

## **SABERES, EXPERIÊNCIAS, DOCÊNCIAS: O QUE APRENDEM E COMO APRENDEM BOLSISTAS DE UM PROJETO INTERDISCIPLINAR PIBID**

### **CLÁUDIA AVELLAR FREITAS**

Doutora em educação e inclusão Social UFMG Professora Associada da UFJF.

Email: claux2601@hotmail.com

ORCID: <https://orcid.org/0000-0001-7570-0800> Apoio CAPES edital PIBID 61/2013

### **THAIS MOREIRA ANTÔNIO**

Graduanda em Ciências Biológicas - UFJF Professora no Centro Brasileiro de Cursos - CEBRAC

Email: thais.tatacristina.tc@gmail.com

ORCID: <https://orcid.org/0000-0001-5869-5165> Apoio UFJF

### **WALLACE VICTOR SALES TOLENTINO**

UFJF - Graduando em (ABI) licenciatura - Ciências Biológicas Professor no Curso Preparatório para Concurso (CPC) da (SDS) - Prefeitura de Juiz de Fora.

Email: wallace.v.s.tolentino@gmail.com

ORCID: <https://orcid.org/0000-0002-2895-8304>

### **RESUMO**

O texto apresenta parte de uma pesquisa em que buscamos compreender o que aprendem e como aprendem os bolsistas de iniciação à docência, ao participarem de um subprojeto interdisciplinar do Pibid/Capes. Através da observação participante, registrada em caderno de campo, e de entrevistas semiestruturadas, gravadas em áudio, traçamos questionamentos e análises sobre os saberes práticos desenvolvidos. Apoiados na perspectiva etnográfica de investigação, nas ideias de Tardif sobre os saberes docentes e na vertente bakhtiniana de análise do discurso, os resultados evidenciaram uma variada gama de saberes aprendidos pelos bolsistas, sobre os quais elaboramos categorias e as caracterizamos. Esses saberes se originam das necessidades proporcionadas pelo trabalho nas ações na universidade, pelo trabalho docente na escola básica e foram produzidos em diversos contextos, demandando processos reflexivos e dialógicos para serem constituídos. O projeto Pibid investigado proporcionou os contextos, entendidos como espaço físico, tempo contínuo e organização interdisciplinar entre os participantes, para interações e trocas de saberes. Como resultado dessas trocas destacamos as vivências dos saberes profissionais, pelos estudantes, inerentes às responsabilidades e ao labor docentes, antes do término da graduação.

**Palavras-chave:** Formação Docente. Pibid. Saberes docentes.

## **KNOWLEDGE, EXPERIENCES, TEACHING: WHAT FELLOWS FROM A PIBID INTERDISCIPLINARY PROJECT LEARN AND HOW THEY LEARN**

### **ABSTRACT**

The text presents part of a research in which we seek to understand what and how scholarship initiation to teaching learned when participating in an interdisciplinary subproject of Pibid / CAPES. Through participant observation recorded in a field notebook and semi-structured interviews, recorded in audio, we trace questions and analyzes about the practical knowledge developed. Supported by the ethnographic perspective of investigation, Tardif's ideas about teaching knowledge and the Bakhtinian aspect of discourse analysis, the results showed a varied range of knowledge learned by the scholarship students, on which we elaborate categories and characterize them. This knowledge originates from the needs provided by work in actions at the university, in the teaching work at the basic school and was produced in different contexts, requiring reflective and dialogical processes to be built. The Pibid project provided the contexts, understood as physical space, continuous time and interdisciplinary organization among the participants, for interactions and exchanges of knowledge. As a result of these exchanges, we highlight the experiences, by students, of professional knowledge, inherent to the responsibilities and teaching work, before the end of graduation.

**Keywords:** Teacher Education. Pibid. Knowledge base for teachers.

## **CONOCIMIENTOS, EXPERIENCIAS, ENSEÑANZA: LO QUE APRENDEN Y CÓMO APRENDEN BECARIOS DE UN PROYECTO INTERDISCIPLINARIO PIBID**

### **RESUMEN**

El texto presenta parte de una investigación en la que buscamos comprender lo que aprenden y cómo aprenden la iniciación de la beca a la enseñanza cuando participan en un subproyecto interdisciplinario de Pibid / CAPES. A través de la observación participante grabada en un cuaderno de campo y entrevistas semiestructuradas, grabadas en audio, rastreamos preguntas y análisis sobre el conocimiento práctico desarrollado. Apoyados en la perspectiva etnográfica de la investigación, las ideas de Tardif sobre la enseñanza del conocimiento y la perspectiva bakhtiniana del análisis del discurso, los resultados mostraron una gama variada de conocimientos aprendidos por los estudiantes becados, en los cuales elaboramos categorías y los caracterizamos. Este conocimiento se origina en las necesidades proporcionadas por el trabajo en acciones en la universidad, en el trabajo de enseñanza en la escuela básica y se produjo en diferentes contextos, lo que requiere la construcción de procesos reflexivos y dialógicos. El proyecto Pibid proporcionó los contextos, entendidos como espacio físico, tiempo continuo y organización interdisciplinaria entre los participantes, para las interacciones e intercambios de conocimiento. Como resultado de estos intercambios destacamos las experiencias, por parte de los estudiantes, del conocimiento profesional, inherente a las responsabilidades y el trabajo docente, antes del final de la graduación.

**Palabras clave:** Formación del profesorado. Pibid. Conocimiento Pedagógico del Contenido.

### **INTRODUÇÃO**

Este texto apresenta uma investigação que teve como objetivo compreender o que os bolsistas de iniciação à docência (ID) aprendem e como aprendem na experiência de participar de projetos do Programa Institucional de Bolsas de Iniciação à docência (Pibid). O Pibid é um programa da Coordenação de Aperfeiçoamento de Pessoal de Nível Superior (CAPES) desenvolvido em parceria com universidades e escolas da rede pública, visando a qualificação da formação docente, investindo na formação continuada de professores supervisores e orientadores e na formação inicial de estudantes de licenciatura, em instituições escolares.

O Programa vem acontecendo no Brasil desde 2007 e os projetos investigados foram desenvolvidos a partir do edital 61/2013, coordenados por uma universidade pública, em escolas municipais e estaduais de uma cidade do interior da região sudeste do Brasil. Nessa universidade, foram desenvolvidos 22 projetos pelo edital citado, sendo três deles investigados por este estudo. Destes três, dois eram interdisciplinares, atendendo ao primeiro e ao segundo segmentos do ensino fundamental e um destinado ao curso de Pedagogia, envolvendo a educação infantil. O processo investigativo constitui-se a partir de um projeto de iniciação científica desenvolvido por um grupo formado por uma professora orientadora e dois bolsistas. Além do engajamento no projeto de pesquisa, dois dos investigadores do grupo também



integraram um dos projetos Pibid. Devido a essa participação, surgiu o interesse em desenvolver um trabalho investigativo estimulado pela experiência, considerada muito positiva, em participar do Pibid, uma vez que essas experiências significativas e positivas fizeram o grupo problematizar as formações que aconteciam nos projetos.

Esta investigação é relatada, portanto, na primeira pessoa do plural, uma vez que buscamos investigar aspectos que vivenciamos sobre: a formação de professores, o programa Pibid, o potencial formativo dos projetos investigados, o potencial formativo de grupos interdisciplinares, aspectos sobre a formação e construção dos saberes docentes além das relações de troca de experiências em grupo. Como dois de nós, autores deste texto, além de pesquisadores, fomos participantes do Pibid, nossa investigação se fez por meio da pesquisa ação. Esse tipo de metodologia é importante para investigar a própria prática e melhorá-la, pois, de acordo com Tripp (2005),

É importante que se reconheça a pesquisa-ação como um dos inúmeros tipos de investigação-ação, que é um termo genérico para qualquer processo que siga um ciclo no qual se aprimora a prática pela oscilação sistemática entre agir no campo da prática e investigar a respeito dela. Planeja-se, implementa-se, descreve-se e avalia-se uma mudança para a melhora de sua prática, aprendendo mais, no correr do processo, tanto a respeito da prática quanto da própria investigação. (TRIPP, 2005, p. 445).

A experiência de participar do programa, conhecendo sua potencialidade a partir das práticas formativas pedagógicas, nos constituiu participantes e investigadores analisando os dados a partir de uma perspectiva única, que é a do pesquisador participante nas ações do grupo investigado.

Visto que o número de publicações sobre o Pibid vem aumentando no decorrer dos últimos dez anos (FREITAS; ANTÔNIO; TOLENTINO, 2018), pensamos ser importante compreender o que é que se aprende com o Pibid e como esses conhecimentos podem ser ensinados/aprendidos. O levantamento referenciado indica o amadurecimento das investigações sobre o Pibid no país e o interesse crescente em conhecer a formação de professores por meio desse programa, evidenciando que a abordagem e o debate sobre o assunto vêm se aprimorando ao longo do tempo. A partir dele e de nossa experiência pibidiana perguntamos: qual é a contribuição do Pibid na formação de licenciados e professores supervisores participantes dos projetos? Que tipos de conhecimento são construídos pelos participantes em sua atuação nos projetos? Como é que se aprende no processo de participar do Pibid?

Essa investigação resulta também de dois movimentos políticos: o primeiro que se instalou no Brasil em 2016, a partir dos cortes ao apoio financeiro ao Programa, uma vez que a qualidade do Pibid vem sendo criticada publicamente por políticos e administradores e sua permanência como política pública prevista no Plano Nacional de Educação (PNE) está sendo constantemente ameaçada (CORREA, 2018). O segundo, de dimensão internacional com mais história, pois o enfrentamos há mais tempo e que caracteriza o movimento a partir do que se passava em Portugal no início do século XXI, já apontado por autores como Roldão (2007) como sendo um “momento particularmente crítico desse processo de desenvolvimento do grupo profissional, em que se joga, quanto a nós, a afirmação ou esbatimento da profissionalidade docente” (p.98). Quanto mais conhecimento produzirmos sobre as ações do Programa e quanto mais dados obtivermos para informar os debates sobre sua eficiência e qualidade, mais poderemos apoiar sua permanência no quadro das políticas publicadas para formação de professores no país.

## REFERENCIAL TEÓRICO

Apoiamos nossas análises em duas bases teóricas complementares: nas ideias de Tardif (2014) sobre o conhecimento mobilizado pelos docentes em seu trabalho cotidiano nas escolas, evidenciando suas origens e onde são produzidos; e nas ideias do círculo de Bakhtin, que entende que a linguagem em uso constitui os processos enquanto eles vão acontecendo, processos em transformação contínua, em que o objeto real e material de que dispomos para entender o fenômeno da linguagem humana é o exercício da fala em sociedade. Trataremos, aqui, de algumas ideias e conceitos fundamentais dos dois autores, para nossa análise.

