



Artigo

Prática formativa no ensino superior na perspectiva da Fenomenologia Sociológica: narrativa de estudantes

Formative practice in higher education from perspective of Sociological Phenomenology: student narrative

Práctica formativa en la enseñanza superior en la perspectiva de la Fenomenología Sociológica: narrativa de estudiantes

Silvia Janaína Silveira Gomes¹, Nilma Margarida de Castro Crusóe²

Universidade Estadual do Sudoeste da Bahia (UESB), Vitória da Conquista-BA, Brasil

Resumo

Este artigo tem como objetivo apresentar resultado de pesquisa sobre sentidos de prática formativa no contexto do Programa Institucional de Bolsa de Iniciação à Docência (PIBID). Como método de pesquisa adotou-se a Fenomenologia Sociológica que permitiu, entre outros aspectos, compreender a dimensão simbólica da prática formativa para cada um dos estudantes. Um dos princípios desse método consiste na perspectiva de que os sentidos nascem da relação com o outro trazendo à tona a ideia de intersubjetividade configurando, assim, uma Fenomenologia das relações sociais. Para acessar os sentidos produzidos no mundo da vida, no encontro da consciência com o mundo, no caso específico desta pesquisa, no contexto da prática formativa, foi utilizada a entrevista semiestruturada com cinco estudantes de licenciaturas diversas, convidados a suspender o fluxo da vida para pensar sobre sua formação docente. Os sentidos revelados neste estudo se aproximam na preocupação com a aprendizagem do estudante tendo o professor como principal condutor desse processo como, também, o estudante e seu modo de aprender. Aparecem, também, sentidos a respeito das dificuldades que cada aluno apresenta na aplicação do conhecimento e chama à atenção para a relação entre conhecimento e realidade. Sentidos sobre a relação professor-estudante revelam preocupação com a dimensão profissional e humana, bem como a autoridade do conhecimento do professor, em sala de aula, com os estudantes.

¹ Mestre em Educação, Programa de Pós-Graduação em Educação (PPGE), Universidade Estadual do Sudoeste da Bahia.

ORCID iD: <http://orcid.org/0000-0002-0839-2542>

E-mail: naiajana@hotmail.com

² Doutora em Educação, Professora Titular da Universidade Estadual do Sudoeste da Bahia, Programa de Pós-Graduação em Educação (PPGE).

ORCID iD: <http://orcid.org/0000-0002-0610-8237>

E-mail: nilcrusoe@gmail.com

Abstract

This article aims to present a research result on meanings of formative practice in the context of Institutional Program of Initiation to Teaching (PIBID). As a research method, adopted the sociological phenomenology that allowed, among other aspects, to understand the symbolic dimension of formative practice for each students. One of the principles of that method consists in the perspective that senses emerge from the relation with the other, bringing to surface the idea of intersubjectivity, thus configuring a phenomenology of social relations. In order to access the senses produced in the world of life, in encounter of consciousness with the world, in specific case of this research, in the context of formative practice, semistructured interview has been used with five undergraduate students invited to give a break in the flow of life for think about teacher training. The senses revealed in this study are close to the concern with student learning, having the teacher as the main driver of this process, as well as the student and his way of learning. There are also senses about difficulties that each student presents in application of knowledge and draws attention to the relation between knowledge and reality. Sense about the teacher-student relationship reveals concern with professional and human dimension as well as authority of teacher's knowledge in the classroom with students.

Resumen

Este artículo tiene como objetivo presentar resultados de investigación sobre sentidos de práctica formativa en el contexto del Programa Institucional de Beca de Iniciación a la Docencia (PIBID). Como método de investigación se adoptó si la fenomenología sociológica que permitió, entre otros aspectos, comprender la dimensión simbólica de la práctica formativa para cada uno de los estudiantes. Uno de los principios de este método consiste en la perspectiva de que los sentidos nacen de la relación con el otro trayendo a la superficie la idea de intersubjetividad, configurando así una fenomenología de las relaciones sociales. Para acceder a los sentidos producidos en el mundo de la vida, en el encuentro de la conciencia con el mundo, en el caso específico de esa investigación, en el contexto de la práctica formativa, se utilizó la entrevista semiestructurada con cinco estudiantes de licenciaturas diversas, invitados a suspender el flujo de la vida para pensar en su formación docente. Los sentidos revelados en este estudio se aproximan a la preocupación por el aprendizaje del estudiante teniendo el profesor como principal conductor de ese proceso como, también, el estudiante y su modo de aprender. Aparecen, también, sentidos respecto a las dificultades que cada alumno presenta en la aplicación del conocimiento y llama la atención sobre la relación entre conocimiento y realidad. Los sentidos sobre la relación profesor-estudiante revelan preocupación por la dimensión profesional y humana así como la autoridad del conocimiento del profesor, en el aula, con los estudiantes.

Palavras-chave: Ensino superior, Fenomenologia sociológica, Prática formativa.

Keywords: Higher education, Sociological phenomenology, Formative practice.

Palabras clave: Enseñanza superior, Fenomenología sociológica, Práctica formativa.

Introdução

Este artigo tem como objetivo apresentar resultado de pesquisa que teve como foco sentidos atribuídos à prática formativa por estudantes dos cursos de licenciaturas diversas do Programa Institucional de Bolsa de Iniciação à Docência (PIBID) da Universidade Estadual do Sudoeste da Bahia (UESB). O interesse pelo tema nasce da trajetória como professoras dos cursos de licenciatura em Letras Modernas, História, Geografia, Filosofia e Pedagogia de uma instituição de Ensino Superior, das disciplinas Filosofia e Sociologia da Educação, Estrutura e

Funcionamento da Educação Básica e Política Educacional, contextos em que nos inquietávamos com a formação desses estudantes, cuja preferência pelas disciplinas específicas do curso ocorria em detrimento das disciplinas pedagógicas.

Preocupávamos-nos com a formação pedagógica para lidar com o exercício docente e, diante disso, resolvemos analisar, com o “olhar em lupa”, a formação desenvolvida no PIBID, cuja proposta envolve a escola, os estudantes e a universidade numa relação horizontal de formação, configurando-se na tríade universidade-escola-estudante, com vistas a promover interação entre a universidade e a Educação Básica no desenvolvimento de práticas formativas que viessem a contribuir para pensar o desenho curricular e sua prática na formação inicial das licenciaturas, se constituindo em um campo de pesquisa permanente para os envolvidos no processo.

Considerações sobre o surgimento do Programa Institucional de Bolsa de Iniciação à Docência (PIBID)

Em meados do ano 2000, as políticas públicas de formação de professores, que até então se configuravam como iniciativas isoladas de Estados e Municípios, passaram a ser articuladas pelo Governo Federal dando ensejo a uma Política Nacional de Formação de Professores (GATTI; BARRETO; ANDRÉ, 2011). Em 2007, o então Presidente da República Luís Inácio Lula da Silva sancionou a Lei nº 11.502 que modificou as competências e a estrutura organizacional da Coordenação de Aperfeiçoamento de Pessoal de Nível Superior (CAPES) ao colocar sob sua responsabilidade a formação de profissionais para atuar na Educação Básica, de modo a fomentar programas de iniciação à docência e conceder bolsas a estudantes de licenciatura (BRASIL, 2007).

A CAPES se constituía, até então, como um órgão do Ministério de Educação e Cultura (MEC) que se ocupava da formação docente na Pós-Graduação e do apoio à pesquisa e, ao ocupar-se também da formação docente em cursos de graduação cria-se, sob sua responsabilidade, a Diretoria de Educação Básica (DEB), cuja função consistia em “[...] atuar na proposição e implementação de programas de fomento à formação docente” (AMBROSETTI *et al.* 2013, p. 158).

