMICA NA UNIVERSIDADE ESTADUAL DE LONDRINA   |
| MESTRADO         | 2012 | PORTO, ROBSON TEIXEIRA.    | PROGRAMA INSTITUCIONAL DE BOLSA DE INICIAÇÃO À DOCÊNCIA: ENSINAR E APRENDER MATEMÁTICA  |
| MESTRADO         | 2012 | AMANCIO, JULIANA RAMOS     | PLANEJAMENTO E APLICAÇÃO DE UMA SEQUÊNCIA DIDÁTICA PARA O ENSINO DE PROBABILIDADE NO ÂMBITO DO PIBID  |

|           |      |  |  |
|-----------|------|--|--|
| MESTRADO  | 2012 | FIRME,<br>MARCIA<br>VON<br>FRUHAUF                       | PORTFÓLIO COLETIVO: ARTEFATO DO APRENDER A SER PROFESSOR(A) EM RODA DE FORMAÇÃO EM REDE.   |
| MESTRADO  | 2012 | DORNELES,<br>ALINE<br>MACHADO                            | A RODA DOS BORDADOS DA FORMAÇÃO: O QUE BORDAM AS PROFESSORAS DE QUÍMICA NAS HISTÓRIAS DE SALA DE AULA?   |
| MESTRADO  | 2012 | SOUZA,<br>SIMONE<br>CORREA                               | ENSINO DE CIÊNCIAS: PERSPECTIVAS NA PRÁTICA INTERDISCIPLINAR '   |
| DOUTORADO | 2012 | FERREIRA,<br>JOAO<br>ROBERTO<br>RESENDE                  | A EXPANSÃO DA ESCOLA BÁSICA E A RELAÇÃO CAPITAL, TRABALHO E EDUCAÇÃO '   |
| MESTRADO  | 2012 | MOTOLA,<br>NICOLAU                                       | O EVOLUCIONISMO NO ENSINO DE BIOLOGIA: INVESTIGAÇÃO DAS TEORIAS DE LAMARCK E DARWIN EXPOSTAS NOS LIVROS DIDÁTICOS DE BIOLOGIA DO PLANO NACIONAL DO LIVRO DIDÁTICO DO ENSINO MÉDIO - PNLEM  |
| MESTRADO  | 2012 | THAYER,<br>MARIA<br>ALICIA<br>VENEGAS.                   | O DILEMA DA TRANSPARÊNCIA DOS RECURSOS EM SALA DE AULA: USO DO QUADRO-NEGRO E DA INFORMAÇÃO DE JORNAL PARA O ENSINO DE PORCENTAGEM NO PRIMEIRO NÍVEL MÉDIO DA EDUCAÇÃO DE ADULTOS NO CHILE |
| MESTRADO  | 2012 | ANTUNES,<br>DULCICLEIA.                                  | ECODESIGN NA FORMAÇÃO DE EDUCADORAS INFANTIS: CRIAÇÃO DE BRINQUEDOS E MATERIAIS LÚDICO-DIDÁTICOS   |
| MESTRADO  | 2012 | AMARAL,<br>NARA.   | "PIBID: UM ESTUDO SOBRE SUAS CONTRIBUIÇÕES PARA O PROCESSO FORMATIVO DE ALUNOS DE MATEMÁTICA NA PUC/SP "   |
| MESTRADO  | 2012 | ROCHA,<br>EDIMARCIO<br>FRANCISCO<br>DA                   | EQUIMÍDI@: UMA HIPERMÍDIA COMO ESTRATÉGIA PEDAGÓGICA NO ENSINO DE EQUILÍBRIO QUÍMICO   |
| DOUTORADO | 2012 | PEIXOTO,<br>KARLA<br>CYNTHIA<br>QUINTANILH<br>A DA COSTA | A AVALIAÇÃO SOB DUAS LÓGICAS: UM ENFOQUE NO ENSINO DE FÍSICA NO MUNICÍPIO DE CAMPOS DOS GOYTACAZES-RJ.   |
| MESTRADO  | 2012 | CINTRA,<br>RENATA<br>CRISTINA DE<br>LACERDA              | PRÁTICAS PEDAGÓGICAS DE PROFESSORES DE 1º ANO DO ENSINO FUNDAMENTAL: CONCEPÇÕES SOBRE A INCLUSÃO DE CRIANÇAS DE SEIS ANOS, SUA MEDIAÇÃO E AVALIAÇÃO DE APRENDIZAGEM                        |

## ANEXO 2

### ROTEIRO DA ENTREVISTA PROFESSORAS PIBID

#### I- **PROFISSIONAIS/FORMAÇÃO/MATEMÁTICA**

1. Qual é sua formação profissional?
2. Por que optou por fazer este curso?
3. Qual sua relação com a matemática? E o ensino da matemática para as crianças?
4. Como você vê o trabalho docente?

#### II- **ENTRADA NO PROJETO**

1. O que te levou a participar do PIBID? Qual era seu objetivo?

#### III- **PARTICIPAÇÃO NO PROJETO**

1. Como você se vê dentro do projeto? Sua concepção atual mudou de quando ingressou?
2. Quais as maiores dificuldades encontradas?
3. Existe algum subprojeto que contempla a matemática? O que motivou a escolha desse subprojeto?
4. Como é a atuação dos bolsistas no dia-a-dia de trabalho? como você avalia essa participação?
5. O PIBID interfere de algum modo (positivamente ou negativamente) nas condições de trabalho?

#### IV- **AUTO-AVALIAÇÃO – ESCRITA**

Até o momento o PIBID me possibilitou...