

## SENTIDOS ATRIBUÍDOS À PRÁTICA PEDAGÓGICA: POR UMA FORMAÇÃO DE PROFESSORES ACOLHEDORES <sup>1</sup>

**Maria Karine Guasselli de Souza**  
**Marina Patrício de Arruda**  
**Leandro Rogério Pinheiro**

### INTRODUÇÃO

O artigo aqui apresentado é parte integrante de uma dissertação desenvolvida junto a um curso de mestrado em Educação que teve como objetivo geral compreender os sentidos atribuídos por bolsistas do PIBID (Programa Instituição de Bolsas de Iniciação à Docência) à prática pedagógica e suas implicações para com a formação de professores.

Diniz-Pereira insiste na importância da realização de pesquisas sobre a formação inicial no Brasil que “[...] avaliem as repercussões na escola e na sala de aula de programas de formação docente que consigam romper com o modelo de racionalidade técnica” (2007, p. 88). Nesse caminho, esse estudo se justifica ao dar voz a estudantes de licenciatura em Pedagogia que ingressaram na Universidade no período de 2013 a 2016 como bolsistas do PIBID.

Foi ouvindo os sentidos atribuídos por estas estudantes ao fazer docente que percebemos a importância de se resgatar a ideia de amorosidade em Freire e em Maturana para essa reflexão. Para o primeiro “o amor é, também, diálogo” (FREIRE, 2015, p. 79-80) e para o segundo, é possível um diálogo entre os diferentes desde que pautado pelo respeito e pela *amorosidade* (Maturana, 1998). Nessa perspectiva, mantivemos nosso foco no “professor acolhedor” que pelos sentidos atribuídos, é aquele que acolhe as crianças de maneira integral dentro de um ambiente amoroso e propício a seu desenvolvimento. Com isso, estamos sugerindo uma formação de professores que venha ao encontro do sentido que as participantes desse estudo perceberam e que, certamente, em muitos casos, os professores não estão habituados a incluir em suas reflexões cotidianas.

A pesquisa qualitativa aqui referida teve como instrumento de coleta de dados a entrevista narrativa, analisadas a partir da análise textual, realizada com seis estudantes do curso de Pedagogia bolsistas do PIBID por um período superior a um ano. Nesse contexto, as pibidianas, assim chamadas após a verificação de que todas as integrantes do projeto PIBID em Pedagogia eram mulheres, foram identificadas por meio da terminologia feminina com o devido cuidado em relação ao anonimato

---

<sup>1</sup> Resultados preliminares da pesquisa foi publicado nos Anais do I Congresso Internacional 'Penso Onde Sou:' Conhecimentos Pertinentes Para a Educação na América Latina com o título: REFLEXÕES SOBRE AS EXPERIÊNCIAS REALIZADAS PELO PIBID NO PROCESSO DE FORMAÇÃO DOCENTE. 2016.

das participantes que recebem uma bolsa de R\$ 400 (Quatrocentos reais) por mês. Em contrapartida, as pibidianas assumem o compromisso de frequentar a escola de educação básica, em turmas de alfabetização, uma vez por semana e, aos sábados, reunirem-se na própria IES para as "rodas de conversa". Essa atividade, organizada pela coordenadora do referido subprojeto, incluem discussões sobre o ato de aprender e ensinar, especialmente no contexto da escola pública.

Levando em consideração os preceitos éticos da pesquisa, e a consequente preservação do anonimato das participantes, cada entrevistada escolheu uma flor como codinome. Assim, pudemos ouvir as narrativas de Margarida, Dália, Jasmim, Rosa Vermelha, Orquídea e Azaleia, cujos depoimentos foram tratados à luz da análise textual de Moraes (2007). Essa orientação metodológica foi fundamental para a desconstrução dos textos e consequente reorganização das unidades de sentido das quais emergiram a compreensão de "novos sentidos para a prática pedagógica".

Foi a partir da década de 1990, principalmente após a LDB/9394, que o Governo Federal brasileiro iniciou ações mais consistentes e significativas para redirecionar a formação de professores, com o objetivo de melhorar a qualidade do ensino na escola pública. Dentre as iniciativas mais recentes, destaca-se o PIBID, destinado aos acadêmicos dos cursos de Licenciatura, cuja finalidade é a de incentivar a iniciação à docência, favorecer o aperfeiçoamento da formação de professores em nível superior e, por consequência, contribuir para elevar a qualidade do ensino na escola pública (BRASIL, 2013).

Além disso, um dos objetivos centrais do PIBID é o de despertar o interesse de estudantes a cursar uma licenciatura, pois, como apontam os estudos de Gatti (2009), há crescente desinteresse, especialmente de jovens, em optar pela profissão docente. Nesse sentido, o referido Programa pode transformar a formação de professores, tendo como base ações que promovam novo sentido à prática pedagógica, tornando a profissão mais atrativa e valorizada socialmente. O estudo aqui desenvolvido também destaca o PIBID como um programa que contribui de forma efetiva para a melhoria do processo de Formação de professores por considerar uma dimensão ainda pouco problematizada por estudiosos da área.

### **Narrativas e sentidos atribuídos à prática pedagógica**

Apresentamos, na sequência, o estudo qualitativo das entrevistas narrativas, nas quais ganha destaque o discurso de que o PIBID é especialmente importante no processo de formação acadêmica, por proporcionar às integrantes vivências e participação nas experiências do cotidiano escolar desde as primeiras fases da graduação.

De acordo com as pibidianas, essa participação em sala de aula prepara-as melhor para o exercício docente, pois os conteúdos disciplinares nem sempre se articulam às especificidades de cada contexto educativo, como revelam os depoimentos a seguir:

Jasmim: o PIBID [...], traz assim um olhar diferente de tudo, de estar na reunião, na sala de aula, isso é o mais importante, a sala de aula, o conhecimento que você tem lá dentro é tudo.

