

“Quero ser professora”: a construção de sentidos da docência por meio do Pibid

Giana Amaral Yamin^{I,II}

Míria Izabel Campos^{III,IV}

Bartolina Ramalho Catanante^{V,VI}

<http://dx.doi.org/10.1590/S2176-6681/3368314027>

^I Universidade Estadual de Mato Grosso do Sul (UEMS), Dourados, Mato Grosso do Sul, Brasil. *E-mail*: giana@omturbo.com

^{II} Doutora em Educação pela Universidade Federal de São Carlos (UFSCar), São Carlos, São Paulo, Brasil.

^{III} Universidade Federal da Grande Dourados (UFGD), Dourados, Mato Grosso do Sul, Brasil. *E-mail*: miria.iza.campos@gmail.com

^{IV} Doutoranda em Educação no Programa de Pós-Graduação da Faculdade de Educação da Universidade Federal da Grande Dourados (UFGD), Dourados, Mato Grosso do Sul, Brasil.

^V Programa de Pós-Graduação *Stricto Sensu* – Mestrado Profissional em Educação da Universidade Estadual de Mato Grosso do Sul (UEMS), Dourados, Mato Grosso do Sul, Brasil. *E-mail*: bartolina@uems.br

^{VI} Doutora em Educação pela Universidade Federal de São Carlos (UFSCar), São Carlos, São Paulo, Brasil.

Resumo

Apresenta o resultado de uma pesquisa que analisou os sentidos da docência (re)construídos por alunas de licenciatura em Pedagogia durante o percurso como bolsistas do Programa Institucional de Bolsa de Iniciação à Docência (Pibid). Avalia o impacto do programa para a formação profissional, verificando se a metodologia delineada pelo subprojeto de Pedagogia da Universidade Estadual de Mato Grosso do Sul aproximou as discentes da carreira do magistério, atendendo aos objetivos da Coordenação de Aperfeiçoamento de Pessoal de Nível Superior. Os dados coletados são oriundos de diários de bordo, fichas de avaliação e relatórios das bolsistas nos anos 2010 a 2013 e foram analisados a partir dos conceitos de sentido e significado da palavra “docência”. Como resultado, observa-se que as atividades do Pibid em questão foram fundamentais para ajudar as licenciandas a superar as dificuldades do cotidiano, a compreender o significado do trabalho docente e a buscar mecanismos para efetivar uma prática pedagógica coerente com as orientações do curso de Pedagogia.

Palavras-chave: Pibid; Pedagogia; graduandos; docência.

Abstract

"I want to be a teacher": the construction of meanings of teaching through Pibid

This paper presents the result of a research that analyzed the meanings of teaching rebuilt by undergraduates of Pedagogy during their stint as interns of the Institutional Scholarship for Teaching Initiation Program (Programa Institucional de Bolsa de Iniciação à Docência – Pibid). The research evaluates the impact of the program in the professional formation, verifying if the methodology adopted by the subproject of Pedagogy at the Universidade Estadual do Mato Grosso do Sul has brought the students closer to the teaching career, meeting the objectives of the Coordenação de Aperfeiçoamento de Pessoal de Nível Superior. The data collected result from logbooks, evaluation sheets and reports filled in by the interns between 2010 and 2013. They were analyzed from the concepts of senses and meanings of the word "teaching". As a result, it is observed that the activities of Pibid have been essential to help students overcome daily difficulties, understand the meaning of the teaching profession and seek mechanisms to implement a more efficient pedagogical practice, coherent with the guidelines of the Pedagogy major.

Keywords: Pibid; Pedagogy; undergraduates; teaching.

Considerações iniciais

O Programa Institucional de Bolsa de Iniciação à Docência (Pibid) destina-se a estudantes dos cursos de licenciatura e visa fomentar a iniciação à docência. Foi proposto pela Coordenação de Aperfeiçoamento de Pessoal de Nível Superior (Capes) em 2007 e configura-se como importante política que, espera-se, contribua para ajustar as ofertas às demandas da rede pública e minimize a carência de professores. Entre os objetivos do Pibid, destacamos a elevação da qualidade da formação inicial, por meio da articulação teoria- prática; a inserção dos licenciandos na cultura escolar do magistério; a melhoria do rendimento escolar das crianças; e o trabalho de formação continuada (Brasil, 2010).

Em âmbito institucional, o Pibid da Universidade Estadual de Mato Grosso do Sul (UEMS) organiza-se em subprojetos vinculados às licenciaturas. Entre eles, o subprojeto de Pedagogia da Unidade Universitária de Dourados/MS desenvolve ações para que os licenciandos reflitam acerca dos problemas e das possibilidades do trabalho docente e dialoguem com teorias que orientam o currículo para a educação infantil e para os anos iniciais do ensino fundamental (Universidade Estadual de Mato Grosso do Sul, 2014).

A relevância da implantação de programas como o Pibid, em âmbito nacional, é evidenciada se consideramos os desafios ainda impostos às

universidades e que engessam a formação inicial de professores. Diversos pesquisadores apontam soluções para minimizar esses desafios, como a redefinição das atividades dos estágios supervisionados; a unificação de ações de mediação entre teoria e prática (Gatti; Barreto, 2009); a ampliação de disciplinas que acompanhem os estágios; e a alteração de grades fragmentadas (Pimenta, 2014). Nesse sentido, as instituições precisam somar esforços para garantir uma formação centrada no objetivo "[...] de trabalhar sobre as práticas, de saber como fazer" (Nóvoa, 2007, p. 14).