Tardif (2014) evidencia que o ato de trabalhar na docência não consiste apenas em mudanças do próprio objeto de trabalho, ele pode promover mudanças também no indivíduo que exerce a profissão. Assim, professor e alunos se modificam ao longo do processo educativo: ambos são sujeitos do processo e ambos aprendem, gerando um movimento de trocas mútuas entre eles. O autor deixa claro que, com o passar do tempo, o educador desenvolverá suas próprias características e individualidades como profissional e que seu trabalho depende de um período relativamente longo de aprendizados teóricos, porém esses aprendizados só se tornam completos quando associados aos conhecimentos gerados nas vivências práticas. O autor admite que a convivência entre o trabalhador mais experiente e o menos experiente possibilita, além da transmissão de conhecimentos, um verdadeiro processo formativo, permitindo que o

trabalhador novato interaja com as rotinas do ambiente de trabalho a partir da ótica do experiente. Ele afirma que “equipes de trabalho exigem que os indivíduos se adaptem a essas práticas e rotinas, e não o inverso” (TARDIF, 2014, p. 70).

Portanto, os conhecimentos relacionados ao trabalho docente de acordo com essa concepção, não são estáticos. À medida que o trabalhador aprende o ofício e os conhecimentos são transformados e gerados em cada situação concreta, admitimos que estamos aqui tratando de saberes, produzidos em um ambiente de trabalho que é também espaço de formação, constantemente em mudança, produzindo novas configurações e novos saberes, tomados como conjuntos de ações práticas e/ou de narrativas e descrições de como fazer essas ações, que não estão sistematizadas *a priori*. Nesse sentido, de acordo com o que afirma Roldão (2007), o pensamento de Tardif, no campo da pesquisa sobre conhecimento de professores, se inscreve na corrente teórica do “pensamento do professor”.

Atualmente, de acordo com Fernandez (2015), é possível identificar duas linhas dominantes nesse campo das pesquisas: uma linha que se aproxima dos estudos de Shulman, que analisam as práticas docentes pela desmontagem analítica de seus componentes epistêmicos e outra que segue a linha desenvolvida sob influência de Donald Schön e da sua epistemologia da prática. Ela é denominada pela autora como “corrente teórica do pensamento do professor” e centra sua análise na construção do conhecimento profissional como processo de elaboração reflexiva a partir da prática do profissional em ação (FERNANDEZ, 2015). Nossas análises tomam essa última linha e, por isso, adotaremos o termo “saber docente” para nos referirmos a esse conjunto de ações práticas e/ou de narrativas e descrições, em vez de usar o termo “conhecimento”.

Tardif (2014) deseja entender as relações existentes entre o trabalho, o tempo e o aprendizado de professores que atuam na educação básica. O autor evidencia como o estudo dessas relações é importante para a compreensão da construção dos saberes profissionais docentes e os categoriza em saberes da formação profissional (das ciências da educação e da ideologia pedagógica), saberes disciplinares e saberes experienciais. Em um segundo capítulo, o texto evidencia as relações entre as histórias de vida dos professores e a aprendizagem do trabalho docente, com foco nos saberes caracterizados como “*saberes mobilizados e empregados na prática cotidiana, saberes esses que dela provêm [...] e servem para resolver os problemas dos professores em exercício, dando sentido às situações de trabalho que lhes são*



*próprias*” (TARDIF, 2014, p. 58, grifos do autor). São esses saberes que nos interessa conhecer nesta investigação.

Nossas observações centraram-se, então, no que Tardif (2014) chamou de saberes *profissionais*, que condizem com os conceitos de saber fazer e saber ensinar. O saber ensinar não consiste apenas em dominar determinado conteúdo, mas relaciona-se à experiência dos professores e se manifesta na forma pela qual eles se colocam em sala, como interagem com seus pares e com seus alunos. Os saberes produzidos e/ou executados pelos professores ao longo de suas carreiras são plurais, não têm uma origem única, são construídos a partir das vivências da pessoa. O autor dá especial atenção ao conceito saber-fazer, que ele define como a habilidade que o docente constrói ao longo de sua carreira de interligar saberes provenientes das diversas bases de conhecimentos, com o objetivo de melhorar a sua prática. Esse profissional se apropria dos saberes construídos a partir de suas vivências pessoais e pelas experiências profissionais, construídas a partir de sua prática profissional, transformando-os em um saber único.

Devido às diferentes referências no processo de construção da identidade docente, tentar detectar a origem dos conhecimentos produzidos pelo professor, ao longo de sua carreira, seria utópico, uma vez que à medida em que esse profissional atua no ambiente escolar, principalmente em sala de aula, ela se torna desconhecida. O termo sincretismo é usado para qualificar os conhecimentos que servem de base para os processos de ensino, sendo eles plurais e de origem desconhecida (TARDIF, 2014). O processo sincrético da origem do saber docente é resultado da extensão do processo de formação do professor tanto no tempo, quanto nos espaços. Tende a ser longo e extenso, em termos dos espaços sociais em que ele é gerado e conduzido, transpassando desde o contexto sociocultural familiar ao contexto acadêmico.

Segundo o autor, o início da carreira é a fase que varia entre os três a cinco primeiros anos de um professor e pode ser conturbada, pois é o momento em que o indivíduo passa de graduando a trabalhador formal (TARDIF, 2014). Para muitos, é o momento em que mudanças significativas acontecem principalmente nos modos de agir e pensar. Nos interessa, em especial, as ideias e categorizações do autor sobre essa primeira fase, uma vez que os discursos que iremos analisar provêm de entrevistas realizadas com estudantes e recém-formados em licenciaturas. Ele, Tardif (2014), a categoriza em duas etapas distintas: a primeira é a da exploração, período marcado pela definição da escolha da profissão. Essa etapa tem início com vários erros e acertos advindos, dentre outros fatores, da necessidade que o professor tem de ser aceito no seu círculo social. O tempo dessa fase é relativo e variável para cada professor. A

segunda etapa é a de consolidação e estabilização, onde ocorre o investimento profissional por parte do professor e o reconhecimento pelo seu trabalho, além do aumento de sua autoconfiança no trabalho que exerce. Vale ressaltar que a estabilização profissional não ocorre apenas em virtude do tempo, mas também pelo volume e qualidade das experiências, sejam elas positivas ou negativas, que o professor tem ao longo de sua carreira.

O autor menciona algumas pesquisas que evidenciam detalhadamente a relação entre a socialização e o trabalho docente, identificando que a escolha da profissão está relacionada intimamente à experiência dos licenciandos no período em que eram estudantes. Assim, muitas condutas dos professores são consequências de suas experiências como alunos (TARDIF, 2014). Outras pesquisas citadas evidenciam uma escolha pela carreira influenciada pela família. Em ambos os grupos de pesquisas a história de vida do indivíduo se fez importante para sua tomada de decisão e para sua conduta como professor (TARDIF, 2014).

Em contrapartida ao que foi indicado quanto à história da escolha pelos professores efetivos, que têm seus empregos estáveis, as pesquisas citadas por Tardif (2014) indicam que os professores que trabalham em situação precária, com pouco ou nenhum poder de escolha, desenvolvem carreiras significativamente diferentes das de seus colegas estáveis. A continuidade do trabalho pedagógico é algo extremamente difícil, quando as condições trabalhistas desses professores não são favoráveis, como por exemplo a troca contínua de turmas, turmas extremamente complicadas e horários inflexíveis. O autor afirma que essa precariedade no ambiente escolar faz com que muitos jovens professores desistam da carreira docente.

De acordo com a síntese apresentada por Tardif (2014) sobre os saberes práticos, existem três tipos de origens para esses saberes: os existenciais, os sociais e os pragmáticos. Os existenciais são aqueles que foram construídos a partir de todas as vivências de um professor e estão relacionados às histórias de vida, sejam essas vivências intelectuais, sociais ou afetivas. Já os saberes práticos sociais se constroem e se consolidam nas relações sociais que o professor construiu ao longo de sua formação escolar e acadêmica e também são plurais. Ainda existem os saberes experienciais pragmáticos que são aqueles que se originam no trabalho docente propriamente dito, em ações de planejar e executar aulas.

As relações entre tempo, trabalho e formação docente que apoiaram o processo formativo nos projetos Pibid estão expressas nas entrevistas dos participantes que foram analisadas a partir dos pressupostos teórico metodológicos da análise de discurso bakhtiniana.



Dentre esses pressupostos, destacamos a compreensão da linguagem como processo constitutivo do ser humano e como fenômeno semiótico: ideológico e material ao mesmo tempo. Para os pensadores do círculo, a atividade mental humana se realiza mediante sua materialização na linguagem “o gesto, a palavra, o grito” (VOLOCHÍNOV, 2006, p. 122), que se apresenta nas diversas formas de organizações sociais e que, segundo eles, vão das menos sistematizadas, denominadas ideologias do cotidiano, até os sistemas ideológicos mais solidamente constituídos, tais como as ciências e as artes, por exemplo. Professores da educação básica e do ensino superior atuam no espaço de interlocução entre esses saberes.

A linguagem é usada para a expressão de uma consciência em relação às outras e em relação ao meio social e cultural em que essa consciência está. Segundo Volochínov (2006), “a atividade mental tende desde a origem para uma expressão externa” (p. 122). Sendo assim, essa expressão de uma atividade que é mental, também é material e toma forma ao se orientar para um interlocutor, seja ele real ou imaginário (o outro), além de se manifestar em uma enunciação. “Uma vez materializada, a expressão exerce um efeito reverso sobre a atividade mental: ela põe-se a estruturar a vida interior, dar-lhe expressão mais definida e estável” (VOLOCHÍNOV, 2006, p.122), organizando o pensamento do locutor e construindo sua consciência a partir do meio social em que ele está se desenvolvendo.

Outra forma pela qual a expressão da consciência se orienta é o tema ou objeto. O discurso, que é a forma da expressão da consciência social do falante, possui um tema ou um objeto sobre o qual ele conduz sua expressão. Esse objeto é aquilo sobre o que o falante está produzindo uma avaliação, uma posição, por meio da enunciação. Pois bem, para Bakhtin (2002),

entre o discurso e o objeto, entre ele e a personalidade do falante interpõe-se um meio flexível, freqüentemente [sic] difícil de ser penetrado, de discursos de outrem, de discursos “alheios” sobre o mesmo objeto, sobre o mesmo tema. [...] Pois todo discurso concreto (enunciação) encontra aquele objeto para o qual está voltado sempre, por assim dizer, já desacreditado, contestado, avaliado, envolvido por sua névoa escura ou, pelo contrário, iluminado pelos discursos de outrem que já falaram sobre ele. O objeto está amarrado e penetrado por idéias [sic] gerais, por pontos de vista, por apreciações de outros e por entonações. (BAKHTIN, 2002, p. 85).