Margarida: Olha, eu acho assim que o PIBID é muito importante na formação. Na faculdade você aprende a parte teórica, só que aí você vai lá na sala de aula e sabe o que você vai conseguir colocar lá dentro ou não. Então, o PIBID [...] é o conhecimento da sala de aula mesmo, de como trabalhar, é a continuidade da formação da faculdade. [...] se eu não estivesse lá eu não teria essa visão de que é diferente ir para faculdade, fazer os trabalhos, entregar e pronto. Mas, e como é se comportar lá na sala de aula? Que é pra isso que o pessoal está estudando, para aplicar lá na sala de aula, [...], pois é muito fácil falar: "ah, mais eu vou fazer assim", só que você tem que [...] saber se você vai conseguir fazer aquilo lá em determinado lugar, em determinada turma. [...] Então o PIBID te dá a vivência.

Conforme esses depoimentos, as acadêmicas deixam claro que o conhecimento sobre a sala de aula só pode ser compreendido à medida que vivenciado, e que essa experiência as torna preparadas para lecionar. Segundo Tardif (2002), os confrontos de licenciandos e de professores com as condições da profissão geram saberes denominados de "saberes experienciais", e "[...] parecem constituir o alicerce da prática e da competência profissional" (p. 21). Isso porque, os docentes, no exercício de sua função, deparam-se com relações e situações que não são passíveis de definições prévias e acabadas, já que exigem criatividade e improvisação. Não se trata de um saber sobre um objeto de conhecimento, mas do desenvolvimento da capacidade de agir como sujeitos, pessoas em interação com outras pessoas. "Tal capacidade consiste na confirmação, pelo docente, de sua própria capacidade de ensinar e de atingir um bom desempenho na prática da profissão" (TARDIF, 2002, p. 49-50).

Quando falamos de profissão docente, estamos falando de uma profissão cujo trabalho se dá por meio da interação entre seres humanos, professores-alunos-comunidade escolar. Essas pessoas agem conforme sua cultura, sua subjetividade de razão e emoção. Desse modo, não há como prever todas as situações, nem tão pouco compreendê-las antes de vivenciá-las. Talvez, por isso, as acadêmicas tenham valorizado as experiências em sala de aula proporcionadas pelo PIBID. A partir das vivências em sala de aula, as pibidianas tiveram a oportunidade de interpretar diferentes contextos e de experimentar para produzir uma relação de qualidade com os alunos, bem como, uma aprendizagem significativa.

Nesse sentido, verificamos ainda que algumas estudantes, por terem participado das experiências em sala de aula, diziam-se preparadas para assumir uma turma do Ensino Fundamental, como sinalizou Rosa Vermelha, que estava na 8ª fase, tendo participado do PIBID desde a 1ª fase e trabalhado apenas na Educação Infantil:

Enquanto pibidiana [...] eu gosto muito, [...] porque só tenho ganhado com isso até hoje, tenho uma vivência bem de dentro de sala de aula que se eu fosse assumir, eu assumiria, sem medo, e sem ter prática, mesmo indo só uma vez por semana lá, eu já tenho muita bagagem, dá para dizer assim: "fico sozinha com as crianças", eu já dou conta de uma turma sem me preocupar sabe, e por conta do PIBID.

Ao contrário, Margarida e Azaleia - que estavam no final da 3ª fase, não trabalhavam na área e participavam do subprojeto do PIBID em análise há apenas um ano - relataram que ainda não se sentiam seguras para assumirem uma turma, o

que pode ser compreendido devido ao pouco tempo no Programa. Conforme o depoimento que segue:

Margarida: [...] na escola, tem dias que eu fiquei um pouco assustada porque é bastante confuso. Com a minha vivência com as meninas, com a família, tu acaba vivendo aquela realidade ali e está distante de como é a vivência dos outros lá fora. Outro dia uma professora me pediu, na IES, se eu estava atuando, eu falei para ela: "não, eu não estou atuando", porque eu não me sinto preparada, sinceramente eu ainda não me sinto preparada.

Azaleia: [...] eu gosto dessa área, mas não sei se vou estar preparada para Pedagogia. Porque eu vejo, é muita responsabilidade para passar o conhecimento, por enquanto, [...] eu estou muito insegura ainda [...].

Desse modo, as pibidianas não se consideram preparadas ainda para atuar na profissão. Conforme relata Azaleia, o fazer docente não pode ser realizado de qualquer maneira, ele exige "muita responsabilidade". O que sinaliza à necessidade de tempo maior para amadurecimento profissional e nos faz questionar acerca da formação dessas estudantes, como acadêmicas e futuras professoras.

Em concordância com Rosa Vermelha, Dália - que estava no final da 5ª fase, trabalhava na biblioteca de uma escola e frequentava o PIBID há aproximadamente três anos - destacou que se sentia mais preparada do que as colegas, que não participavam do PIBID, para realizar intervenções ao longo do estágio curricular supervisionado. Segundo ela, quem ainda não tem contato com a sala de aula sofre "um choque de informação" e, por isso, leva mais tempo para se adaptar à realidade. Para Dália, no início da graduação, os conhecimentos disciplinares não se articulam à prática, o que pode levar a compreensões equivocadas na escolha da profissão:

Hoje, se eu chegar numa sala de aula eu consigo fazer a regência, que vai ser o próximo semestre. Agora quem não está no PIBID, que está em outras bolsas vai ser novidade, porque eles não estavam na sala de aula nesse momento, uma das coisas que poderia mudar, [...] Antes do estágio começar algo parecido assim, você estar na sala de aula como observadora. [...]. Para nós não é mais um choque de informação, já é bem diferente, a gente já sabe o que acontece na sala de aula, [...] porque é muita teoria no começo, muito estudo, muita "historiedade" das matérias, e para quem está estudando a primeira vez, "nossa que legal! Eu quero ser professora!" Agora quando chega na prática é diferente.

