

O DESENVOLVIMENTO DO RACIOCÍNIO PEDAGÓGICO NO CONTEXTO DO PIBID PEDAGOGIA

Larissa Souza Barbosa*

Francine de Paulo Martins Lima**

RESUMO

O presente trabalho tem como objetivo investigar as contribuições do PIBID Pedagogia para o desenvolvimento do raciocínio pedagógico por uma egressa do programa a partir da análise dos registros reflexivos que foram produzidos durante a época da sua participação, de modo a identificar a construção do saber didático-pedagógico docente e a aplicação desse no ensino, mais especificamente, em aulas do PIBID de Pedagogia. Para a consecução do objetivo proposto, foi desenvolvida uma fundamentação embasada em autores preponderantes do tema como Libâneo (2001; 2017), Shulman (2014), Almeida et al. (2019), entre outros. O estudo visou caracterizar e conceituar as concepções de educação, didática, pedagogia, trabalho e formação docente, e raciocínio pedagógico, para a compreensão dos processos que ocorrem na prática educativa, sendo esses: compreensão, transformação, instrução, avaliação, reflexão e nova compreensão (Shulman, 1987). Para a verificação desses processos, foram analisados os registros reflexivos realizados durante o período de docência, isto é, foi realizada uma análise documental. Assim, por meio deste trabalho, foi possível constatar que o programa PIBID oportuniza a prática docente como objeto de reflexão, o que permite uma fundamental aprendizagem da docência e faz com que, ainda na formação inicial, seja possível reformular a atuação profissional. Partindo desse pressuposto, o programa permite o desenvolvimento do conhecimento e raciocínio pedagógico, promovendo assim aos futuros professores, a oportunidade de adentrar no seu campo de atuação de forma mais contextualizada para a realidade educacional.

Palavras-chave: Raciocínio pedagógico. Trabalho docente. Ensino. PIBID de Pedagogia.

* Graduanda do 9º período do Curso de Pedagogia da Universidade Federal de Lavras e integrante do PIBID Pedagogia - modalidade presencial, UFLA, no período de 2018-2020. E-mail: larissa.barbosa2@estudante.ufla.br

** Doutora em Educação: Psicologia da Educação pela Pontifícia Universidade Católica de São Paulo – PUC SP. Docente do Curso de Pedagogia do Departamento de Educação e do Programa de Pós-Graduação em Educação-Mestrado Profissional da Universidade Federal de Lavras. Coordenadora de área do PIBID Pedagogia - modalidade presencial, UFLA, no período de 2018-2020. E-mail: francine.lima@ufla.br

1. Introdução

O trabalho docente na educação básica exige um raciocínio pedagógico por parte do professor para a atuação em sala de aula, isso porque esse docente precisa atender às necessidades dos alunos, dos currículos e da escola. Portanto, durante a formação do profissional de educação são necessárias reflexões teóricas sobre como deve ocorrer esse trabalho, como, por exemplo, sobre a compreensão dos processos de ensino e aprendizagem, e também dos métodos que podem concretizar uma didática eficiente no que tange ao ensino crítico e emancipatório da criança. Assim, no tocante à prática, essa formação inicial pode ainda providenciar experiências de acesso à realidade escolar, para que o licenciando, futuro professor, saiba reconhecer como e por quê ensinar.

Pensando nesse contexto, o presente artigo considera que a experiência vivenciada no programa PIBID (Programa Institucional de Bolsas de Iniciação à Docência) pode fomentar o diálogo entre teoria e prática para o desenvolvimento de um raciocínio pedagógico em sala de aula. Nesse sentido, o presente trabalho tem como objetivo investigar as contribuições do PIBID Pedagogia para o desenvolvimento do raciocínio pedagógico por uma egressa do programa a partir da análise dos registros reflexivos que foram produzidos durante a época da sua, de modo a identificar a construção do saber didático-pedagógico docente e a aplicação desse no ensino, mais especificamente, em aulas do PIBID de Pedagogia, de forma a salientar as experiências vivenciadas. Essa análise documental será realizada a partir dos processos de raciocínio pedagógico levantados por Shulman (1987), sendo esses: compreensão, transformação, instrução, avaliação, reflexão e nova compreensão.

A escolha pelo tema se justifica pela importância de se investigar e refletir sobre as ações praticadas ao longo do PIBID, pois essas oportunizam o desenvolvimento da ação e raciocínio didático-pedagógico, a criação de novos conhecimentos didáticos, a reflexão sobre os conhecimentos necessários para proporcionar um ensino qualificado, todas ações que permitem a transformação necessária para a prática docente. Dessa forma, compreende-se que neste artigo é possível se debruçar sobre os registros reflexivos produzidos e como esses demonstram a potencialidade formativa do PIBID.

Para a consecução do objetivo proposto, foi desenvolvida uma fundamentação embasada em autores preponderantes do tema como Libâneo (2001; 2017), Shulman (2014), Almeida et al. (2019), entre outros. O estudo visou caracterizar e conceituar no corpo teórico os conceitos de educação, didática, pedagogia, trabalho e formação docente, para assim, a discussão fundamentar os processos de raciocínio pedagógico que ocorrem na prática

educativa. Diante do exposto, espera-se que as discussões empreendidas neste artigo possam provocar uma reflexão acerca do raciocínio pedagógico que é realizado no trabalho docente e a importância do PIBID como parte desse trabalho.

2. Educação como prática social e pedagógica

É fato que a educação é uma das práticas mais disseminadas e fundamentais do mundo e não é possível falar sobre educação sem se ater à pedagogia, tendo em vista que a educação é inerente à formação humana, inserindo a pedagogia em um contexto de investigar os interesses e promover as práticas educativas, de modo a gerar uma direção a seguir e assim desenvolver os processos rumo à aprendizagem. Nessa direção, “o processo educativo se viabiliza, portanto, como prática social precisamente por ser dirigido pedagogicamente.” (LIBÂNEO, 2001, p. 9). Para além disso, a pedagogia é a ciência que investiga a teoria e a prática da educação nos seus vínculos com a prática social global (LIBÂNEO, 2017).

Dessa forma, vale ressaltar a educação como parte integrante do processo social global, sendo a prática educativa um elemento indissociável da atividade humana e inerente ao funcionamento de qualquer sociedade. Segundo Libâneo (2017, p. 17), “não há sociedade sem prática educativa e nem prática educativa sem sociedade”. Nessa perspectiva, é inegável o entendimento de educação como fenômeno social e, como afirma Libâneo (2017), a educação é um conceito abrangente que tem relação intrínseca aos processos de desenvolvimento da personalidade e das qualidades humanas, tendo em vista a orientação nas ações dos sujeitos e em um determinado contexto de relações sociais.

Em outras palavras, a educação busca promover aos indivíduos o processo de humanização plena. “A educação é, assim, uma prática humana, uma prática social, que modifica os seres humanos nos seus estados físicos, mentais, espirituais, culturais, que dá uma configuração à nossa existência humana individual e grupal” (LIBÂNEO, 2001, p.7). Ainda nesse sentido, a educação conecta-se aos processos de comunicação e interação, os quais propiciam aos sujeitos assimilações de saberes, valores, habilidades e atitudes já existentes em determinado meio culturalmente organizado, com isso faz-se possível a produção de novos saberes, valores e habilidades (LIBÂNEO, 2001).

Assim, como afirma Libâneo (2017), para que o processo educativo se torne efetivo é preciso que exista certa orientação sobre as finalidades e meios de sua realização, tendo em vista questões quanto ao tipo de sujeito que se deseja formar e ao tipo de sociedade a que se aspira, sendo essa tarefa pertencente à pedagogia enquanto teoria e prática do processo

educativo. Logo, entende-se que a educação e a pedagogia caminham juntas, buscando qualificar o processo de ensino e aprendizagem, bem como contribuir para o desenvolvimento integral dos seres humanos, de modo a torná-los cidadãos aptos e mais capacitados para a vida social.

A pedagogia, por sua vez, se insere nesse contexto por explorar os processos sociais da educação e refletir sobre as metodologias adequadas para proporcionar desenvolvimento pleno no ser humano. A pedagogia, em consonância com a educação, são fatores primordialmente influentes ao desenvolvimento e, conseqüentemente, à constituição do homem como ser social. Nesse sentido, de acordo com Libâneo (2001), o caráter pedagógico incorpora elementos diferenciais nas práticas educativas presentes em situações históricas e sociais, tendo em vista que os processos educativos se desenvolvem nas relações entre os indivíduos, ressaltando assim a mediação pedagógica, uma vez que essa determina objetivos, finalidades e formas de intervenção organizacionais e metodológicas do ato de se educar.

