



UNIVERSIDADE FEDERAL DE ITAJUBÁ - UNIFEI
PROGRAMA DE PÓS-GRADUAÇÃO
MESTRADO PROFISSIONAL EM ENSINO DE CIÊNCIAS

**ANÁLISE DE DISCURSO NOS PORTFÓLIOS DO PIBID/UNIFEI: MARCAS
DE REFLEXÃO E DE AUTORIA**

Cibele Faria Cunha

Itajubá, maio de 2017

UNIVERSIDADE FEDERAL DE ITAJUBÁ
PROGRAMA DE PÓS-GRADUAÇÃO
MESTRADO PROFISSIONAL EM ENSINO DE CIÊNCIAS

Cibele Faria Cunha

**ANÁLISE DE DISCURSO NOS PORTFÓLIOS DO PIBID/UNIFEI: MARCAS
DE REFLEXÃO E DE AUTORIA**

Dissertação submetida ao Programa Pós-Graduação “*Stricto Sensu*” Mestrado Profissional em Ensino de Ciências, apresentado à Universidade Federal de Itajubá, como requisito para obtenção do título de Mestre.

Área de Concentração: Ensino de Ciências.

Orientadora: Prof.^a Dra. Flávia Sueli Fabiani Marcatto

Mai de 2017
Itajubá

UNIVERSIDADE FEDERAL DE ITAJUBÁ
PROGRAMA DE PÓS-GRADUAÇÃO
MESTRADO PROFISSIONAL EM ENSINO DE CIÊNCIAS

Cibele Faria Cunha

**ANÁLISE DE DISCURSO NOS PORTFÓLIOS DO PIBID/UNIFEI: MARCAS
DE REFLEXÃO E DE AUTORIA**

Dissertação aprovada por banca examinadora em 05 de maio de 2017, conferindo à autora o título de Mestre do Programa Pós-Graduação “*Stricto Sensu*” Mestrado Profissional em Ensino de Ciências.

Banca Examinadora:

Prof.^a Dra. Flávia Sueli Fabiani Marcatto
Orientadora

Prof. Dr. Helder Eterno da Silveira

Prof. Dr. João Ricardo Neves da Silva

Maio de 2017
Itajubá

AGRADECIMENTOS

O processo de pesquisa é muitas vezes solitário. Os estudos... as leituras... as análises... Porém, dicotomicamente, conta com a presença de outras pessoas e interfere na vida de várias delas.

A pesquisa só acontece com uma parceria muito importante, a do orientador. Assim, meu profundo agradecimento à Professora Flávia. Obrigada por acreditar no meu trabalho, por apoiar a ousadia de uma análise mais complexa, por partilhar comigo suas ideias, seus ideais, suas lutas... Em momentos que foram bastante difíceis para ela tive sua presença e seu apoio. A ela meu carinho, meu respeito, minha admiração e minha gratidão!

Aos professores da banca outro agradecimento especial. Agradeço a atenção, a disponibilidade e o carinho com que leram e apontaram diversos pontos do trabalho que mereciam adequação e melhorias, desde a qualificação. As contribuições foram valiosas e serviram a este trabalho e servirão aos próximos! Obrigada!

A minha família que acreditou na minha proposta de vida, que aceitou a minha ausência e muitas vezes minha rabugice, muita gratidão! Vocês são meus pilares, meus alicerces, meu esteio.

Aos professores do programa que contribuíram para mais e outros conhecimentos, também meu muito obrigada!

Aos colegas do programa de pós-graduação agradeço, com muita saudade, a companhia nas aulas e compartilhamentos de ideias, conhecimentos e afetos presenciais e virtuais.

Aos professores, coordenadores dos subprojetos do Pibid, e aos Bolsistas de Iniciação à Docência, meus agradecimentos! A disponibilização de todo material da pesquisa, a disponibilidade para responder aos questionários, as conversas e o apoio foram muito importantes para a realização desta pesquisa.

Ao grupo de pesquisa agradeço a oportunidade dos estudos e do compartilhamento de ideias e pesquisas. Quero continuar contando com este espaço e com as pessoas que fazem parte dele!

Agradeço aos colegas de trabalho e às chefias o apoio para que o afastamento para a pesquisa fosse possível. Obrigada! Espero contribuir e colaborar mais com esta equipe.

Aos amigos que entenderam a minha ausência, um agradecimento carinhoso! Sei que cada um, a sua maneira, deu seu apoio e acreditou nesta proposta. Obrigada!

A todos que participaram direta ou indiretamente deste processo, aparentemente solitário, agradeço o apoio, a paciência e a troca de ideias e compartilho com vocês a felicidade desta realização!

SUMÁRIO

| | |
|--|-----|
| RESUMO | 9 |
| INTRODUÇÃO – Histórias e mais histórias | 10 |
| A pesquisa – os porquês, os questionamentos e a proposta | 14 |
| CAPÍTULO 1 - Sobre a Formação de Professores e sobre o Pibid..... | 18 |
| 1.1 Marcos Históricos, Legais e Educacionais – breves apontamentos para a formação de professores | 18 |
| 1.2 O Programa Institucional de Bolsas de Iniciação à Docência (Pibid) | 28 |
| 1.3 Teses e Dissertações sobre o Pibid – uma Revisão Bibliográfica | 34 |
| 1.3.1 Uma Análise Qualitativa..... | 39 |
| CAPÍTULO 2 - Referenciais Teóricos e Metodológicos | 49 |
| 2.1 Professor Reflexivo e Pesquisador | 50 |
| 2.2 Portfólios e outros registros reflexivos como possibilidades de estimular a reflexão e a autoria | 56 |
| 2.3 Análise de Discurso | 60 |
| 2.3.1 Dispositivo Analítico | 63 |
| 2.3.2 Uma tipologia para a Análise de Discurso | 65 |
| 2.3.3 Discurso Pedagógico..... | 67 |
| 2.3.4 A noção de Sujeito e a noção de Autor | 70 |
| 2.3.5 Autoria na/para Análise de Discurso..... | 73 |
| 2.3.6 Concepção de Interpretação na/para a Análise de Discurso | 75 |
| CAPÍTULO 3 - O Caminhar da Pesquisa..... | 77 |
| 3.1 Continuidade da Construção da investigação..... | 79 |
| 3.2 O uso do Portfólio nos subprojetos do Pibid da UNIFEI | 81 |
| 3.3 A proposta de um produto desta pesquisa | 83 |
| CAPÍTULO 4 - Análise dos Portfólios | 85 |
| 4.1 Na superfície do texto - Buscando marcas de reflexão..... | 85 |
| 4.2 Saindo da superfície do texto, sem perdê-lo de vista - Buscando marcas de autoria | 90 |
| CAPÍTULO 5 - Considerações Finais | 105 |
| REFERÊNCIAS | 109 |
| APÊNDICE A - Questionário Exploratório..... | 115 |
| APÊNDICE B - Termo de Consentimento Livre e Esclarecido..... | 119 |
| APÊNDICE C – Produto | 121 |
| PORTFÓLIOS COMO REGISTROS REFLEXIVOS E COMO PROMOTORES DE AUTORIA – UMA PROPOSTA..... | 121 |
| APÊNDICE D – Questionário 2..... | 140 |

LISTA DE QUADROS

| | |
|--|----|
| Quadro 1 - RECORTE 1: Teses e Dissertações dos Programas de Educação – Sobre o Pibid e Formação Inicial - 2011 a 2015..... | 35 |
| Quadro 2 - RECORTE 2: Teses e Dissertações dos Programas de Ensino – Sobre o Pibid e Formação Inicial - 2011 a 2015..... | 37 |
| Quadro 3 – Tipos Básicos de Reflexividade..... | 51 |
| Quadro 4 – Críticas às propostas de professor reflexivo..... | 52 |
| Quadro 5 – Características dos tipos de discurso..... | 66 |
| Quadro 6 – Identificação dos Bolsistas de ID..... | 83 |

LISTA DE FIGURAS

| | |
|--|----|
| Figura 1 – Pibid: Desenho estratégico/interacionista do programa..... | 30 |
| Figura 2 – Percurso Estrito da Comunicação Pedagógica..... | 67 |
| Figura 3 – Dispositivo Analítico – possibilidades para a análise..... | 85 |

RESUMO

Este texto relata a pesquisa realizada no mestrado profissional em Ensino de Ciências, na qual foram investigadas marcas de reflexão e de autoria que emergiram dos portfólios produzidos pelos bolsistas de Iniciação à Docência (ID) dos quatro subprojetos do Programa Institucional de Bolsa de Iniciação à Docência (Pibid) da Universidade Federal de Itajubá (UNIFEI), nos anos de 2014 e 2015. A investigação teve como suporte teórico-metodológico pesquisadores como: Zeichner (2008), Pimenta (2012), Libâneo (2012) e Fagundes(2016) para conceituação de reflexividade, professor reflexivo e professor pesquisador; Nadal, Alves e Papi (2004), Araújo (2007), Silva e Sá-Chaves (2008), Amâncio (2011) entre outros para a caracterização dos portfólios como registros reflexivos importantes para a formação docente; Assolini (2003), Tfouni e Assolini (2006) e Schaden e Assolini (2014) para um viés discursivo na busca dos marcas de autoria nestes registros reflexivos; e para uma interpretação com a inspiração na Análise de Discurso (AD), foram chamados Pêcheux (1997) e Orlandi (2005, 2010, 2011). O corpus da pesquisa compôs-se de recortes de reflexão dos bolsistas de ID, quando de suas vivências nas atividades proporcionadas pelo Pibid, nos quais pode se observar ditos, não-ditos e silêncios; formações ideológicas e discursivas; e possíveis marcas de autoria. Com a análise empreendida pode-se concluir, da posição ocupada no momento, que em alguns recortes discursivos os bolsistas de ID reproduziram o discurso que as formações discursivas autoritárias permitiram. Não assumiram novas posições discursivas, não se permitiram outras interpretações. Em outros recortes eles conseguiram romper com as formações discursivas legitimadas pela escola, deslocando-se do lugar de sujeito-enunciador de sentidos legitimados para um outro lugar, o de sujeito-autor de seu próprio dizer, e assim exerceram autoria. As condições de produção do contexto imediato interferiram para que mesmo com as condições ideológicas e históricas, de um contexto mais amplo, houvesse algumas fugas, alguns deslocamentos neste processo formativo. Assim, acredita-se que no processo de formação docente o uso de portfólios e/ou outros registros reflexivos sejam estratégias/instrumentos que possam proporcionar além da reflexão sobre as vivências da (futura) profissão, deslocamentos necessários à assunção da posição de autor pelos sujeitos envolvidos no processo. Acredita-se, também, que o discurso pedagógico possa ser outro, não autoritário, na formação de professores, a partir dos deslocamentos dos sujeitos envolvidos e de propostas formativas emancipadoras. Os espaços entre os interlocutores preenchidos pelas ideologias, podem ser espaços de polissemia, de resistência e de autoria, com a consciência das condições de produção, reflexão sobre os processos formativos e exercício da autoria.

Palavras-chave: Formação de professores, Iniciação à Docência, Formações Discursivas, Sujeito-autor, Análise de Discurso.

ABSTRACT

This text expounds the research, performed during the Professional Masters of Science in Teaching program, in which the traces of reflective practice and authorship that emerged from the portfolios of the scholarship students in the beginners teaching program (Iniciação à Docência – ID), from the four subprojects within the Institutional Program of Scholarships for Beginner Teachers (Programa Institucional de Bolsas de Iniciação à Docência – Pibid) of the Federal University of Itajubá (Universidade Federal de Itajubá – UNIFEI), in the years 2014 and 2015. The investigation had as its theoretical-methodological foundation researchers such as: Zeichner (2008), Pimenta (2012), Libâneo (2012) and Fagundes (2016) for the conceptualization of reflective practice, reflective teacher and researcher teacher; Nadal, Alves and Papi (2004), Araújo (2007), Silva and Sá-Chaves (2008), Amâncio (2011) among others for the characterization of the portfolios as reflective records important for the development of teachers; Assolini (2003), Tfouni and Assolini (2006) and Schaden and Assolini (2014) for a discursive approach in the search for traces of authorship in the reflective records; and for an interpretation with inspiration in Discourse Analysis (Análise de Discurso – AD), Pêcheux (1997) and Orlandi (2005, 2010, 2011) were called upon. The body of the research is composed by cutouts of reflectivity from the ID scholars, as of their experiences in the activities offered by Pibid, in which can be observed the said, the non-said and the silences; ideological and discursive formations; and possible traces of authorship. With the analysis undertaken it could be concluded, at the given time, that some of the reflective cutouts from the ID scholars reproduced the discourse that the authoritarian discursive formations allowed. They did not take new discursive stances, did not allow themselves other interpretations. In other cutouts, they managed to break from the discursive formations legitimized by the school, moving themselves from the stance of enunciator-subjects of legitimized meanings to another position, one of author-subjects of their own meanings, thus exercising authorship. The conditions in which the immediate context was crafted interfered as that even with ideological and historical interferences, from a broader context, there could be breaches, some switching of positioning within the formative process. As it stands, it is believed that in the formative process of teachers the utilization of portfolios and/or other reflective records are strategies/tools that may offer, beyond from reflections on the experiences of the (future) profession, positional movement necessary as so the subjects involved in the process may attain the position of authors. It is believed, in addition, that the pedagogical discourse may be another, non-authoritarian, in the education of teachers, based on the movementation of the involved subjects and on emancipative formative proposals. The spaces between interlocutors, filled by ideologies, can be polysemy spaces, of resistance and authorship, with the consciousness of the context of production, reflexion on the formative processes and exercise of authorship.

Keywords: Teachers Education, Beginner Teachers Program, Discursive Formations, Author-subjects, Discourse Analysis.

INTRODUÇÃO – Histórias e mais histórias

Torna-se necessário para esta dissertação apresentar quem é a pessoa, ou o sujeito, que está produzindo este texto e este discurso. Qual história, ou quais histórias estão presentes nesta fala e qual ideologia, ou ideologias, interpelaram este sujeito. Não que isto trará transparência. Muito pelo contrário, provavelmente, apresentará a opacidade do que está sendo apresentado, seus equívocos e seus silêncios. Todos eles tão constitutivos do discurso.

A importância de apresentar quem sou eu e de que posição falo está em dois pontos. O primeiro é esclarecer que o discurso que poderá emergir aqui é fruto do discurso deste sujeito, com suas filiações históricas e ideológicas. Quem fala aqui não é (somente) a pesquisadora, a professora, a pedagoga, ou a mulher, mas todo um conjunto de ideologias que passaram pela história destes sujeitos. Existe a ilusão de que se fala sem nenhuma interferência das formações discursivas e ideológicas, mas isto não é possível quando se analisa o discurso. O segundo ponto é que expondo estes sujeitos e suas formações discursivas e também ideológicas não se pretende com isso apontar erros ou verdades, apenas o ponto de vista de um/alguns sujeito(s).

Sou Cibele, e no momento desta interlocução, sou mulher, filha, mãe, estudante de pós-graduação *stricto sensu* e pedagoga que trabalha em uma Universidade Federal, na Pró-Reitoria de Graduação, na parte burocrático-pedagógica relacionada aos cursos de graduação que envolvem bacharelados e licenciaturas. Estar como pedagoga no Ensino Superior é uma experiência que teve início há seis anos atrás. A opção de sair do conhecimento e do trabalho específico com/da Educação Básica e buscar o horizonte da educação superior, teve como uma das razões conhecer e trabalhar mais próximo a formação inicial de professores.

A formação de professores é um tema importante para minha vida, desde quando resolvi que minha profissão seria na/para educação. E a partir de então, também se tornou um tema caro para minha vida profissional e acadêmica. Há algumas décadas atrás fiz a opção em cursar a Licenciatura em Pedagogia, e também, como uma complementação do ensino médio que já havia cursado, o Magistério (de segundo grau), para entender o que acontecia com a educação para além das carteiras das salas de aula que havia frequentado.

Para entender um pouco mais sobre estes pontos importantes e mais recentes da minha formação, farei uma pequena retrospectiva da minha história. Não terá uma linearidade de fatos pois o que importa não é a cronologia, mas sim a história, com seus fatos, suas significâncias.

Cursei a educação básica entre as décadas de 1970 e 1980, e o Magistério e a Pedagogia, na década de 1990. Buscando na história do Brasil, estas primeiras décadas foram períodos nos quais os militares governavam o país num sistema ditatorial, privilegiando as elites; a economia era instável, com a dívida externa do país sempre crescendo; a censura era legalizada e proibiu várias peças teatrais, muitos livros e músicas. Nos anos finais da década de 1980, na política, embora houvesse uma campanha de “Diretas Já” e uma expansão do número de partidos, permitindo a volta a legalização dos partidos tidos como subversivos, o poder somente mudava para as mãos de um dos representantes de alguma elite econômica e social.

Os anos da década de 1990, em relação à política, não são tão diferentes do que os das décadas passadas, a elite continua garantindo seu lugar de privilégio no poder. Na economia são propostos vários planos econômicos na tentativa de conter a inflação e há a abertura do mercado para os investimentos externos. Quanto a influência do exterior no país, temos os organismos internacionais, como o Banco Mundial (BIRD), com propostas neoliberais que supostamente poderiam resolver os problemas sociais e educacionais dos chamados países de terceiro mundo.

Nestes períodos relatados, a educação brasileira é marcada por reformas, que aparentemente propõem o novo, o inovador, a mudança e a transformação, porém o que se tem, por exemplo, são algumas alterações curriculares e a expansão das vagas para a educação básica com o propósito de redemocratização.

As ideologias presentes em quase todo período de minha formação - Educação Básica, e mesmo depois no Magistério e na Pedagogia (com vários momentos nos quais os espaços discursivos presente nas escolas abrem-se um pouco para uma reversibilidade de interlocutores e para uma polissemia) - têm vínculos com formações discursivas autoritárias. Orlandi (2011) apresenta o discurso pedagógico como um discurso autoritário em que o agente do discurso se pretende único, em que não há possibilidade de mudança de posição entre os que produzem o discurso e os que o ouvem (e aceitam sem questionamentos).

Na formação inicial, tanto na Pedagogia, quanto no Magistério, conheci a educação pelo olhar das minhas professoras e dos meus professores. Tive a oportunidade de enxergar a escola por uma visão diferente, de quem está à frente da sala de aula. Apresentaram-me o que seria uma escola tecnicista, presa às ideologias liberalistas e à racionalidade técnica. Críticas foram feitas a ela. Então foram apresentadas outras propostas: construtivismo, sócio-interacionismo, pedagogia do oprimido, pedagogia da autonomia, entre outras.

A influência ideológica na formação deixa raízes, ao mesmo tempo que, dicotomicamente, favorece (num processo de reflexão e resistência) uma proposta de superação destes limites. Na formação inicial em Pedagogia e Magistério tive meus primeiros contatos com o que poderia ser a autoria. Ter voz e produzir algo que falasse de/em mim, seria um passo para uma possível alteração da influência dos discursos autoritários. Pequenos momentos foram especiais para que nestes espaços saísse da situação de apenas ouvinte/receptora de discursos, e pudesse ser participante das interlocuções.

Ao final da formação inicial a sensação, depois de conhecer várias teorias e participar de estágios, era de ser capaz de enfrentar todos os desafios da sala de aula. Ao adentrá-la, nada seria tão fácil assim. As poucas experiências no ambiente escolar foram importantes mais escassas de reflexões sobre as práticas/teorias que aconteciam. E a sensação passou a ser de um desafio maior que minha capacidade podia enfrentar.

As inseguranças dos primeiros anos lecionando em turmas pré-escolares e do ensino fundamental levaram-me a procurar alternativas. Nos estudos que realizava buscava respostas para o que observava com meus alunos. As anotações do que acontecia nas aulas era material para pensar quais poderiam ser os próximos passos para a aprendizagem que estava em curso. Voltava aos livros e às anotações feitas nos cursos (Magistério e Pedagogia) para comparar com o que acontecia e buscar mais/outros caminhos.

No período em que trabalhei como pedagoga na Superintendência Regional de Ensino também procurei nas anotações e nos estudos realizados anteriormente, e nos momentos das dúvidas, respostas para o que se apresentava como problemas da educação. Neste período o contato com a sala de aula era diferente. O trabalho era com os professores, supervisores e diretores das escolas. Minhas angústias enquanto professora nos desafios da sala de aula foram ampliados para os desafios que todos estes participantes enfrentavam no dia a dia escolar. As dúvidas quanto ao que minha formação inicial tinha fornecido a mim, quanto ao que era necessário fazer para melhorar, quanto a que caminho seguir, também eram dúvidas destes outros.

As propostas que tinha que apresentar como formadora destes profissionais das escolas eram as que o governo defendia num momento ou em outro. Escola Sagarana e seus projetos; Escolas-Referência, e seus projetos como Projeto de Desenvolvimento Pedagógico e Institucional (PDPI) e Grupos de Desenvolvimento Profissional (GDP); Plano Nacional do Livro Didático (PNLD); Currículo Básico Comum (CBC) do Estado de Minas Gerais; Escola

de Tempo Integral; dentre tantos outros, foram projetos que apoiei, disseminei, aprendi com eles e também cometi equívocos.

Preocupava-me como as propostas para a formação docente vinham acontecendo. O olhar estava sob a lente do estado. Não que as propostas fossem ruins, não que as intenções não fossem boas, mas o importante de todas elas é que não partiam de mim, dos professores ou dos demais profissionais da escola, vinham dos governos. E por mais bem intencionadas que fossem, por mais coerentes que fossem diante das realidades que vivíamos, havia algo que assustava: Será que elas davam voz a nós? Ou será que apenas reproduzíamos tudo sem pensar, sem refletir, sem questionar?

As dúvidas permaneceram...

Na Educação Superior não tem sido diferente, as dúvidas também estão presentes. A formação dos professores praticada na Universidade, em que trabalho, apresenta-se como um desafio, muitas vezes novo, outras vezes o mesmo já vivenciado, mas com uma roupagem diferente. Participei recentemente de projetos e discussões sobre formação de professores e o Ensino Médio que fizeram as dúvidas antigas aflorarem novamente: Será que estes projetos e momentos de discussão permitem dar voz a nós? Ou será que apenas estamos reproduzindo tudo sem pensar, sem refletir, sem questionar?

Fala-se sempre em crises da educação, em várias épocas, em vários períodos, então são feitas propostas de reformas nas quais a formação de professores ganha centralidade. Há urgências em se preparar melhor os professores. Cria-se um clima de necessidade e de urgência, mas será que os professores são ouvidos? Existe espaço para a escuta dos profissionais nestas propostas de formação?

As questões que vem caminhando comigo desde minha formação como professora e pedagoga são as referentes a autoria, a autonomia, a emancipação dos profissionais que trabalham com/na educação. Diante de políticas públicas, macro estratégias, micro estratégias que são propostas para os processos de formação docente com intenção de melhoria, qual espaço existe para a autoria dos participantes destas formações? Será possível, mesmo dentro de espaços nos quais o Discurso Pedagógico (autoritário) é propagado, haver reflexão e resistência? Existe a possibilidade da autoria nestes espaços?

A pesquisa – os porquês, os questionamentos e a proposta

Diante das inquietações e indagações que persistiram em acompanhar minha caminhada formativa, até o momento, sobre (im)possibilidades da reflexão e da autoria dos envolvidos nos processos educativos, surgiu a ideia da pesquisa. Preocupa-me as questões relacionadas a reflexão e a autoria nos processos de formação de professores.

Como tenho trabalhado próximo a formação inicial de professores, a pesquisa voltou-se para esta etapa de formação docente. O Programa Institucional de Bolsas de Iniciação à Docência (Pibid) apresentava-se como um programa novo para esta formação, com proposta de uma iniciação à docência com inserção na escola de educação básica, com articulação teoria/prática, com possibilidades de trabalho coletivo e planejamento participativo, este programa foi o escolhido para o “contexto” da pesquisa.

No início da investigação buscou-se nas diretrizes do programa informações importantes sobre o Pibid. Entre elas, seus objetivos, princípios, e também a exigência do registro sistemático das atividades realizadas por parte dos Bolsistas de Iniciação à Docência (ID). Não foram encontradas informações específicas sobre como orientar os bolsistas para o registro em portfólios ou outro instrumento semelhante com a finalidade de sistematização das atividades realizadas por eles.

Na busca de mais (ou outras) informações sobre a utilização destes instrumentos de registros no programa, foi feita a leitura de diversas teses e dissertações sobre o Pibid, concluídas entre os anos de 2011 e 2014. Apenas uma delas teve como foco da investigação os portfólios, porém outras utilizaram destes materiais elaborados pelos bolsistas para as pesquisas que produziram.

Apesar do interesse pessoal nesta investigação, faltava explicitar se ela seria interessante também para outros, envolvidos na e com a educação. Na leitura das teses e dissertações pode-se perceber que o uso dos registros foi interessante e importante para os pesquisadores que as produziram e, provavelmente, para a comunidade educativa que pertenciam ou pertencem. Por meio deles estes pesquisadores puderam chegar a conclusões sobre como o programa tem trazido contribuições para a formação inicial e continuada de professores.

Lendo autores que escreveram sobre a reflexividade docente, sobre portfólios e seu uso como instrumento de reflexão pode-se perceber a importância da investigação destes temas para

a formação docente. A questão da reflexão docente sobre suas práticas tem sido objeto de pesquisas e o uso de instrumentos para isto, também.

Segundo Zeichner (2008, p. 536), não haviam muitas pesquisas que apresentassem “uma discussão séria na formação de professores sobre os saberes docentes e que os ajudassem a compreender as racionalidades subjacentes ao uso de diferentes estratégias de ensino”, ou ideias formativas que “os auxiliassem a tomar decisões que vão ao encontro das necessidades dos estudantes”, até que alguns autores começassem a escrever sobre uma mudança de foco na formação docente: “de uma visão de *treinamento* de professores que desempenham certos tipos de comportamento para uma mais ampla”, na qual buscava-se entender as razões, racionalidades e intencionalidades da prática pedagógica.

Zeichner (2008, p. 538) também aborda que a “idéia da prática reflexiva já existia há muito tempo, tanto na filosofia ocidental como na não-ocidental”. Autores como Dewey (1933), Schön (1983), Freire (1973) e Habermas (1971), citados por ele, produziram literatura sobre o tema e influenciaram educadores de várias partes do mundo a “discutir como eles preparavam seus estudantes para serem professores reflexivos”.

Outros pesquisadores como Nadal, Alves e Papi (2004), Araújo (2007), Silva e Sá-Chaves (2008), Tfouni e Assolini (2006), Amâncio (2011), Pontes (2011), Nacarato e Passeggi (2012) e Schaden e Assolini (2014) trouxeram para a discussão o uso de portfólios como registros que oportunizam a reflexão e a autoria dos envolvidos em processos formativos.

Além desta caracterização dos portfólios como registros reflexivos, buscou-se outros autores que trouxessem para esta pesquisa uma inspiração na Análise de Discurso, para investigar marcas de autoria. Pesquisadores como Pêcheux (1997), Orlandi (2005, 2010, 2011), Assolini (2003), Tfouni e Assolini (2006), Schaden e Assolini (2014), Bressan (2009), Carreria (2001), entre outros, fizeram parte das referências teórico-metodológicas de análise proposta por esta pesquisa.

Assim, partindo das minhas inquietações, da literatura sobre os assuntos abordados e com base nas informações coletadas, alguns questionamentos importantes surgiram para a presente investigação:

As estratégias do uso de portfólios no Pibid têm oportunizado a reflexão dos futuros professores em suas práticas de iniciação à docência?

Os portfólios, sendo utilizados como instrumentos de reflexão, têm oportunizado a autoria dos bolsistas de ID, no seu processo formativo? Ou apenas tem sido permitida a reprodução, e uma única posição para estes sujeitos?

Com a proposta de um gesto de interpretação dos discursos presentes nestes portfólios, procurou-se respostas para uma indagação:

Quais marcas de reflexão e de autoria podem, ou não, estar presentes nos portfólios produzidos entre 2014 e 2015, pelos bolsistas de Iniciação à Docência dos subprojetos do Pibid da Universidade Federal de Itajubá?

A partir deste questionamento os objetivos da pesquisa foram delimitados:

Geral: Investigar marcas de reflexão e de autoria nos discursos presentes nos portfólios produzidos pelos alunos dos cursos de Licenciatura em Ciências Biológicas, Física, Matemática e Química, no período de 2014 e 2015, no âmbito do Projeto Pibid UNIFEI.

Específicos:

- Extrair dos portfólios dos bolsistas de ID trechos de reflexão destes futuros professores sobre as práticas realizadas nas atividades do Pibid;
- Expor recortes discursivos, saindo da superfície textual dos trechos de reflexão encontrados;
- Analisar os recortes discursivos à luz do dispositivo teórico/analítico definido para a pesquisa;
- Buscar marcas de reflexão e de autoria nos discursos analisados;
- Realizar um gesto de interpretação das marcas encontradas.

Para organizar o relato desta pesquisa, esta dissertação foi dividida em cinco capítulos, além desta introdução e das referências bibliográficas. O Capítulo 1, Sobre a Formação de Professores e sobre o Pibid, traz o contexto mais amplo da pesquisa. De início são apresentados os marcos históricos, legais e educacionais da formação de professores, com a proposta de mostrar o desenvolvimento do contexto no qual o Pibid emergiu como um programa de iniciação à docência. Ainda sobre o contexto, são apresentadas informações sobre o programa, seus objetivos, seus princípios, normativas e orientações. Neste item é apontada a obrigatoriedade do uso dos portfólios ou instrumento semelhante para a sistematização dos registros dos bolsistas de ID. Finalizando o capítulo é apresentado o resultado de uma revisão

bibliográfica sobre o Pibid. As teses e dissertações analisadas apresentam pontos importantes para a formação de professores.

No Capítulo 2 são apontados os referenciais teóricos e metodológicos que deram suporte a pesquisa. Primeiramente foram abordadas as informações sobre reflexividade neoliberal e reflexividade crítica, e professor reflexivo e pesquisador. Depois, com a ideia de que nos processos formativos dos professores podem ser utilizados estratégias e/ou instrumentos que facilitam a reflexão e autoria, alguns pesquisadores foram apresentados para a caracterização dos portfólios nesta linha. Com a proposta de um viés discursivo, foram consultados estudiosos da Análise de Discurso para dar suporte a análise que se pretendeu realizar nos portfólios dos bolsistas de ID dos subprojetos do Pibid/UNIFEI.

O Capítulo 3 foi destinado a descrever os passos da pesquisa, desde as primeiras ideias para a construção do projeto de pesquisa, passando por modificações e definições importantes para ela, até a sua finalização com as análises e considerações sobre o que foi encontrado. Além disto, neste capítulo é apresentado um dos produtos desta pesquisa.

No Capítulo 4 foi relatada a análise realizada nos portfólios. Numa primeira fase, ainda na superfície textual, buscou-se marcas de reflexão; numa outra fase, saindo da superfície do texto, sem perdê-lo de vista, a busca foi feita pelas marcas de autoria.

No último capítulo, antes das referências, as conclusões foram apresentadas como proposta deste gesto de interpretação. Elas são provisórias pois podem ser novamente interpretadas. Por enquanto, segue esta interpretação na posição que agora ocupo.

CAPÍTULO 1 - Sobre a Formação de Professores e sobre o Pibid

1.1 Marcos Históricos, Legais e Educacionais – breves apontamentos para a formação de professores

O Homem existe – existere – no tempo. Está dentro. Está fora. Herda. Incorpora. Modifica. Porque não está preso a um tempo reduzido a um hoje permanente que o esmaga, emerge dele. Banha-se nele. Temporaliza-se. (FREIRE, 2011, p. 57)

Para que se possa conhecer, analisar e refletir sobre algo produzido pelo homem, como a educação e, mais especificamente, a formação de professores, é preciso conhecer, analisar e refletir sobre o contexto no qual estão inseridas. O homem é temporal, e o que se refere a ele também se condiciona no tempo, no espaço e nas ideologias na qual ele *banha-se*.

Conforme argumenta Pimenta (2012, p.44)

A educação é um fenômeno complexo, porque histórico. Ou seja, é produto do trabalho de seres humanos e, como tal, responde aos desafios que diferentes contextos políticos e sociais lhe colocam. A educação retrata e reproduz a sociedade; mas também projeta a sociedade que se quer. Por isso, vincula-se profundamente ao processo civilizatório e humano. Enquanto prática histórica tem o desafio de responder às demandas que os contextos lhe colocam.

Assim, explicitar marcos históricos, legais e educacionais podem ajudar a compreensão de alguns pontos importantes para esta pesquisa. Entender o contexto do Pibid, e da formação de professores, é crucial para conhecer o contexto de produção dos portfólios dos bolsistas de ID e as formações ideológicas e discursivas presentes nos discursos destes sujeitos.

Antes de chegar ao ano de 2007, quando a proposta do Pibid é criada, passaram-se vários destes marcos, relacionados a educação brasileira, que de uma forma ou de outra, influenciaram o programa. Neste capítulo serão apresentados breves apontamentos sobre a formação de professores para conhecer um pouco do contexto no qual o Pibid foi gestado e nasceu como proposta de melhoria da iniciação à docência.

A formação de professores no Brasil, em cursos específicos, inicia-se com as Escolas Normais, no final do século XIX. No início do século XX, para as escolas secundárias, a formação começa a ser realizada em cursos específicos nas Universidades, as Licenciaturas. Neste período aos cursos de Bacharelado foi acrescentado mais um ano com disciplinas da área

de educação para a formação destes profissionais (chamado de 3+1). Segundo Gatti e Barretto (2009, p. 37), é preciso lembrar que “nesse período, e ainda por décadas, a oferta da escolarização era bem escassa no país, destinada a poucos”.

Durante várias décadas a educação ficou destinada às elites e, mesmo quando foi implementada uma expansão que acolhesse toda a sociedade brasileira, as propostas formativas tanto na educação básica, quanto para a formação profissional ficaram distantes das necessidades e da realidade desta demanda diferenciada.

Para Pimenta (2012) por volta do ano de 1960 pesquisas¹ apontaram que as características da profissão de professor, como ocupação feminina, missionária, de abnegação, de poucas horas de trabalho, pouco prestígio ocupacional e com baixos salários, culminavam na desvalorização desta profissão. Além disto, a formação de professores foi evidenciada como imprópria e distante das necessidades da escola, que almejava qualidade, para o universo de crianças que estava em expansão e que trazia toda diversidade presente na sociedade.

Com início da progressão da industrialização no país, nas primeiras décadas do século XX, a necessidade de maior escolarização começa a se colocar entre os trabalhadores e inicia-se uma pequena expansão no sistema de ensino. Para atender a essa expansão, mais professores passam a ser demandados. (GATTI e BARRETTO, 2009, p.37)

E ainda,

[...]com o desenvolvimento do capitalismo urbano, apontando para uma desqualificação do trabalhador em geral, o que põe em pauta a necessidade do trabalho da mulher para o sustento da família, especialmente da professora que podia conciliar trabalho e afazeres domésticos. Por outro lado, o trabalho urbano vai ampliar a demanda social por escolarização básica. (PIMENTA, 2012, p.34)

Com o aumento da demanda social pela escolarização básica e, em decorrência, a necessidade de formar mais professores, inicia-se um processo de aligeiramento e precarização desta formação.

Na década de 1970, a formação de professores é modificada pela Lei nº 5.692, de 11 de agosto de 1971 (Fixa Diretrizes e Bases para o Ensino de 1º e 2º Graus), tornando a escola Normal de nível médio, uma habilitação, dentre outras, com a obrigatoriedade de profissionalização do Ensino Médio. Pimenta (2012) coloca que a Habilitação Magistério tem

¹ Pesquisa de Luiz Pereira com dados do Censo Escolar de 1965, intitulada Magistério primário numa sociedade de classes (1969) e Pesquisa do Instituto Nacional de Pesquisas Pedagógicas (INEP), dirigido por Anísio Teixeira, sobre a formação docente nas Escolas Normais de Ensino Médio (1944 – 1980).

em seu currículo uma diminuição da carga horária de formação específica, perdendo sua dimensão profissionalizante e distanciando-se, ainda mais, da realidade das escolas.

A Lei nº 7.044, de 18 de outubro de 1982, manteve a Habilitação Magistério, porém, conforme aponta Gatti e Barretto (2009) ela trouxe outras opções formativas para os docentes, como as Licenciaturas de curta duração para o ensino de 1º grau, de 1ª a 8ª séries. Nesta mesma época surgem, em alguns estados, financiados por estes governos, os Centros Específicos de Formação e Aperfeiçoamento do Magistério (Cefams) com a proposta de “garantir uma melhoria na formação de docentes para os anos iniciais de escolarização”, pois a Habilitação Magistério apresentava graves problemas. (GATTI e BARRETTO, 2009, p.39).

Como já descrito anteriormente a formação de professores torna-se precária num contexto histórico e social que demanda mais professores formados, em menos tempo. As políticas propostas para a formação docente são discutidas e investigadas pela comunidade educacional que aponta problemas que precisam ser superados. Como apresenta Pimenta (2012, p. 37), a partir da Reforma Universitária (Lei nº 5.540/68),

A produção acadêmica na área de educação foi significativamente impulsionada com a criação dos cursos de pós-graduação na área. Alguns programas tiveram expressiva contribuição na análise crítica da educação brasileira. Privilegiando um referencial marxista e gramsciano na análise dos problemas educacionais e da escolaridade no país, configuravam um espaço de resistência à então ditadura militar.

Após o fim da ditadura militar, começou um processo de redemocratização do país e várias propostas políticas e pedagógicas foram colocadas para que a educação do Brasil saísse da posição que se encontrava, e rumasse em busca da requerida democracia. Vários pesquisadores apresentam esta fase da história brasileira como um período de transição no qual ideias diferentes e, muitas vezes conflitantes, emergiram com a mesma proposta, a de garantir a democracia.

Dore (2006) coloca que após vinte anos de ditadura militar as propostas para a educação pública veiculadas são em perspectivas socialistas. Para esta pesquisadora duas concepções diferentes são colocadas em discussão sobre a educação, e a escola pública: uma, segundo a qual a escola é um aparelho ideológico do Estado e das elites por consequência, reproduzindo assim a sociedade vigente, tendo como referência Louis Althusser (1974 apud Dore, 2006); e outra na qual defende-se a educação pública e de qualidade para todos, numa visão de Antônio Gramsci (1978 apud Dore, 2006).

Alguns pesquisadores apresentam estas propostas como divergentes outros como complementares, nesta pesquisa este debate não será aprofundado, somente exposto como ideologias emergentes num período de transição. As ideologias que circulavam neste período apresentavam o horizonte democrático, como uma fuga do autoritarismo do período de ditadura, porém buscavam isto por caminhos diferentes. Havia perspectivas socialistas, com concepções marxistas e gramscinianas, e também havia perspectivas capitalistas, com concepções liberais e neoliberais.

O contexto apresentado por Bocalon (2010), para este início de redemocratização ilustra este período da história brasileira no qual foram produzidas a Constituição de 1988, a LDB de 1996 e o Plano Decenal de 1993-2003:

Com o início da redemocratização do Brasil, na década de 1980, a sociedade civil organizada começa a construir espaços para gestar políticas que retratem as demandas da população. Deste movimento participa também a educação: professores, estudantes e entidades de classe, mobilizam-se em torno do Congresso Constituinte e por meio do Fórum Nacional em Defesa da Escola Pública, e dos Fóruns Estaduais, formulam propostas que são encaminhadas aos congressistas a fim de integrar o novo texto constitucional. Não obstante a unidade dos setores, a complexidade do tecido social e político do país revela-se na disputa de concepções e projetos de sociedade manifestos para a Carta Magna. (BOCALON, 2010, p.62)

E ainda sobre a Constituição de 1988,

Em consonância com as novas técnicas produtivas e a necessária escolarização da população, a Constituição de 1988 aprova a obrigatoriedade e gratuidade do ensino fundamental a todos, inclusive aos que não tiveram acesso na idade própria, e sua progressiva extensão ao Ensino Médio. (BOCALON, 2010, p.62)

Nestas décadas, de 1980 e de 1990, também avolumam-se as discussões e críticas ao modelo de formação de professores no Brasil, apontando problemas como: ausência de projeto formativo conjunto entre as disciplinas específicas, de formação educacional geral e de formação didática; distanciamento das instituições promotoras da formação inicial de professores das necessidades e realidade da escola de 1º e 2º graus; desprestígio do exercício da profissão docente; fragmentação da formação inicial e continuada; e ainda a permanência de formação docente de nível médio. (GATTI e BARRETTO, 2009; PIMENTA, 2012)

Em meio as discussões destes problemas, foi publicada a nova Lei de Diretrizes e Bases da Educação Nacional (LDB ou LDBEN), Lei nº 9394, de 23 de dezembro de 1996, que trouxe algumas alterações para a formação de professores. Para Pimenta (2012, p.39 - 40)

O texto que passou a integrar a LDBEN/96, resultado de inúmeras pressões, apenas em parte contemplou as demandas dos educadores no que se refere à formação de professores para as séries iniciais. Manteve-a no nível médio por mais dez anos. Para

realiza-la no nível superior, no entanto, em vez de se valer das inúmeras pesquisas e experiências que vinham sendo realizadas pelos governos estaduais e pelas universidades que já apontavam para a importância do fortalecimento destas na realização da formação, criou-se uma nova instituição, os Institutos Superiores de Educação (ISE), fora da universidade e cujo o modelo já vinha sendo amplamente questionado em diferentes países que haviam optado por esse caminho, como por exemplo, Argentina, Portugal, Espanha, dentre outros. Essa instituição não desenvolverá *pesquisa*, mas tão somente *ensino*, comprometendo significativamente o conceito e a identidade do profissional a ser formado.