Sendo assim, só o estágio supervisionado não garante a construção de saberes consistentes para a docência. A imersão em *locus* na escola é que possibilita, aos estudantes das licenciaturas, experiências capazes de sanar dúvidas, a exemplo do que outras acadêmicas narraram:

Jasmim: [...] a gente vê a diferença de pessoas, dentro da sala de aula, que não participam do PIBID, que não têm noção o que é uma sala de aula [...]. A gente está indo para o estágio agora, e tem gente que está assustado com o que está vendo, e nós não, nós do PIBID já sabemos. [...] a gente chega

pedindo autorização para a professora, ajudando, "eu posso fazer isso?", sem medo sabe de chegar e dizer, "ó, eu posso ajudar? Eu quero ajudar!

Rosa vermelha: [...] porque eu vejo as minhas amigas dentro da sala, que não têm a mentalidade que eu tenho por conta de não terem experiências [...] de dentro de sala de aula. [...] quando eu falo alguma coisa, elas ficam apavoradas, daí eu digo: "meu Deus, que mundo elas estão?", mas de não ter a vivência que eu tenho [...].

Orquídea: [...] as rodas de conversa sempre foram muito boas, até dá para ver na sala de aula a diferença dos alunos que participaram do PIBID, e dos alunos que não. Geralmente os alunos que participam do PIBID são os que mais conversam dentro da sala, que mais interagem [...] o pessoal que participa do PIBID já tem essa visão de que [...] a hora que a gente vai para sala de aula é diferente. [...] até tem uma mulher na nossa sala que ela ficou muito decepcionada com o estágio, porque ela viu coisas que ela não imaginava [...].

Esses depoimentos mostram a força da experiência, as rodas de conversa possibilitam a escuta sensível de experiências que as acadêmicas realizam na escola, o que fortalece a reflexão em grupo sobre essas vivências e a formação. Orquídea deu a entender que quem participa desses encontros consegue problematizar melhor os conteúdos, seja para concordar com eles seja para refutá-los. Nesse sentido, a aproximação com a escola é fundamental para dar sentido à formação dos licenciados, tendo em vista a dicotomia entre teoria e prática sinalizada por várias entrevistadas.

Com base no exposto, elegemos um ponto fundamental, capturado das narrativas que, a nosso ver, precisa ser problematizado mais profundamente. Tal questão diz respeito à distância entre os conteúdos curriculares propostos na universidade e a realidade das escolas, como verificamos de maneira explícita em alguns depoimentos, quando, por exemplo, as pibidianas relatam sobre o estranhamento, de quem não participa do PIBID, com a dinâmica e experiências de sala de aula, durante o estágio curricular obrigatório.

O que muitas vezes provoca o choque de realidade nas pibidianas quando estas se inserem na escola pela primeira vez, por meio do estágio supervisionado, tem a ver com a dicotomia entre teoria e prática. Essa fragmentação do conhecimento acadêmico é fruto da influência que ainda sofremos do paradigma newtoniano cartesiano do século XIX e XX. Segundo Behrens (2005), o referido paradigma consiste na separação entre mente e matéria e fundamenta-se em certezas, criadas a partir da fragmentação do conhecimento em diversas partes para buscar maior validade e eficácia. Essa maneira reducionista de pensar a realidade levou o homem a dividir o conhecimento e a distinguir o sujeito da realidade que o cerca. Consequentemente, o ensino aprendizagem na escola foi afetado, pois, os conteúdos e procedimentos didáticos não possuíam nenhuma relação com o cotidiano do aluno, e muito menos com as realidades sociais (LIBÂNEO, 1990). A própria formação de professores, influenciada pelo paradigma newtoniano cartesiano, fechava-se na divisão das disciplinas, na redução e simplificação, no isolamento e fragmentação dos conteúdos, o que, consequentemente, ainda ocasiona o divórcio entre a teoria e a prática.

Todavia, no século XX, esses pressupostos começam a ser abalados por novas perspectivas a respeito da compreensão do homem, do universo e a relação entre os seres vivos. Nesse contexto, a ciência descobre um novo paradigma, o da relação e da complexidade dos fenômenos, passando à busca da religação dos saberes, já que as partes só podem ser compreendidas na medida em que conhecermos o todo e que este todo é mais do que a soma das suas partes. Segundo Morin (2007, p. 13):

[...] a um primeiro olhar, a complexidade é um tecido (complexus: o que é tecido junto) de constituintes heterogêneos inseparavelmente associados: ela coloca o paradoxo do uno e do múltiplo. Num segundo momento, a complexidade é efetivamente o tecido de acontecimentos, ações, interações, retroações, determinações, acasos, que constituem nosso mundo fenomênico.

Dessa maneira, o pensamento complexo visa movimentar, articular, religar os diversos saberes disciplinares aos diferentes campos do conhecimento que, sem perder a essência e suas especificidades, se juntam na compreensão do que é tecido junto - “[...] matéria e espírito, natureza e cultura, sujeito e objeto, objetividade e subjetividade, arte, ciência, filosofia”. Sendo assim, “[...] o pensamento complexo se estabelece como requisito para o exercício da interdisciplinaridade” (SANTOS e HAMMERSCHMIDT, 2012, p. 564). Essa nova forma de abordagem do conhecimento mobiliza novas reflexões e produção de saberes pedagógicos inovadores que resultem numa formação acadêmica mais dinâmica, interativa, capaz de religar o ser humano à sociedade, à natureza e ao cosmos.