Em síntese, Libâneo (2017, p. 24) afirma que “a pedagogia é um campo de conhecimento que investiga a natureza das finalidades da educação numa determinada sociedade, bem como os meios apropriados para a formação dos indivíduos, tendo em vista prepará-los para as tarefas da vida social”. Uma vez que ela orienta e sistematiza o processo de ensino e aprendizagem, criando métodos e estratégias para assegurar a prática educativa como instrumento político e social.

A partir disso, torna-se evidente o papel fundamental da pedagogia em meio às práticas educativas. Contudo, ainda existe a crença popular e, muitas vezes até profissional, da pedagogia como mero campo capaz de ensinar crianças, como afirma Libâneo (2001, p. 6):

A ideia de conceber o curso de Pedagogia como formação de professores, a meu ver, é muito simplista e reducionista, é, digamos, uma ideia de senso comum. A Pedagogia se ocupa, de fato, com a formação escolar de crianças, com processos educativos, métodos, maneiras de ensinar, mas, antes disso, ela tem um significado bem mais amplo, bem mais globalizante. Ela é um campo de conhecimentos sobre a problemática educativa na sua totalidade e historicidade e, ao mesmo tempo, uma diretriz orientadora da ação educativa. (Libâneo, 2001, p.6).

Dito isso, “Pedagogia é, então, o campo do conhecimento que se ocupa do estudo sistemático da educação – do ato educativo, da prática educativa como componente integrante da atividade humana, como fato da vida social, inerente ao conjunto dos processos sociais” (LIBÂNEO, 2001, p. 6). Dessa forma, esse campo do saber se preocupa em fazer refletir, repensar e ressignificar o fenômeno educativo como fator inerente à vida do homem e a sua formação como ser crítico, afetivo e político, sem deixar de o conceber também como indivíduo

condicionado pelas suas relações histórico-sociais, o que acaba por influenciar diretamente no processo de ensino e aprendizagem.

Portanto, de acordo com Libâneo (2017, p. 23), “a educação é o objeto de estudo da pedagogia, colocando a ação educativa como objeto de reflexão, visando descrever e explicar sua natureza, seus determinantes, seus processos e modos de atuar”. Além disso, o trabalho pedagógico busca orientar a educação, a fim de qualificar seu processo de ensino e aprendizagem, se tornando assim diretriz guiadora de ações e atividades educativas que serão realizadas no trabalho docente, que é a efetivação do ensinar, e como modalidade auxiliadora a essa tarefa tem-se a didática, a qual será discutida a seguir a partir da dimensão do trabalho e formação docente.

2.1. Didática e Formação Docente

A didática, entendida como ramo principal da pedagogia ocupa-se da reflexão sistemática acerca do processo de ensino e de aprendizagem, dos métodos pelos quais a pedagogia executa as ações em sala de aula e alcança os objetivos de aula propostos, bem como trata-se de um meio para orientar as atividades educativas, tornando o processo de ensino mais eficiente, portanto, ela se torna indissociável ao trabalho docente.

Uma vez que a didática se responsabiliza pelos métodos de ensino, enquanto o trabalho docente transforma esses em ações concretas na sala de aula, logo, torna-se evidente o fato da teoria e da prática caminharem juntas em função de uma boa qualidade no processo de ensino e aprendizagem. “Nessa perspectiva, a didática envolve as teorizações e conseqüentes escolhas conceituais e procedimentais sobre a relação entre professores e alunos diante do conhecimento em situações determinadas de ensinar e aprender.” (CRUZ, 2017, p. 1169)

O trabalho docente, por sua vez, opera em função de garantir e cumprir as expectativas de ensino e aprendizagem. Nesse sentido, para que a prática educativa possa ser eficiente e aplicada com qualidade, é fundamental que o trabalho docente se alinhe à didática. Segundo Paiva e Silva (2015), é dever do professor prever condições concretas e estratégias didáticas que orientem o discente em seu percurso formativo. “Nesse entendimento, a didática se caracteriza como mediação entre as bases teórico-científicas da educação escolar e a prática docente. Ela opera como que uma ponte entre o ‘o que’ e o ‘como’ do processo pedagógico escolar.” (LIBÂNEO, 2017, p. 28)

Para além disso, para que a docência possa ser mediadora e fornecedora de boas práticas de ensino que realmente ofereçam aprendizagem significativa aos alunos, é necessário refletir

e planejar as ações que devem ser tomadas, é nesse meio que a didática opera. Como afirma Paiva e Silva (2015), é preciso refletir sobre a ação, na busca de diagnosticar os dilemas presentes nos atos educacionais, para assim determinar metas e estratégias adequadas, é nesse contexto que se insere a didática que, como ramo da pedagogia, subsidia as escolhas dos recursos e instrumentos apropriados. Uma vez que cabe ao educador, como bom profissional, desenvolver estratégias de ensino, planejar seus atos e refletir de modo a aguçar nos alunos a vontade pelo aprender.

Sendo assim, o educador, como praticante de ações educativas, pedagógicas e didáticas, deve estar sempre na busca de propiciar aos seus alunos uma educação humana e social. Conforme Libâneo (2017), a educação escolar socializa o saber sistematizado e desenvolve capacidades cognitivas e operativas para a atuação no trabalho e nas lutas sociais pela conquista dos direitos de cidadania, efetivando assim sua contribuição para democratização social e política da sociedade. Logo, entende-se que a educação e seus profissionais, em conjunto com práticas pedagógicas e didáticas, têm enorme dever social para com os indivíduos, segundo Paiva e Silva (2015, p. 112), “mais do que instigar o conhecimento cognitivo, a educação deve auxiliar o aluno a interagir com o contexto social, para pensa-lo e atuar de maneira crítica e autônoma, reconhecendo seus direitos e deveres enquanto ser social”.

Haja vista que ser professor não consiste apenas em repassar conhecimentos, é preciso ir além, saindo do mero domínio de conteúdo e adentrando em níveis mais elevados e eficientes. Nesse sentido, o trabalho docente emerge saltos qualitativos ao se ver em direta interação com o espaço social e cultural que cerca a comunidade escolar, “o professor se faz professor em uma instituição cultural e humana, depositária de valores e expectativas de uma determinada sociedade, compreendida em um tempo histórico.” (CUNHA, 2013, p. 612)

Nessa perspectiva, entende-se que o trabalho docente perpassa um vasto processo de resiliência, bem como por inúmeros campos de saberes necessários, para que se possa gerar uma atmosfera do ensinar e do aprender que adentre tanto na perspectiva do professor quanto do aluno e que, para além disso, crie um ambiente real do fazer pedagógico, promovendo a eficácia do ensino e a emancipação do conhecimento. Como aponta Brzezinski (2007), os educadores precisam estar formados para que possam ensinar as crianças a partir de uma bagagem cognoscitiva, com diversos conhecimentos, saberes e habilidades. Em concordância ao autor:

O professor resiliente estará contribuindo para a construção de escolas e ambientes não-escolares menos burocratizados, mais democráticos, solidários, humanos. Sendo assim, esse professor tem como perspectiva a concepção da educação fundamentada no conflito do conhecimento como emancipação. (...) Na verdade, os conhecimentos e saberes necessários ao exercício do magistério na escola básica deverão atender às

exigências de qualidade no trabalho pedagógico do professor-pesquisador por meio da articulação entre inteligência mental e inteligência sensível, combinadas com a sua imaginação criadora. Conclui-se que o grande desafio é ser um professor-pesquisador resiliente que domine uma prática pedagógica que favoreça a emancipação de seus aprendentes, para que possam exercer com plenitude a sua cidadania. (BRZEZINSKI, 2007, p. 233)

Isto posto, para ser um professor-pesquisador resiliente é necessário desmistificar a ideia de ensino tradicional, é promover o ensino baseado na concepção de aluno, de conteúdo e de aprendizagem, é enxergar para além do quadro, das apostilas e das avaliações externas. O profissional docente deve ter em mente a necessidade de aprofundar os estudos, os conhecimentos e o planejamento educacional em si, ressignificando a didática e a aplicabilidade dos conteúdos, assumindo seu papel de mediador no processo de ensino.

