



LARISSA DE CARVALHO COSTA

**APRENDIZAGENS DA DOCÊNCIA E A
ORGANIZAÇÃO DA AÇÃO DOCENTE A PARTIR
DA EXPERIÊNCIA NO PROGRAMA
INSTITUCIONAL DE BOLSAS DE INICIAÇÃO À
DOCÊNCIA – PIBID PEDAGOGIA**

**LAVRAS – MG
2021**

LARISSA DE CARVALHO COSTA

**APRENDIZAGENS DA DOCÊNCIA E A ORGANIZAÇÃO DA AÇÃO A
PARTIR DA EXPERIÊNCIA NO PROGRAMA INSTITUCIONAL DE
BOLSAS DE INICIAÇÃO Á DOCÊNCIA – PIBID PEDAGOGIA**

Monografia apresentada à Universidade Federal de Lavras, como parte das exigências do Curso de Pedagogia, para a obtenção do título de Licenciada.

Prof^a. Dr^a. Francine de Paulo Martins Lima
Orientadora

**LAVRAS – MG
2021**

**Ficha catalográfica elaborada pelo Sistema de Geração de Ficha Catalográfica da Biblioteca
Universitária da UFLA, com dados informados pelo(a) próprio(a) autor(a).**

Costa, Larissa de Carvalho.

Aprendizagens da docência e a organização da ação docente a partir da experiência no Programa Institucional de Bolsas de Iniciação à Docência - PIBID Pedagogia / Larissa de Carvalho Costa. - 2021.
42 p.

Orientador(a): Francine de Paulo Martins Lima.

Monografia (graduação) - Universidade Federal de Lavras, 2021.
Bibliografia.

1. Formação docente. 2. PIBID Pedagogia. 3. Aprendizagens da docência. I. Lima, Francine de Paulo Martins. II. Título.

LARISSA DE CARVALHO COSTA

**APRENDIZAGENS DA DOCÊNCIA E A ORGANIZAÇÃO DA AÇÃO
DOCENTE A PARTIR DA EXPERIÊNCIA NO PROGRAMA
INSTITUCIONAL DE BOLSAS DE INICIAÇÃO À DOCÊNCIA – PIBID
PEDAGOGIA**

Monografia apresentada à Universidade Federal de Lavras, como parte das exigências do Curso de Pedagogia, para a obtenção do título de Licenciada.

APROVADA em 10 de novembro de 2021



Prof. Dr. Regilson Maciel Borges



Ms. Natany Avelar Silva



Prof^ª. Dr^ª. Francine de Paulo Martins Lima
Orientadora

**LAVRAS – MG
2021**

Este trabalho foi fruto de tamanha persistência e dedicação, sem esses fatores eu não conseguiria realizar o meu percurso acadêmico e findar esta trajetória. Agradeço primeiramente à Deus por todas as bênçãos alcançadas e por me permitir viver esse momento tão rico para minha formação profissional e pessoal. Agradeço e dedico a todos aqueles que torceram por mim e acompanharam minha trajetória acadêmica.

RESUMO

A pesquisa em tela buscou investigar as contribuições do Programa Institucional de Bolsas de Iniciação à Docência – PIBID para a ressignificação dos conhecimentos sobre a profissão e o ser professor por estudantes do curso de Pedagogia, participantes do programa. Empenhou-se em analisar quais as contribuições do PIBID para a aprendizagem da docência e para a ação docente, além de identificar os desafios e ganhos diante a participação no programa. Considerou como procedimento de coleta de dados o grupo de discussão, em que contou com a participação total de 10 graduandas do curso de Pedagogia da Universidade Federal de Lavras, participantes do Programa de Bolsas de Iniciação à Docência- PIBID, no período de 2018 a 2020. A partir da análise de dados emergiram três categorias: a) Da teoria à prática: imersão na realidade escolar; b) Momentos de compartilhamento e aprendizagem coletiva; e c) PIBID para além dele: construções acerca do fazer docente e do processo de tornar-se professora. Os resultados permitiram identificar as inúmeras contribuições no que se pauta a qualificação dos conhecimentos profissionais e ressignificação do fazer docente, a partir da experiência no PIBID. Os depoimentos revelaram que o programa se destacou por meio da oportunidade de construção de conhecimentos teóricos e de aplicação desses, na prática, em função do elo universidade-escola. Assim, o contato sistematizado com a realidade do contexto escolar permitiu a reflexão sobre a prática pedagógica, de construção e reconstrução do conhecimento a partir do campo de atuação, e em uma ação de compartilhamento entre seus pares intensificando a descoberta profissional. Em síntese, o PIBID Pedagogia UFLA, contribuiu para pensar e repensar o planejamento como instrumento para a reflexão sobre a prática pedagógica. E para além disso, reafirmar o desejo de ser professora.