Por outro lado, é importante considerar que, se historicamente as instituições de ensino superior (IES) vêm sendo orientadas à reorganização curricular, seus cursos de licenciatura enfrentam percalços para edificar os objetivos estabelecidos nos projetos pedagógicos, já que os licenciandos, muitas vezes, atuam em escolas que adotam metodologias que não dialogam com as políticas educacionais e não vivenciam práticas exitosas. A situação se agrava se considerarmos que a maioria dos discentes é composta por mulheres, trabalhadoras, com encargos nos espaços domésticos – uma condição que as impede de dedicarem-se amplamente aos estudos.

O subprojeto de Pedagogia em questão está imerso nessa realidade. Acolhidas por instituições de ensino da cidade, as alunas pibidianas, desde 2010, vivenciam o chão da escola¹ para conhecer e enfrentar as possibilidades, os limites e os (in)sucessos da docência. A proposta almeja, tal como orienta Nóvoa (2009), assumir uma forte componente prática, centrada na aprendizagem dos alunos e no estudo de casos concretos, em colaboração com profissionais experientes. Para isso, a competência e os saberes da equipe Pibid e do corpo docente das escolas são valorizados, como determina Tardif (2002). Também consideramos que as trajetórias dos profissionais são condicionadas por políticas públicas e pela realidade cultural, social e política do País.

Atuando em parceria com as escolas, o desafio do Pibid Pedagogia da UEMS centra-se em contribuir para inserir no cotidiano das crianças atividades que contemplem, para além da escrita, linguagens importantes à sua aprendizagem, como a musicalização, a pintura e a dramatização, e favorecer que elas estabeleçam relação significativa com a alfabetização e que se constituam como leitores (Universidade Estadual de Mato Grosso do Sul, 2014). Dessa forma, o subprojeto almeja construir uma prática que respeite os direitos e as especificidades de crianças da educação infantil ao 5º ano do ensino fundamental.

A partir dos pressupostos, durante quatro anos a equipe Pibid desenvolveu atividades ligadas a três grandes projetos: Trilhas de Alfabetização, Linguagem Musical e Biblioteca Viva, que promoveram a aproximação das crianças com a leitura, a escrita e os livros de literatura, em diálogo com diferentes linguagens. Para a concretização das ações, contamos com a mediação da equipe Pibid, composta por profissionais de diversas áreas, e, gradativamente, conquistamos o envolvimento de professoras não bolsistas, responsáveis pelos alunos nas escolas.

¹ Expressão usada na área da educação para fazer referência ao cotidiano das instituições.

Caminhos da pesquisa

A pesquisa investigou o impacto do subprojeto de Pedagogia para 25 bolsistas, que atuaram em duas instituições de Dourados/MS, nos anos de 2010 a 2013. Como metodologia, analisamos relatórios e fichas avaliativas das atividades das futuras professoras, nascidas entre 1960 e 1999, as quais vivenciaram o Pibid em momentos distintos do seu percurso acadêmico, considerando que algumas ingressaram no programa no início do curso.

O estudo registrou, a partir dos conceitos da psicologia histórico-cultural, o processo de metamorfose acerca dos seus sentidos da docência, desocultando a contribuição do programa para sua formação, se o Pibid as incentivou à carreira docente e sua avaliação acerca da metodologia adotada pelo subprojeto de Pedagogia.

A coleta e a análise de dados foram direcionadas pelos conceitos de sentido e significado da palavra da psicologia histórico-cultural. Leontiev ([19--]) aponta que o significado da palavra reflete a realidade independentemente da relação estabelecida desta com o indivíduo e orienta que a forma como ele assimila (ou não) essa significação depende do sentido subjetivo. De acordo com o autor, o sentido pessoal se exprime nas significações. Ele reflete a realidade para o sujeito relacionada com a atividade, desencadeada por um *motivo* que a produz. Nessa perspectiva, para as pibidianas, se o significado do trabalho docente está historicamente vinculado à atividade de ensinar, quais sentidos da docência foram (re)construídos durante sua experiência no Pibid? Quais *motivos* impulsionaram tais sentidos?

Avaliamos se, para as pibidianas, a experiência promoveu diferença entre o significado que a sociedade atribui à profissão docente, considerando as condições históricas da educação no Brasil. Em outros termos, se o significado de uma palavra tem diferentes profundidades, graus de generalização e amplitude e evolui quando se relaciona ao sentido que possui para o sujeito (Basso, 1994; Leontiev, 1983), a significação do que é ser professora, idealizada pela sociedade, evoluiu a partir da experiência mediada no subprojeto Pibid?

Para responder às questões, foi preciso considerar que o curso de Pedagogia e o Pibid/Capes objetivam formar profissionais com predisposição para transformar a realidade, tal qual discute Franco (2002), abarcando uma contextualização sociopolítica para além da formação técnica. Diante disso, o pedagogo precisa se configurar como um especialista na compreensão, na pesquisa e na orientação da *práxis* educativa de diversas instâncias sociais.

Sendo assim, partimos do princípio de que, atuando em uma escola localizada em um tempo, em um espaço e em momentos históricos específicos, conhecer o percurso de (re)construção mediada dos sentidos da docência esclareceria se a metodologia adotada pelo subprojeto de Pedagogia favoreceria ou não o processo longitudinal, o entrelaçamento entre sentido e significado do trabalho docente, gerando, nas pibidianas, a construção da autonomia e a compreensão dos determinantes das condições subjetivas da prática pedagógica.