Embora seja evidente a existência de inúmeras vertentes que buscam favorecer o processo de ensino e aprendizagem, o ensino conteudista, que busca obter boas notas e alcançar o máximo possível de competências, por vezes se sobressai em detrimento do trabalho docente pedagógico, que objetiva levar para o aluno o real prazer de aprender, favorecendo a aquisição de conhecimento e promovendo maior eficácia no processo educacional. De acordo com Cunha (2013), essa preponderância do discurso sobre as competências em sala de aula tem origens históricas, em suas palavras:

O discurso das competências foi institucionalizado através da nova Lei de Diretrizes e Bases da Educação Nacional (LDB), promulgada em 1996, e pelos consequentes Parâmetros Curriculares Nacionais (PCNs) dos diversos níveis de ensino e carreiras profissionais. A inclusão do termo competências não significava, nesse contexto, apenas uma figura de linguagem; revelava uma articulação de maior dependência entre os sistemas educativos e as exigências do mundo produtivo, colocando o professor, mais uma vez, como artífice de uma pedagogia, em grande parte, predeterminada. Nesse contexto, a função docente materializa-se pela ação instrumental de favorecer o alcance das competências por parte de seus alunos. (CUNHA, 2013, p. 616)

A vista disso, elevar o processo de ensino e aprendizagem com ênfase na produção de conhecimentos, na didática articulada e na educação pautada na interação eficiente de saberes desperta uma desconstrução do ensino somente curricular, com o objetivo único de alcançar metas. “Tal perspectiva pressupõe o rompimento com a fragmentação disciplinar e o currículo baseado unicamente nos arranjos de disciplinas. Assim, faz-se necessário superar a lógica de atuação docente baseada no ensino prescritivo de conteúdos”. (LIMA; MARTINS; FERREIRA, 2020, p. 150-151).

No entanto, por mais que a educação não se resuma à produção de conhecimentos pautada na aplicabilidade de conteúdos, é notório que para que a aprendizagem se efetive de forma plena e completa tal produção também não pode ser deixada de lado. O professor deve

compreender a importância de conciliar inúmeros aspectos do fazer docente e pedagógico. Nesse sentido, como reitera Lopes e Azevedo (2016), o profissional docente deve assumir novas competências no eixo do conhecimento pedagógico, científico e cultural, gerando uma nova concepção do professor nesse contexto, de modo a tornar o trabalho pedagógico capaz de oferecer espaços de participação, reflexão e formação para os discentes, fato que promoverá, conseqüentemente, relações mais estreitas entre a educação e os aspectos éticos, coletivos e comunicativos.

Assim sendo, ser professor requer habilidades práticas e sociais, conhecimentos teóricos e atitudes sistêmicas que auxiliem no desenvolvimento de indivíduos críticos, reflexivos e autônomos. Dito isso, de acordo com a Resolução CNE/CP N° 1, de 15 de maio de 2006 em seu artigo 2° parágrafo 1° (BRASIL, 2006):

§ 1° Compreende-se a docência como ação educativa e processo pedagógico metódico e intencional, construído em relações sociais, étnico-raciais e produtivas, as quais influenciam conceitos, princípios e objetivos da Pedagogia, desenvolvendo-se na articulação entre conhecimentos científicos e culturais, valores éticos e estéticos inerentes a processos de aprendizagem, de socialização e de construção do conhecimento, no âmbito do diálogo entre diferentes visões de mundo. (BRASIL, 2006, p.1)

Assim, a docência pode ser compreendida como uma prática educativa que perpassa por um processo pedagógico bem organizado, planejado e com propósito de promover uma educação pautada nas mais variadas relações sociais ao qual o indivíduo está sujeito, respeitando as singularidades e desenvolvendo-se de modo a reconhecer a bagagem cultural que cada um carrega dentro de si, construindo, portanto, um processo de ensino e aprendizagem baseado no respeito a diversidade e na escuta dos diversos valores culturais existentes no mundo, entendidos aqui como fontes de conhecimento.

Após essas reflexões sobre a didática e o trabalho docente, faz-se necessário adentrar no campo da aprendizagem da docência, isto é, a formação docente, pois é essa formação que irá desenvolver as práticas pedagógicas e didáticas citadas. Para isso, é possível recorrer aos diversos estudos elaborados por Shulman, que visam sistematizar processos de raciocínio pedagógico e categorias de base do conhecimento relacionados à formação do professor.

2.2. Contribuições de Lee S. Shulman

Ao longo dos estudos e compreensões acerca da formação docente, bem como sobre a atuação pedagógica, salienta-se os saberes específicos de L.S Shulman (2014), o qual aborda os conhecimentos necessários que um professor deve desenvolver no que tange suas funções

profissionais. Segundo Lopes e Azevedo (2016), o docente tem um conhecimento pedagógico específico, e esse deve ser polivalente, não absoluto, e deve constituir-se gradativamente, de conhecimento comum ao conhecimento específico, nesse contexto, quando o conhecimento pedagógico especializado se une à ação, lidar-se-á com um conhecimento prático. De acordo com Mizukami (2004), essa polivalência de conhecimentos constitui-se de uma base para a docência, em suas palavras:

A base de conhecimento para o ensino consiste de um corpo de compreensões, conhecimentos, habilidades e disposições que são necessários para que o professor possa propiciar processos de ensinar e aprender, em diferentes áreas de conhecimento, níveis, contextos e modalidades de ensino. Essa base envolve conhecimentos de diferentes naturezas, todos necessários e indispensáveis para a atuação profissional. (MIZUKAMI, 2004, p. 38)

Partindo dessa premissa, compreende-se que os professores necessitam de um acervo de conhecimentos para que se tornem sujeitos ativos no fazer docente, não sendo meros reprodutores de informações, mas sim indivíduos que transformam conteúdos em aprendizagem dotada de sentido e significado para seus alunos. Nesse sentido, reiterando Shulman (2005 *apud* VIEIRA; ARAÚJO, 2016), existem três categorias de conhecimento presentes no desenvolvimento cognitivo do professor, sendo elas, o conhecimento do conteúdo da matéria ensinada, pedagógico da matéria e curricular.

Para além disso, Shulman (2014) elucida pelo menos mais sete categorias que adentram as bases de conhecimento, sendo esses: o conhecimento de conteúdo; pedagógico geral; do currículo; pedagógico do conteúdo; do aluno e de suas características; de contextos educacionais; dentre outros inerentes à atuação profissional. Tais acepções predisõem uma necessidade de coexistência entre um fazer pedagógico abrangente que perpassasse pelas mais variadas áreas e que também integre um conceito analítico de educação. Conforme discutido pelo autor:

Esta visão das fontes relacionadas ao conteúdo do conhecimento necessariamente implica que o professor deve ter não apenas profundidade de compreensão das matérias específicas que ensina, mas também uma educação humanista abrangente, que serve para enquadrar o já aprendido e facilitar a nova compreensão. (SHULMAN, 2014, p. 208)

Desse modo, o ensino enquanto ferramenta investigativa e formativa visa prover processos educacionais que alcancem o campo da aprendizagem significativa e subsidiem a formação do alunado de forma qualitativa. Para isso, o professor necessita ampliar a capacidade didática de transformar conteúdos e conhecimentos predispostos em matérias escolares que

favoreçam o ensino e desenvolvam conhecimentos em seus discentes. Em relação a isso, Shulman (2014) disserta que:

Um professor sabe alguma coisa não sabida por outrem, presumivelmente os alunos. Um professor pode transformar a compreensão de um conteúdo, habilidades didáticas ou em valores ou em ações e representações pedagógicas. Essas ações e representações se traduzem em jeitos de falar, mostrar, interpretar ou representar ideias, de maneira que os que não sabem venham a saber, os que não entendem venham a compreender e discernir, e os não qualificados tornem-se qualificados. Portanto, o ensino necessariamente começa com o professor entendendo o que deve ser aprendido e como deve ser ensinado. Ele procede com uma série de atividades, durante as quais os alunos recebem instruções e oportunidades específicas para aprender, embora o aprendizado propriamente dito seja, em última análise, de responsabilidade dos alunos. (SHULMAN, 2014, p. 205)

Partindo disso, conforme Shulman (1986 *apud* VIEIRA; ARAÚJO, 2016), torna-se fundamental ao trabalho docente a forma com que o professor constrói as representações, isto é, analisa os conteúdos e os transformam, de modo a facilitar a compreensão dos discentes. Esse fato demonstra, portanto, habilidade de transformar conteúdos disciplinares em atividades e experiências que promovam aos alunos uma maior facilidade de compreensão, fato que inclui demonstrações e explicações diferenciadas, bem como analogias e uso de exemplos. Sendo assim, tal prerrogativa é inerente ao processo de ensino e aprendizagem ofertado por profissionais docentes, se fazendo necessário que os professores “ressignifiquem o conceito de ensinar e assumam a relevância que tem o conhecimento pedagógico nos processos formativos.” (VIEIRA; ARAÚJO, 2016, p. 93).