Em 2007 o Ministro da Educação Fernando Haddad publica, no Diário Oficial da União, a Portaria Normativa nº 38 que institui o PIBID com o intuito de fomentar a iniciação à docência de estudantes, de Instituições Federais de Educação Superior e auxiliar na formação de professores em nível superior:

§ 2º O PIBID atenderá prioritariamente a formação de docentes para atuar nas seguintes áreas do conhecimento e níveis de ensino, nessa ordem:

I - para o ensino médio:

a) licenciatura em física; b) licenciatura em química; c) licenciatura em matemática; d) licenciatura em biologia;

II - para o ensino médio e para os anos finais do ensino fundamental:

a) licenciatura em ciências; b) licenciatura em matemática;

III - de forma complementar:

a) licenciatura em letras (língua portuguesa); b) licenciatura em educação musical e artística; e c) demais licenciaturas (BRASIL, 2007, p. 39).

Inicialmente, o PIBID priorizava as licenciaturas das áreas das Ciências Exatas e da Natureza com a finalidade de incentivar a procura por esses cursos, sob a alegação de insuficiência de professores dessas disciplinas. Após esse primeiro momento de implantação, o Programa passou a contemplar todas as licenciaturas tornando-se “[...] uma das políticas públicas educacionais de maior abrangência e êxito, com promissores resultados na formação inicial de professores da Educação Básica” (ASSIS, 2017, p. 3).

Em 2009 foi instituída, pelo Decreto 6.755³, a Política Nacional de Formação de Profissionais do Magistério da Educação Básica com “[...] princípios básicos que devem orientar as propostas de formação de professores e que passam a balizar os programas de apoio à formação docente do Ministério da Educação (MEC)” (AMBROSETTI *et al.* 2013, p. 158). Entre os princípios básicos destaca-se o reconhecimento da

[...] formação docente para a educação básica como compromisso público do Estado, que deve ser executado em regime de colaboração entre União, Estados e Municípios, com a participação das Instituições Públicas de Educação Superior e de entidades representativas de setores profissionais docentes (AMBROSETTI *et al.* 2013, p. 158).

Em 2010 foi publicado o Decreto nº 7.219 que dispõe acerca da finalidade do PIBID, “[...] executado no âmbito da [...] CAPES, tem por finalidade fomentar a iniciação à docência, contribuindo para o aperfeiçoamento da formação de docentes em nível superior e para a melhoria de qualidade da educação básica pública brasileira” (BRASIL, 2010, Art. 1º). É, pois, uma iniciativa estratégica que intentava aprimorar a qualidade da formação de professores ao entender sua estreita ligação com a qualidade do ensino e, conseqüentemente, com a aprendizagem dos estudantes da Educação Básica.

O PIBID surge como uma experiência formativa que se situa entre a escola e universidade, cujos objetivos são:

[...] incentivar a formação de docentes em nível superior para a educação básica; contribuir para a valorização do magistério; elevar a qualidade da formação inicial de professores nos cursos de licenciatura, promovendo a integração entre educação superior e educação básica; inserir os licenciandos no cotidiano de escolas da rede pública de educação, proporcionando-lhes oportunidades de criação e participação em experiências metodológicas, tecnológicas e práticas docentes de caráter inovador e interdisciplinar que busquem a superação de problemas identificados no processo de ensino-aprendizagem; incentivar escolas públicas de educação básica, mobilizando seus professores como coformadores dos futuros docentes e tornando-as protagonistas nos processos de formação inicial para o magistério; contribuir para a articulação entre teoria e prática necessárias à formação dos docentes, elevando a

³ Revogado, em 2016, pelo Decreto 8.752 que dispõe sobre a Política Nacional de Formação dos Profissionais da Educação Básica (BRASIL, 2016).

qualidade das ações acadêmicas nos cursos de licenciatura (BRASIL, 2010, Art. 3º, Incisos I-VI).

Para Assis (2017), o PIBID é um espaço para o desenvolvimento da prática docente; espaço para que o licenciando aprenda a ser professor na prática, em coparticipação com os demais professores, na vivência da realidade cotidiana da escola de Educação Básica. Nesta perspectiva, pode-se inferir que o PIBID se constitui como um “terceiro espaço” caracterizado pela

[...] criação de espaços híbridos nos programas de formação inicial de professores que reúnem professores da Educação Básica e do Ensino Superior, e conhecimento prático profissional e acadêmico em novas formas para aprimorar a aprendizagem dos futuros professores. [...] os terceiros espaços reúnem o conhecimento prático ao acadêmico de modos menos hierárquicos, tendo em vista a criação de novas oportunidades de aprendizagem para professores em formação (ZEICHNER, 2010, p. 487).

Para Zeichner (2010) o “terceiro espaço” estabelece-se como um *locus* de incentivo à equidade entre a universidade e a escola, configurando-se como uma parceria diferente do que convencionalmente se pode observar como, por exemplo, na “[...] realização de estágios, período em que os licenciandos adentram as escolas com atividades pontuais, fragmentadas, direcionadas, predefinidas, desconsiderando o complexo contexto escolar e o que lá acontece na relação entre ensino e aprendizagem” (FELÍCIO, 2014, p. 422). Muitas propostas de estágio supervisionado restringem a atuação dos licenciandos à execução de planejamentos previamente programados e sem muita contextualização com o ambiente escolar e com a realidade dos educandos e é neste contexto de distanciamento entre a universidade e o chão da escola que surge o PIBID com a proposta de estreitar laços entre a universidade e a escola; o “terceiro espaço” (ZEICHNER, 2010) como possibilidade de proporcionar aos estudantes um processo formativo pautado não somente na teoria difundida nos cursos de formação inicial de professores das universidades, mas, também, pautado na prática cotidiana da escola de Educação Básica.

O fato de apontar para uma formação inicial de professores pautada na prática desenvolvida na escola, o PIBID nos aponta possibilidades de pesquisa sobre essa prática formativa como produção de sentido, pois, entendemos que a prática escolar é atravessada por crenças e valores de ordem individual, ainda que seja desenvolvida em espaço compartilhado intersubjetivamente. Essa suspeição nos impôs o exercício de buscar na Fenomenologia Sociológica fundamento teórico e metodológico que dessem conta das diferentes formas de apreensão do mundo, o qual apresentamos a seguir.

Fenomenologia Sociológica

A fenomenologia sociológica de Alfred Schutz implica, entre outras, em conhecer aspectos subjetivos que permeiam a relação entre as pessoas. Por que afirmamos isso? Na fenomenologia sociológica, uma das questões colocadas por Schutz (2012), e que o faz buscar na filosofia fenomenológica de Husserl possibilidade de análise, consiste em saber: “[...] como é possível justificar métodos

de interpretação das inter-relações sociais se eles não forem baseados numa cuidadosa descrição dos pressupostos subjacentes e de suas implicações?" (SCHUTZ, 2012, p. 68). A preocupação de fundo que desencadeia essa questão é o fato de, segundo ele, a sociologia tomar o sujeito que age no mundo e a linguagem como algo dado; como um *a priori*; como algo que simplesmente existe, sem ter em conta que os significados, as motivações, as finalidades das ações "[...] referem-se a uma determinada estrutura da consciência" (SCHUTZ, 2012, p. 68).

Com isso, o primeiro princípio metodológico da Fenomenologia Sociológica consiste na

[...] explicação das características da experiência psicológica. Enquanto vivemos, vivemos em nossas experiências, e, como estamos concentrados sobre seus objetos, não percebemos os "atos subjetivos da experiência" em si mesmos. Para revelar esses atos é preciso modificar essa atitude ingênua com a qual nos colocamos diante dos objetos e nos voltarmos para nossas próprias experiências, em um ato específico de "reflexão"... (SCHUTZ, 2012, p. 70).