Segundo Bocalon (2010, p.64) o texto aprovado em 1996, é um híbrido de dois projetos de sociedade, um que foi fruto das discussões nos Fóruns Estaduais e nos Congressos Nacionais de Educação; e outro que após as discussões e emendas dos deputados, aparece como proposta advinda de uma “articulação com a base governista”.

Pimenta (2012) alerta que em 1993, entre a promulgação da Constituição de 1988 e da LDBEN/96, acontece a Conferência Nacional de Educação para todos na qual é aprovado o Plano Decenal de Educação para Todos (1993-2003) que apresenta alguns pontos importantes e inéditos para a educação brasileira, como a elevação do piso salarial dos professores e a definição de um piso salarial mínimo para todo o país, fruto de negociações dos sindicatos e dos governos estaduais e municipais, com a contribuição das Universidades para que os sindicatos incluíssem nas reivindicações, além da melhoria de salários, melhorias das condições de formação e de exercício profissional.

Pela primeira vez, nos anos recentes, se colocava em pauta, no âmbito governamental, a indissociabilidade entre qualidade de formação e condições de trabalho e de exercício profissional (especialmente salários). (PIMENTA, 2012, p.40)

No entanto, a mesma pesquisadora aponta que

[...]a valorização profissional incluindo salários e condições de trabalho, foi totalmente abolida dos discursos, das propostas e de políticas do governo subsequente, que passou a normatizar exaustivamente a formação inicial de professores e a financiar amplos programas de formação contínua. (PIMENTA, 2012, p.41)

As propostas de financiamentos de programas de formação contínua foram ideias pontualmente apoiadas pelo Banco Mundial (BIRD). Para Freitas (1999, p.18) a concepção do BIRD para elevar a “qualidade” da educação brasileira envolvia vários fatores, entre os quais, investimento em “livros didáticos”, “melhoria do conhecimento dos professores (privilegiando a capacitação em serviço sobre a formação inicial e estimulando as modalidades a distância)” e diminuição do “tempo de instrução”, que poderia ser realizada com o acréscimo de “cursos curtos de formação inicial centrados na capacitação pedagógica” à formação adquirida no Ensino Médio.

Gatti e Barretto (2009) afirmam que em 1999, o Conselho Nacional de Educação publica a Resolução CNE/CP nº 1/99, que apresenta alguns pontos importantes relacionados à formação de professores como a flexibilização de organização do processo de formação profissional (ideia também aprovada pelo BIRD). Em relação a organização dos Institutos Superiores de Educação (ISE), eles poderiam ser institutos propriamente ditos, faculdades, faculdades integradas ou escola superior. Neles os projetos pedagógicos deveriam integrar “as diferentes áreas de fundamentos da educação básica”; “os conteúdos curriculares da educação básica”; as características da sociedade de comunicação e informação”. (BRASIL, 1999; GATTI e BARRETTO, 2009, p.44).

A proposta dos ISE como *locus* da formação de professores e também algumas características desta formação foram alvo de questionamento de vários pesquisadores. Freitas (1999, p. 18-21), fazendo uma análise ainda na época das implantações das novas legislações, alerta que

As concepções que orientam tais mudanças vêm sendo questionadas ao serem confrontadas com a produção teórica e prática da área educacional e do movimento dos educadores que, desde o final dos anos 70, com o processo de democratização da sociedade, passa a colocar novas exigências para a melhoria da escola básica e para a formação de professores.

E ainda

A recente regulamentação dos Institutos Superiores de Educação, pelo Parecer nº 115/99 da Câmara de Ensino Superior do CNE, deixa clara a concepção de formação de professores que permeia as propostas atuais, ao estabelecer que a preparação dos profissionais para atuar na educação básica se dará fundamentalmente em uma *instituição de ensino* de caráter técnico-profissional.

A preocupação colocada por Freitas (1999) quando grifa que a instituição que fará a formação docente apenas se preocupará com o ensino, é também alertada por Carvalho, D. (1998, p.86) quando afirma que mesmo antes da aprovação da nova LDB haviam questionamentos quanto aos ISE, pois para a comunidade educacional ela seria “descaracterizadora das Faculdades de Educação”. Ele também coloca que os ISE não constavam no Projeto de Lei encaminhado à Câmara dos Deputados. O que confirma que as propostas de um novo *locus* para a formação docente não era interesse da comunidade educacional que já tinha experiências nas Faculdades de Educação dentro das Universidades.

Para Tanuri (2000, p. 85-86)

Tudo indica que, apesar da conquista legal, a formação em nível superior continua a ser um desafio para os educadores, até porque a recente regulamentação dos Institutos

Superiores de Educação (Res. CNE 1/99) tem trazido incertezas acerca de suas consequências para a qualificação de docentes. Por parte de educadores, de instituições de ensino superior e de associações de docentes, embora se reconheça que eles podem ser um avanço nos locais onde inexistem cursos superiores de formação, teme-se um nivelamento por baixo em face da ênfase numa formação eminentemente prática, desvinculada da possibilidade de pesquisa, e devido aos padrões de qualificação docente inferiores àqueles exigidos nas universidades.

Embora a nova LDB de 1996 e esta Resolução de 1999 trouxessem novas perspectivas para a formação de professores, futuramente pode ser observado que várias situações, nem em dez anos, foram resolvidas. E neste momento da formação de professores, no formato proposto, sente-se ainda a desarticulação dos espaços formativos ISE e Escola de Educação Básica; a pesquisa não é colocada como item importante da formação; desarticulação entre as licenciaturas, entre as disciplinas, dando continuidade a fragmentação curricular, distanciamento entre teoria e prática e também entre a formação inicial e continuada.

Bocalon (2010, p.66), citando Carvalho, D. (1998) e Freitas (1999) coloca que para o governo da época, num contexto capitalista, existia

[...]pretensão neoliberal da busca da qualidade (total), no sentido de formar cidadãos eficientes, líderes, produtivos, rentáveis, numa máquina, quando pública, racionalizada, entende a educação como um elemento facilitador importante dos processos de acumulação capitalista. Dessa forma, a condução do trabalho pedagógico na sala de aula é visto como estratégico para criar consensos facilitadores das mudanças necessárias na escola básica.

Para esta mesma pesquisadora, estas pretensões são acolhidas pela LDB de 1996, e, em consequência, pelas políticas de formação de professores regulamentadas pelo Conselho Nacional de Educação (CNE). Para Carvalho, D. (1998, p.8) alguns itens propostos na nova LDB para a formação de professores e, nas demais legislações que vieram a regulamentar esta formação nos ISE, seguem diretrizes neoliberais, apoiadas pelo Banco Mundial, para quem “a docência é uma questão de treinamento e não de formação inicial”. O que Freitas (1999) também concorda e complementa quando se refere que estas políticas reforçam o aligeiramento, a fragmentação, o caráter conteudista e tecnicista da formação de profissionais para a educação. Segundo ela (Freitas, 1999, p.23) a Associação Nacional pela Formação dos Profissionais da Educação (ANFOPE), apresentou críticas às propostas formativas da época:

A proposta mantém as dicotomias e as fragmentações na formação de profissionais da educação quando se dedica, em sua formulação, à formação de professores e não de educadores, enfatizando exclusivamente o conteúdo específico, as metodologias e o projeto pedagógico da escola, reforçando, portanto, a concepção conteudista, tecnicista do professor, reduzindo-o a um prático com pleno domínio da solução de problemas da prática cotidiana da escola e da sala de aula, alijado da investigação e da pesquisa sobre as condições concretas que geram esses problemas. (Anfope 1999)

Neste contexto é aprovada, em 2002, as Diretrizes Curriculares Nacionais de Formação de Professores para a Educação Básica, Resolução CNE/CP nº 1, de 18 de fevereiro de 2002. Esta legislação aponta pontos de convergência com as concepções em conflito na LDB de 1996. Traz como concepção de educação o desenvolvimento de competências, numa tendência neoliberal, e aposta no princípio da ação-reflexão-ação, como tendência de uma educação mais crítica.

Pontos destacados por Gatti e Barretto (2009, p.47) são a prática como componente curricular que deve estar presente “desde o início do curso e permear toda a formação do professor” e os seis eixos articuladores da matriz curricular.

As diretrizes de 2002 abrangem apenas a formação inicial de professores, nas licenciaturas de graduação plena. A formação continuada é colocada ao final da Resolução como sendo item a ser delimitado pelas instituições formadoras, “na definição da estrutura institucional e curricular do curso”, para propiciar o retorno dos professores de educação básica “às agências formadoras” (Brasil, 2002, §2º do Art.14).

Esta legislação apresenta em seu texto pontos importantes, talvez inovadores, e prováveis avanços para a formação de professores da época. Mas outros pontos foram criticados por não oportunizarem mudanças. Quanto a isto, Gatti (2010, p.1357) apresenta preocupação com estas diretrizes que, mesmo com alguns ajustes em relação as propostas da LDB/96, propõem para a licenciatura “de professores especialistas a prevalência da histórica ideia de oferecimento de formação com foco na área de disciplinas específicas, com pequeno espaço para a formação pedagógica”. E complementa a crítica colocando que embora a legislação apresente propostas integradoras, na prática tem-se ainda uma formação semelhante ao modelo 3+1:

Adentramos o século XXI em uma condição de formação de professores nas áreas disciplinares em que, mesmo com as orientações mais integradoras quanto à relação “formação disciplinar/formação para a docência”, na prática ainda se verifica a prevalência do modelo consagrado no início do século XX para essas licenciaturas[...] (GATTI, 2010, p.1357)

Para Carvalho, C. (2011, p.59) as políticas públicas, deste período, para o ensino superior sofreram influência de organismos multilaterais como o BIRD, com a disseminação de documentos oficiais que propunham maior “racionalidade e eficiência ao sistema”. A autora alerta que vários atores públicos e sociais participaram da arena de discussões relacionadas às reformas no Ensino Superior, discutindo, como tema central, a definição da educação superior ser um bem privado ou um bem público. Os debates que se sucederam ficaram polarizados entre

as IES privadas e as IES públicas. As primeiras apoiavam as propostas de cursos de curta duração para atender às camadas mais pobres da população, conforme as orientações do BIRD; e as demais (IES públicas) foram contra estes cursos “não tradicionais considerados por eles de baixa qualidade”, que “promoveriam um aligeiramento que comprometia a formação necessária” e com a exclusão da pesquisa não formariam “profissionais plenos para assumirem os melhores postos de trabalho”. (CARVALHO, C., 2011, p. 68-69).

De forma resumida, durante os anos de 1995 a 2002 (do governo do Presidente Fernando Henrique Cardoso), pode-se dizer que as concepções neoliberais do BIRD foram as mais influentes nas políticas educacionais, dando prioridade ao aligeiramento da formação docente e ao financiamento de programas em instituições privadas. Tinti (2012), citando a pesquisa de Carvalho, D. (2006), aponta que com as recomendações do BIRD para a redução de recursos para as instituições públicas, houve o sucateamento do ensino público.

Em 2003, é proposto pelo governo federal (do então Presidente Luiz Inácio Lula da Silva – 2003-2010), o programa Universidade para Todos (ProUni) dando continuidade a prioridade de oferta de vagas em instituições privadas, agora com subsídio do governo. Era necessário, segundo Carvalho, C. (2011), manter as instituições privadas existentes que pressionavam por causa de suas vagas ociosas. O problema das vagas ociosas tinha sua raiz no cenário de crise econômica da época.

Porém, há também, no mesmo período, um empenho em promover a expansão e a reestruturação das Universidades Federais. Então, é criado o Programa de Apoio a Planos de Reestruturação e Expansão das Universidades Federais (Reuni), instituído pelo Decreto nº 6096, de 24 de abril de 2007. As propostas do Reuni tinham como objetivo apoiar as instituições públicas para uma expansão física, acadêmica e pedagógica. Desde 2003 algumas políticas relacionadas às ideias deste programa favoreceram as instituições públicas com a interiorização de campi das Universidades Federais e criação de Institutos Federais de Educação, Ciência e Tecnologia (IFET) em vários locais do país.

Em 2007, é proposto o Plano de Desenvolvimento da Educação (PDE) que reuniu diversas ações para o enfrentamento dos problemas educacionais brasileiros, desde evasão e repetência na educação básica até valorização e formação de professores. Para o PDE

A formação inicial e continuada do professor exige que o parque de universidades públicas se volte (e não dê as costas) para a educação básica. Assim, a melhoria da qualidade de educação básica depende da formação de seus professores, o que decorre diretamente das oportunidades oferecidas aos docentes (BRASIL, PDE, p.10, 2007)

Embora não se tenha esta visão salvacionista da educação básica pela qualidade da formação dos professores, é importante salientar a relevância dada a esta formação. Outras políticas subsequentes vão dar a mesma atenção a formação inicial e continuada de professores para a educação básica.

Em 2009, publica-se o Decreto nº 6755/2009, que institui a Política Nacional de Formação de Profissionais do Magistério da Educação Básica, com a finalidade de organizar, em regime de colaboração entre União, Estados, Distrito Federal e Municípios, a formação inicial e continuada dos profissionais do magistério.

Antes disto, em 2007, é criada a Diretoria de Educação Básica Presencial (DEB) por meio da Lei nº 11.502, de 11 de julho de 2007, dentro da Coordenação de Aperfeiçoamento de Pessoal de Nível Superior (CAPES) deixando a cargo destes órgãos o incentivo à formação dos profissionais do magistério para a educação básica.

Neste último período da história brasileira várias ações e políticas foram apresentadas com a intenção de melhoria da Educação Básica e Superior e principalmente da Formação de Professores. Em relação a esta última, algumas propostas foram bem acolhidas pela comunidade educacional, por trazerem em seu bojo intenção de superação de problemas como o aligeiramento, a fragmentação, o caráter conteudista e tecnicista da formação de profissionais para a educação. Em meio a elas, surge a proposta do Programa Institucional de Bolsa de Iniciação à Docência (Pibid). Este programa foi criado em 2007, pela Portaria Normativa nº 38, de 12 de dezembro de 2007.

O Relatório de Gestão 2009-2011 da DEB (ainda Diretoria de Educação Básica Presencial), que integra a CAPES, apresenta relato sobre o Pibid como programa que “articula três vertentes: formação de qualidade; integração entre pós-graduação, formação de professores e escola básica; e produção de conhecimento” e que apresenta a mesma “linha de ação marcada pela continuidade dos programas e pela identidade de visão política dos titulares da DEB sobre a relevância social da carreira do magistério da educação básica” (DEB/CAPES, 2011, p.1-2).

Nos próximos subitens deste capítulo serão apresentadas outras informações sobre o programa. Seu histórico, objetivos, princípios e alguns impactos que já foram percebidos, tanto nos relatórios de gestão da CAPES, quanto em pesquisas já realizadas sobre o Pibid.

1.2 O Programa Institucional de Bolsas de Iniciação à Docência (Pibid)

Na primeira Portaria Normativa sobre o Pibid (em 2007) foram apresentados os objetivos do programa destacando pontos importantes para a formação de professores como a interlocução entre as Instituições de Ensino Superior (IES) e as Escolas de Educação Básica (EEB). Esta primeira legislação restringia a abrangência do programa para as IES públicas federais e priorizava as licenciaturas nas áreas de ciências da natureza e matemática. Já em 2007 é lançado o primeiro edital do programa (Edital MEC/CAPES/FNDE nº 01/2007). Em 2009, dois outros editais são divulgados ampliando a abrangência do Pibid: Edital CAPES nº 02/2009 - para instituições federais e estaduais de ensino superior; e Edital CAPES nº 18/2010 para instituições públicas municipais e comunitárias, confessionais e filantrópicas sem fins lucrativos.

Outros editais são lançados em 2010 e 2011, ampliando ainda mais a abrangência do programa: Edital Conjunto nº 2/2010 CAPES/Secad - para instituições que trabalham nos programas de formação de professores Proind e Procampo; e Edital nº1/2011, para instituições públicas em geral. Os objetivos e a abrangência do programa foram revistos e redefinidos em 2010, com a publicação da Portaria nº 72, 9 de abril de 2010, e em seguida do Decreto nº 7.219, de 24 de junho de 2010.

Nestas novas legislações e orientações alguns objetivos do Pibid continuam semelhantes, outros ficam definidos de forma mais detalhada:

- I - incentivar a formação de docentes em nível superior para a educação básica;
- II - contribuir para a valorização do magistério;
- III - elevar a qualidade da formação inicial de professores nos cursos de licenciatura, promovendo a integração entre educação superior e educação básica;
- IV - 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;
- V - 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; e
- VI - contribuir para a articulação entre teoria e prática necessárias à formação dos docentes, elevando a qualidade das ações acadêmicas nos cursos de licenciatura (BRASIL, 2010, p.4).

O Decreto de 2010 além de alterar alguns dispositivos das legislações anteriores, complementando-as e ampliando-as, segundo o Relatório de Gestão 2009-2011 da DEB/CAPES (2011, p.5), torna-se instrumento importante para a consolidação e institucionalização do programa:

A substituição das portarias que regulamentavam o Pibid pelo Decreto 7.219/2010 sinalizou a preocupação do Ministério da Educação com a institucionalização do programa e com sua consolidação e continuidade na agenda das políticas públicas educacionais. A proposta é a de que o Pibid, a exemplo do Programa Institucional de Bolsa de Iniciação Científica – Pibic, que valorizou a ciência nas universidades, seja uma política de Estado.

Novos editais são lançados em 2012 e 2013: Edital nº 11/2012 CAPES, de 20 de março de 2012 - para instituições de Ensino Superior que já possuem o Pibid e desejam sua ampliação e para IES novas que queiram implementar o Pibid em sua instituição; Edital nº 61/2013 CAPES, de 02 de agosto de 2013 - para instituições públicas, comunitárias e privadas com bolsistas do ProUni; e Edital nº 66/2013 CAPES, de 06 de setembro de 2013 – com a proposta do Pibid-Diversidade.

Outro passo significativo, não só para a ampliação e consolidação do programa, é realizado em 2013, com a construção, “por meio de consulta pública aos coordenadores do programa”, de uma nova portaria de regulamentação do Pibid e também lançamento de Edital mais abrangente quanto a participação de licenciandos do Programa Universidade para Todos (ProUni) que estudam em IES privadas, além das IES públicas e privadas sem fins lucrativos (DEB/CAPES, 2013, p.68).

A referida portaria de 2013, “dá ênfase à perspectiva pedagógica da formação, convidando as instituições a elaborarem seus projetos primando pela excelência pedagógica e pela diversificação das práticas formativas para a profissionalização dos futuros professores” (DEB/CAPES, 2013, p.68). Além disto acrescenta outro importante objetivo ao programa: “contribuir para que os estudantes de licenciatura se insiram na cultura escolar do magistério, por meio da apropriação e da reflexão sobre instrumentos, saberes e peculiaridades do trabalho docente” (CAPES, 2013, p.2).

A Diretoria de Formação de Professores para a Educação Básica (DEB), no Relatório de Gestão 2009-2013, aponta que o Pibid tem como proposta o oferecimento de bolsas aos alunos das licenciaturas que “exercem atividades pedagógicas em escolas públicas de educação básica”, também aos professores supervisores que atuam no programa por meio destas escolas

e participam da formação destes alunos, e aos professores das IES que coordenam e acompanham as atividades dos alunos (DEB/CAPES, 2013, p.67).

Neste mesmo relatório (DEB/CAPES, 2013, p.67) são apresentados os princípios do programa, suas contribuições “para a aproximação entre universidades e escolas”; “para a integração entre teoria e prática” e para a “melhoria de qualidade da educação brasileira”, e impactos importantes já percebidos pelas instituições envolvidas.

Cunha e Marcatto (2016, p.4) descrevem os princípios do Pibid como

[...]ideias para o estreitamento da relação entre as instituições de formação dos futuros professores e as escolas de educação básica, locais nos quais estes professores trabalharão; um estreitamento também entre a teoria e a prática; valorização não só dos saberes produzidos na e pela academia, mas também os saberes dos professores que estão na escola de educação básica; foco na realidade da escola e da educação, buscando em casos concretos e nas situações acontecidas dentro das escolas, através de pesquisa e investigação, propostas para a resolução dos problemas e inovações para o ensino; e também, crença no diálogo e no trabalho coletivo como formas de realizar a profissão com responsabilidade social.

Além dos objetivos e princípios, pressupostos teórico-metodológicos pautam o Pibid como um programa que pretende um “processo de modificação e (re)construção de uma nova cultura educacional” na qual articula-se “teoria-prática, universidade-escola e formadores-formandos”, e que tem como “eixo orientador da formação a interação profícua de diferentes saberes sobre a docência, conforme apresentado na figura 1(DEB/CAPES, 2013, p.69).



Figura 1. Pibid: Desenho estratégico/interacionista do programa

Fonte: DEB/CAPES, 2013, p.69.

Este processo interativo (que envolve ação-reflexão-ação) entre os saberes da docência enriquece a formação de todos os participantes envolvidos no programa. Modifica as “concepções dos sujeitos que estão implicados no processo: licenciandos, professores da educação básica e professores das IES”, “a partir do diálogo, da interação e da socialização dos saberes, dos modos de pensar, dos modos de agir e reagir à própria formação de maneira proativa e dinâmica” (DEB/CAPES, 2013, p.70).

Para tanto, as atividades são organizadas de modo a valorizar a participação desses sujeitos como protagonistas de sua própria formação, tanto na escolha das estratégias e planos de ação, como, também, na definição e na busca dos referenciais teórico-metodológicos que possam dar suporte à constituição de uma rede formativa (DEB/CAPES, 2013, p.70).

Esta rede formativa, com o deslocamento de concepções dos sujeitos participantes do Pibid, pode promover outra cultura educacional escolar, para além dos discursos já cristalizados.

Assim, com esta proposta formativa, nos dois relatórios de gestão produzidos pela DEB/CAPES, entre 2009 e 2013, observa-se alguns impactos do Pibid, relacionados às escolas de Educação Básica e seus professores e aos cursos de Licenciatura, e seus participantes. Para as escolas de Educação Básica foram apontados pelos coordenadores do programa impactos que vão desde a revitalização e potencialização do uso dos espaços escolares até a valorização do magistério da Educação Básica. Quanto aos cursos de Licenciatura, são apresentadas as contribuições relacionadas a uma maior articulação teoria-prática, diminuição da evasão nos cursos, e alteração de projetos pedagógicos das licenciaturas.

Nesse sentido, o Pibid colabora significativamente para que a formação de professores seja potencializada no espaço escolar, trazendo novos elementos para os cursos de licenciatura. Esses cursos também estão passando por modificações a partir do Pibid, seja na promoção de debates em torno dos projetos pedagógicos, seja no aumento da utilização de tecnologias para a formação de professores.

Vale ressaltar, também, que o Pibid tem contribuído como uma importante política de fixação dos alunos nos cursos, promovendo o maior interesse pela docência e diminuindo a evasão nos cursos. Isso foi destacado por 45% dos coordenadores institucionais do programa. A fixação dos alunos nos cursos de graduação tem sido uma preocupação permanente das políticas públicas do Ministério da Educação, considerando o alto índice de evasão e abandono das IES brasileiras, especialmente, nos cursos de licenciatura. O Pibid, agindo como colaborador nesta fixação, é um importante mecanismo de manutenção das licenciaturas e permanência dos cursos de formação docente (DEB/CAPES, 2013, p.96).

Ainda sobre os impactos do Pibid, o Relatório de Gestão 2009-2013 informa que o programa foi submetido a uma avaliação por consultores externos, em 2013, na qual todos os

segmentos envolvidos foram ouvidos, destacando aqui um dos fragmentos relacionado ao parecer dos Bolsistas de ID:

Constata-se que o Pibid vem possibilitando, na visão de todos os envolvidos com sua realização, um aperfeiçoamento da formação inicial de docentes para a educação básica. Em particular destacamos a apreciação dos Licenciandos que participam deste Programa os quais declaram reiteradamente em seus depoimentos como o Pibid está contribuindo fortemente para sua formação profissional em função de propiciar contato direto com a realidade escolar nos inícios de seu curso, contato com a sala de aula e os alunos, possibilitando-lhes conhecer de perto a escola pública e os desafios da profissão docente (DEB/CAPES, 2013, p.107).

Com aproximadamente oito anos de implantação, “o Pibid tem se apresentado como uma política instigadora de uma formação inicial mais engajada com a realidade da escola de educação básica” (CUNHA e MARCATTO, 2016, p.5). Para o programa é essencial a inserção dos Bolsistas de Iniciação à Docência (ID) no contexto das EEB de forma “orgânica e não de caráter de observação” para a “vivência de múltiplos aspectos pedagógicos das escolas” (DEB/CAPES, 2013, 68).

No final do ano de 2015 algumas alterações foram propostas para o programa, até mesmo sua finalização, porém graças a mobilização de diversos atores envolvidos com o programa, Universidades, Professores, Fóruns e Bolsistas de Iniciação à Docência, em 2016, o governo revogou as últimas portarias que faziam alterações no programa². Atualmente, em tempos de crise econômica e política, fica a preocupação de como serão os encaminhamentos para os próximos anos.

Interessante apontar, ainda com relação ao Pibid, que as Novas Diretrizes Curriculares para Formação de Professores, Resolução CNE/CP nº 2/2015, que define as Diretrizes Curriculares Nacionais para a formação inicial em nível superior (cursos de licenciatura, cursos de formação pedagógica para graduados e cursos de segunda licenciatura) e para a formação continuada, que precisará ser implantada até 2017 em todos os cursos de licenciatura, apresenta no Parágrafo único do Artigo 7º, itens semelhantes às regulamentações do programa, para a iniciação à docência:

Art. 7º....

² No início de 2016 orientações e uma portaria (Portaria nº 46 de 11 de abril de 2016) foram apresentadas pela Capes para instituir modificações no Pibid. Em seguida duas portarias são publicadas revogando esta de abril de 2016: Portaria nº84, de 14 de junho de 2016 e Portaria nº120, de 22 de julho de 2016, que além de revogar a Portaria nº46/2016, aponta que os projetos do Pibid em andamento continuariam regidos pela Portaria nº96, de 18 de julho de 2013

Parágrafo único. O PPC, em articulação com o PPI e o PDI, deve abranger diferentes características e dimensões da iniciação à docência, entre as quais:

I - estudo do contexto educacional, envolvendo ações nos diferentes espaços escolares, como salas de aula, laboratórios, bibliotecas, espaços recreativos e desportivos, ateliês, secretarias;

II - desenvolvimento de ações que valorizem o trabalho coletivo, interdisciplinar e com intencionalidade pedagógica clara para o ensino e o processo de ensino-aprendizagem;

III - planejamento e execução de atividades nos espaços formativos (instituições de educação básica e de educação superior, agregando outros ambientes culturais, científicos e tecnológicos, físicos e virtuais que ampliem as oportunidades de construção de conhecimento), desenvolvidas em níveis crescentes de complexidade em direção à autonomia do estudante em formação;

IV - participação nas atividades de planejamento e no projeto pedagógico da escola, bem como participação nas reuniões pedagógicas e órgãos colegiados;

V - análise do processo pedagógico e de ensino-aprendizagem dos conteúdos específicos e pedagógicos, além das diretrizes e currículos educacionais da educação básica;

VI - leitura e discussão de referenciais teóricos contemporâneos educacionais e de formação para a compreensão e a apresentação de propostas e dinâmicas didático-pedagógicas;

VII - cotejamento e análise de conteúdos que balizam e fundamentam as diretrizes curriculares para a educação básica, bem como de conhecimentos específicos e pedagógicos, concepções e dinâmicas didático-pedagógicas, articuladas à prática e à experiência dos professores das escolas de educação básica, seus saberes sobre a escola e sobre a mediação didática dos conteúdos;

VIII - desenvolvimento, execução, acompanhamento e avaliação de projetos educacionais, incluindo o uso de tecnologias educacionais e diferentes recursos e estratégias didático-pedagógicas;

IX - sistematização e registro das atividades em portfólio ou recurso equivalente de acompanhamento (CNE, 2015, p.7).

Percebe-se que os princípios e objetivos do Pibid estão incluídos no texto das Novas Diretrizes de Formação de Professores. Questiona-se como estas propostas serão implementadas e concretizadas, nas Instituições de Ensino Superior e nas Escolas de Educação Básica.

O que foi explicitado sobre o Pibid, até então, apontam pontos importantes quanto a problemas que persistem na formação de professores, quanto a relação teoria/prática, a articulação entre as IES e EEB como espaços formativos, a evasão nos cursos de licenciatura e outros desafios para a valorização do magistério da Educação Básica e para a melhoria da educação nacional, sob o olhar das legislações orientadoras, da agência de promoção do programa, de seus participantes e de avaliadores externos. No próximo subitem, deste capítulo, serão apresentados impactos, críticas e sugestões sob o olhar de pesquisadores brasileiros sobre o Pibid.

1.3 Teses e Dissertações sobre o Pibid – uma Revisão Bibliográfica

Este subitem do Capítulo 1 apresenta os resultados de uma revisão bibliográfica sobre o Programa de Bolsa de Iniciação à Docência (Pibid), realizada no site da Coordenação de Aperfeiçoamento de Pessoal de Nível Superior (Capes)³, na Plataforma Sucupira e nos repositórios dos Programas de Pós-Graduação das Instituições de Ensino Superior (IES). Para delimitar esta pesquisa foram definidos alguns critérios de busca e seleção do material. Os critérios dizem respeito ao período, aos programas de pós-graduação, às áreas do conhecimento dos grupos do Pibid/UNIFEI e ao foco dos trabalhos quanto à formação docente. As palavras utilizadas para a busca deste material foram: Pibid e Iniciação à Docência. Na plataforma Sucupira, a busca aconteceu primeiro pelos programas de pós-graduação nas IES selecionadas, no período definido. Depois, dentre os trabalhos postados em cada ano, foi feita a busca pelos trabalhos que continham as referidas palavras. Quanto aos repositórios digitais das IES, os quais os programas de pós-graduação estão vinculados, a busca foi realizada pelos trabalhos completos que não estavam disponíveis no repositório da Capes ou na Plataforma Sucupira.

A pesquisa contemplou o período de 2011 a 2015, considerado profícuo para a produção de trabalhos sobre o programa, tendo em vista que este teve início em 2007, passando por alterações em 2013, e depois vigorando com uma mesma proposta formativa até a defesa deste trabalho, sendo 2015 o ano de início desta pesquisa. Lendo alguns trabalhos do ano de 2012 pode-se confirmar que entre 2007, ano de criação do programa, até 2010, nenhuma tese ou dissertação foram encontradas nas plataformas e repositórios oficiais.

Em relação aos programas de pós-graduação, ficou definido que a pesquisa abordaria os mestrados e doutorados nas áreas de “Educação” e “Ensino de”, de programas com notas entre cinco e sete.

Os trabalhos pesquisados incluíram as áreas dos grupos do Pibid de Biologia, Ciências, Física, Matemática e Química. A delimitação quanto às áreas do conhecimento dos grupos do Pibid e ao foco dos trabalhos em relação a formação inicial de professores, foram importantes para seguir a mesma direção deste estudo com os subprojetos (Ciências Biológicas, Física, Matemática e Química) da Universidade Federal de Itajubá (UNIFEI), na área de abrangência

³ O repositório da Capes não foi suficiente para a busca visto que, no período que este trabalho teve início, se encontrava desatualizado. Assim a busca precisou ser ampliada para a Plataforma Sucupira e para os repositórios dos Programas de Pós-Graduação das IES investigadas.

do Mestrado Profissional, em Ensino de Ciências, e ao tema desta pesquisa, na área de formação inicial de professores.

Uma forma de observar e organizar o material coletado sobre o Pibid foi primeiramente, num universo de 49 (quarenta e nove) trabalhos encontrados, selecionar os que apresentavam o foco na formação inicial de professores, e em formação inicial e continuada ao mesmo tempo, nas áreas do conhecimento já relatadas.

Assim, dentro dos critérios apresentados foram encontrados 26 (vinte e seis) trabalhos sobre o Pibid e a formação inicial e continuada de professores, sendo 7 (sete) Teses e 19 (dezenove) Dissertações. Destes apenas 1 (um) trabalho foi registrado em 2011, aumentando para 5 (cinco) em 2012 e chegando a 8 (oito) em 2013. Em 2014 e em 2015 o número de trabalhos encontrados foram 6 (seis), conforme pode ser observado nos Quadros 1 e 2, que apresentam uma síntese desta revisão bibliográfica.

Observando o Quadro 1, conjunto dos Programas de Pós-Graduação em Educação, percebe-se que somente foram encontrados trabalhos em Biologia (cinco trabalhos) e em Matemática (quatro trabalhos), a partir de 2013.

No recorte apresentado no Quadro 2, Programas de Pós-Graduação em “Ensino de”, novamente destaca-se o número de trabalhos na área de Educação Matemática (seis trabalhos). Também é significativo o número de trabalhos em Ensino de Química (cinco trabalhos), neste conjunto.

Quadro 1 - RECORTE 1: Teses e Dissertações dos Programas de Educação – Sobre o Pibid e Formação Inicial - 2011 a 2015

| Nº | IES | Nota | Programa | Trabalho | Ano | Área |
|----|----------|------|-----------|---|------|----------|
| 1 | UFMG | 7 | Doutorado | ALLAIN, Luciana Resende. Mapeando a identidade profissional de Licenciandos em ciências biológicas: um estudo ator-rede a partir do programa Institucional de bolsa de iniciação à docência. 2015 | 2015 | Biologia |
| 2 | UNISINOS | 7 | Doutorado | BRODBECK, Cristiane Fensterseifer. Docência em Ciências nas Práticas Pibidianas do Subprojeto Biologia e a produção de uma pedagogia da redenção. 2015 | 2015 | Biologia |

| Nº | IES | Nota | Programa | Trabalho | Ano | Área |
|----|--------|------|----------|---|------|------------|
| | | | Mestrado | NEVES, Rayssa Martins de Sousa. Práticas de iniciação à docência: um estudo do Pibid/ifpi/Matemática. 2014 | 2014 | Matemática |
| 3 | USP | 6 | Mestrado | CANTEIRO, Danielle Christiane. Impactos do Programa Institucional de Bolsa de Iniciação à Docência (PIBID) na formação inicial de professores de matemática. 2015 | 2015 | Matemática |
| 4 | UFSCAR | 5 | Mestrado | SILVA, Danielli Ferreira. Processo de iniciação à docência de professores de matemática: olhares de egressos do PIBID/UFSCar. 2014 | 2014 | Matemática |
| 5 | UFU | 5 | Mestrado | FERRARI, Pedro Henrique Parada. Contribuições do Pibid Biologia da Universidade Federal de Uberlândia para a formação política do professor de Ciências e Biologia. 2015 | 2015 | Biologia |
| | | | Mestrado | PARREIRA, Fátima Lúcia Dezopa. Diálogos sobre sexualidade: aproximações e distanciamentos nos discursos de licenciandos/as de ciências biológicas do PIBID/UFU. 2014 | 2014 | Biologia |
| | | | Mestrado | MOURA, Éliton Meireles de. O programa institucional de bolsa de iniciação à docência – Pibid na formação inicial de professores de matemática. 2013 | 2013 | Matemática |
| 6 | UFPR | 5 | Mestrado | TELLEZ, Ingrid Rodriguez. Abordagem histórica no ensino de ciências: um estudo discursivo com licenciandos do Pibid. 2014. | 2014 | Biologia |

Fonte: Elaborado pela pesquisadora.

Quadro 2 - RECORTE 2: Teses e Dissertações dos Programas de Ensino – Sobre o Pibid e Formação Inicial - 2011 a 2015

| Nº | IES | Nota | Programa | Trabalho | Ano | Área |
|----|------------------------|------|-----------|--|------|------------|
| 1 | UFPEL | 7 | Mestrado | MORYAMA, Nayara. Aprendizagem da docência no PIBID-Biologia: uma caracterização por meio dos focos da aprendizagem docente. 2013. | 2013 | Biologia |
| | | | Doutorado | LARGO, Vanessa. O PIBID e as relações de saber na formação inicial de professores de matemática. 2013. | 2013 | Matemática |
| | | | Mestrado | STANZANI, Enio de Lorena. O papel do PIBID na formação inicial de professores de química na Universidade Estadual de Londrina. 2012 | 2012 | Química |
| | | | Mestrado | PIRATELO, Marcus Vinicius Martinez. Um estudo sobre o aprendizado docente no projeto PIBID/UEL: licenciatura em física. 2013 | 2013 | Física |
| | | | Mestrado | FEJOLO, Thomas Barbosa. A formação do professor de física no contexto do PIBID: os saberes e as relações. 2013 | 2013 | Física |
| 2 | UFSC | 6 | Mestrado | SILVA, Gustavo Gaciba da. Significações do Pibid à formação para a docência na percepção de licenciandos em Ciências da Natureza/Química do IF-SC/SJ. 2015 | 2015 | Química |
| 3 | UNESP/ RIO CLARO | 6 | Doutorado | MENDES, Rosana Maria. A formação do professor que ensina matemática, as tecnologias de informação e comunicação e as comunidades de prática: uma relação possível. 2013 | 2013 | Matemática |
| | | | Mestrado | BENITES, Vanessa Cerignoni. Formação de professores de matemática: dimensões presentes na relação PIBID e Comunidade de Prática. 2013 | 2013 | Matemática |

| Nº | IES | Nota | Programa | Trabalho | Ano | Área |
|----|--------|------|-----------|---|------|------------|
| 4 | UFRGS | 5 | Doutorado | TAUCEDA, Karen Cavalcanti. O contexto escolar e as situações de ensino em ciências: interações que se estabelecem na aprendizagem entre alunos e professores na perspectiva da teoria dos campos conceituais. 2014 | 2014 | Ciências |
| | | | Mestrado | PALUDO, Leandro. Uma proposta para a introdução ao uso de tecnologias no ensino de física experimental dirigida a licenciandos de física. 2014 | 2014 | Física |
| 5 | FURG | 5 | Mestrado | FIRME, Marcia Von Fruhauf. Portfólio coletivo: artefato do aprender a ser professor(a) em roda de formação em rede. 2011 | 2011 | Química |
| | | | Doutorado | ALBUQUERQUE, Fernanda Medeiros de. Histórias de sala de aula nas rodas de professores de Química: potência para a formação acadêmico-profissional. 2012 | 2012 | Química |
| | | | Mestrado | PORTO, Robson Teixeira. Programa institucional de bolsa de iniciação à docência: ensinar e aprender matemática. 2012. | 2012 | Matemática |
| | | | Mestrado | MOÇO, Priscila Pedroso. Discussões sobre a resolução de problemas enquanto estratégia metodológica para o ensino de matemática. 2013 | 2013 | Matemática |
| 6 | USP | 5 | Doutorado | SANTOS, Valéria Campos dos. A formação de professores em comunidades de prática: o caso de um grupo de professores de química em formação inicial. 2015 | 2015 | Química |
| 7 | PUC/SP | 5 | Mestrado | TINTI, Douglas da Silva. PIBID: um estudo sobre suas contribuições para o processo formativo de alunos de licenciatura em matemática da PUC-SP. 2012 | 2012 | Matemática |

| Nº | IES | Nota | Programa | Trabalho | Ano | Área |
|----|--------|------|----------|--|------|---------------------|
| 7 | PUC/SP | 5 | Mestrado | CORREIA, Gerson dos Santos. Estudo dos conhecimentos evidenciados por alunos dos cursos de licenciatura em Matemática e Física participantes do PIBID-PUC/SP. 2012 | 2012 | Matemática e Física |

Fonte: Elaborado pela pesquisadora.

Após esta primeira organização e análise do material coletado, foi feita uma leitura dos trabalhos para conhecer sobre o que versavam. No próximo subitem foram explicitados alguns pontos relevantes sobre estas leituras.

1.3.1 Uma Análise Qualitativa

Um dado importante para esta pesquisa foi que a maioria dos trabalhos encontrados, sobre o Pibid, tem como foco a formação inicial de professores. Talvez seja possível inferir que este programa tenha maior impacto na formação de futuros docentes.

Analisando os dois conjuntos de trabalhos, em Educação e em Ensino, algumas características saltaram como comuns a quase totalidade deles, como por exemplo serem relatos de experiências. Pesquisas nas quais o pesquisador também era participante dos grupos do Pibid investigados.

Em algumas, esta participação é direta, como em Porto (2012) que coloca que suas vivências estão entrelaçadas com a pesquisa proposta uma vez que é participante do grupo Pibid Matemática FURG. Silva, G. (2015, p.117) que coloca o desafio de “compreender a disjunção entre o sujeito pesquisador e o indivíduo Professor/Coordenador do PIBID”. Assim como, Paludo (2014) que relata que também recebeu as contribuições da pesquisa e do programa para sua formação docente; e Firme (2011, p. 39), como professora da Educação Básica, que conta sobre a formação inicial e continuada em rodas de formação promovidas pelo Pibid:

O meu envolvimento na pesquisa se deve ao processo de formação permanente, proporcionado pelo PIBID, em que fui bolsista como professora supervisora e participei da construção dos portfólios coletivos que serão analisados.