Face a isto, conforme verificamos nos depoimentos, as Universidades ainda necessitam articular, religar conteúdos curriculares, repensar o fazer docente de modo a envolver razão e emoção, ser humano e sociedade, levando em consideração as transformações socioculturais, ligando o conhecimento das partes aos sistemas que elas constituem. O próprio Tardif (2002), ao mesmo tempo que discorre sobre saberes que são próprios da experiência, descreve que o divórcio entre teoria e prática se dá em virtude da distância entre os professores/pesquisadores, produtores dos conhecimentos curriculares e o chão da escola. Segundo o referido autor:

Até agora, a formação para o magistério esteve dominada, sobretudo pelos conhecimentos disciplinares, conhecimentos esses produzidos geralmente numa redoma de vidro, sem nenhuma conexão com a ação profissional, devendo, em seguida, serem aplicados na prática por meio de estágios ou de outras atividades do gênero. Essa visão disciplinar e aplicacionista da formação profissional não tem mais sentido hoje em dia, não somente no campo do ensino, mas também nos outros setores profissionais (TARDIF, 2002, p. 2002).

Desse modo, seria especialmente importante que os produtores dos conhecimentos acadêmicos também participassem de maneira intensa e fecunda da rotina dos diferentes contextos escolares, que ouvissem professores, alunos e toda a comunidade escolar para, a partir disso, produzir conhecimento científico que de fato tenha sentido para todos e para as escolas. Nesse caminho, Mizukami (2006) propõe a criação de comunidades de aprendizagem nos estabelecimentos escolares, para que professores da educação básica e professores/pesquisadores universitários

problematizem e trabalhem juntos na construção dos saberes para o fazer docente, otimizando a qualidade do trabalho desses educadores. Isso, para que os mesmos possam valorizar e dar sentido aos conhecimentos científicos, utilizando-os a favor da qualidade do ensino.

Com base na ideia dos referidos autores, pode-se dizer que um dos caminhos para a articulação dos saberes para a formação de novos professores seria a inserção dos estudantes das licenciaturas no cotidiano da escola pública, desde as primeiras fases, como observadores, e, depois, num segundo momento, nas Instituições de Ensino Superior para estudos e problematização das experiências vividas na escola, como propõe o PIBID.

Conforme relata Margarida, "o PIBID [...] é o conhecimento da sala de aula mesmo, de como trabalhar, é a continuidade da formação da faculdade". Sobre as rodas de conversa, disse que é "onde a gente consegue ter essa segurança. [...] As rodas de conversa que preparam". Esse depoimento nos permite entender a necessidade da articulação entre saberes práticos e científicos, como pretende o subprojeto do PIBID em análise neste estudo.

### **A formação de professores acolhedores**

Nesse item, os relatos referem-se à postura do professor em sala de aula, à ideia de acolhimento e de amorosidade como sentidos atribuídos ao processo de formação.

Uma pibidiana relatou o caso de um docente que grita com os alunos, caracterizando esse tipo de situação como negativa. Para ela, presenciar esse fato serviu de lição para sua formação e como reflexão sobre uma postura que não pretende assumir. De maneira breve, a entrevistada destacou a evolução do pensamento humano, especificamente em relação às crianças, tendo em vista sua preocupação como futura professora em realizar um processo de ensino e aprendizagem que vá ao encontro de um ambiente propício à alfabetização, como identificamos no depoimento a seguir:

Jasmim: Então, se a gente está nisso, é pra vestir a camisa mesmo [...] e não sair falando "Aí aquela professora meu Deus, como grita", não... se você não está gostando, tira isso de lição para você não fazer isso... [...]. Quando chegar a minha vez de estar lá em sala de aula, que eu não cometa esse mesmo erro. Que eu vá lá para só somar. [...] Não é fácil, mas, tem que ir colhendo tudo que você acha que é importante para você, que é conhecimento, [...]. As crianças hoje em dia, meu Deus! São bem agitadas, também tem um conhecimento enorme que a gente quando era criança não tinha. Então a gente tem que saber trabalhar com isso [...]. Não digo que não aconteça erros, claro... vão acontecer, mas que a gente faça o possível para que não aconteçam, [...] que você vá trabalhar, de uma forma que eles sejam alfabetizados [...].

No relato acima, a estudante destaca a importância de a educação escolar ter como objetivo permitir que as crianças se desenvolvam como seres humanos capazes de respeitar a si e aos outros. Depoimento que nos remete à reflexão de Arruda e Rosa (2017) sobre a perspectiva amorosa de atuar, e que pode levar os professores "[...] a descobrir novas formas de (re) educar e de (re) educar-se por

meio de fundamentos de uma nova racionalidade para a formação de professores, abrindo as portas da ciência para a aceitação de que somos seres ao mesmo tempo criados e criadores de mundos” (p. 3).

Ao observar a rotina de uma sala de aula, a pibidiana teve a oportunidade de assistir a uma situação que de fato não contribui para o processo educativo. Conforme Tardif (2002, p. 66): “Para atingir fins pedagógicos, o professor também se baseia [...] em sua ‘experiência vivida’ enquanto fonte viva de sentidos a partir da qual o próprio passado lhe possibilita esclarecer o presente e antecipar o futuro”. Sendo assim, no que denominou de “*coisas erradas*”, Jasmim identifica uma situação marcante sobre a qual pôde refletir. A postura observada pode ainda estar vinculada a paradigmas tradicionais, segundo os quais os alunos devem ser submissos ao docente, por imposição. Em outras palavras, muitas vezes, o conhecimento é ainda transmitido por meio de uma relação totalmente horizontal. E esse tipo de atitude pode comprometer o vínculo entre professor e aluno. Como descreve Müller (2002, p. 278):

O professor não pode ser autoritário a ponto de achar que sua palavra é a lei, pois, quando há uma falha na comunicação entre professor-aluno, aluno-professor, poderá ocorrer o distanciamento das duas partes, o que poderá prejudicar a relação; uma vez que o diálogo é um elemento fundamental da aprendizagem [...].