O Pibid e a construção dos sentidos da docência das licenciandas

Tendo por base que um *motivo* "[...] designa aquilo em que a necessidade se concretiza de objetivo nas condições consideradas e para as quais a atividade se orienta, o que a estimula" (Leontiev, [19--], p. 103-104), a pesquisa revela que a (re)construção de sentidos da docência das pibidianas foi impulsionada pelas aprendizagens que elas perceberam em si, em torno da docência, que lhes possibilitaram "[...] crescer como pessoa, [...] entender o dar aula, aprender a planejar, desenvolver e entender o que terá resultados positivos e negativos [...]" (Bolsista do 4º ano de Pedagogia, 2011).² Uma bolsista avaliou: "[...] tal programa teve influência direta na minha formação, trouxe uma visão verdadeira e concreta do cotidiano escolar, bem como da postura e visão dos profissionais da área de educação" (Bolsista do 4º ano de Pedagogia, 2013).

O Pibid oportunizou às alunas o contato com uma escola real e gerou articulação teoria-prática, enriquecendo as ações desencadeadas pelo curso de Pedagogia, que objetivam superar práticas de formação inicial descontextualizadas ainda vigentes (A formação..., 2009):

Enquanto aluna, estou apenas na teoria. Quando enfrentamos a realidade escolar, nos deparamos com certas situações que nos fazem refletir qual seria nossa postura, ao mesmo tempo que convivemos com os próprios profissionais que nos ajudam a ter uma visão crítica das ações e situações vividas por eles em anos de experiência. (Bolsista do 4º ano de Pedagogia, 2011).

A experiência do Pibid indicou que é preciso um planejamento antecipado, mas não como algo engessado, porém, flexível a mudanças. Aprendemos a ouvir as crianças. Seu envolvimento, participação e aprendizagens nos indicaram como prosseguir ou alterar nosso caminho. (Bolsista do 3º ano de Pedagogia, 2013).

Inerentes ao processo pedagógico, ações pontuais, resultantes da mediação, que ofereceram suporte aos projetos desenvolvidos com as crianças foram valorizadas pelas pibidianas por gerarem apoio e segurança, "[...] mostrando como podemos fazer a diferença, ensinando coisas simples que podem mudar a rotina de uma criança" (Bolsista do 4º ano de Pedagogia, 2013). Uma bolsista ressaltou: "[...] os planos de aula, antes de serem desenvolvidos, sempre eram vistos e corrigidos pela nossa coordenadora, favorecendo que nos tornássemos mais autônomas e seguras" (Bolsista do 3º ano de Pedagogia, 2012).

Nesse contexto, a previsão de momentos para encontros formativos na carga horária do Pibid, os quais favoreceram a busca coletiva de alternativas para a obtenção dos objetivos traçados, também foi valorizada. A pauta desses encontros abarcou discussões de como inserir as diferentes linguagens no cotidiano das crianças; como avaliar o processo e não somente o resultado da aprendizagem; como construir materiais didáticos; e como planejar atividades explorando diferentes espaços das escolas. Outros assuntos foram abordados, entre eles, a organização de estratégias para uma aproximação das crianças no início do ano letivo;

² Respeitando o sigilo estabelecido no projeto UEMS, a identidade das pibidianas não será revelada. Assim, usamos nomes fictícios quando os relatos se referirem diretamente às acadêmicas bolsistas do projeto.

como planejar atividades que atendessem a seus interesses, respeitando especificidades e potencialidades; concepções e práticas de alfabetização e oficinas. Esse repertório de estudos ampliou, de acordo com as acadêmicas, possibilidades para ação-reflexão-ação acerca da prática docente, como revela o depoimento: “[...] quando entrei no Pibid da Pedagogia já vieram as oficinas, os encontros semanais, que davam uma base maior de trabalho. [...], aprendia mais que em sala de aula” (Bolsista do 4º ano de Pedagogia, 2011).

A pesquisa também evidenciou que, para as licenciandas, bolsistas-professoras, o tempo de atuação no Pibid configurou-se diferente do tempo das profissionais em exercício, já que, estando em processo de formação, elas desenvolveram novamente os planejamentos executados que não obtiveram resultados positivos, os quais, da segunda vez, apresentaram maior valor pedagógico, enriquecidos pela experiência e pelo processo de avaliação.

A primeira apresentação (na Escola A³) nos fez refletir o que é preciso mudar: como explorar mais as histórias para que estimulem a imaginação da criança. [...] [Já] Na Escola B, a história da Abayomi foi um sucesso. Além do que, ficamos bem mais seguras em relação ao dia da apresentação da Escola A. Na Escola B, as crianças em si nos deixaram mais à vontade e se mostraram mais interessadas. As crianças da Escola A ficaram mais dispersas e, por ser a nossa primeira apresentação, não sabíamos como levar essa situação de maneira que elas se interessassem. (Bolsista do 3º ano de Pedagogia, 2012).

Essa possibilidade, definitivamente, beneficiou o processo de ensino-aprendizagem das crianças e aproximou as acadêmicas à docência, corroborando com as orientações de Nóvoa (2009), de que o trabalho do professor consiste na construção de práticas que direcionem as crianças à aprendizagem. O (re)planejamento e a (re)avaliação do proposto/executado revelaram às pibidianas detalhes da docência impossíveis de serem observados somente por meio da teoria, entre eles a necessidade de os professores preverem antecipações antes de propor uma atividade que, num primeiro momento, parece insignificante, mas é imperativa ao bom andamento do percurso pedagógico.