Assim, é fato que o trabalho docente enumera responsabilidades indispensáveis para que a didática se efetive como meio de aprendizagem capaz de transformar meros conteúdos em conhecimentos escolares, de modo a planejar ações pedagógicas que reconheçam o sujeito e o objeto de ensino. Foca-se, portanto, na capacidade profissional de transformar as representações em ensino eficaz, enquanto isso, o professor precisa analisar e refletir sobre como ensinar, para que ensinar e para quem ensinar, pois "os processos de ação e raciocínio pedagógicos elucidam como os conhecimentos são ativados, articulados e construídos pelo professor durante o processo de ensinar e aprender." (ALMEIDA et al., 2019, p. 136)

Mas como é possível desenvolver esse tipo de capacidade profissional? Se tornar professor requer um envolvimento que perpassa inúmeras dimensões do saber, dentre elas destacam-se a fundamental reflexão teórica e, por conseguinte, a atuação prática da profissão. Embora seja evidente que o fazer pedagógico deve envolver esses dois polos, em seu campo de formação muito deixa a desejar. A teoria e a prática deveriam caminhar juntas, instituições formadoras e escolas da educação básica deveriam ser parceiras, se apoiar em prol de uma

formação mais qualificadora, ao invés disso, tem-se um currículo dotado de disciplinas teóricas em detrimento da prática, uma educação utópica é repassada, com modelos idealizados de alunos, de instituições escolares e, principalmente, da própria docência.

Nesse sentido, o processo de formação de professores por vezes deposita maior relevância no conteúdo teórico, fazendo com que a formação profissional sofra um déficit e entregue profissionais mais despreparados para lidar com a realidade escolar. Como afirma Shulman (2014), questões essenciais ao processo de ensino como o contexto, características psicológicas e físicas tanto das salas de aula quanto dos alunos, bem como os conteúdos pelos professores lecionados, acabam ficando à deriva na busca pelos princípios gerais do ensino eficaz. É evidente, portanto, que para ser professor é necessário retirar o foco somente dos estudos científicos e mergulhar na atuação docente, no contato com os alunos, com a gestão, com a instituição escolar em si.

A dimensão prática da ação docente não pode estar desconectada dos conhecimentos acadêmicos e vice-versa, um complementa o outro, formando uma teia de saberes aptos ao exercício profissional eficaz. Afirmar que é necessário estar envolvido com a prática, se fazer presente em instituições escolares, para que se possa aprender o fazer docente, não significa afirmar que só é possível aprender atuando nas instituições de ensino, mas que a complementação entre teoria e prática não é somente fundamental, é inerente ao se fazer professor. Em concordância à Canário (1998):

Afirmar que os professores aprendem a sua profissão nas escolas não deve ser confundido com a ideia segundo a qual os professores só aprenderiam a sua profissão nas escolas. Essa aprendizagem corresponde a um percurso pessoal e profissional de cada professor, no qual se articulam, de maneira indissociável, dimensões pessoais, profissionais e organizacionais, o que supõe a combinação permanente de muitas e diversificadas formas de aprender. (CANÁRIO, 1998, p. 9)

Assim, considera-se que a base de conhecimento profissional advém de inúmeros fatores, tanto associados ao aprendizado acadêmico, quanto à conexão profissional com as instituições de ensino. Segundo Shulman (1987 *apud* ALMEIDA et al., 2019), é preciso focar na base do conhecimento necessário ao ensino, bem como em suas fontes, além de se atentar para o quão complexo é o processo pedagógico. Ser professor requer organizar e planejar seus métodos de trabalho para diferentes finalidades didáticos pedagógicos, além de uma ampla singularidade de tipos de alunos e níveis de dificuldade dentro de uma mesma sala de aula, solicitando assim um vasto domínio de conteúdo em junção com uma excelente habilidade pedagógica.

Dito isso, retomando Shulman (2014), o professor precisa adquirir pelo menos sete categorias acerca da base do conhecimento, conhecimento do conteúdo, conhecimento pedagógico geral, conhecimento do currículo, conhecimento pedagógico do conteúdo, conhecimento dos alunos e de suas características, conhecimento dos contextos educacionais e, por fim, conhecimento dos fins, propósitos e valores da educação e de sua base histórica e filosófica. Adquirir todos esses campos de conhecimento requer um envolvimento teórico, mas, principalmente, requer um envolvimento prático. De acordo com Shulman (1987 *apud* ALMEIDA et al., 2019), em relação ao conhecimento pedagógico do conteúdo:

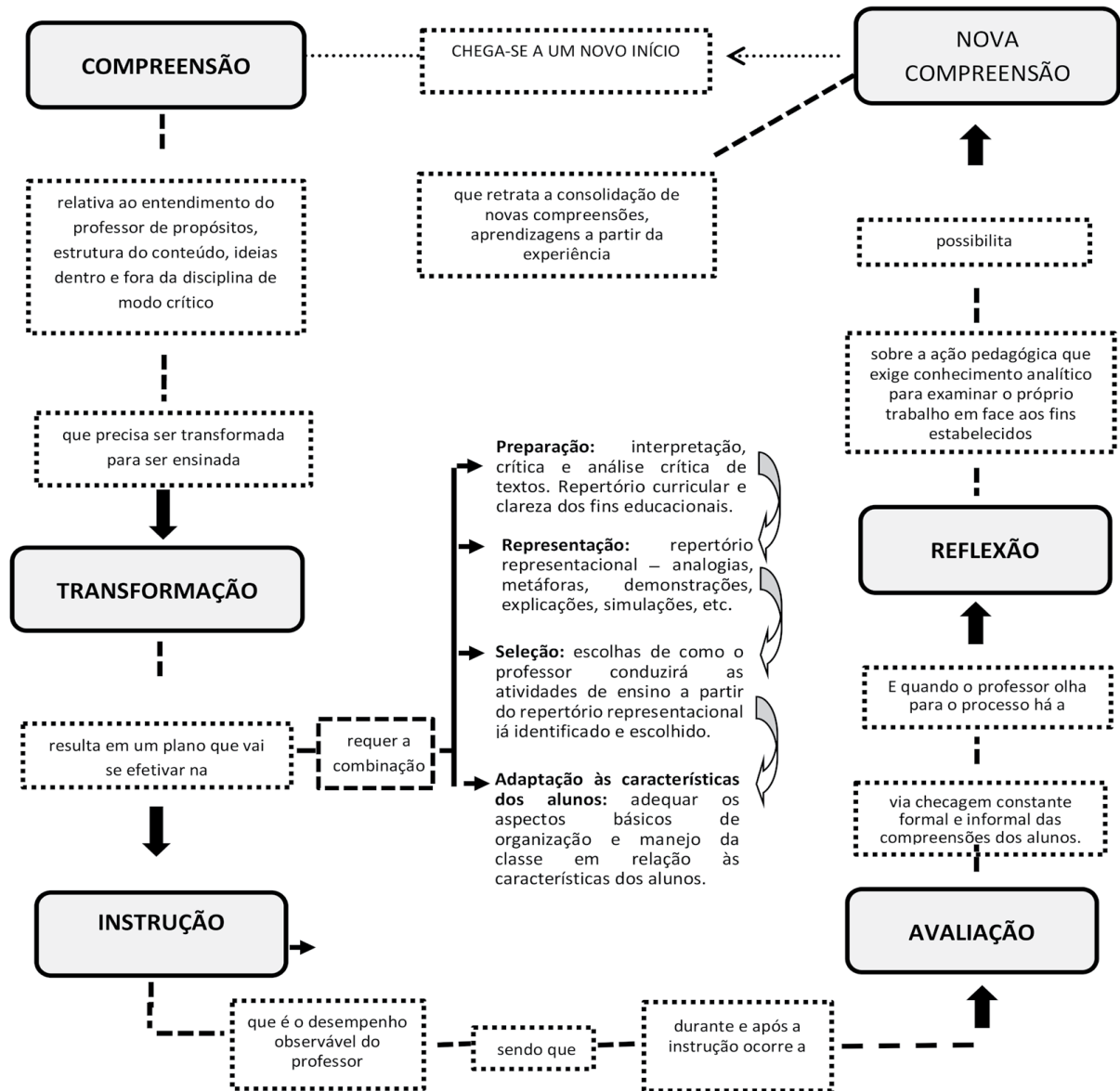
Argumentando que ensinar é antes de tudo entender, Shulman (1987) considera o PCK¹ um conjunto de formas alternativas de representação, que encontram origem tanto na pesquisa como nos saberes oriundos da prática docente. Desse modo, em razão de o PCK referir-se a algo que é de domínio exclusivo dos professores – sua forma especial de entendimento profissional –, Shulman (1987) considera ser essa a categoria que mais provavelmente diferencia o entendimento de um especialista daquele de um professor. (SHULMAN, 1987 *apud* ALMEIDA et al., 2019, p.135)

Para além de todas essas categorias e, em consonância com o conhecimento pedagógico do conteúdo, é preciso sair do status de aprendiz e adentrar no campo do profissional docente, isso só se torna possível quando o professor compreende, raciocina, transforma e reflete, sendo capaz de elucidar os conteúdos aprendidos em novas formas de ensinar, em métodos e maneiras que garantem a aprendizagem efetiva por parte de seu alunado, é nesse momento que o aprendiz passa a ser professor e desenvolve seu raciocínio pedagógico.