Em outros casos a participação é indireta, como relatam Tinti (2012) e Correia (2012) sobre a experiência de, participando de um grupo de pesquisa relacionado ao Observatório da

Educação na Pontifícia Universidade Católica de São Paulo (PUC/SP), ingressarem no Pibid nas áreas de Física e Matemática como observadores/participantes deste grupo. E também Mendes (2013) e Benites (2013), ambas participantes do grupo de pesquisa em Processo de Formação e Trabalho Docente dos Professores de Matemática (da UNESP/Rio Claro), que por meio deste grupo de pesquisa, participaram das atividades do Pibid e promoveram suas pesquisas de doutorado e mestrado, respectivamente.

Brodbeck (2015, p.24) apresenta sua situação enquanto coordenadora de um subprojeto Pibid e pesquisadora deste mesmo grupo. A demora no distanciamento entre os dois papéis foi um obstáculo para a problematização da pesquisa e “isso ocasionou um descompasso entre a teorização e o material empírico”. Também afirma que o exercício mais difícil da tese foi o de “pensar de outro modo” as suas verdades em relação à educação (BRODBECK, 2015, p.137). E por fim relata que

Durante toda a pesquisa e a análise, tentei distanciar a coordenadora da pesquisadora, mas, nestas considerações finais, é inevitável lançar um olhar para essa relação. Preciso acertar as contas comigo mesma. Como coordenadora de área, muitas foram as desconstruções e as críticas que teci durante as análises. Percebi que a coordenação precisa investir muito mais na qualidade do que na quantidade de atividades realizadas. Todas as práticas planejadas e desenvolvidas precisam ser muito mais discutidas e avaliadas, antes, durante e após a sua efetivação. Há necessidade constante da crítica, não somente da simples reclamação, do simples julgamento, da culpabilização, da censura, mas sim a crítica numa perspectiva foucaultiana, a crítica radical, a hipercrítica, ou seja, o exercício de pensar o próprio pensamento, o exercício de pensar de outros modos. Uma crítica que coloque o próprio aluno pibidiano no processo de crítica do seu pensar e fazer. (BRODBECK, 2015, p.139-140)

Continuando a análise das pesquisas produzidas nos Programas de Ensino e de Educação, outro ponto de destaque é um único trabalho encontrado no ano de 2011, que versa sobre o uso dos Portfólios Coletivos. O objetivo geral da pesquisa de Firme (2011, p.10) foi “compreender a contribuição da escrita do portfólio coletivo no processo de formação continuada de professores de Química em atividade e de professores iniciantes”. A autora apresenta na sua dissertação como foi a sistemática de produção do portfólio coletivo que envolveu os professores em formação inicial e continuada. Da análise do material coletado, por meio da Análise Textual Discursiva, emergiram categorias que permitiram aprofundar o entendimento sobre as escritas coletivas. As questões colocadas pela pesquisadora foram relacionadas à escola que é narrada em quatro portfólios, pelos seus autores; à aprendizagem adquirida por eles, na tarefa coletiva de produção; e ao professor que se constituiu nesta mesma tarefa, entre outras atividades do Pibid-Química.

Interessa à presente pesquisa a análise de portfólios como ferramenta de aprendizagem da docência, pois a mesma tem também como objeto de análise os portfólios produzidos pelos participantes de subprojetos do Pibid. Outros trabalhos mais recentes, como o de Neves (2014) e Brodbeck (2015) tiveram como objeto de análise os registros dos Pibidianos, mas de uma forma mais ampla, utilizando-se, além dos portfólios, artigos encaminhados a eventos e material de entrevistas.

Com base nas leituras de algumas dissertações entre 2011 e 2012, foi traçada, a princípio, uma proposta de análise destes estudos, investigando pontos de convergência em relação à itens importantes para esta pesquisa, como: Articulação entre as IES e as Escolas de Educação Básica, propondo a formação na e com a escola; Planejamento/Trabalho coletivo na formação docente; Reflexões/Pesquisas/Investigações da prática docente; Integração Teoria/Prática, oportunizadas nas propostas de formação dos professores. Na continuidade das leituras, dos demais trabalhos, além de pontos de convergência foram incluídos alguns distanciamentos e críticas, e principalmente as questões relacionadas aos portfólios, à reflexão e à autoria.

O estudo de Porto (2012) traz estes itens, em uma investigação sobre as oficinas de matemática elaboradas na oportunidade do Pibid. Em relação ao trabalho coletivo aponta que foi constituído um espaço de aprendizagens mútuas entre os participantes (licenciandos, professores e alunos) e o trabalho colaborativo favoreceu isto.

Firme (2011) apresenta como resultado de sua pesquisa a importância do uso do portfólio coletivo como ferramenta de aprendizagem da docência tanto na formação inicial, quanto na continuada; a potencialidade de políticas públicas, como o Pibid, que trazem a escola de Educação Básica como um espaço privilegiado da formação docente; a articulação entre as IES e as escolas de Educação Básica na tarefa formativa de seus licenciandos e professores; e a proposta do trabalho coletivo entre estes participantes.

Tinti (2012) apresenta outro lado do trabalho de grupo: a sua dificuldade principalmente quando envolve as áreas de Matemática e Física que ele considera rivais. Porém salienta que isto foi importante para a aprendizagem da docência graças à intervenção da Coordenadora deste projeto.

Ainda sobre trabalho coletivo, Mendes (2013) e Benites (2013) abordam os conceitos e características das Comunidades de Prática (CoPs), com a proposta de traçar similaridades entre elas e o grupo constituído pelos participantes do subprojeto do Pibid Matemática. Buscando

embasamento teórico em Etienne Wenger (2001), entre outros, as pesquisadoras apresentam as três dimensões das CoPs: comprometimento mútuo, ação conjunta e repertório compartilhado; e também as características: comunidade, domínio e prática.

Mendes (2013, p.243) relata que

[...]o PIBID/Matemática/UFLA teve por domínio aspectos da formação de professores que ensinam Matemática. A comunidade foi formada por um grupo de pessoas que tinham interesse em seu domínio comum e que auxiliaram uns aos outros, compartilharam ideias, informações e realizaram ações que permitiram a aprendizagem compartilhada (WENGER, 1998). A prática se referia ao repertório compartilhado de ações, “um fazer”, histórico e social que pode dar um significado que se fazia, portanto, um “fazer algo” compartilhado, coletivo, ou seja, as atividades e reflexões do grupo/comunidade pesquisado.

Porém a mesma autora alerta que as características e dimensões semelhantes às CoPs, presentes no Pibid, não se manifestaram a todo momento sem tensões, de maneira harmoniosa. Em alguns momentos o grupo passou por problemas de relacionamento interpessoal e precisou desenvolver-se para superá-los.

A pesquisa de Santos (2015), que também investiga a formação docente em comunidades de prática (como Mendes, 2013 e Benites, 2013), com ênfase no trabalho coletivo, mostra a aprendizagem que ocorre na interação social nestas comunidades formadas pelos participantes do Pibid de Química da USP. A pesquisadora apresenta em sua tese de doutorado que o “PIBID tem potencial de atuar na formação profissional e desenvolver a aprendizagem em grupo utilizando estratégias baseadas em pesquisas” e ainda complementa que os licenciandos, “inseridos no contexto de escolas públicas” tiveram a oportunidade de colocar em prática, nas Escolas de Educação Básica, as teorias aprendidas em sua graduação, na IES (SANTOS, 2015, p.14).

[...]os pontos que mais chamaram a atenção no projeto PIBID foram a possibilidade de inserção dos licenciandos no ambiente escolar para atuar na prática de ensino e a possibilidade de experimentar esta prática desde os primeiros anos dos cursos de licenciatura. Na universidade, o professor em formação inicial tem apenas o estágio obrigatório como oportunidade de contato com a prática de ensino (SANTOS, 2015, p.17).

Ainda comparando as possibilidades oferecidas pelo Pibid e o estágio supervisionado Santos (2015, p.18) coloca que “foi possível observar que o PIBID apresenta uma relação mais ampla entre o aluno e a prática do que a relação estabelecida no estágio”. O que Tinti (2012, p. 139) também observou na sua pesquisa, nas atividades dos futuros professores no contexto escolar foi que “esta vivência foi bem diferente da que tiveram quando realizaram o Estágio Supervisionado”, referindo-se a uma experiência mais profunda de conhecimento da história

escolar, da sua comunidade e dos alunos, que permitiu aos licenciandos superar pré-conceitos negativos relacionados a educação pública e confirmar a escolha da profissão. De acordo com este mesmo pesquisador, a principal contribuição que o PIBID proporcionou aos bolsistas de ID “foi a de conhecer um espaço formativo diferenciado, que considera a escola enquanto *locus* da Aprendizagem da Docência” (TINTI, 2012, p.140).

Stanzani (2012) apresenta sobre esta comparação a visão de uma supervisora do Pibid, professora de Educação Básica, na qual ela relata as diferenças das atividades realizadas em um e outro contexto (Pibid e Estágio) e principalmente o grau de envolvimento diferente dos licenciandos nas situações de bolsistas de ID e de estagiários. Para a professora, com vinte e cinco anos de magistério, nunca havia acontecido uma oportunidade de formação semelhante a que ela vivenciou no Pibid, processo em que a troca de ideias, experiências entre os participantes, professores e futuros professores, fosse intenso e significativo.

Para Neves (2014, p.16), durante o tempo de sua formação, e mesmo como formadora de professores, o estágio supervisionado e as práticas como componentes curriculares não conseguiram “proporcionar aos alunos, futuros professores, a articulação dos conhecimentos construídos na formação inicial com as demandas da prática profissional”. A mesma pesquisadora constata um fato que desperta uma questão para sua pesquisa:

[...]a partir de 2010, enquanto professora do IFPI, presenciei a chegada de alunos do Curso de Licenciatura em Matemática que não iniciavam a docência na educação básica por meio do estágio supervisionado, pois eles vinham de uma experiência anterior na prática profissional, proporcionada pelo Programa Institucional de Bolsa de Iniciação à Docência – Pibid. Despertou-me atenção essa ocorrência, ao perceber estagiários com segurança para imersão na escola. Tal realidade era percebida, também, quando conversava com outros colegas professores na licenciatura em Matemática. A partir de então, começou o meu questionamento: como ocorre a iniciação à docência no Pibid? (NEVES, 2014, p.16).

A partir de questionamentos como este, a autora reconhece que as práticas desenvolvidas no Pibid/IFPI/Matemática apresentam uma tendência forte na metodologia de projetos, nas quais a ênfase volta-se para a aprendizagem e não tanto para o ensino. Nesta proposta, Neves (2014, p.67-68) apresenta que há um deslocamento de uma pedagogia tradicional para outra centrada em teorias da aprendizagem, como a do “aprender a aprender” e citando Lenir Moraes (2010) completa que neste deslocamento de uma tendência pedagógica para outra, há a priorização “de uma concepção marcada pela teoria junto com a prática”, em detrimento de outra que “priorizava a teoria”.

Fazendo um contraponto a esta forma de ver a dualidade teoria-prática, Neves (2014, p. 68) traz Veiga-Neto (2003), que propõe que o essencial é o questionamento sobre a “visão de mundo pela qual se forma o conflito teoria e prática, em virtude dos dois partirem da mesma compreensão de mundo”. Assim, a teoria e a prática seriam apenas “nomes diferentes que são dados para os dois lados de uma mesma moeda”.

Benites (2013) também propõe esta mesma visão de superação da dualidade. A pesquisadora afirma que o “engajamento mútuo, participação, sociabilidade, entre outros” vão ao encontro de propostas de formação de professores em que “teoria e prática se constituem concomitantemente, e não de maneira dual” (BENITES, 2013, p. 167).

Quanto a relação de teoria e prática, tanto Porto (2012) quanto Tinti (2012) e Correia (2012) destacam que o Pibid possibilitou aos bolsistas de Iniciação à Docência (ID), “relacionar os conhecimentos práticos vivenciados nas escolas, com conhecimentos teóricos, que lhes foi disponibilizado pela Universidade” (PORTO, 2012, p.78).

Em relação às Reflexões/Pesquisas/Investigações da prática docente, Porto (2012, p. 78) apresenta que a

[...]ação do Programa possibilita uma ação reflexiva, tanto do acadêmico em formação inicial quanto do professor em formação, levando-os a se constituírem pesquisadores da própria prática. Ser pesquisador poderá, entre outras possibilidades, leva-los a experienciar diferentes estratégias de ensino, compreender a potencialidade educativa, assim como o limite dos métodos de ensino da Matemática.

Silva, G. (2015, p.118) relata que nas atividades do Pibid, nas quais desenvolveram estratégias pedagógicas junto às escolas de Educação Básica, os bolsistas de ID puderam refletir sobre as experiências da iniciação à docência e perceber que “o *saber fazer* se constitui a partir de seu próprio *fazer*, a começar pela sua própria prática no futuro ambiente de trabalho”. E ainda afirma que seria interessante “trazer a formação inicial dos professores para mais perto da prática docente” nos contextos das Escolas de Educação Básica, com menor hierarquização entre as instituições e os sujeitos participantes, para que as ideias propostas no programa sejam concretizadas na formação dos licenciandos.

Sobre esta articulação entre as IES e as Escolas de Educação Básica, Benites (2013, p.168) aponta que a parceria entre as instituições é complexa e exige “comprometimento de ambas as partes”, “relação de confiança” e “ambos os contextos precisam estar em consonância para que as atividades propostas atinjam os objetivos pretendidos”.

Correia (2012, p. 113 e 114) afirma que o Pibid se mostrou com grande potencial para o “desenvolvimento do processo de construção do conhecimento dos alunos bolsistas durante a sua formação inicial, por terem uma participação efetiva em ações pedagógicas na escola da educação básica”, e que a formação “próxima ao contexto escolar” foi importante para isto. Benites (2013) também considera que a imersão na cultura da escola é importante para a formação profissional e que isto é intensificado por meio de práticas colaborativas entre os participantes.

Porto (2012) apresenta as colaborações do programa para a aproximação entre as instituições e seus sujeitos. Coloca que o trabalho de planejamento e elaboração das oficinas foi realizado em grupo e as aprendizagens foram mútuas, tanto de bolsistas de ID, quanto dos professores supervisores das escolas de educação básica. Ele expressa a importância da ida à escola, do conhecimento do contexto dos estudantes, da observação das aulas de matemática e principalmente da troca de ideias entre os sujeitos das instituições parceiras.

No universo dos trabalhos analisados, duas pesquisas merecem destaque por apresentarem contrapontos importantes a todos os demais estudos, por trazerem críticas aos itens que foram colocados sobre o Pibid, não para apresentarem insucessos do programa, mas uma visão diferente, na qual além dos resultados mais explícitos são apresentadas as ideologias que os constituem.

Em uma proposta de “hipercrítica” sobre a constituição da docência dos licenciandos do Pibid Química, Brodbeck (2015) aponta os discursos que emergem do material analisado: as verdades presentes neles são de uma “governamentalidade neoliberal”.

Para a pesquisadora a hipercrítica focaultiana pode ser entendida como uma forma de pensar de outro modo, desacreditando das verdades estabelecidas e até mesmo de suas próprias verdades (BRODBECK, 2015)

A definição de governamentalidade neoliberal pode ser compreendida, tanto por Neves (2014) quanto por Brodbeck (2015) como uma forma do exercício de poder no Ocidente, diferente das concepções marxista e liberal.

Um descompasso que pode acontecer sobre a aproximação entre a Universidade e a Escola de Educação Básica foi apontado por Neves (2014, p.72), quando, na relação entre as duas instituições, a primeira passa a ser considerada o único espaço de pesquisa e inovação e a segunda, “lugar do atraso e da estagnação”. Esta postura pode acarretar o distanciamento entre elas e, também, entre teoria e prática.

Mesmo com este alerta, Neves (2014) pode verificar que houve parceria entre as instituições e que houve uma grande mobilização em algumas atividades do Pibid, envolvendo os participantes do projeto (coordenação, supervisão e bolsistas de ID) e outros professores que não faziam parte, diretamente do Pibid, tanto da Universidade quanto da Escola de Educação Básica.

Embora apresente este fato, a autora, citando Fabris e Oliveira (2012) traz uma crítica a esta mobilização, como uma ação regulatória de um “Estado governamentalizado” na qual não é necessário que este estado precise assumir diretamente a ação regulatória (NEVES, 2014, p. 75).

Sobre a importância da autorregulação dos sujeitos, dentro do neoliberalismo, Brodbeck (2015) alerta que na educação, as teorias pedagógicas contemporâneas ligadas às concepções psicológicas de aprendizagem, trazem esta proposta de autorregulação. Segundo a pesquisadora

Não eram/são mais necessários corpos dóceis e disciplinados, mas sim almas criativas. A psicologia é a ciência tida como aquela que controla a alma, assim se torna um poderoso saber para a governamentalidade neoliberal, uma importante tecnologia de governo para a regulação social, que ganha um amplo espaço, principalmente nas teorias educacionais. As teorias psi ou pedagogias psicológicas, com exceção da pedagogia tradicional, alicerçam as diferentes pedagogias contemporâneas: pedagogias escolanovistas, pedagogias construtivistas, pedagogias ativas, pedagogias renovadoras, pedagogias das competências, pedagogia do aprender a aprender e tantas outras (BRODBECK, 2015, p. 138).

Apresentando como resultado final da sua tese, Brodbeck (2015) defende que nas práticas pibidianas analisadas emerge o que a autora chama de Pedagogia da Redenção, na qual as concepções neoliberais estão presentes e que a proposta é de salvação de uma escola de educação básica de fracassos.

A percepção de uma Pedagogia da Redenção nas práticas pibidianas não confere um lugar de ineficiência; pelo contrário, os alunos bolsistas se empenharam, a partir de seus conhecimentos, experiências e possibilidades, para fazer da escola um lugar melhor, partindo de suas concepções baseadas nas pedagogias críticas e psicológicas, com ênfase nas práticas ativas (BRODBECK, 2015, p. 141).

Além de apresentar estas contribuições do Pibid para a formação docente, Santos (2015, p.167) aponta a necessidade de mais pesquisas sobre o Pibid ou outros programas que se desenvolvam por meio de “comunidades de prática” que venham “garantir uma melhor formação inicial de professores em todas as áreas do conhecimento”. Mendes (2013, p. 257) também alertou sobre esta necessidade, citando o trabalho de Benites (2013) que estava no prelo.

Há necessidade de investigar essa ação enquanto política pública educacional. As questões relacionadas com as CoPs precisam ser investigadas, principalmente, em como seus componentes se aproximam da área de Educação e, conseqüentemente, da sala de aula.

Firme (2011) já havia apontado como Mendes (2013) e Santos (2015), entre outros, a importância de mais pesquisas e expansão de políticas públicas que valorizem a formação docente inicial e continuada, tendo como contexto principal a escola de Educação Básica. Nas suas considerações finais a autora deixa um alerta sobre a abrangência do programa, que não contempla todas as IES, e seus licenciandos, nem todas as Escolas de Educação Básica e seus professores, portanto não pode estender seus benefícios a formação inicial e continuada de mais docentes e futuros professores (FIRME, 2011).

Os pontos de convergência aqui analisados aparecem em todos os trabalhos, de forma explícita ou nas entrelinhas, e/ou como objeto de críticas. Muitas vezes estes itens encontram-se entrelaçados. Em outros momentos trazem outros elementos para a discussão, como é o caso do Estágio Supervisionado, das críticas à abrangência do programa e racionalidades envolvidas na constituição dos futuros professores.

Foi encontrada uma variedade de trabalhos acadêmicos, com vários enfoques e propostas de análise. A riqueza presente neles serviu e servirá para as próximas pesquisas, incluindo esta. Pode-se propor pesquisas semelhantes, e também com outros enfoques. O importante é poder contribuir para um melhor conhecimento sobre as propostas de formação docente que se tem na contemporaneidade. O Pibid pode ser analisado com novos olhares e trazer tanto confirmações das pesquisas já apresentadas como outras verdades ainda não reveladas.

Esta pesquisa, relatada nesta dissertação, partiu dos registros feitos pelos bolsistas de ID em seus portfólios, dos contextos das atividades do Pibid, do contexto mais amplo da Educação Brasileira, das ideias propostas nas teses e dissertações analisadas, para a partir deles construir esta proposta investigativa.

As pesquisas analisadas trouxeram elementos importantes para esta discussão. Além dos quatro pontos apresentados foram destacadas as questões referentes às ideologias, ao uso dos portfólios, à reflexão e à autoria, durante a análise.

Firme (2011) apresenta a autoria na visão de Sá-Chaves (2005), na produção dos registros reflexivos, os quais favorecem que os professores sejam “autores de suas práticas e não apenas reprodutores de soluções” (SÁ-CHAVES, 2005, p.7, apud FIRME, 2011, p.36).

Albuquerque (2012) utiliza-se do conceito de autoria segundo Warschauer (2001) e Lima (2011), na produção de narrativas. “A narrativa possibilita que as experiências vividas sejam transmitidas a outros e favorece a construção da autoria e da autoridade sobre si” (WARSCHAUER, 2001, apud ALBUQUERQUE, 2012, p. 41). Além de ser fundamental para a formação do professor “a reflexão e o olhar crítico sobre sua prática” (ALBUQUERQUE, 2012, p. 43).

Moura (2013) apresenta algumas questões de autoria, tanto de futuros professores, quanto dos alunos, relacionadas ao uso de tecnologias. O pesquisador constatou a presença de um processo de autoria entre os alunos participantes das atividades promovidas pelo subprojeto de Matemática, na Escola Verde. O referido subprojeto também propiciou “espaços de autoria dos licenciandos no contexto da cultura digital”. O mesmo pesquisador afirmou que “as pesquisas puderam ainda revelar a complexidade de formar um professor-autor que possibilite que seus alunos produzam em um contexto da cultura digital (MOURA, 2013, p. 147).

Assim, com um olhar no que estas pesquisas apontaram sobre a reflexividade e a autoria, e os outros quatro pontos destacados que fazem parte deste contexto de realização das atividades do Pibid; e outro nos referenciais teóricos e metodológicos adotados nesta investigação, foram construídas as bases deste trabalho.

Pretende-se fazer um gesto de interpretação dos discursos presentes nos registros realizados pelos bolsistas de ID em seus portfólios, para o que não está explícito, para os já-ditos, não-ditos e silêncios. Para a opacidade da linguagem, na qual as ideologias e formações discursivas presentes nos discursos podem trazer elementos interessantes para a discussão.

Da confluência entre o que foi apresentado nas pesquisas sobre o Pibid levantadas neste capítulo, o que tem sido falado e debatido na comunidade educacional nacional e internacional, e todo contexto histórico, ideológico e pedagógico deste período, teve início a formação do dispositivo teórico individualizado, dispositivo analítico, para a análise do material coletado para esta pesquisa.

O capítulo a seguir, apresenta os referenciais teóricos e metodológicos, que também fizeram parte deste dispositivo analítico.

CAPÍTULO 2 - Referenciais Teóricos e Metodológicos

Neste capítulo serão apresentados os referenciais teóricos e metodológicos da pesquisa. A opção de colocá-los num mesmo capítulo deve-se a natureza dos referenciais adotados. As questões reflexivas do trabalho pedagógico presente na formação de professores está intimamente ligada ao uso de estratégias/instrumentos que a favoreçam. O uso dos portfólios com caráter reflexivo pode estimular a reflexão sobre as práticas e teorias desenvolvidas no processo de formação e também a autoria dos sujeitos envolvidos. Para a análise do que emerge dos registros reflexivos presentes nos portfólios, na busca de marcas da reflexividade e da autoria, a análise de discurso se apresenta como linha teórico-metodológica pertinente. A Análise de Discurso possui especificidades teóricas, além das metodológicas, que a embasam e que precisam ser explicitadas.

Os portfólios dos pibidianos da UNIFEI foram os materiais coletados para a investigação, portanto foi importante buscar informações com pesquisadores e estudiosos do assunto sobre este instrumento ou estratégia de aprendizagem.

Buscou-se uma caracterização dos portfólios como registros que oportunizam a reflexão e a autoria. Assim, pesquisadores como Assolini (2003), Nadal, Alves e Papi (2004), Araújo (2007), Silva e Sá-Chaves (2008), Tfouni e Assolini (2006), Amâncio (2011), Pontes (2011), Nacarato e Passeggi (2012) e Schaden e Assolini (2014) foram referências para esta caracterização.

A presente pesquisa possui um viés inspirado na análise de discurso, portanto, além da caracterização dos portfólios foi necessário buscar amparo em pesquisadores como Pêcheux (1997), Orlandi (2005, 2010, 2011), Assolini (2003), Tfouni e Assolini (2006), Schaden e Assolini (2014), Bressan (2009), Carreria (2001), entre outros, para traçar a linha teórico-metodológica de análise do material coletado.

Não se opondo a estes referenciais, também se procurou uma conceituação do que são professores reflexivos e pesquisadores para embasar as considerações sobre reflexividade presentes na investigação, já que se optou pela caracterização dos portfólios como estratégias/instrumentos reflexivos.

Desta forma este capítulo ficou dividido em três partes: Professor Reflexivo e Pesquisador, Portfólios e outros registros reflexivos e Análise de Discurso, sendo que esta

última parte tem subitens que permitiram uma melhor explanação dos assuntos abordados por ela.

2.1 Professor Reflexivo e Pesquisador

É pensando criticamente a prática de hoje ou de ontem que se pode melhorar a próxima prática (FREIRE, 2015, p.40).

Ensino porque busco, porque indaguei, porque indago e me indago. Pesquiso para constatar, constatando intervenho, intervindo educo e me educo. Pesquiso para conhecer o que ainda não conheço e comunicar ou anunciar a novidade (FREIRE, 2015, p.30-31).

Pesquisadores brasileiros e de outros países tem se debruçado sobre os temas: professor reflexivo e professor pesquisador, quando dos estudos sobre a formação docente. Existem críticas sobre a apropriação e o uso generalizado destes conceitos por linhas ideológicas e pedagógicas distintas.

Zeichner (2008, p.539) afirma que

De um ponto de vista, o movimento internacional que se desenvolveu no ensino e na formação docente, sob o slogan da reflexão, pode ser interpretado como uma reação contra a visão dos professores como técnicos que meramente fazem o que outras pessoas, fora da sala de aula, querem que eles façam, e contra modelos de reforma educacional do tipo “de cima para baixo”, que envolvem os professores apenas como participantes passivos.

Para Pimenta (2012), a partir da década de 1990 surgiu, em diversos países, um movimento de valorização da formação e da profissionalização docente, relacionado aos conceitos de professor reflexivo e professor pesquisador. Este movimento influenciou as pesquisas e os discursos dos pesquisadores e políticos brasileiros. Para ela as ideias sobre professor reflexivo e professor pesquisador acharam um terreno fértil na educação brasileira no período de redemocratização do país, pelas características da proposta inovadora para a época e pela carência da educação brasileira no período citado.

Libâneo (2012) fazendo uma análise histórica e filosófica do termo reflexividade também aponta as influências sofridas pela educação brasileira de pesquisadores de outros países que já discutiam a temática. Ele aponta duas vertentes para a reflexividade: a “reflexividade de cunho neoliberal” e a “reflexividade de cunho crítico”. Para melhor visualização e entendimento dos dois modelos, Libâneo (2012, p.73-75) propõe uma análise destas duas vertentes a partir de um quadro que apresenta suas principais características, conforme mostra o Quadro 3:

Quadro 3 – Tipos Básicos de Reflexividade

| CARACTERÍSTICAS COMUNS DO CONTEXTO | |
|--|---|
| <ul style="list-style-type: none"> • Alteração nos processos de produção decorrentes dos avanços científicos e tecnológicos • Estreita ligação ciência – tecnologia • Reestruturação produtiva • Intelectualização do processo produtivo • Empoderamento dos sujeitos – Flexibilidade profissional | |
| Reflexividade crítica | Reflexividade neoliberal (linear, dicotômica, pragmática) |
| <p>Características do professor crítico-reflexivo</p> <ul style="list-style-type: none"> • Fazer e pensar a relação teoria e prática • Agente numa realidade social construída • Preocupação com a apreensão das contradições • Atitude e ação críticas frente ao mundo capitalista e sua atuação • Apreensão teórico-prática do real • Reflexividade de cunho sociocrítico e emancipatório <p>Orientações teóricas</p> <ul style="list-style-type: none"> • Marxismo / neomarxismo • Construtivismo histórico-cultural ou socioconstrutivismo ou interacionismo sociocultural | <p>Características do professor reflexivo</p> <ul style="list-style-type: none"> • Fazer e pensar a relação entre teoria e prática • Agente numa realidade pronta e acabada • Atuação dentro da realidade instrumental • Apreensão prática do real • Reflexividade cognitiva e mimética <p>Orientações teóricas</p> <ul style="list-style-type: none"> • Paradigma racional-tecnológico • Cognitivismos • Ciência cognitiva e teoria do processamento da informação • Pragmatismo • Tecnicismo • Construtivismo piagetiano |

Fonte: Adaptação do quadro de LIBÂNEO (2012).

A partir deste quadro fica clara a mesma origem das propostas, que é o contexto sócio-econômico mundial e também o terreno fértil encontrado por estas teorias no Brasil, pela presença de contexto sócio-econômico semelhante no período de redemocratização do país. Zeichner (2008, p.540) também aponta a diversidade de perspectivas sobre ensino, aprendizagem, educação escolar e sociedade, dos defensores do “ensino reflexivo”. Ele comenta que os pesquisadores de diferentes “compromissos ideológicos” adotaram o “slogan da reflexão” e buscaram conhecer diferentes pedagogias utilizadas pelos formadores de

professores no intuito de desenvolver “visões do ensino reflexivo”, como: “pesquisa-ação”, “portfólios de ensino”, “diários e autobiografias”, “estudos de caso” e “orientação dos diferentes tipos de estágio em escolas e em comunidades”. (ZEICHNER, 2008, p.540).

Libâneo (2012) e Pimenta (2012) alertam para as críticas que foram surgindo no decorrer do uso indiscriminado destas teorias, sendo assim importante destacar algumas delas. Para isto foi elaborado o quadro síntese abaixo (Quadro 4) que apresenta algumas discussões e críticas de pesquisadores sobre o tema flexibilidade e professor reflexivo.

Quadro 4 – Críticas às propostas de professor reflexivo

| Pesquisador | Discussão e/ou Crítica | Considerações |
|-----------------------|--|---|
| José Gimeno Sacristán | <p>Para Gimeno (1999 apud Pimenta, 2012, p.30-31), a fertilidade dessa epistemologia da prática ocorrerá se se considerar inseparáveis teoria e prática no plano da subjetividade do sujeito (professor), pois sempre há um diálogo do conhecimento pessoal com a ação.</p> <p>Os processos reflexivos devem incidir na fase prévia (planejamento) e posterior (revisão, crítica). (Sacristán, apud LIBÂNEO, 2012, p.82)</p> | <p>A crítica colocada é para a superação do pragmatismo apontando o papel da teoria na flexibilidade. Para o pesquisador teoria e prática são inseparáveis.</p> |
| Kenneth Zeichner | <p>Três perspectivas são propostas por Zeichner (1992):</p> <ul style="list-style-type: none"> a) a prática reflexiva deve centrar-se tanto no exercício profissional dos professores por eles mesmos, quanto nas condições sociais em que esta ocorre; b) o reconhecimento pelos professores de que seus atos são fundamentalmente políticos e que, portanto, podem se direcionar a objetivos democráticos emancipatórios; c) a prática reflexiva, enquanto prática social, só pode se realizar em coletivos, o que leva à necessidade de transformar as escolas em <i>comunidades de aprendizagem</i> nas quais os professores se apoiem e estimulem mutuamente. (Apud PIMENTA, 2012, p.31) | <p>A proposta do pesquisador responde a crítica sobre a tendência individualista as vezes apresentada pelo professor reflexivo, em algumas abordagens. Para ele falha-se ao propor um discurso de reflexão que não considere uma análise social e política.</p> |
| Henry Giroux | <p>Propõe a concepção do professor como intelectual crítico. A reflexão é realizada no coletivo, considerando o contexto da escola e também um mais amplo, com intenção transformadora e emancipatória.</p> | <p>A proposta do pesquisador é para a superação do modelo de professor reflexivo que reduz o âmbito da sua flexibilidade à sala de aula, e condiciona-se a</p> |

| | | |
|------------------------|---|---|
| | Giroux (1990) afirma que a “mera reflexão sobre o trabalho docente de sala de aula é insuficiente” para compreender todos os elementos que condicionam a prática profissional. (Apud PIMENTA, 2012, p.29) | esta tarefa por técnicas. Para ele é necessária também a reflexão crítica do contexto social. |
| José Contreras Domingo | Aponta as possibilidades para uma reflexão crítica. Alerta para a questão da reflexão considerando que a sociedade é plural, repleta de pluralidade de saberes e desigualdades sociais, econômicas, culturais e políticas. Para Contreras é importante apresentar o como os docentes podem superar a posição de “técnicos reprodutores”, “reflexivos individualmente”, para outra postura de “intelectuais críticos e transformadores”. (Apud PIMENTA, 2012, p.32) | As críticas deste pesquisador são relacionadas ao conceito de professor reflexivo que não propõe como passar do discurso sobre o assunto e progredir para as ações críticas do contexto profissional. Crítica também a não consideração do contexto plural da sociedade na qual a educação ocorre. |
| Angel Pérez-Gómez | “Pérez-Gómez (1992), referindo-se a Habermas” apresenta que a reflexão não pode ser apenas entendida como um processo psicológico individual, já que “implica a imersão do homem no mundo da sua existência, um mundo carregado de valores, intercâmbios simbólicos, correspondências afetivas, interesses sociais e cenários políticos. (Apud PIMENTA, 2012, p.28) | A intervenção vai ao encontro das propostas de uma reflexão crítica que leve em consideração o contexto mais amplo da educação, e não apenas a sala de aula. |

Fonte: Elaborado pela pesquisadora.

A partir das críticas apresentadas pode-se concluir que o conceito de professor reflexivo foi utilizado de forma generalizada levando a equívocos. As possibilidades de superação destes equívocos passam pela consideração do processo reflexivo como processo coletivo; que considere além do contexto da sala de aula, um contexto mais amplo de educação e sociedade; que entenda que a educação acontece num cenário de pluralidade e diversidade e que para a superação do pragmatismo, leve-se em consideração uma complementaridade teoria-prática, como o conceito de práxis⁴.

Estas possibilidades de superação encaminham a proposta do professor reflexivo para a proposta de professor pesquisador, e também para as propostas de comunidades de prática e comunidades de investigação.

Sobre esta primeira proposta de *migração* dos conceitos, Fagundes (2016) apresenta um estudo teórico-conceitual sobre as características e origem destes termos, numa tentativa de

⁴ Medeiros e Cabral (2006, p.4) para refletir sobre a formação docente situam o “conceito de práxis dentro de uma visão marxista”, definindo-a como uma “síntese da teoria e da prática através da ação política”. Este conceito será utilizado para definição do que é a práxis.

diferenciá-los. Para esta autora os dois conceitos, professor reflexivo e professor pesquisador tiveram origens em movimentos diferentes e possuem algumas características diferentes por isto. Para outros pesquisadores estes termos podem ser amalgamados num mesmo conceito. Nesta pesquisa não se fará a opção por uma ou outra vertente, apenas apresenta-las com a proposta de entendimento dos conceitos.

A origem do termo professor reflexivo, segundo Fagundes (2016) vem da apropriação, pela educação, dos trabalhos de Donald Schön (1983, 1992, apud Fagundes, 2016) sobre o profissional reflexivo, primeiramente nas áreas de arquitetura, desenho e engenharia. O conceito foi apropriado na educação como uma forma de valorização dos saberes construídos na prática profissional do professor e ganhou muitos defensores pois trazia ideias que se contrapunham às ideias da racionalidade técnica. Porém a autora alerta que não foi isto que aconteceu quando o conceito foi aplicado na educação, ao contrário, “serviu como uma nova roupagem” para a racionalidade técnica combatida (FAGUNDES, 2016, p. 292).

Já a origem do conceito do professor pesquisador, surge nos estudos de Stenhouse (1975, 1981, apud Fagundes 2016) sobre um movimento de professores na Inglaterra, na década de 1960, num processo de reforma curricular das chamadas *Secondary Modern Schools*. Fagundes (2016) aponta que a proposta de Lawrence Stenhouse para a reforma curricular partiu do que os professores nas escolas estavam propondo num processo de reflexão/investigação sobre a própria prática, que futuramente iria chamar-se de pesquisa-ação.

Algumas características do professor pesquisador apresentam-se como aquelas possibilidades de superação dos equívocos com o conceito de professor reflexivo. A proposta de professor pesquisador veio com o trabalho coletivo de professores nas escolas básicas, na investigação da prática deste professor e construção dos conhecimentos partindo dos seus saberes na prática e na pesquisa de novas propostas (teorias) para uma outra prática.

Fagundes (2016, p.293), referindo-se ao processo de pesquisa-ação dos professores ingleses, expõe que a

[...]alteração partia da preocupação quanto à pertinência dos conteúdos escolares à vida dos alunos, de maneira que seus estudos não fossem tomados como algo desinteressante. Foi um processo que os professores assumiram sua prática como lugar de construção de hipóteses sobre o modo mais adequado de levar seus alunos a interessarem-se pelos saberes veiculados pela escola e que, uma vez comprovadas, poderia levar a construção de uma teoria curricular.

Em relação à pesquisa-ação no Brasil, Fagundes (2016, p.293) comenta que os professores que voltaram às Instituições de formação de professores para uma graduação buscavam respostas aos problemas de sua prática. Assim

[...]teve origem na vivência de professores atentos ao fato de que as teorias que tinham servido de base à sua formação inicial não deram conta de fomentar uma prática educativa em que fosse possível a inserção de alunos oriundos de diferentes contextos socioculturais.

Completa ainda que

Ambos os movimentos, na Inglaterra e no Brasil, foram fomentados valendo-se do contexto escolar e expandidos à academia, notadamente para o campo educacional, reclamando a revisão de seus princípios. No entanto, essa revisão, ainda por consolidar, precisa ser retomada de modo que se volte para as possibilidades da escola com seus sujeitos, reafirmando-os como produtores de conhecimento (FAGUNDES, 2016, p.293)

Assim, existem diferenças nos conceitos de professor reflexivo e professor pesquisador, quanto a origem e a forma como foram incorporados à educação. As restrições e críticas ao conceito de professor reflexivo apontam possibilidades. Algumas delas podem ser percebidas nas propostas de professor pesquisador e pesquisa-ação. Mas também este conceito possui possibilidades de superação para que seja incorporada à educação de forma mais crítica. Pimenta (2012, p.29) aponta que

Quanto a concepção do professor como investigador desenvolvida por Stenhouse, os vários autores concordam que este não inclui a crítica ao contexto social em que se dá a ação educativa. Assim, reduz a investigação sobre a prática aos problemas pedagógicos que geram ações particulares em aula.

Os conceitos apresentados neste capítulo sobre professor reflexivo e professor pesquisador, não esgotam todas as visões e versões sobre eles, porém abordam a visão de alguns pesquisadores importantes e também apontam possibilidades de superação dos conceitos que aplicados à educação, mostraram restrições e/ou equívocos. Não serão discutidos profundamente as restrições, os equívocos e as possibilidades, somente apontados para alertar sobre a provisoriade destes temas na educação e o que isto proporciona enquanto possibilidades de novos estudos, novas ideias e novas propostas para a formação de professores.

2.2 Portfólios e outros registros reflexivos como possibilidades de estimular a reflexão e a autoria

...nas condições de verdadeira aprendizagem educandos vão se transformando em reais sujeitos da construção e da reconstrução do saber ensinado, ao lado do educador, igualmente sujeito do processo (FREIRE, 2015, p.28).

A aprendizagem dos sujeitos envolvidos no processo educativo é permeada por estratégias e/ou instrumentos que a possibilitam. O Portfólio pode ser entendido como uma estratégia/instrumento para aprendizagem reflexiva e para a autoria dos sujeitos.

Etimologicamente a palavra Portfólio tem suas origens nas palavras italianas *portare*, que pode significar levar ou portar, e *foglio*, que pode significar folha ou papel. Para Amâncio (2011) o termo portfólio apresenta significados distintos como: arquivo de textos para transporte; e conjunto de trabalhos de um autor, organizados por ele para apresentá-lo a um interlocutor.

A origem do uso de portfólios está relacionada às áreas de artes, como instrumento de divulgação da produção artística de desenhistas, cartunistas, fotógrafos, atores, entre outros. Observando a origem da palavra, alguns significados, e seu uso nas áreas artísticas, pode-se resumir o conceito do termo para um conjunto de registros de um/alguns autor(es), com o objetivo de expor sua produção para um/alguns interlocutores.