Dessa maneira, o docente tem a falsa impressão de que pelo “grito” é possível resolver as coisas. Entretanto, essa atitude pode deixar os alunos com medo ou revoltados, gerando desrespeito entre ambos. Segundo Maturana (1998), uma relação de respeito e acolhedora entre professor e aluno é necessária para o engajamento das crianças na aprendizagem. Sendo assim, sem diálogo, sem afeto, sem respeito aos seus saberes, o aluno não vê sentido no que aprende e, conseqüentemente, volta a apresentar atitudes de desinteresse pela educação escolar.

Nesse sentido, a partir do momento que o docente fala alto em sala de aula, muitas vezes para que os alunos silenciem e ouçam apenas a sua voz, ele está assumindo uma relação de obediência e submissão tanto comportamental quanto intelectual, desfavorecendo a criação de vínculo afetivo e respeitoso tão necessário à aprendizagem.

Segundo Moraes e Torre (2004, p. 23), “[...] hoje mais do que nunca a escola é reprodutora, autoritária e prepotente em trabalhar com o conhecimento na sua vertente mais linear, voltada para o professor que fala e o aluno que escuta e copia e tenta desenvolver na prova o melhor que pode”. A consequência disso, é a transformação de alunos em robôs, máquinas de reprodução de bens de consumo que seguem a linha da economia neoliberal, que promove a desigualdade, o desrespeito à condição humana, à natureza, à cultura, à saúde. Ao invés disso, deveríamos contribuir para a formação de seres humanos pensantes, que realizem constantes metamorfoses emocionais e psíquicas, na possibilidade de uma atuação social e acolhedora.

Por isso, há necessidade de ultrapassarmos os paradigmas conservadores, o que pode se dar especialmente a partir da formação acadêmica, como percebemos

com o depoimento de Jasmim sobre seu processo de formação proporcionado pelo PIBID.

Outro ponto a ser discutido diz respeito ao estresse desse educador. Por motivos diversos, como falta de preparo para uma educação num outro paradigma, número excessivo de alunos em sala de aula, indisciplina, problemas físicos e psicológicos, falta de estrutura adequada para o trabalho pedagógico, o excesso de trabalho extraescolar, baixos salários e outros, o professor pode desencadear posturas inadequadas. De acordo com Benevides-Pereira et al. (2003), o estresse tem sido considerado como o mal do mundo atual, podendo afetar as pessoas independentemente de seu nível cultural ou classe social.

No caso específico da narrativa de Jasmim, não há como confirmar que fatores levaram o professor a ter tal comportamento. O que se pode afirmar, com base em pesquisa documental realizada por Assunção, Barreto e Gasparini (2005) acerca dos fatores que levam ao afastamento do profissional da educação, é que as condições de trabalho são uma das causas dos transtornos psíquicos dos professores. Segundo os referidos autores, esses transtornos muitas vezes refletem comportamentos inadequados em sala de aula e, especialmente, no afastamento do trabalho. As narrativas de outras pibidianas também sinalizam que as condições de trabalho dificultam o trabalho pedagógico do professor.

Segundo Maturana, o amor é a condição fundamental que sustenta as relações sociais, portanto: "O amor, a aceitação do outro como legítimo outro na consciência, é uma condição necessária para o desenvolvimento físico, comportamental, psíquico, social e espiritual normal da criança, assim como para a conservação da saúde física, comportamental, psíquica, social e espiritual do adulto" (1998, p. 25). Nesse sentido, faz-se necessário que ambientes familiares, comunitários e educacionais sejam também um "[...] espaço amoroso, de aceitação e cooperação [...] de respeito a si mesmo e ao grupo" (MORAES e TORRE, 2004, p. 67).

Refletimos, então, sobre a importância de se considerar o fracasso escolar não apenas culpa do professor de sala de aula, pois o mesmo está inserido numa rede de relações que inclui vários outros atores responsáveis por esse processo - coordenação escolar, família, comunidade e Estado. Para efetiva transformação, entendemos a necessidade do professor e de cada uma dessas instâncias sociais reconhecerem sua responsabilidade no processo, e seguir rumo à formação de seres humanos que respeitem a si e aos outros.

Para Morin (2007), o caminho não é o de rever métodos, mas o de elaborar nova concepção do próprio conhecimento por meio da "teoria da complexidade", na qual o olhar, o pensar, o sentir e o agir sobre o mundo sejam religados, proporcionando um modo integrado de compreender o conhecimento, os problemas do mundo e a si. Uma mudança capaz de valorizar o amor, a curiosidade, o senso crítico, a autonomia, a cooperação para a transformação social.

O pensamento complexo permite-nos ver que as partes de um sistema estão associadas ao todo e que, para uma transformação efetiva da educação, há necessidade de revermos também a maneira como a escola está organizada, como no olhar de Margarida, ao compreender que a culpa dos "dilemas" apresentados pela

turma não está especialmente na professora, mas deve-se “a todo contexto”, pois são “[...] 32 alunos na sala” (Margarida).

Seriam dilemas de uma rede de relações, e um professor não pode dar conta sozinho de mediar um processo de alfabetização que faça sentido para todos os envolvidos. Como escutar todas as histórias de vida de seus alunos? Como ser amoroso e acolhedor, durante todo o tempo, tendo em sala um número excessivo de alunos? Como dar conta dos conteúdos curriculares obrigatórios sem perder de vista o desenvolvimento integral da criança?