Ou seja, constitui-se um movimento de voltar às próprias experiências e pensar sobre elas. Ao voltar-se sobre as próprias experiências tem-se o segundo princípio metodológico que consiste na revelação da intencionalidade da consciência cuja característica básica é o fato de "[...] ser consciência de alguma coisa" (SCHUTZ, 2012, p. 70). Desse modo, "[...] toda experiência não é caracterizada apenas pelo fato de que existe uma consciência, mas é simultaneamente determinada pelo objeto intencional do qual se tem consciência" (HUSSERL, 1913 *apud* SCHUTZ, 2012, p. 70); a consciência de "algo" a partir da existência desse "algo" enquanto objeto intencional⁴ para o ator social.

Para Husserl (2015), o que se mostra no fenômeno não é apenas sensorial, mas, antes, é o que ele se torna quando se apresenta à consciência quando o conceituamos; em última instância, são os sentidos dados às coisas, pela consciência, que dá sentido à realidade. O sujeito, em Husserl, é consciência; consciência que não independe da experiência sensível para formular conhecimento, mas é somente na consciência que se produz conhecimento porque somente ela é capaz de captar a essência do fenômeno como produto da reflexão.

Entendemos que a consciência existe para um objeto; sua funcionalidade é intencionalmente dirigida para o objeto. Em Husserl, os "Atos" de percepção do objeto

[...] devem ser as vivências do significar, e o significativo em cada ato singular deve residir precisamente [nas vivências de ato] e não no objeto [e] deve residir no que faz delas uma vivência "intencional", "dirigida" para os objetos (HUSSERL, 2015, p. 293-294).

A intencionalidade como função da consciência pode ser descrita em dois níveis distintos: em relação à atitude natural e em relação à esfera da redução fenomenológica. Para Husserl (2006) não questionamos, em nossa vida cotidiana, o

⁴ O objeto intencional é "[...] aquilo que aparece na reflexão como um fenômeno" de cuja existência o ator está consciente (SCHUTZ, 2012, p. 70).

mundo dos fatos ao nosso redor; os aceitamos como algo que existe exteriormente (atitude natural).

Tenho consciência de um mundo cuja extensão no espaço é *infinda*, e cujo devir no tempo é e foi *infindo*. Tenho consciência de que ele significa, sobretudo: eu o encontro em imediato, eu o experimento. Pelo ver, tocar, ouvir, etc., nos diferentes modos de percepção sensível, as coisas corpóreas se encontram *simplesmente aí para mim*, numa distribuição espacial qualquer, elas estão, no sentido literal ou figurado, “*a disposição*”, quer eu esteja, quer não, particularmente atento a elas e delas me ocupe, observando, pensando, sentindo, querendo. [...] Para mim, junto com os objetos percebidos atualmente, há objetos efetivos, como objetos determinados, mais ou menos conhecidos, sem que eles mesmos sejam percebidos ou até possam ser presentemente intuídos. Posso deixar minha atenção se locomover da escrivaninha que vi e considere há pouco, passando pelas não vistas dos aposentos, situadas a minhas costas, até a varanda, até o jardim, até as crianças sob o caramanchão etc., até todos aqueles objetos de que “sei” justamente estarem aqui ou ali em meu meio circundante, do que também estou imediatamente cômico em meu saber – um saber que não tem nada do pensamento conceitual e que só com a mudança de atenção, e mesmo assim parcialmente e na maioria das vezes muito imperfeitamente, se transforma numa intuição clara. [...] O atualmente percebido, o mais ou menos claramente co-presente e determinado (ou ao menos razoavelmente determinado) é em parte impregnado, em parte envolto por um *horizonte de realidade indeterminada, de que se tem obscuramente consciência*. O que ocorre com o mundo que até aqui apresentei na ordem do ser na presença espacial, também ocorre em relação à *ordem do ser na sucessão do tempo* (HUSSERL, 2006, p. 73-74, *grifos do autor*).

Husserl (2006) faz distinção entre a coisa que aparece no curso da orientação natural no encontro da consciência com o mundo, a qual apresentamos acima, e o conteúdo intencional que é a essência do que aparece, o fenômeno. Para acessar o fenômeno é necessária a “suspensão do mundo da vida”, a *epoché*, que consiste em colocar entre parênteses o mundo tal qual se nos apresenta na orientação natural, ao qual denomina *método de parentetização*,

Colocamos fora de ação a tese geral inerente à essência da orientação natural, colocamos entre parênteses tudo o que é por ele abrangido no aspecto ôntico: isto é, todo este mundo natural que está constantemente “para nós aí”, “a nosso dispor”, e que continuará sempre aí como “efetividade” para a consciência, mesmo quando nos aprover colocá-la entre parênteses (HUSSERL, 2006, p. 81, *grifos do autor*).

Assim, para Husserl, a intencionalidade possibilita a *epoché*, a passagem da atitude natural para a redução fenomenológica, a suspensão do mundo da vida (SCHUTZ, 2012), a reflexão acerca do ato passado e vivido. Da suspensão da crença no mundo resulta “[...] a completude concreta do fluxo de nossa experiência

que contém todas as nossas percepções, reflexões, em suma, nossas cogitações” (SCHUTZ, 2012, p. 71). Desse modo, somente a partir da suspensão das crenças, do esvaziamento dos juízos espaço-temporais é que se torna acessível o fluxo da consciência (SCHUTZ, 2012).

Schutz (2012) situa os atores sociais no mundo da vida e coloca-os, a partir da *epoché*, na experiência como fluxo da consciência; em sua perspectiva, os atores sociais constroem a própria realidade a partir de experiências intersubjetivas, ou seja, da interação com os demais atores; disso decorre a experiência e atribuição de significados⁵ às experiências. Para Schutz (2012), o sentido resulta da experiência vivida pelos atores, das interações que estes estabelecem enquanto vivem/atuam no/sobre o mundo, do contato com outros atores sociais; não é intrínseco à experiência e apresenta uma interpretação reflexiva dela. É nesse processo de significação que os indivíduos atribuem sentido ao mundo da vida⁶.

Desse modo, o sentido da ação em Schutz associa-se com a compreensão que se faz dela; assim, enquanto vivem o mundo da vida, os sujeitos seguem esse fluxo sem problematizar suas ações, sem refletir sobre elas. Uma vez convidados à reflexão sobre suas ações, tornam-se capazes de pensar sobre elas e compreendê-las em seu sentido intencional. Os significados relacionam-se com as experiências vividas, compartilhadas e compreendidas por esses atores no decurso de suas práticas; são, desse modo, atribuídos a *posteriori* da ação, pois, segundo Schutz (1993 *apud* AMADO, 2014, p. 83), “[...] só o vivenciado é significativo, não o que está sendo vivenciado. Com efeito, o significado é meramente uma operação de intencionalidade que, não obstante, só se torna visível através do olhar reflexivo” ou, nas palavras do próprio Schutz (2012, p. 75), através de um “Ato de atenção” que “[...] pressupõe uma experiência transcorrida, já vivida, em suma, uma experiência que já esteja no passado [...]”, isto é, uma experiência significativa⁷.

Schutz (2012) ajuda-nos a pensar nosso objeto na medida em que situa os atores sociais no mundo intersubjetivo, num ambiente comunicativo compartilhado⁸ que é, ao mesmo tempo, um ambiente subjetivo dado particularmente a cada ator e somente a ele. Os sujeitos desta pesquisa, apesar de coparticiparem do PIBID/UESB, vivenciam suas experiências de modo singular. As experiências geradas a partir da participação no Programa estão acessíveis a todos e eles as vivenciam de modo único e particular; assim, “[...] muitas pessoas podem ter simultaneamente uma mesma experiência. No entanto, o conhecimento gerado dessa vivência é diferenciado e variado, de acordo com a bagagem biográfica e reflexiva das pessoas” (SCHUTZ *apud* MINAYO, 2010, p. 146).