Nesse sentido, recorre-se a Shulman que analisa e fundamenta os processos de ação e raciocínio pedagógico que são intrinsecamente ligados ao desenvolvimento cognitivo do professor. Em resumo, para o desenvolvimento dos processos de ação e raciocínio pedagógico é preciso estar envolto a “um ciclo interativo que inclui a compreensão, a transformação, a instrução, a avaliação, a reflexão e o alcance de uma nova compreensão.” (ALMEIDA et al., 2019, p. 136). Esses seis processos podem ser visualizados na figura a seguir:

¹ *Pedagogical content knowledge* (PCK), em português, conhecimento pedagógico do conteúdo.

Figura 1 – Processos do raciocínio pedagógico.



Fonte: Elaborado por Almeida et al. (2019) a partir de Shulman (1987).

Como apresentado pela figura 1, para que se torne possível desenvolver o raciocínio pedagógico é preciso um processo inicial de **compreensão**, o que significa dizer que o profissional docente deve ter total domínio sobre a disciplina que deseja ensinar, precisa ter entendimento a respeito do conteúdo, dos propósitos, objetivos que almeja alcançar com determinada aula. Essa compreensão pode ser adquirida com um vasto processo de estudo teórico e planejamento, ou seja, ao longo do PIBID e nos momentos de reuniões, de diálogos e de troca de saberes, tanto com as professoras orientadoras, quanto com os colegas de grupo.

Além disso, os outros cinco processos (figura 1) são relativos à atuação já em sala de aula, pois a **transformação** depende do momento de compreensão do docente e como esse

enxerga as necessidades dos alunos, tendo que adequar sua aula à realidade escolar e os métodos possíveis a serem aplicados, isso depende dos recursos que a escola possui, do nível dos alunos, etc. Assim, a partir do plano de ensino finalizado, pode-se seguir para aplicação, que leva à **instrução**, ou seja, “o desempenho observável do professor, que envolve a organização e gestão da classe e do aprendizado, explicações, questionamentos, humor, discussões, disciplina, assim como todas as características observáveis do ensino em sala de aula.” (ALMEIDA et al., 2019, 138)

Desse modo, a partir das discussões e do conteúdo a ser ensinado, chega-se ao momento da **avaliação**, que ocorre de duas formas: informal, ao longo de todas as aulas nos momentos de interação; formal, a partir de instrumentos específicos de avaliação. Ao final, analisando todos os conteúdos, discussões, projetos e avaliações realizadas, o docente tem a **reflexão** sobre a sua prática de ensino e suas escolhas didático-pedagógicas, ele percebe se essas foram positivas ou negativas e, a partir dessa avaliação do seu próprio fazer docente, ele consegue alcançar uma **nova compreensão**, pois, sabendo o que deve ser evitado e o que pode ser melhor desenvolvido, o professor tem novas ideias sobre como e o quê ensinar em uma próxima oportunidade.

Assim, a formação profissional não tem como finalidade doutrinar os docentes, de modo a instruir que os mesmos ajam de forma já estabelecida, mas sim incentivá-los para que eles ressignifiquem e reflitam sobre o processo de ensino. Uma vez que, refletir significa pensar e analisar sobre a prática, se baseando em fatos e experiências para assim prover o raciocínio, utilizando da base de conhecimento docente como subsídio para suas escolhas e ações. Portanto, é notório o quão fundamental se torna o exercício do trabalho docente como processo de construção da identidade profissional.

Dessa forma, a fim de estreitar a relação entre conhecimento científico e o trabalho prático do professor, de modo a gerar maior articulação entre as instituições acadêmicas e os espaços de aprendizagem da docência, surgem diferentes programas de formação profissional, objetivando diminuir essa dicotomia entre teoria e prática e proporcionar um contato com o trabalho docente ainda na formação inicial. Partindo dessa premissa e buscando amenizar esse distanciamento, gerando uma ponte entre educação básica e ensino superior, bem como de modo a valorizar o profissional docente, surge no Brasil o Programa Institucional de Bolsas de Iniciação à Docência (PIBID).

Nessa direção, faz-se necessária uma breve apresentação sobre o PIBID e suas especificidades.

2.3.O Programa Institucional de Bolsas de Iniciação à Docência – PIBID no contexto do Curso de Pedagogia

O PIBID é um programa movido pelo Ministério da Educação (MEC), por meio da Coordenação de Aperfeiçoamento de Pessoal de Nível Superior (CAPES), que surge em 2007 e oferece bolsa aos alunos de licenciatura que queiram vivenciar uma experiência na educação básica ainda na formação inicial. Esses estudantes conveniados ao programa têm orientação de um professor da instituição acadêmica e, também, recebem auxílio de um profissional da educação básica em exercício. Dessa forma, juntos realizam projetos que fomentam a reflexão, bem como o crescimento na construção do conhecimento docente. Nesse sentido, o PIBID oferece uma troca de saberes, do mesmo modo que os alunos acadêmicos aprendem, eles oferecem suporte e cooperam para melhorar o processo de ensino e aprendizagem nas instituições de ensino parceiras do programa.

Ademais, ingressar no PIBID garante uma gama de experiências para além da sala de aula, auxilia no crescimento profissional e também na construção identitária, além de oferecer uma formação mais articulada e em maior harmonia com as redes de ensino. O programa ainda busca minimizar a dissociação entre o saber e o fazer, proporcionando que as instituições de ensino se tornem locais de reflexão, crescimento e construção profissional. Acerca das contribuições do programa, Rausch e Frantz (2013) acrescentam que:

Nesta integração entre Universidade e Educação Básica, a escola torna-se protagonista nos processos de formação dos licenciandos e os professores experientes tornam-se co-formadores de futuros professores. Portanto, com esse projeto que articula ensino, pesquisa e extensão, envolvendo escola e universidade, existe a possibilidade de trocas e melhorias nos processos de ensinar e de aprender tanto na Educação Básica, quanto na universidade. (RAUSCH; FRANTZ, 2013, p. 623)

Em síntese, vale destacar que o PIBID fomenta práticas, ações, projetos e experiências metodológicas de cunho interdisciplinar e inovador, fazendo com que os até então alunos de graduação, passem a compreender a dimensão didática e pedagógica da docência. Por meio desse programa é possível adentrar no cotidiano de uma escola, conhecer a sala de aula e os alunos, ter contato com a gestão e, principalmente, auxiliar o professor regente a conduzir processos inovadores de ensino e aprendizagem.

São objetivos do PIBID, de acordo com o Decreto 7.219/2010 (BRASIL, 2010): incentivar a formação de docentes em nível superior para a educação básica; contribuir para a valorização do magistério; elevar a qualidade da formação inicial de professores nos cursos de licenciatura, promovendo a integração entre educação superior e educação básica; inserir os

licenciandos no cotidiano de escolas da rede pública de educação, proporcionando-lhes oportunidades e experiências para que busquem a superação de problemas identificados no processo de ensino-aprendizagem; incentivar escolas públicas de educação básica, mobilizando seus professores como co-formadores dos futuros docentes e tornando-os protagonistas nos processos de formação inicial para o magistério; e, por fim, contribuir para a articulação entre teoria e prática necessárias à formação dos docentes, elevando a qualidade das ações acadêmicas nos cursos de licenciatura.

Desse modo, ao perceber o quanto o PIBID tem a acrescentar na formação como profissional docente, fiz a inscrição² no programa e me integrei ao grupo do PIBID de Pedagogia Presencial entre os períodos de 01/08/2018 a 31/01/2020 com duração de 576 horas de atividades. Ao longo dessa experiência com o programa foi possível adquirir muitos saberes que acrescentam no desenvolvimento do perfil profissional, além de gerar uma conexão entre a prática educacional e o que se estuda na instituição acadêmica, fato que ressignifica a concepção de trabalho docente, bem como faz criar um olhar mais generoso para com as instituições públicas de ensino do Brasil e com os profissionais que lá atuam.

No PIBID tem-se uma carga horária semanal de oito horas, que são divididas entre reuniões nas universidades para reflexões e estudos, e a prática dentro das escolas conveniadas ao programa. A princípio, todas essas horas foram destinadas para reuniões com a professora orientadora do programa, com o objetivo de construir um bom repertório de conhecimento científico, discutindo textos, materiais e tópicos que subsidiassem uma aprendizagem significativa nos bolsistas, de modo a viabilizar a atuação dentro das salas de aulas.