De acordo com os pensadores do círculo de Bakhtin (BAKHTIN, 2002; FARACO, 2009; VOLOCHINOV, 2006), a interação verbal é o fenômeno que organiza as atividades comunicativas que, ao se realizarem, criam e recriam o discurso possibilitando a existência de uma consciência social, cujas principais características são: ser exteriorizada na palavra, no gesto, no ato de fala; ser o ambiente em que estão submersas as formas de criação



ideológica; e estar vinculada estreitamente às condições de uma situação social, ou seja, de um contexto social.

Esse terreno interindividual, no qual as interações verbais acontecem, não se refere à mera junção de duas consciências isoladas, mas sim a um espaço social no qual os sentidos e significados dos signos existem e são criados por um grupo organizando-os de acordo com as relações sociais. Dentre elas, relações sociais que ocorrem entre tempo, trabalho, formação docente e conhecimentos experienciais que desejamos analisar para poder identificar que saberes estão sendo construídos nas interações promovidas nos projetos Pbid, que são nosso foco.

Buscamos analisar essas relações sociais e as interações dialógicas pelas quais elas se materializam procurando entender o que está acontecendo; entender o que cada ato significa para o grupo social por uma perspectiva êmica, em vez de uma perspectiva ética. O foco é no que é aprendido, divulgado e compartilhado pelo grupo e não no que é produzido individualmente, nos alinhando assim a uma perspectiva etnográfica de investigação. Bloome (2012) afirma que muitas investigações qualitativas utilizam ferramentas etnográficas sem, contudo, serem um estudo etnográfico em si. Ele entende que a perspectiva etnográfica de pesquisa não é uma metodologia de pesquisa, mas sim uma lógica de investigação. Para nosso estudo, iremos nos amparar na perspectiva êmica e em algumas ferramentas etnográficas, como a observação participante, as notas de campo e as entrevistas semiestruturadas sem, no entanto, realizar uma etnografia em si. No entanto, buscamos, em estudos etnográficos sobre educação, a lógica e as ferramentas para conduzir um processo responsivo e recursivo de questionamento dos dados para identificar e entender o que os membros do grupo interdisciplinar do Pibid precisaram saber produzir e prever para participar como membros desse grupo (GREEN; DIXON; ZAHARLICK, 2005).

## **PERCURSO METODOLÓGICO**

Apresentaremos um recorte do nosso trabalho que começou a partir de um projeto de iniciação científica e se desenvolveu no seio de um grupo de estudos e pesquisas de uma universidade federal. No total, realizamos investigações em três projetos Pibid dessa mesma universidade, localizada em uma cidade do sudeste do país, aprovados pelo edital 61/2013. Os projetos foram iniciados em fevereiro de 2014 e finalizados em fevereiro de 2018. O trabalho de coleta de dados teve duração de dois anos: iniciou-se em 2017 com as observações das

reuniões dos três projetos investigados, que aconteciam uma vez por semana e tinham duração de duas horas e foram encerradas em dezembro de 2017. Elas deram origem aos registros com anotações no caderno de campo. A coleta prosseguiu, em 2018, quando elaboramos questões orientadoras para a realização de entrevistas semiestruturadas com os bolsistas ID, com os professores supervisores e com os coordenadores de área.

Apresentaremos aqui somente as análises produzidas a partir das observações e entrevistas com o grupo do projeto interdisciplinar de Ciências que atuou no primeiro segmento do ensino fundamental. Foram entrevistados seis bolsistas ID do projeto do qual participaram 18 bolsistas ID, três professoras supervisoras e uma professora orientadora. As questões para esse grupo foram as seguintes: quanto tempo ficaram no Pibid; porque decidiram participar; o que aprenderam durante o tempo de permanência no projeto, tanto sobre aspectos pessoais como sobre os profissionais; quais foram suas maiores dificuldades; se indicariam o Pibid a outro licenciando e por quê; o que mais gostaram e o que não gostaram em sua experiência. As entrevistas duraram, em média, 30 minutos.

Optamos por apresentar neste artigo as análises dos dados de apenas um dos projetos, o interdisciplinar do primeiro segmento, por questões como a falta de espaço e tempo e por não termos analisado, ainda, todo o grande volume de dados que construímos. As entrevistas semiestruturadas com os bolsistas desse projeto aconteceram na universidade, ambiente já conhecido por eles. De acordo com Minayo (2017) uma amostra qualitativa ideal é a que reflete, em quantidade e intensidade, as múltiplas dimensões de determinado fenômeno e busca a qualidade das ações e das interações do processo investigado. Partindo dessa premissa, decidimos selecionar para as entrevistas dois licenciandos de química, dois de biologia e dois de pedagogia, pois essa foi a composição representativa, a que prevaleceu por mais tempo nos quatro anos de duração do projeto. Dois dos bolsistas ID selecionados participaram por quatro anos e os demais por, aproximadamente, um ano e seis meses, configurando tempos significativos de participação.

Para preservar a identidade de cada participante optamos por identificá-los como bolsistas com a letra B, acrescida de numeração que segue a ordem em que as entrevistas foram feitas. Assim, B1 foi o primeiro bolsista a ser entrevistado e B6 o último, até a data de início da escrita desse texto. B1 era uma bolsista do curso de licenciatura em química que permaneceu no projeto por, aproximadamente, quatro anos e, no momento da entrevista, ainda estava cursando química, mas já havia realizado alguns estágios. B2 era um bolsista do curso de



pedagogia que, no momento da realização da entrevista, já havia se formado e estava atuando como professor em uma escola de educação infantil; seu tempo de permanência foi de aproximadamente quatro anos. B3 era uma bolsista estudante de licenciatura em química e sua permanência foi de aproximadamente um ano e meio no projeto; no momento da realização da entrevista, estava na graduação. B4 era um estudante de licenciatura em ciências biológicas que participou dos dois projetos: segmento 1 e segmento 2 e sua permanência no projeto 1 foi de, aproximadamente, um ano; no momento da realização da entrevista ele estava cursando a licenciatura e fazendo estágio. B5 era um bolsista graduado no curso de pedagogia que participou do projeto por um ano; quando foi entrevistado já estava trabalhando, mas não como professor. B6 era um bolsista que permaneceu no projeto por um ano e era estudante do curso de licenciatura em ciências biológicas; quando foi entrevistado estava cursando a licenciatura.

A transcrição das entrevistas foi feita entre 2018 e 2019, sendo que cada um de nós transcreveu duas delas. A forma escolhida para exibir a transcrição está apresentada no Quadro 1, no qual numeramos o tempo da gravação na primeira coluna, o número do turno de fala na segunda e os enunciados de cada turno de fala na terceira. Cada linha apresenta um turno de fala, em que estão registrados enunciados do entrevistado e entrevistador.

**QUADRO 1** – Modelo de cabeçalho de transcrição das entrevistas com os bolsistas

Tempo	Turno	Fala
00:00	1	Entrevistador: Quanto tempo você ficou no projeto?
00:00	2	B1: então, 2014 que eu entrei, se eu fosse ficar até agora e estivesse acontecendo ia ter feito quatro anos em abril, mas como acabou antes foi quase quatro anos

Fonte: os autores

Iremos usar como unidade de análise o enunciado, que é composto de valores, de entonações, de possibilidades de significação construídas para um interlocutor real, por um locutor também real, ambos sujeitos socio-históricos (BAKHTIN, 2002; VOLOCHINOV, 2006). O enunciado é aquilo que foi dito, é irrepetível, porém pode ser registrado, como fizemos ao gravar e transcrever nossas entrevistas. Volochinov (2006) define a enunciação como um ato social que expressa a consciência social do falante, uma forma de conceber a linguagem diferente das formas tradicionais em sua época que entendiam a produção de significado (interpretação) como ato individual. Assim, toda enunciação é determinada pela situação social imediata em que ela se dá e a palavra dirige-se a um auditório social, para um interlocutor real. Buscamos analisar cada enunciado das entrevistas em dois sentidos: tanto como resposta a

outras falas, anteriores às entrevistas, quanto como resposta ao que estava sendo falado no momento.

Nossas análises se baseiam no entendimento de que a enunciação é um elo em uma cadeia de comunicação, ligando as consciências dos participantes do processo comunicativo umas com as outras (VOLOCHINOV, 2006). Essa forma de pensar a compreensão dos enunciados nos fez organizar as entrevistas como conversas, a partir das questões orientadoras, sempre buscando estabelecer com os entrevistados um ambiente de descontração e de liberdade (os entrevistados marcaram os horários) para que eles pudessem se expressar, tentando minimizar os constrangimentos que essa situação coloca.

Com as entrevistas transcritas e dispostas, iniciamos o processo de análise comparativa e decidimos analisar primeiro a entrevista com B1, visto que ela era a que tinha mais tempo de participação no programa, portanto supusemos ter um lastro de saberes profissionais maior. A partir da primeira análise construímos quatro categorias de saberes que a bolsista abordou nas respostas. Com os resultados obtidos publicamos um trabalho completo em evento acadêmico nacional em 2018.

Para analisar os enunciados de cada entrevistado, após termos produzido o trabalho com B1 (FREITAS; ANTÔNIO; TOLENTINO, 2019), fizemos a releitura de cada uma das outras cinco entrevistas e, a partir delas, começamos a identificar novos saberes que emergiam de cada enunciado, ou seja, em cada turno de fala tentamos identificar a ocorrência de saberes expressos como objeto do discurso e que saberes eram esses, comparando-os com as categorias já construídas na análise da entrevista com B1. Usamos uma ferramenta de revisão para adicionar comentários nos próprios turnos de fala, indicando que naquele ponto do enunciado havia a representação de um saber, o que levou à construção de mais seis categorias, pois os outros bolsistas produziram enunciados cujos objetos foram diferentes daqueles abordados por B1, referindo-se a saberes distintos. Assim, construímos o quadro analítico com dez categorias (Quadro 2) que foi atualizado para a entrevista feita com B1 e, em seguida, construímos um quadro para cada entrevistado. Foi preciso reconstruir, recursivamente, subcategorias à medida que analisávamos a entrevista transcrita de cada bolsista. O quadro possui três colunas: a primeira, com o nome da categoria; a segunda apresenta subcategorias; a terceira apresenta os números dos turnos de fala em que aqueles saberes foram manifestados nos enunciados. Esse processo de construção de categorias foi complexo, recursivo e terminou quando não houve mais indício de nova categoria, pois a leitura das entrevistas não apresentou mais nenhum



esclarecimento para o objeto estudado: o saber profissional dos professores da educação básica (MINAYO, 2017).