Para Silva e Sá-Chaves (2008, p. 723)

...o portfólio tem sido utilizado em várias áreas de formação profissional, cumprindo um papel importante em vários contextos educativos, como estratégia que potencializa a construção do conhecimento de forma reflexiva, com vista a uma progressiva emancipação dos sujeitos em formação. E vem ganhando novos significados ao longo dos últimos anos.

Na educação, o uso de portfólios ou outros tipos de registros reflexivos remonta as décadas de 1980 e 1990, como aponta Amâncio (2011). Esta autora apresenta alguns motivos para o uso desta estratégia na educação: “aprofundamento reflexivo das concepções de avaliação”, “criar uma nova cultura de documentação”, “instrumento de avaliação, e ao mesmo tempo, estratégia de formação”, e também a “busca por práticas de registro que pudessem responder...ao caráter processual do ensino e da aprendizagem” (AMÂNCIO, 2011, p.34).

A utilização dos portfólios e outros registros como instrumentos reflexivos que consideram o caráter processual do ensino e da aprendizagem e como instrumentos de avaliação

e formação serão considerados nesta pesquisa. Importa, então, caracterizá-los como estratégias que ofereçam possibilidades de estimular a reflexão de seus autores sobre sua práxis, e sua autoria.

Portfólios e outros registros reflexivos são estratégias que podem favorecer a reflexão, a avaliação formativa e a autoria.⁵ Segundo Araújo (2007, p.1) o uso de portfólios como estratégia de formação “reside no fato de se atribuir a ele uma dimensão reflexiva”. Sá-Chaves, em entrevista à Nadal, Alves e Papi (2004, p.9-10), apresenta o uso desta estratégia como uma proposta que envolve uma compreensão diferente da relação entre aprender e ensinar, e esta “nova filosofia de formação” constitui-se numa “narrativa de cariz reflexivo”.

Concorda-se com Amâncio (2011) sobre o que caracteriza os portfólios ou outros registros como instrumentos de reflexão não são seus formatos físicos, mas sim a concepção de ensino e de aprendizagem que abraçam. Nem tampouco, a forma que são veiculados, em meios concretos ou virtuais, fazem com que sejam menos ou mais promotores de reflexão e de autoria. A questão importante neste processo está na interlocução, nas interferências das formações ideológicas e discursivas presentes nesta interlocução entre sujeitos alunos, professores, coordenadores, diretores.

Em relação a concepção de ensino e de aprendizagem que interfere nas propostas pedagógicas de uso dos portfólios ou outros registros para a promoção da reflexão e da autoria, segundo alguns autores (Nadal, Alves e Papi, 2004, Silva e Sá-Chaves, 2008) está relacionada a uma racionalidade outra, que não a técnica, na qual alguns princípios devem ser observados: pessoalidade, autoimplicação, efeito multiplicador da diversidade, conscientização, inacabamento e continuidade da formação.

O primeiro princípio é o da pessoalidade que contempla o reconhecimento do aluno como pessoa, participante do processo de aprendizagem. O que leva ao segundo princípio, decorrente deste primeiro, que é o da autoimplicação do aluno em sua própria aprendizagem. É necessário o reconhecimento de que a aprendizagem ocorre com/no ser aprendente. O terceiro, complementa os dois anteriores, que é do efeito multiplicador da diversidade, que pressupõe que ninguém aprende sozinho, é necessária a interação, a interlocução entre sujeitos, para compartilhamento e construção dos conhecimentos. Em continuidade a estes princípios temos

⁵ Nesta pesquisa utilizar-se-á os termos registros reflexivos, narrativas, portfólios ou portfólios reflexivos como sinônimos pelo entendimento que as características de todos eles, independentemente da forma ou conteúdo, podem favorecer a reflexão e a autoria.

o da conscientização, no qual por meio da aprendizagem novos conhecimentos, novas realidades, novos discursos são agregados aos seus conhecimentos. Propondo que a aprendizagem é um processo, pressupõe-se seu inacabamento e a continuidade. Todos os processos formativos, são processos de aprendizagem, portanto sempre haverá uma dimensão de inacabamento e de continuidade nestes processos. (NADAL, ALVES PAPI, 2004, SILVA E SÁ-CHAVES, 2008).

Com base nestes princípios, na entrevista citada anteriormente (Nadal, Alves e Papi, 2004, p. 10), Sá-Chaves apresenta o portfólio como sendo

...estratégia que concretiza cabalmente esta nova filosofia...que dá voz à pessoa do aluno que aprende, na medida da sua auto-implicação no processo e na complexa e múltipla interação, que a relação entre aprender e ensinar pressupõem.

De um modo sempre inacabado e intencional o aprendente vai dando conta não apenas dos conteúdos que medeiam essa interação, como também dos significados e dos sentidos que ele mesmo atribui à informação com a qual interage.

Assim percebe-se que o uso dos portfólios e outros registros que se pretendem reflexivos e que promovam a autoria, necessita de uma postura dos sujeitos envolvidos na interlocução que atenda aos princípios, descritos anteriormente, que consideram os processos de ensino e de aprendizagem de uma outra forma, que não a autoritária. Acolhe-se para esta pesquisa a importância desta postura para os sujeitos envolvidos em processos de formação docente.

Quanto às possibilidades de reflexão na formação docente, Araújo (2007) aponta o portfólio como estratégia para a reflexão sobre as práticas desenvolvidas, possibilitando ao professor conhecimento dos contextos, organização dos processos, originalidade e criatividade profissionais. O que se pode entender também como marcas de autoria.

Em relação a autoria, Pontes (2011) apresenta os registros reflexivos como oportunistas dela. A pesquisadora afirma que o registro reflexivo é “uma forma de escrever que vai além dos relatórios meramente narrativos e descritivos, e de registros burocráticos e impessoais”, e que contempla o exercício da reflexão sobre a práxis, na tentativa de “explicar seu ponto de vista sobre o que faz” e “elaborar teorias”, conhecimentos, sobre esta práxis. Nestes registros reflexivos o autor “expressa o ‘seu eu’, sua visão de mundo, seus sentimentos, sua interpretação”, constrói sua autoria. Esta entendida como a possibilidade de “(re)criar seu fazer pedagógico com autonomia, criticidade e embasamento teórico” (PONTES, 2011, p.2).

Desta forma esta autora posiciona-se em defesa da produção que revela autoria. Assim, como também Nacarato e Passeggi (2012, p.1) que reconhecem que

A escrita de si tem se revelado altamente potencializadora como prática de formação docente. Ao escrever sobre si, sobre suas experiências, sobre suas trajetórias pessoais, estudantis ou profissionais, o professor reflete, se autointerpreta e toma consciência de si mesmo como um sujeito histórico, cultural, social e pessoal.

Elas apontam que embora existam marcas de individualidade quando da produção de narrativas sobre suas experiências formativas, nos momentos de reflexão e comunicação, os registros perdem a individualidade e se integram num “coletivo mais amplo do magistério – os modos de agir em sala de aula, os diálogos com os alunos, as reflexões produzidas, as dinâmicas interativas narradas no texto” (NACARATO e PASSEGGI, 2012, p.4).

Assim percebe-se que outras vozes são ouvidas. Dizeres de um coletivo que ficam na memória discursiva. Nas produções de cada autor (alunos, professores, licenciandos...) falam outros sujeitos que fazem parte das formações discursivas que os interpelam.

As questões relacionadas a autoria, na análise dos registros realizados em processos de formação podem ser observadas por vários enfoques. Um deles é por meio do enfoque discursivo. Neste enfoque, numa linha de defesa das práticas de produção de textos caracterizadas pela criatividade e pela autoria, Tfouni e Assolini (2006) relatam que para que o autor produza textos desta forma (com criatividade e autoria) precisam ter a possibilidade de ocupar diferentes lugares de interpretação, movimentando-se por eles.

Estas autoras (Tfouni e Assolini, 2006) e Schaden e Assolini (2014) apresentam o conceito de intérprete-historicizado proposto por Assolini (2003), como possibilidade de contraposição à ideia de uma interpretação meramente literal e dirigida. Ser intérprete-historicizado é ter a possibilidade de ocupar novas posições discursivas e considerar as condições de produção dos discursos, rompendo com as formações ideológicas já instituídas. Este deslocamento permitiria o diálogo com outros sentidos do discurso.

Para Schaden e Assolini (2014, p.1), numa investigação do processo de formação inicial de licenciandos,

Ocupar a posição de intérprete-historicizado proporciona ao graduando oportunidades para se entender como sujeito capaz de se deslocar do lugar de sujeito-enunciador de sentidos legitimados para a posição de sujeito-autor de seu próprio dizer, basilar para o exercício crítico e responsável da docência.

Nesta pesquisa serão considerados os conceitos propostos pelos autores citados, de forma complementar, sabendo que um ponto de convergência importante, para os enfoques que consideram as possibilidades dos portfólios e outros registros como estratégias para a reflexão e a autoria, é uma postura não autoritária nos processos de ensino e de aprendizagem.

2.3 Análise de Discurso

O poder da ideologia me faz pensar nessas manhãs orvalhadas de nevoeiro em que mal vemos o perfil dos ciprestes como sombras que parecem muito mais manchas das sombras mesmas. Sabemos que há algo metido na penumbra mas não o divisamos bem (Freire, 2015, p.123)

Com inspiração em Análise de Discurso (AD), pretende-se nesta pesquisa vivenciar uma “relação menos ingênua com a linguagem”, conforme propõe Orlandi (2005, p.9) na introdução do seu livro *Análise de Discurso – Princípios e Procedimentos*.

Problematizar as maneiras de ler, levar o sujeito falante ou o leitor a se colocarem questões sobre o que produzem e o que ouvem nas diferentes manifestações da linguagem. Perceber que não podemos não estar sujeitos à linguagem, a seus equívocos, sua opacidade. Saber que não há neutralidade nem mesmo no uso mais aparentemente cotidiano dos signos. A entrada no simbólico é irremediável e permanente: estamos comprometidos com os sentidos e o político. Não temos como não interpretar. Isso, que é contribuição da análise de discurso, nos coloca em estado de reflexão e, sem cairmos na ilusão de sermos conscientes de tudo, permite-nos ao menos sermos capazes de relação menos ingênua com a linguagem (ORLANDI, 2005, p.9).

Para análise do material empírico pretende-se uma leitura problematizadora. Conforme propõe Veiga-Neto (2008) esta problematização não apontará se os discursos analisados são ruins ou bons, positivos ou negativos, contém avanços ou retrocessos. Esta investigação tentará não colocar na descrição analítica e na problematização juízos de valor prévio, mas buscar a historicidade, a ideologia, os dizíveis presente nos discursos. “Isso nada tem a ver com ser mais ou menos imparcial; não significa tentar ser neutro e isento na descrição e na análise” (VEIGA-NETO. 2008, p.39). Não há como ser neutro e fugir da subjetividade inerente a condição humana. Conforme coloca Pêcheux (1997, p.179) “ ‘todo ponto de vista’ é o ponto de vista de um sujeito”.

Assim, do ponto de vista desta pesquisadora e tendo como a priores: o histórico, o ideológico, o sujeito e a linguagem, a presente pesquisa apresentará uma investigação sobre marcas de reflexão e de autoria, nos discursos dos bolsistas de ID, coletados nos registros que eles fizeram em seus portfólios.

Na Análise de Discurso, segundo Orlandi (2005, p.26), visa-se

[...]compreender como os objetos simbólicos produzem sentidos, analisando assim os próprios gestos de interpretação que ela considera como atos no domínio simbólico, pois eles intervêm no real dos sentidos. A Análise de Discurso não estaciona na interpretação, trabalha seus limites, seus mecanismos, como parte do processo de significação. Também não procura um sentido verdadeiro através de uma “chave” de interpretação. Não há esta chave, há método, há construção de um dispositivo teórico.

Não há uma verdade oculta atrás do texto. Há gestos de interpretação que o constituem e que o analista, com seu dispositivo, deve ser capaz de compreender.

Entendendo discurso como linguagem em interação, linguagem em relação às condições de produção, em que a relação dos interlocutores e o contexto, são constitutivos da significação do que se diz, como propõe Orlandi (2011), torna-se importante explicitar, inicialmente, alguns conceitos, entre outros (que serão abordados no decorrer da dissertação), que serão considerados nesta pesquisa.

O primeiro deles é sentido ou efeitos de sentido. Para a AD, as condições de produção são constitutivas do sentido. Assim, “a variação é inerente ao próprio conceito de sentido” (Pêcheux, 1969, apud Orlandi (2011, p.161). As palavras, expressões ou proposições mudam de sentido segundo as posições assumidas pelos sujeitos que as utilizam. Conforme Pêcheux (1997, p.161) “uma palavra, uma expressão ou uma proposição não tem um sentido que lhe seria ‘próprio’, vinculado a sua literalidade”. Existem efeitos de sentido, “há múltiplos sentidos, há polissemia” (ORLANDI, 2011, p.163)

Os dizeres, conforme afirma Orlandi (2005, p.30) “são efeitos de sentidos que são produzidos em condições determinadas”. Portanto, outro conceito a ser entendido é este: condições de produção. Elas são o “contexto imediato”, em “sentido estrito” e o “contexto sócio-histórico, ideológico”, num “sentido amplo”. Para o analista de discurso as condições de produção são as relações do dizer com sua exterioridade.

Para Análise de Discurso o conceito de Ideologia é basilar. Segundo Orlandi (2005, p.45) a AD ressignifica a noção de ideologia, numa relação com a linguagem. “Não há sentido sem interpretação”. “[...]o fato de que não há sentido sem interpretação, atesta a presença da ideologia”. Para a AD a ideologia “é condição para a constituição dos sujeitos e dos sentidos” (ORLANDI, 2005, p.46). Para Pêcheux (1997) e Orlandi (2005) a interpelação do indivíduo em sujeito se dá pela ideologia.

Pêcheux (1997, p.162) aponta que

[...]o funcionamento da ideologia em geral como interpelação dos indivíduos em sujeitos (e, especificamente, em sujeitos de seu discurso) se realiza através do complexo das formações ideológicas (e, especificamente, através do interdiscurso intrincado neste complexo) e fornece “a cada sujeito” sua “realidade”, enquanto sistema de evidências e de significações percebidas, aceitas, experimentadas”.

Pode-se complementar, com o que Orlandi (2005, p.46) apresenta sobre a ideologia que tem como trabalho “produzir evidências, colocando o homem na relação imaginária com suas condições materiais de existência (ORLANDI, 2005, p.46). E ainda, “Enquanto prática

significante, a ideologia aparece como efeito da relação necessária do sujeito com a língua e com a história para que haja sentido” (ORLANDI, 2005, p.48).

Outro conceito a ser entendido é de Dispositivo Teórico, que envolve uma parte que é de responsabilidade do analista, que está relacionada a “formulação da questão que desencadeia a análise” e outra parte que “deriva da sua sustentação no rigor do método e no alcance teórico da Análise de Discurso” (ORLANDI, 2005, p.27). Assim como o que é o Dispositivo Analítico. Este dispositivo é construído pelo analista a cada análise. É um “dispositivo teórico já ‘individualizado’ pelo analista em uma análise específica” (ORLANDI, 2005, p.27). Ainda sobre o dispositivo analítico Orlandi (2005, p.27) destaca

[...]como a pergunta é de responsabilidade do pesquisador, é essa responsabilidade que organiza sua relação com o discurso, levando-o à construção de “seu” dispositivo analítico, optando pela mobilização desses ou aqueles conceitos, esse ou aquele procedimento, com os quais ele se compromete na resolução de sua questão. Portanto, sua prática de leitura, seu trabalho com a interpretação, tem a forma de seu dispositivo analítico.

Além dos termos já descritos para a Análise de Discurso é importante conhecer o que é interdiscurso e intradiscurso. Pêcheux (1997, p.167) apresenta o interdiscurso enquanto discurso – transversal, que

[...]atravessa e põe em conexão entre si os elementos discursivos constituídos pelo interdiscurso enquanto pré-construído, que fornece, por assim dizer, a matéria prima na qual o sujeito se constitui como “sujeito falante”, com a formação discursiva que o assujeita.

Orlandi (2005, p.31), coloca o interdiscurso como a memória, “como aquilo que fala antes, em outro lugar”, como

[...]memória discursiva: o saber discursivo que torna possível todo dizer e que retorna sob a forma do pré-construído, o já-dito que está na base do dizível, sustentando cada tomada da palavra. O interdiscurso disponibiliza dizeres que afetam o modo como o sujeito significa em uma situação discursiva dada.

E ainda que o “interdiscurso é todo o conjunto de formulações feitas e já esquecidas que determinam o que dizemos” (ORLANDI, 2005, p. 33).

Já o intradiscurso, segundo Pêcheux (1997, p.167), “enquanto ‘fio de discurso’ do sujeito, é, a rigor, um efeito do interdiscurso sobre si mesmo, uma ‘interioridade’ inteiramente determinada como tal ‘do exterior’.”

Para Orlandi (2005, p. 32) “há uma relação entre o já-dito e o que se está dizendo”, ou seja, “entre o interdiscurso e o intradiscurso”, ou “entre a constituição do sentido e sua formulação”.

A constituição determina a formulação, pois só podemos dizer (formular) se nos colocarmos na perspectiva do dizível (interdiscurso, memória). Todo dizer, na realidade, se encontra na confluência dos dois eixos: o da memória (constituição) e o da atualidade (formulação). E é desse jogo que tiram seus sentidos (ORLANDI, 2005, p.33).

Após esta pequena introdução sobre alguns termos pertinentes a Análise de Discurso, alguns pontos foram retomados nos subitens a seguir com maior detalhamento e mais informações.

2.3.1 Dispositivo Analítico

O dispositivo analítico coloca o dito em relação ao não dito para ouvir os sentidos que emergem do discurso. Ele caracteriza-se em

[...] colocar o dito em relação ao não dito, o que o sujeito diz em um lugar com o que é dito em outro lugar, o que é dito de um modo com o que é dito de outro, procurando ouvir, naquilo que o sujeito diz, aquilo que ele não diz mas que constitui igualmente os sentidos de suas palavras (ORLANDI, 2005, p.59).

Todo enunciado pode, por derivações, tornar-se outro. “Esse lugar do outro enunciado é o lugar da interpretação” (ORLANDI, 2005, p.59).

[...]é porque há outro nas sociedades e na história, diz Pêcheux (1990), correspondente a este outro linguajeiro discursivo, que aí pode haver ligação, identificação e transferência, isto é, existência de uma relação abrindo a possibilidade de interpretar. E é porque há essa ligação que as filiações históricas podem-se organizar em memórias, e as relações sociais em redes de significantes (ORLANDI, 2005, p.59).

O dispositivo analítico desta pesquisa terá esta função, fazer a relação entre o dito e o não dito nos portfólios dos bolsistas de ID, procurando neste não dito, neste outro lugar, e até mesmo nos silêncios, os sentidos produzidos, e por fim, compreender como estes objetos simbólicos produzem sentidos.

Segundo a mesma autora a interpretação aparece em dois momentos da análise: num primeiro momento, “o sujeito que fala interpreta” e o analista terá que “descrever esse gesto de interpretação”; num segundo momento, o “próprio analista está envolvido na interpretação”, portanto interpreta. Para intervir na “relação do analista com os objetos simbólicos” é necessário o dispositivo teórico (ORLANDI, 2005, p.60-61).

Sem procurar eliminar os efeitos de evidência produzidos pela linguagem em seu funcionamento e sem pretender colocar-se fora da interpretação – fora da história, fora da língua – o analista produz seu dispositivo teórico de forma a não ser vítima desses efeitos, dessas ilusões, mas tirar proveito delas. E o faz pela mediação teórica. Para que no funcionamento do discurso, na produção dos efeitos, ele não reflita apenas no sentido do reflexo, da imagem, da ideologia, mas reflita no sentido do pensar (ORLANDI, 2005, p.61)

Isto posto, sobre a interpretação e sobre o dispositivo teórico, é necessário voltar-se a constituição do corpus da análise, que segundo a autora (ORLANDI, 2005, p.63) não é tarefa fácil pois depende de uma distinção entre texto (“unidade que o analista tem diante de si”) e discurso (derivado de uma “formação discursiva”, que, por sua vez, deriva de “uma formação ideológica dominante”), e porque o discurso não se apresenta como algo discernido no texto. Ao primeiro contato com o material de análise não será possível dele extrair o(s) discurso(s). Será tarefa do analista construir o corpus, buscando no texto, o que remete a um discurso.

A análise é um processo que começa pelo próprio estabelecimento do corpus e que se organiza face à natureza do material e à pergunta (ponto de vista) que o organiza. Daí a necessidade de que a teoria intervenha a todo momento para “reger” a relação do analista com seu objeto, com os sentidos, com ele mesmo, com a interpretação (ORLANDI, 2005, p.64)

Assim, após a delimitação do corpus da análise, seguem-se as seguintes etapas:

1ª Etapa: Passagem da superfície linguística para o Objeto Discursivo

Esta é a primeira etapa da análise de discurso, segundo Orlandi (2005, p.65-66), na qual desfazendo os efeitos da ilusão do material bruto, e considerando o esquecimento da enunciação, procura-se “o como se diz, o quem diz, em que circunstâncias”. Converte-se a “superfície linguística (o corpus bruto)”, “de um discurso concreto”, em um “objeto teórico”, um “objeto linguisticamente de-superficializado”.

A construção do Objeto Discursivo (linguisticamente de-superficializado) faz-se pelo “trabalho com paráfrases, sinonímia, relação do dizer e não-dizer”. Desfaz-se a “ilusão de que aquilo que foi dito só poderia sê-lo daquela maneira”, e torna-se “visível o fato de que ao longo do dizer se formam famílias parafrásticas relacionando o que foi dito com o que não foi dito, com o que poderia ser dito” (ORLANDI, 2005, p.77-78).

2ª Etapa: Passagem do Objeto Discursivo para o Processo Discursivo

Esta passagem se dá relacionando as formações discursivas distintas, “que podem ter-se delineado no jogo de sentidos observado pela análise do processo de significação (paráfrase, sinonímia etc.)”, com as formações ideológicas que estão presentes nestas relações (ORLANDI, 2005, p.78).

Assim, segundo Orlandi (2005, p.78)

[...]ele atinge a constituição dos processos discursivos responsáveis pelos efeitos dos sentidos produzidos naquele material simbólico, cuja formulação o analista partiu. Ao longo de todo o procedimento analítico, ao lado do mecanismo parafrástico, cabe ao analista observar o que chamamos de efeitos metafóricos.

O efeito metafórico se dá por uma “substituição contextual”, na qual há um “deslizamento de sentidos” do que foi dito (“ponto de partida”), ao que não foi dito ou poderia sê-lo (“ponto de chegada”), “possíveis outros” e também os silêncios. Aos poucos, através dos “deslizamentos de sentidos”, chega-se a algo diferente do que foi dito, porém “essa diferença é sustentada em um mesmo ponto que desliza de próximo em próximo, o que nos leva a dizer que há um mesmo nesta diferença”. “Tanto o diferente como o mesmo são produção da história, são afetados pelo efeito metafórico (ORLANDI, 2005, p.78-79).

Falamos a mesma língua mas falamos diferente. Dizemos as mesmas palavras mas elas podem significar diferente. As palavras remetem a discursos que derivam seus sentidos das formações discursivas, regiões do interdiscurso que, por sua vez, representam no discurso as formações ideológicas (ORLANDI, 2005, p.79-80).

3ª Etapa: Análise do Processo Discursivo

Etapa em que se encerra, mesmo que provisoriamente, a análise de discurso. Nela, num procedimento de “ir-e-vir constante entre teoria, consulta ao corpus e análise” (ORLANDI, 2005, p.67) chega-se ao processo discursivo, banhado de historicidade e ideologia.

O não-dito é exposto, os silêncios (fundador, constitutivo, local) também, então percebe-se as filiações históricas e ideológicas dos discursos. E como esclarece Orlandi (2005, p.84) é “preciso que a teoria e o método explicitem de que não-dizer estamos falando, de como o consideramos e quais são os procedimentos para a análise”. Dependendo da teoria adotada na pesquisa haverá maneiras de análise e resultados diferentes, “com consequências diferentes a respeito de nossa compreensão dos sentidos e dos sujeitos em relação com o simbólico, com a ideologia, com o inconsciente”.

2.3.2 Uma tipologia para a Análise de Discurso

Orlandi (2011) propõe uma tipologia para classificação dos discursos, como uma necessidade metodológica da AD. Esta tipologia envolve a relação da linguagem com suas condições de produção, e também a interação e a polissemia.

Esta pesquisadora (Orlandi, 2011, p.153) afirma que

...um tipo de discurso resulta do *funcionamento discursivo*, sendo este último definido como a atividade estruturante de um discurso determinado, para um interlocutor determinado, por um falante determinado, com finalidades específicas. Observando-se, sempre, que este “determinado” não se refere nem ao número, nem à presença física, ou à situação objetiva dos interlocutores como pode ser descrita pela sociologia. Trata-se de formações imaginárias, representações, ou seja, da posição dos sujeitos no discurso (M. Pêcheux, 1969).

A tipologia estabelecida por Orlandi (2011) distingue: discurso lúdico, discurso polêmico e discurso autoritário. Esta tipologia pode ser considerada com uma generalidade tal que, “partindo de certos princípios, determinam as condições de significação de qualquer discurso” ou como há a necessidade de uma tipologia “na qual se inscrevam os princípios e as condições de significação para um discurso” esta seria “uma das tipologias possíveis, em seu nível de generalização” (ORLANDI, 2011, p.174).

Alguns critérios foram considerados para estabelecer os tipos de discurso, tais como os relacionados a como os interlocutores se consideram na interação e à reversibilidade que indica “uma maior ou menor troca de papéis entre locutor e ouvinte”; e à relação dos interlocutores com o objeto do discurso (ORLANDI, 2011, p.154) que oportuniza ou não a polissemia. O quadro a seguir (Quadro 5) descreve algumas características dos tipos de discurso estabelecidos por Orlandi (2011) em relação a estes critérios:

Quadro 5 – Características dos tipos de discurso.

| Tipologia | Interação dos interlocutores e Reversibilidade | Relação com o objeto do discurso e Polissemia | Relação com a verdade | Relação com Paráfrase e Polissemia |
|-----------------------------|--|--|---|--|
| Discurso Lúdico | Reversibilidade entre interlocutores é total. | Objeto do discurso está presente como tal. Polissemia aberta. | Não é importante. | Tende para a polissemia - multiplicidade de sentidos. |
| Discurso Polêmico | Reversibilidade se dá em certas condições. | O objeto do discurso está presente mas segue a direção dada pelos interlocutores. Polissemia controlada. | A verdade é disputada pelos interlocutores. | Tende para o equilíbrio entre paráfrase e polissemia. |
| Discurso Autoritário | Reversibilidade tende a zero. | Objeto oculto pelo dizer. Polissemia contida. | A verdade é imposta. | Tende para a paráfrase – permanência de um sentido único, mesmo dito de diferentes formas. |

Fonte: Elaborado pela pesquisadora.

Pode-se observar que o discurso lúdico, como é caracterizado, é contraponto para os outros dois discursos. Para Orlandi (2011) ele representa o desejável em nossa formação social e também ruptura, pois nossa sociedade privilegia o uso eficiente da linguagem para fins práticos, como no caso dos discursos autoritário e polêmico, e não para fins de prazer como é o que acontece no discurso lúdico.

É interessante apontar que estes tipos de discurso não existem necessariamente isolados, numa forma pura. O que se constata, segundo Orlandi (2011) é uma mistura de tipos. Na análise dos discursos deve-se observar a dominância de cada um dos tipos nas práticas discursivas.

Isto significa que é preciso analisar o funcionamento discursivo para se determinar a dinâmica desses tipos: às vezes todo o texto é de um tipo, às vezes sequências se alternam em diferentes tipos, outras vezes um tipo é usado em função de outro, outras vezes ainda eles se combinam, etc. A noção de tipo não funciona como porto-seguro, isto é, não creio que se deva – como usualmente tem ocorrido – uma vez estabelecida uma noção, endurece-la categoricamente, estagná-la metodologicamente, perdendo assim a sua plasticidade, a sua provisoriedade, enquanto matéria de conhecimento (ORLANDI, 2011, p.156).

Com a relação ao processo de análise de um discurso, os tipos estabelecidos por Orlandi (2011) podem norteá-lo, mas não o estagnar. Importante esclarecer que esta tipologia pode ser utilizada para caracterizar outros discursos como o político, o religioso e o pedagógico.

2.3.3 Discurso Pedagógico

Utilizando-se da tipologia descrita no item anterior, Orlandi (2011) propõe que o Discurso Pedagógico (DP) figura dentre os discursos do tipo autoritário. Para caracterizá-lo como tal a autora apresenta o esquema (Figura 2) a seguir, com considerações sobre ele.

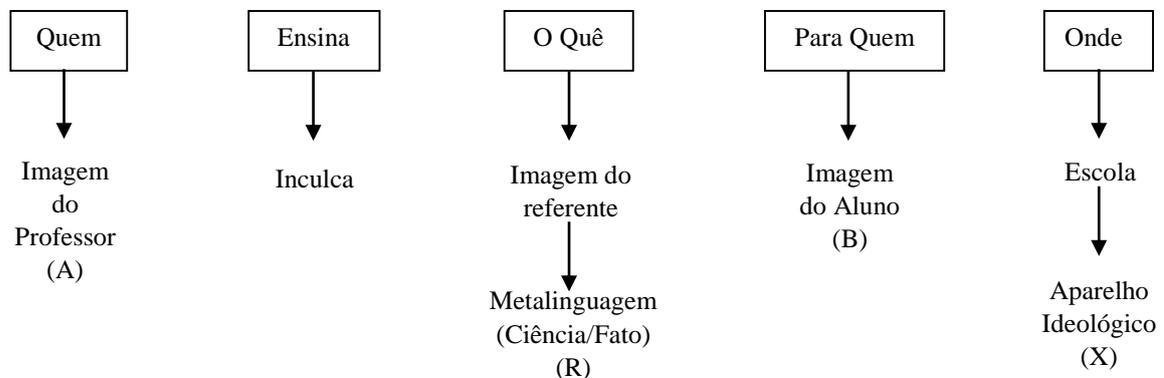


Figura 2 – Percurso Estrito da Comunicação Pedagógica

Fonte: Orlandi, E. P. A Linguagem e seu Funcionamento – As Formas do Discurso. 2011, p.16

Levando em consideração as formações imaginárias de Pêcheux (1969) tem-se que o que deveria ser a imagem dominante do DP: IB(R)⁶, é apresentada com uma gradação de autoritarismo que vai de IB(IA(R))⁷ até formas mais autoritárias como IB(IA(IB(IA(R)))) e IA(A) (como hipertrofia da autoridade). De outra forma, pode-se dizer que no DP: A influencia B, ao invés de A ensina B, pois o aluno fica obrigado a reproduzir o que o professor inculcou. “Mais do que informar, explicar, influenciar ou mesmo persuadir, ensinar aparece como inculcar” (ORLANDI, 2011, p.17).

No DP algumas leis do discurso (interesse, utilidade, informatividade) são mascaradas, favorecendo seu viés autoritário. O interesse e utilidade são mascarados pela chamada motivação no sentido pedagógico. “Essa motivação aparece no DP como motivação que cria interesse, que cria uma visão de utilidade, fazendo com que o DP apresente as razões do sistema como razões de fato” (ORLANDI, 2011, p.18).

O professor é a autoridade em sala de aula, ele é quem ordena e quem interroga, no Discurso Pedagógico. Como apontado anteriormente, na formação imaginária do DP, pode-se ter que a imagem que B (aluno) deve ter da imagem que A (professor) deve ter do referente. Nesta mediação do dever, legitima-se um conhecimento, um conteúdo. Nas razões para legitimar o referente tem-se o “é porque é” e a cientificidade.

A transmissão de informação e fixação são consideradas objetivos do DP. Até o momento falamos do tipo de “informações” (comportamento) que ele “transmite” (inculca). Gostaríamos, agora, de falar sobre a natureza dessa “informação”. E sua característica está em que ele se pretende científico (ORLANDI, 2011, p.19).

A cientificidade pode ser estabelecida por dois pontos: a metalinguagem e apropriação do cientista feita pelo professor. Por meio da metalinguagem cria-se uma legitimidade do conhecimento por uma via científica, em oposição ao saber do senso comum.

É dessa perspectiva de metalinguagem que se podem entender questões do tipo: posso dizer com minhas palavras? Cujas respostas são: ou não pode, ou, mais benevolmente, se diz que pode para depois se recusar essa linguagem e substituí-la por outra “mais adequada” (ORLANDI, 2011, p.20)

Somente é legitimada a linguagem “mais adequada” no DP. Assim como o saber legitimado é o do professor-cientista. Na posição de autoridade na instituição escolar o professor apropria-se do cientista, como se o saber dele fosse seu, apagando-se o modo como ele (professor) adquiriu o conhecimento científico. “O professor *diz que e, logo, sabe que*, o

⁶ Imagem que o aluno (B) faz do referente (R).

⁷ Imagem que o aluno (B) faz do referente (R) é a Imagem que o professor (A) faz do referente (R).

que autoriza o aluno, a partir de seu contato com o professor, a dizer que sabe, isto é, ele aprendeu (ORLANDI, 2011, p.21).

Importante apontar que entre “a imagem ideal do aluno (o que não sabe) e a imagem ideal do professor (o que tem a posse do saber que é legitimado pela esfera do sistema de ensino) há uma distância fartamente preenchida pela ideologia” (ORLANDI, 2011, p.22).

Nesta visão do DP apresentada por Orlandi (2011) tem-se que a reflexão é substituída pelo automatismo pois o que importa é saber manipular os conhecimentos legitimados. O sistema de ensino atribui ao professor a posse da metalinguagem e da ciência, autorizando-o a reproduzir o discurso legitimado por ele. Apaga-se as relações com o referente, estanca-se a reversibilidade na relação dos interlocutores, propõe-se a ilusão de uma neutralidade deste discurso pela via científica, enfim dissimula-se a necessidade, a utilidade, e a informatividade.

Há um momento no processo do discurso pedagógico ou outro discurso (autoritário?) qualquer em que o outro ouve no esmagamento, tentando reproduzir, repetir, copiar a voz autossuficiente do locutor; em outro momento há ambiguidade de falantes sem ouvintes; à força de tentar resistir aos que procuram nos relegar à posição de apenas ouvintes (e ouvintes de discursos já cristalizados), deixamos de ouvir mesmo os nossos pares, o que não nos ajuda a deslocar efetivamente a relação de dominação. E há um terceiro momento, é o momento crítico, aquele em que se estabelece uma relação menos hierarquizada entre os interlocutores, o da disputa pela posse da palavra (ORLANDI, 2011, p.36-37)

Isto posto, que o DP tem características de um discurso autoritário, como interferir nestas características para superar o autoritarismo? Orlandi (2011, p.32) sugere que poderia ser tornando-o um discurso polêmico. Assim seria necessário questionar seus implícitos. Explicitar as condições de produção deste discurso. “Como os implícitos, o discurso coloca algumas ‘informações’, informações que aparecem como dadas, predeterminadas, e não deixa espaço para que se situe a articulação existente entre o discurso e o seu contexto mais amplo”.

Também seria necessário alterar a relação dos interlocutores, dando espaço para a reversibilidade. O professor precisaria construir seu discurso deixando espaço para outros sentidos possíveis e para o aluno, como sujeito ouvinte. Colocar-se como ouvinte do próprio discurso e como ouvinte dos outros discursos. O aluno precisaria exercer sua capacidade de discordância. “Capacidade do aluno de se constituir ouvinte e se constituir como **autor** na dinâmica da interlocução, recusando tanto a fixidez do dito como a fixação do seu lugar como ouvinte” (ORLANDI, 2011, p.33, grifo nosso).

Além de uma outra dinâmica entre os interlocutores, mais flexível, precisaria haver a recuperação do objeto do discurso, os fatos, os acontecimentos, a história. No processo de

interlocução, há confronto de interesses sociais, há confronto de sentidos. As condições de produção precisam ser explicitadas para expor também o objeto do discurso.

De um lado, portanto, deve-se questionar os implícitos, os locutores, o conteúdo, a finalidade, o sentido dado ao ensino pelo DP do poder e, de outro, fazer a mesma coisa com o discurso que nós reproduzimos internamente no trabalho pedagógico. Isto é, questionar as condições de produção desses discursos (ORLANDI, 2011, p.35)

Assim, Orlandi (2011) aponta que o DP é autoritário desde que as relações sociais dentro da instituição escolar a sejam. Se na escola tiver uma seleção de quem terá e quem não terá acesso ao discurso, e um processo interno de esmagamento do outro, haverá uma legitimação do discurso autoritário. Se por outro lado a relação entre os interlocutores permitir a reversibilidade e se as condições de produção dos discursos forem questionadas, teremos a ruptura da tendência autoritária do DP.

2.3.4 A noção de Sujeito e a noção de Autor

A noção de sujeito na AD está vinculada a ideologia. O sujeito é o indivíduo que é interpelado pela ideologia. Para Orlandi (2005, 2011) neste processo de assujeitamento alguns pontos estão presentes: a ilusão de que o sujeito é fonte do seu dizer; a relação existente entre a formação discursiva e a formação ideológica; e a ilusão da literalidade, relação entre o que se diz e sua significação. Nesta concepção há o deslocamento da centralidade do sujeito, este está vinculado ao funcionamento do discurso; às formações discursivas e às formações ideológicas.

O sujeito se submete à língua mergulhado em sua experiência de mundo e determinado pela injunção a dar sentido, a significar-se. E o faz em um gesto, um movimento sócio-históricamente situado, em que se reflete sua interpelação pela ideologia. A ordem da língua e a da história, em sua articulação e seu funcionamento, constituem a ordem do discurso (ORLANDI, 2005, p.2).

No discurso, o sujeito não é o sujeito-em-si, ele é um sujeito socialmente constituído que se apropria da linguagem. Para Carreira (2001, p.2) pode-se dizer que os esquecimentos nº 1 e 2, apontados por Pêcheux, atuam “na construção do ‘eu’ porque procuram apagar a submissão do sujeito à ideologia”, ou em outras palavras, “as noções de esquecimentos nº 1 e nº 2 abordam aquilo que permite ao sujeito suportar seu assujeitamento, especificamente seu assujeitamento à ideologia”.

Esclarecendo o que são estes esquecimentos, Orlandi (2005, p.35) descreve o esquecimento nº 1 como aquele de

[...] instância do inconsciente e resulta do modo pelo qual somos afetados pela ideologia. Por esse esquecimento temos a ilusão de ser a origem do que dizemos quando, na realidade, retomamos sentidos pré-existentes. Esse esquecimento reflete o sonho adâmico: o de estar na inicial absoluta da linguagem, ser o primeiro homem dizendo as primeiras palavras que significam apenas e exatamente o que queremos. Na realidade, embora se realizem em nós, os sentidos apenas se representam como originando-se em nós: eles são determinados pela maneira como nos inscrevemos na língua e na história e é por isto que significam e não pela nossa vontade.

E o esquecimento nº 2 como aquele

[...] da ordem da enunciação: ao falarmos, o fazemos de uma maneira e não de outra, e, ao longo do nosso dizer, forma-se famílias parafrásticas que indicam que o dizer sempre podia ser outro. [...] Este “esquecimento” produz em nós a impressão da realidade do pensamento. Essa impressão, que é denominada ilusão referencial, nos faz acreditar que há uma relação direta entre o pensamento, a linguagem e o mundo, de tal modo que pensamos que o que dizemos só pode ser dito com aquelas palavras e não outras, que só pode ser assim.

Outras questões relacionadas aos dois esquecimentos e a posição do sujeito como autor, serão tratadas mais adiante. Por enquanto, é preciso definir melhor o sujeito, principalmente o sujeito contemporâneo.

O sujeito da contemporaneidade é apresentado por Orlandi (2005, p.2-3) como o sujeito do capitalismo. Este sujeito em sua interpelação “faz intervir o direito, a lógica, a identificação”. O sujeito capitalista também “leva o equívoco da impressão idealista da origem em si mesmo do sujeito”, como um sujeito livre e responsável por si e seus atos.

O processo de constituição do sujeito apresenta dois momentos: o primeiro é o da interpelação do indivíduo em sujeito pela ideologia, no qual o indivíduo, “afetado pelo simbólico, na história” se subjetiva; e o segundo momento no qual, com a ação do Estado e suas instituições, materializada pela formação social, “individualiza a forma-sujeito histórica, produzindo diferentes efeitos nos processos de identificação”. “Portanto o indivíduo, nesse passo, não é a unidade de origem, mas o resultado de um processo, um constructo, referido pelo Estado” (ORLANDI, 2005, p.3 -4).

Conclui-se que o sujeito contemporâneo

Uma vez interpelado em sujeito pela ideologia em um processo simbólico, o indivíduo, agora como sujeito, determina-se pelo modo como, na história, terá sua forma individual concreta: no caso do capitalismo, que é o caso presente, a forma de um indivíduo livre de coerções e responsável, que deve assim responder, como sujeito jurídico (sujeito de direitos e deveres) diante do Estado e de outros homens. Nesse passo resta pouco visível sua constituição pelo simbólico, pela ideologia. Temos o sujeito individualizado, caracterizado pelo percurso bio-psico-social (ORLANDI, 2005, p.4).