Após o momento dedicado somente a aprendizagem e a consolidação de conhecimento científico, inicia as práticas nas escolas. Para cada prática há também uma reunião de planejamento anteriormente. É de suma importância destacar o quanto essas reuniões são fundamentais para todos os processos construídos ao longo do PIBID, são elas que dão subsídio a todas as atividades propostas. Nesse sentido, no PIBID Pedagogia Presencial, como afirma Lima et al. (2021, p.207):

A inserção na escola pelos pibidianos, como são chamados ao integrarem o programa, se dá de forma gradativa e em paralelo com atividades e reuniões de estudos teóricos, planejamento e organização de aulas e projetos didáticos em conjunto com os supervisores e coordenação de área. Essa dinâmica permite que, aos poucos, vá se constituindo uma ligação entre Educação Superior e Educação básica, bem como um

² Por se tratar da experiência pessoal da autora, neste trecho, a opção foi pela utilização do discurso em primeira pessoa.

espaço comum para relevantes trocas de experiências e construção de identidades profissionais. (LIMA et al., 2021, p.207).

Para além disso, durante a participação no programa é necessário construir um diário de bordo, ou seja, registrar e refletir sobre as experiências vivenciadas, é a partir desse documento pessoal que serão coletados dados que comprovem o quanto o PIBID oportuniza o crescimento de várias categorias de conhecimento, bem como corrobora para o desenvolvimento do raciocínio pedagógico de futuros professores.

Portanto, os seis processos do raciocínio pedagógico também são partes determinantes da docência dentro do PIBID. Isso porque não há só o planejamento em reuniões e as discussões teóricas, mas há também a efetiva aplicação de conteúdos, a realização de discussões, aplicação de avaliações, os licenciados refletem sobre sua prática docente, ainda mais pensando que esses precisam produzir o diário de bordo citado, em que eles devem refletir sobre as experiências da sala de aula. Isto posto, torna-se possível agora a apresentação da metodologia e dos processos que serão mobilizados para a análise dos registros reflexivos produzidos no diário de bordo.

3. Procedimentos Metodológicos

O presente artigo consiste em uma investigação sobre os processos de raciocínio pedagógico que foram desenvolvidos ao longo da experiência no Programa Institucional de Bolsas de Iniciação à Docência (PIBID), os quais corroboraram para a construção de uma dimensão didático-pedagógica do ser professor, ainda em processo de formação inicial. Além disso, o trabalho também pretende promover a reflexão, por meio da análise dos registros reflexivos, sobre o quanto o PIBID subsidiou o desenvolvimento do conhecimento pedagógico e didático para a transformação da prática docente.

Portanto, tal pesquisa refere-se a uma análise documental, uma vez que serão analisados vários registros reflexivos do PIBID de Pedagogia, partindo da própria experiência vivenciada pela autora. A escolha dos registros reflexivos aqui apresentados se deu por considerar que essas partes, em específico, demonstram mais o quanto a experiência no PIBID contribui para o desenvolvimento do raciocínio pedagógico e para a construção de uma dimensão didático pedagógica do ser professor. Assim, segundo Sá-silva, Almeida e Guindani (2009), o uso de documentos em pesquisa deve ser apreciado e valorizado, haja vista que a riqueza de informações que deles é possível extrair e resgatar justifica o seu uso em várias áreas das Ciências Humanas e Sociais porque possibilita ampliar o entendimento de objetos cuja compreensão necessita de contextualização histórica e sociocultural.

Para a análise dos dados, buscou-se identificar o caminho percorrido para a constituição do raciocínio pedagógico, observando as categorias propostas por Shulman (1987 *apud* Almeida et al., 2019) que analisam e fundamentam os processos de ação e raciocínio pedagógico, sendo esses: compreensão, transformação, instrução, avaliação, reflexão e nova compreensão. Tendo isso em vista, torna-se possível agora analisar, mais especificamente, os registros reflexivos produzidos ao longo do PIBID.

4. Análise e discussão

Dentro do PIBID, cada ação a ser realizada na escola possui um grande caminho de diálogo e planejamento, nenhuma integrante vai à escola sem antes refletir e buscar compreender sobre o que deverá ser feito e proposto às crianças durante a ação. Todo esse planejamento tem estrita relação com a performance profissional dentro de sala de aula e faz uma enorme diferença na qualidade de ensino ofertada, quanto mais domínio de conteúdo e domínio daquilo que será trabalhado com os alunos, maior será a confiança, a interatividade e melhor será o desempenho e a execução do docente.

De outro modo, é possível notar que quando uma ação deixa de ser bem planejada ou mesmo bem discutida com os integrantes responsáveis pela sua aplicação, pode causar insegurança e conseqüentemente a atividade pode ser mal executada e, assim, não promover uma aprendizagem dotada de sentido e significado para os discentes. Esse contraste entre as conseqüências de uma ação planejada e mal planejada pode ser visualizado nos seguintes excertos, respectivamente:

Após nosso núcleo se organizar direitinho as coisas fluíram e foram dando certo. Em uma das reuniões semanais do PIBID, nosso grupo se juntou e aí sim conseguimos resolver e decidir as coisas da segunda ação do ano na escola. Embora, antes ter tido conversas via celular, vimos que dessa forma não daria certo e que nossa ação estava fadada ao não sucesso, por isso resolvemos adiar para a outra semana e para que todas nós pudéssemos sentar juntas e conversar e então definir a ação toda em si. (BARBOSA, DIÁRIO DE BORDO; Registro reflexivo 7, 22 de março de 2019)

Para pôr em prática nossa segunda ação com as crianças dentro de sala de aula planejamos algumas coisas com a professora. No entanto, confesso que nós do grupo não estávamos entendendo muito bem como seria executada a ação. Tudo estava um pouco confuso pra gente e por esse motivo a insegurança estava bastante presente nas nossas ações. (BARBOSA, DIÁRIO DE BORDO; Registro reflexivo 8, 29 de março de 2019)

Partindo disso, considera-se que o processo de compreensão não está relacionado a apenas entender determinado conteúdo, é preciso refletir acerca das necessidades dos alunos para que haja uma boa mediação, em outras palavras, é preciso compreender para gerar

compreensão nos alunos, mas para além disso, é necessário reformular, apresentar os conteúdos aos alunos de modo que eles realmente entendam e assim aconteça um ensino eficaz e de qualidade. Esse processo de modificação daquilo que facilita e dificulta a aprendizagem, ou melhor, esse processo de transformação é o que distingue um especialista de um pedagogo. Quanto a isso, Shulman (2014) considera que,

Dizer que um professor deve antes compreender tanto o conteúdo como os propósitos, no entanto, não distingue especificamente o professor dos não professores. Espera-se que um matemático entenda matemática e que um historiador compreenda história. Mas a chave para distinguir a base de conhecimento para o ensino está na interseção entre conteúdo e pedagogia, na capacidade do professor para transformar o conhecimento de conteúdo que possui em formas que são pedagogicamente poderosas e, mesmo assim, adaptáveis às variações em habilidade e histórico apresentadas pelos alunos. (SHULMAN, 2014, p. 217)

Nesse sentido, o processo de compreensão exige uma certa transformação para que os conteúdos até então apreendidos por parte dos docentes tornem-se compreensíveis e acessíveis também aos alunos. Posto isso, percebe-se ao longo da experiência no PIBID e dos registros reflexivos produzidos, que ao observar os professores regentes e suas aulas se fazia possível entender mais a respeito dessa transformação, bem como perceber como os profissionais selecionam um conteúdo e o transformam em matéria aplicável para seus alunos, criando métodos para que a aprendizagem se efetive. Essa experiência pode ser observada a partir do seguinte excerto:

Com o objetivo de observar a didática e os métodos que as professoras participantes do PIBID utilizam dentro de sala de aula, nos foi proposto ir à escola e passar um dia por semana dentro de sala de aula juntamente com as professoras de cada grupo. Para que fosse possível obter um diagnóstico acerca do que é realmente feito e passado para os alunos. (BARBOSA, DIÁRIO DE BORDO; Registro reflexivo 3, 22 de novembro de 2018)

Assim, ter a oportunidade de observar e aprender com um professor experiente da educação básica favorece esse processo de transformação ainda na formação inicial. Além disso, tal procedimento requer uma combinação de preparação; representação das ideias; seleção de métodos e maneiras de ensinar, considerando, principalmente, a adaptação desses às características dos alunos. Conforme Shulman (2014),

Essas formas de transformação, esses aspectos do processo pelo qual se vai da compreensão pessoal à preparação da compreensão por outrem são a essência do ato de raciocinar pedagogicamente, do ensinar como pensamento e do planejar – implícita ou explicitamente – o exercício da docência. (SHULMAN, 2014, p. 217-218)

Desse modo, conforme os registros reflexivos analisados (3 e 7), nas partes que evidenciam a observação do contexto escolar e os planejamentos para a sala de aula,

respectivamente, fica evidente os processos de preparação, representação, seleção e, por fim, adaptação, fato que faz com que o conhecimento se transforme em conhecimento didático. Todos esses processos de transformação resultam em um plano de métodos e maneiras de proporcionar uma aula, se configurando em ensaios anteriores a real aplicabilidade do ensino, até esse momento o professor se prepara para a ação, o raciocínio pedagógico se configura como parte do ensino da mesma forma que o próprio ato de ensinar, além de não parar no momento em que a instrução prática se inicia (SHULMAN, 2014).