**QUADRO 2 – Saberes a partir da análise da entrevista do participante B1**

Categories	Subcategorias	Turnos de fala
1 - Relacionar-se com a diversidade sociocultural	1.1 - Considerar as particularidades dos alunos (desenvolver estabilidade emocional)	08, 10, 55, 57, 61, 63, 67
	1.2 - Considerar as particularidades das Famílias vendo o aluno como parte de algo maior	08, 18, 61
2 - Relacionar-se com diferentes espaços escolares e seu funcionamento		04, 06, 08, 10, 18, 29, 55, 57
3 - Trocar experiências com pares	3.1 - Avaliar seu desenvolvimento (autoavaliação)	29, 31, 33, 35, 41, 65
	3.2 - Planejar interdisciplinarmente (transposição didática)	20, 24, 29, 30, 31, 40, 41, 55, 57
4 - Planejar atividades	4.1 - Valorizar erros e acertos	20, 29
	4.2 - Planejar consciente	
5 - Relacionar teoria e prática		
6 - Trabalhar na sala de aula		20
7 - Divulgar trabalho p/ valorizá-lo		
8 - Avaliar os alunos e registrar isso		
9 - Registrar as práticas educativas - fazer atas	valorizar o seu trabalho docente por meio de seu registro	
10 - Decisão de ser professor		14

Fonte: os autores

## RESULTADOS

Buscando responder à questão sobre o que se aprende ao participar de um projeto Pibid interdisciplinar, analisando o Quadro 1, entendemos que os tipos de aprendizados são heterogêneos e ressaltamos que diversos saberes foram manifestados nas entrevistas, com funções e impactos distintos no trabalho docente. Ainda assim, eles estão intimamente relacionados, como veremos mais adiante. A diversidade pode ser explicada pela relação entre a produção do saber e os diversos contextos vivenciados pelos bolsistas. O projeto interdisciplinar analisado promovia reuniões semanais entre a coordenadora, os 18 bolsistas e as três supervisoras (que coordenavam seis bolsistas cada); cada uma delas atuando em uma escola pública diferente, sendo duas estaduais e uma municipal. Os bolsistas eram de quatro cursos diferentes e possuíam tempos de graduação também bem diferentes. Além disso,

mensalmente a coordenação do projeto convidava professores para oferecer oficinas, debates e palestras. Essa forma de organização favoreceu o desenvolvimento de uma rede de contatos formativos entre os professores e os bolsistas e entre os bolsistas mais experientes com os menos experientes, desenvolvendo contextos múltiplos de aprendizado.

Entendemos que essa diversidade de contextos formativos possibilitou a elaboração, pelos bolsistas, dos diversos saberes que estão organizados no Quadro 3. Como afirma Tardif (2014), contatos formativos são processos em que o profissional menos experiente aprende as práticas do ofício do magistério, observando o profissional mais experiente. Esse processo não se restringe apenas à transmissão ou demonstração de um conhecimento ou uma regra, mas permite que o aprendiz tenha contato direto com valores e procedimentos próprios do seu ambiente de trabalho. Além disso, os aprendizados estão intimamente relacionados ao projeto investigado, que era interdisciplinar, tanto em seus saberes disciplinares, quanto em seus saberes sobre planejamentos de atividades para serem desempenhadas pelos bolsistas.

**QUADRO 3 – Quadro geral saberes docentes**

Categorias	Bolsistas					
	B1	B2	B3	B4	B5	B6
1 - Relacionar-se com a diversidade sociocultural	X	X	X	X	X	X
2 - Relacionar-se com diferentes espaços escolares e seus atores	X	X	X	X	X	X
3 - Troca de experiências com pares	X	X	X		X	X
4 - Planejar atividades	X	X	X	X		X
5 - Relacionar teoria e prática		X			X	
6 - Trabalhar na sala de aula	X	X	X	X	X	X
7 - Divulgar trabalho para valorizá-lo		X	X			X
8 - Avaliar os alunos e registrar		X			X	
9 - Registrar as práticas educativas - fazer atas		X	X			X
10 - Decisão de ser professor	X	X		X		

Fonte: os autores

Explicitaremos, a seguir, as dez categorias construídas a partir da análise das entrevistas (Quadro 3), buscando identificar e caracterizar os saberes nelas agrupados e tecer considerações gerais sobre eles. Também, apresentaremos e analisaremos mais detalhadamente trechos de alguns enunciados que consideramos representativos da expressão daquele saber para tentar responder nossas questões: o que aprendem e como aprendem os bolsistas ID na experiência de participar de projetos do Pibid?



### **Categoria 1 – Relacionar-se com a diversidade sociocultural**

Esse é o nome que escolhemos para agrupar saberes práticos sobre o ensino que todos os bolsistas declararam ter aprendido. Alguns enunciados com esse tema estabelecem relações entre diversidade, planejamento de aulas e o processo de contextualização dos conteúdos. Eles descrevem a importância de se pensar para quem vai ensinar, antes mesmo de se pensar o conteúdo conceitual a ser ensinado. Entretanto, o tema foi abordado de diferentes pontos de vista. Por isso, após a criação das categorias, entendemos que poderíamos ter duas subcategorias: (1.1) considerar particularidades socio afetivas dos alunos ao ensinar; e (1.2) considerar as particularidades sociais, econômicas e culturais de suas famílias ao ensinar. As experiências vivenciadas pelos bolsistas, em relação às particularidades sociais, culturais, afetivas e religiosas das crianças estudantes e suas comunidades foram consideradas, pelos bolsistas, como conhecimentos significativos desenvolvidos em seu processo de participação no Pibid. Selecionamos um trecho do enunciado de B5 para exemplificar o que os bolsistas afirmaram aprender sobre como considerar as particularidades socioafetivas dos alunos ao ensinar, destacando a necessidade de saber sobre isso para planejar as aulas.

é algo que me assustava antes, como que eu dou aula para uma turma de 40 alunos?, cada um é de um jeito, cada um está numa fase do processo de aprendizado, cada um tem um interesse específico, e eu sempre percebi também, que tem algumas pessoas que tem uma afinidade... uma facilidade maior com matemática, outras com biologia, outros não gostam de nenhuma matéria da escola, mas tem um dom artístico muito grande, e aí o Pibid ele, ele sempre valorizou bastante isso, olhar para essas particularidades que os alunos têm, então isso me chamou a atenção por quê é algo que eu senti falta nahhh.... durante a minha trajetória acadêmica como aluno. (B5)

Em relação às particularidades sociais, econômicas e culturais de suas famílias ao ensinar, os entrevistados mais experientes narraram que, ao lidar com situações cotidianas, atuaram nas escolas agindo, junto à comunidade, como professores. Isso fica evidente na fala de B1:

então isso o Pibid já te mostra antes, uma coisa que você poderia ver só depois de formar as coisas que você já vai enfrentar, acho que é uma antecipação e ao mesmo tempo... não só antecipação de um problema mas como talvez já chegar para resolver aquilo, se for um problema no caso... Então, por exemplo o caso da família... que tem escola que você pode contar, que dependendo do jeito que está a turma você pode fazer uma reunião, os pais vão estar ali, vai ter interação com o professor e até com os bolsistas. A primeira escola que eu fui era assim, tudo funcionava, se marcasse uma reunião não faltava um pai, já na segunda não era assim, não precisava contar com os pais para nada e a direção era também bem difícil. (B1)

Entendemos que a participação no Pibid proporcionou mais que a construção de saberes que se relacionam à atuação docente em práticas na sala de aula, possibilitando a produção de reflexões sobre as relações entre o aprendizado dos alunos, as condições de suas famílias e a atuação da escola. B1 fala do lugar de professora que, a partir da reflexão sobre suas experiências, considerou as particularidades socioculturais como indispensáveis para delinear uma estratégia didático-pedagógica, algo que ela atribui à sua participação no Pibid.

De acordo com Tardif (2014), os saberes práticos estão ligados às funções rotineiras e ao cotidiano escolar. Ele os caracteriza por serem: interativos, isto é, terem origem nas relações entre os diversos atores dos ambientes escolares; temporais, construídos ao longo de um tempo; e sociais, por se constituem a partir de um lugar social. As análises desses trechos nos mostram que os saberes relativos à convivência com a diversidade sociocultural possuem essas características. Eles são constituídos por um discurso que se produz a partir de um horizonte sociocultural da docência, do lugar social de professores que esses bolsistas ocuparam ao participar do Pbid e, por isso, puderam produzir esses conhecimentos (BAKHTIN, 2002; VOLOCHÍNOV, 2006). Os bolsistas que ficaram mais tempo no programa conseguiram descrever situações como a citada por B1, na qual o tempo de participação e as interações variadas, possibilitadas pela atuação em diferentes instituições, favoreceram a construção de um notório saber sobre as relações família-escola e sua influência no processo de ensino.

### **Categoria 2 – Relacionar-se com diferentes espaços escolares e seus atores**

Essa categoria foi assim nomeada para representar um saber prático, que todos os entrevistados declararam ter aprendido no Pibid, e que envolve se relacionar não apenas com os espaços, mas também com as pessoas que estavam ocupando estes espaços, desempenhando funções administrativas e gestoras da escola. Alguns enunciados narram as relações entre bolsistas e professores, que não apenas sua supervisora, em corredores, ou na sala dos professores; outros narram que aprenderam a se reportar à direção da escola, a se apresentar para os pais de alunos em reuniões; e outros descrevem como aprenderam a hora certa para pedir à secretária da escola o agendamento de um *datashow*. B2, ao ser perguntado se naquele momento da entrevista estava trabalhando como professor, respondeu:

como professor. Aí eu me vejo em uma situação, poxa, eu penso se eu não tivesse passado por uma situação, pelo Pibid, seria a primeira vez que eu estaria enfrentando isso. Por exemplo... reunião de pais, a gente participava das reuniões.... porque o estagiário não está ali presente na reunião de pais, então eu cheguei novo lá na creche, a coordenadora disse: vamos ter uma reunião de pais e você vai preparar a reunião, então eu já vivi, já tive experiência com reunião de pais e inclusive já, nas reuniões de pais que eu tive no meu trabalho eu já fiz coisas que a gente já fez no Pibid, como



mostrar as imagens, levar o Datashow, colocar uma música, tudo experiência que eu já tive com o Pibid e não tive com o estágio. (B2)

Ele afirma ter aprendido a desempenhar tarefas que não são exclusivamente as da sala de aula e compara os saberes aprendidos no tempo em que estava no Pibid com aqueles desenvolvidos no estágio, ressaltando que o espectro de ação dele, como bolsista ID, foi bem mais amplo do que como estagiário. Entendemos que, por ter permanecido por quatro anos como bolsista e ter atuado com três professoras supervisoras diferentes, ele pôde estabelecer essas reflexões e produzir esse saber. Os saberes expressos no trecho da entrevista citado podem ser classificados como saberes práticos (TARDIF, 2014), pois são plurais e heterogêneos, no sentido de que são criados a partir de contextos diferentes, em diversas fontes sociais e culturais com as quais os professores vão estabelecendo contatos. São complexos e, no sentido que queremos ressaltar, requerem uma convivência contínua, com diferentes contextos institucionais e com diferentes atores para serem construídos. Os enunciados dos bolsistas ID nos possibilitam identificar essa complexidade, como o trecho do enunciado de B5, que reproduzimos a seguir:

eu que participei do pibid Pibid tive um ama/amadurecimento... né? [...] querendo ou não também tem a parte dos docentes que a gente lá convive com outros professores... com as outras salas com diretores supervisores coordenadores então ali ali acontece um diálogo uma uma troca de experiências não só profissional como pessoal também... então... foi possível trocar experiência de vida mesmo com outros professores... experiência.... dificuldades também que existem na vida não só no cotidiano escolar, mas na vida então assim a gente cresce muito sabe? (B5)

De acordo com Tardif (2014),

A carreira é também um processo de socialização [...] de incorporação dos indivíduos às práticas e rotinas institucionalizadas das equipes de trabalho. Ora, essas equipes de trabalho exigem que os indivíduos se adaptem a essas práticas e não o inverso. Do ponto de vista profissional e do ponto de vista da carreira, saber como viver numa escola é tão importante quanto saber ensinar numa sala de aula. (TARDIF, 2014, p. 70).