Nestas considerações sobre o sujeito contemporâneo, Orlandi (2005, p.2) pergunta-se sobre o modo como a “materialidade dos lugares dispõe a vida dos sujeitos e, ao mesmo tempo, a resistência desses sujeitos constitui outras posições que vão materializar novos (ou outros) lugares”. A autora alerta que não é apenas a posição privilegiada do sujeito, que se considera livre e responsável, que permite a resistência, e deixa a questão: “pode o sujeito, ao resistir aos processos de sua individualização afetar a forma-histórica do sujeito e por aí chegar até mesmo a atingir seu modo de interpelação?” A qual ela responde ao final de seu texto, com o exemplo da resistência do pichador ao local segregado que o Estado lhe fornece:

“Certamente esse gesto em si pode apenas afetar a forma de individualização do sujeito e não atingir a forma histórica do sujeito. Para isso é preciso que ecoe na história e deixe de ser apenas uma repetição para ser uma ruptura” (ORLANDI, 2005, p.14).

Nesta pesquisa, busca-se um tipo de resistência, que não chega a ser ruptura. Resistência do sujeito-aluno (e futuro professor) ao local de silenciado pelo Discurso Pedagógico (autoritário), da posição de dito pelas palavras de outros, de ouvinte não participante. Busca-se o sujeito na posição de autor.

Carreira (2001) aponta que partindo da noção de sujeito submetido à linguagem, pode-se chegar a noção de autor, posição do sujeito que busca o fechamento dos sentidos, mesmo que provisório, e a instalação da singularidade.

Esta pesquisadora (Carreira, 2001, p.1) alerta que “a pretensão de um deslizamento da noção de sujeito para a de autor se funda, obviamente, em uma não sobreposição destas duas noções na análise do discurso”. Sempre se fala do sujeito quando se fala do autor. Porém, não obviamente, pode-se falar do sujeito sem falar do autor. O autor é “a representação de unidade e delimita-se na prática social como uma função específica do sujeito” (ORLANDI, 1996 apud CARREIRA, 2001, p. 73).

A singularização do sujeito tem relação com a figura do autor,

[...]o qual é definido na análise do discurso como uma posição enunciativo-discursiva do sujeito caracterizada pela responsabilização pelo dizer, fruto do esquecimento nº 1, e pela tentativa de controle do sentido, fruto do esquecimento nº 2. [...] Princípio organizador do discurso (Foucault, 1969, 1970; Orlandi & Guimarães, 1988), o autor é aquele que reinvestiga seus ditos, preocupando-se em se fazer entender por seus interlocutores, tentando cercar o sentido e apagar a heterogeneidade constitutiva do sujeito e do discurso (Authier-Revuz, 1990). [...] o autor como aquele que, de certa forma, penetra pelo menos pré-conscientemente no esquecimento nº 2, uma vez que a busca de controle do sentido pressupõe algum reconhecimento de seu descontrole. Entretanto, se o esquecimento nº 2 lida com os restos do nº 1, penetrar em um implica em penetrar no outro. É aqui que encontramos a dimensão subjetiva do autor: em uma

noção, por mais vaga que seja, de seu submetimento à linguagem, a algo que fala a sua revelia e que lhe faz emergir entre os significantes (CARREIRA, 2001, p.2)

Assim, o autor faz um gesto de (re)significar os sentidos já-lá numa interpretação particular. Conforme propõe Carreira (2001), talvez seja este o caráter inédito da autoria. Na (re)significação se instala a singularidade da posição do autor, constituindo-se ao mesmo tempo sua identidade e a unidade do texto.

2.3.5 Autoria na/para Análise de Discurso

Como já apresentado anteriormente, há uma distinção entre sujeito e autor. Para Orlandi, (2007, apud Bressan, 2009) esta diferença existe, assim como há distinção entre discurso e texto. O sujeito está para o discurso e para a dispersão, assim como o autor está para o texto e para a unidade. Assim, a autoria precisa de disciplina e organização na sua relação com o texto.

“A autoria constitui-se como função mais afetada pelo contato com o social e com as coerções, pois está submetida às regras das instituições e nela são mais visíveis os procedimentos disciplinares” (BRESSAN, 2009, p.3).

Em outras palavras, Bressan (2009, p.3) afirma

Um texto, do ponto de vista de sua apresentação empírica, pode ser visto como um objeto com começo, meio e fim. Porém, se o texto for considerado como discurso, será incompleto, uma vez que não é uma unidade fechada. Não interessa, portanto, apenas a organização do texto, mas o que o texto organiza em sua discursividade. Nesse sentido, se o discurso está para a dispersão, o texto está para a unidade. Assim, na autoria, o sujeito ao se colocar na posição de autor, tornar-se-á responsável pelo efeito de fechamento do texto.

Para estas pesquisadoras (Bressan, 2009, Orlandi, 2007) a autoria é um princípio necessário ao discurso e origem da textualização. “Na autoria, o sujeito que assume a posição de autor, torna-se responsável por aquilo que diz e não diz, pela textualidade do texto, ou seja, pela sua unidade, coerência, pelo seu fechamento, mesmo que empírico” (BRESSAN, 2009, p.4). O sujeito na posição de autor responsabiliza-se pelo dito, o não-dito e pelo que foi silenciado, mesmo que de forma provisória ou ilusória, produzindo o efeito de fechamento do texto.

Sendo o autor uma das dimensões do sujeito mais afetada pelo contexto sócio-histórico (pelas exigências de coerência, padrões estabelecidos, não contradição, originalidade, unidade etc), ao produzir a unidade o “sujeito (disperso) é apagado pelo autor (unidade)” e neste processo pode-se observar a ação do discurso sobre o sujeito: “um modo de dizer padronizado

e institucionalizado, no qual se inscreve a responsabilidade do sujeito pelo que diz”. As exigências “buscam tornar o sujeito visível (enquanto autor, com suas intenções, objetivos, direção argumentativa)”, “controlável” e “identificável” (ASSOLINI, 2003, p.64).

Assolini (2003, p.64) afirma que o sujeito pode ocupar diversas funções em um discurso, dependendo das formações discursivas. Também que este sujeito pode assumir a função-autor em algumas formações e em outras não. O que pode indicar uma relação da autoria com a construção da identidade, “pois o sujeito se identifica com determinadas formações discursivas e dentro delas está autorizado a se responsabilizar socialmente pelo sentido, colocar-se na origem”.

Outro ponto salientado por Assolini (2003, p.65) citando Orlandi (1993) é que existe uma relação entre autoria e censura, um jogo entre elas. A censura afeta a identidade do sujeito pois “impede que ele se identifique com as regiões do dizer...que não convém em uma conjuntura dada”, ao mesmo tempo que ao “proibir determinados sentidos, a censura não os cala totalmente, pelo contrário, chama a atenção para sua existência”. Assim a opressão traz em seu bojo a resistência: “os sentidos calados significam em silêncio ou pelo avesso”, ou ainda, o que é calado pela censura pode significar por meio do que é permitido, “de forma mascarada”.

Para Orlandi (2010, p.79) a política de silêncio como a censura produz asfixia:

Ela é a interdição manifesta da circulação do sujeito, pela decisão de um poder de palavra fortemente regulado. No autoritarismo, não há reversibilidade possível no discurso, isto é, o sujeito não pode ocupar diferentes posições: ele só pode ocupar o “lugar” que lhe é destinado, para produzir os sentidos que não lhe são proibidos. A censura afeta, de imediato, a identidade do sujeito.

Esta asfixia apaga a identidade do sujeito e impede a autoria.

Assolini (2003, p.69) apresenta o conceito de autor e autoria para Tfouni (2001, p.82,83, apud Assolini, 2003), que os propõe com base no conceito de letramento como processo sócio-histórico, que não aceita a concepção de separação dicotômica entre os usos orais e escritos da língua:

[...]o autor é uma posição do sujeito a partir da qual ele consegue estruturar seu discurso (oral ou escrito) de acordo com um princípio organizador contraditório, porém necessário, visto que existe no processo de produção de um texto um movimento de deriva e dispersão de sentidos inevitável que o autor precisa controlar (1997^a), a fim de dar ao seu discurso uma unidade aparente, com começo, meio e fechamento.

Ainda citando Tfouni, Assolini (2003, p.71) apresenta três possíveis efeitos de sentido que o autor faz uso ao colocar “o interlocutor (leitor ou ouvinte) em posições específicas de interpretação do discurso”:

1) – a criação de um efeito de suspense, pelo autor, através da interrupção do fluxo narrativo e da sugestão de que algo importante vai acontecer, sem que, no entanto, o conteúdo desse acontecimento seja explicitado naquele momento; 2) – antecipação, pelo autor, da necessidade do interlocutor (dúvidas, questionamentos ou informações) e 3) – (re)significação da experiência pessoal do autor dentro do discurso narrado, possibilitando que ele, o autor, se coloque como testemunha dos conteúdos narrados, a fim de garantir um efeito de verossimilhança.

Estes efeitos de sentido apresentam-se como vestígios, marcas da presença da função-autor “em uma determinada formação discursiva, uma vez que não temos acesso aos sentidos, mas sim aos seus efeitos” (Tfouni, 2001 apud Assolini, 2003, p.71).

Na escola, na formação de professores, se a prática pedagógica for fundamentada num discurso autoritário, no qual a censura silencia os outros sentidos e os interlocutores não podem assumir a função-autor, haverá pouco espaço para autoria emergir. Para Assolini (2003, p.71) uma consequência do impedimento do processo de autoria é que o aluno fica amarrado a determinadas formações discursivas, que são apenas aquelas que a instituição escolar “permite” que circulem e que são legitimadas por ela.

Para que a autoria emerja, segundo os pesquisadores já citados (Orlandi, Assolini, Tfouni, op. cit.) é necessária a assunção pelo sujeito da função-autor que acontece quando o aluno, como sujeito inserido na cultura, no contexto histórico-social, conhece quais são as condições de produção dos textos/discursos, conhece “quais são e como são produzidos textos que se inscrevem no discurso da escrita”, e ofereça “condições para que os alunos de fato possam produzir esses textos” (Orlandi e Guimarães, 1988, apud Assolini, 2003, p.71).

2.3.6 Concepção de Interpretação na/para a Análise de Discurso

Como colocado anteriormente, não há sentido sem interpretação, “diante de qualquer objeto simbólico o homem é levado a interpretar”. E interpretar tem relação com a ideologia. Os gestos de interpretação são atos simbólicos (linguístico-discursivo-ideológico) que intervêm no real (ORLANDI, 2005, p.45).

A relação da ideologia com a interpretação se dá pois, ela (a interpretação) “é necessariamente regulada em suas possibilidades, em suas condições” (ORLANDI, 2005, p.47), e não é livre de determinações. Assolini (2003, p.73) afirma que a interpretação não pode ser

qualquer uma, pois “todo gesto de interpretação é caracterizado pela inscrição do sujeito e de seu dizer em uma posição ideológica, configurando uma região particular na memória do dizer”.

Ela não é mero gesto de decodificação, de apreensão de sentido. A interpretação não é livre de determinações: não é qualquer uma e é desigualmente distribuída na formação social. Ela é “garantida” pela memória, sob dois aspectos: a. a memória institucionalizada (o arquivo), o trabalho social da interpretação onde se separa quem tem e quem não tem direito a ela; b. a memória constitutiva (o interdiscurso), o trabalho do histórico da constituição do sentido (o dizível, o interpretável, o saber discursivo). O gesto de interpretação se faz entre a memória institucional (o arquivo) e os efeitos de memória (interdiscurso), podendo assim tanto estabilizar como deslocar sentidos. Ser determinada não significa ser (necessariamente) imóvel (ORLANDI, 2005, p.47-48).

O que se coloca como determinante dos gestos da interpretação (memória institucional e interdiscurso) podem levá-la a estabilizar ou deslocar os sentidos. Portanto, nem todos tem acesso a interpretação e nem tudo pode se colocar como interpretável, dentro de uma determinada formação discursiva. Ideologicamente legitima-se os dizeres e os que podem interpretar. Porém isto não é imóvel.

Assolini (2003, p.73) alerta que “como a interpretação é institucionalmente administrada, a autoria é afetada por ela”. O autor precisa ter o direito e a possibilidade (ter esta permissão) de ocupar diferentes lugares de interpretação. Ter a permissão de interferir no processo de produção de sentidos. Ter a possibilidade de deslocar os sentidos.

Finalizando, provisoriamente, as discussões sobre os referenciais que deram suporte a esta pesquisa, esclarece-se que são nestas perspectivas, que se busca a presença (ou não) de autoria nos discursos que aparecem nos registros dos bolsistas de ID, dos subprojetos do Pibid UNIFEI.

CAPÍTULO 3 - O Caminhar da Pesquisa

Importa contar sobre como a pesquisa foi desenvolvida, desde o surgimento da ideia, até os processos de análise e considerações sobre ela. Como vários outros processos de investigação, houve uma ideia inicial da qual surgiu uma primeira proposta de pesquisa e que depois foi se delineando de uma outra forma até chegar ao que se descreve aqui nesta dissertação.

De início partiu-se da ideia de investigação dos subprojetos (Ciências Biológicas, Física, Matemática e Química) do Pibid Unifei, buscando em suas atividades o que poderia ser considerado como práticas reflexivas. Estudos sobre professor reflexivo, reflexividade, professor pesquisador, entre outros, foram realizados como parte do embasamento teórico.

Num segundo momento, nos encontros de orientação, chegou-se a proposta de investigação nos registros realizados pelos bolsistas de ID, dos referidos subprojetos, o que emergiria enquanto processos reflexivos. Neste momento queria-se buscar vestígios de melhoria nas habilidades de desenvolver estes registros.

Estudos sobre qual metodologia adotar para analisar os registros produzidos pelos bolsistas foram realizadas, mas ainda havia dúvidas sobre a utilização da Análise de Discurso e sobre quais registros seriam coletados para a análise.

Para a definição de qual registro seria coletado, foi elaborado um questionário exploratório (Apêndice A) com a finalidade de orientar esta investigação, quando da construção do projeto de pesquisa. O questionário apresentou perguntas sobre as formas utilizadas pelos bolsistas de ID para sistematização dos relatos e reflexões e o uso de Tecnologias Digitais de Informação e Comunicação (TDIC) neste processo, com intenção de verificar quais tipos de registros deveriam ser abordados pela pesquisa e se havia a utilização de TDIC na elaboração dos mesmos.

O questionário estruturado foi disponibilizado virtualmente, por meio da ferramenta de formulários do *Google Docs*. Para a resposta ao questionário a pesquisadora visitou cada um dos grupos Pibid da UNIFEI para apresentar a proposta da pesquisa e solicitar a participação de cada um, de modo voluntário. Também foi entregue a cada um dos bolsistas de ID o “Termo de Consentimento Livre e Esclarecido” (Apêndice B), em duas vias, para que pudessem avaliar as informações e optar em participar ou não do processo.

Com os dados obtidos, numa primeira análise dos gráficos, gerados pela ferramenta, pode-se concluir que a forma de registro mais bem aceita e utilizada pelos bolsistas foi o portfólio. Outros registros também foram utilizados mais por um grupo do que por outro, porém o portfólio, talvez por ser o documento citado nas orientações do Pibid, foi o mais utilizado por todos os grupos e bolsistas questionados.

Quanto à influência das TDIC nos registros dos bolsistas ID, pode-se considerar que foram positivas, pois nas respostas deles percebe-se que as tecnologias utilizadas facilitaram o processo de sistematização dos relatos e reflexões sobre as atividades vivenciadas. Ressalta-se que estas contribuições foram mais intensas para a produção dos portfólios. O contexto tecnológico da produção dos portfólios será levado em consideração, mas não será o ponto principal da investigação.

Diante das respostas colhidas pelo referido instrumento optou-se pela coleta das informações dos portfólios, que englobam mais informações do que os demais tipos de registros. Isto também pode ser reafirmado em conversa com a Coordenadora Institucional, que comentou que os portfólios eram os registros mais ricos pois traziam uma coletânea dos diversos outros registros realizados pelos bolsistas durante as atividades do Pibid, tais como: diários, narrativas, fotos etc.

Para a seleção dos portfólios a serem analisados, inicialmente, colocou-se alguns critérios:

- Portfólios de bolsistas de ID que participaram do Pibid nos anos de 2014 e 2015. Este critério é importante para que se possa analisar reflexões durante uma trajetória de um aluno dentro do programa;
- Portfólios de alunos pertencentes a cada um dos subprojetos do Pibid UNIFEI. Os processos formativos em diferentes áreas, ou licenciaturas de áreas distintas, podem trazer situações diferenciadas para as produções e isto pode ser considerado enriquecedor para a análise;
- Metade dos portfólios de bolsistas de ID que estão concluindo o curso de licenciatura em 2015, e a outra metade de bolsistas que estão mais no início do curso de licenciatura. Este critério é importante para que se tenha no conjunto dos portfólios a serem analisados uma diversidade quanto aos momentos do processo de formação docente

Com estes primeiros dados foi construído o projeto de pesquisa.

3.1 Continuidade da Construção da investigação

Quando da coleta do material e de uma primeira leitura de reconhecimento dele, pensou-se numa reformulação dos critérios colocados no projeto de pesquisa pois alguns dos grupos dos subprojetos haviam produzido mais registros do que outros. Porém, como isto poderia apresentar-se como um dado importante da pesquisa, definiu-se pela manutenção da questão do período de dois anos de produção, a diversidade dos portfólios relacionada aos subprojetos do Pibid UNIFEI e a diversidade de períodos de formação dos bolsistas de ID. Em relação ao quantitativo de portfólios e a divisão em metade de um período de formação e metade de outro, foram critérios desprezados por serem considerados inexpressivos para a pesquisa.

O que mostrou de forma definitiva que os critérios colocados no projeto de pesquisa poderiam ser flexibilizados foi a opção pela Análise de Discurso. Não seriam estes critérios que definiriam o corpus da pesquisa, mais sim o que neles poderiam ser considerados discursos e marcas de reflexão e de autoria.

Então, com estas considerações, com os estudos teórico-metodológicos realizados, com a revisão bibliográfica que apontou o que as teses e dissertações estavam dizendo sobre o Pibid, foi feita a construção do dispositivo analítico da pesquisa.

Esta pesquisa tem cunho qualitativo, pois segundo Goldenberg (2004, p. 32) tenta “ver o mundo através dos olhos dos atores sociais e dos sentidos que eles atribuem aos objetos e às ações sociais que desenvolvem”. Por isto não é neutra, nem tão pouco livre de subjetividade, mas nem por isto não é rigorosa. Ela exige “criatividade, disciplina, organização e modéstia, baseando-se no confronto permanente entre o possível e o impossível, entre o conhecimento e a ignorância” (GOLDENBERG, 2004, p.13).

Assim, com este viés, a pesquisa procurou marcas, no corpus selecionado (recortes discursivos dos portfólios dos Bolsistas de ID), dos sentidos que emergiam dos registros realizados, na oportunidade das atividades do Pibid, pelos bolsistas de ID. Elaborou-se então um dispositivo analítico que considerasse estes recortes discursivos, no que deles podia-se considerar como reflexão e autoria. Levou-se em consideração, também, e principalmente, as condições de produção dos discursos destes sujeitos envolvidos nos processos educativos da formação docente.

O dispositivo de escuta, conforme propõe Orlandi (2005, p. 59) precisa compreender o que se investiga, “para lá das evidências”, considerando a “opacidade da linguagem”, a “determinação dos sentidos pela história”, a “constituição do sujeito pela ideologia e pelo inconsciente”, procurando não um sentido “verdadeiro”, mas “o real sentido em sua materialidade linguística e histórica”.

Compreender o que é efeito de sentidos é compreender que o sentido não está (alocado) em lugar nenhum mas se produz nas relações: dos sujeitos, dos sentidos, e isso só é possível, já que sujeito e sentido se constituem mutuamente, pela sua inscrição no jogo das múltiplas formações discursivas (que constituem as distintas regiões do dizível para os sujeitos) (ORLANDI, 2010, p.20)

Como são questões difíceis de quantificar, concorda-se com Goldenberg (2014) que cabe à pesquisa qualitativa, portanto, investigá-las. O que D’Ambrósio (2004, p.21) também salienta quando compara a pesquisa quantitativa à qualitativa:

A pesquisa qualitativa é outra coisa. No meu entender, é o caminho para escapar da mesmice. Lida e dá atenção às pessoas e às suas idéias, procura fazer sentido de discursos e narrativas que estariam silenciosas.

Desta forma o dispositivo analítico foi organizado para procurar os sentidos dos discursos encontrados, buscando nos ditos e não-ditos, e também nos silêncios, a constituição dos sujeitos, suas filiações ideológicas e discursivas e marcas de reflexão e autoria.

A tarefa de elaboração do dispositivo analítico, não foi simples. Foi necessário buscar teóricos que trouxessem embasamento sobre a reflexividade do professor, sobre registros reflexivos em portfólios, sobre interpretação e autoria e análise do discurso. E buscar entre os conhecimentos produzidos por eles, coerência com esta proposta de investigação.

Na primeira parte da análise, na superfície do texto, foram pinçados dos textos recortes nos quais podia se reconhecer momentos reflexivos. Para isto algumas características e princípios de reflexividade foram elencados para nortear a tarefa, verificando se o portfólio analisado tinha (ou não) um viés ou cariz reflexivo: relação teoria/prática, reflexão coletiva, reflexão sobre a realidade da sala de aula, reflexão sobre a realidade mais ampla da educação, reflexões sobre reuniões do grupo, reflexões sobre a futura profissão, orientações e inspirações para o portfólio, princípio da pessoalidade e da auto implicação, princípio do efeito multiplicador, princípio da conscientização, princípio de inacabamento e continuidade da formação.

Numa segunda parte da análise, saindo da superfície do texto, foram selecionados outros recortes, ou dentre os recortes já pinçados, os que poderiam remeter às características de autoria.

Após a seleção destes recortes discursivos, procedeu-se a análise dos discursos. Foram consideradas na análise as condições de produção dos discursos, as formações ideológicas e discursivas presentes, e o que neles remetia à autoria. Algumas características relacionadas a autoria nortearam a análise discursiva. Foi considerado se o sujeito ocupa diferentes lugares de interpretação; se há rompimento com as formações ideológicas já instituídas, se há deslocamentos do sujeito da posição de enunciador de sentidos legitimados pela escola para a posição autor, sujeito responsável pelos seus dizeres; se existe tentativa de responsabilização pelos dizeres e pelo controle dos sentidos e se há (re)significação da experiência pessoal do sujeito do discurso.

Os recortes discursivos selecionados foram organizados para a análise em contextos nos quais eles fizeram parte ou teriam pertinência.

3.2 O uso do Portfólio nos subprojetos do Pibid da UNIFEI

O uso de portfólios no Pibid está previsto na legislação que orienta o programa. Segundo a Portaria nº 96, de 18 de julho de 2013, é um dever do bolsista de Iniciação à Docência (ID) “elaborar portfólio ou instrumento equivalente de registro com a finalidade de sistematização das ações desenvolvidas durante sua participação no projeto” (CAPES, 2013, p.17).

Os portfólios analisados nesta pesquisa são dos anos de 2014 e 2015, dos subprojetos do Pibid/UNIFEI⁸. Os bolsistas de ID que produziram estes portfólios foram orientados pelos coordenadores da instituição e tiveram acompanhamento e suporte deles para sistematizar toda a vivência nos projetos desenvolvidos.

As primeiras orientações partiram da coordenadora institucional em reunião com todos os participantes. Nesta oportunidade foi apresentado o item sobre a exigência de um instrumento de registro conforme a Portaria citada anteriormente. Também foi feita uma explanação sobre a origem italiana do termo portfólio, a origem de seu uso nas artes plásticas e na publicidade e as possibilidades de produção que podem ser até eletronicamente, como o webfólio. Além disto, foram apresentadas as orientações mais específicas sobre a utilização do portfólio no Pibid, para mostrar as evidências de desenvolvimento, participação, interação, reflexão e formação, de forma que o bolsista tenha que selecionar dentre as atividades realizadas

⁸ Os portfólios analisados nesta pesquisa encontram-se disponíveis para outras pesquisas, com a autorização dos bolsistas e coordenadores, em arquivos em *CD ROM* (Subprojeto – Biologia), *Dropbox* (Subprojeto – Matemática 2014) e *Google Drive* (Subprojetos Matemática – 2015 e Química).

no Pibid, as mais relevantes para incluir em seu portfólio, comentando sobre elas e sobre estas escolhas.

Algumas diretrizes foram trabalhadas com os bolsistas para a produção dos portfólios no que se refere a importância de ser uma construção permanente, que apresente as reflexões deles sobre as atividades; quanto às escolhas e justificativas fazerem parte da reflexão, apontando porque aquele momento foi significativo; e quanto a ser um material, ou uma estratégia, que serve para acompanhamento do desenvolvimento do bolsista, pois apresenta evidências de suas aprendizagens.

Nas orientações foi grifado que o mais importante na produção do portfólio não é o produto final, mas sim o processo, tudo que o bolsista refletiu e aprendeu ao realizá-lo. Outro ponto esclarecido é que não existem modelos a serem seguidos, os portfólios são pessoais e devem ter o olhar, o jeito de cada bolsista.

No decorrer do processo outras orientações e intervenções foram propostas, mas num nível individual ou nos grupos dos subprojetos, com a finalidade de ajudar alguns nesta tarefa nova de um registro reflexivo de suas aprendizagens. Nem todos os bolsistas tinham familiaridade com a escrita de portfólios, e alguns tiveram dificuldades nos relatos e nas reflexões.

Para Silva e Sá-Chaves (2008, p.724) no início do uso dos portfólios podem surgir dúvidas. A falta de familiaridade com o processo pode produzir dificuldades para a reflexão. Assim,

Quando o formando não está familiarizado com a estratégia portfólio e/ou com mecanismos que permitam refletir sobre a própria aprendizagem, podem ocorrer alguns impactos negativos iniciais com a sua utilização. A este propósito, Nunes e Moreira (2005) relatam que as análises realizadas na fase inicial de construção de portfólio revelaram alguns constrangimentos, tais como: a invisibilidade do sujeito nas narrativas; ausência de narrativas de pendor reflexivo; e desintegração entre forma e conteúdo nas narrativas. (Silva e Sá-Chaves, 2008, p. 724).

Nas análises realizadas na pesquisa notou-se alguns destes aspectos, mas que com o passar do tempo, com a prática, espera-se que sejam minimizados. Pode-se afirmar que alguns bolsistas tiveram mais dificuldades que outros para a produção dos portfólios, mas isto não foi impedimento para que realizassem sua produção. No capítulo 4 foram abordadas outras considerações sobre este apontamento.

Os bolsistas de ID, produtores dos portfólios analisados, foram nomeados pelo termo Bolsista de ID e por números, por uma questão de organização, conforme apresentado no

quadro 6. Importante informar que como interessou a esta pesquisa o que poderia ser considerado como reflexão, e não relatos e descrições das atividades realizadas, o material colhido dos bolsistas do subprojeto de Física não pôde ser incluído no seu corpus. Nos portfólios de Química, embora escassos os momentos de reflexão, eles existiram e fizeram parte da pesquisa.

Quadro 6 – Identificação dos Bolsistas de ID

| Subprojetos Pibid | Identificação do Bolsista |
|--------------------------|----------------------------------|
| Biologia | Bolsista de ID 1 |
| Biologia | Bolsista de ID 2 |
| Biologia | Bolsista de ID 3 |
| Matemática | Bolsista de ID 4 |
| Matemática | Bolsista de ID 5 |
| Matemática | Bolsista de ID 6 |
| Física | Bolsista de ID 7 |
| Química | Bolsista de ID 8 |
| Química | Bolsista de ID 9 |
| Química | Bolsista de ID 10 |

Fonte: Elaborado pela pesquisadora.

3.3 A proposta de um produto desta pesquisa

Na investigação dos portfólios dos bolsistas de ID, alguns pontos podem ser salientados como importantes para a orientação do processo de realização dos registros de forma a garantir a reflexão e a autoria. Os autores e pesquisadores consultados apontam algumas maneiras de fazer isto, apresentando princípios importantes a seguir e dificuldades do processo, em suas experiências e vivências do uso de portfólios e outros registros reflexivos.

A vivência dos coordenadores do Pibid na orientação, acompanhamento e avaliação dos portfólios também trouxeram aspectos significativos para o aprimoramento desta estratégia. Assim, com base em todo material coletado e investigado sobre os portfólios para esta pesquisa, fez-se a proposta deste texto orientador: Portfólios como registros reflexivos – Uma proposta, presente no Apêndice C.

Para a elaboração do referido texto, além da consulta aos estudos de pesquisadores sobre o assunto foi realizada uma consulta a alguns coordenadores do Pibid, por meio de questionário (Apêndice D) com três perguntas abertas.

As experiências destes coordenadores com a orientação e acompanhamento dos registros realizados pelos bolsistas de ID, quando das oportunidades de desenvolvimento das ações do Pibid foram relevantes para a elaboração do produto desta pesquisa.

CAPÍTULO 4 - Análise dos Portfólios

Para a análise dos portfólios foi construído um dispositivo analítico que abrangeu as informações dos referenciais teóricos e metodológicos. Sinteticamente, a figura 3 apresenta algumas possibilidades de análise do dispositivo, na superfície do texto e saindo dela.

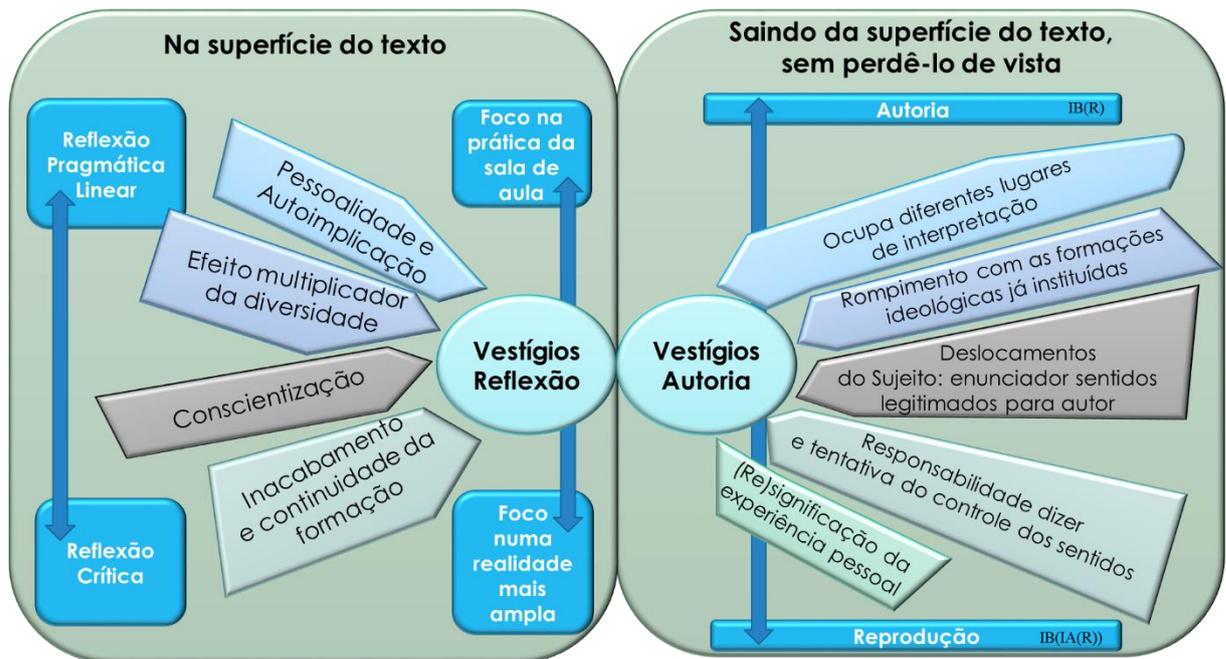


Figura 3 – Dispositivo Analítico – possibilidades para a análise

Fonte: elaborado pela pesquisadora

4.1 Na superfície do texto - Buscando marcas de reflexão

Os portfólios analisados, em sua maioria⁹, apresentaram vários trechos nos quais além da descrição das atividades realizadas e vivenciadas, verifica-se momentos de reflexão. Reflexão sobre a prática docente, sobre os momentos de planejamento e organização das atividades, sobre as reuniões e outros eventos coletivos e também sobre angústias pessoais e da futura profissão.

Estes recortes com momentos de reflexão foram analisados deixando emergir algumas marcas importantes do caráter desta reflexão. A reflexividade presente alterna momentos em

⁹ Conforme foi esclarecido no Capítulo 3, os registros realizados pelos bolsistas dos subprojetos Física disponibilizados para esta pesquisa não apresentaram recortes com características reflexivas. E nos de Química, a incidência foi pequena. Nestes registros verificou-se a presença de relatos e descrições das atividades realizadas. Isto não significa que relatos e descrições são ruins ou menos importantes que reflexões, mas que pela proposta de pesquisa não são interessantes para ela.

que o foco é a prática docente no interior da sala de aula e entornos; e outros em que o foco se amplia para questões mais gerais da educação e da formação de professores.

Refleti muito com os colegas sobre a indisciplina dos alunos em sala de aula, a tecnologia e suas implicações para o ensino e a formação de professores no país. Obtive muito mais questionamentos do que respostas prontas finalistas. (BOLSISTA DE ID 3, 2014, p.56)

Os alunos tentaram terminar a prova, solicitando muito a ajuda do professor, principalmente na questão envolvendo matemática. É possível ver claramente que os mesmos têm dificuldade em compreender o que é solicitado. Foi observado também que algumas equipes entregaram a prova sem terminar a mesma (BOLSISTA DE ID 8, 2014, Relatório de Atividade em sala de aula - 15/09/2014).

Nós, estudantes e professores, criamos o hábito de questionar todos os problemas relacionados a educação como: salário, carga horária, indisciplina dos estudantes, falta de apoio para a escola, etc. Entretanto vejo que muitos professores não realizam um momento de reflexão, de discussão baseada na literatura e ficam apenas na impressão pessoal (BOLSISTA DE ID 1, 2015, p.20)

A partir de tais reflexões podemos dizer que a educação sofreu e ainda sofre uma grande influência do Estado e das classes dominantes, que conduzem a maneira que a educação deve ser ensinada, uma vez que é de interesse do Estado formar cidadãos para servir aos seus interesses (BOLSISTA DE ID 1, 2015, p.4)

O Pibid tem se mostrado uma importante ferramenta para uma possível mudança no ensino brasileiro (BOLSISTA DE ID 2, 2015, p. 19)

[...] outro comentário que me chamou a atenção, foi o pedido para que as pesquisas tenham uma utilização benéfica para a sociedade, ou seja, parar de se fazer pesquisa só por fazer, e também para que a matéria empreendedorismo seja ministrada na formação de químicos em geral (BOLSISTA DE ID 10, 2014, Relatório de Atividade em sala de aula – 10, 11, 12 /11/2014).

Nos recortes selecionados percebe-se a alternância do foco das reflexões e também algumas características do tipo de reflexividade. Há momentos de uma reflexão crítica e há momentos de uma reflexão com características lineares e pragmáticas. Reflexões coletivas e reflexões individuais. Não se pode dizer que há a superação total do processo reflexivo neoliberal. Pode-se afirmar que as alternâncias apresentadas demonstram que outras possibilidades estão sendo vivenciadas por estes bolsistas que ampliam as propostas de reflexividade.

Durante o procedimento foi possível constatar na prática as afirmações de Paulo Freire no que diz respeito a autonomia do aluno e o professor como agente mediador do conhecimento, pois ao passo que supervisor deu autonomia aos alunos para executarem na prática o experimento eles puderam observar o que a diferenciava e ao mesmo tempo o professor mediou o conhecimento prévio dos alunos junto ao experimento realizado conduzindo-os ao objetivo do experimento que era o agente limitante (BOLSISTA DE ID 9, 2015, Relatório Pibid 2015 – p.27).

Este curso me abriu os olhos para estudar mais sobre o assunto, pois ali vi que não saberia como fazer isto hoje em dia (Bolsista de ID 10, 2014, Relatório de Atividade em sala de aula – 10, 11, 12 /11/2014).

Há possibilidades de superação da dicotomia teoria e prática. Existem momentos nos quais os alunos integram os conhecimentos (teóricos e práticos) expondo ideias de autores ou deles próprios sobre algumas situações vivenciadas.

Quanto às reflexões sobre a futura profissão, estas envolvem vários elementos da constituição do professor como profissional.

Este sem dúvida foi o meu maior desafio como professor: organizar uma aula prática no ensino médio. Os estudantes mostravam-se ansiosos e isso, de certa forma, me “preocupava”, pois tinha medo de ocorrer algum imprevisto que impossibilitasse a realização da aula e, assim, decepcionar os alunos”(BOLSISTA DE ID 1, 2015, p. 34)

Com o Pibid eu tenho amadurecido muito como futura educadora, tenho melhorado meu relacionamento com as pessoas e a minha capacidade de trabalhar em grupo, ou seja, o Pibid tem me feito crescer tanto no lado profissional quanto no lado pessoal (BOLSISTA DE ID 2, 2015, p. 20)

Minha expectativa este ano é aprender e me aprimorar enquanto futura professora, desenvolver projetos num âmbito voltado ao social, que de fato traga sentido ao conteúdo de matemática para o aluno, além de aprender novas metodologias e abordagens (BOLSISTA DE ID 4, 2015, p.2)

Neste período, tivemos tempo para pensarmos em novos projetos, nos projetos aplicados, tempo para refletir sobre o que ganhamos com o PIBID, como o projeto de educação financeira, a narrativa de probabilidade e estatística, que me levou a perceber a dificuldade que o professor enfrenta ao ter que ensinar uma área que exige tanta análise acerca das situações problemas e que muitas vezes esta análise não é realizada, pois é mais fácil entrar numa sala, apresentar uma fórmula e dar exemplos simples ao invés de refletir tudo que este conteúdo envolve, sei que o tempo é curto, que os alunos nem sempre colaboram, mas é algo a se pensar (BOLSISTA DE ID 6, 2015, p.2)

Além das características da reflexividade, também foram encontrados elementos que podem ter relação com os princípios propostos por Sá-Chaves, em entrevista à Nadal, Alves e Papi (2004), e Silva e Sá-Chaves (2008) para que os portfólios sejam considerados instrumentos reflexivos. Quanto a estes princípios, pode-se notar a presença de:

- Pessoalidade e autoimplicação dos alunos na aprendizagem

[...]eu sou bastante quieta, acho que é porque ainda não me sinto totalmente a vontade com os alunos e também ainda tenho medo de errar e quem não tem (BOLSISTA DE ID 2, 2014, p.3).

[...]inclusive para mim, que no processo de elaboração e pesquisa sobre a atividade aprendi bastante, pois não sabia que um computador codifica uma imagem como sendo uma matriz, no qual cada pixel da imagem corresponde a um elemento (BOLSISTA DE ID 4, 2015, p.26).

Em minha opinião, este semestre que passou foi muito significativo e muito bem aproveitado, não realizei nenhum projeto grande, mas acredito que mesmo as pequenas intervenções fazem diferença na sala de aula. As leituras

propostas me ajudaram a pensar nos projetos que poderia desenvolver e até mesmo no meu TFG. Acredito que estamos mais preparados e um pouco mais maduros que o ano passado, ainda vamos crescer bastante ao longo do ano, mas a diferença já é visível (BOLSISTA DE ID 6, 2015, p.37)

Os bolsistas colocam-se como pessoas e, provavelmente, nestas interações vivenciadas foram tratados como tal. Também há autoimplicação deles no processo de aprendizagem. Percebem-se como aprendizes nas diversas situações de sala de aula da EEB, de projetos, de pesquisas, de cursos, de oficinas e de outras atividades promovidas no Pibid. Nestes casos a aprendizagem ocorre com/no ser aprendente.

- Efeito multiplicador da diversidade

Aprendemos com as nossas coordenadoras e com nossos colegas sobre práticas educacionais que fazem a diferença nas escolas, e com isso vieram muitas realizações (BOLSISTA DE ID 1, 2015, p.72)

Conversamos com a professora supervisora [...] sobre o desinteresse dos alunos para com a matéria de Biologia e propusemos estratégias alternativas de ensino. Como sempre a professora supervisora nos ouviu com muita atenção e tentou incorporar algumas dessas estratégias no cotidiano das suas aulas (BOLSISTA DE ID 2, 2015, p.2)

Vale ressaltar que a cada encontro entre as duas escolas saímos com novas ideias e cheios de ânimo! (BOLSISTA DE ID 2, 2015, p.16)

Foi uma das melhores reuniões do Pibid, todos pibidianos interagindo, pensando, refletindo e trocando ideias fez com que nosso trabalho fluísse! (BOLSISTA DE ID 4, 2015, p.34)

Foi um momento de troca de aprendizados, muito mais que isso, percebi que o nosso pibid, mesmo que ainda no início, tem se esforçado e trabalhado muito bem, superando qualitativamente muitos trabalhos apresentados por demais instituições. (BOLSISTA DE ID 5, 2015, p.62)

[...] podemos ver o quanto somos limitados e que na vida se torna impossível viver sozinho e o quanto o trabalho em grupo é importante para a nossa vida (BOLSISTAS DE ID 2, 2015, p.16)

Nos trechos acima pode ser reconhecido o princípio do efeito multiplicador da diversidade. Os bolsistas de ID deixam clara a mensagem que a aprendizagem ocorreu com a participação dos coordenadores, dos professores supervisores, das escolas, dos colegas, enfim do coletivo que esteve presente nas atividades do Pibid. Eles reconhecem que é necessária a interação entre as pessoas para compartilharem e construir seus conhecimentos.