Palavras-chave: Formação docente; PIBID Pedagogia; Aprendizagens da docência.

SUMÁRIO

| | | |
|--------------|---|-----------|
| 1 | INTRODUÇÃO | 7 |
| 2 | SER PROFESSOR: A FORMAÇÃO NO CURSO DE PEDAGOGIA | 9 |
| 3 | POSSIBILIDADES DA FORMAÇÃO EM CONTEXTO: CONTRIBUIÇÕES DO PIBID | 13 |
| 4 | O PIBID PEDAGOGIA: ESPECIFICIDADES E CONTRIBUIÇÕES PARA A FORMAÇÃO DO PEDAGOGO | 17 |
| 5 | PROCEDIMENTOS METODOLÓGICOS | 19 |
| 5.1 | Procedimentos de coletas de dados | 19 |
| 5.1.1 | Grupo de discussão | 19 |
| 5.2 | Procedimentos de análise de dados | 20 |
| 6 | ANÁLISE DE DADOS | 21 |
| 6.1 | Da teoria à prática: imersão na realidade escolar | 21 |
| 6.2 | Momentos de compartilhamento e aprendizagem coletiva | 28 |
| 6.3 | PIBID para além dele: construções acerca do fazer docente e do processo de torna-se professora | 34 |
| 7 | CONSIDERAÇÕES FINAIS | 37 |
| | REFERÊNCIAS BIBLIOGRÁFICAS | 39 |

1 INTRODUÇÃO

O debate acerca da busca por uma formação inicial efetiva e de qualidade não é novidade e está longe de ser esgotado. Soma-se a ele as discussões sobre a necessária qualificação dos processos formativos tendo em vista o aprimoramento dos processos de ensino e de aprendizagem, observando movimentos e iniciativas que fomentem a formação inicial e continuada de docentes. Partindo dessa conjuntura, o Programa Institucional de Bolsas de Iniciação à Docência - PIBID, se insere como um espaço que valoriza a profissão docente, além de buscar a melhoria da qualidade da educação básica e superior. Com surgimento no cenário nacional no ano de 2007, o programa possui objetivos que visam a articulação entre a universidade e educação básica, viabilizando o diálogo e a troca de saberes que ambas as áreas produzem. De acordo com a agência de fomento, Coordenação de Aperfeiçoamento de Pessoal de Nível Superior - CAPES, o PIBID busca promover a reflexão pedagógica com experiências práticas, atreladas às teorias adquiridas nos cursos superiores.

Autores, como Signorelli (2016) e Nóvoa (2019) asseveram que o elo universidade-escola corrobora com a qualificação da formação inicial, permitindo a ampliação das possibilidades de constituição dos saberes docentes e identidade profissional. Compreende-se o contexto escolar como espaço onde o professor encontra as maiores possibilidades para o seu desenvolvimento profissional contínuo e autônomo, logo, a inserção dos licenciandos nesse ambiente permite a expansão de conhecimentos acerca do ser professor e do fazer docente.

Diante do exposto, a reflexão pedagógica acerca do tema possui relevância política, histórica e social, em que a partir do processo de compartilhamento de estudo pode contribuir para o reconhecimento dessa política pública como oportunidade significativa para a formação inicial, além de intensificar a necessidade de espaços formativos para a construção de uma perspectiva reflexiva e crítica sobre o ser professor e o fazer docente. Nessa linha, a principal motivação para sustentar a presente pesquisa, reside na minha atuação direta como ex-bolsista do PIBID, na qual possibilita o diálogo sobre os processos formativos que o programa se insere. Mas afinal, quais as principais contribuições do Programa Institucional de Bolsa de Iniciação à Docência – PIBID, para a ressignificação da prática docente?

O presente estudo busca investigar as contribuições do PIBID para a ressignificação dos conhecimentos sobre a profissão e o ser professor por estudantes do curso de Pedagogia, participantes do programa. Como objetivos específicos propõe-se apresentar as contribuições do PIBID para a aprendizagem da docência e para a ação docente, além de identificar os desafios e ganhos diante a participação no programa.