A convivência com os profissionais mais experientes em diversos espaços escolares pelos quais B5 transitou, ao participar do cotidiano de uma escola estadual, lhe permitiu saber se adaptar. Podemos dizer que esse conhecimento tem origem na interação profissional, pois eles eram reconhecidos na escola, tanto pelos estudantes, quanto pelos profissionais que lá atuam, como educadores, mas eles ainda estavam cursando a licenciatura. Ser bolsista Pibid no projeto interdisciplinar permitiu que essa vivência acontecesse em período pré-profissional

pois, ao fazer com que o licenciando circulasse por todo o ambiente escolar, vivendo situações reais da vida docente, antecipou uma experiência profissional.

### **Categoria 3 – Troca de experiências com pares**

Essa categoria emergiu, tanto das leituras de cinco das seis entrevistas, quanto da leitura dos cadernos de campo. A análise de cinco das entrevistas feitas com os seis bolsistas nos fez entender a troca entre pares como um saber atitudinal único. Um hábito, criado por meio da participação no subprojeto, como destacado por B2, ao ser questionado sobre em que o Pibid contribuiu para o desenvolvimento de seu “lado” pessoal.

contribuiu que eu conheci muitas pessoas da nossa área e foi muito importante porque eu mantive essa ligação com todos eles, então a gente é amigo até, então pode trocar experiência, pode trocar ideia e conheci pessoas que estão na educação e não são da pedagogia, por exemplo... o professor da pedagogia trabalha de manhã então as vezes ele não encontra com o professor do ensino médio, [...] eu levei amigos que são de outra área pra ir lá conversar com os alunos, porque esse costume de ir conversar com os alunos os profissionais da educação tem, é um hábito muito forte que a gente cria no Pibid porque você faz amizade e você aprende. (B2)

Como afirma Tardif (2014), o período profissional inicial é de muitas descobertas, de sedimentação de diferentes saberes e isso foi observado nas reuniões, quando das apresentações dos relatórios bimestrais, chamados momentos de *check in*: os grupos, um de cada uma das três escolas, faziam um relato avaliativo de seu trabalho para todo o coletivo do subprojeto interdisciplinar. Nesse momento, os bolsistas ID afirmavam que planejaram e executaram algumas atividades a partir do que aprenderam com o que os bolsistas das outras escolas haviam feito em meses anteriores e já haviam apresentado antes. O desenvolvimento dessa atitude de trocar experiências levou a aprendizados múltiplos, a partir de experiências únicas que constituíram saberes que são como ferramentas agrupadas em uma “caixa de ferramentas” do professor, citando uma metáfora usada por Tardif (2014), para uso na prática em sala de aula. Como relatado por B1, que foi a bolsista com maior tempo de permanência no projeto,

Então acho que a maior experiência mesmo do Pibid é essa troca, e também da reunião, por que lá bem ou mal... quando você vai na escola os alunos, professores, bolsistas mas só daquela escola, ai depois quando a gente vinha de manhã na reunião uma escola com outra escola, ai já é mais uma troca que era de todas as escolas juntas então eu acho que é o melhor que fica, essa experiência, por mais que uma pessoa viveu uma experiência em outra escola vem, conta como foi, por mais que você não estava lá parece que você vive um pouco daquilo na hora que está contando, ai você discute, entra no assunto, e já leva até o que ele viveu, outras experiências. (B1)



Estes espaços de troca possibilitaram refletir sobre as experiências tanto individuais, quanto coletivas. Como se a vivência do outro fosse um espelho para a reflexão de cada um dos participantes. Participar do Pibid possibilitou a construção e a valorização dos espaços coletivos de troca de experiência nos espaços e tempos financiados pela Capes. Especificamente, nesse projeto investigado que era interdisciplinar, os tempos e espaços foram bastante usados para fazer trocas e criaram essa forma de se aprender por meio de um processo dialógico, no sentido desenvolvido para esse termo pelo círculo de Bakhtin e citado por Sobral (2018) “como princípio geral do agir – só se age em relação de contraste com relação a outros atos de outros sujeitos” (BAKHTIN apud SOBRAL, 2018, p. 106). As experiências sobre as quais se conversou nas reuniões, como cita B1, funcionaram como suporte para ela vivenciar situações problema e contextos de práticas aos quais nunca esteve presente e, assim, diversificar o rol de saberes aprendidos durante sua participação no projeto, levando as experiências alheias como suas e construindo saberes, a partir delas, como mais uma ferramenta em sua caixa.

#### **Categoria 4 – Planejar atividades**

Planejar atividades foi uma categoria na qual os bolsistas entrevistados demonstraram saberes relacionados com o planejamento, a elaboração e a execução de atividades em sala de aula, de diversos tipos, desenvolvidas na rotina escolar.

O planejamento foi objeto de muitos enunciados em cinco dos seis entrevistados, portanto consideramos que o tempo de atuação nas escolas pelo projeto Pibid, principalmente o envolvimento contínuo nas rotinas da profissão, foi adequado para que eles produzissem saberes sobre planejamento e valorizassem isso como fundamental para as suas atuações como professores. Destacamos um enunciado da entrevista de B4 em que é possível observar essa valorização. O bolsista foi indagado se ele desenvolvia algum planejamento das atividades que realizou, durante o projeto, na escola:

Total, total, é muito bem planejado, a gente passa por toda, por toda a trajetória do conteúdo, analisa o porquê... eu aprendi a fazer plano de aula, porque que eu tô ensinando isso, qual é a melhor forma de ensinar isso, então para cada conteúdo você eh... destrinchava todo ele e entendia o passo a passo do aprendizado e isso sempre ficou muito claro em todas as reuniões do Pibid, em todas as práticas na escola, sempre o porquê de estar ensinando isso, tá ensinando aquilo, e uma outra questão que sempre me vem muito à cabeça é a contextualização, porque quando a gente dá, quando a gente desenvolve uma prática no Pibid, a gente sempre busca levar em conta o contexto social que aquela escola está inserida e que aquele sujeito da sala da turma, também está inserido. (B4)

O enunciado fala da importância da participação no Pibid no aprendizado de se pensar a razão das ações a serem realizadas com os alunos, para além da execução da atividade. A análise do trecho acima, aliada às análises das anotações dos cadernos de campo, indica o reconhecimento da importância do planejamento para ter “sucesso” nas aulas. Tal reconhecimento foi fomentado pela vivência do cotidiano escolar que possibilitou, aos bolsistas, espaços e rotinas para fazer o planejamento e para refletir sobre ele após sua execução. Entendemos o saber planejar como um tipo de saber pragmático (TARDIF, 2014): aquele que é incorporado pelo docente através das rotinas das experiências laborais. O que chamamos de “planejamento consciente” envolve a vivência dessas rotinas de trabalho e a reflexão sobre elas, como afirma B4, envolve “o passo a passo do aprendizado e isso sempre ficou muito claro em todas as reuniões do Pibid, em todas as práticas na escola” (B4). Os termos “passo a passo”, “todas as reuniões” e “todas as práticas”, indicam a cadência de uma prática, na qual o todo, possibilitado pela reflexão em grupo, é maior que a soma das partes das ações de elaborar as atividades de ensino. O projeto possibilitou aos bolsistas entender o ciclo no qual o apoio da prática para o planejamento e replanejamento das aulas é fundamental, pois busca antecipar soluções para o ensino que cotidianamente coloca questões difíceis de equacionar, problemas aos quais B4 se refere quando define o que é contextualizar: “busca levar em conta o contexto social que aquela escola está inserida e que aquele sujeito da sala da turma, também está inserido” (B4). Retomemos a discussão da categoria 1, sobre a relação família e escola como algo que os docentes têm de aprender a considerar em seu trabalho. No enunciado de B4, percebemos que ele indica ter aprendido que é importante para o planejamento pensar o que se vai ensinar, mas, também, é muito importante pensar para “quem” se vai ensinar e esse “quem” não é um ser isolado, ele se insere em uma escola que está em certo contexto social.

### **Categoria 5 – Relacionar teoria e prática**

Identificamos pela leitura dos enunciados de B2 e B5 a necessidade de construir uma categoria que refletisse o saber relacionar práticas escolares e teorias, principalmente aquelas construídas pelo campo de pesquisa em educação. Cada membro do grupo investigado é único, possui construção histórica e social própria, possui uma identidade moldada por experiências e a compartilhava dentro do coletivo, influenciando, assim, os pensamentos do coletivo e os de si mesmo. Os enunciados desses bolsistas refratam essa diversidade de experiências ao



mencionarem a relação entre as práticas vividas na participação no projeto e as teorias estudadas nos cursos de licenciatura. Tomemos como exemplo o trecho do enunciado de B2:

então eu acho que o Pibid realmente é um ótimo... vai conseguir conduzir isso muito bem, essa coisa de teoria e prática, porque haverá muitos conflitos, então havendo conflitos haverá mais dúvidas e havendo mais dúvidas a pessoa vai recorrer à teoria e tentar mesmo encontrar a melhor forma de colocar em prática e até mesmo questionar a teoria que é importante [...]. a gente diz que a teoria é diferente da prática e a gente escuta mesmo a teoria por um bom tempo e depois de um outro tempo que a gente vai ter a prática. Isso acontecendo ao mesmo tempo realmente torna-se tudo até mais interessante mesmo. (B2)

As características advindas da formação experiencial de cada bolsista foram entrelaçadas nas reuniões semanais do grupo, nos planejamentos coletivos das aulas, na execução das aulas, modificando as metodologias e práticas de ensino aprendidas nas disciplinas dos cursos de graduação de cada um. Dentro destas “colisões” e “misturas”, novas metodologias, práticas e interpretações emergem. B2 e B5 eram bolsistas do curso de pedagogia e nas reuniões de planejamento observamos que os saberes das ciências da educação, que seus enunciados refletiam com propriedade reconhecida pelos pares, serviram de base ou consultoria para seus colegas das licenciaturas em química, física e biologia, na resolução de um dos problemas que eles afirmaram ser amedrontador em suas entrevistas: explicar às crianças pequenas conceitos das Ciências de uma forma que elas entendessem. Assim, surgiram propostas de ensino que refratavam tanto saberes disciplinares (por exemplo, da química, como os conceitos de substância e de mistura), quanto saberes pedagógicos, como o processo de transposição didática dos conhecimentos. O inverso também foi observado nas reuniões: os estudantes de Pedagogia e as professoras supervisoras declararam nas reuniões semanais terem aprendido como dar uma aula de Ciências e preparar uma aula prática sobre Química, por exemplo, para as crianças.