Nesta perspectiva, entendendo o ator social como um indivíduo que compartilha o mundo da vida com os outros e tendo em vista que suas experiências se tornam significativas somente após já terem ocorrido e a partir de um olhar atento e reflexivo, diferentes sentidos emergiram a partir desta pesquisa, uma vez que, apesar do ambiente comunicativo compartilhado, o ator dispõe de seu próprio

⁵ Para Schutz (2012), significado e sentido são termos sinônimos.

⁶ Na perspectiva de Schutz (2012), o mundo da vida é o cenário no qual – e também objeto sobre o qual – agimos, vivemos, interagimos no/sobre o mundo.

⁷ Para Schutz (2012, p. 75-76), “[...] somente uma experiência passada pode ser chamada de significativa, isto é, aquela que se apresenta como já estando pronta e acabada”.

⁸ Ambiente comunicativo compartilhado é, segundo Schutz (2012), um ambiente comum onde os atores sociais partilham suas vidas conscientes.

ambiente que é subjetivo, dado unicamente a ele, o que Schutz (2012) chama de situação biograficamente determinada. De acordo com ele,

Dizer que uma situação é biograficamente determinada é afirmar que ela possui uma história; ela é a sedimentação de todas as experiências prévias do indivíduo, organizadas como uma posse que está facilmente disponível em seu estoque de conhecimento⁹ e, enquanto uma posse exclusiva, trata-se de algo que é dado a ele e somente a ele (SCHUTZ, 2012, p. 85).

A situação biograficamente determinada dos atores sociais determina seu sistema de relevâncias¹⁰ e este operará no momento da suspensão do fluxo da vida (SCHUTZ, 2012), ou seja, de reflexão acerca de suas ações passadas na tentativa de significá-las. O “[...] sistema de relevâncias determina, por sua vez, quais elementos devem ser transformados em um substrato de tipificação generalizadora, quais destas devem ser consideradas típicas e quais são únicas e individuais” (SCHUTZ, 2012, p. 85).

Para compreender as ações humanas é preciso que encontremos suas motivações (AMADO, 2014), pois, é o motivo o responsável por levar o ator social a projetar e realizar (ou não) uma ação que, uma vez realizada, é passível de ser significada a partir da reflexão do ator social quando convidado a suspender o mundo da vida (SCHUTZ, 2012). Interessa-nos conhecer suas ações e os significados, os sentidos por eles atribuídos à própria prática formativa, às suas experiências no Programa e apresentaremos no próximo item a aplicação metodológica da Fenomenologia Sociológica.

Percurso metodológico da pesquisa

O *locus* da pesquisa foi o Subprojeto de Pedagogia Interdisciplinar¹¹ intitulado *A organização da prática pedagógica dos professores dos três (03) anos iniciais do Ensino Fundamental de nove (09) anos: articulação e continuidade da trajetória escolar*, cuja duração foi de cinco anos (2012-2017), desenvolvido no Centro Municipal de Educação Professor Paulo Freire, situado no município de Vitória da Conquista – BA, cujo objetivo foi analisar a organização da prática

⁹ De acordo com Schutz (2012, p. 86), o estoque de conhecimento atua como um “[...] esquema interpretativo [...] constituído na e pelas atividades vivenciadas por nossas consciências, cujo resultado agora se tornou nossa posse habitual”.

¹⁰ O sistema de relevâncias está circunscrito ao interesse do ator e refere-se “[...] à importância que os objetos e os contextos possuem para o sujeito” (MINAYO, 2010, p. 146).

¹¹ O Subprojeto de Pedagogia Interdisciplinar compõe o Projeto Institucional *Microrrede de ensino-aprendizagem-formação*, PIBID/UESB, com abrangência de cerca de 30 (trinta) escolas distribuídas nos municípios de Itapetinga, Vitória da Conquista e Jequié, situados no Estado da Bahia, com subprojetos nas áreas de História, Matemática, Geografia, Física, Biologia, Letras Vernáculas, Letras Vernáculas com Inglês, Pedagogia e Filosofia, envolvendo os cursos de licenciatura da UESB nos seus 03 (três) *campi*, tendo como pressuposto teórico-metodológico a pesquisa-ação. As ações previstas em cada subprojeto tinham como princípios básicos: estudo etnográfico; planejamento e elaboração de materiais didáticos; monitoria didática; e, avaliação e replanejamento (PROJETO INSTITUCIONAL, PIBID/UESB, 2012).

pedagógica dos professores dos 03 (três) anos iniciais do Ensino Fundamental de 09 (nove) anos, de modo a garantir a articulação e continuidade da trajetória escolar (CRUSOÉ, 2012).

O objetivo desse estudo, então, foi analisar sentidos atribuídos à prática formativa desenvolvida no âmbito do referido subprojeto por estudantes/bolsistas dos cursos de licenciatura. Os objetivos específicos foram identificar sentidos atribuídos por estudantes/bolsistas dos cursos de licenciatura à prática formativa no PIBID/UESB; bem como, comparar diferentes sentidos atribuídos por estudantes/bolsistas dos cursos de licenciatura à prática formativa no PIBID/UESB, observando aspectos em que se aproximam e se diferenciam.

Já que nos referimos aos sentidos atribuídos à prática pedagógica, pelos estudantes, cabe aqui esclarecer os seguintes conceitos: *prática pedagógica* em Crusoé (2014); *educação e prática* em Amado (2014) por entendermos que a prática formativa não se encerra nas instituições formais de educação, universidade e escola; e de sentido em Schutz (2012). Sobre o conceito de educação e de prática,

As práticas e os processos educativos constituem, com as realidades sociais e culturais a que se ligam, um triângulo em cujo centro, pela dinâmica interativa de seus lados, se desenvolve um indivíduo com uma personalidade própria, se prolonga o processo de hominização e de humanização (pela atuação e desenvolvimento do patrimônio cultural) e se processa uma integração socializadora (alimenta-se o dinamismo social (AMADO, 2014, p. 21-22).

Amado (2014) percebe a prática e o próprio processo educativo para além da escolarização, como significações de desenvolvimento humano que independem do fator escola para existir e atuar no desenvolvimento humano e se constitui um processo contínuo que envolve, sim, a escola, mas não se encerra nela. As próprias relações sociais são processos educativos; desde que nascemos e estamos a nos socializar, primeiro com a nossa família, amigos, depois, com os colegas da escola; estamos sempre passando por processos e práticas que são essencialmente educativas e que não necessariamente atravessam a escola para gerar educação, a vida em si é um processo de constante aprendizagem e de muitas situações de ensino.

Dito isso, entendemos a educação como um processo que

[...] promove intencionalmente o desenvolvimento individual social e cultural, na medida em que oferece a cada ser humano um patrimônio comum (espiritual, material e de competências várias), que vale a pena ser transmitido e, ao mesmo tempo, o prepara para exercer sobre esse patrimônio tradicional uma constante adaptação, renovação e enriquecimento. Por outro lado, ela é uma dinâmica que da qual resulta a socialização, ao mesmo tempo em que, numa causalidade circular, resulta igualmente desta mesma socialização [...] (AMADO, 2014, p. 22).

A prática pedagógica “[...] é uma ação social dotada de sentidos, construídos na relação indivíduo/sociedade e, como tal, comporta valores, crenças e atitudes” (CRUSOÉ, 2014, p. 96). A prática pedagógica não é algo que se aprenda somente na universidade, pois, sendo uma ação social se constitui como uma relação

construída entre os atores sociais em intersubjetividade, em diferentes espaços sociais e culturais.