Também evidenciei a importância do planejamento cuidadoso dos recursos necessários por parte da professora, para atender às especificidades/necessidades das crianças, independentemente de quem sejam elas. No caso de Camila⁴ (sala de recurso multifuncional), seria importante considerar que um tubo de cola tipo bastão impede que atue como sujeito no processo, por ser muito pequeno para ela segurar. Já um tubo grande de cola comum libera excesso de líquido, afetando, da mesma forma, a qualidade do trabalho. Entretanto, da mesma forma, realizou o trabalho. Desta maneira, [...] seria importante que eu tivesse planejado a construção de um suporte para evitar que ele deslizesse durante a colagem. (Bolsista do 4º ano de Pedagogia, 2013).

Assim, planejar previamente estratégias para explorar os espaços da escola; elaborar atividades diferenciadas para crianças com especificidades, facultando a cada uma a construção da autonomia; criar mecanismos para conduzir o registro pedagógico para além da descrição da ação; e

³ Utilizaremos as letras maiúsculas do alfabeto sempre que formos nos referir às escolas participantes do subprojeto de Pedagogia, preservando o anonimato destas.

⁴ Usaremos nomes fictícios quando, nos relatos, nos referirmos diretamente a uma criança.

perceber a importância de sentar na altura das crianças, posicionar-se adequadamente no momento da atividade para que uma criança surda participe da história, e incluir crianças com deficiências foram constatações gradativas, apropriadas. Para isso, os registros de práticas, a reflexão e a avaliação configuraram-se como pontos centrais, por serem rotinas que impulsionam o avançar na profissão, tal como orienta Nóvoa (2009).

"Posso fazer uma educação melhor"

Como consequência das aprendizagens relatadas, o Pibid aproximou as licenciandas da Pedagogia à profissão e revelou-lhes quão gratificante é ser uma professora. "Isso é o que eu quero para minha vida profissional" (Bolsista do 3º ano de Pedagogia, 2012). A experiência gerou às bolsistas, gradativamente, a construção de sentidos de empoderamento da docência e, com isso, a crença de que será possível, após a obtenção do diploma, desempenhar uma postura profissional condizente com as concepções veiculadas pelas disciplinas do curso de Pedagogia. As futuras professoras pibidianas, habilitadas pela IES do projeto, avaliaram que poderão "[...] fazer uma educação melhor, ser uma profissional comprometida [...] fazer a [sua] parte dentro da educação" (Bolsista do 2º ano de Pedagogia, 2011). Essas são expectativas que revelam que o Pibid as aproximou da carreira do magistério e, com isso, atendeu a um dos objetivos da Capes, que é otimizar a permanência dos licenciandos, após a conclusão do curso, na educação básica (Brasil, 2010).

Apesar do exposto, as indicações favoráveis das pibidianas em relação à carreira do magistério e às suas expectativas de que será possível fazer "[...] algo novo nas escolas, mesmo se tratando de uma realidade precária de recursos" (Bolsista do 4º ano de Pedagogia, 2012), não foram sentidos da docência gerados por uma visão idealizada da educação. Vislumbrar a capacidade de fazer a diferença na carreira é uma expectativa resultante do trabalho positivo que elas protagonizaram no Pibid, constatando as aprendizagens das crianças, como ilustram os depoimentos. As pibidianas perceberam que "[...] a pior forma de exclusão é deixar a criança sair da escola sem ter adquirido nenhuma aprendizagem, nenhum conhecimento, sem as ferramentas mínimas para se integrar e participar ativamente das sociedades do conhecimento" (Nóvoa, 2007, p. 12).

Foi notório o crescimento das crianças durante o projeto. A timidez, que ocorreu no início, deu lugar para o total envolvimento a partir das canções, brincadeiras, danças e conversas. Nesses momentos, pude ver suas hipóteses de escrita e seus conhecimentos prévios, garantindo que essas reflexões guiassem um planejamento com mais chance de sucesso. Tais aprendizagens me acompanharão ao longo da minha carreira profissional. (Bolsista do 4º ano de Pedagogia, 2013).

Quando a diretora perguntou para as crianças se estavam gostando de participar das atividades, uma menina respondeu: "Gostaria que isso nunca acabasse, que durasse toda a minha vida". (Bolsista do 3º ano de Pedagogia, 2012).

Refletindo acerca dos sentidos da docência das pibidianas, é importante destacar que os projetos e as seqüências didáticas que elas desenvolveram no Pibid não podem ser apontados como uma inovação pedagógica. Eles apenas contemplam as orientações e as concepções de documentos oficiais, como os Parâmetros Curriculares Nacionais (1997) e o Referencial Curricular Nacional para a Educação Infantil (1998). Essas ações geraram aprendizagens porque foram significativas às crianças e lhes ofereceram oportunidades para explorarem diferentes linguagens.

Algumas crianças não interagiam na hora das atividades e, após o nosso trabalho, essa realidade foi sendo mudada. Crianças que não falavam e nem queriam participar das atividades por não se sentirem seguras com a gente passaram a ver as atividades como algo prazeroso. Trabalharam em grupo, aceitando as diferenças; conheceram e exploraram alguns gêneros literários; aprenderam que a leitura deve ser algo prazeroso e que a biblioteca da escola é um lugar em que elas podem manifestar o seu comportamento leitor, realizando atividades diversas. (Bolsista do 2º ano de Pedagogia, 2013).

Com isso, as pibidianas aproximaram-se de boas práticas⁵ e perceberam que é possível articular o fazer docente e a teoria.