O ambiente das reuniões semanais na universidade propiciou momentos de aprofundamento teórico, reflexão, troca e aplicação prática dos conceitos e teorias estudados. O ambiente da sala de aula, nas escolas, se mostrou como o meio de efetivação e aplicação destes estudos teóricos e possibilitou essa relação teoria e prática a que Tardif (2014) se refere como uma realidade comum aos professores em início de carreira, levando à construção conjunta de saberes sobre o papel da teoria no cotidiano escolar, como recorrentemente os bolsistas afirmaram nas entrevistas: “aquilo funciona”. Esse processo edificante de saber, já durante o período pré-profissional proporcionado pelo Pibid, desencadeou neles a construção de saberes únicos sobre o papel das teorias pedagógicas em suas práticas.

Identificamos nas narrativas de experiências, feitas nas reuniões semanais, traços de permeabilidade de teorias educacionais nas práticas (FRANCO, 2016) e isso possibilitou compreendermos o que os professores, em início de carreira, compreenderam e avaliaram sobre o papel dessas teorias em suas práticas escolares. Este processo em que a teoria permeia a prática, moldando-se em parte dela como uma amálgama, é pouco claro para nós docentes. Foi um trabalho complexo identificar, nas entrevistas, essas relações. Pensamos que foi, também, difícil para os bolsistas expressá-las, por isso esse tipo de saber se manifestou em apenas duas, das seis entrevistas.

Entendemos que as ações do cotidiano escolar são teoricamente orientadas, mesmo que de forma inconsciente e o saber relacionar teoria e prática no cotidiano escolar, principalmente em seu sentido reflexivo, foi desenvolvido e praticado pelos bolsistas Pibid, algo que suspeitamos não poder ser feito exclusivamente pela formação disciplinar da graduação. Essa expressão em enunciados concretos, aliada as observações registradas em cadernos de campo, nos permite afirmar que participar do Pibid permitiu, a alguns bolsistas, a contraposição a um discurso presente no meio educacional de que a teoria não serve para a prática em sala de aula, que ela está apenas na academia e que ela não ajuda na prática, como mostra o trecho reproduzido da entrevista de B2.

### **Categoria 6 – Trabalhar na dinâmica da sala de aula**

Todos os entrevistados abordaram em seus enunciados o agir na imprevisibilidade, a construção de uma postura de liderança e falaram da segurança que os bolsistas aprenderam a ter, mesmo diante dos acontecimentos inusitados que constituem as aulas das séries iniciais no ensino fundamental. Essa categoria reúne saberes sobre a forma de atuar no contexto específico da sala de aula e, assim como os saberes que foram tema dos enunciados reunidos na categoria 4 cujo objeto era o planejamento, se relacionam ao que Tardif (2014) categoriza como saberes experienciais pragmáticos:

[...] são pragmáticos, pois os saberes que servem de base no ensino estão intimamente ligados tanto ao trabalho quanto à pessoa do trabalhador. Trata-se de saberes ligados ao labor[...] ligados às funções dos professores. É através dessas funções que eles são mobilizados, modelados, adquiridos, como tão bem os demonstram as rotinas e a importância que os professores dão à experiência. Trata-se, portanto de saberes práticos ou operativos e normativos, o que significa dizer que a sua utilização depende de sua adequação às funções, aos problemas e às situações de trabalho. (TARDIF, 2014, p. 105).



Os enunciados dos bolsistas expressam que eles aprenderam a lidar com diversas situações ocorrendo simultaneamente e cujo controle não dependia apenas deles, conforme afirma B3, ao ser perguntada sobre o que aprendeu:

Muita coisa; tanto com a professora, quanto com os alunos por que, ah tipo, a experiência que a gente tem com os alunos, a gente acha que... vai chegar lá em sala vai dar aula certinho e vamos acabar, vamos tirar dúvida, e vamos embora, não, a gente planeja uma coisa e chega lá é outra coisa completamente diferente, aí a gente tem que abranger tudo em cima daquele tema mas de um modo diferente por que criança tá sempre ali curiosa perguntando e, e a gente fica meio perdido mas aí a gente consegue se achar, por que a professora ela ensinou a gente a se achar no meio daquilo ali [...] aprendi muita coisa naquela escola, bastante, uma das coisas foi isso, ter paciência, a comandar uma sala de aula, é foi muita coisa, que eu posso dizer, acho que aprendi muito. (B3)

Entendemos que a contribuição do projeto interdisciplinar do Pibid na formação desses professores foi significativa em termos de gerar saber para a ação em sala de aula, principalmente porque as entrevistas de todos abordaram o tema “confiança para atuar em aulas expositivas”, como afirmou B4, participante dos dois projetos interdisciplinares: ele começou atuando no projeto das séries iniciais do EF e, depois de um ano, foi atuar no projeto que estava sendo desenvolvido nas séries finais.

No último ano principalmente no último semestre, eu comecei a sentir uma necessidade maior de entrar em sala de aula, dar aula, então eu acho que o que eu mais aprendi com o Pibid foi ter confiança, então, entrar na sala de aula sem medo mesmo, sabe é, me respeitar, até me respeitar em no ponto de vista do conteúdo, estou em formação ainda, então tem coisas que eu não vou saber, e respeitar que, eu já sei algumas coisas, então eu tenho que ter confiança em mim mesmo em cima daquilo que eu já sei, e não pirar, por conta das coisas que eu não sei. (B4)

Inferimos que a construção desse tipo de saber experiencial pragmático, “impregnado de normatividade e afetividade” (TARDIF, 2014, p. 106), que envolve valores, tais como os citados nos enunciados de B3 e B4 (já citados), de respeito pessoal e autoestima, ocorreu por conta da possibilidade de haver continuidade do trabalho, da permanência dos bolsistas na escola por um ano supervisionados por uma professora experiente, como afirmou B3. A experiência da professora supervisora em lecionar para aquela faixa etária, e naquela escola, apesar de ter sido construída em um lugar específico, apoiou o desenvolvimento de um saber pragmático que estruturou formas de ser professor que os bolsistas irão “carregar” para sua carreira.

A interação é, para Tardif (2014), um dos fatores que modelam as formas de ser professor. A interação com a professora e com esses alunos ensinou B3 a agir na imprevisibilidade, a “se achar”, a comandar uma sala de aula de uma forma específica e que se

origina do labor da bolsista, afinal, é seu corpo e são seus saberes a serviço da docência. Entretanto, em parte, esse saber “trabalhar na dinâmica da sala de aula” também se originou pela relação com o outro. Podemos dizer, tentando responder à nossa questão do “como se aprende?”, que uma das formas de se aprender a ser professor é a observação do exemplo do outro e de sua prática e, no caso investigado, foram observações orientadas por professores mais experientes. Atuando como pibidianos, B3 e B4 nos informaram que construíram saberes que carregam como lastros de certezas para atuações em outros contextos.

Para responder ao como se aprende, é importante destacar, além do fator interação, o fator continuidade em um mesmo grupo de trabalho e formação, no qual constituíram-se tempos e espaços para reflexão periódica sobre a prática em sala de aula, na análise de como se dá aula. De como essa continuidade, pelo fato de poder ficar um ano atuando em uma escola, podendo continuamente vivenciar as rotinas da sala de aula e lecionar, supervisionado por uma pessoa mais experiente, possibilita a reflexão sobre a prática. Como afirma Schön (apud TARDIF, 2014), a reflexão possibilita a construção da autonomia e da segurança em atuar na orquestração da vida na sala de aula. Um tipo de saber que Tardif (2014) categoriza como “saberes provenientes de sua própria experiência na profissão, na sala de aula e na escola” (p. 63), cuja fonte social de aquisição é a prática do ofício na sala de aula. Todos os seis bolsistas entrevistados descreveram ter adquirido esse tipo de saber pela participação do dia a dia da sala de aula e todos relataram ter mais segurança para lecionar depois de terem participado dos projetos Pibid em que atuaram. Assim, como afirma Tardif (2014), em relação às fases iniciais da carreira dos professores com emprego estável no ensino, os enunciados dos bolsistas indicam que desenvolveram as bases do saber executar uma aula, organizar uma turma e ter confiança em seu trabalho como professor, por meio da vivência das rotinas escolares de forma supervisionada e contínua, em sua participação no Pibid. É importante lembrar que essa vivência das rotinas só pode ser concretizada pela permanência do bolsista no projeto Pibid possibilitada pelo recebimento da bolsa. B1, B2, B5 e B6 se referiram a esse apoio financeiro como primordial para que pudessem se dedicar a estar na escola duas tardes por semana e a estar semanalmente nas reuniões do projeto interdisciplinar.

### **Categoria 7 – Divulgar trabalho para valorizá-lo**

Os bolsistas B2, B3 e B6 apresentaram enunciados agrupados, por nós, nessa categoria que envolve a escrita relacionada, tanto ao processo de registro das práticas cotidianas para



organização do trabalho, quanto à escrita acadêmica. Os bolsistas, além de aprenderem como deve ser elaborado um texto acadêmico, criaram o hábito de se inscrever em eventos acadêmicos e publicar seus textos como forma de valorizá-los.