A pesquisa conta com embasamento teórico dos estudos de Canário (2001; 2002; 2008); Gatti (2013); Nóvoa (1995), (2009), (2019); Signorelli (2016), Signorelli e André (2019) e Martins et al. (2014), dentre outros pesquisadores que dissertam sobre o assunto tratado aqui e produz subsídios para analisar as principais contribuições teóricas existentes.

Como procedimentos metodológicos, realizou-se uma coleta de dados através de um grupo de discussão, em que contou com a participação total de 10 graduandas do curso de Pedagogia da Universidade Federal de Lavras, participantes do PIBID, no período de 2018 a 2020.

O trabalho divide-se em cinco partes: (1) Ser professor: a formação no curso de Pedagogia; (2) Possibilidades da formação em contexto: contribuições do PIBID; (3) O PIBID Pedagogia: especificidades e contribuições para a formação do pedagogo; (4) Procedimentos metodológicos; (5) Análise e Discussão.

2 SER PROFESSOR: A FORMAÇÃO NO CURSO DE PEDAGOGIA

Diante as lutas e os conflitos existentes em busca de uma formação de professores que venha atender aos anseios de uma educação de qualidade para um exercício reflexivo, surgiu em 2006 a resolução do Conselho Nacional de Educação - CNE/CP nº 1/2006, que institui as Diretrizes Curriculares para o curso de Pedagogia. A resolução aponta que a formação do professor para atuar na Educação Infantil e nos Anos Iniciais do Ensino Fundamental se configura de responsabilidade dos cursos de Pedagogia quando define que:

Art. 2º As Diretrizes Curriculares para o curso de Pedagogia aplicam-se à formação inicial para o exercício da docência na Educação Infantil e nos anos iniciais do Ensino Fundamental, nos cursos de Ensino Médio, na modalidade Normal, e em cursos de Educação Profissional na área de serviços e apoio escolar, bem como em outras áreas nas quais sejam previstos conhecimentos pedagógicos.

Conforme as Diretrizes Curriculares Nacionais, o artigo 4º da Resolução CNE/CP n. 01/2006, determina que o curso de licenciatura em Pedagogia tem por responsabilidade formar professores para atuação pedagógica na Educação Infantil, Anos Iniciais do Ensino Fundamental, apoio escolar, dentre outras áreas que requer a mobilização de saberes pedagógicos, sejam teóricos ou práticos.

Tais saberes pedagógicos, que são essenciais para o exercício profissional, seja na área docente ou nas diversas possibilidades de atuação que o curso dispõe, são construídos no decorrer da formação inicial. Esses conhecimentos mobilizam as práticas pedagógicas, que são assimilados e construídos pelos pedagogos em formação, sendo, portanto, aspectos fundamentais para uma prática reflexiva e crítica. De acordo com Camargo (2015), para uma boa formação docente, é necessário considerar cinco disposições: “conhecimento; cultura profissional; tato pedagógico; trabalho em equipe e o compromisso social.” (CAMARGO, 2015, p. 95)

Diante do exposto e a partir das premissas colocadas pelas DCN do Curso de Pedagogia, a formação deve assegurar a articulação entre a docência, a gestão educacional e a produção do conhecimento na área da educação que por sua vez, não se limita a atuação desse profissional apenas para à docência. De acordo com Hobold et al. (2009), o artigo 4º da Resolução CNE/CP n. 01/2006, indica que é ideal que o licenciado em Pedagogia construa uma formação pautada na reflexão crítica, na investigação, na

experiência, que saiba planejar, executar e avaliar as atividades educativas de forma a contribuir para os mais variados campos de conhecimento.

Em afirmação, os autores Franco, Libâneo e Pimenta (2007) postulam que o curso de formação de Pedagogia é o único curso de licenciatura que se preocupa com a análise crítica da educação e do ensino como práxis social e que dessa forma, possibilita através de referencial teórico, científico, ético e técnico, a formação do pedagogo. À vista disso, o curso deve objetivar o maior aprofundamento na teoria pedagógica, e buscar envolver interações sociais no ambiente escolar, no qual o graduando mobiliza os saberes docentes. Para Nascimento, Magalhães e Cruz (2013), relacionar os saberes à docência é um processo de relação com o mundo e o conhecimento.