O próximo passo do ciclo de desenvolvimento do raciocínio pedagógico é a instrução, que diz respeito ao exato momento de aplicabilidade de todo conteúdo planejado até então. Segundo Shulman (2014), essa ação abarca o desempenho observável de vários atos de ensino e inclui muitos aspectos essenciais da pedagogia, como a organização e o gerenciamento da sala de aula; as explicações claras e descrições vividas; atribuição e verificação de atividades e trabalhos, da interação com os discentes, incluindo, pois, discussão, gestão e explicação, além de outras questões da instrução direta.

Nesse sentido, é nos momentos de regência das alunas integrantes do PIBID que acontece o processo de instrução, após todo o diálogo, reflexão e planejamento é hora de adentrar na sala de aula e aprender na prática o ato de ser professor. Nas regências, todas as características do processo de instrução direta ficam sob responsabilidade das Pibidianas, sendo fornecidas autonomia e liberdade para poderem aplicar o material preparado. Esse processo de regência e a garantia de sua autonomia pode ser verificado a partir dos seguintes excertos:

Para finalizar o plano de aula, levamos três murais pintados, cada um representava um ambiente (terrestre, aquático e aéreo) e as crianças deveriam uma a uma colar seu animal no respectivo mural, antes de fazer a colagem elas tinham que escrever o nome do animal com sua letrinha e assim colavam o animal juntamente com seu nome. O mural ficou uma gracinha, e embora tenha tido algumas coisas que deveriam ser mudadas para uma próxima regência, acredito que a mesma possa ter ajudado no desenvolvimento das crianças. (BARBOSA, DIÁRIO DE BORDO; Registro reflexivo 12, 10 de julho de 2019)

Ao chegar na escola conversamos um pouco com as crianças sobre a regência do dia anterior, que já havia começado a abordar as fichas técnicas sobre os animais. Em seguida, iniciamos nossa sequência didática com um bingo de letras e animais, com o objetivo de introduzir as letras que íamos trabalhar no dia. O bingo foi um sucesso, as crianças gostaram demais e assim foi possível introduzir as crianças na temática com maior facilidade e interesse. (BARBOSA, DIÁRIO DE BORDO; Registro reflexivo 15, 24 de setembro de 2019)

Dessa forma, é notório o quanto o PIBID possibilita essa interação autônoma dos licenciandos com as crianças, permitindo que ainda na formação inicial sejam consolidados conhecimentos que dizem respeito ao real trabalho docente. Assim sendo, o processo de instrução auxilia os futuros professores na compreensão da tríade: o que, para que e para quem

ensinar. “Esse processo pode promover a construção de conhecimentos relativos a como ensinar diferentes assuntos, para diferentes alunos e em contextos distintos.” (ALMEIDA et al., 2019, p. 139)

Por conseguinte, em conjunto com a instrução caminha o processo de avaliação, uma vez que é preciso verificar como se consolidou a aprendizagem dos alunos, de modo a averiguar a compreensão desses. Como afirma Almeida et al. (2019), a avaliação acontece ao longo da instrução e também após seu fim de maneira constante, sendo informal nos ocasiões de interatividade e formal a partir de instrumentos sistemáticos de avaliação. Esse processo é evidenciado em vários momentos do diário de bordo, de forma a demonstrar que dentro das instituições escolares as crianças estavam sendo analisadas e observadas, para que assim fosse possível investigar o quanto elas estavam aprendendo, além disso, ao final das ações, também havia atividades que buscassem concretizar o aprendizado e trazer um retorno apurador para as Pibidianas. Como exemplo desse processo, é possível observar o seguinte excerto:

Por fim, voltamos para a sala de aula e realizamos a ação afim de concretizar toda a aprendizagem por meio de prática leitora/escritora, a atividade se consistia em escrita autônoma dos alunos na tentativa de recriarem a receita de uma salada de frutas, notamos que os níveis de escritas são bem variados e enquanto alguns têm mais facilidade, muitos têm bastante dificuldade na escrita. (BARBOSA, DIÁRIO DE BORDO; Registro reflexivo 18, 19 de novembro de 2019)

Para finalizar os ciclos que fazem parte do desenvolvimento do raciocínio pedagógico, o docente deve se envolver em processos de reflexão e nova compreensão. Um bom profissional reflete e analisa sobre aquilo que ensina, de modo a gerar novos entendimentos e novas aprendizagens por meio da experiência vivenciada. Segundo Shulman (2014), reflexão se constitui no ato de analisar o processo de ensino e aprendizagem que foi aplicado e reconstruir, reencenar, bem como recapturar os momentos, as emoções e as realizações, de modo a gerar a transformação de todo esse processo em aprendizagem e experiência para sua atuação profissional. De acordo com Brodkey (1986), autor citado por Shulman (2014),

Assim, chegamos ao novo começo, à expectativa de que, por meio de atos de ensino “pensados” e “lógicos”, o professor atinja uma nova compreensão, tanto dos propósitos e dos conteúdos a serem ensinados como dos alunos e dos próprios processos didáticos. Há muitos momentos transitórios de aprendizado entre os professores que podem ser caracterizados pelo “arrá!” de um momento de descoberta que nunca é consolidado e incorporado em um novo entendimento ou em um repertório renovado. (BRODKEY, 1986 *apud* SHULMAN, 2014, p. 222)

Esse tipo de desenvolvimento profissional é evidenciado pelo PIBID, pelo diário de bordo desenvolvido e os registros reflexivos que o constituem, nas atividades de discussão, reflexão, troca de experiências e saberes oportunizadas pelas reuniões, bem como pelas ações

nas salas de aulas com o grupo que geravam momentos de troca e reflexão conjunta, nos quais se fazia possível notar quais atividades deram certo e quais não deram. Tal fato permitiu com que a prática fosse ressignificada, fez com que a reflexão viesse à tona e uma nova compreensão surgisse. Esse momento de reflexão e nova compreensão consta nos seguintes excertos:

Dando continuidade a sequência do plano didático intitulado Bichodário fomos à sala de aula para finalizar o trabalho com as sete letras restantes do alfabeto (T, U, V, W, X, Y e Z). Dessa forma, como já tínhamos explicado todo o roteiro na regência anterior, as crianças já sabiam certinho o que fazer. Chegamos, lemos as fichas de informação científica e os alunos já foram circulando as informações sem que fosse preciso explicar novamente. Assim, fizemos toda a atividade necessária sem muita dificuldade. No entanto, a atividade ficou extremamente cansativa, as crianças não aguentavam mais preencher as informações na ficha didática e nem tinham muita vontade de desenhar. Por esse motivo, acredito que a nossa abordagem pode ser modificada para melhor em uma futura ocasião, foi notório o quanto aprendemos com nossos erros. (BARBOSA, Registro reflexivo 16, 01 de outubro de 2019)

Em discussão com uma integrante do PIBID, observamos que a sala possui níveis muito diferentes de leitura e escrita, diante disso notamos a necessidade de intervir de forma diferente. Uma vez que, essa atividade de escrita espontânea não tem feito sentido para alguns, pois só colocam letras aleatórias e não produz saltos qualitativos na escrita dos mesmos. (BARBOSA, Registro reflexivo 18, 19 de novembro de 2019)

Portanto, torna-se possível notar que os registros reflexivos, bem como a experiência vivenciada em si, revelam uma ampliação na construção de conhecimentos, ainda em formação inicial, que a matriz curricular teórica do curso de Pedagogia não é capaz de suprir. Na visão de Shulman (2014), ter capacidade de abraçar todos esses processos quando solicitado é capacidade inerente ao ser professor, devendo a formação de professores providenciar esses ao longo de sua estrutura acadêmica, seja por meio dos programas de docência como o citado, seja por meio das práticas de estágio supervisionado, entre outros eventos de aplicação do saber didático-pedagógico.