Sobre o conceito de sentido, categoria central da pesquisa, por ser o objeto de estudo “sentidos atribuídos a prática formativa por estudantes/bolsistas dos cursos de licenciatura à prática formativa no PIBID/UESB”, optamos por desenvolvê-lo a partir do enfoque da Fenomenologia Sociológica de Alfred Schutz (2012) por entendermos que os atores sociais vivem a vida em intersubjetividade com outros atores; experienciam o mundo com e entre eles.

Antes de serem investigados acerca de sua prática formativa no PIBID/UESB, entendemos que os estudantes se situavam no mundo da vida (sua experiência no Programa) em atitude natural, vivendo o fluxo da vida, o mundo à sua disposição. Somente a partir do momento em que são convidados à reflexão sobre o próprio pensamento, por meio da dúvida metódica, os estudantes expressam o sentido da prática formativa, uma vez que a ação já é passada, o projeto já foi concretizado, o trabalho realizado e nada mais se pode modificar ou fazer a não ser refletir sobre ela. Somente olhando-a como uma ação passada é possível revelar o seu sentido.

Cada um dos sujeitos desta pesquisa tem refletida em sua prática formativa a sua situação biograficamente determinada, uma vez que esta influencia na formação de seu estoque de conhecimento que decorre tanto de sua formação acadêmica quanto de suas experiências no mundo da vida. A motivação que empreendem em suas práticas formativas denota o significado atribuído e é justamente isso o que nos interessou investigar, a partir da Fenomenologia Sociológica, com esta pesquisa: sentidos que os estudantes de licenciatura participantes do PIBID/UESB atribuem às próprias práticas formativas a partir de sua participação nesse Programa.

Escolhemos, como sujeitos de nossa pesquisa, estudantes de cursos de licenciatura em História, Ciências Sociais, Biologia, Física e Letras, participantes do Subprojeto de Pedagogia Interdisciplinar que integrou o PIBID/UESB, *campus* Vitória da Conquista – BA. Nosso primeiro contato com os estudantes ocorreu em uma reunião entre eles e a coordenação do subprojeto; o objetivo da pesquisa foi explicado e eles aceitaram participar. Foi utilizado como critério de escolha dos participantes, o tempo de participação no subprojeto por entendermos que a proposta de formação é processual e os estudantes que participaram desde o início, de 2012 a 2017, completaram o ciclo de formação, perfazendo um total de (5) cinco sujeitos, um de cada licenciatura mencionada acima, com nomes fictícios para resguardar o anonimato: Antônio (Ciências Sociais); Luciana (Letras Vernáculas); Rosana (História); Diego (Biologia) e Aline (Física). As entrevistas foram realizadas no ambiente da UESB e devidamente gravadas com a permissão dos participantes após, novamente, falarmos dos objetivos da pesquisa, da não obrigatoriedade de participação no estudo, da possibilidade de desistência a qualquer momento, da confidencialidade em relação aos dados produzidos e de assinatura do Termo de Consentimento Livre e Esclarecido (TCLE).

Para a produção das informações adotamos a entrevista semiestruturada por se tratar de um tipo de entrevista que permite, por um lado, certa liberdade e introspecção ao participante ao expressar-se sobre o tema em questão e, por outro, permite ao pesquisador ater-se aos objetivos da investigação. O modelo de Roteiro Inicial proposto por Amado (2014) e Crusoé (2014) foi composto por 2 (dois) blocos assim organizados: Bloco 1, Legitimação da entrevista e Bloco 2, cujo objetivo foi

levantar a Categoria Prática formativa e trabalhá-la com base nos sentidos atribuídos às relações que se estabelecem na escola: ensino-aprendizagem; saber-conhecimento escolar; educador-saber-conhecimento escolar; educador-estudante. Entendemos que dessa forma conferimos maior organicidade à entrevista semiestruturada com o propósito de, também, possibilitar-lhes a compreensão da finalidade da realização desta pesquisa e assegurar-lhes confiança para efetuarem suas narrativas que constituem suas experiências no mundo da vida do PIBID/UESB; segundo Schutz (2012, p. 123), o “[...] discurso é um contexto significativo. Tanto para quem fala quanto para o intérprete, a estrutura do discurso emerge gradualmente”. Sabemos que as informações produzidas pelos sujeitos da pesquisa estão imbricadas de sentidos, produzidas no fluxo de sua experiência no mundo da vida, em intersubjetividade com os outros; por essa razão, os sentidos atribuídos às coisas do mundo, no caso à prática formativa, são revelados no momento em que suspendem o fluxo da vida para pensar sobre suas ações.

Para a análise dos dados foi utilizada a Análise de conteúdo que, de acordo com Robert e Bouillaguet (1997 *apud* AMADO, 2014, p. 304),

[...] define-se como uma técnica que possibilita o exame metódico, sistemático, objetivo e, em determinadas ocasiões, quantitativo, do conteúdo de certos textos, com vista a classificar e a interpretar os seus elementos constitutivos e que não são totalmente acessíveis à leitura imediata.

Neste estudo a análise de conteúdo praticada obedeceu às seguintes etapas:

- Transcrição literal dos discursos dos entrevistados pela pesquisadora;
- Leitura vertical atenta e ativa de cada entrevista em busca de aproximações e distanciamentos entre as narrativas utilizando a frase como unidade de sentido.

Por fim, apresentamos os sentidos de prática formativa encontrados nessa pesquisa e, em seguida, as considerações finais.

Sentidos de prática formativa

Esse item discorrerá sobre sentidos de prática formativa no PIBID enfatizando o seu aspecto relacional tendo em vista que a categoria *sentido*, categoria central da fenomenologia das relações sociais, é caracterizada pela intersubjetividade. Sobre a relação ensino-aprendizagem para Antônio “é você ensinar determinado conteúdo e aquele aluno aprender e é esse professor tentar dar possibilidades de aprendizagem da melhor forma”. Na forma de ensinar: “você aplica tua metodologia e partir do que você aplicou, você tem que refletir se deu certo, se alcançou os objetivos”. Para Aline a relação ensino-aprendizagem “tem que ser um processo bem trabalhado, bem elaborado, bem executado para você realmente conseguir transmitir e ganhar o retorno”. Já para Luciana: “É o aluno que vai me mostrando, me apontando os caminhos que eu vou percorrer com ele”.

Observa-se que Antônio e Aline acentuam o papel do professor como condutor do processo de ensino-aprendizagem e a necessidade de organizar o trabalho pedagógico, revelando traços de uma Pedagogia Tradicional, “[...] centrada no professor, o qual transmite, segundo uma gradação lógica, o acervo cultural aos

alunos [...]” (SAVIANI, 1999, p. 18). Já Luciana toma como ponto de partida o aluno e seu modo de aprender, evidenciando uma ideia predominante da Pedagogia Nova que deslocou a figura central do processo educativo do professor para o estudante.

Compreende-se, então, que essa maneira de entender a educação, por referência à pedagogia tradicional tenha deslocado o eixo da questão pedagógica do intelecto para o sentimento; do aspecto lógico para o psicológico; dos conteúdos cognitivos para os métodos ou processos pedagógicos; do professor para o aluno; do esforço para o interesse; da disciplina para a espontaneidade; do diretivismo para o não-diretividade; da quantidade para a qualidade; [...]. Trata-se de uma teoria pedagógica que considera que o importante não é aprender, mas aprender a aprender (SAVIANI, 1999, p. 20-21).

Luciana não vê, assim como Aline e Antônio, a relação ensino-aprendizagem como mediação e reflexão, mas como ação docente que deve ser bem elaborada para surtir os efeitos desejados, quais sejam, aprendizagens nos estudantes. Com isso ela desconsidera todos os fatores que fazem do processo educativo um todo tão complexo que abarca fatores como o ritmo e o tempo de aprendizagem de cada estudante, as diferentes metodologias de trabalho de cada professor, as condições de trabalho.