A contribuição do Pibid e o estágio supervisionado

As bolsistas reconheceram que o Pibid contribuiu significativamente para que cumprissem as atividades inerentes ao estágio supervisionado nos anos iniciais do ensino fundamental, oferecido no último ano do curso. De acordo com uma acadêmica: "muitas atividades, brincadeiras, foram todas planejadas no estágio graças à bagagem que trago comigo desde que entrei no Pibid, contribuíram muito para eu realizar uma boa seqüência didática" (Bolsista do 4º ano de Pedagogia, 2013).

No ano de 2013, 14 licenciandas matriculadas no 4º ano da Pedagogia eram bolsistas do Pibid, representando 50% da turma. Todas afirmaram, com unanimidade, a contribuição do programa "[...] na hora de planejar os trabalhos e desenvolver as atividades [...]", gerando "[...] segurança e desenvoltura na sala de aula e com os alunos" (Bolsista do 4º ano de Pedagogia, 2013). Para as pibidianas, o momento do estágio foi enfrentado com sentidos de empoderamento: "[...] já me sentia segura para atuar como docente; sentia-me docente, e não pibidiana" (Bolsista do 4º ano de Pedagogia, 2013).

Além disso, perceberam diferenças significativas no trabalho de estágio supervisionado que elas desenvolveram em comparação ao realizado pelas colegas do curso de Pedagogia que não eram integrantes do Pibid, "[...] que ficaram inseguras, pois não estavam acostumadas" (Bolsista do 4º ano de Pedagogia, 2013).

Percebi, na socialização de estágio, que as alunas pibidianas prepararam e trabalharam com atividades variadas e significativas. A diferença estava estampada na apresentação. (Bolsista do 4º ano de Pedagogia, 2013).

⁵ Estamos considerando/ nomeando boas práticas, as práticas pedagógicas relatadas ao longo do texto, referenciadas pelos teóricos e documentos oficiais citados.

Pude sentir a contribuição do Pibid desde os momentos de preparação do projeto até na execução do mesmo. Percebi que as meninas que não fizeram parte do projeto de bolsas se sentiram inseguras no momento de realizar a regência, já as meninas que participaram do Pibid ficaram mais confiantes neste momento. Eu, particularmente, posso afirmar que o Pibid foi essencial para que eu tivesse uma boa desenvoltura dentro da sala de aula [...]. Passei por algumas dificuldades, pois não pude contar com o auxílio da professora; porém, como eu já tinha a experiência de trabalhar na sala de aula antes da regência, eu consegui superar minhas dificuldades e medos. (Bolsista do 4º ano de Pedagogia, 2013).

Os dados apresentados apontam dois indicativos de pesquisa para o curso de Pedagogia. O primeiro refere-se à real contribuição do Pibid para as alunas nas instituições de educação infantil e escolas. Para além da bolsa que lhes garante a permanência na universidade, fato inegável, esse programa deveria atuar como agente mediador no seu processo de formação inicial. O outro indicativo relaciona-se à metodologia traçada para o desenvolvimento das disciplinas de estágios supervisionados e das atividades práticas, previstas no projeto pedagógico do curso de Pedagogia da IES em questão. Apesar de serem oferecidos no período vespertino, os estágios e as atividades práticas revelam-se insuficientes para que os futuros professores vivenciem as contradições da prática pedagógica, articulando os saberes das disciplinas de fundamentos e de metodologias.

A esse respeito, Pimenta (2014) aponta a adoção de atividades de pesquisa como metodologia central da formação, uma indicação que permeou o percurso das bolsistas do subprojeto de Pedagogia do Pibid, cujos trabalhos de conclusão de curso foram direcionados a refletir as práticas vivenciadas. Em sentido semelhante, Nóvoa (2007, p. 14) orienta para "[...] a necessidade de uma formação centrada nas práticas e na análise dessas práticas".

Motivos dos sentidos de afastamento da docência das pibidianas

Apesar das contribuições do Pibid para a prática pedagógica das bolsistas da Pedagogia, o contato com a docência, nesse período, não foi linear. As licenciandas foram, ao mesmo tempo, utilizando as palavras de uma delas, incentivadas e desmotivadas à carreira docente: "[...] é um incentivo muito grande, me fez gostar daquilo que eu estava fazendo, mas tem bastantes (momentos) altos e baixos" (Bolsista do 4º ano de Pedagogia, 2011).

Observamos, assim, que motivos ligados às dificuldades históricas inerentes à carreira e às possibilidades exitosas que elas constaram nas experiências determinaram uma mescla de sentidos da docência das pibidianas, concomitantes, de insegurança e de encantamento, como revelam as reflexões de duas bolsistas. A primeira aceitou o desafio de experienciar atividades de musicalização na educação infantil, atendendo à legislação, e a segunda desenvolveu o Projeto Trilhas de Alfabetização com uma criança da sala de recursos multifuncional.

Com a lei sobre musicalização na escola, percebi ser esta uma possibilidade de trazer novidades sem que os professores sintam-se ameaçados [...]. (Bolsista do 4º ano de Pedagogia, 2012).

Desta forma, posso afirmar, com toda certeza, que a aluna me ensinou e ensinei a aluna. Essa experiência permitiu para ambas um novo olhar sobre a alfabetização e educação especial. Mesmo com poucos dias, percebi que Sara é capaz de aprender, capaz, inclusive, de ir além de suas próprias expectativas, de desenvolver cada vez mais sua coordenação motora e os aspectos cognitivo e emocional. (Bolsista do 4º ano de Pedagogia, 2013).