Sobre essa questão, uma pibidiana relatou o quanto os alunos demandam atenção e ajuda em sala de aula e o quanto essa interação contribui para a sua formação. Mesmo outros alunos sem dificuldade de aprendizado solicitavam, de maneira contínua, a atenção dos licenciandos bolsistas, conforme o seguinte depoimento:

Dália:[...] todo momento que eu estive lá eu não fiquei só observando (risos comedidos), você não consegue fazer só isso, porque você sabe que tem os alunos que precisam da tua ajuda. Eu sempre perguntei para a professora: “Você precisa de ajuda?”. Então, sempre sentei do lado e às vezes eu me sentia como segunda professora, porque era necessário[...]. Daí, todo momento que estive ali com aluno, ou com alguns alunos, eu contribuí, eu ajudei, então, abriu mais um pouquinho a mente, tanto é que no primeiro ano que fui ao PIBID, que foi com a professora [...] Violeta, os alunos [...] tinham uns que precisavam da minha atenção. Tá! Fui lá, e daí toda vez que eu ia, “ô professora, você pode sentar comigo?” [aluno], (risos comedidos). Até os que não precisavam tanto dessa ajuda, daí eu tinha que fazer um rodízio na sala para sentar com todo mundo e não interessava se era menino ou menina.

Esse relato sinaliza a dificuldade do professor em dar conta sozinho de uma sala de aula, de se aproximar para acolher e conhecer a história de vida de cada aluno. Nesse contexto, entendemos que os licenciandos, mesmo sem experiência, são desafiados a se constituírem professores “acolhedores”, na prática, por meio da participação no PIBID.

Além disso, o depoimento de Dália apresenta subliminarmente a questão do acolhimento na sala de aula, lugar onde as crianças aprendem e experimentam, e que precisa ser acolhedor.

Acolher uma criança é, também, acolher o mundo interno da criança, as suas expectativas, os seus planos, as suas hipóteses e as suas ilusões. Significa não deixar passar, como se fosse tempo inútil, o tempo que a criança dedica as atividades simbólicas e lúdicas, ou o tempo empregado para tecer as relações “escondidas” com outras crianças (STACCIOLI, 2013, p. 28).

Sendo assim, o amadurecimento profissional e o enriquecimento da formação docente talvez sejam as principais contribuições do subprojeto do PIBID que acompanhamos. É nesse contexto que o discente encontra a possibilidade de desenvolvimento de seu fazer docente, por se envolver de forma concreta com a realidade escolar. Como diz Freire:

Constatando, nos tornamos capazes de intervir na realidade, tarefa incomparavelmente mais complexa e geradora de novos saberes do que simplesmente a de nos adaptar a ela. É por isso também que não me parece possível nem aceitável a posição ingênua ou, pior, astutamente neutra de quem estuda, seja o físico, o biólogo, o sociólogo, o matemático, ou o pensador da educação. Ninguém pode estar no mundo, com o mundo e com os outros de forma neutra. Não posso estar no mundo de luvas nas mãos constatando apenas. A acomodação em mim é apenas caminho para a inserção, que implica decisão, escolha, intervenção na realidade (2015, p. 46).

“Sem luvas nas mãos”, essas pibidianas se dispuseram a fazer junto com os professores. Ainda que muitos docentes continuem a reproduzir os conhecimentos disciplinares em salas lotadas de alunos, alguns questionamentos já se apresentam no contexto da Educação. O professor como centro das atenções perdeu espaço na escola ao tornar-se a representação mais evidente de um ensino diretivo e tradicional, que tem por base a transmissão do conhecimento. Aprendemos com Freire (2015) que conhecimento não se transmite, se constrói. Por Maturana (1998), descobrimos que lidar com as emoções é a forma mais clara de lidar com as “questões reais” da vida. A emoção pode revelar pontos de vista e informações úteis para fomentar o processo educacional. Entender que todo sistema racional tem um fundamento emocional é aceitar que determinadas situações emocionais abalam sobremaneira a razão; “[...] quando falamos em emoções, fazemos referência ao domínio de ações em que um animal se move” (MATURANA e VARELA, 1997, p. 22). Sendo assim, não há ação sem emoção, ela guia nossos atos. As “emoções” são condutas como medo, agressão, amorosidade, indiferença.

Nesse sentido, nos perguntamos como esperamos que nossos alunos aprendam? Como articular conteúdos curriculares e amorosidade? Como construir um ambiente favorável ao desenvolvimento de cada um?

Muitas das narrativas mostraram o quanto o ensino tradicional ainda está presente na educação, tanto no modo como a escola está organizada quanto na ação pedagógica do professor, cujo processo de formação deriva da fragmentação do conhecimento e da especialização. Por outro lado, a ação docente vem sendo prejudicada pela implementação de políticas públicas sem a efetiva qualificação dos professores para ingressarem efetivamente na carreira docente com um olhar crítico e reflexivo, considerando um outro paradigma para a construção do conhecimento.

Essa construção só tem sentido a partir do momento que o professor ensina o aluno a pensar a realidade com base em seu contexto social e histórico, de modo que ele possa atribuir sentido e aprender. Apresentamos a seguir os relatos de Orquídea e de Rosa Vermelha que, trilhando esses caminhos, ampliaram seus olhares sobre o contexto familiar dos alunos. Para Orquídea:

[...] eu acho que o PIBID é isso, você poder acompanhar, observar, ter aquela visão de fora, porque o professor está ali muito preocupado e tudo, [...], muitas vezes nós estamos ali, olhando um problema que o professor não sabe. Então, você vai meio que alertar o professor naquilo [...] Sou uma pessoa muito curiosa e eu sempre pergunto se tem alguma coisa. “ah! O que aconteceu com aquele aluno, tal...” e, eu sempre fico perguntando da família, às vezes, muitas vezes

explica [referindo-se a relação entre o contexto familiar e o comportamento do aluno em sala de aula].