Rosana nos trouxe uma outra perspectiva de relação ensino-aprendizagem: “[...] é uma relação difícil porque, às vezes, cobra-se muito que se o professor ensinar bem, o aluno vai aprender bem e não é bem assim”. Ela entende essa relação como algo complexo que não depende apenas do professor ou do aluno, mas sofre interferências de outras instâncias. Para ela, o ensino-aprendizagem tem dimensões que ultrapassam os limites dos muros da escola e não se encerra na relação professor-aluno.

Para Diego, “o PIBID é o reflexo desse ensino-aprendizagem [...] O ensino-aprendizagem é você conseguir pôr a prática junto com a teoria, a *práxis*, na verdade”. E ele ainda complementa: “É refletir acerca da sua prática, ter essa consciência dentro da sala”. Suas palavras se aproximam do pensamento de Saviani (2011), que entende que a *práxis* é a articulação entre a teoria e a prática, ou seja, é “uma prática fundamentada teoricamente” (p. 120). Uma prática que não existe sem a teoria, mas também uma teoria que carece da prática para existir; uma relação simbiótica de compartilhamento entre teoria e prática que se reverberam na transformação da ação educativa.

Os sentidos de ensinar, aprender, refletir sobre a relação ensino-aprendizagem e o professor como mediador desse processo são sentidos presentes nas teorias pedagógicas, conforme elencamos acima, e nesse aspecto observamos a presença da teoria, discutida no âmbito da universidade, no chão da escola ou seja, um dos aspectos reclamados pelo PIBID que é a relação entre teoria e prática são revelados pelos estudantes.

Sobre a relação saber-conhecimento escolar para Diego “Quando a gente chega lá, leva tudo o que aprende aqui, mas lá percebe que não é desse jeito que vai funcionar, existem caminhos diferentes” e referindo-se à sua experiência no PIBID: “[...] cada aluno tem dificuldades diferentes, então lá a gente consegue não só aplicar o que aprendeu como, também, transformar o que aprendeu”. Para Luciana, “O conhecimento é algo muito diverso” e complementa: “eu posso aprender um conteúdo pragmatizado de uma forma mais lúdica que é isso que o PIBID me

chama muito a atenção porque a gente trabalha de formas estratégicas para trazer a realidade escolar”. Ambos entendem a relação saber-conhecimento escolar como adaptação de conteúdos para a geração de aprendizagens.

De fato a adaptação foi um empreendimento necessário para nossos sujeitos, haja vista que estão se formando para o trabalho com as séries finais do Ensino Fundamental e Ensino Médio e o público-alvo do Programa era composto por crianças das séries iniciais da Educação Básica. Assim, pode-se dizer que o trabalho com crianças requer atenção diferenciada, uma vez que

É preciso, então, organizar a escola para que as crianças possam ter tempo para viver a infância. Essa intervenção se faz através da criação e da transformação das condições materiais do espaço, da seleção de materialidades, da proposição de situações que provoquem o desejo e a necessidade de aprender (MEC/UFRGS, 2009, p. 100).

Daí a necessidade de adaptação de conteúdos já que nossos sujeitos lidam com um público-alvo diferente daquele para o qual estão sendo formados na universidade. É nessa adaptação curricular que eles conseguem transformar os conteúdos para que estes se tornem compreensíveis para as crianças e, nesse processo, os licenciandos vão se formando como professores na prática, no contato com a realidade escolar, o que corresponde a uma das finalidades do Programa.

Aline afirma: “Nunca parei para pensar nisso [...]”, põe-se a pensar e volta a responder: “Quando a gente entra no ambiente escolar às vezes a gente chega com aquela animação [...] e, às vezes, não flui até pela questão da própria estrutura da escola, do que você vai poder usar, da própria turma, o que você vai poder trabalhar”. Para ela a relação saber-conhecimento escolar tem a ver com condições de trabalho e não com o conhecimento em si. Ela não problematiza essa questão e a coloca como algo externo à responsabilidade do professor, mas inerente à própria estrutura do sistema escolar.

Antônio afirma que essa relação tem a ver com uma sistematização de conhecimentos “[...] que nem sempre vai fazer sentido ou é de interesse do aluno e talvez o conhecimento escolar mais próximo a esse aluno traria mais interesse a ele”. Para ele, o conhecimento escolar é algo distante do estudante, por isso não lhe desperta sempre o interesse e deveria trazer mais à tona a sua realidade. Ideia semelhante tem Rosana que diz: “Às vezes o saber que o aluno traz é pouco valorizado, talvez coloque-se em ênfase só o conhecimento escolar como prioridade”. E ela ainda complementa: “[...] às vezes, o aluno traz um saber pessoal que ele adquire em casa, no convívio com outras pessoas e nós temos ainda uma escola que só prioriza aquele conteúdo programático”. Eles chamam a atenção para uma questão muito importante que se relaciona com o conhecimento escolar e os saberes que os estudantes já trazem consigo quando vêm para a escola. O estudante não é uma tábua rasa em cujas páginas o professor deva imprimir saberes que só ele detenha, mas é um indivíduo que comporta saberes prévios adquiridos em suas experiências de vida e que são fundamentais para o seu processo educativo.

Defendemos a ideia de que não somente o conhecimento produzido pela ciência e transmitido como conhecimento escolar seja válido, mas acreditamos que os conhecimentos tidos como “senso comum”, aqueles que são construídos a partir das experiências de vida dos atores sociais no mundo da vida, também são

relevantes e significativos e importam para o processo educativo. Defendemos a ideia de que não somente os conhecimentos escolares são válidos, mas os saberes que os estudantes trazem consigo como experiências de vida são igualmente importantes para a construção da ação educativa, assim,

[...] acreditamos que o conhecimento do senso comum, espontâneo, cotidiano, se diferencia do conhecimento científico, mas é igualmente válido porque contém elementos significativos para a vida das pessoas, permitindo-lhes orientar-se na vida prática e construir sentidos fundamentais para a compreensão do conhecimento científico (CRUSOÉ, 2014, p. 86).

Há que se diferenciar o conhecimento científico, que é o conhecimento reproduzido na escola, do conhecimento do senso comum, produzido no cotidiano da existência dos indivíduos no mundo da vida, mas não se pode deixar de atribuir a cada um sua devida importância. Tanto o conhecimento prévio dos estudantes tem suas especificidades e relevância e importa para o processo educativo, quanto o conhecimento escolar – que muitas vezes não se apresenta como prático – importa para a ação educativa e para a vida dos indivíduos.

Da ordem dos sentidos da experiência, categoria central schutziana, que nos leva a pensar a prática formativa como produção de sentidos, observa-se que ao considerar pedagogicamente os sentidos de conhecimentos revelados pelas crianças, os estudantes praticam uma espécie de fenomenologia das relações sociais na medida em que considera-se a existência de outros eus que não a consciência. Eus produzidos em outros espaços para além da escola.

A relação educador-saber-conhecimento escolar é mais um dos elementos que compõe a prática formativa e revela-se no processo educativo. Para Antônio, essa relação tem sentido de construção, pois, “para eu tentar articular esse conhecimento com esses alunos, eu tenho que mostrar que o conhecimento é uma construção”. E, sendo assim, ele acredita que o conhecimento é construído por ele e com ele e seus estudantes na prática, no dia a dia da sala de aula, na mediação entre educandos e educador, tal como assegura Freire (1996) acerca do saber docente:

Minha segurança não repousa na falsa suposição de que sei tudo, de que sou o “maior”. Minha segurança se funda na convicção de que sei algo e de que ignoro algo a que se junta a certeza de que posso saber melhor o que já sei e conhecer o que ainda não sei. Minha segurança se alicerça no saber confirmado pela própria experiência de que, se minha inconclusão, de que sou consciente, atesta, de um lado, minha ignorância, me abre, de outro, o caminho para conhecer (p. 135).