- Conscientização

[...] o que eu vi até agora foram textos interessantes que geravam debates fervorosos acerca destes problemas. Essa dinâmica, pelo menos para mim, só prova que o que é gratificante na área do Ensino não é relatar apenas, é discutir! (BOLSISTA DE ID 1, 2015, p. 5)

[...]é como se tivéssemos o poder de incentivar, apoiar e despertar o interesse para aprender quanto para bloquear o aluno e fazer com que isso transforme sua realidade e autoestima. Acredito que poderíamos usar sempre alguns minutos da reunião para reflexões como essa (BOLSISTA DE ID 4, 2015, p.21).

A sala estava com metade dos alunos e estava ótima, parece que todo o barulho, todos os incômodos foram retirados. Não me refiro aos alunos em si, mas sobre a questão das salas superlotadas. O trabalho dificilmente sai de excelência, porque este fator, quantidade de alunos, realmente interfere. Hoje pude perceber que uma das medidas para melhorar a educação é diminuir o número de alunos em uma única sala (BOLSISTA DE ID 6, 2015, p.31)

Esta foi uma experiência muito enriquecedora, pois podemos ter uma perspectiva diferente do que havíamos pensado a respeito da nossa prática pedagógica bem como a importância do PIBID em nossa formação profissional e acadêmica (BOLSISTA DE ID 9, 2015, Relatório Pibid 2015 – p.32).

O princípio da conscientização aparece nas reflexões dos bolsistas sobre as atividades realizadas e vivenciadas nas quais novos conhecimentos, novas realidades, novos discursos são agregados aos conhecimentos destes futuros professores.

- E inacabamento e continuidade da formação

Penso que de certa forma ainda estou limitado para falar deste tema [...] apesar de minhas limitações, acredito que este é um ótimo primeiro passo para que tanto o professor quanto os alunos sintam-se incomodados e possam aprender (BOLSISTA DE ID 1, 2015, p. 48)

Uma frase que chamou atenção e que realmente é como eu penso, foi: “Serei eterno(a) aprendiz” (BOLSISTA DE ID 4, 2014, p.35)

O grupo está com ideias bacanas, aprendemos com os erros e acertos do ano passado e estamos em busca de fazer melhor (BOLSISTA DE ID 4, 2015, p.7)

O evento foi encantador, agreguei experiências que carregarei para toda vida (BOLSISTA DE ID 6, 2015, p.38)

Acredito que é um tema importante a ser discutido, afinal estamos lá por eles e para eles, então a opinião deles é de extrema necessidade para a continuação do trabalho. Uma pesquisa mais bem estruturada, com objetivos mais claros e uma análise melhor dos dados seria muito útil para todas as áreas. É algo a se pensar para o próximo ano, pois pelas minhas pesquisas quando fui discutir sobre esse tema, achei muitos trabalhos quanto ao impacto do pibid na formação dos licenciandos, mas não sobre os alunos da escola básica (BOLSISTA DE ID 6, 2015, p.54)

A aprendizagem é processo e nas reflexões dos bolsistas isto é percebido. Eles expõem seus limites, aprendem com os erros, superam as dificuldades, agregam conhecimentos e experiências, buscam novas ideias e pesquisas, como “eternos” aprendizes. Há o pressuposto de inacabamento e de continuidade característicos dos processos formativos.

Nesta análise, ainda na superfície do texto, foram encontrados vestígios ou marcas de reflexão sobre a realidade da sala de aula e seu entorno e, também, de uma realidade mais ampla da educação. Há características críticas nas reflexões, e também pragmáticas. Percebe-se a presença dos princípios eleitos como característicos de registros com “cariz reflexivo”, propostos por Sá-Chaves, em entrevista à Nadal, Alves e Papi (2004), e Silva e Sá-Chaves (2008). Isto pode dizer muito sobre os portfólios analisados e as propostas pedagógicas envolvidas neste processo. Ambos estão, provavelmente, num processo de busca de propostas mais críticas e emancipadoras de educação.

No próximo subitem, a análise saiu da superfície do texto, sem perdê-lo de vista, para buscar marcas de autoria. Nesta proposta de análise, inspirada pela Análise de Discurso, busca-se na opacidade da linguagem, nas formações ideológicas e formativas, marcas de autoria. Nesta etapa não se busca o que os discursos querem dizer, mas sim os ditos, não-ditos e silêncios que fazem parte dos discursos de sujeitos históricos nos processos de interlocução.

4.2 Saindo da superfície do texto, sem perdê-lo de vista - Buscando marcas de autoria

Para esta análise dos portfólios dos bolsistas de ID, saindo da superfície do texto, como relatado nos segundo e terceiro capítulos, foi realizada uma análise com inspiração na Análise de Discurso de Orlandi (2005, 2010, 2011).

Como descrito anteriormente (Capítulo 2), os portfólios foram produzidos para cumprir uma exigência legal do programa e também, com as orientações dos coordenadores do Pibid, como forma de expor as experiências e vivências nos momentos formativos de iniciação à docência. A produção destes registros foi estimulada pelos coordenadores como tarefa a ser cumprida e como oportunidade para relatos e reflexões sobre o que aconteceu durante as atividades do Pibid em diversos espaços: EEB - nas salas de aula, nas reuniões, nas conversas com os professores, nos projetos entre outros; IES – nas reuniões, nos estudos, nos eventos, nas conversas com os coordenadores etc; e em outros espaços formativos, em eventos acadêmicos, congressos, seminários e outros. Nos registros dos bolsistas de ID percebe-se estes espaços de formação e convivência, e algumas vezes eles entrelaçam-se nos momentos de reflexão.

A forma com que os coordenadores propuseram a produção dos portfólios e a maneira como os interlocutores (bolsistas de ID, coordenadores e professores supervisores) interagiram na produção destes registros fala muito sobre eles e sobre o processo formativo que se

desenvolveu. Percebe-se nos portfólios de alguns grupos uma maior abertura para relatar e expor as reflexões e em outros uma certa rigidez, talvez por insegurança, inexperiência ou pela forma como foram orientados e incentivados em suas produções. Nestes últimos registros foram encontrados poucos momentos de reflexão ou nenhum. Neles existe a predominância de relatos e descrições das atividades realizadas.

Alguns cenários nos quais aconteceram as atividades do Pibid, e que fizeram parte dos relatos e reflexões dos bolsistas de ID, foram destacados como uma maneira didática de expor esta análise empreendida.

1º Contexto – Reuniões de Professores na EEB

Neste momento tem-se a participação de um coletivo da escola, no qual são apresentados temas para discussão. Alguns papéis podem ser reconhecidos, como o de quem lidera a reunião, que possui certa autoridade no discurso: o Diretor e/ou o Supervisor/Orientador da Escola; o de quem é colocado como o réu ou salvador, no julgamento dos problemas da escola: o Professor; e um outro papel é exercido pelo licenciando, bolsista de ID, que neste momento observa, mas que ao elaborar o portfólio apresenta alguma autoridade no discurso.

É importante explicitar o lugar de quem fala, como propõe Orlandi (2011, p. 26), referindo-se à noção de discurso de Michel Pêcheux, que não é transmissão de informação, mas efeito de sentidos de interlocutores, para entender os efeitos de sentidos: “Quando se diz algo, alguém o diz de algum lugar da sociedade para outro alguém também de algum lugar da sociedade e isso faz parte da significação”.

O discurso de quem observa a reunião, lugar do locutor neste momento, foi foco desta primeira análise. Nas observações pode-se perceber reflexões, e saindo da superfície dos textos, os dizeres e os não-dizeres, neste contexto da reunião de professores. O bolsista de ID fala de um lugar de observador, que não está diretamente ligado aos problemas da escola, mas que também é conhecedor destes problemas. O locutor fala deste lugar, mas para alguém (coordenador, colegas, supervisor) que possivelmente é mais conhecedor do que ele das questões pedagógicas. Então encontra-se dúvida e uma certa insegurança no discurso, que oscila entre pontos distintos.

“Linda e Inspiradora!” é como primeiramente o Bolsista ID 5 classifica a mensagem inicial da reunião de professores que a Direção da escola apresenta como proposta de motivação para os temas do encontro. Depois, ao ouvir um comentário dos professores sobre a mesma mensagem: “São todos vídeos idiotas”, coloca-se como comovido e descrente na mensagem

veiculada pela Direção, diante dos problemas da escola. Então complementa: “...pude perceber que no fundo é uma colocação sensata”.

Do lugar de bolsista de ID, observador da reunião, ele não se sente confortável em achar a mensagem proposta pela autoridade da escola (Diretor) como idiota, sem relação com a realidade da escola. Mas também não deixa de levar em consideração o discurso dos professores experientes. No processo de formação de professores, muitas vezes há um choque entre o que se estuda, entende e acredita, e a realidade produzida no ambiente de trabalho escolar. Não que teoria e prática sejam distintas, mas as ideologias presentes nestes contextos, IES e EEB, talvez produzam conflitos.

Importante perceber que os conflitos são vivenciados num momento de aprendizagem da profissão, no qual há possibilidades de expô-los e discuti-los. Seria ingenuidade pensar que os conflitos não existam e que eles não são, também como as outras experiências formativas, momentos de aprendizagem.

Buscando o título desta primeira parte do portfólio do Bolsista ID 5: “Um encontro intrigante” pode-se fazer alguns deslizamentos para achar os efeitos de sentidos presentes nele. Sabendo da posição do locutor, observador, inexperiente, colocando em conflito suas próprias ideias e teorias aprendidas, pode-se pensar no termo intrigante, aquilo que incita curiosidade, que foi dito; em relação ao não-dito, intrigante, aquilo que causa intrigas, conflitos, ou mesmo aquilo que é maçante. Perceber que a realidade produzida na escola é a mesma que é criticada quando estudada, faz o locutor concordar com alguns pensamentos de alguns professores, por perceber a “sensatez” do que foi dito por eles, ou por acreditar, lá “no fundo”, que este discurso representa o que ele acredita que aconteça na escola.

Segundo Orlandi (2011, p. 126), “para o locutor, o seu interlocutor ou concorda ou não concorda com ele (ou é cúmplice ou seu adversário)”, ou é “espelho” ou “abismo” (VOGT e FRATESCHI, 1978, apud ORLANDI, 2011, p.126).

Todo esse mecanismo, está assentado no que Pêcheux chama antecipação, que é um processo sobre o qual se funda a estratégia do discurso e que é de natureza argumentativa.

Pela antecipação, o locutor experimenta o lugar de seu ouvinte, a partir de seu próprio lugar: é a maneira como o locutor representa as representações de seu interlocutor e vice-versa. (ORLANDI, 2011, p.126)

No jogo de palavras, nas paráfrases abaixo, pode-se observar alguns efeitos de sentido:

- 1- Pude perceber a **importância** de reuniões coletivas como essas, **e** também a **desvalorização** de momentos como esse, **se apenas** servirem para colocar no papel as grandes dificuldades apresentadas (BOLSISTA DE ID 5, 2014, grifo nosso).
- 2- Pude perceber a **importância** de reuniões coletivas como essas, **mas** também a **desvalorização** de momentos como esse, **quando apenas** servirem para colocar no papel as grandes dificuldades apresentadas.
- 3- Pude perceber a **importância** de reuniões coletivas como essas, **apesar de** também a **desvalorização** de momentos como esse, **por causa apenas** servirem para colocar no papel as grandes dificuldades apresentadas.

O “e” pode ser substituído pelo “mas” ou pelo “apesar de” que expressariam de forma mais definitiva a contradição entre a importância e a desvalorização. Que talvez por uma questão de não querer pesar nesta convicção da contradição a opção pelo “e” torne mais amena a proposta. Como também é o caso de colocar “se apenas”, como uma possibilidade, e não uma causalidade mais definitiva.

O Discurso Pedagógico, enquanto um discurso autoritário, pretende ter a aparência de neutro, mas sempre apresenta uma vinculação ideológica. E como o discurso coloca-se para um público também da educação, com autoridade discursiva, as convicções do sujeito, quanto a importância de momentos coletivos no ambiente escolar e quanto a decepção diante da desvalorização destes momentos pela postura de alguns professores, é exposta, mas de uma maneira não contundente. Talvez os interlocutores não sejam “espelhos”.

Porém é importante observar que a contradição exposta demonstra dois pontos de vistas pedagógicos: um sobre a importância do trabalho coletivo dos professores, momentos que são necessários para a reflexão, para a pesquisa e para a criação do ambiente investigativo; outro sobre a visão de que o professor da EEB não valoriza os momentos coletivos.

Talvez a presença de interlocutores diferentes, professores da EEB, colegas de licenciatura, coordenadores da IES, deixem a dúvida para o locutor se eles concordam ou não com suas ideias. Mas não apagam a formação discursiva, e formação ideológica, da qual deriva seu discurso. Existe a “coerção simbólica exercida pelo interlocutor” (ORLANDI, 2011, p.122). Porém o discurso que se apresenta deixa escapular, pela oscilação entre o que é apreciado por um ou por outro interlocutor, a formação discursiva do locutor, que é observador que está em formação, mas que também pode, por ter uma formação mais recente e atualizada, com ideias diferentes, apresentar soluções para os problemas da escola. Há uma tentativa de superar o Discurso Pedagógico (autoritário).

Se os professores tomarem apenas o sentido de planejar as aulas **apenas no giz e lousa**, com certeza a indisciplina não vai mudar, porém ao trazer **metodologias diferentes**, acredito que esse **quadro pode mudar** (BOLSISTA DE ID 5, 2014, grifo nosso).

As propostas de mudança colocadas pelo sujeito, podem ser observadas em outro trecho:

...reuniões assim são importantes, **mas se não for levada a sério e não produzir um relatório contendo metas a serem seguidas por todos**, o Dia D, não passará apenas de feriado para alunos (BOLSISTA DE ID 5, 2014, grifo nosso).

O locutor coloca-se nestes trechos no papel de professor (da IES, provavelmente), que possui o conhecimento sobre as formas de resolver os problemas. Empodera-se e (re)produz um discurso que talvez seja espelho do professor da IES. A filiação do locutor às formações discursivas dos formadores (professores da IES, coordenadores do projeto) são expostas. Nestes trechos o locutor elege como interlocutor o professor da IES, e antecipa o que ele (professor da IES) pensa, reproduzindo seu discurso.

O locutor pode ter a ilusão de estar dizendo o que diz pela primeira vez, mas como observa Orlandi (2011), o que diz tem raízes em formações discursivas e ideológicas as quais filia-se. Talvez sejam reproduções de um Discurso Pedagógico, autoritário. Talvez sejam produções de um discurso polêmico, pois o interlocutor principal neste momento pode ter deixado o espaço para o deslocamento. Neste processo de formação, no qual os interlocutores (talvez) com filiações diferentes participam deste discurso, permite oscilações, a troca de posições no discurso, e outros sentidos podem emergir. A autoria apresenta-se nestes intervalos, nos espaços entre as formações discursivas dos interlocutores.

Orlandi (2011, p. 32) propõe que a mudança do discurso autoritário para o discurso polêmico pode acontecer quando da parte do autor este constrói

[...]seu texto, seu discurso, de maneira a expor-se a efeitos de sentidos possíveis, é deixar um espaço para a existência do ouvinte como sujeito. Isto é, é deixar vago um espaço para o outro (o ouvinte) dentro do discurso e construir a própria possibilidade de ele mesmo (locutor) se colocar como ouvinte. É saber ser ouvinte do próprio texto e do outro.

Do ponto de vista do ouvinte, propor um discurso polêmico passa pela sua capacidade de exercer a discordância, isto é,

[...]não aceitar aquilo que o texto propõe e o garante sem seu valor social: é a capacidade do aluno de se constituir ouvinte e se constituir como autor na dinâmica da interlocução, recusando tanto a fixidez do dito como a fixação do seu lugar como ouvinte. Ou seja, é próprio do discurso autoritário fixar o ouvinte na posição de ouvinte e o locutor na posição de locutor. (ORLANDI, 2011, p.33)

Nas próximas análises dos demais contextos apresentados nos portfólios dos bolsistas de ID não foram descritos todos os processos de análise, com explicitação das paráfrases e dos jogos de palavras, para diminuir a extensão do texto e permitir mais fluidez na leitura.

2º Contexto – Momentos de Interação dos Bolsista de ID com os professores supervisores

Em alguns momentos dos registros dos Bolsistas de ID em que eles refletem sobre situações acontecidas nas escolas ou que iriam acontecer, aparecem diálogos ou trechos em que há interação entre os alunos bolsistas e os professores supervisores das Escolas de Educação Básica. Algumas interações aconteceram virtualmente, na troca de mensagens em aplicativos de celular, redes sociais ou nos repositórios virtuais compartilhados pelos grupos. Cabe salientar que a partir destas interações releituras e reescritas podem acontecer.

Nestes momentos percebe-se que algumas posições são flexibilizadas (outras não) na interação destes interlocutores. Há uma tendência para um discurso polêmico, no qual a verdade é disputada pelos interlocutores.

Os recortes discursivos a seguir remetem ao diálogo do Bolsista de ID 5 com o Professor Supervisor da EEB, relacionado a uma futura intervenção numa turma de segundo ano do Ensino Médio. O Bolsista de ID 5 assume, no início do diálogo, a posição de alguém que pode trazer novos e bons resultados para a turma com inovações da prática pedagógica. Nesta posição produz críticas ao ensino já estabelecido.

[...] estou na expectativa que possa produzir bons resultados, porém por se tratar de uma turma apática, e que nunca tiveram uma aula não convencional nas aulas de matemática, por isso, talvez não produza os resultados, principalmente pelo fato de ser apenas trabalhado nas maiorias das aulas somente exercícios do tipo siga o modelo (BOLSISTA DE ID 5, 2014, p.8)

O ouvinte (professor supervisor da EEB), em resposta às críticas, coloca-se numa posição de “espelho” quando concorda com o bolsista em relação a apatia da turma e as oportunidades vivenciadas por ela em outros modelos de ensino. Em relação a crítica ao seu (possível) trabalho com “exercícios do tipo siga o modelo” e aos livros didáticos, torna-se resistente. Expõe, em sua defesa, as dificuldades do trabalho em grupo, com metodologias diferenciadas, com turmas grandes, e tempo escasso do “professor da rede pública” para desenvolver planos com novos métodos de ensino.

Em face a discordância do professor supervisor (seu ouvinte e interlocutor) o Bolsista de ID 5, recua um pouco (talvez pela censura ao seu discurso), explicando melhor seus ditos, porém não deixa a posição crítica.

Quando eu me referi aos exercícios do tipo siga o modelo em nenhum momento foi crítica a metodologia do professor e sim crítica aos livros didáticos, ao CBC que indica trabalhar novas metodologias, mas no fim orienta o contrário, aos cursos de formação de professor, ao individualismo da profissão, aos cursos de formação continuada, ao governo, à indisciplina dos alunos... enfim, ao atual cenário que se encontra o ensino brasileiro de matemática. Como o professor pode mudar sua prática se não possui materiais disponíveis para melhoria do seu trabalho? Muitos livros didáticos sempre colocam em suas sequências de ensino: explicação do conteúdo, exercícios resolvidos (exemplos) e depois uma série de exercícios de fixação. Existem livros que fogem essa tradição, porém não são livros triviais [...] (BOLSISTA DE ID 5, 2014, p.9)

O Bolsista (re)investiga seus ditos com a preocupação de ser entendido pelo interlocutor. Os ditos e não-ditos que escapam à censura marcam sua posição no discurso que não reproduz o discurso do interlocutor nestes momentos. Ao final do diálogo o Bolsista de ID 5 reafirma seu discurso salientando pontos que observou no trabalho do docente que considera que são diferentes dos que ele colocou como alvo da crítica.

[...] percebi mudanças radicais, quando você começou a passar mais frequentemente problemas. Muitos alunos não conseguiam interpretar os problemas de sistema linear, acredito que seja pelo fato de problemas não serem trabalhado com eles (Não somente no período com você, mas durante todo o período escolar). Após entrar no conteúdo de Análise Combinatória, você claramente saiu da Zona de Conforto [...], ao iniciar o conteúdo usando a metodologia de Resolução de Problemas. [...] achei fenomenal a ideia de você compartilhar conosco as atividades que iria desenvolver nas próximas aulas (BOLSISTA DE ID 5, p.10)

Após esta resposta do Bolsista ao parecer do Professor Supervisor, ele (professor) mostra que ficou clara a mensagem, concorda e expõe sua necessidade de contato com os bolsistas e as novas metodologias de ensino.

Nos recortes discursivos apresentados anteriormente há várias marcas de autoria. O Bolsista ocupa diferentes lugares de interpretação, ora como aluno da licenciatura que tem contato com metodologias diferenciadas, ora como aluno da licenciatura que não conhece tão bem a realidade da escola de Educação Básica, ora como aquele que “avalia” o trabalho do professor. Em quase todos estes momentos este sujeito tenta responsabilizar-se pelo seu próprio dizer, (re)investigando seus ditos, rompendo com os sentidos legitimados que são produzidos na/pela escola de Educação Básica. Em alguns momentos parece que não há este rompimento por haver recuos em alguns dizeres. Talvez seja uma tentativa de antecipar as necessidades do seu interlocutor. Ou a ação da censura. De qualquer forma os não-ditos fogem à censura, pelas entrelinhas percebe-se que o recuo não impede que os sentidos, que foram eleitos pelo autor (bolsista), emerjam.

3º Contexto – Nos momentos de formação na IES e outros espaços universitários

Há momentos nos registros dos bolsistas que se percebe que as reuniões realizadas na IES, com o coletivo do projeto, são espaços produtivos de troca de ideias, de troca de experiências e também espaço de exercer autoria.

Acredito que a próxima reunião geral entre os bolsistas, marcada para o dia 26/06/2015 será ótima para expor nossas experiências, dificuldades e o que esperamos para o segundo semestre. Estes encontros têm sua importância destacada no momento em que compartilhamos nossas experiências e pontos de vista. É assim que acredito que toda reunião deve ser: aberta, permitindo o diálogo e que cada área do PIBID possa destacar seus principais pontos por um período de tempo. Todos estes tópicos apesar de serem discutidos nas reuniões entre coordenadora de área e a professora supervisora, só tendem a enriquecer quando compartilhamos com as demais áreas e encontramos pontos positivos e negativos a se aplicarem para as demais áreas (BOLSISTA DE ID 1, 2015, p. 9)

O recorte discursivo a seguir apresenta outro momento de reunião do grupo para trocar ideias, refletir e ter voz e vez.

Estes momentos ocupam uma boa parcela de tempo, porém pouquíssimas vezes torna-se desgastante. **Eu explico o porquê:** cada membro tem a liberdade para falar e discutir os principais tópicos que acha importante" (BOLSISTA DE ID 1, 2015, p. 19, grifo nosso)

Há uma crítica ao tempo gasto em reuniões. Mas há também o reconhecimento de que elas, em sua maioria, não são “desgastantes”. O Bolsista valoriza o espaço por ter “liberdade para falar e discutir”, espaço para exercício da autoria. Nos não-ditos aparece a necessidade de se fazer entender pelo interlocutor (talvez Professor Coordenador de Área da IES) quando deixa sua crítica velada.

“Eu explico o porquê”, pode ser uma tentativa de controle dos sentidos e de se fazer entender. O bolsista quer ser entendido pelo interlocutor, quer que ele seja “espelho”. Valoriza e quer o espaço para exercer autoria.

O I Encontro Estadual do Pibid foi algo extremamente importante, pois nos mostrou a importância do Pibid para a educação básica brasileira. A palestra do Professor [...] foi bastante esclarecedora e encorajadora quanto à existência e permanência do Pibid.

A troca de experiências com bolsistas de outras instituições despertou em mim algumas ideias para o ano de 2016 (BOLSISTA DE ID 2, 2015, p.9).

No discurso acima o sujeito coloca-se na posição de valorização do programa e do espaço de troca de ideias. Nos não-ditos e silêncios tem-se a preocupação pela extinção do programa e de algo que é considerado bom para a educação brasileira. Nos deslocamentos que o sujeito fez algumas marcas de autoria podem ser percebidos quando testemunha os fatos apresentados (re)significando sua experiência pessoal.

Os momentos formativos coletivos que envolveram vários bolsistas de áreas diferentes, como também de outras Instituições, foram apreciados pelos Bolsistas de ID, nos registros presentes nos Portfólios. Mas também foram alvo de críticas.

Obviamente houve uma pequena desorganização quanto ao evento, nada que afetasse as impressões sobre o mesmo. Esses “tropeços” foram sutis e totalmente justificáveis devido ao atual momento que o Pibid enfrenta (BOLSISTA DE ID 2, 2015, p.10)

As observações que o mesmo bolsista (Bolsista de ID 2) fez neste recorte discursivo parecem contrastar com as observações feitas no anterior, sobre o mesmo evento. Há elogio ao evento (“extremamente importante”) e há crítica ao mesmo (“Obviamente houve uma pequena desorganização”). Há tentativa de suavizar a situação: “nada que afetasse as impressões” e a palavra tropeços, entre aspas, seguida de “sutis” e “totalmente justificáveis”. Substituindo os ditos pelos não-ditos (e algumas censuras que podem ter havido), destaca-se a palavra “obviamente”, que pode ser substituída por “certamente” ou “com certeza”, como se os “tropeços” já fossem esperados para aquela situação. Neste discurso os não-ditos afirmam um sentido que a censura (talvez dos interlocutores) tenta amenizar.

Também se percebe que o contexto mais amplo do programa interfere tanto no evento, quanto no discurso produzido pelo bolsista. Ora os “tropeços” são “totalmente justificáveis” pela situação em que o programa se encontrava, ora o evento proporcionou informações importantes quanto à “existência e permanência do Pibid”. As angústias vivenciadas pela situação mais ampla do programa emergem no discurso do sujeito que tenta justificar as falhas do evento. O bolsista coloca-se na posição de pessoa afetada pelas conjunturas que estavam interferindo quanto a permanência do Programa (Pibid) tanto quando faz elogios ao evento quanto quando o critica. O sujeito tenta afirmar alguns sentidos (e ocupar a posição de autor), mas há momentos nos quais não há controle dos sentidos, algo fala a sua revelia (talvez outros discursos, talvez censuras).

Outro Bolsista de ID, também apresenta críticas a um evento coletivo.

Infelizmente o seminário apresentou alguns problemas que não são mais novidades para todos. Por se tratar de 26 apresentações, todas em um único dia, o evento mostrou-se desgastante. [...] Por fim, apesar das dificuldades o evento contribuiu, para mim, de forma muito significativa, para o meu aperfeiçoamento no conhecimento das demais áreas das ciências (BOLSISTA DE ID 1, 2015, p.62).

Outra vez percebe-se a crítica com amenizações em elogios. O sujeito do discurso no início apresenta-se contundente com a crítica (“alguns problemas que não são mais novidades para todos”). Na continuidade do recorte discursivo acrescenta que “apesar das dificuldades”,

o “evento contribuiu, para mim, de forma muito significativa”. O sujeito coloca-se como crítico e participante do evento. Como crítico expõe que aconteceram problemas que já eram do conhecimento do coletivo e que não foram evitados pelos organizadores (outros). Como participante, inclui-se no processo e conclui que “Por fim, apesar das dificuldades”, houve contribuição para sua formação. Neste último deslocamento, o bolsista ainda afirma a crítica, expondo insatisfação (“por fim, **apesar** das dificuldades”), mesmo considerando os ganhos que obteve. O sujeito neste caso se coloca na posição de autor, reafirmando os sentidos desde o início do discurso, na tentativa de controlá-los e resistir a censura.

Sobre o evento, gostei em partes, pois acredito que poderia ter momentos de reflexão e discussão, o que não tivemos já que não teve muitos participantes e de acordo com as divisões das seções acabamos assistindo trabalhos repetidos pela segunda ou terceira vez (BOLSISTA DE ID 4, 2015, p.50-51)

Com outras palavras, o mesmo discurso foi repetido por estes sujeitos. Lembrando das características do sujeito contemporâneo, proposto por Orlandi (2005), percebe-se que estes sujeitos apresentam-se como sujeitos livres, de direitos e responsáveis por si e por seus atos. Sujeitos contemporâneos e que em alguns momentos assumem a posição-autor e resistem às formações discursivas autoritárias.

Não nego que foi cansativo um pouco, devido à extensão da reunião, mas foi importante em vista de conhecimento do PIBID UNIFEI e não só o PIBID Matemática (Bolsista de ID 6, 2015, p. 6-7, grifo nosso)

Quando aconteceu a censura, o sujeito na posição de autor não foi silenciado. “Não nego que foi cansativo” foi dito. Nos não-ditos temos “Foi cansativo”. Negar a insatisfação pode ter sido censurada. Como já relatado anteriormente a censura não cala totalmente os sentidos que querem emergir. Neste caso, o dito “não nego” chama a atenção para os sentidos que o autor elegeu para dizer, mesmo que mascaradamente.

4º Contexto – Experiências e Vivências em sala de aula da EEB

Nos portfólios dos bolsistas de ID encontram-se registros de momentos que foram vivenciados nas salas de aula da EEB: momentos de intervenção, de atendimento individualizado, de projetos coletivos e de tantas outras experiências de docência. Momentos ricos de descrições dos processos, mas também ricos de reflexões sobre eles.

Pode-se perceber, nos recortes, sentimentos de ansiedade, angústia, surpresa, decepção, satisfação, entre outros. Talvez fruto do processo de formação vivenciado no qual mesmo tendo um papel de licenciando, professores em formação, são chamados a assumir outros papéis: de professor auxiliar ou de professor regente. O deslocamento nos papéis é percebido nos discursos

que apresentam marcas das formações discursivas as quais filiam-se em cada situação. Há momentos em que quem fala é o outro. Mesmo que exista a tentativa de controle dos dizeres há algo que fala a sua revelia.

Enfim **está cada vez mais difícil** conduzir uma aula de forma que os alunos sintam desejo pelo aprender, estão muito agitados, lidando com muitas e diversas informações e pouco preocupados com o conhecimento (BOLSISTA DE ID 4, 2014, p.22, grifo nosso)

Quando o sujeito do discurso diz “**está cada vez mais difícil**”, quem fala não é o licenciando, alguém inexperiente e em formação. Quantas experiências este sujeito (licenciando) teria para afirmar que hoje, naquela situação está mais difícil? Quem fala a sua revelia é o outro, é a memória, é o interdiscurso. Discurso já-dito na educação por tantos outros sujeitos que acreditam que na atualidade ensinar e aprender é mais difícil do que era num passado. Há neste recorte discursivo uma reprodução deste discurso.

Em algumas situações há descrédito nas potencialidades da turma, dos alunos e até no trabalho da escola e da profissão professor. Que também denota filiação dos sujeitos aos discursos já estabelecidos na escola nos quais o aluno é incapaz e que precisa que o professor inculque os saberes nele (como no discurso autoritário).

...esperava rejeição dos alunos, mas não aconteceu, foi simplesmente o contrário, todos os alunos participaram efetivamente da atividade. (BOLSISTA DE ID 5, 2014, p.17)

Eu acreditava que iria demorar mais para os alunos resolverem o problema, porém muitos acertaram na primeira tentativa, errando em alguns casos somente operações básicas (BOLSISTA DE ID 4, 2015, p.17)

Surpreendi-me quando a primeira equipe que tinha um círculo dividido em nove pedaços formou um trapézio, pois eu havia testado alguns círculos ao planejar a aula e se assemelhavam a paralelogramos apenas[...] (BOLSISTA DE ID 4, 2015, p.38)

Mesmo que os sujeitos tentem controlar o discurso, acabam por filiar-se às formações discursivas já legitimadas pela escola. No Discurso Pedagógico (autoritário) espera-se que o aluno só aprenda quando autorizado pelo professor, quando reproduz seus discursos. Nos recortes discursivos anteriores percebe-se, mesmo sem a intenção de fazê-lo (pois os sujeitos colocam-se como satisfeitos com a “capacidade dos alunos”) que o discurso da incapacidade dos alunos aparece: “esperava rejeição”, “acreditava que ia demorar mais”, “surpreendi-me quando a primeira equipe...” Provavelmente há satisfação ao realizar a reflexão sobre o que não

era esperado e aconteceu, pois foram momentos de sucesso para os alunos e para os bolsistas. Mas os discursos legitimados pela escola sobre a (in)capacidade dos alunos está presente.

Estes discursos legitimados pela escola colocam o professor como “detentor do saber” e o aluno como aquele que não sabe e, provavelmente, terá dificuldades de entender o que será explicado (IB (IA (R))).

...ressaltando que ver o professor fazer parece fácil, mas na hora de fazer é que vão surgir as dúvidas (BOLSISTA DE ID 4, 2015, p. 18)

Com outros ditos pode-se dizer que, no discurso acima, para o professor é fácil os conhecimentos escolares, para o aluno é difícil. No Discurso Pedagógico (autoritário) é assim, via de regra. Não há espaço para que o aluno saiba algo sem que haja uma autorização do professor e somente o seu saber é valorizado.

Também não há rompimento com os discursos já legitimados pela escola no recorte a seguir.

Sabe quando costumamos dizer que "A sala A costuma ter um rendimento melhor que a B e a C" e por aí vai? Então, esse conceito se aplicou, neste trabalho, com a turma do terceiro ano A. Não que os alunos da B não sejam bons, eles têm muito potencial, porém tem preguiça de se manifestar. (BOLSISTA DE ID 1, 2014, p.30)

Neste recorte discursivo nota-se que o sujeito reproduziu o discurso que as formações discursivas autoritárias permitiram. Substituindo os ditos por não-ditos tem-se:

Sabe quando a tradição fala por nós "A sala A costuma ter um rendimento melhor que a B e a C" e por aí vai? Então, **esse conceito se legitimou novamente**, neste trabalho, com a turma do terceiro ano A. **Talvez os alunos da B não sejam bons (sejam incapazes)**, eles têm muito potencial, porém tem preguiça de se manifestar.

No Discurso Pedagógico o professor investe-se de cientificidade e do “é porque é”. Ao aluno (incapaz) resta a opção de reproduzir. O discurso presente neste recorte legitima este tipo de discurso, autoritário. Há uma tentativa do sujeito em amenizar os conceitos que (talvez) não concorde, mas que os não-ditos evidenciam. O sujeito não escapa da situação de reprodutor do discurso legitimado pela escola.

Em outros momentos pode-se perceber que conseguiram romper com estas formações e exercer autoria, deslocando-se do lugar de sujeito-enunciador de sentidos legitimados para um outro lugar, o de sujeito-autor de seu próprio dizer.

A importância de se trabalhar com emoções, com pessoas, com o contexto histórico da docência, permite ao educador se posicionar, se colocar no lugar de seus estudantes e visualizar que há diversas maneiras de se aprender e que nenhuma delas se resume a confinar os alunos e exigir que se calem e não questionem o professor (BOLSISTA DE ID 1, 2015, p. 3)

Devemos ousar, nadar contra a corrente, sei que o sistema educacional não propicia e nem estimula mudanças revolucionárias desse tipo, mas acredito que pequenas mudanças são de suma importância (BOLSISTA DE ID 3, 2015, p.21)

A autoria precisa que o sujeito assuma a posição de autor. Assumir esta posição implica a não reprodução de discursos autoritários. Implica em deslocamento. Na posição autor o sujeito resiste a ser colocado na posição de silenciado pelos discursos autoritários, de dito pelos os outros.

5º Contexto: Diversas situações nas quais há a reflexão sobre a futura profissão e seu processo de aprendizagem

Durante as atividades vivenciadas no Pibid, no processo de formação, os bolsistas refletiram sobre a futura profissão. Nestas reflexões emergem sentidos. Os sujeitos deslocam-se e tecem discursos quase sempre investidos de autoria.

Discutir a alfabetização científica é um desafio que sempre estou disposto a debater, visto que o conhecimento é um direito de todos e não apenas de uma parcela detentora de privilégios (Bolsista de ID 1, 2015, p. 7)

Neste recorte, o sujeito entende a importância da ciência, mas não se reveste de cientificismo para confirmar sua posição de professor (futuro professor). Rompe com formações ideológicas já instituídas que afirmam o contrário, que o conhecimento é direito de poucos.

Há discursos produzidos nas reflexões sobre a profissão professor, nas quais o sujeito ocupa diferentes lugares de interpretação. Nestes momentos a autoria faz-se presente.

Acredito que um desafio do professor hoje em dia está em mostrar ao aluno a importância que os estudos têm nas nossas vidas, assim despertando o interesse pelo aprender. Vejo que estamos acostumados com coisas práticas e escolhemos sempre o caminho mais fácil, precisamos dar conta que nada nos vem sem nos exigir esforço e que estudar é bom, importante. Eu, na escola com uma visão de futura professora mas também aluna atualmente me coloco no lugar dos alunos ali e muitas vezes vejo que preciso melhorar a mim como estudante. Isso pra mim é muito significativo (BOLSISTA DE ID 4, 2014, p. 11)

O sujeito coloca-se em diversas posições para analisar a situação vivida. (Re)significa sua experiência pessoal com as experiências vividas e com as experiências de outros.

Confesso que quando ingressei na Universidade não tinha esse desejo que tenho hoje por ser um educador. Graças ao Pibid pude ter experiências que nunca havia tido em outros momentos, além de conhecer pessoas fantásticas que contribuíram muito para a minha formação (Bolsista de ID 1, 2015, p. 71)

A palavra “confesso” pode trazer a suspeita sobre alguma censura. Como se não ter desejo por ser professor fosse uma coisa proibida, algo que não pudesse ser dito. Porém o sujeito, mesmo com a censura (talvez) de seus interlocutores, assume a posição de autor, e apresenta seu discurso, sua vivência, seu processo formativo. Resiste a censura, e às formações discursivas que querem silenciar estes sentidos.

Esta foi uma experiência muito enriquecedora, pois podemos ter uma perspectiva diferente do que havíamos pensado a respeito da nossa prática pedagógica bem como a importância do PIBID em nossa formação profissional e acadêmica (BOLSISTA DE ID 9, 2015, Relatório Pibid 2015 – p.32).

Neste recorte discursivo o sujeito singulariza-se quando (re)significa sua experiência pessoal, sua experiência formativa. Os termos “experiência enriquecedora”, “perspectiva diferente”, “importância do PIBID em nossa formação” confirmam os sentidos que o autor pretende controlar.

Precisamos ser mais que isso, a educação carece de professores cuidadores, que se importam com seus alunos. A respeito disso, vejo como diferencial o fato de nós pibidianos estarmos em sala de aula, eu pelo menos não importo apenas com conteúdo, ou nas ajudas nos exercícios. Eu procuro saber os sonhos, inquietações dos alunos, o que gostam ou desgostam, de onde vem e para onde querem ir. Vejo que só o fato de saber o nome de cada um dos alunos, faz com que eles se sintam mais importantes (BOLSISTA DE ID 5, 2015, p.3-4, grifo nosso)

Quando o sujeito diz “Precisamos ser mais que isso” há um não-dito que pretende emergir: ser “isso”, é ser professor da EEB, é ser sujeito da EEB que tem que produzir os discursos legitimados por ela. No discurso deste sujeito (Bolsista de ID) ele pode ser mais graças à sua formação, ao Pibid e às suas convicções: “Eu procuro saber os sonhos, inquietações dos alunos, o que gostam ou desgostam, de onde vem e para onde querem ir”. Existe autoria, pois existe a tentativa de controle dos sentidos, de responsabilizar-se pelo que foi dito, pela (re)significação de suas experiências, e há rompimento com as formações ideológicas instituídas na escola.

No recorte discursivo a seguir há, também, a tentativa de rompimento com as formações já instituídas e há denúncia, crítica sobre elas.

[...] é legal pensar sobre como estamos sendo preparados para esta função e como isto não está sendo feito de acordo com o necessário, **afinal** dividimos atenção do professor com diversos outros cursos, na maior parte do tempo nos preocupamos com o “passar” na disciplina, sem se preocupar com a aprendizagem e **por fim**, porque os nossos professores da área de aplicada não se veem como formadores de professores (BOLSISTA DE ID 6, 2014, p.6)

O sujeito diz “não está sendo feito de acordo com o necessário” em relação a sua formação docente e coloca as razões (afinal) que considera que não o satisfazem “dividimos atenção do professor com diversos cursos”, “sem se preocupar com a aprendizagem” e (por fim) “nossos professores da área de aplicada não se veem como formadores de professores”. Há nestes discursos os não-ditos: a formação de professores não está acontecendo da maneira correta nesta Universidade; os professores deveriam ser específicos para o curso de formação de professores e deveriam se considerar como formadores de professores; e os alunos deveriam estar dispostos e focados em aprender. Há no discurso um rompimento com as formações discursivas já instituídas. Há autoria.