Queremos destacar parte do enunciado de B2, pois acreditamos que o fato de já ser formado e estar atuando como professor no momento da entrevista favoreceu sua conscientização em valorizar seu trabalho através da escrita e divulgação científica. Na entrevista, ele contou uma experiência que teve em relação à redação de textos, afirmando que o processo de produção acadêmica é um processo doloroso. Assim, perguntamos o porquê de ser um trabalho doloroso e quais contribuições o programa lhe proporcionou para enfrentar as dificuldades da escrita acadêmica. Ele respondeu:

Proporcionou essa escrita. Até não abandonei a escrita, porque quando eu faço os meus registros do meu trabalho, eu escrevo do mesmo jeito que eu escrevi aqui, eu até falo com a minha amiga, “nossa, se a gente quisesse apresentar esse trabalho, tá passando o comercial do professor nota 10, tem um monte de coisa pra gente escrever, pra gente trabalhar”. Mas eu acho que isso que é o difícil do... a parte mais difícil da vida acadêmica é isso né?! (B2)

O “professor nota 10” a que o bolsista se refere é um prêmio criado em 1998 pela Fundação Victor Civita, denominado Educador Nota 10 que, desde 2014, realiza a premiação em parceria com a Abril, a Globo e a Fundação Roberto Marinho. Visa reconhecer e valorizar professores da Educação Infantil ao Ensino Médio e, também, coordenadores pedagógicos e gestores escolares de escolas públicas e privadas de todo o país. Quando B2 afirma “que escrevi aqui”, entendemos ser no Pibid, pois, quando da entrevista, estávamos no espaço onde fazíamos a reunião semanal do grupo. Ele destaca uma peculiaridade possibilitada pela participação no Pibid: anualmente, os bolsistas tinham como obrigação participar de seminários internos de divulgação de suas ações, na universidade. Além disso, havia o incentivo da coordenação para que se inscrevessem em eventos regionais e nacionais de divulgação das práticas docentes e de pesquisa em educação. Ao mesmo tempo em que o estudante de licenciatura tinha a oportunidade de participar da vida escolar, ele tinha a oportunidade de associar o conhecimento prático com o conhecimento teórico e valorizá-los através das publicações acadêmicas, como citado ao tratar a categoria 5.

O tipo de saber expresso no enunciado de B2 envolve valores e formas de ser e estar no mundo. É axiológico, no sentido bakhtiniano, porque o enunciado foi produzido em resposta à entrevista feita por sua antiga coordenadora, se orienta para entrevistadores que estão no ambiente acadêmico e realizando uma investigação acadêmica, que o bolsista supõe ser



avaliado. Como afirma Tardif (2014), citando Heidgger, o professor não é só um “sujeito epistêmico”, ele é também um “sujeito existencial”, comprometido com e por sua própria história, a partir da qual ele constrói certezas que carrega por toda vida e que lhe serão importantes ao interpretar novos acontecimentos. Nem todos os bolsistas declararam ter desenvolvido esse saber. Três deles reconheceram a experiência da escrita acadêmica a partir do registro da prática como um saber e suas respostas indicam que eles se sentiram empoderados por esse saber. Apesar de Tardif (2014) não se referir especificamente a um tipo de saber como esse, entendemos que ele é um tipo de saber pragmático, nesse caso, desenvolvido em um período profissional, quando já estavam atuando como docentes, embora supervisionados, por ter sido incorporado por eles na rotina do programa Pibid, que pensamos ser um saber atitudinal (POZO; CRESPO, 2009), que envolve valor sobre sua produção.

### **Categoria 8 – Avaliar os alunos e registrar**

Ela foi assim nomeada por agrupar enunciados que retratam o aprendizado dos bolsistas em relação à importância do registro de suas atividades avaliativas como profissionais. Dois bolsistas, B2 e B5, se referiram a esse tipo de saber. B5 abordou o processo de avaliação de modo sucinto, ao ser perguntado sobre em que o Pibid teria contribuído na formação dele:

no finalzinho já do ano a gente já a gente conseguiu observar que as crianças já haviam avançado sabe? Naaa... na... alfabetização tinha criança que já tava lendo já... infelizmente teve... uma outra que não conseguiu, assim, conseguiu ler assim fluentemente, mas alguma coisa tava lendo né? (B5)

B5 indica uma preocupação de sua professora supervisora na escola estadual: fazer com que todos os seus alunos estivessem lendo ao final do terceiro ano do ensino fundamental. Essa professora relatou em nossas reuniões semanais, na universidade, que havia uma declarada pressão da direção e da supervisão da escola para que todos estivessem alfabetizados até os oito anos de idade, pois quem não estivesse não poderia ser promovido ao quarto ano. Entendemos que a preocupação com a avaliação não era apenas por causa do desenvolvimento da leitura e escrita pelos estudantes, mas era uma preocupação com a avaliação do trabalho da professora pela direção e pelos pais e, também, uma preocupação com uma avaliação institucional da escola, pela Secretaria de Educação do Estado. A preocupação da professora pode ter orientado o olhar de B5 para essas práticas: leitura e escrita, como também podemos ver nos enunciados de B1 e B3, citados na apresentação das categorias 2 e 6. Ambos atuaram sob a supervisão dessa mesma professora, entretanto esses bolsistas não indicaram em suas entrevistas que

teriam dedicado reflexões sobre o processo de avaliação da leitura e da escrita como B5 fez. B5 era estudante de Pedagogia e já estava formado; B1 e B3 eram graduandas da licenciatura em Química.

Outro bolsista que afirma ter aprendido sobre a avaliação foi B2, que já estava formado pedagogo no momento da entrevista, e atuando em escola de educação infantil. Abordou o tema avaliação de forma ampla e complexa, a partir de seu processo de registro. Ele afirma:

Aí tem essa coisa do currículo, ah por que que não tem prova? Por que não tem ponto? e isso foi muito legal porque a gente via que colocar na criança isso aqui vale ponto, isso aqui vale nota, os professores que passaram pra gente, elas passaram até mesmo a não ficar enfatizando nisso, essa questão de nota, o mais importante mesmo é a avaliação do professor com ele mesmo [...] eu percebi que ao longo dos nossos trabalhos esse diálogo de nota, diálogo de isso vale ponto acabaram diminuindo, tendo um peso bem menor. [...] era muito legal ver que as professoras estavam ali junto com a gente, poxa somos bolsistas e estamos fazendo diferença na vida de uma criança, [...] eu estou discutindo com uma professora, um trabalho que a gente realizou junto, pensou junto e está avaliando junto, então a gente estava aprendendo a avaliar e estava tendo essa importância... (B2)

Esse trecho longo da entrevista de B2 evidencia um saber que parece ter resultado de um dilema dele sobre o sentido da avaliação. A avaliação aqui é entendida como um objeto ou tema da enunciação (BAKHTIN, 2002), do qual muito se fala e vários juízos de valor são emitidos sobre ele, nas diversas culturas pelas quais B2 transita, ou transitava, naquele momento da entrevista: a cultura da escola em que ele trabalhava, a da escola em que ele foi aluno, a da universidade em que ele estudou e a de sua família. As avaliações institucionais e os exames, como afirma, Luckesi (2012) podem servir a diversos fins: coagir, chantagear, disciplinar, medir para ranquear e, até mesmo, para conhecer o que os alunos sabem e compreender o que precisa ser aprimorado na prática educativa. O enunciado de B2 indica que o sentido principal da avaliação para ele era “dar ponto”, ou dar nota. Sentido esse que ele pode ter construído ao conviver em alguns contextos e que, ao conviver no contexto do Pibid, iniciou um processo de desconstrução e construção de um novo, como uma “avaliação dentro do que era cobrado pela escola e pelo currículo” (B2). O bolsista ainda afirma que lhe foi ensinado, pelos professores das escolas em que atuou como bolsista, que o mais importante é a “avaliação do professor com ele mesmo”.

Luckesi (2012) afirma que o processo avaliativo “por si só não resolve nada, quem resolve é a gestão” (p. 444). A avaliação é parte de um processo muito maior que é o planejamento e está atrelada aos objetivos estabelecidos nesse planejamento, sendo parte do currículo. As práticas desenvolvidas por B2 possibilitaram que ele compreendesse isso,

repensando os sentidos da avaliação, compreendendo suas relações pedagógicas com o currículo, com as práticas locais de ensino e com as particularidades de sua turma de alunos. De forma indireta e tomando como base também os cadernos de campo que registraram os encontros semanais do grupo estudado, podemos afirmar que B5 também construiu um sentido de avaliação próximo a esse: a avaliação como parte de um processo maior, quando afirma: “a gente conseguiu observar que as crianças já haviam avançado sabe? naaa... na... alfabetização tinha criança que já tava lendo já” (B5). Desenvolver a habilidade de leitura era o objetivo declarado pela sua supervisora constantemente em nossos encontros e o bolsista refrata o sentido desse objetivo quando diz que as crianças avançaram, avaliar para ele tem o sentido de verificar se os objetivos planejados foram cumpridos.

### **Categoria 9 – Registrar as práticas educativas**

Esta categoria foi construída a partir dos conteúdos das entrevistas de B2, B3 e B6, cujos enunciados abrangeram distintas finalidades para a ação de registrar e desejamos destacar três de suas funcionalidades: o processo de autoavaliação, o processo orientador do (re)planejamento e avaliação dos educandos; e o registro para divulgação do trabalho desenvolvido.

A princípio, identificar nas entrevistas este saber foi algo complexo, justamente por ele estar expresso no discurso sob as mais variadas formas práticas de sua aplicação, destinado a exercer várias funções específicas, por isso, nesse processo, ele foi descrito inicialmente em algumas categorias separadas. Ao longo de nossas análises, decidimos ressaltar as referências que os bolsistas fizeram a esse saber, reconhecendo sua importância prática no ofício docente. Concluímos que o ato de registrar se tratava de um saber experiencial único, porém destinado a exercer múltiplas funções. Decidimos que todas as categorias dispersas deveriam ser inclusas em uma única categoria, englobando todos os aprendizados envolvendo o registro. Selecionamos os trechos, a seguir, de B3 e B6, nos quais podemos identificar as funções de valorização do trabalho docente e do registro para autoavaliação.

eu gostei muito de encontrar textos que mostrassem a importância do registro, e isso ficou muito na minha cabeça, por que eu acho que o isto... sempre tinha ata e a gente lia e isso realmente mudou a minha cabeça quanto ao registro. E hoje na educação infantil e nas outras formações é uma coisa que eu vejo e é muito valorizado e eu vejo esse discurso e eu “caraca, eu vi isso no Pibid” então encontrar meios de empoderamento do professor. (B3)



ata é uma coisa que te proporciona uma revisão do que você fez e dentro da ata enquanto você escreve uma ata por exemplo você pega coisas que fora da reunião por exemplo você não pegou, aprendizados que você não pegou. (B6)

Cabe destacar que, o processo de orientação do ato de registrar a execução de atividades mostrou-se como um produto de aprendizado da relação de troca entre os bolsistas iniciantes e os mais experientes e com os supervisores; que os últimos já tinham o hábito do registro e sabiam como fazê-lo; que conheciam suas funcionalidades práticas no exercício do ofício. O registro como produto da necessidade cotidiana da prática docente serviu também como base para o processo reflexivo (SCHON apud TARDIF, 2014) para os bolsistas que relataram, inclusive, a mudança na forma de ver a profissão docente.