Diferentemente pensa Diego que vê na relação educador-saber-conhecimento escolar um sentido de adaptação, o qual ele já havia deixado transparecer anteriormente em outro momento de nossa entrevista. Para ele, o professor precisa fazer uso de seus conhecimentos e transformar o que sabe para alcançar o estudante e, assim, conseguir gerar uma situação de aprendizagem. Diego acredita que “se o professor transforma, ele consegue desenvolver a mente da criança” e sua fala vem de sua própria experiência docente, uma vez que ele nos

relatou que enquanto estudante de licenciatura em Biologia, precisou adaptar o conteúdo a ser trabalhado em sala de aula em função de seu público-alvo que foi composto por crianças que cursam as séries iniciais do Ensino Fundamental.

Para Luciana e Aline a relação educador-saber-conhecimento escolar tem sentido de ensino. Elas têm visões díspares sobre essa relação, mas o sentido que empreendem para ela é o mesmo. Luciana nos disse: “Eu tive educadores que me mostraram a realidade de vida” sem que fosse preciso “dizer como eu poderia me comportar enquanto estudante” e que se constituíram “bases para eu estar hoje articulando e percebendo a educação de outras formas”. Para ela, a relação educador-saber-conhecimento escolar tem a ver com ensino; um ensino de uma nova realidade que se possa transcender e ir para além de uma conjuntura aparentemente definitiva (FREIRE, 1996).

Já Aline, acerca da relação educador-saber-conhecimento escolar, nos relatou: “O professor tem essa função de levar o conhecimento para a sala de aula”, além de “ter o conhecimento do ambiente”, não desprezando “o nível que os alunos podem compreender determinadas coisas”, demonstrando que essa relação tem sentido de ensino para ela, onde o professor aparece como responsável por levar o conhecimento aos estudantes, conhecendo seu nível, aquilo que eles estão preparados para aprender numa relação dialógica (FREIRE, 1996).

Por fim, Rosana nos oferece um diferente sentido acerca dessa relação, qual seja a ausência. Para ela, há ausência de preocupação docente em formar um estudante crítico e reflexivo: “o professor, muitas vezes, só está preocupado em pegar o que está no conteúdo programático que é o conhecimento escolar”. Ela ainda acrescenta: “Falta uma reflexão com o aluno”. Ela mesma se colocou como um exemplo de estudante que veio do Ensino Médio com ausência de criticidade e optou pelo curso de História pela magia com que ela se apresenta na escola e que teve muita dificuldade quando entrou na universidade e percebeu que tudo era diferente daquilo que ela havia estudado até ali, que a História e a política estão intrinsecamente ligadas e percebeu que o que ela gosta na História são os grandes feitos, as grandes histórias, não os debates políticos que a envolvem.

Sobre a relação educador-estudante, para Luciana existem dois sentidos: profissão e relação humana. Para ela, “tem a área profissional que tem que ser cumprida e tem a questão da relação humana”. Ela prossegue: “o trabalho do professor não é tão simples, não é só aplicar a aula”, mas, também, tem a ver com as relações humanas que se desenvolvem no ambiente escolar. Vemos em Luciana e Rosana uma concepção freiriana de relação educador-aluno que não se resume apenas às aulas e aos conteúdos curriculares, mas se pauta num processo horizontal e dialógico de construção de conhecimentos onde ambos, professor e estudante, vão ao mesmo tempo se formando (FREIRE, 1996).

Diferente de Rosana, mas aproximando-se de Luciana, Antônio também nos mostrou que, para ele, a relação educador-estudante tem o sentido de profissão quando nos relatou que “há uma relação ali de profissão, [...] eu sou um profissional da educação”. Ele descartou qualquer outra possibilidade de envolvimento com os estudantes em sua fala, esclarecendo que explica aos seus educandos que o chamam de “tio” que ele é seu professor, não seu parente, uma vez que sua condição na escola é de profissional e isso tem que ser mantido para que o processo educativo flua normalmente. Entendemos sua postura como uma questão de valorização profissional uma vez que

Ensinar é profissão que envolve certa tarefa, certa militância, certa especificidade no seu cumprimento enquanto ser tia é viver uma relação de parentesco. Ser professora implica assumir uma profissão enquanto não se é tia por profissão. Se pode ser tio ou tia geograficamente ou afetivamente distante dos sobrinhos mas não se pode ser autenticamente professora, mesmo num trabalho a longa distância, “longe” dos alunos. [...] Recusar a identificação da figura do professor com a da tia não significa, de modo algum, diminuir ou menosprezar a figura da tia, da mesma forma como aceitar a identificação não traduz nenhuma valorização à lei. Significa, pelo contrário, retirar algo fundamental do professor: sua responsabilidade profissional de que faz parte a exigência política por sua formação permanente (FREIRE, 1997, p. 9).

Para Aline, a relação educador-aluno tem o sentido de autoridade; ela nos relatou que cada turma é diferente e que o professor deve buscar “estabelecer uma boa relação, não de ser autoritário, mas de saber se impor”. Com isso ela nos indica que enxerga essa relação sob o ponto de vista da autoridade que o educador deve exercer sobre o educando no processo educativo em sala de aula sem, entretanto, representar uma figura autoritária. O estabelecimento de uma boa relação no processo de saber se impor em sala de aula nessa relação professor-aluno pauta-se no princípio de liberdade da prática pedagógica que forja a autonomia dos indivíduos em formação. Assim,

A autonomia, enquanto amadurecimento do ser para si, é processo, é vir a ser. Não ocorre em data marcada. É neste sentido que uma pedagogia da autonomia tem de estar centrada em experiências estimuladoras da decisão e da responsabilidade, vale dizer, em experiências respeitadas da liberdade (FREIRE, 1996, p. 107).

Diego nos relatou que em sua experiência no PIBID percebeu que na relação educador-estudante existe, às vezes, uma distância e nos oferece o sentido de proximidade para essa relação. Para ele, essa relação se realiza “na proximidade”, pois, isto significa, “conhecer com quem você trabalha”, aproximar-se do estudante, tomar conhecimento dele enquanto sujeito com o qual se media o conhecimento, num movimento em que ambos ensinam – porque têm o que ensinar de suas experiências de vida – e, ao mesmo tempo, aprendem – porque têm o que aprender a partir do compartilhamento de experiências no processo educativo (FREIRE, 1996).

Acerca da relação ensino-aprendizagem, os sentidos se aproximam na preocupação com a aprendizagem do estudante tendo o professor como principal condutor desse processo como, também, o estudante e seu modo de aprender. Sobre a relação saber-conhecimento escolar aparecem sentidos a respeito das dificuldades que cada estudante apresenta no que se refere a sua aplicação e, mais uma vez, chama a atenção para a relação entre conhecimento e realidade. A relação educador-aluno evidencia tanto a relação profissional quanto a humana como, também, a relação de autoridade. Tais considerações demonstram que viver o mundo da vida não quer dizer, de modo algum, viver sem reflexão crítica ou viver em estado de alienação e sim, vivê-lo intencionalmente, como uma consciência que se movimenta para o mundo, apendendo-o em diferentes condigurações.