Além das condições de trabalho mencionadas, entre os condicionantes desmotivadores do sentido da docência, as pibidianas citaram o parco comprometimento pedagógico de alguns profissionais que deveriam atuar como parceiros mediadores do seu processo de ensino-aprendizagem, mas não o fizeram. Também citaram as metodologias adotadas por alguns professores que dificultavam o Pibid de desenvolver as propostas. A esse respeito, Nóvoa (2007, p. 17) alerta para a atitude omissa de profissionais “[...] capazes de conviver por anos com colegas em salas ao lado que sabem que são irresponsáveis, que são medíocres e incompetentes, que têm comportamentos éticos inaceitáveis com os alunos e nada se faz a respeito”, indicando a necessidade de estabelecimento de mecanismos para uma avaliação interna nas instituições.

[...] ela [professora] começou a achar que não era bom [as crianças irem à biblioteca] porque tinha muita coisa lúdica e que as crianças não aprendiam nada. (Bolsista do 4º ano de Pedagogia, 2010).

[...] a professora do ano de 2010 estava prestes a se aposentar e suas atividades eram anotações em um caderno que já usava há vários anos sem alteração. A professora de 2011 não tinha experiência com turmas em fase de alfabetização, apenas aplicava os conteúdos. (Bolsista do 4º ano Pedagogia, 2013).

Um dia, fiquei triste com uma fala de uma professora, quando eu perguntei sobre uma criança com autismo leve, como era a aprendizagem dela, e ela respondeu que não aprendia nada. Aquela resposta me marcou, mas jamais mudou meu pensamento de que todos são capazes, pois essa criança, quando eu contava uma história, ela sempre mexia os dedos olhando para outro lado como se estivesse em outro lugar, e ao terminar eu retomava a história, fazendo uma interpretação oral, e ela sabia responder o que eu perguntava, ela não me olhava, mas ouvia e prestava atenção no que eu contava. Isso me fez crescer e entender que cada um tem seu modo e seu tempo de aprendizagem. (Bolsista do 3º ano de Pedagogia, 2012).

Além disso, viver o chão da escola sem poder interferir na reorganização de aspectos voltados à gestão das instituições, como ampliar o horário de funcionamento da biblioteca, que permanecendo fechada no horário de recreio impedia “[...] o acesso das crianças ao mundo dos livros” (Bolsista do 2º ano de Pedagogia, 2011), bem como a sistematização da Prova Brasil, que alterou inúmeras vezes a programação da escola e, conseqüentemente, a do Pibid, gerando aceleração de conteúdos, foi um dos pontos que provocaram questionamento por parte das pibidianas acerca da docência.

A mediação como mola propulsora do subprojeto Pibid Pedagogia

Se, de acordo com Leontiev ([19--]), o desenvolvimento das funções intelectuais superiores é mediado socialmente pelo signo e pelo outro, no subprojeto de Pedagogia do Pibid, a mediação foi a mola propulsora das ações. A mediação foi, no caso do Pibid, a garantia de momentos para trocas, o estabelecimento de cumplicidade em prol da melhoria da qualidade da educação e a edificação de sentidos de respeito mútuo entre profissionais, conquistas oriundas da parceria estabelecida entre as bolsistas, a coordenadora de área (docente da IES) e as supervisoras (coordenadoras pedagógicas das instituições).

A pesquisa revelou que adotar uma postura metodológica calcada no conceito de mediação (Leontiev, [19--]), valorizando os diferentes saberes, unificando ações das escolas e da universidade em prol da obtenção de objetivos comuns (a formação inicial de professores e a aprendizagem das crianças), configurou-se como estratégia importante, que abarcou possibilidades de formação continuada, na medida em que o Pibid, ao longo do processo, contou com professoras das escolas, não bolsistas, as quais receberam as pibidianas e participaram de estudos.

Nesse dia, a professora comentou conosco que ela vem desenvolvendo o nosso planejamento em sua turma do turno vespertino e que está muito satisfeita com o resultado. [...] entendemos que esse trabalho está contribuindo para a nossa formação, mas também está influenciando na prática pedagógica dela. (Bolsista do 4º ano de Pedagogia, 2013).

Ouvir de uma das professoras "Esse projeto [Pibid] é muito bom, faço tudo que vocês fazem aqui com a minha turma do turno vespertino" é uma das evidências que o nosso trabalho também ganhou a confiança das professoras e contribuiu com seu trabalho. (Bolsista do 4º ano de Pedagogia, 2013).

Da mesma forma, ressaltamos a presença constante do profissional universitário e das professoras nas ações do Pibid, se consideramos o restrito número de docentes das instituições de ensino superior e da educação básica com condições de trabalho para acompanhar, de forma sistematizada, as atividades das licenciandas, discutindo e avaliando o processo *in loco*, antes, durante e depois de sua ocorrência. Isso é crucial, já que, de acordo com Nóvoa (2009, p. 3, grifo do autor):

Os novos modos de profissionalidade docente implicam um reforço das dimensões coletivas e colaborativas, do trabalho em equipe, da intervenção conjunta nos projetos educativos de escola. O exercício profissional organiza-se, cada vez mais, em torno de «comunidades de prática», no interior de cada escola, mas também no contexto de movimentos pedagógicos que nos ligam a dinâmicas que vão para além das fronteiras organizacionais.

Nos quatro anos de desenvolvimento, o subprojeto de Pedagogia do Pibid configurou-se entre as atividades dominantes de formação inicial, favorecendo, nas acadêmicas, a apropriação de conhecimentos ligados à docência, cujos motivos condicionaram mudanças nos seus processos

psíquicos, tal como postula Leontiev ([19--]), caracterizando-se como programa mediador por excelência.