Na análise das entrevistas, percebemos que o principal problema apontado frente ao registro e à prática de fazer atas esteve relacionado às dificuldades de memória, por medo de perder os detalhes das atividades ou das reuniões. A experiência vivenciada no Pibid proporcionou o enfrentamento do medo e o desenvolvimento de habilidades de escrita como registro, por meio do uso de recursos como os gravadores de voz de *smartphones*. A tomada de consciência dessa prática é relatada sob vários aspectos, sejam eles indiretos, como no preparo do conteúdo e sua revisão e na avaliação de aprendizado dos educandos, ou mais diretos, na necessidade de fazer as próprias atas e na divulgação em eventos acadêmicos.

### **Categoria 10 – Decisão de ser professor**

Essa categoria foi criada a partir de enunciados sobre o que os bolsistas aprenderam sobre a profissão que lhes possibilitou tomar a decisão de se tornarem professores. Analisamos esses enunciados informados por um discurso, amplamente divulgado no país, sobre o sucateamento da educação e concretizado pelo pagamento de baixos salários, pela organização do ensino em ambiente precário e pela pouca valorização da carreira. Esse discurso de desvalorização é difundido nos cursos de licenciatura em Biologia, Física e Química da universidade em que o projeto aconteceu. Os alunos relataram que não eram estimulados a serem professores e ocorre uma supervalorização das modalidades de bacharelado em relação à licenciatura. Assim, o número de alunos que optam pela licenciatura está cada vez menor. Foi possível observar a dúvida na escolha da carreira profissional como objeto dos enunciados de B1, B2 e B4, que afirmaram a importância do Pibid como espaço de construção de saberes para a tomada de decisão. Podemos destacar B4 que, ao ser perguntado como o tempo em que ele ficou no projeto contribuiu para sua formação como professor, como profissional e como pessoa, respondeu:

Éhh... como começar falando como pessoa então, que acho que foi a porta de entrada para a minha visão, a minha auto visão como profissional, como professor, que até então eu não tinha tanta motivação para ser professor, não era um desenho que eu tinha, eu entrei na bolsa do Pibid para tentar conhecer mesmo a área, vê se talvez podia ser essa possibilidade, tava numa fase de experimentação de áreas na Biologia, e com o Pibid eu comecei a ter essa, fui mordido pela famosa formiguinha do ensino, e aí eu comecei a gostar [...] (B4)

Raymond, Butt e Yamagishi (apud TARDIF, 2014) entrevistaram muitos professores no Canadá e Reino Unido e evidenciaram que as vivências sociais, tanto no período pré-profissional quanto no início do período profissional, têm influência na escolha pela carreira docente e na sua permanência. Participar do Pibid permitiu a construção de um saber experiencial que confirmou a escolha da carreira docente para B1, B2 e B4. Como afirma B4, a experimentação propiciada pelos dois anos em que ele ficou no Programa foi o tempo de aprender sobre a área da educação em ciências, tempo de “sentir na pele”, como ele mesmo disse em outro trecho de sua entrevista, quais eram as tarefas que um professor desempenhava no dia a dia e de entender as questões cruciais da relação entre planejamento, prática e currículo. Isso foi de suma importância em sua escolha, como já apontado na discussão da categoria 4, em que ele afirma ter aprendido muito sobre o planejamento. Quando perguntamos o que ele diria para um colega do curso de licenciatura que o perguntasse sobre o Pibid, ele falou:

[...] eu falo como que ele foi determinante para eu querer desejar ser professor, por que se não fosse o Pibid, eu muito provavelmente já teria trocado talvez de curso, porque antes do Pibid, quando eu fazia a minha primeira monitoria lá [...] só que a monitoria que eu desempenhava lá era uma monitoria muito maçante, eu estava no terceiro período, eu ainda não tinha conhecimento ainda biológico, e eu lidava com turmas muito grandes às vezes, substituía professores de última hora, então eu tinha uma prática muito errada e que desvalorizava a postura do professor em sala de aula, porque você precisa montar uma aula, você precisa se preparar antes, independente se você tem um diploma ou não, e eles não me davam esta oportunidade, [...] ali eu comecei a ver que não, eu não nasci para ser professor, eu não tenho esse dom, porque eu achava que aquilo era ser professor, quando eu entrei no Pibid eu comecei a ter uma visão completamente diferente. (B4)

Em relação ao planejamento, ele teve uma experiência na qual desconstruiu uma imagem ou modelo de docência que ele não queria e construiu outra. Entendeu que outra forma de ser professor era possível. Com a experiência de docência pibidiana ele construiu saberes que fundamentaram que ele avaliasse a experiência anterior como errada e desmotivadora.

## CONCLUSÕES

Os bolsistas desenvolveram variados saberes profissionais durante sua estadia no projeto interdisciplinar Pibid, identificados e caracterizados por nossas análises. Saberes



aprendidos a partir de necessidades proporcionadas na prática, para responder às demandas, tanto das ações na universidade quanto aos problemas colocados pelo trabalho docente na educação básica. Em relação à questão sobre o que eles aprenderam, entendemos que foi preciso construir uma heurística peculiar para nos aproximar de algo muito complexo, que é o conjunto de saberes profissionais que os professores desenvolvem em sua formação. Identificamos uma rede de interrelações entre saberes produzidos em diversos contextos, saberes sobre as formas de ser, de atuar e de produzir avaliações e julgamentos, que se caracterizaram por demandarem processos reflexivos e dialógicos para serem construídos.

O Pibid proporcionou o contexto, entendido aqui como espaço físico, tempo contínuo e organização interdisciplinar entre os participantes, para trocas de saberes e interações. Como resultado dessas trocas, podemos destacar a possibilidade de os bolsistas vivenciarem conhecimentos profissionais inerentes às responsabilidades docentes antes do término da graduação. Os saberes pré-profissionais foram amalgamados aos profissionais por meio da participação do bolsista no Pibid e no exercício reflexivo de tomada de consciência, possibilitado pela entrevista, tais conhecimentos emergiram. Assim, as entrevistas permitiram o acesso às memórias e à reflexão consciente de forma mais sistematizada, o que percebemos também em sua própria participação no projeto Pibid, durante as atividades formativas nas reuniões do grupo que aconteciam semanalmente.

Os resultados dessa investigação abrem espaço para a discussão sobre a necessidade de manutenção do Programa, de forma que essa continuidade possibilite a condução de projetos perenes, com duração superior a um período letivo, interdisciplinares e que respeitem a autonomia dos professores coordenadores e supervisores na condução de suas propostas pedagógicas e políticas. Gostaríamos de ressaltar a eficácia do programa como política pública de valorização da docência, principalmente no que tange à ressignificação da docência, como atividade valorizada que tem na formação continuada uma forma de aproximação da escola básica com a universidade. Também ressaltamos a importância do programa como instrumento que possibilita a criação de um contexto financiado para produção saberes práticos que apoiam a escolha pela carreira docente, funcionando como atrativo para formação de novos professores.

## REFERÊNCIAS

BAKHTIN, M. **Questões de literatura e de estética: a teoria do romance**. 5 ed. São Paulo: Hucitec Annablume, 2002.



BLOOME, D. Classroom ethnography. In: GRENFELL, M. *et al.* (Orgs.) **Language, ethnography and education**. New York: Routledge, 2012. p. 7-26. (Bridging new literacy studies and Bourdieu).

CORREA, C. P. Q. 10 Anos do Programa de Iniciação à Docência Pibid: a trajetória de uma política educacional brasileira. **Revista Portuguesa de Investigação Educacional**, Porto, n. 18, p. 215-236, 2018.

FARACO, C. A. **Linguagem e diálogo**: as ideias linguísticas do círculo de Bakhtin. São Paulo: Parábola Editorial, 2009.

FERNANDEZ, C. Revisitando a base de conhecimentos e o conhecimento pedagógico do conteúdo (PCK) de professores de ciências. **Revista Ensaio**, Belo Horizonte, v. 17, n. 2, p. 500-528, 2015. Doi: <https://doi.org/10.1590/1983-21172015170211>

FRANCO, M. A. R. S. Prática pedagógica e docência: um olhar a partir da epistemologia do conceito. **Revista Brasileira de Estudos Pedagógicos**, Brasília, v. 97, n. 247, p. 534-551, 2016. Doi: <https://dx.doi.org/10.1590/s2176-6681/288236353>

FREITAS, C. A.; ANTÔNIO, T. M.; TOLENTINO, W. V. S. A Produção acadêmica sobre o Pibid e a valorização dos saberes experienciais docentes: levantamento dos anais do ENDIPE. In: ENCONTRO NACIONAL DE DIDÁTICA E PRÁTICAS DE ENSINO, 19., 2018, Salvador. **Anais [...]**. Salvador: UFBA, 2018. Disponível em: [http://www.xixendipe.ufba.br/modulos/consulta&relatorio/rel\\_anais\\_download.asp](http://www.xixendipe.ufba.br/modulos/consulta&relatorio/rel_anais_download.asp). Acesso em: 15 mar. 2020.

GREEN, J. L.; DIXON, C. N.; ZAHARLICK, A. A etnografia como uma lógica de investigação. **Educação em Revista**, Belo Horizonte, n. 42, p. 13-79, 2005.

LUCKESI, C. C. “Avaliação da aprendizagem na escola”. In: LIBÂNEO, J. C.; ALVEZ, N. (Orgs.) **Temas de pedagogia**: diálogos entre didática e currículo. São Paulo: Cortez, 2012. p. 433-451.

MINAYO, M. C. S. Amostragem e saturação em pesquisa qualitativa: consensos e controvérsias. **Revista Pesquisa Qualitativa**, São Paulo, v. 5, n. 7. p. 1-12, 2017.

POZO, J. I.; CRESPO, M. A. G. **A aprendizagem e o ensino de ciências**: do conhecimento cotidiano ao conhecimento científico. 5. ed. Porto Alegre: Artmed, 2009.

ROLDÃO, M. C. Função docente: natureza e construção do conhecimento profissional. **Revista Brasileira de Educação**, Rio de Janeiro, v. 12, n. 34, p. 94-103, 2007.

SOBRAL, A. Ético e estético: na vida, na arte e na pesquisa em Ciências Humanas. In: BRAIT, B. (Org.) **Bakhtin**: conceitos-chave. 5 ed. São Paulo: Contexto, 2018. p. 103-121.

TARDIF, M. **Sabres docentes e formação profissional**. 17 ed. Petrópolis: Vozes, 2014.

TRIPP, D. Pesquisa-ação: uma introdução metodológica. **Educação e Pesquisa**, São Paulo, v. 31, n. 3. p. 443-466, 2005.

VOLOCHÍNOV, V. N. **Marxismo e filosofia da linguagem**. 12 ed. São Paulo: Hucitec, 2006.

**Recebido em:** 15/04/2020

**Aceito em:** 16/02/2021