Considerações finais

A prática formativa dos sujeitos de nossa pesquisa, forjada em suas experiências no PIBID, revelam esse espaço como potencial formador de docentes para atuar na Educação Básica. Quando chamados à reflexão, a suspender o mundo da vida, passaram a refletir acerca das suas experiências formativas, sobre o sentido de sua formação e acessamos a intencionalidade atribuída. Os entrevistados foram, ao mesmo tempo, estudantes, docentes na escola e sujeitos da pesquisa. Nesse movimento, diversos sentidos emergiram e pudemos perceber o licenciando tornar-se professor não somente com os conhecimentos que adquiriram na universidade, mas, também no contexto da escola. Acreditamos que o fato de atuarem nos anos iniciais, fora do seu campo de atuação portanto, potencializou a compreensão de que o ser humano deve ser pensado na sua inteireza e não como fragmentos etários.

A prática vai se formando, neste sentido, na lide diária da docência; transcende os limites da teoria aprendida na universidade, daí a importância de uma atuação num programa como o PIBID, que possibilitou aos nossos sujeitos um encontro entre teoria e prática para além do que eles já haviam vivenciado ou ainda iriam vivenciar no estágio supervisionado, uma vez que não se constituiu como uma experiência estanque do processo educativo, mas como momentos de formação da prática docente no *locus* formal educativo, a escola.

Assim, pudemos perceber, também, que não há uniformidade na prática, uma vez que não houve uniformidade nas respostas de nossos informantes. Todos passam por experiências semelhantes e partilham o mesmo ambiente, mas isso lhes confere olhares diferentes sobre suas próprias experiências e práticas porque há subjetividades na intersubjetividade. Ainda que imersos no mesmo universo escolar, ministrando aulas nas mesmas turmas, as experiências podem ser parecidas, mas não as mesmas, as percepções são diversas, pois, são dadas unicamente a cada um de modo singular.

Referências

AMADO, J. **Manual de investigação qualitativa em educação**. Portugal: Imprensa da Universidade de Coimbra, 2014.

AMBROSETTI, N. B. *et al.* Contribuições do PIBID para a formação inicial de professores: o olhar dos estudantes. **Educação em Perspectiva**, Viçosa, v. 4, n. 1, p. 151-174, jan./jun. 2013. Disponível em <http://www.seer.ufv.br/seer/educacaoemperspectiva/index.php/ppgeufv/article/viewFile/405/106> Acesso em 10/03/2017.

ASSIS, A. S. de. Contribuições do PIBID para a valorização dos professores: o que dizem as teses e dissertações? **38ª Reunião Nacional da ANPEd** – 01 a 05 de outubro de 2017, UFMA – São Luís. Disponível em http://38reuniao.anped.org.br/sites/default/files/resources/programacao/trabalho_38anped_2017_GT08_1256.pdf Acesso em 18/11/2017.

BRASIL. **Decreto nº 7.219**, de 24 de junho de 2010. Dispõe sobre o Programa Institucional de Bolsa de Iniciação à Docência – Pibid. Disponível em

http://www.planalto.gov.br/ccivil_03/_Ato2007-2010/2010/Decreto/D7219.htm Acesso em 08/03/2017.

BRASIL. **Lei nº 11.502**, de 11 de julho de 2007. Modifica as competências e a estrutura organizacional da fundação Coordenação de Aperfeiçoamento de Pessoal de Nível Superior - CAPES, de que trata a Lei no 8.405, de 9 de janeiro de 1992; e altera as Leis nos 8.405, de 9 de janeiro de 1992, e 11.273, de 6 de fevereiro de 2006, que autoriza a concessão de bolsas de estudo e de pesquisa a participantes de programas de formação inicial e continuada de professores para a educação básica. Disponível em https://www.planalto.gov.br/ccivil_03/_Ato2007-2010/2007/Lei/L11502.htm Acesso em 08/03/2017.

BRASIL. **Portaria Normativa nº 38**, de 12 de dezembro de 2007. Ministério da Educação. Dispõe sobre o Programa Institucional de Bolsa de Iniciação à Docência. Disponível em https://www.capes.gov.br/images/stories/download/legislacao/Portaria_Normativa_38_PIBID.pdf Acesso em 08/03/2017.

CRUSOÉ, Nilma Margarida de Castro. Subprojeto de Pedagogia: A organização da prática pedagógica dos professores dos três (03) anos iniciais do Ensino Fundamental de nove (09) anos: articulação e continuidade da trajetória escolar. In: BAHIA, **Projeto Institucional Microrrede de ensino-aprendizagem-formação**. PIBID/UESB, Vitória da Conquista, Bahia, 2012.

CRUSOÉ, Nilma Margarida de Castro. **Prática Pedagógica interdisciplinar na escola fundamental**: sentidos atribuídos pelas professoras. Curitiba, PR:CRV, 2014.

FELÍCIO, H. M. dos S. O PIBID com “terceiro espaço” de formação inicial de professores. **Rev. Diálogo Educ.**, Curitiba, V. 14. n. 42, p. 415-434, maio/ago. 2014. Disponível em <http://www2.pucpr.br/reol/index.php/dialogo?dd99=pdf&dd1=12752> Acesso em 03/07/2017.

FREIRE, P. **Professora sim, tia não**: cartas a quem ousa ensinar. São Paulo: Olho D'água, 1997.

FREIRE, P. **Pedagogia da autonomia**: saberes necessários à prática educativa. 36 ed. São Paulo: Paz e Terra, 1996.

GATTI, B.; BARRETTO, E. S. de S.; ANDRÉ, M. E. D. A. **Políticas docentes no Brasil**: um estado da arte. Brasília: UNESCO, 2011. Disponível em <http://unesdoc.unesco.org/images/0021/002121/212183POR.pdf> Acesso em 10/03/2017.

HUSSERL, Edmund. **Investigações lógicas**: segundo volume, parte I: investigações para a fenomenologia e a Teoria do conhecimento. Rio de Janeiro: Forense, 2015.

HUSSERL, Edmund. **Ideias para uma fenomenologia pura e para uma filosofia fenomenológica**: introdução geral à fenomenologia pura. Aparecida, SP: Ideias & Letras, 2006.

MEC/UFRGS. **Projeto de cooperação técnica MEC e UFRGS para construção de orientações curriculares para a Educação Infantil**. Brasília, 2009. Disponível em http://portal.mec.gov.br/dmdocuments/relat_seb_praticas_cotidianas.pdf Acesso em 24/01/2019.

MINAYO, M. C. de S. **O desafio do conhecimento**: pesquisa qualitativa em saúde. 12 ed. São Paulo: Hucitec, 2010.

PROJETO INSTITUCIONAL DE BOLSA DE INICIAÇÃO À DOCÊNCIA – PIBID. Universidade Estadual do Sudoeste da Bahia – UESB. **Microrrede de ensino-aprendizagem-formação**. 2012. Disponível em http://www.uesb.br/links/2013/05/fapesb/projeto_institucional_2012.pdf Acesso em 04/03/2017.

SAVIANI, D. **Pedagogia histórico-crítica**: primeiras aproximações. 11 ed. rev. Campinas, SP: Autores Associados, 2011. (Coleção Educação contemporânea).

SAVIANI, D. **Escola e democracia**. 32 ed. Campinas, SP: Autores Associados, 1999. (Coleção Polêmicas do nosso tempo).

SCHUTZ, A. **Sobre fenomenologia e relações sociais**. Edição e organização: Helmut T. R. Wagner. Tradução de Raquel Weiss. Petrópolis, RJ: Vozes, 2012.

ZEICHNER, K. Repensando as conexões entre a formação na universidade e as experiências de campo na formação de professores em faculdades e universidades. **Educação**, Santa Maria, v. 35, n. 3, p. 479-504, set./dez. 2010. Disponível em <https://periodicos.ufsm.br/reeducacao/article/view/2357/1424> Acesso em 20/05/2017.

Enviado em: 11/maio/2019 | Aprovado em: 04/junho/2019