Partindo dessa conjuntura, a prática pedagógica dos professores, em que relaciona diversos saberes, se dá principalmente na formação inicial e no processo de ressignificação dos saberes e vivências nesse período. Logo, a Universidade como instituição formadora, contém uma tarefa complexa, principalmente se considerar os problemas intrínsecos, questões epistemológicas e culturais em relação às políticas públicas educacionais.

As autoras Sopelsa, Rios e Gazzóla (2012) asseveram que as licenciaturas como um todo buscam uma formação do profissional reflexivo, com a qualificação de refletir os impactos contextualizados de sua própria ação educativa. Nessa mesma linha, as pesquisadoras afirmam que,

A perspectiva pessoal do desejo de ser professor, o compromisso da universidade com a formação inicial e as políticas públicas de educação, compõem uma tríade fundamental no processo de vir a ser professor. (SOPELSA; RIOS; GAZZÓLA, 2012, p.7)

Destarte, ao final desse processo, o graduado em Pedagogia leva consigo as experiências vivenciadas durante sua formação. Assim, a introdução da prática reflexiva na formação inicial deve proporcionar a esses estudantes situações de aprendizagem em contexto e que procure capacitar a compreensão, para alcançar as dimensões sociais que constroem a sua emancipação. Nessa via, essa formação implica em um investimento, com vista ao sentido e significado da identidade pessoal e profissional.

Nóvoa (1995), defende que a construção dos saberes dessa formação, precisa estar pautada em uma perspectiva que forneça a esses professores os meios de pensamentos autônomos, e facilitadores das dinâmicas da autoformação. Nessa mesma direção, em outros estudos de Nóvoa (2009), o autor defende que se deve devolver a formação de

professores aos professores, com relevância entre o diálogo, os conhecimentos teóricos e o prático na formação docente, ou seja, a formação docente deve ocorrer dentro das perspectivas da atuação, sem adotar um modelo “praticista”, mas sem negar a relevância dos saberes teóricos.

Nascimento, Magalhães e Cruz (2013) argumentam que a formação do educador deve “buscar uma reflexão sobre os mecanismos de combate às dominações ideológicas vislumbrando uma prática pedagógica numa perspectiva crítica.” (NASCIMENTO; MAGALHÃES; CRUZ, 2013, p. 10374). Assim, a reflexão crítica diante as práticas pedagógicas se encontra como condição essencial para os cursos de formação inicial, que prepara o pedagogo através dos saberes significativos, articula teoria e prática e principalmente atende a realidade de cada ambiente escolar.

Em face do exposto, os autores Cardoso e Figueiredo (2013), pontuam que o saber produzido, deve ser vinculado à práxis, centralizada no papel docente e com o objetivo de formar uma sociedade pensante e articulada. Assim, é necessário ter um olhar crítico sob outra perspectiva que faz parte da formação. Diversos estudos nos apontam que, infelizmente, no geral as teorias, métodos e técnicas apresentadas no decorrer do curso de Pedagogia nem sempre apresentam subsídios necessários para a relação teoria e prática, itens indispensáveis para o enfrentamento de situações no cotidiano escolar, o que faz com que os professores se sintam inseguros de conhecimentos e de ações que os auxiliem na complexidade do ato pedagógico e superação dos problemas da sala de aula. (CORREA, 2013).

Barros (2018) aponta que há professores que se sentem despreparados, pois muitas das vezes os saberes teóricos em sua graduação obtêm maior destaque do que as oportunidades de aprendizagem dos saberes práticos. E o sistema de ensino, por sua vez, exige que o professor tenha adquirido várias competências para lidar com diferentes turmas existentes na escola.

Nessa mesma linha conceitual, Gatti (2013) enfatiza que a formação inicial organizada sob concepção tradicional, apenas como ensinamentos introdutórios das disciplinas em forma teórica dissociada das experiências e dos conhecimentos adquiridos em prática, não corresponde às necessidades profissionais da contemporaneidade, e completa, baseando-se nas ideias de Silva Júnior (*apud* GATTI, 2013, p. 39) que essa formação inicial, além da formação acadêmica, “requer uma permanente mobilização dos saberes adquiridos em situações de trabalho, que se constituirão em subsídios para situações de formação, e dessas para novas situações de trabalho”.

Dessa maneira, a formação inicial em alguns casos não possibilita experiências necessárias para a trajetória docente, se tornando fundamental rever os currículos e buscar mudanças necessárias para que todos os conteúdos estudados consigam corresponder à realidade escolar encontrada. Canário (2002), enfatiza que devemos nos atentar com as oportunidades de aprender com a experiência, e que essa ação não deve ser sinônimo de imitar as práticas observadas, mas sim proporcionar meios para que os estudantes se tornem investigadores reflexivos.