Os contextos apresentados apenas foram uma forma de organizar os recortes discursivos, assim como a designação dos sujeitos/autores como bolsistas de ID. Na análise empreendida o que foi considerado são as marcas encontradas de autoria. Importa a posição autor, lugar ocupado pelos sujeitos muitas vezes nos momentos de reflexão sobre as vivências que tiveram durante o processo de formação, nas atividades do Pibid.

A seguir algumas considerações sobre a pesquisa foram abordadas.

CAPÍTULO 5 - Considerações Finais

Após todo trabalho realizado nesta pesquisa, cumpre finalizá-la com estas considerações finais. Para isto é necessário voltar a alguns pontos importantes abordados nos capítulos anteriores.

Para a formação de professores, no Brasil, as preocupações avolumaram-se desde as décadas de 1980 e 1990 com sua precarização. Busca-se a superação de problemas como o distanciamento das instituições formadoras e as escolas de Educação Básica, fragmentação da formação inicial e continuada, desprestígio da profissão docente, distanciamento entre teoria e prática, entre outros que o caráter conteudista e tecnicista da formação de professores perpetuou por várias décadas.

O Pibid surge neste contexto com proposta de melhoria destas condições para: incentivar a formação docente em nível superior, valorizar o magistério, elevar a qualidade da formação inicial, promover a integração entre as instituições formadoras e as escolas de Educação Básica, inserindo os licenciandos no cotidiano destas escolas, oportunizar a participação destes licenciandos em experiências da profissão docente, contribuir para a articulação teoria/prática necessária a formação dos professores e proporcionar aos licenciandos a inserção na cultura escolar, por meio da reflexão sobre as experiências vividas no trabalho docente.

Os relatórios produzidos pela DEB/CAPES, entre os anos de 2009 e 2013 apresentaram contribuições do programa para aproximação entre universidades e escolas, integração teoria/prática, e para vivência de múltiplos aspectos da profissão docente.

As teses e dissertações pesquisadas também apontaram contribuições do Pibid em relação aos pontos já salientados. Sobre a integração teoria/prática aconteceram questionamentos sobre a visão de dualidade entre teoria e prática e as propostas para a superação disto, segundo os pesquisadores consultados, passa por propostas pedagógicas de colaboração, engajamento mútuo, trabalho coletivo e integração entre as IES e as EEB. Ainda há perspectivas nas quais os conhecimentos teóricos aprendidos nas IES foram relacionados com os conhecimentos práticos vivenciados nas EEB. O que pode levar a descompassos como os relatados pelos pesquisadores, nos quais no relacionamento entre estas instituições, IES e EEB, a primeira seja considerada o espaço da pesquisa e da inovação, dos conhecimentos teóricos e a segunda seja apenas o espaço da prática, dos fracassos, do atraso e da estagnação.

Ainda da relação IES e EEB as atividades do Pibid trouxeram para a formação inicial de professores o reconhecimento da escola de Educação Básica como *locus* privilegiado da vivência e aprendizagem da profissão professor. Outro ponto salientado para a estagnação desta relação é o não comprometimento de ambas com a proposta formativa pretendida para os licenciandos.

Em quase todas as teses e dissertações nota-se a presença de um trabalho coletivo dos participantes dos projetos e subprojetos do Pibid. Alguns trabalhos apresentaram as possibilidades de os grupos participantes constituírem-se em Comunidades de Práticas. Também foram apresentadas as potencialidades para a aprendizagem por meio de estratégias de pesquisa. As aprendizagens foram compartilhadas e refletidas nestes coletivos.

Os processos reflexivos e de investigação também foram abordados nas pesquisas. Existem apontamentos sobre as atividades do Pibid como oportunizadoras de reflexão e de investigação das práticas e experiências de iniciação à docência.

Quanto ao uso dos portfólios apenas uma investigação teve isto como foco. Outras utilizaram-se deles como material de consulta e análise. As questões relacionadas a autoria aparecem em poucos trabalhos e o enfoque talvez seja um pouco diferente do adotado nesta pesquisa.

Importa também lembrar nestas considerações que alguns trabalhos trouxeram um viés diferenciado para a análise dos portfólios e do programa. Neles não só os resultados mais explícitos do programa foram destacados, mas também as ideologias que interferem nos processos. Isto serviu como inspiração para a análise que foi empreendida nesta investigação.

Para a investigação dos portfólios dos bolsistas de ID dos subprojetos do Pibid/UNIFEI, referenciais teóricos e metodológicos foram adotados para que a construção do dispositivo analítico fosse pertinente para responder ao questionamento: Quais marcas de reflexão e autoria existem, ou não, nos portfólios produzidos entre 2014 e 2015, pelos bolsistas de Iniciação à Docência dos subprojetos do Pibid da Universidade Federal de Itajubá?

Assim, todos os estudos e revisões bibliográficas feitas, juntamente com as inquietações já relatadas na introdução, levaram a ideia desta pesquisa cujo objetivo foi investigar as marcas de reflexão e de autoria nos discursos presentes nos portfólios produzidos pelos alunos dos cursos de Licenciatura em Ciências Biológicas, Física, Matemática e Química, no período já referido, no âmbito do Projeto Pibid UNIFEI.

Quanto à existência de marcas de reflexão pode-se afirmar que nos portfólios dos bolsistas de ID de alguns subprojetos, eles estiveram presentes e numa quantidade suficiente para concluir que nestes portfólios há reflexividade, algumas vezes pragmática e outras vezes crítica. Neste último caso, ficou a impressão que a formação destes bolsistas de ID, futuros professores, tem um viés de emancipação e autonomia.

Há silêncios nos portfólios de alguns bolsistas e subprojetos do Pibid quanto a reflexão e a autoria, o que pode levar a outras questões: os interlocutores e/ou as formações discursivas que os bolsistas se filiaram não permitiram estes outros sentidos? Houve censura? Nestes casos, a ausência de reflexão foi substituída pelo automatismo? Algumas destas questões poderão servir a uma outra pesquisa.

Por ora, seguem algumas considerações com o suporte de Orlandi (2010) e Assolini (2003) sobre silenciamento. As políticas de silenciamento aparecem nos discursos na/da educação quando a prática pedagógica é fundamentada num discurso autoritário, no qual a censura silencia os outros sentidos. Nestes espaços não é permitido aos interlocutores afiliarem-se a outras formações discursivas que não aquelas legitimadas pela instituição. Os interlocutores ficam estagnados e não podem assumir a função-autor.

Pôde-se concluir que em alguns recortes discursivos os bolsistas de ID reproduziram o discurso que as formações discursivas autoritárias permitiram. Não assumiram novas posições discursivas, não se permitiram outras interpretações. Talvez nestes momentos o DP (autoritário) encontrou espaço, apagando as relações com o referente, estancando a reversibilidade na relação dos interlocutores, disseminando os já-ditos legitimados pela escola.

Em outros recortes eles conseguiram romper com as formações discursivas legitimadas pela escola, deslocando-se do lugar de sujeito-enunciador de sentidos legitimados para um outro lugar, o de sujeito-autor de seu próprio dizer, e assim exerceram autoria.

Nestes momentos percebeu-se que o discurso teve mais características polêmicas, que autoritárias. Na relação dos interlocutores nota-se que o bolsista de ID (aluno das Licenciaturas) exerce sua capacidade de discordância, constituindo-se como autor dos dizeres. Não houve “fixidez do dito”, nem “fixação do lugar de ouvinte” (Orlandi, 2011, p.33). Houve confronto de interesses sociais e confronto de sentidos.

As condições de produção do contexto imediato interferiram para que mesmo com as condições ideológicas e históricas, de um contexto mais amplo, houvesse algumas fugas, alguns deslocamentos neste processo formativo. Assim, acredita-se que no processo de formação

docente o uso de portfólios e/ou outros registros reflexivos sejam estratégias/instrumentos que possam proporcionar além da reflexão sobre as vivências da (futura)profissão, deslocamentos necessários à assunção da posição de autor pelos sujeitos envolvidos no processo. Acredita-se, também, que o discurso pedagógico possa ser outro, não autoritário, na formação de professores, a partir dos deslocamentos dos sujeitos envolvidos e de propostas formativas emancipadoras. Os espaços entre os interlocutores preenchidos pelas ideologias, podem ser espaços de polissemia, de resistência e de autoria, com a consciência das condições de produção, a reflexão sobre os processos formativos e o exercício da autoria.

Importa alertar que os portfólios podem ser usados tanto para dar voz aos sujeitos que estão no processo de formação, para a reflexão, para expor e “discutir” vários sentidos, quanto para calar várias vozes e perpetuar os discursos autoritários. Cumpre aos participantes do processo de construção legitimar os já-ditos ou permitir outros discursos, outros sentidos.

Sugere-se para a assunção da posição de autor que sejam usadas, no processo de construção dos portfólios, atividades de releitura e reescrita. Conforme Assolini (2013, p.5-6) apresenta em seus estudos sobre autoria estas práticas possibilitam ao sujeito “retomar o seu dizer e suas interpretações” e “aprender a escutar os sentidos que (re)produz”. Esta aprendizagem de escutar os sentidos que (re)produz pode facilitar o “estancamento” do movimento de deriva e dispersão de sentidos que é (in)evitável na produção de um texto. Para assunção da posição de autor é necessária a responsabilidade pelos ditos e não-ditos e pela “amarração dos sentidos”. A formação docente não pode se furtar em favorecer aos futuros professores práticas que permitam estas aprendizagens, para que eles acionem a memória, o interdiscurso, de discursos que consideram importantes para seus saberes, como profissionais e como pessoas. Os portfólios são, no parecer desta pesquisa, estratégias ricas para a formação docente que poderão ser potencializados com atividades de releitura e reescrita.

Como relatado na introdução, este é um gesto de interpretação. Estas considerações são temporais. Em outros momentos, em outras posições podem surgir/emergir outras interpretações. A partir deste gesto de interpretação espera-se mostrar a importância dos temas abordados e incentivar outras pesquisas para complementarem e aprofundarem estes estudos.

REFERÊNCIAS

- ALBUQUERQUE, Fernanda M. de. **Histórias de sala de aula nas rodas de professores de Química: potência para a formação acadêmico-profissional.** Tese. FURG. 2012
- ALLAIN, Luciana R. **Mapeando a identidade profissional de Licenciandos em ciências biológicas: um estudo ator-rede a partir do programa Institucional de bolsa de iniciação à docência.** Tese. UFMG. 2015.
- AMÂNCIO, Isabel A. P. **Portfólio: desafio à prática e à formação docente.** Dissertação. PUC, São Paulo, 2011.
- ARAÚJO, Elaine S. **O uso do portfólio reflexivo na perspectiva histórico cultural.** In 30ª Reunião Anual da ANPED. Caxambu, 2007.
- ASSOLINI, Filomena E. P. **Interpretação e letramento: os pilares de sustentação da autoria.** Tese. USP, 2003.
- ASSOLINI, Filomena E. P. **A escrita no discurso de sujeitos-professores: relações com a língua, repercussões em seus saberes profissionais e processo de subjetivação.** In VI SEAD – Seminário de Estudos em Análise do Discurso – 1983-2013 – Michel Pêcheux: 30 anos de uma presença. Porto Alegre, 2013.
- BENITES, Vanessa C. **Formação de professores de matemática: dimensões presentes na relação PIBID e Comunidade de Prática.** Dissertação. UNESP/Rio Claro. 2013.
- BICUDO, Maria Aparecida V. **Pesquisa Qualitativa e pesquisa Qualitativa segundo a abordagem fenomenológica.** In BORBA, Marcelo de C. e ARAÚJO, Jussara de L.(ORGs). Pesquisa Qualitativa em Educação Matemática. Belo Horizonte: Autêntica, 2004. p. 99-112.
- BOCALON, Saionara C. **Dilemas e Perspectivas da Política Nacional de Formação de Professores: um olhar a partir do Decreto Nº 6.755/09.** Dissertação. UFPR. 2010.
- BRAGA, Maria Cleonice B. **Casos de Ensino: Instrumentos de Análise da Prática Docente.** In Sitientibus, n.36, p.127-142, Feira de Santana, 2007. Disponível em: http://www.researchgate.net/publication/237665698_CASOS_DE_ENSINO_INSTRUMENTOS_DE_ANALISE_DA_PRTICA_DOCENTE. Acesso em outubro de 2015.
- BRASIL, **Decreto Nº7219**, de 24 de junho de 2010. Dispõe sobre o Programa Institucional de Bolsa de Iniciação à Docência – Pibid e dá outras providências. Diário Oficial da União. Brasília: Casa Civil da Presidência da República, 2010. Disponível em: http://www.planalto.gov.br/ccivil_03/_Ato2007-2010/2010/Decreto/D7219.htm>. Acesso em março de 2014.
- BRESSAN, Mariele Z. **Sujeito e Autoria: entre a unidade e a dispersão o efeito de fechamento.** In IV SEAD – Seminário de Estudos em Análise do Discurso – 1969-2009 – Memória e história na/da Análise do Discurso. Porto Alegre, 2009.
- BRODBECK, Cristiane F. **Docência em Ciências nas Práticas Pibidianas do Subprojeto Biologia e a produção de uma pedagogia da redenção.** Tese. UNISINOS. 2015
- CANTEIRO, Danielle C. **Impactos do Programa Institucional de Bolsa de Iniciação à Docência (PIBID) na formação inicial de professores de matemática.** Mestrado. USP. 2015

CARREIRA, Alessandra F. **Sobre a singularidade do sujeito na posição de autor**. In Revista Linguagem em (Dis)curso, volume 1, número 2, jan./jun. 2001

CARVALHO, Cristina H. A. de. **A política pública para a Educação Superior no Brasil (1995-2008): Ruptura e/ou Continuidade?** Tese. UNICAMP. 2011.

CARVALHO, Djalma P. de. **A nova Lei de Diretrizes e Bases e a formação de professores para a Educação Básica**. In Ciência & Educação, vol. 5, nº2, Bauru: 1998. Disponível em: < www.scielo.br/scielo.php?script=sci_arttext&pid=S1516-73131998000200008 >. Acesso em junho 2016.

CORREIA, Gerson dos S. **Estudo dos conhecimentos evidenciados por alunos dos cursos de licenciatura em Matemática e Física participantes do PIBID-PUC/SP**. Dissertação. PUC/SP. 2012

CUNHA, Cibele F. e MARCATTO, Flávia S. F. **Formação Inicial de Professores de Matemática e os Desafios Atuais: entre o Pibid, a crise e as novas Diretrizes Nacionais para a formação docente**. In XII Encontro Nacional de Educação Matemática. ISSN2178-034X. São Paulo: 2016. (no prelo)

D'AMBROSIO, Ubiratan. **Prefácio**. In BORBA, Marcelo de C. e ARAÚJO, Jussara de L.(ORGs). Pesquisa Qualitativa em Educação Matemática. Belo Horizonte: Autêntica, 2004. p. 11-23.

DEB/CAPES, Diretoria de Formação de Professores de Educação Básica. Coordenação de Aperfeiçoamento de Pessoal de Ensino Superior. **Relatório de Gestão PIBID, 2009-2013**. Brasília: 2013.

DEB/CAPES, Diretoria de Formação de Professores de Educação Básica. Coordenação de Aperfeiçoamento de Pessoal de Ensino Superior. **Relatório de Gestão, 2009-2011**. Brasília: 2011.

DORE, Rosemary. **Gramsci e o debate sobre a escola pública no Brasil**. In Cadernos Cedes, Campinas, vol. 26, n.70, p.329-352, set./dez. 2006. Disponível em: <<http://www.cedes.unicamp.br>>. Acesso em: junho de 2016.

FAGUNDES, Tatiana B. **Os conceitos de professor pesquisador e professor reflexivo: perspectiva do trabalho docente**. In Revista Brasileira de Educação. Vol.21, n. 65, abr./jun. 2016. Disponível em: < <http://dx.doi.org/10.1590/S1413-24782016216516> >. Acesso em junho de 2016.

FEJOLO, Thomas B. **A formação do professor de física no contexto do PIBID: os saberes e as relações**. Dissertação. UFPEL. 2013

FERRARI, Pedro Henrique P. **Contribuições do Pibid Biologia da Universidade Federal de Uberlândia para a formação política do professor de Ciências e Biologia**. Dissertação. UFU. 2015.

FIRME, Marcia V. F. **Portfólio coletivo: artefato do aprender a ser professor(a) em roda de formação em rede**. Dissertação. FURG. 2011

FREIRE, Paulo. **Educação como prática da liberdade**. Rio de Janeiro: Paz e Terra, 2011.

FREIRE, Paulo. **Pedagogia da Autonomia – Saberes Necessários à Prática Educativa**. Rio de Janeiro: Paz e Terra, 2015.

FREIRE, Paulo. **Pedagogia do Oprimido**. Rio de Janeiro: Paz e Terra, 1987.

FREITAS, Helena C. L. de. **A reforma do Ensino Superior no campo da formação dos profissionais da educação básica: As políticas educacionais e o movimento dos educadores**. In Educação & Sociedade, ano XX, nº68, Dezembro/1999. Disponível em: <www.scielo.br/pdf/es/v20n68/a02v2068.pdf>. Acesso em junho 2016.

GATTI, Bernadete A. **Educação, escola e formação de professores: políticas e impasses**. In Educar em Revista, n. 50, p. 51-67, out. /dez. Curitiba: Editora UFPR, 2013. Disponível em: <www.scielo.br/pdf/er/n50/n50a05.pdf>, Acesso em agosto de 2015.

GATTI, Bernadete A. **Ensinando e aprendendo: avanços e desafios dos professores no Brasil**. In Relatório de Monitoramento Global da Educação Para Todos – EPT – 2013/2014 UNESCO. Disponível em: <www.unesco.org/new/fileadmin/MULTIMEDIA/FIELD/Brasilia/pdf/b>. Acesso em outubro de 2015.

GATTI, Bernadete A., BARRETO, Elba S. S. **Professores do Brasil – impasses e desafios**. Brasília: UNESCO, 2009.

GATTI, Bernadete A., BARRETO, Elba S. S., ANDRÉ, Marli E.D.A. **Políticas Docentes no Brasil – um estado da arte**. Brasília: UNESCO, 2011.

GOLDENBERG, Mirian, **A Arte de Pesquisar – Como fazer pesquisa qualitativa em Ciências Sociais**. Rio de Janeiro: Record, 2004.

LARGO, Vanessa. **O PIBID e as relações de saber na formação inicial de professores de matemática**. Tese. UEL. 2013.

LIBÂNEO, José Carlos. **Reflexividade e formação de professor: outra oscilação do pensamento pedagógico brasileiro?** In PIMENTA, Selma G. e GHEDIN, Evandro (ORGs). Professor Reflexivo no Brasil. São Paulo: Cortez, 2012. p. 63-93.

MEDEIROS, Marinalva V., CABRAL, Carmen Lúcia de O. **Formação Docente: da teoria à prática, em uma abordagem sócio-histórica**. In Revista e-Curriculum, v.1, n.2, junho de 2006. Disponível em: <<http://www.pucsp.br/ecurriculum>>. Acesso em: setembro de 2015.

MENDES, Rosana Maria. **A formação do professor que ensina matemática, as tecnologias de informação e comunicação e as comunidades de prática: uma relação possível**. Teses. UNESP/ Rio Claro. 2013.

MIRANDA, Marília G. **O Professor Pesquisador e sua Pretensão de Resolver a Relação entre a Teoria e a Prática na Formação de Professores**. In ANDRÉ, Marli (ORG). O Papel da Pesquisa na Formação e na Prática dos Professores. Campinas: Papirus, 2005. p. 129-143. (Série Prática Pedagógica).

MOÇO, Priscila P. **Discussões sobre a resolução de problemas enquanto estratégia metodológica para o ensino de matemática**. Dissertação. FURG. 2013

MONTEIRO, Silas B. **Epistemologia da Prática: o professor reflexivo e a pesquisa colaborativa**. In PIMENTA, Selma G. e GHEDIN, Evandro (ORGs). Professor Reflexivo no Brasil. São Paulo: Cortez, 2012. p. 128-147.

MORYAMA, Nayara. **Aprendizagem da docência no PIBID-Biologia: uma caracterização por meio dos focos da aprendizagem docente**. Dissertação. UEL. 2013.

MOURA, Éliton M. de. **O programa institucional de bolsa de iniciação à docência – Pibid na formação inicial de professores de matemática.** Dissertação. UFU. 2013

NACARATO, Adair M. e PASSEGGI, Maria da Conceição. **Narrativas da Experiência docente em Matemática de professoras-alunas em um cursos de pedagogia.** 2012.

Disponível em:

[http://www.cchla.ufrn.br/visiget/pgs/pt/anais/Artigos/Adair%20M.%20Nacarato%20\(USF\)%20e%20Maria%20da%20Concei%C3%A7%C3%A3o%20Passeggi%20\(UFRN\).pdf](http://www.cchla.ufrn.br/visiget/pgs/pt/anais/Artigos/Adair%20M.%20Nacarato%20(USF)%20e%20Maria%20da%20Concei%C3%A7%C3%A3o%20Passeggi%20(UFRN).pdf). Acesso em: agosto de 2016.

NADAL G., Beatriz, A. Pessale, Leonir. PAPI G., Silmara de O. **Discutindo sobre portfólios nos processos de formação. Entrevista com Idália Sá-Chaves.** In Olhar de Professor, v.7, n.2, Paraná, 2004.

NEVES, Rayssa M. de S. **Práticas de iniciação a docência: um estudo do Pibid/ifpi/Matemática.** Dissertação. UNISINOS. 2014

ORLANDI, Eni P. **A Linguagem e seu Funcionamento – As formas do Discurso.** Campinas: Pontes, 2011.

ORLANDI, Eni P. **Análise de Discurso – Princípios e Procedimentos.** Campinas: Pontes, 2005.

ORLANDI, Eni P. **As formas do silêncio – No movimento dos sentidos.** Campinas: Editora UNICAMP, 2010

ORLANDI, Eni P. **O sujeito discursivo contemporâneo: um exemplo.** In II Seminário de Estudos em Análise do Discurso – SEAD – Porto Alegre: 2005, Disponível em: <http://www.analisedodiscurso.ufgs.br/anaisdosead/sead2.html>. Acesso em março de 2016.

PALUDO, Leandro. **Uma proposta para a introdução ao uso de tecnologias no ensino de física experimental dirigida a licenciandos de física.** Dissertação. UFRGS. 2014

PARREIRA, Fátima Lúcia Dezopa. **Diálogos sobre sexualidade: aproximações e distanciamentos nos discursos de licenciandos/as de ciências biológicas do PIBID/UFU.** Dissertação. UFU. 2014.

PÊCHEUX, Michel. **Semântica e Discurso – Uma Crítica à Afirmação do Óbvio.** Campinas: UNICAMP, 1997.

PIMENTA, Selma G. **Professor reflexivo: construindo uma crítica.** In PIMENTA, Selma G. e GHEDIN, Evandro (ORGs). *Professor Reflexivo no Brasil.* São Paulo: Cortez, 2012. p. 20-62.

PIRATELO, Marcus Vinicius M. **Um estudo sobre o aprendizado docente no projeto PIBID/UEL: licenciatura em física.** Dissertação. UFPEL. 2013.

PONTE, João Pedro da. **Estudos de caso em educação matemática.** In Bolema. 2006. Disponível em: [repositorio.ul.pt/bitstream/10451/.../06-Ponte\(BOLEMA-Estudo%20de%20caso\).pdf](http://repositorio.ul.pt/bitstream/10451/.../06-Ponte(BOLEMA-Estudo%20de%20caso).pdf). Acesso em março de 2016.

PONTES, Rosana A. F. **Os registros reflexivos como prática de autoria pedagógica.** In V Colóquio Internacional – Educação Contemporaneidade. São Cristovão, 2011.

PORTO, Robson T. **Programa institucional de bolsa de iniciação à docência: ensinar e aprender matemática.** Dissertação. FURG. 2012.

- SACRISTÁN, José Gimeno. **Tendências Investigativas na formação de professores.** In PIMENTA, Selma G. e GHEDIN, Evandro (ORGs). *Professor Reflexivo no Brasil*. São Paulo: Cortez, 2012. p. 94-102.
- SANTOS, Valéria C. dos. **A formação de professores em comunidades de prática: o caso de um grupo de professores de química em formação inicial.** Doutorado. USP. 2015
- SCHADEN, Èrica M. ASSOLINI, Filomena E. P. **A constituição do Intérprete-Historicizado por meio de práticas de ensino dos estágios curriculares.** In EdUECE - Livro 2 - Didática e Prática de Ensino na relação com a Formação de Professores, 2014.
- SILVA, Danielli F. **Processo de iniciação à docência de professores de matemática: olhares de egressos do PIBID/UFSCar.** Dissertação. UFSCAR. 2014
- SILVA, Gustavo G. da. **Significações do Pibid à formação para a docência na percepção de licenciandos em Ciências da Natureza/Química do IF-SC/SJ.** Dissertação. UFSC. 2015
- SILVA, Roseli F. da. SÁ-CHAVES, Idália. **Formação reflexiva: representações dos professores acerca do uso de portfólio reflexivo na formação de médicos e enfermeiros.** In Interface Comunic., Saúde, Educ., v.12, n.27, p.721-34, out./dez. 2008.
- STANZANI, Enio de L. **O papel do PIBID na formação inicial de professores de química na Universidade Estadual de Londrina.** Dissertação. UEL. 2012
- TANURI, Leonor Maria, **História da formação de professores.** In Revista Brasileira de Educação, 2000, (mai-ago) Disponível em:<<http://www.redalyc.org/articulo.oa?id=27501405>> ISSN 1413-2478: Acesso em junho de 2016.
- VEIGA NETO, Alfredo. **Crise da modernidade e inovações curriculares: da disciplina para o controle.** In Trajetórias e processos de ensinar e aprender: sujeitos, currículos e culturas - XIV ENDIPE, 2008.
- TAUCEDA, Karen C. **O contexto escolar e as situações de ensino em ciências: interações que se estabelecem na aprendizagem entre alunos e professores na perspectiva da teoria dos campos conceituais.** Tese. UFRGS. 2014
- TELLEZ, Ingrid R. **Abordagem histórica no ensino de ciências: um estudo discursivo com licenciandos do Pibid.** Dissertação. UFPR. 2014.
- TFOUNI, Leda V. ASSOLINI, Filomena E. **Gestos de Interpretação e de Autoria em Produções Linguística Orais e Escritas: Desafios e Possibilidades.** In 29ª Reunião Anual da ANPED. Caxambu, 2006.
- TINTI, Douglas da S. **PIBID: um estudo sobre suas contribuições para o processo formativo de alunos de licenciatura em matemática da PUC-SP.** Dissertação. PUC/SP. 2012
- ZEICHNER, Kenneth M. **Uma análise crítica sobre a “reflexão” como conceito estruturante na formação docente.** In Educação & Sociedade, vol.29, n.103, p.535-554, Campinas: 2008. Disponível em: www.cedes.unicamp.br e <http://www.scielo.br/scielo.php?script=sci_arttext&pid=S0101-73302008000200012&lng=pt&tlng=pt>. Acesso em outubro de 2015.

ZEICHNER, Kenneth M. Repensando as conexões entre a formação na universidade e as experiências de campo na formação de professores em faculdades e universidades. In Educação, Santa Maria. vol.35, n.3, set./dez.2010.

APÊNDICE A - Questionário Exploratório

Questionário 1 – TDIC no Pibid UNIFEI

As perguntas expostas neste questionário pretendem buscar respostas para uma investigação sobre o uso de Tecnologias Digitais da Informação e Comunicação (TDIC) no Programa Institucional de Bolsa de Iniciação à Docência (PIBID), na Universidade Federal de Itajubá (UNIFEI), no que tange a proposta do seu uso para registros da prática pedagógica e sua reflexão.

*Obrigatório

Você faz parte de qual subprojeto do PIBID? *

Escolha abaixo qual área da licenciatura o subprojeto do PIBID, do qual faz parte, é relacionado.

- Biologia
- Física
- Matemática
- Química

Você participou do PIBID em qual ano? *

Poderão ser marcadas uma ou as duas opções.

- 2014
- 2015

Quais TDIC foram utilizadas por vocês durante as atividades do PIBID? *

Nesta questão as TDIC podem referir-se aos aplicativos e softwares utilizados. Podem ser marcados um ou mais itens.

- Google Drive
- Drop Box
- Facebook
- WhatsApp
- Twitter
- Outra rede social
- Outro:

Quais TDIC foram utilizadas por vocês durante as atividades de registro do PIBID? *

Nesta questão as TDIC podem referir-se aos equipamentos e hardwares utilizados. Podem ser marcados um ou mais itens.

- Computador
- Tablet
- Celular (com acesso à internet)
- Outro:

O acesso a estas TDIC para os registros foi: *

Escolha a opção que melhor representa sua possibilidade de acesso.

O acesso a estas TDIC no ambiente escolar (Escola de Educação Básica) foi: *

O uso das TDIC favoreceu as atividades do PIBID, em relação aos registros? *

No projeto os alunos tiveram que registrar vários momentos de suas práticas. Marcar em cada linha a coluna mais adequada.

| | Sim, favoreceu muito. | Sim, favoreceu parcialmente. | Não, não facilitou o processo. | Foi indiferente usar TDIC. Poderia ser feito sem seu uso. |
|-----------------------------------|-----------------------|------------------------------|--------------------------------|---|
| Registros do diário | <input type="radio"/> | <input type="radio"/> | <input type="radio"/> | <input type="radio"/> |
| Registros de memórias | <input type="radio"/> | <input type="radio"/> | <input type="radio"/> | <input type="radio"/> |
| Registros de narrativas | <input type="radio"/> | <input type="radio"/> | <input type="radio"/> | <input type="radio"/> |
| Registros do portfólio | <input type="radio"/> | <input type="radio"/> | <input type="radio"/> | <input type="radio"/> |
| Registros do relatório | <input type="radio"/> | <input type="radio"/> | <input type="radio"/> | <input type="radio"/> |
| Registros de dúvidas | <input type="radio"/> | <input type="radio"/> | <input type="radio"/> | <input type="radio"/> |
| Registros de ideias e informações | <input type="radio"/> | <input type="radio"/> | <input type="radio"/> | <input type="radio"/> |

Quais itens abaixo podem ser atividades em que o uso das TDIC foi importante para melhorar o processo de formação?

Somente responda a esta pergunta se na questão anterior você considerou que o uso da TDIC favoreceu as atividades do PIBID que foram apresentadas. Poderão ser marcados um ou mais itens.

- Para guardar os registros
- Para compartilhar os registros
- Para compartilhar ideias e informações
- Para expor dúvidas e questionamentos
- Para propor reflexões
- Para propor novas práticas
- Outro:

Você teria críticas e/ou sugestões para melhorar as atividades do PIBID em relação aos registros e ao uso de TDIC?

Avalie o uso de TDIC no projeto PIBID, pensando no que este uso pode ter contribuído, ou não, para sua formação. *

Marque o item na escala que melhor define sua satisfação, sabendo que 5 é ótimo, 4 é muito bom; 3 é regular; 2 é ruim; e 1 é péssimo.

1 2 3 4 5

Péssimo Ótimo

Os registros ajudaram o processo de reflexão sobre a prática? *

Marque a coluna mais adequada para cada linha.

| | Sim, eles são indispensáveis para a reflexão sobre a prática. | Sim, eles ajudaram muito a reflexão sobre a prática. | Sim, mas eles ajudaram pouco a reflexão sobre a prática. | Não, eles não ajudaram a reflexão sobre a prática. | Não considero que tenha ajudado, nem feito qualquer outro efeito sobre a prática. |
|------------|---|--|--|--|---|
| Diários | <input type="radio"/> | <input type="radio"/> | <input type="radio"/> | <input type="radio"/> | <input type="radio"/> |
| Memórias | <input type="radio"/> | <input type="radio"/> | <input type="radio"/> | <input type="radio"/> | <input type="radio"/> |
| Narrativas | <input type="radio"/> | <input type="radio"/> | <input type="radio"/> | <input type="radio"/> | <input type="radio"/> |
| Relatórios | <input type="radio"/> | <input type="radio"/> | <input type="radio"/> | <input type="radio"/> | <input type="radio"/> |

| | | | | | |
|------------|---|--|--|--|---|
| | Sim, eles são indispensáveis para a reflexão sobre a prática. | Sim, eles ajudaram muito a reflexão sobre a prática. | Sim, mas eles ajudaram pouco a reflexão sobre a prática. | Não, eles não ajudaram a reflexão sobre a prática. | Não considero que tenha ajudado, nem feito qualquer outro efeito sobre a prática. |
| Portfólios | <input type="radio"/> | <input type="radio"/> | <input type="radio"/> | <input type="radio"/> | <input type="radio"/> |

APÊNDICE B - Termo de Consentimento Livre e Esclarecido

Termo de Consentimento Livre e Esclarecido (TCLE)

Baseado nas informações da Resolução CNS 196/96 – capítulo IV, item 1

Você está sendo convidado(a) como voluntário(a) a participar da pesquisa de mestrado com o tema: **“Registros da prática pedagógica e sua reflexão e as Tecnologias Digitais da Comunicação e Informação (TDIC), no Programa Institucional de Bolsa de Iniciação à Docência (PIBID)”**. Neste estudo, temos como objetivo geral: investigar as contribuições das TDIC e dos registros sistemáticos, realizados por meio destas, para a reflexão sobre a prática pedagógica, no processo de formação docente, no tempo e espaço do PIBID. Caso você concorde em participar, favor assinar ao final do documento. Sua participação não é obrigatória, você será esclarecido(a) em qualquer aspecto que desejar e estará livre para participar ou recusar-se a participar. Poderá retirar seu consentimento ou interromper a participação a qualquer momento. Como sua participação é voluntária, a recusa não acarretará qualquer penalidade ou modificação na forma em que será atendido pela pesquisadora.

PESQUISADOR RESPONSÁVEL: CIBELE FARIA CUNHA, aluna de Programa de Mestrado Profissional em Ensino de Ciências da Universidade Federal de Itajubá (UNIFEI).

ENDEREÇO: Avenida João Antônio Pereira, 32/ Casa 08. Bairro Varginha. Itajubá, MG. – CEP: 37501-060. Telefone: (35) 88491474, e-mail: cibelegcunha@gmail.com.

ORIENTADORA: FLÁVIA SUELI FABIANI MARCATTO, Doutora em Educação Matemática UNESP/Rio Claro.

ENDEREÇO: Departamento de Matemática e Computação, UNIFEI/Campus Itajubá. Telefone: (35) 36291472, e-mail: flaviamarcatto@gmail.com.

PROCEDIMENTOS DO ESTUDO: Para este estudo, adotaremos alguns procedimentos metodológicos, dentre eles questionário estruturado e semi-estruturado, entrevistas, análise dos registros da prática pedagógica, incluindo as narrativas dos licenciandos participantes do PIBID.

RISCOS E DESCONFORTOS: Os desconfortos ou possíveis constrangimentos que podem ser provocados pela pesquisa podem ocorrer quanto a inibição nos registros.

BENEFÍCIOS: Os benefícios que poderão vir a ocorrer, decorrentes da participação na pesquisa vão da possibilidade de trazer contribuições valiosas para outros docentes, para seu próprio processo de formação e para o trabalho futuro em sala de aula.

CUSTO/REEMBOLSO PARA O PARTICIPANTE: Para participar deste estudo você não terá nenhum custo, nem receberá qualquer vantagem financeira.

CONFIDENCIALIDADE DA PESQUISA: Os resultados da pesquisa estarão à sua disposição quando finalizada. Garante-se o sigilo que assegura a privacidade dos sujeitos quanto aos dados confidenciais envolvidos na pesquisa. Além disso, você não será identificado em nenhuma publicação que possa resultar deste estudo.

Este termo de consentimento encontra-se impresso em duas vias, sendo que uma cópia será arquivada pela pesquisadora responsável e a outra será fornecida a você.

Eu, _____, data de nascimento ____/____/____, portador(a) dos documentos RG nº _____ e do CPF nº _____ fui informado(a) dos objetivos do estudo com o tema **“Registros da prática pedagógica e sua reflexão e as Tecnologias Digitais da Comunicação e Informação (TDIC), no Programa Institucional de Bolsa de Iniciação à Docência (PIBID)”**, de maneira clara e detalhada e esclareci minhas

dúvidas. Sei que a qualquer momento poderei solicitar novas informações e modificar minha decisão de participar da pesquisa se assim o desejar.

Declaro que concordo em participar desse estudo. Recebi uma cópia deste termo de consentimento livre e esclarecido (TCLE) e me foi dada a oportunidade de ler e esclarecer as minhas dúvidas antes de assiná-lo.

Itajubá/MG, _____ de _____ de 2015.

Nome e assinatura do participante

Nome e assinatura da pesquisadora

Nome e assinatura da testemunha

APÊNDICE C – Produto

PORTFÓLIOS COMO REGISTROS REFLEXIVOS E COMO PROMOTORES DE AUTORIA – UMA PROPOSTA

RESUMO

Esta proposta de utilização dos portfólios como registros reflexivos e como promotores de autoria é um produto da pesquisa de mestrado intitulada “Análise de Discurso nos Portfólios do Pibid UNIFEI – Marcas de Reflexão e de Autoria”. Durante a pesquisa pode-se notar a falta de material específico de orientação dos trabalhos de produção dos portfólios, no Programa Institucional de Bolsa de Iniciação à Docência (Pibid). Com suporte teórico dos estudos de alguns pesquisadores como Nadal, Alves e Papi (2004) Araújo (2007), Silva e Sá-Chaves (2008), Amâncio (2011), Assolini (2003), Tfouni e Assolini (2006) e Orlandi (2005, 2010, 2011) entre outros, pode-se organizar as informações contidas nesta proposta como uma sugestão de orientação da produção dos portfólios no programa. A pretensão deste produto é ser mais um material para auxiliar Coordenadores, Professores Supervisores e Bolsistas de Iniciação à Docência (ID), como colaboração da pesquisa realizada. Neste material encontram-se informações sobre o que é um portfólio, as propostas de estratégia de formação com viés reflexivo, as vivências de alguns coordenadores com o uso destes tipos de registros e também, num viés da Análise de Discurso, algumas considerações sobre autoria. Como conclusão são apresentadas sugestões a partir do que foi analisado dos portfólios produzidos pelos Bolsistas de ID, nos anos de 2014 e 2015, nos quatro subprojetos do Pibid UNIFEI.

INTRODUÇÃO

Pesquisas sobre o uso dos portfólios como instrumentos de avaliação e também como estratégia de formação na Educação surgiram nas décadas dos anos 1980, 1990 e 2000 (ARAUJO, 2007, AMÂNCIO, 2011), porém o uso dos portfólios não tem sua origem na área da Educação. Eles foram incorporados a ela. Suas origens estão nas áreas das artes nas quais o artista colecionava sua produção artística para apresentar aos outros uma mostra de seu trabalho.

A palavra portfólio tem origem etimológica nas palavras italianas *portare* (portar ou levar) e *foglio* (folha ou papel). Amâncio (2011) apresenta significados distintos para o termo portfólio como: arquivo de textos para transporte; e conjunto de trabalhos de um autor, organizados por ele para apresentá-lo a um interlocutor.

De maneira resumida pode-se definir portfólio como um “conjunto de registros de um/alguns autor(es), com o objetivo de expor sua produção para um/alguns interlocutores” (CUNHA, 2017, p. 46).

Alguns pesquisadores deste assunto como Idália Sá-Chaves, propõe o uso dos portfólios com estratégia formativa pois considera que eles tenham uma dimensão reflexiva coerente com uma “nova filosofia de formação” (NADAL, ALVES e PAPI, 2004, p.9). Para Silva e Sá-Chaves (2008, p. 723, apud Cunha, 2017) os portfólios têm sido usados na área educacional, em diversos contextos, como “estratégia que potencializa a construção do conhecimento de forma reflexiva”.

Araújo (2007) e Pontes (2011) reconhecem os registros reflexivos como promotores de autoria. Para estas pesquisadoras o registro reflexivo possibilita expressar a visão que a pessoa envolvida no processo tem sobre suas atividades e sobre o contexto; e “(re)criar seu fazer pedagógico com autonomia, criticidade e embasamento teórico (PONTES, 2011, p.2 apud Cunha, 2017, p.53).

Para a proposta de autoria, num viés da Análise de Discurso, Assolini (2003) e Tfouni e Assolini (2006) apontam que as práticas de produção de texto caracterizadas pela criatividade e pela autoria precisam que autor ocupe diferentes lugares de interpretação. Para Bressan (2009) citando Orlandi (2007) a assunção da posição de autor é um princípio necessário ao discurso e origem da textualização. O sujeito na posição de autor responsabiliza-se pelos seus dizeres, também pelos não-ditos e silêncios, mesmo que de forma provisória ou ilusória, o que produz o efeito de fechamento do texto.

Esta proposta de orientação do uso dos portfólios como registros reflexivos e como promotores de autoria procuram nestas perspectivas formativas suporte teórico para seu desenvolvimento.

JUSTIFICATIVA

Durante a pesquisa realizada no mestrado, em uma investigação nos portfólios dos bolsistas de ID produzidos entre os anos de 2014 e 2015, dos quatro subprojetos do Pibid UNIFEI, notou-se a falta de material específico de orientação dos trabalhos de produção dos portfólios, no Programa. Também nas respostas aos questionários sobre o uso dos portfólios no Pibid dadas pelos coordenadores, foi percebida a ausência de um manual ou texto de orientação sobre o assunto, específico do programa, a partir do qual os participantes do Pibid pudessem orientar seus trabalhos.