O relato de Orquídea reforça a ideia de que o professor como único mediador de uma turma, com número elevado de alunos, não consegue se aproximar dos educandos. Chama atenção o olhar e a compreensão dela, que estava na 5ª fase, sobre a importância de se conhecer a história de vida dos alunos para compreender o comportamento deles em sala de aula. Dália e Margarida também apresentaram a compreensão de que o comportamento dos alunos traz implicações do que vivenciam na família e na comunidade. Sendo assim, Moretto (2007) chama nossa atenção ao destacar que o professor, ao elaborar seu plano de aula, deve considerar as características psicossociais e cognitivas dos seus alunos, bem como, o contexto social em que vivem para, então, elaborar estratégias que despertem interesse, facilitando a construção de sentido dos educandos. Como Paulo Freire, que em seus escritos ressalta a necessidade da "leitura de mundo", do conhecimento profundo do contexto e da comunidade onde vivem nossos alunos.

A esse pensamento também se associa Rosa Vermelha;

Mas, é claro que de ano em ano as crianças são diferentes, também têm uma bagagem diferente, às vezes você vai olhar a família [...] daí você não pode cobrar tanto da criança também, teria que ser, eu acho, que contextualizado coletivamente, com [...] todas as famílias [...]. E [...] se a gestão da escola fizesse isso? Nossa, seria ótimo, "Ah vamos tirar um sábado só pra falar com a família" [escola], nem que seja um sábado por mês, por turma que fosse, já estava ótimo. Porque esses tempos eu olhando assim, [...], "ah, a criança é suja tudo", mas a mãe que vem buscar na porta é pior [...] então como é que você vai cobrar da criança? De nem os cabelos pentear quando se acorda. Elas ainda têm até vergonha de chegar e pegar a criança e deixar com você e de tipo te enfrentar, te olhar [...].

É importante sublinhar aqui a sensibilidade aguçada dessa acadêmica, que percebeu o quanto as crianças trazem para a escola o que vivenciam e são em casa. O olhar crítico e reflexivo dessa pibidiana sobre o papel da escola nesse processo é fundamental, por apontar o distanciamento entre escola e família. Nas suas palavras, *"como é que você vai cobrar da criança?"*. Rosa Vermelha situa a amplitude dos problemas que chegam à escola como a questão da higiene pessoal. Essa reflexão aponta para a amorosidade, para o amadurecimento profissional e pessoal, para que docente e discente incentivem a busca de alternativas para agir em relação aos dilemas cotidianos.

Como ressalta Cardozo (2003, p. 85), em estágios supervisionados "não basta sentar e observar", é preciso preparar futuros professores para a vida. Sendo assim, as bolsistas pibidianas supervisionadas se inseriram, entrevistaram e se expressaram, indicando a necessidade de "formação de um professor acolhedor".

Tal como na percepção de Imbernón (2000, p. 11), de que a educação do futuro deve se aproximar dos "[...] aspectos, éticos, coletivos, comunicativos, comportamentais, emocionais...", pois, todos eles são igualmente necessários para a mudança que aspiramos para uma educação democrática. E também o sentido de acolhimento atribuído por muitas das pibidianas à prática pedagógica diz respeito a

acolher as crianças de maneira integral, respeitando suas experiências, famílias e respectivos contextos.

### **Conclusões provisórias do estudo**

As atividades desenvolvidas por meio do PIBID marcaram a vida dessas estudantes e, por certo, farão a diferença no futuro profissional das mesmas.

Em seus relatos constatamos uma crítica aos conteúdos descontextualizados, à falta de cooperação e respeito entre alunos e professores. Nesse cenário, as pibidianas também sinalizaram ações que poderiam ser realizadas para redirecionar a construção do conhecimento, rumo a um pensamento complexo, capaz de contextualizar e religar saberes.

Algumas pibidianas destacaram a relevância de se estabelecer uma relação de amorosidade e de acolhimento com os educandos, especialmente a necessidade de valorização da relação entre professores, família e comunidade escolar.

No que tange à relação professor-aluno, consideramos importante sinalizar as observações das pibidianas sobre a falta de respeito, a solidão do professor ao assumir sozinho uma turma de alunos nos anos iniciais e o estresse provocado por diferentes fatores, o que vem a interferir de forma negativa na ação pedagógica desses profissionais da educação.

A ideia que sobressai é a de que é preciso deixar a racionalidade técnica de lado e passar a olhar a escola como um lugar de amorosidade e bem-estar, no qual a mediação de saberes contribua para uma vida mais digna, democrática e humana.

As experiências vividas pelas acadêmicas do PIBID contribuíram significativamente para seu processo de formação. Em interação nas escolas, aprenderam que não basta estar e observar, é preciso agir pedagogicamente.

Este estudo suscita um recomeço também para as pesquisadoras, em razão do novo sentido atribuído pelas pibidianas ao fazer docente. Incentivar a formação de professores acolhedores diz respeito às instituições formadoras preocupadas com a educação e sua função social. É preciso valorizar o campo das relações humanas, e acolher as crianças de maneira integral está relacionado à sensibilidade de um professor reflexivo. Um Programa como o PIBID por si só não torna um acadêmico um profissional reflexivo, mas pode, de alguma maneira, possibilitar o entrelaçamento de histórias, observações e intervenções, com novos sentidos para a formação de professores do século XXI.

Ao buscarmos compreender os sentidos atribuídos por bolsistas do PIBID (Programa Instituição de Bolsas de Iniciação à Docência) ao fazer docente e suas implicações para a formação de professores, focalizamos as informações contidas nas narrativas das pibidianas, cuja importância é fundamental aos estudos sobre os processos de formação e às políticas implementadas no nosso país. As problematizações realizadas pelas bolsistas indicam a necessidade de uma nova prática pedagógica, cuja mudança paradigmática envolve significados construídos a partir das próprias experiências.