Na verdade ele foi a ponte entre a universidade (nossa primeira aprendizagem) e a sala de aula, [...] pois pudemos fazer uma junção entre a teoria, a qual estávamos aprendendo, com a prática em sala de aula. Creio que fomos privilegiadas com este projeto e acredito que este ano será ainda melhor, pois teremos o estágio supervisionado nas séries iniciais e poderemos desenvolver as atividades as quais iremos planejar com nossos alunos. Aprendemos que todo trabalho desenvolvido com planejamento, dedicação e amor tem resultado, e no ano passado pudemos ver isto claramente na sala a qual estávamos, pois de 31 alunos que havia na sala, sendo a maioria com muitas dificuldades de aprendizagem, apenas dois alunos reprovaram [...]. As reuniões desenvolvidas durante o ano também nos ajudaram, pois nelas pudemos compartilhar nossas dificuldades e também aprendizagem. Tivemos todo apoio necessário das nossas coordenadoras. (Bolsista do 4º ano de Pedagogia, 2011).

A sistematização de estudos/encontros para planejamento e a intervenção da equipe no momento do desenvolvimento das atividades permitiram que as bolsistas vissem “[...] uma articulação indissociada entre teoria e prática”, já que o curso de Pedagogia ofereceu “[...] aula de didática, mas não foi suficiente [...]” (Bolsista do 3º ano de Pedagogia, 2012). Isso contribuiu para enriquecer as ações desencadeadas pelo curso, ampliando os sentidos positivos da docência das alunas.

A mediação impediu que as bolsistas desenvolvessem um trabalho solitário, que geralmente ocorre com as professoras recém-formadas, como indica Lima (2006b). No subprojeto de Pedagogia do Pibid em questão, todas ensinaram e aprenderam. As especificidades geradas por saberes singulares se complementaram nas artes, na pedagogia, nas políticas públicas e na música.

E no momento da execução das aulas sempre contávamos com seu apoio e mediação [coordenadora de área], nos oferecendo estratégias, tornando nossas aulas mais atrativas e significativas. (Bolsista do 3º ano de Pedagogia, 2012).

Também tive a oportunidade de trocar de parceira três vezes. Na escola no ano de 2012 fomos eu e Elizabeth; na Escola A, no ano de 2013, [trabalhei] com a Vera. E na Escola B, no ano de 2013, com a Tereza. Foi uma experiência muito rica. Percebi que os planejamentos eram diferentes devido à parceira. (Bolsista do 4º ano de Pedagogia, 2013).

Desse modo, para as bolsistas, os dois aspectos que caracterizam o ciclo vital dos professores na fase da entrada na carreira ocorreram com sentidos diferenciados do que os apresentados pelos estudiosos. De acordo com Lima (2006a), ao ingressar na carreira, na fase da sobrevivência, geralmente, o professor iniciante imita a conduta de profissionais veteranos, enfrenta dificuldades para transferir o conhecimento, isola-se e adota uma postura calcada em concepções técnicas. Em se tratando do Pibid Pedagogia UEMS, analisando os dados da pesquisa, essa fase, para as bolsistas, foi antecipada e contou com apoio da equipe e de alguns membros da escola. Somada a isso, a reflexão mediada superou ações reducionistas e tecnicistas. Nesse

sentido, acreditamos que, embora com característica diferenciada, de certa forma, a fase da descoberta da docência, caracterizada pelo entusiasmo inicial, por estarem as professoras em situação de responsabilidade, foi antecipada para as licenciandas.

Algumas considerações: (re)construindo sentidos

A partir do resultado da pesquisa, e concordando com Lima (2006a) que o início da docência é uma fase delicada na constituição do ser professor, momento no qual as marcas da identidade e do estilo caracterizam a carreira docente, nós ressaltamos a responsabilidade das IES em relação às metodologias traçadas para a operacionalização do Pibid, por considerarmos o potencial do programa para promover a apropriação de experiências e aprendizagens significativas aos futuros professores.

Não apontamos o Pibid como o redentor da educação, capaz de impedir o abandono da carreira docente, a perda de entusiasmo pelo ensino e/ou as desistências dos ingressantes (A formação..., 2009), mas o consideramos uma política pública fundamental para a formação inicial do pedagogo. Acreditamos que o programa pode sim, se adequadamente efetivado, melhorar a qualidade da educação na medida em que contribui com os cursos de licenciatura para aproximar os graduandos, de forma longitudinal, gradativa e sistematizada, à docência. Assim, também, avaliaram as licenciandas que atuaram no subprojeto de Pedagogia, nos anos de 2010 a 2013.

É importante reiterar que o processo de trabalho desenvolvido pelas bolsistas no subprojeto de Pedagogia UEMS não foi linear. Ao contrário, foi difícil, com idas e vindas, conquistas e fracassos, sensações de impotência e de empoderamento, descrédito e renovações de esperanças, uma consequência das condições objetivas das escolas, da universidade, de conjunturas de trabalho e das políticas públicas. Contudo, tais dificuldades não impossibilitaram a formação de profissionais comprometidas com a educação. Por isso, acreditamos que "fazer" Pibid não é fácil.