Pode-se compreender e afirmar que a formação inicial, conforme exposto nas contribuições de Ciríaco e Zortêa (2016), deve contribuir para o desenvolvimento desses professores iniciantes. Além de ser necessário reconhecer as práticas pedagógicas como componentes essenciais em uma matriz curricular dos cursos de licenciaturas, de forma que esse fator venha possibilitar uma base teórico-prática que consiga atender aos anseios, dificuldades e facilidades com uma atuação profissional segura e capaz de dialogar com as circunstâncias postas pela prática docente. E que assim, reconheça que a teoria e prática não é algo dissociável, que busca relacionar conhecimentos anteriores aos resultados da reflexão sobre o vivido. (CANÁRIO, 2008)

O debate sobre essa formação inicial são temáticas centrais nas discussões sobre a realidade educacional do país. Conforme Martins et al. (2014) algumas iniciativas vêm sendo desenvolvidas com o objetivo de auxiliar e aproximar as necessidades da escola básica com os currículos das universidades formadoras. Assim, com o intuito de proporcionar aos estudantes situações que ressignifiquem sua formação e seus saberes docentes, projetos de pesquisa e extensão se configuram como aliado nesse processo. Exemplo disso, é o Programa Institucional de Bolsa de Iniciação à Docência - PIBID, organizado pela Coordenação de Aperfeiçoamento de Pessoal de Nível Superior - CAPES, que se institui como um processo de aquisição de conhecimentos profissionais de forma situada à estudantes em formação inicial.

Considerando as reflexões estabelecidas e considerando a importância dessa política pública, é que se insere este trabalho, que busca através dos olhares dos bolsistas do Programa de Bolsas em Iniciação à Docência do curso de Pedagogia da Universidade Federal de Lavras, responder à pergunta norteadora: Quais as principais contribuições do Programa Institucional de Bolsa de Iniciação à Docência – PIBID para a ressignificação da prática docente?

3 POSSIBILIDADES DA FORMAÇÃO EM CONTEXTO: CONTRIBUIÇÕES DO PIBID

Diante dos desafios que cercam a formação inicial nos últimos anos, tem-se buscado a implementação de políticas públicas de formação docente com o objetivo de atender às demandas formativas dos estudantes, e profissionais dos professores já formados da rede básica de ensino. Dessa maneira, na tentativa de aproximar esses acadêmicos de licenciatura de uma formação em contexto e dispor de embasamento necessário para o exercício da profissão, propostas e projetos são construídos, como é o caso do PIBID. No qual, de acordo com Signorelli e André (2019), revela resultados positivos ao promover o contato direto dos estudantes de licenciatura, com o cotidiano da escola pública.

Com a necessidade de enfrentar problemas no campo da formação de professores, o Ministério da Educação - MEC, criou em 2007, a Diretoria de Educação Básica - DEB e sancionou a Lei 11.502/2007, conferindo a Capes, a função de assumir ações de incentivo na formação inicial e continuada dos professores da educação básica, conforme explicitado no Art. 2 da referida lei:

Art. 2º: A Capes subsidiará o Ministério da Educação na formulação de políticas e no desenvolvimento de atividades de suporte à formação de profissionais de magistério para a educação básica e superior e para o desenvolvimento científico e tecnológico do País.

§ 1º [...]

§ 2º No âmbito da educação básica, a Capes terá como finalidade induzir e fomentar, inclusive em regime de colaboração com os Estados, os Municípios e o Distrito Federal e exclusivamente mediante convênios com instituições de ensino superior públicas ou privadas, a formação inicial e continuada de profissionais de magistério, respeitada a liberdade acadêmica das instituições conveniadas [...] (BRASIL, 2007, p.39)

Nesse viés, assumindo tal responsabilidade, o PIBID, foi criado a partir do Decreto 7.219/2010 (BRASIL, 2010), pelo Ministério da Educação - MEC, com o intuito de valorizar a profissão docente por meio de incentivos aos estudantes que optam pela carreira. Signorelli e André (2019), afirmam que o PIBID foi instituído com a finalidade de promoção de entrada dos licenciandos na escola, a fim de disponibilizar oportunidades para apropriar-se de componentes específicos do trabalho docente, tanto os que ocorrem na sala de aula como os que se dão nos outros espaços escolares.