## REFERÊNCIAS

ARRUDA, MP; ROSA, GA. *A vontade amorosa de mudar o mundo: reflexões sobre uma prática pedagógica*. Educação e Filosofia, v. 31, n. 61, 2017. Disponível em:

<<http://www.seer.ufu.br/index.php/EducacaoFilosofia/article/view/27416/20491>>.

Acesso em: 20 mai. 2018.

ASSUNÇÃO, A; BARRETO, SM; GASPARINI, SM. *O professor, as condições de trabalho e os efeitos sobre sua saúde*. Educação e Pesquisa, v. 31, n. 2, p. 189-199, 2005. Disponível em: <http://www.scielo.br/pdf/ep/v31n2/a03v31n2> . Acesso em: 22 jun. 2018.

BEHRENS, MA. *O paradigma emergente e a prática pedagógica*. 2. ed. Petrópolis: Vozes, 2005.

BENEVIDES P; Ana Maria T. et al. *Sintomas de estresse em educadores brasileiros*. Aletheia, n. 17-18, 2003.

BRASIL. *Coordenação de Aperfeiçoamento de Pessoal de Nível Superior*. Portaria Nº 096, de 18 de julho de 2013. Regulamenta o Programa Institucional de Bolsa de Iniciação à Docência – PIBID. Brasília, DF, 2013. Disponível em: <[https://www.capes.gov.br/images/stories/download/legislacao/Portaria\\_096\\_18jul13\\_AprovaRegulamentoPIBID.pdf](https://www.capes.gov.br/images/stories/download/legislacao/Portaria_096_18jul13_AprovaRegulamentoPIBID.pdf)>. Acesso em: 13 nov. 2015.

CARDOZO, S.A. *Universidade e escola: uma via de mão dupla?* 2003. 99f. Mestrado - Programa de Pós-Graduação em Educação, Pontifícia Universidade Católica do Rio de Janeiro, Rio de Janeiro, 2003.

DINIZ-PEREIRA de. (org.) Formação de professores para a educação básica: dez anos da LDB, Júlio Emílio. *Paradigmas contemporâneo da formação docente*. In: souza, João Valdir Alves. Belo Horizonte, MG: Autêntica, 2007, p. 253-63.

FREIRE, Paulo. *Pedagogia da autonomia: Saberes Necessários á Prática Educativa*. 50. ed. Rio de Janeiro: Paz e Terra, 2015. 143p.

GATTI, Bernardete et al. *A atratividade da carreira docente no Brasil*. São Paulo: Fundação Victor Civita, 2009. Relatório de pesquisa. Disponível em: <http://www.consed.org.br/media/download/54b662d720203.pdf> Acesso em: 08 ago. 2018.

IMBERNÓN, F. *Formação docente e profissional: formar-se para a mudança e a incerteza*. São Paulo: Cortez, 2000.

LIBÂNEO, J. *Democratização da escola pública: a pedagogia crítico social dos conteúdos*. 9. ed. São Paulo: Edições Loyola, 1990.

MATURANA, HR. *Emoções e linguagem na educação e na política*. Belo Horizonte: Universidade Federal de Minas Gerais, 1998.

\_\_\_\_\_; Varela, F. *De máquinas a seres vivos: autopoiese – a organização do vivo*. Porto Alegre: Artes Médicas Sul, 1997.

MORAES, M.C.; TORRE, S. *Pesquisando a partir do pensamento complexo: elementos para uma metodologia de desenvolvimento eco-sistêmico*. Educação, Porto Alegre, v. 29, n. 58, p. 145-172, 2004. Disponível em: <http://revistaseletronicas.pucrs.br/ojs/index.php/faced/article/viewFile/440/336> Aceso em: 23 mar. 2017.

MORAES, R. *Mergulhos discursivos: análise textual qualitativa entendida como processo integrado de aprender, comunicar e interferir em discursos*. In: Galiuzzi MC,

Vicente J. (orgs.). *Metodologias emergentes de pesquisa em educação ambiental*. Ijuí: Unijui; 2007.

MORETTO, VP. *Planejamento: planejando a educação para o desenvolvimento de competências*. Petrópolis, RJ: Vozes, 2007.

MORIN. E. *Introdução ao pensamento complexo*. 3. ed. Porto Alegre: Sulina, 2007.

MÜLLER, LS. *A interação professor-aluno no processo educativo*. Integração Ensino, Pesquisa, Extensão, v. 8, n. 31, p. 276-80, 2002. Disponível em: [https://www.usjt.br/proex/arquivos/produtos academicos/276\\_31.pdf](https://www.usjt.br/proex/arquivos/produtos_academicos/276_31.pdf) . Acesso em: 20 dez. 2017.

MIZUKAMI, MGN. Aprendizagem da docência: professores formadores. *Revista E-Curriculum*, São Paulo, v. 1, n. 1, s/p, dez./jul., 2005-2006. Disponível em: <http://revistas.pucsp.br/index.php/curriculum/article/view/3106/2046> Acesso em: 24 mai. 2018.

SANTOS, SSC; HAMMERSCHMIDT, Karina Silveira de Almeida. A complexidade e a religação de saberes interdisciplinares: contribuição do pensamento de Edgar Morin. *Revista Brasileira de Enfermagem*, v. 65, n. 4, p. 561-5, 2012. Disponível em: <http://www.scielo.br/pdf/reben/v65n4/a02v65n4.pdf> . Acesso em: 15 jan. 2018.

STACCIOLI, G. *Diário do acolhimento na escola da infância*. Tradução (do italiano): Fernanda Ortale; Ilse Paschoal Moreira. Campinas SP: Autores Associados, 2013.

TARDIF, Maurice. *Saberes docentes e formação profissional*. Petrópolis, RJ: Vozes, 2002.