A aplicação dos processos elencados, isto é, compreensão, transformação, instrução, avaliação, reflexão e nova compreensão na análise documental, permitiu conferir como o raciocínio pedagógico é resultante da prática docente ao longo do PIBID, isso porque, em síntese:

1. O licenciando compreende, no PIBID, os propósitos, a estrutura de conteúdos, ideias dentro e fora da disciplina de modo crítico, percebendo as necessidades dos alunos e suas dificuldades particulares – *“vimos que dessa forma não daria certo e que nossa ação estava fadada ao não sucesso.”*;
2. O licenciando transforma o plano de ensino a partir do que foi inicialmente observado, adequando o plano por meio da preparação, representação, seleção e adaptação desse às características dos alunos – *“ir à escola e passar um dia por*

semana dentro de sala de aula [...] para que fosse possível obter um diagnóstico acerca do que é realmente feito e passado para os alunos.”;

3. O licenciando efetiva o plano de ensino a partir da instrução, em que esse irá observar o desempenho realizado em sala de aula – *“o bingo foi um sucesso, as crianças gostaram demais e assim foi possível introduzir as crianças na temática com maior facilidade e interesse.”*
4. O licenciando avalia de modo formal e informal a aprendizagem e compreensão dos alunos – *“realizamos a ação afim de concretizar toda a aprendizagem por meio de prática leitora/escritora [...] notamos que os níveis de escritas são bem variados.”;*
5. O licenciando percebe, na avaliação, que a sua proposta de ensino foi potencializadora ou foi inadequada para a sala de aula, refletindo a partir disso acerca de sua docência – *“No entanto, a atividade ficou extremamente cansativa, as crianças não aguentavam mais preencher as informações na ficha didática e nem tinham muita vontade de desenhar.”*
6. O licenciando, tendo os resultados, seja da avaliação, seja do modo de realizar o plano de ensino, em resumo, de suas experiências docentes, consegue criar uma nova compreensão sobre o que precisa ser feito em uma próxima prática. – *“Por esse motivo, acredito que a nossa abordagem pode ser modificada para melhor em uma futura ocasião, foi notório o quanto aprendemos com nossos erros.”*

Partindo disso, é possível considerar que o programa auxilia o desenvolvimento do conhecimento e raciocínio pedagógico, promovendo assim, aos futuros professores, a oportunidade de adentrar no seu campo de atuação de forma mais contextualizada para a realidade educacional. Mais especificamente no PIBID, é possível adotar a prática como objeto de reflexão, o que permite uma fundamental aprendizagem da docência e faz com que, ainda na formação inicial, seja possível reformular a atuação profissional.

5. Considerações Finais

O presente trabalho teve como objetivo investigar as contribuições do PIBID Pedagogia para o desenvolvimento do raciocínio pedagógico por uma egressa do programa a partir da análise dos registros reflexivos que foram produzidos durante a época da sua. Para a consecução desse objetivo, buscou-se, em um primeiro momento, a caracterização e conceituação teórica

das concepções de educação, didática, pedagogia e trabalho docente, discussão que permitiu desenvolver uma investigação sobre a construção do saber didático-pedagógico do professor. Em um segundo momento, foram aprofundadas as contribuições de L.S Shulman acerca da formação docente e das categorias de base do conhecimento. Por fim, na metodologia, foi possível compreender os processos de raciocínio pedagógico propostos pelo autor, sendo esses posteriormente utilizados na análise documental.

A análise fez perceptível o quanto o PIBID se torna um programa essencial para o desenvolvimento desses processos, uma vez que promove e encoraja aos seus integrantes a consolidação de todos os passos necessários para a criação de um raciocínio pedagógico. Por meio da análise dos registros reflexivos, bem como da experiência vivenciada, é possível evidenciar esse fato e comprovar como o programa tem contribuído para a formação inicial de professores no que tange ao aprimoramento de concepções didáticas e pedagógicas.

Para Shulman (1987 *apud* ALMEIDA et al., 2019), o ensino está envolto aos passos de compreensão e raciocínio, transformação e reflexão, assim, as práticas formativas não devem tornar os profissionais docentes meros adeptos a ações já institucionalizadas, mas sim, prepará-los para raciocinar profundamente a respeito de sua própria prática didático-pedagógica. Por isso, a reflexão sobre a prática pedagógica, a atuação docente e o conhecimento curricular e do conteúdo da matéria ensinada é a chave para promover aprendizagem e desenvolvimento efetivo dos discentes, bem como estimular a dimensão didática do trabalho docente.

Com isso, é fato que o PIBID oportuniza a qualificação do ensino, proporcionando conhecimentos mais significativos e adequados à realidade, pois constatou-se que esse permite uma prática formativa reflexiva. Por meio do programa cria-se uma ideia relacionada a uma educação emancipadora e com vistas a elucidar um novo perfil profissional, pautado no diálogo, na pesquisa, na reflexão e na inovação, buscando emergir uma nova forma de pensar os atos de ensinar e aprender, o que torna possível vislumbrar uma transformação da educação atual.

Referências:

ALMEIDA, Patrícia C. A. et al. Categorias Teóricas de Shulman: revisão integrativa no campo da formação docente. **Cadernos de Pesquisa**, v. 49, n. 174, p. 130-149, 2019.

BARBOSA, Larissa S. Registros reflexivos: a prática docente no PIBID. Lavras, 2019. 1 diário de bordo.

BRASIL. **Conselho Nacional de Educação Conselho Pleno**. Resolução CNE/CP nº 1, de 15 de maio de 2006.

BRASIL. Decreto nº 7.219, de 24 de junho de 2010. **Dispõe sobre o Programa Institucional de Bolsa de Iniciação à Docência - PIBID e dá outras providências.** Diário Oficial da União. Brasília: Casa Civil da Presidência da República, 2010.

BRZEZINSKI, Iria. Formação de professores para a educação básica e o Curso de Pedagogia: a tensão entre instituído e instituinte. **Revista Brasileira de Política e Administração da Educação** - Periódico científico editado pela ANPAE, v. 23, n. 2, 2007.

CANÁRIO, Rui. A escola: o lugar onde os professores aprendem. **Revista Psicologia da Educação**, São Paulo, n. 6, p. 9-27, 1998.

CRUZ, Giseli Barreto da. Ensino de didática e aprendizagem da docência na formação inicial de professores. **Cadernos de Pesquisa**, v. 47, n. 166, p. 1166-1195, 2017.

CUNHA, Maria Isabel da. O tema da formação de professores: trajetórias e tendências do campo na pesquisa e na ação. **Educação e pesquisa**, v. 39, n. 3, p. 609-626, 2013.

LIBÂNEO, José Carlos. **Didática**. Cortez Editora, 2017.

LIBÂNEO, José Carlos. Pedagogia e pedagogos: inquietações e buscas. **Educar em Revista**, n. 17, p. 153-176, 2001.

LIMA, Francine de Paulo Martins; MARTINS, Ronei Ximenes; FERREIRA, Helena Maria. Reflexões sobre os processos didático-pedagógicos na educação superior: para além da moda das metodologias ativas. **Devir Educação**, v. 4, n. 2, p. 149-169, 2020.

LIMA, Francine de Paulo Martins; NASCIMENTO, Bruna Maria; SANTOS, Lorraine Neves; COSTA, Raquel Aparecida Silva; SILVA, Sabrina Maria; PEREIRA, Thaynara de Carvalho. A aprendizagem da docência no contexto do PIBID Pedagogia Presencial da Universidade Federal de Lavras. In: SILVA, Joselma; VINHAS, Antônio Lopes Ferreira; BARROS, Ranyelle Lopes; IVANICKA, Rebeca Freitas; ROCHA, Bruna Beatriz. **Reflexões, desafios e possibilidades na educação contemporânea**. Itapiranga: Schreiber, 2021, p. 203-213.

LOPES, Cristina Corrêa Barata; AZEVEDO, Rosa Oliveira Marins. Formação docente e profissional: formar-se para a mudança e incerteza. **Práxis Educacional**, Vitória da Conquista, v. 12, n. 23, p. 405-410, set./dez. 2016.

MIZUKAMI, Maria da Graça Nicoletti. Aprendizagem da docência: algumas contribuições de LS Shulman. **Educação** (UFSM), v. 29, n. 2, p. 33-50, 2004.

PAIVA, Rita I. D.; SILVA, Silvânia L. A. A importância da didática no processo de ensino e aprendizagem: a prática do professor em foco. **Revista Eletrônica Científica Ensino Interdisciplinar**, v. 1, n. 1, p. 109-118, 2015.

RAUSCH, Rita Buzzi; FRANTZ, Matheus Jürgen. Contribuições do PIBID à formação inicial de professores na compreensão de licenciandos bolsistas. **Atos de pesquisa em educação**, v. 8, n. 2, p. 620-641, 2013.

SÁ-SILVA, Jackson Ronie; ALMEIDA, Cristóvão Domingos; GUINDANI, Joel Felipe. Pesquisa documental: pistas teóricas e metodológicas. **Revista brasileira de história & ciências sociais**, v. 1, n. 1, 2009.

SHULMAN, Lee S. *Knowledge and teaching: foundations of the new reform*. **Harvard Educational Review**, Cambridge, v. 57, p. 1-22, 1987.

SHULMAN, Lee S. Conhecimento e ensino: fundamentos para a nova reforma. **Cadernos Cenpec** | Nova série, v. 4, n. 2, 2014.

VIEIRA, Marilandi M. M.; ARAÚJO, Maria C. P. Os estudos de Shulman sobre formação e profissionalização docente nas produções acadêmicas brasileiras. **Cadernos de Educação**, n. 53, 2016.