Conforme explicitado no documento oficial da Capes, o programa se justifica pela necessidade de fortalecer a articulação entre a formação acadêmica e a profissional, contribuindo para o aprimoramento dos cursos de licenciatura e para a melhoria do ensino na educação básica. (BRASIL, 2013).

De acordo com Marquezan, Scremin e Santos (2017), o programa dispõe de bolsas aos professores orientadores, tanto universitários sendo coordenadores da área, quanto aos professores das escolas de educação básica que atuam como supervisores dos licenciandos. Dispõe também aos estudantes, antecipando o vínculo articulado entre universidade e escola aos estudantes em formação inicial, inserindo-os em situações reais, e com possibilidade de aprender em contexto.

Em uma análise histórica considerando os estudos de Gláucia Signorelli (2016), a primeira edição do PIBID se deu em 2007, mobilizando os cursos de licenciatura em Física, Química, Biologia e Matemática das Instituições Federais de Ensino Superior (IFES) e aos Centros Federais de Educação Tecnológica (CEFETs). Após os resultados positivos desta edição, Signorelli (2016) pontuou que em 2009 o programa ampliou e incluiu além das instituições de ensino superior federais, as estaduais que participavam de programas estratégicos do MEC, como o ENADE. Outra modificação, foi a abertura de possibilidade de participação a outras licenciaturas, como Filosofia, Sociologia, Português-Inglês, Pedagogia, Educação Artística e Musical com foco no público-alvo da educação básica regular, educação especial e EJA.

A Portaria nº 72/2010 (BRASIL, 2010), fixou novas mudanças, e fez chamada às instituições de educação superior federais, estaduais, municipais e comunitárias sem fins lucrativos, que provinham de cursos de licenciatura plena. Ainda nesse ano, o PIBID foi institucionalizado pelo Decreto nº 7.219/2010, no qual estabeleceu a assiduidade de uma política pública voltada à valorização da educação básica.

É importante ressaltar que, em 2013, foi sancionada a Lei nº 12.796, que altera a Lei nº 9.394/96. O parágrafo 5º do artigo 62, evidencia o PIBID como política pública. Vejamos:

§ 5º A União, o Distrito Federal, os Estados e os Municípios incentivarão a formação de profissionais do magistério para atuar na educação básica pública mediante programa institucional de bolsa de iniciação à docência a estudantes matriculados em cursos de licenciatura, de graduação plena, nas instituições de educação superior. (BRASIL, 2013, p. 3)

Gatti et al. (2014, p.111) assinalam que com as últimas formulações do PIBID, possibilitou verificar a qualidade de sua metodologia de implementação. Signorelli (2016) complementa que a evolução e expansão para as universidades de diversas naturezas, são evidências que o PIBID vem se firmando no cenário de formação de professores.

Canário (2001) enfatiza em seus estudos que diante das várias dimensões que a formação abrange, algumas vivências permitem com que esses futuros professores aprendam a pensar e agir, tomando a reflexão como forma sistemática de transformar a experiência em conhecimentos. Nessa mesma linha conceitual, Nóvoa (2009) afirma que a melhor maneira de aprender a profissão é na própria escola, e aponta ainda que as instituições de Nível Superior e Educação Básica devem se aproximar para que possam promover uma formação profissional adequada ao que se espera dos futuros docentes. Um aspecto que o autor disserta e deve ser enfatizado é que é necessário transformar as práticas no interior das instituições formadoras, organizando-as a fim de que sejam formativas para todos os sujeitos que ali se encontram. Signorelli (2016), argumenta que para tal situação acontecer, deve-se investir em ações compartilhadas, que resultem em aprendizagens permanentes.

Nessa direção trazemos as contribuições de Zeichner (2010) o qual afirma que para superar a falta de conexão entre os cursos que formam professores e o campo da prática profissional, deve-se repensar as conexões entre a formação que se dá na universidade e as experiências em campo. O autor assinala ainda que

A criação de espaços híbridos nos programas de formação inicial de professores, que reúnem professores da Educação Básica e do Ensino Superior e conhecimento prático profissional e acadêmico em novas formas para aprimorar a aprendizagem dos futuros professores. (ZEICHNER 2010, p. 487)

Signorelli (2016) discorre que não é mais cabível a distância histórica que foi construída entre as escolas e universidades, e assevera que o movimento ativo e permanente entre esses dois hemisférios com relação colaborativa pode ser promissor à formação. Nesse sentido, programas como o PIBID, em que envolve a parceria de professores formadores, professores das escolas de educação básica e estudantes da graduação, proporcionam uma formação abrangente no que diz respeito às práticas desenvolvidas nas escolas, aproximando os futuros professores à realidade escolar.