Diante desta lacuna, pensou-se nesta proposta como mais um material para auxiliar Coordenadores, Professores Supervisores e Bolsistas de Iniciação à Docência (ID), na tarefa de formação de docentes, como colaboração da pesquisa realizada.

OBJETIVO

Produzir uma proposta de uso dos portfólios no Pibid como registros reflexivos e como promotores de autoria, como colaboração da pesquisa realizada no Mestrado, aos Coordenadores, Professores Supervisores e Bolsistas de Iniciação à Docência (ID).

O QUE DIZEM ALGUNS AUTORES SOBRE REFLEXIVIDADE E USO DOS PORTFÓLIOS

Existem pesquisas e discussões acerca de temas como reflexividade, professor reflexivo e professor pesquisador, quando dos estudos sobre a formação e profissionalização docente. Críticas são feitas ao uso generalizado destes conceitos e sua apropriação por distintas e diversas linhas ideológicas e pedagógicas. De maneira resumida, foram apresentadas a seguir alguns aspectos destas pesquisas, discussões e críticas.

Pimenta (2012) apresenta que a origem do uso destes termos aconteceu por volta da década de 1990, quando do movimento de valorização da formação e da profissionalização dos professores. No Brasil, em período de redemocratização, estas ideias acharam um terreno fértil para sua propagação.

Libâneo (2012) também aponta a adoção pela educação brasileira das pesquisas e estudos sobre estes temas, mostrando duas vertentes da reflexividade que influenciaram a educação nacional: “reflexividade de cunho neoliberal” e “reflexividade de cunho crítico”. O quadro (Quadro 1) a seguir apresenta as principais características destas duas vertentes.

Quadro 1 – Tipos Básicos de Reflexividade

| CARACTERÍSTICAS COMUNS DO CONTEXTO |
|---|
| <ul style="list-style-type: none"> • Alteração nos processos de produção decorrentes dos avanços científicos e tecnológicos • Estreita ligação ciência – tecnologia • Reestruturação produtiva • Intellectualização do processo produtivo |

| •Empoderamento dos sujeitos – Flexibilidade profissional | |
|--|--|
| Reflexividade crítica | Reflexividade neoliberal (linear, dicotômica, pragmática) |
| <p>Características do professor crítico-reflexivo</p> <ul style="list-style-type: none"> •Fazer e pensar a relação teoria e prática •Agente numa realidade social construída •Preocupação com a apreensão das contradições •Atitude e ação críticas frente ao mundo capitalista e sua atuação •Apreensão teórico-prática do real •Reflexividade de cunho sociocrítico e emancipatório <p>Orientações teóricas</p> <ul style="list-style-type: none"> •Marxismo / neomarxismo •Construtivismo histórico-cultural ou socioconstrutivismo ou interacionismo sociocultural | <p>Características do professor reflexivo</p> <ul style="list-style-type: none"> •Fazer e pensar a relação entre teoria e prática •Agente numa realidade pronta e acabada •Atuação dentro da realidade instrumental •Apreensão prática do real •Reflexividade cognitiva e mimética <p>Orientações teóricas</p> <ul style="list-style-type: none"> •Paradigma racional-tecnológico •Cognitivismos •Ciência cognitiva e teoria do processamento da informação •Pragmatismo •Tecnicismo •Construtivismo piagetiano |

Fonte: Adaptação do quadro de LIBÂNEO (2012).

As características de ambas as vertentes têm especificidades de acordo com as linhas ideológicas e pedagógicas que se filiaram. O que Zeichner (2008) também alerta quando aponta a diversidade de perspectivas sobre ensino, aprendizagem, educação escolar e sociedade, que diversos defensores do “ensino reflexivo” adotaram.

Ele comenta que os pesquisadores de diferentes “compromissos ideológicos” adotaram o “slogan da reflexão” e buscaram conhecer diferentes pedagogias utilizadas pelos formadores de professores no intuito de desenvolver “visões do ensino reflexivo”, como: “pesquisa-ação”, “portfólios de ensino”, “diários e autobiografias”, “estudos de caso” e “orientação dos diferentes tipos de estágio em escolas e em comunidades”. (ZEICHNER, 2008, p.540 apud CUNHA, 2017, p. 46-47).

Fagundes (2016) apresenta uma outra proposta de análise destes temas num estudo sobre a origem dos conceitos professor reflexivo e professor pesquisador. Para esta autora os dois conceitos são diferentes pois tiveram origens diferentes. O primeiro, professor reflexivo, veio da apropriação pela educação dos conceitos de

profissional reflexivo de Donald Schön (1983, 1992, apud Fagundes, 2016). O segundo conceito, professor pesquisador, é oriundo dos estudos de Lawrence Stenhouse (1975, 1981, apud Fagundes, 2016) sobre um movimento de professores na Inglaterra, num processo de reforma curricular.

Estes autores e seus estudos e pesquisas não esgotam as possibilidades de discussão sobre os temas de reflexividade, professor reflexivo e professor pesquisador. Por ora, apresentam pontos importantes sobre isto e que podem ser considerados no uso dos portfólios como registros reflexivos.

O uso de portfólios e/ou outros registros reflexivos remonta as mesmas décadas quando as influências das pesquisas e discussões sobre a reflexividade docente permearam a educação. Para Amâncio (2011, p.34, apud Cunha, 2017, p.51-52) os motivos para o uso desta estratégia na educação são: “aprofundamento reflexivo das concepções de avaliação”, “criar uma nova cultura de documentação”, “instrumento de avaliação, e ao mesmo tempo, estratégia de formação”, e também a “busca por práticas de registro que pudessem responder...ao caráter processual do ensino e da aprendizagem”.

Araújo (2007) aponta o uso dos portfólios como estratégias de formação pois possuem uma dimensão reflexiva. Para Sá-Chaves, em entrevista à Nadal, Alves e Papi (2004, p. 9-10) o uso dos portfólios envolve uma compreensão diferente da relação entre aprender e ensinar, numa “nova filosofia de formação”, na qual eles constituem-se em narrativas de “cariz reflexivo”.

Em relação a concepção de ensino e de aprendizagem que interfere nas propostas pedagógicas de uso dos portfólios ou outros registros para a promoção da reflexão e da autoria, segundo alguns autores (Nadal, Alves e Papi, 2004, Silva e Sá-Chaves, 2008) está relacionada a uma racionalidade outra, que não a técnica, na qual alguns princípios devem ser observados: pessoalidade, autoimplicação, efeito multiplicador da diversidade, conscientização, inacabamento e continuidade da formação (CUNHA, 2017, p.54-55)

Na entrevista de Sá-Chaves a Nadal, Alves e Papi (2004) e no artigo de Silva e Sá-Chaves (2008) os princípios são explicados da seguinte forma:

- Princípio da pessoalidade: reconhecimento do aluno como pessoa, sua singularidade como aluno que possui características individuais e percurso próprio de aprendizagem;

- Princípio da autoimplicação: reconhecimento da importância da autoimplicação do ser aprendiz em sua própria aprendizagem, sem a qual o processo pode não se realizar (“ninguém aprende na vez de ninguém”);
- Princípio do efeito multiplicador da diversidade: reconhecimento de que ninguém aprende sozinho, precisa-se do outro para compartilhar conhecimentos e construí-los;
- Princípio da conscientização: reconhecimento de que nos processos reflexivos da aprendizagem novos conhecimentos, novas realidades, novos discursos são agregados aos conhecimentos já adquiridos;
- Princípio de inacabamento: reconhecimento de que há uma dimensão de inacabamento em todos os processos formativos e que é necessária sempre uma atualização dos conhecimentos;
- Princípio da continuidade da formação: reconhecimento de que por ser inacabado, todo processo de formação é contínuo, sempre haverá algo a se aprender.

O QUE DIZEM ALGUNS AUTORES SOBRE AUTORIA

Em relação a autoria, Pontes (2011) refere-se aos registros reflexivos como oportunistas dela, assim como Araújo (2007) que aponta os portfólios como estratégia para desenvolvimento de habilidades na formação docente que favorecem a originalidade e criatividade profissionais.

Pontes (2011, p.2, apud Cunha, 2017, p.55) afirma que

... o registro reflexivo é “uma forma de escrever que vai além dos relatórios meramente narrativos e descritivos, e de registros burocráticos e impessoais”, e que contempla o exercício da reflexão sobre a práxis, na tentativa de “explicar seu ponto de vista sobre o que faz” e “elaborar teorias”, conhecimentos, sobre esta práxis. Nestes registros reflexivos o autor “expressa o ‘seu eu’, sua visão de mundo, seus sentimentos, sua interpretação”, constrói sua autoria. Esta entendida como a possibilidade de “(re)criar seu fazer pedagógico com autonomia, criticidade e embasamento teórico”.

Tfouni e Assolini (2006), Assolini (2003) e Schaden e Assolini (2014) propõem pesquisas sobre autoria num viés discursivo e de letramento. Para estas pesquisadoras para que o autor produza textos com criatividade e autoria é necessário

ter a possibilidade de ocupar diferentes lugares de interpretação e ser um “intérprete-historicizado”. Ser intérprete-historicizado é conhecer as condições de produção dos discursos e ter a possibilidade de movimentar-se por diferentes posições discursivas, saindo da posição de sujeito-enunciador de sentidos legitimados para a posição de sujeito-autor de seu próprio dizer, rompendo com as formações ideológicas já instituídas.

Para Bressan (2009, apud Orlandi, 2007) a autoria apresenta-se como princípio necessário ao discurso e origem da textualização. O sujeito na posição de autor fica responsável pelo texto do começo ao fim, pelos ditos e não-ditos. “Na autoria, o sujeito que assume a posição de autor, torna-se responsável por aquilo que diz e não diz, pela textualidade do texto, ou seja, pela sua unidade, coerência, pelo seu fechamento, mesmo que empírico” (BRESSAN, 2009, p.4).

Assolini (2003, p.64) apresenta uma relação da autoria com a construção da identidade do sujeito: “o sujeito se identifica com determinadas formações discursivas e dentro delas está autorizado a se responsabilizar socialmente pelo sentido, colocar-se na origem”. Esta autora afirma que o sujeito pode assumir a função-autor em algumas formações discursivas e em outras não.

Nas formações discursivas nas quais o sujeito não consegue assumir a função-autor há a ação de políticas de silêncio, como a censura. Assolini (2003) citando Orlandi (1993) afirma que existe uma relação entre autoria e censura, um jogo entre elas. A censura impede que o sujeito se identifique com certos dizeres que não convém àquela formação discursiva, mas não os cala totalmente. “[...] os sentidos calados significam em silêncio ou pelo avesso” (Assolini, 2003, p.65)

Para Orlandi (2010, p. 79, apud Cunha 2017, p.72) a política de silêncio como a censura produz asfixia:

Ela é a interdição manifesta da circulação do sujeito, pela decisão de um poder de palavra fortemente regulado. No autoritarismo, não há reversibilidade possível no discurso, isto é, o sujeito não pode ocupar diferentes posições: ele só pode ocupar o “lugar” que lhe é destinado, para produzir os sentidos que não lhe são proibidos. A censura afeta, de imediato, a identidade do sujeito.

A asfixia da censura pode apagar a identidade do sujeito e impedir a autoria. Mas por meio da resistência a opressão os sentidos calados podem significar por meio do que é permitido pela censura de maneira mascarada.

Assim, em determinadas formações discursivas autoritárias não é permitido alguns dizeres, deslocamentos do sujeito e certos sentidos. Nestes casos a autoria fica asfixiada, com possibilidades de não emergir, a não ser que nas brechas os sentidos signifiquem pelo silêncio, pelo avesso ou nas formas mascaradas do dizer.

Cunha (2017, p.73), citando as considerações de Assolini (2003, p.71) afirma que

Na escola, na formação de professores, se a prática pedagógica for fundamentada num discurso autoritário¹⁰, no qual a censura silencia os outros sentidos e os interlocutores não podem assumir a função-autor, haverá pouco espaço para autoria emergir. Para Assolini (2003, p.71) uma consequência do impedimento do processo de autoria é que o aluno fica amarrado a determinadas formações discursivas, que são apenas aquelas que a instituição escolar “permite” que circulem e que são legitimadas por ela.

Na elaboração dos portfólios o mesmo pode acontecer. Se as formações ideológicas e discursivas que interpelam os sujeitos permitirem apenas que circulem os sentidos legitimados por elas, a autoria ficará asfixiada. Se na prática pedagógica o discurso não for autoritário, se aos sujeitos for permitida a reversibilidade das posições e o deslocamento de sentidos, a autoria poderá emergir. Assim, os portfólios poderão conter vestígios ou marcas de autoria se aos sujeitos for permitida a ocupação de posição de autor, de enunciador de seu próprio dizer, e não apenas reprodutor dos sentidos legitimados pela instituição.

O QUE DIZEM ALGUNS COORDENADORES DO PIBID SOBRE O USO DOS PORTFÓLIOS

Durante a pesquisa de Mestrado foi solicitada a resposta dos Coordenadores do Pibid¹¹, ao **Questionário 2 - O uso dos Portfólios no Pibid**. Três pessoas responderam. Da análise do material sobre a vivência destes coordenadores, relata-se o que vem a seguir.

Para o primeiro questionamento, sobre quais instrumentos de registro o projeto ou subprojeto do Pibid, do qual faziam parte, utilizou para a sistematização das

¹⁰ O discurso autoritário é caracterizado por Orlandi (2011) como aquele que não permite a reversibilidade dos interlocutores, a verdade é imposta e a polissemia é contida, tendendo a permanência de um sentido único, mesmo que dito de diferentes formas (paráfrase).

¹¹ Na ocasião do ENALIC, realizado em Curitiba, foi disseminada a ideia da contribuição dos coordenadores para a pesquisa de mestrado.

atividades desenvolvidas pelos bolsistas de Iniciação à Docência, os coordenadores relataram o uso do Relatório (documento base do Pibid), dos Portfólios e também as redes sociais, por meio das Tecnologias Digitais de Informação e Comunicação (TDIC).

O Coordenador 1 respondeu que os registros foram feitos apenas no relatório no qual os bolsistas “descrevem a atividade, seus objetivos e resultados”, além de expor “comentários sobre os impactos da atividade na formação do bolsista e para o aluno da escola parceira”.

Os Coordenadores 2 e 3, de subprojetos de áreas diferentes, relataram o uso dos portfólios como forma de registros dos pibidianos, além do relatório. Também comentaram sobre o uso de redes sociais (Facebook e WhatsApp) e correio eletrônico. O Coordenador 3 relatou a utilização de Blog para compartilhamento das informações e divulgação das ideias e atividades do subprojeto. Para este coordenador esta foi a “forma encontrada para tornar públicas” as ações do grupo de maneira “mais visível e rápida”.

Para o Coordenador 2 a confecção dos portfólios foi a principal atividade de registro dos bolsistas. Neles, “além da escrita, os bolsistas foram orientados a apresentar fotografias do planejamento coletivo, bem como da execução das atividades”.

Na segunda pergunta do questionário a intenção foi saber mais sobre como os bolsistas foram orientados a realizarem os registros e quais teóricos, autores ou pesquisadores foram consultados para estas orientações.

Um ponto interessante abordado pelo Coordenador 2 foi que, inicialmente, havia um “grande desconhecimento de como confeccionar Portfólios”, portanto os bolsistas foram orientados a realizar uma pesquisa por “modelos deste instrumento de registro”. Após discussões entre o grupo (coordenador, professores supervisores e bolsistas de ID) chegaram ao consenso que “o interessante seria registrar as observações das aulas das professoras supervisoras, as discussões realizadas nas reuniões, os planejamentos das atividades, os resultados esperados e obtidos com a execução das atividades”.

O Coordenador 3, em resposta a esta pergunta apresentou um passo a passo das orientações realizadas. No início do processo todos os bolsistas foram orientados

a registrar “aspectos das aulas observadas e dos documentos da escola, estudados coletivamente”. Para estes registros, “considerados como diários”, a orientação teve com suporte o referencial “PORLÁN, R; MARTIN, J. El diario del profesor: un recurso para la investigación en el aula. 5. ed. Sevilla: Díada. 1997”. Os modelos de diários apresentados para estes registros iniciais continham “além do relato das observações, as reflexões produzidas por cada autor”.

Após três meses realizando a escrita destes diários e “analisando conjuntamente o seu conteúdo, foram delineadas ações a partir do segundo semestre de 2014” para a escrita dos portfólios. Nos portfólios os bolsistas foram orientados a “relatar as ações e também as observações das aulas, buscando sempre refletir sobre a prática dos professores supervisores, as dificuldades encontradas no desenvolvimento de seus próprios projetos em parceria com estes supervisores e também possibilidades de novas ações”.

Na continuidade dos trabalhos do subprojeto o Coordenador 3 utilizou como orientação os “mesmos princípios teóricos dos diários, assim como algumas ideias disseminadas por Sá Chaves, embora seus textos não tenham sido objeto de leitura dos bolsistas”.

Ainda apresentando as orientações dadas aos bolsistas, este coordenador afirmou que em uma Reunião Geral do Pibid, na sua Universidade, foram apontadas orientações sobre a escrita de portfólios, deixando livre o formato e o estilo.

O Coordenador 1 relatou que as orientações para os registros foram realizadas em reuniões, com os bolsistas, professores supervisores e coordenadores, no “início de cada semestre letivo”.

Na última pergunta do questionário, a investigação teve o foco na experiência que estes coordenadores tiveram na orientação e acompanhamento dos registros dos Bolsistas de ID ao longo das atividades do Pibid. Os Coordenadores foram chamados a responder quais foram suas dificuldades e quais poderiam ser as sugestões para melhoria do processo.

Para o Coordenador 1 as dificuldades concentraram-se na realização da tarefa do registro sem a dedicação necessária pelos bolsistas e não exigência dos professores supervisores pela sua realização. Como sugestão este coordenador

apontou reuniões de conscientização sobre a necessidade dos registros que foram realizadas ao longo do processo.

O Coordenador 2 alertou para a “falta de reflexão acerca do que os bolsistas estavam vivenciando” como “uma grande dificuldade encontrada durante o processo de acompanhamento dos portfólios”. Este coordenador comentou que na leitura inicial dos portfólios notou que os Bolsistas de ID “restringiam-se a apenas descrever as atividades e situações vivenciadas”, então solicitou que “refletissem sobre o que havia sido planejado e executado”. Para auxílio deste processo reflexivo o Coordenador 2 trabalhou com os bolsistas com a leitura de “textos pedagógicos selecionados por cada bolsista” e escrita de “texto reflexivo” referente aos estudos e discussões realizadas sobre as leituras. Com este processo o coordenador notou que os “bolsistas se dedicaram e refletiam os textos expressando o que concordavam ou discordavam” e assim, desenvolveram “um olhar crítico frente às atividades realizadas”.

Em tom de desabafo este coordenador afirmou que

Infelizmente, neste ano de 2015 em virtude das inquietudes vivenciadas pelo programa, não realizamos a leitura de textos, o que foi reivindicado pelos próprios bolsistas e que voltará a ser uma atividade importante a ser realizada durante as reuniões com a coordenação de área neste ano vindouro (COORDENADOR 2, 2016, p.2).

O Coordenador 3 apresentou como dificuldade do processo o fato dos Bolsistas de ID relatarem as atividades de forma superficial, não escolhendo “episódios marcantes”, não aprofundando suas reflexões e nem “destacando fatos relevantes” para as discussões coletivas. Este coordenador comentou que para a melhoria do processo tem realizado “revisões periódicas” nos portfólios e apresentado aos bolsistas, em reuniões no início de cada semestre, “excertos dos portfólios” para discussão das “práticas relatadas” Para este coordenador estas tarefas têm auxiliado os bolsistas na “compreensão de como compor o portfólio”.

Também este coordenador relatou que teve problemas para prosseguir com estas atividades em 2016, mas que pretende dar continuidade em 2017 pois os “próprios bolsistas ID pediram isso e destacaram a riqueza desse processo”.

As respostas dos Coordenadores ao questionário trouxeram elementos importantes para esta proposta de uso dos portfólios como registros reflexivos e como promotores de autoria: a importância dada ao uso dos portfólios como forma de

registro das atividades vivenciadas pelos bolsistas; a ênfase a ser dada nestes registros à reflexão sobre estas vivências; as dificuldades encontradas no processo para que os registros não ficassem somente em relatos superficiais; e as propostas de melhoria e de continuidade de trabalhos que promovam os registros de maneira mais reflexiva e crítica. Importante salientar que estes elementos podem ser considerados como pontos de promoção tanto de reflexão, quanto de autoria.

Nas sugestões a seguir, estas considerações serão abordadas de forma mais explícita.

SUGESTÕES

Como conclusão desta proposta, algumas considerações e sugestões serão abordadas para a orientação do trabalho dos coordenadores, professores supervisores e bolsistas de ID nas tarefas de sistematização das atividades desenvolvidas pelos bolsistas de ID por meio dos registros em portfólios. Para isto, além dos estudos já apresentados sobre reflexividade, portfólios e autoria, e dos relatos e reflexões dos Coordenadores do Pibid que responderam ao questionário, alguns recortes (dos portfólios dos Bolsistas de ID, dos quatro subprojetos da UNIFEI, nos anos de 2014 e 2015) que foram analisados na pesquisa de Mestrado, foram pinçados para ilustrar e melhor esclarecer as propostas aqui feitas.

O registro em portfólios foi adotado pela educação como uma forma de adequar os instrumentos de registro do desenvolvimento/avaliação do aluno ao caráter processual do ensino e da aprendizagem, numa nova filosofia de formação. Para vários autores (Araújo, 2007, Amâncio, 2011, Nadal, Alves e Papi, 2004, Silva e Sá-Chaves, 2008) o uso dos portfólios como uma estratégia de formação, com este caráter processual de ensino e de aprendizagem, deve-se a sua dimensão reflexiva.

Esta dimensão reflexiva relacionada a forma dos registros nos portfólios foi apontada pelos Coordenadores dos subprojetos do Pibid como sendo importante para que a sistematização que os bolsistas realizaram não ficasse apenas em relatos superficiais. Para eles, como para os autores que tratam da reflexividade nos processos formativos dos professores, a reflexão é uma característica indispensável para o desenvolvimento destes processos formativos.

Nesta mesma linha de pensamento, a sugestão para a garantia de que a reflexão faça parte dos processos formativos destes alunos (bolsistas de ID) quando da confecção dos portfólios é o reconhecimento dos princípios eleitos por Sá-Chaves (Nadal, Alves e Papi, 2004, Silva e Sá-Chaves, 2008). Quanto ao princípio da personalidade todos os envolvidos nas atividades do Pibid, provavelmente, reconhecem-se como pessoas, únicas, singulares e com percurso próprio de aprendizagem. O cuidado deve ser em relação ao reconhecimento que estas pessoas precisam estar envolvidas, autoimplicadas, em seus processos de aprendizagem. O que pode parecer óbvio, porém requer que cada uma delas faça a sua parte, realize suas atividades, reflita sobre o que vivenciou e aceite/respeite o ritmo e o processo de aprendizagem de cada um. Não que as intervenções não sejam bem-vindas aos processos de aprendizagem, porém elas não podem tolher a criatividade e a autoria dos sujeitos.

Em alguns trechos retirados dos portfólios analisados na pesquisa de mestrado pode-se perceber que estes princípios foram respeitados:

[...]eu sou bastante quieta, acho que é porque ainda não me sinto totalmente a vontade com os alunos e também ainda tenho medo de errar e quem não tem (BOLSISTA DE ID 2, 2014, p.3).

[...]inclusive para mim, que no processo de elaboração e pesquisa sobre a atividade aprendi bastante, pois não sabia que um computador codifica uma imagem como sendo uma matriz, no qual cada pixel da imagem corresponde a um elemento (BOLSISTA DE ID 4, 2015, p.26).

Ainda sobre as intervenções, pode-se relacioná-las ao princípio do efeito multiplicador da diversidade. Nele a intervenção do outro (coordenador, supervisor) é ponto necessário para a aprendizagem. Precisa-se do outro para compartilhar conhecimentos, para construí-los e também para que outros sentidos possam emergir. Como relatado pelos coordenadores, o crescimento, a aprendizagem pôde ser notada com as leituras, discussões nas quais os interlocutores encontraram-se para a troca de ideias, de sentidos. O que pode ser observado nos recortes dos portfólios a seguir:

Aprendemos com as nossas coordenadoras e com nossos colegas sobre práticas educacionais que fazem a diferença nas escolas, e com isso vieram muitas realizações (BOLSISTA DE ID 1, 2015, p.72)

Foi um momento de troca de aprendizados, muito mais que isso, percebi que o nosso pibid, mesmo que ainda no início, tem se esforçado e trabalhado muito bem, superando qualitativamente muitos trabalhos apresentados por demais instituições. (BOLSISTA DE ID 5, 2015, p.62)

Se na tarefa de construção dos portfólios não houver a leitura e a discussão sobre o que foi posto, provavelmente não haverá mudanças, outras ideias, outros sentidos para serem agregados. É o que princípio da conscientização apresenta: reconhecimento de que nos processos reflexivos da aprendizagem novos conhecimentos, novas realidades, novos discursos são agregados aos conhecimentos já adquiridos, e que pode ser observado em trechos dos portfólios que os bolsistas de ID produziram:

[...] o que eu vi até agora foram textos interessantes que geravam debates fervorosos acerca destes problemas. Essa dinâmica, pelo menos para mim, só prova que o que é gratificante na área do Ensino não é relatar apenas, é discutir! (BOLSISTA DE ID 1, 2015, p. 5)

Esta foi uma experiência muito enriquecedora, pois podemos ter uma perspectiva diferente do que havíamos pensado a respeito da nossa prática pedagógica bem como a importância do PIBID em nossa formação profissional e acadêmica (BOLSISTA DE ID 9, 2015, Relatório Pibid 2015 – p.32).

Em relação aos princípios de inacabamento e continuidade da formação pôde-se observar que os Coordenadores têm a preocupação tanto de melhoria das dinâmicas utilizadas para favorecer o aprimoramento do uso dos portfólios, quanto de dar continuidade àquelas que já foram executadas e tiveram bons frutos para este aprimoramento. Isto favorece o processo contínuo da aprendizagem dos alunos, que pode ser ilustrado pelos recortes que se seguem:

Penso que de certa forma ainda estou limitado para falar deste tema [...] apesar de minhas limitações, acredito que este é um ótimo primeiro passo para que tanto o professor quanto os alunos sintam-se incomodados e possam aprender (BOLSISTA DE ID 1, 2015, p. 48).

Uma frase que chamou atenção e que realmente é como eu penso, foi: “Serei eterno(a) aprendiz” (BOLSISTA DE ID 4, 2014, p.35).

Outras sugestões podem ser feitas sob a luz do que propõem os autores (Assolini, 2003, Tfouni e Assolini, 2006, Schaden e Assolini, 2014, Bressan, 2009, Orlandi, 2010, 2011) que abordaram as questões relacionadas a autoria, pelo viés da Análise de Discurso.

Para que exista autoria, os sujeitos precisam ter a possibilidade de ocupar diferentes lugares de interpretação, como nos recortes discursivos abaixo:

Nesta semana também discutimos um texto sobre as dificuldades do professor de trabalhar com a estatística na sala de aula, um problema que talvez venha da sua formação e de quando era aluno, foi uma vertente para o meu projeto que eu gostei, afinal irá unir a minha visão de aluna de probabilidade e estatística na UNIFEI junto com uma visão de professor deste conteúdo nas escolas (Bolsista de ID 6, 2014, p.3)

...acredito que amadureci enquanto licencianda em matemática e aprendi muita coisa. Como responsável pelo projeto matematicando pude conhecer algumas metodologias de ensino diferenciadas e que trazem maior significado ao conteúdo. Pude também trabalhar em equipe, além dos momentos muito ricos de parar para refletir, discutir textos sobre a prática (Bolsista de ID 4, 2014, p.40)

Para ocupar diferentes lugares, é necessário que as formações discursivas as quais os interlocutores do discurso filiam-se permitam estes deslocamentos. O autor precisa ter o direito e a permissão de ocupar outros lugares de interpretação. Como há formações discursivas nas quais o sujeito consegue assumir a função-autor é necessário que os ambientes pedagógicos (Escola de Educação Básica, Instituição de Educação Superior, Congressos, Seminários, Reuniões, entre outros) não cultivem práticas pedagógicas fundamentadas num discurso autoritário, no qual a censura silencia os outros sentidos.

Os Coordenadores e os supervisores ao analisarem os portfólios podem verificar se os alunos (Bolsistas de ID) têm conseguido assumir a função-autor, deslocando-se da posição de sujeito-enunciador de sentidos legitimados pelos discursos autoritários para a posição de sujeito-autor do seu próprio dizer.

A meu ver, os docentes que discordarem dessa proposta têm o direito e o dever de manifestar argumentos e suas opiniões, como um estímulo ao debate democrático e a prática politizada no cenário escolar (BOLSISTA DE ID 3, 2015, p.21)

Este tipo de reação é comum para professores em novas turmas, a intenção é já ter um controle sobre a sala, impor limites, não sei se é adequada ou não, mas faria o mesmo (Bolsista de ID 6, 2015, p.33)

Uma reflexão importante é se existe a permissão para que a assunção da função-autor ocorra, se há possibilidades de deslocamentos dos sentidos ou se o discurso autoritário tem prevalecido e a censura tem asfixiado a autoria. Alguns recortes discursivos exemplificam momentos quando não há rompimento com as formações ideológicas e discursivas legitimadas pela instituição, quando a autoria é

asfixiada e o outro fala à revelia do sujeito. Quando o Discurso Pedagógico¹² (autoritário) é que está presente, acreditando na incapacidade dos alunos, das turmas e na sabedoria apenas do professor.

Eu **acreditava que iria demorar mais** para os alunos resolverem o problema, porém muitos acertaram na primeira tentativa, errando em alguns casos somente operações básicas (BOLSISTA DE ID 4, 2015, p.17, grifo nosso)

Sabe quando **costumamos dizer** que "A sala A costuma ter um rendimento melhor que a B e a C" e por aí vai? Então, **esse conceito se aplicou**, neste trabalho, com a turma do terceiro ano A. **Não que os alunos da B não sejam bons**, eles têm muito potencial, porém tem preguiça de se manifestar. (BOLSISTA DE ID 1, 2014, p.30, grifo nosso)

...ressaltando que **ver o professor fazer parece fácil**, mas na hora de fazer é que vão surgir as dúvidas (BOLSISTA DE ID 4, 2015, p. 18, grifo nosso)

Nos momentos nos quais há o rompimento com as formações ideológicas e discursivas percebe-se que a autoria emerge, que há uma (re)significação da experiência pessoal do autor. Ele coloca-se com responsável pelos dizeres e como testemunha dos conteúdos narrados.

Discutir a alfabetização científica é um desafio que sempre estou disposto a debater, visto que o conhecimento é um direito de todos e não apenas de uma parcela detentora de privilégios (BOLSISTA ID 1, 2015, p. 7)

Gostei dos levantamentos feitos pelos alunos, porque reafirmaram nossa contribuição na sala e também colocaram opiniões construtivas. Entendo o posicionamento deles porque estamos aprendendo e com certeza erramos, [...] isto deve ter confundido um pouco [...]. Porém algo que fiquei pensando é que eles podem preferir o professor explicando porque desafiaram bastante eles, não que o professor não faça isso, mas ao propor aulas focando na construção dos conceitos, trabalhar com problemas em vez de exercícios e apresentar propostas diferentes, exigimos que os alunos saíssem da zona de conforto e encontrassem desafios. Enfim, são muitos pontos para refletirmos para o próximo ano... (BOLSISTA DE ID 4, 2015, p.56)

Em minha opinião, este semestre que passou foi muito significativo e muito bem aproveitado, não realizei nenhum projeto grande, mas acredito que mesmo as pequenas intervenções fazem diferença na sala de aula. As leituras propostas me ajudaram a pensar nos projetos que poderia desenvolver e até

¹² O Discurso Pedagógico é caracterizado como autoritário por Orlandi (2011). Nele tem-se que IB (IA(R)), o que quer dizer: que a imagem que o aluno (B) deve ter do referente/conhecimento (R) é a imagem que o professor (A) tem deste conhecimento. Nada mais, nada menos.

mesmo no meu TFG. Acredito que estamos mais preparados e um pouco mais maduros que o ano passado, ainda vamos crescer bastante ao longo do ano, mas a diferença já é visível (BOLSISTA DE ID 6, 2015, p.37)

Cada dia é um novo desafio e temos o tempo da reunião para refletirmos sobre nossas atitudes, sobre tudo o que acontece dentro do Pibid (BOLSISTA DE ID 2, 2015, p.15).

Devemos ousar nadar contra a corrente, sei que o sistema educacional não propicia e nem estimula mudanças revolucionárias desse tipo, mas acredito que pequenas mudanças são de suma importância (BOLSISTA DE ID 3, 2015, p.21).

Enfim, foi um ano de grandes aprendizados, mais para nós pibidianos que para os alunos. Aprendi que, acima de tudo, compartilhar, planejar e rever são importantes para que haja uma qualidade para a aprendizagem dos alunos (BOLSISTA DE ID 5, 2015, p. 71).

Este curso me abriu os olhos para estudar mais sobre o assunto, pois ali vi que não saberia como fazer isto hoje em dia (Bolsista de ID 10, 2014, Relatório de Atividade em sala de aula – 10, 11, 12 /11/2014).

Assim, se a prática pedagógica vivenciada e legitimada pela instituição for fundamentada num discurso autoritário, pouco espaço haverá para a autoria. Se, pelo contrário, ela permitir a reversibilidade dos interlocutores, os deslocamentos dos sentidos e a presença de outros discursos e outras interpretações, não apenas aqueles que foram legitimados, a assunção da função-autor terá espaço para acontecer.

Para isto, importa conhecer as condições de produção dos discursos, os espaços preenchidos pelas ideologias; e refletir sobre os processos formativos e suas possibilidades para o exercício da autoria. Os portfólios poderão ser instrumentos/estratégias de registros reflexivos e que favoreçam a autoria, numa proposta mais crítica e emancipadora de formação docente, se for permitido aos sujeitos a ocupação de posição de autor, de enunciador de seu próprio dizer, e não apenas reproduzidor dos sentidos legitimados pela instituição.

Outra sugestão importante é incluir no processo de construção dos portfólios a releitura e reescrita deles. Estas práticas, segundo Assolini (2013) podem favorecer a assunção da posição de autor visto que ao retomar seus dizeres o sujeito escuta os

sentidos que está (re)produzindo e poderá responsabilizar-se por eles, pelos ditos e não-ditos, e se desejar produzir outros discursos.

REFERENCIAS

AMÂNCIO, Isabel A. P. **Portfólio: desafio à prática e à formação docente**. Dissertação. PUC, São Paulo, 2011.

ARAÚJO, Elaine S. **O uso do portfólio reflexivo na perspectiva histórico cultural**. In 30ª Reunião Anual da ANPEd. Caxambu, 2007.

ASSOLINI, Filomena E. P. **Interpretação e letramento: os pilares de sustentação da autoria**. Tese. USP, 2003.

ASSOLINI, Filomena E. P. **A escrita no discurso de sujeitos-professores: relações com a língua, repercussões em seus saberes profissionais e processo de subjetivação**. In VI SEAD – Seminário de Estudos em Análise do Discurso – 1983-2013 – Michel Pêcheux: 30 anos de uma presença. Porto Alegre, 2013.

BRESSAN, Mariele Z. **Sujeito e Autoria: entre a unidade e a dispersão o efeito de fechamento**. In IV SEAD – Seminário de Estudos em Análise do Discurso – 1969-2009 – Memória e história na/da Análise do Discurso. Porto Alegre, 2009.

FAGUNDES, Tatiana B. **Os conceitos de professor pesquisador e professor reflexivo: perspectiva do trabalho docente**. In Revista Brasileira de Educação. Vol.21, n. 65, abr./jun. 2016. Disponível em: < <http://dx.doi.org/10.1590/S1413-24782016216516>>. Acesso em junho de 2016.

LIBÂNEO, José Carlos. **Reflexividade e formação de professor: outra oscilação do pensamento pedagógico brasileiro?** In PIMENTA, Selma G. e GHEDIN, Evandro (ORGs). *Professor Reflexivo no Brasil*. São Paulo: Cortez, 2012. p. 63-93.

NADAL G., Beatriz, ALVES P., Leonir. PAPI G., Silmara de O. **Discutindo sobre portfólios nos processos de formação. Entrevista com Idália Sá-Chaves**. In *Olhar de Professor*, v.7, n.2, Paraná, 2004.

ORLANDI, Eni P. **A Linguagem e seu Funcionamento – As formas do Discurso**. Campinas: Pontes, 2011.

ORLANDI, Eni P. **Análise de Discurso – Princípios e Procedimentos**. Campinas: Pontes, 2005.

ORLANDI, Eni P. **As formas do silêncio – No movimento dos sentidos**. Campinas: Editora UNICAMP, 2010

ORLANDI, Eni P. **O sujeito discursivo contemporâneo: um exemplo**. In II Seminário de Estudos em Análise do Discurso – SEAD – Porto Alegre: 2005, Disponível em: <http://www.analisedodiscurso.ufgs.br/anaisdosead/sead2.html>. Acesso em março de 2016.

PIMENTA, Selma G. **Professor reflexivo: construindo uma crítica**. In PIMENTA, Selma G. e GHEDIN, Evandro (ORGs). Professor Reflexivo no Brasil. São Paulo: Cortez, 2012. p. 20-62.

PONTES, Rosana A. F. **Os registros reflexivos como prática de autoria pedagógica**. In V Colóquio Internacional – Educação Contemporaneidade. São Cristovão, 2011.

SCHADEN, Èrica M. ASSOLINI, Filomena E. P. **A constituição do Intérprete-Historicizado por meio de práticas de ensino dos estágios curriculares**. In EdUECE - Livro 2 - Didática e Prática de Ensino na relação com a Formação de Professore, 2014.

SILVA, Roseli F. da. SÁ-CHAVES, Idália. **Formação reflexiva: representações dos professores acerca do uso de portfólio reflexivo na formação de médicos e enfermeiros**. In Interface Comunic., Saúde, Educ., v.12, n.27, p.721-34, out./dez. 2008.

TFOUNI, Leda V. ASSOLINI, Filomena E. **Gestos de Interpretação e de Autoria em Produções Linguística Orais e Escritas: Desafios e Possibilidades**. In 29ª Reunião Anual da ANPEd. Caxambu, 2006.

ZEICHNER, Kenneth M. **Uma análise crítica sobre a “reflexão” como conceito estruturante na formação docente**. In Educação & Sociedade, vol.29, n.103, p.535-554, Campinas: 2008. Disponível em: www.cedes.unicamp.br e <http://www.scielo.br/scielo.php?script=sci_arttext&pid=S0101-73302008000200012&lng=pt&tlng=pt>. Acesso em outubro de 2015.

APÊNDICE D – Questionário 2

Questionário 2 – O uso dos Portfólios no Pibid

O presente questionário faz parte de uma pesquisa intitulada: **PORTFÓLIOS DO PIBID/UNIFEI: VESTÍGIOS DE REFLEXÃO E DE AUTORIA.**

Esta pesquisa apresenta um gesto de interpretação dos discursos presentes nos portfólios produzidos pelos bolsistas de Iniciação à Docência (ID), de quatro subprojetos (Ciências Biológicas, Física, Matemática e Química) do Programa Institucional de Iniciação à Docência (Pibid) da Universidade Federal de Itajubá (UNIFEI), no período de 2014 a 2015, na busca de maecas de reflexão e de autoria.

Sabe-se que pela Portaria nº 96, de 18 de julho de 2013, é um dever do bolsista de Iniciação à Docência (ID) “elaborar portfólio ou instrumento equivalente de registro com a finalidade de sistematização das ações desenvolvidas durante sua participação no projeto” (CAPES, 2013, p.17).

Também é reconhecida a ausência de orientações do programa para a elaboração e acompanhamento de tais instrumentos de registro. Porém supõe-se que cada coordenador e cada grupo do Pibid organizou informações e conhecimentos para a execução desta tarefa

Diante destas rápidas considerações pede-se que as questões a seguir sejam respondidas para nortear a proposta de um produto da referida pesquisa.

1- O projeto, ou subprojeto do Pibid, do qual faz parte utilizou quais instrumentos de registro com a finalidade de sistematização das atividades desenvolvidas pelos bolsistas de Iniciação à Docência (ID)?

2- Quais foram as orientações dadas aos bolsistas de ID para seus registros? Quais teóricos, autores ou pesquisadores foram consultados para as orientações?

3- Na experiência de orientação e acompanhamento dos registros dos bolsistas de ID, quais foram as dificuldades encontradas? Quais sugestões para a melhoria do processo?

Agradecemos a colaboração e ficamos à disposição para outras informações e esclarecimentos.

Orientada: Cibele Faria Cunha
(cibelefcunha@gmail.com)

Orientadora: Flávia Sueli Fabiani Marcatto
(flaviafmarcatto@gmail.com)