Apesar das contingências, atuando no programa, as licenciandas envolveram-se no cotidiano da escola, algumas por até quatro anos letivos, construíram sentidos profissionais do que é ser uma professora e foram reconhecidas como tal pelas docentes e coordenadoras das instituições. Dessa forma, para as bolsistas, o Pibid foi o passo inicial para o ingresso na profissão. Foi a primeira experiência com crianças e com os aspectos que regem o processo de ensino-aprendizagem. Antes de viverem o coração da escola,⁶ para o grupo, ser professora era uma função significada de maneira generalizada, oriunda da academia e da sua experiência social. Posteriormente à vivência da docência, esses sentidos foram gradativamente ampliados.

Por tudo isso, a pesquisa confirmou a hipótese de que a experiência do subprojeto de Pedagogia do Pibid, dos anos de 2010 a 2013, expandiu os conhecimentos das acadêmicas acerca das possibilidades e dos limites da

⁶ Utilizamos a expressão "coração da escola" com o intuito de realçarmos as vivências das acadêmicas com o dia a dia pulsante/vivo das instituições.

profissão. Apesar da relação instável, a rejeição inicial sofrida no período de início do programa, resultante do histórico de práticas aligeiradas de estágios, cedeu seu lugar a sentidos de parceria, de cumplicidade e de respeito. O tempo de permanência na instituição e a construção de vínculos foram fundamentais para construir uma relação de confiança entre escola e universidade. Esperamos, por ora, que os sentidos de encantamento da docência, revelados, sobrevivam quando as futuras professoras materializarem seu sonho de fazer uma educação diferente, após a conclusão do curso de graduação.

Referências bibliográficas

BASSO, I. S. *As condições subjetivas e objetivas do trabalho docente: um estudo a partir do ensino de história*. 1994. Tese (Doutorado em Educação) - Faculdade de Educação, Universidade Estadual de Campinas, São Paulo, 1994. Disponível em: <<http://www.bibliotecadigital.unicamp.br/document/?code=vtls000080001>>. Acesso em: 17 dez. 2014.

BRASIL. Decreto n. 7.219 de 24 de junho de 2010. Dispõe sobre o Programa Institucional de Bolsa de Iniciação à Docência - PIBID e dá outras providências. *Diário Oficial da União*, Brasília, DF, 25 jun. 2010. Disponível em: <http://www.planalto.gov.br/ccivil_03/_ato2007-2010/2010/decreto/d7219.htm>. Acesso em: 20 jan. 2014.

BRASIL. Ministério da Educação (MEC). Secretaria de Educação Fundamental (SEF). *Referencial curricular nacional para a educação infantil*. Brasília, DF: MEC/SEF, 1998.

BRASIL. Ministério da Educação (MEC). Secretaria de Educação Fundamental (SEF). *Parâmetros curriculares nacionais: Língua Portuguesa*. Brasília, DF: MEC/SEF, 1997.

A FORMAÇÃO e a iniciação profissional do professor e as implicações sobre a qualidade do ensino. São Paulo: FSM/CEI/OEI, 2009.

FRANCO, M. A. S. Indicativos para um currículo de formação de pedagogos. In: ROSA, D. E. G.; SOUZA, V. C. *Políticas organizativas e curriculares, educação inclusiva e formação de professores*. Rio de Janeiro: DPA, 2002. p. 173-189.

GATTI, B. A.; BARRETO, E. S. S. (Coord.). *Professores do Brasil: impasses e desafios*. Brasília, DF: UNESCO, 2009. Disponível em: <<http://unesdoc.unesco.org/images/0018/001846/184682por.pdf>>. Acesso em: 20 dez. 2014.

LEONTIEV, A. *Actividad, conciencia, personalidad*. La Habana: Pueblo y Educación, 1983.

LEONTIEV, A. *O desenvolvimento do psiquismo*. São Paulo: Moraes, [19--].

LIMA, E. F. Introdução. In: LIMA, E. F. (Org.). *Sobrevivências no início da docência*. Brasília, DF: Líber Livro, 2006a. p. 9-16.

LIMA, E. F. Sobre(as)vivências no início da docência: que recados elas nos deixam?. In: LIMA, E. F. (Org.). *Sobrevivências no início da docência*. Brasília, DF: Líber Livro, 2006b. p. 91-100.

NÓVOA, A. Para uma formação de professores construída dentro da profissão. *Revista de Educación*, Madrid, n. 350, p. 1-10, sept./dic. 2009. Disponível em: <http://www.revistaeducacion.mec.es/re350/re350_09por.pdf>. Acesso em: 20 dez. 2014.

NÓVOA, A. *Desafios do trabalho do professor no mundo contemporâneo*. São Paulo: Sinpro, 2007.

PIMENTA, S. G. *A formação de professores para a Educação Infantil e para os anos iniciais do Ensino Fundamental: análise do currículo dos cursos de Pedagogia de instituições públicas e privadas do Estado de São Paulo*. 2014. Relatório Técnico (Projeto de Pesquisa Coletiva em Educação) - Faculdade de Educação, Universidade de São Paulo, São Paulo, 2014.

TARDIF, M. Os professores enquanto sujeitos de conhecimento: subjetividade, prática, e saberes no magistério. In: CANDAU, V. M. (Org.). *Didática, currículo e saberes escolares*. 2. ed. Rio de Janeiro: DP&A, 2002. p. 112-128.

UNIVERSIDADE ESTADUAL DE MATO GROSSO DO SUL (UEMS). [Subprojeto Pibid do curso de Pedagogia Dourados]. 2014. Disponível em: http://www.uems.br/institucional/pibid/arquivos/69_2015-02-21_09-45-46.pdf. Acesso em: 01 set. 2015.

Recebido em 8 de maio de 2015.

Solicitação de correções em 8 de setembro de 2015.

Aprovado em 18 de novembro de 2015.