Lerner (2007) assevera que as situações compartilhadas e vivenciadas durante o dia a dia de uma sala de aula, pode-se configurar em uma estratégia que fornece dados

para reflexões sistematizadas sobre o ser professor. Há um processo de identificar problemas, criar estratégias possíveis para a resolução, que inicialmente remete a investigação de possibilidades. Nesse enfoque, são ofertados a esse estudante em formação inicial, justamente com sua equipe, coordenadora de área e coordenadora de sala, questões importantes com olhares generosos e reflexivos, em que há um exercício de levantamento de hipótese, reflexões de soluções e alternativas, construções de intervenção didática, dentro outras ações.

Nesse sentido Nóvoa (2009), complementa que situações disponibilizadas na formação inicial, permitem que a formação de professores seja construída dentro da própria profissão. Tal movimento oferece aos licenciandos a possibilidade de ser o centro do processo formativo em constante articulação com o contexto da escola, considerando os conhecimentos adquiridos na formação superior e os conhecimentos construídos no chão da escola. Dessa maneira, pode-se compreender o lugar de importância de políticas públicas como as que norteiam o PIBID, no qual pode ser identificado como um percursor e mobilizador dos saberes adquiridos em situações práticas em confronto com estudos teóricos, que conseqüentemente para além de permitir a ressignificação das experiências formativas, permite também o crescimento na aprendizagem da docência.

4 O PIBID PEDAGOGIA UFLA: ESPECIFICIDADES E CONTRIBUIÇÕES PARA A FORMAÇÃO DO PEDAGOGO

Diante o processo histórico do Programa Institucional de Bolsas de Iniciação à Docência - PIBID, é válido aprofundar na edição de 2018, considerando o foco do curso de Pedagogia e suas contribuições para a formação do pedagogo. Assim, no intuito de fomentar a construção de saberes docentes necessários para prática pedagógica, o edital. Nº 01- PIBID/PRG/UFLA, 21 de junho de 2018, da Universidade Federal de Lavras (UFLA), deu-se início a seleção de estudantes dos cursos de licenciatura.

Com aproximadamente 30 alunas em formação inicial em Pedagogia, o PIBID buscou motivar os estudantes à carreira docente, visto a formação de profissionais polivalentes, multidisciplinares que atuam em todas as áreas de conhecimento da formação da criança. Nessa conjuntura, o Programa Institucional de Bolsas de Iniciação à Docência - PIBID do curso de Pedagogia Presencial teve como subprojeto “Atuação do Pedagogo na docência e na gestão escolar – letramento e alfabetização nos anos iniciais do ensino fundamental.”

Além de fortalecer a articulação entre universidade, escola e sociedade através de reflexões teóricas, o PIBID Pedagogia Presencial da UFLA contou com a participação de duas instituições da rede pública municipal e uma instituição da rede estadual, com práticas auxiliadas sob orientação das Supervisoras, destinados a crianças especificamente do 1º e 2º ano dos Anos Iniciais do Ensino Fundamental.

A carga horária cumprida pelos licenciandos foi de 8 horas semanais conforme o projeto, sendo divididos em atividades na universidade como reuniões, planejamento, estudos e eventos, e as ações na escola parceira. Dentre as ações desenvolvidas pela professora coordenadora do subprojeto, professoras supervisoras e licenciandos, destaca-se: o planejamento de atividades individuais e coletivas, como as sequências didáticas, regências compartilhadas e o Recreando, que se configurou em uma iniciativa que surgiu da necessidade de repensar o momento destinado ao recreio, resgatando e ampliando o repertório de brincadeiras envolvendo a cultura infantil, que posteriormente se transformou em um projeto frequente nas escolas.

Considerando ainda as situações desenvolvidas no PIBID Pedagogia UFLA, ressalta-se: as contações de histórias; a observação pedagógica nas salas de aula; as reuniões com os grupos de trabalho de cada escola, orientadas pela Coordenadora de Área e Supervisoras das escolas participantes, com o intuito de

acompanhar as atividades que estão sendo desenvolvidas, e logo, promovendo a troca de experiências; estudos teóricos para o aprofundamento de conteúdo; a participação em eventos institucionais e a publicação de um livro (ainda no prelo).

Marquezan, Scremin e Santos (2017) postulam que,

Os diversos espaços formativos e possibilidades de interações com os pares em formação inicial, com especialistas de diversas áreas, com os professores formadores e com tantas outras possibilidades de vivências pessoais, culturais, artísticas, são elementos que influenciam o aprender a ser docente. (MARQUEZAN; SCREMIN; SANTOS, 2017, p. 117).

Perante a isso, a inserção no espaço escolar traz o confronto com a realidade encontrada, e proporciona também conhecimentos que estimulam a reflexão sobre esse novo ambiente, de modo com que as expectativas vão sendo revistas. Assim, a relação estabelecida entre todos os segmentos que o PIBID propõe, busca esse crescimento profissional, qualificando o seu trabalho já na formação inicial de cada estudante.

Silva, Rios e Nuñez (2018), complementam que aprender a ensinar e se tornar professor, se constituem em processos, por isso estão ligados à diversas experiências que devem ser vivenciadas em um processo de contínuo crescimento. E nessa perspectiva, afirmam que “a relação que se estabelece na dinâmica do programa entre seus diferentes atores – licenciandos, coordenadores e supervisores – gera um movimento dinâmico de formação recíproca e crescimento contínuo que representa uma via de duplo benefício” (SILVA; RIOS; NUÑEZ 2018, p. 8).

O PIBID Pedagogia buscou por meio de suas práticas a contribuição sistemática para a formação do pedagogo. Aprender sobre a docência é um processo intensificado pelas participações reais no cotidiano escolar. Nesse sentido, esse trabalho busca aprofundar suas pesquisas e investigar as contribuições para a formação desses pedagogos participantes, considerando todas as experiências oportunizadas pelo programa.

5 PROCEDIMENTOS METODOLÓGICOS

Considerando que o objetivo geral desta pesquisa é investigar as contribuições do PIBID para a resignificação dos conhecimentos sobre a profissão e o ser professor, sob perspectiva dos estudantes do curso de Pedagogia, buscou-se apresentar as contribuições para a aprendizagem da docência e para a ação docente, além de identificar os desafios e ganhos diante a participação no PIBID.

Para tanto, realizou-se uma pesquisa qualitativa, que diante as contribuições de Bogdan e Biklen (1994, p. 16), se configura em estratégias de investigação que busca produzir resultados descritivos a conversas, pessoas, lugares, de forma a destacar comportamentos ou dados com base nas análises realizadas. Esteban (2010) nessa mesma linha conceitual disserta que, essa metodologia se apresenta como um movimento em busca da compreensão sobre a experiência humana, sobre histórias e comportamentos, se tornando apropriada para as pesquisas na área da educação.

Essa pesquisa contou com o aporte teórico de Canário (2002; 2001; 2008); Gatti (2013); Nóvoa (1995; 2009; 2019); Signorelli (2016), Signorelli e André (2019) e Martins et al. (2014) entre outros.

Como procedimento de coleta de dados, contou com a organização de um grupo de discussão, que permite a partir de pequenos grupos de pessoas dialoguem e compartilhe considerações sobre o tema aqui evidenciado.

5.1. Procedimento de coleta de dados

5.1.1. Grupo de discussão

Na conjuntura que essa pesquisa se insere, na qual busca conhecer as contribuições do Programa Institucional de Bolsas de Iniciação à Docência - PIBID, diante aos olhares de ex-integrantes sendo também estudantes do curso de Pedagogia, optou-se pelo grupo de discussão, que permite de acordo com Martins (2014), a apreensão de dados a partir de encontros em grupo com cerca de 8 a 12 pessoas que dialogam sobre o tema sugerido.

Martins (2014), pontua que a utilização do grupo de discussão permite em um curto espaço de tempo a apreensão de levantamento de ideias, confrontação e, até mesmo, uma revisão detalhada das opiniões emitidas ao longo das discussões pelos participantes.

Weller (2006), evidencia que por meio desse procedimento metodológico, as considerações e ideias do grupo refletem visões de mundo de um determinado grupo social ao qual os entrevistados se inserem, assim, os dados não são apenas advindos das discussões provocadas e sim do contexto anterior vivenciado por esses sujeitos.

Em síntese, a forma de acesso aos ex-integrantes Pibidianas ocorreu por meio de um convite virtual, devido a realidade pandêmica do Covid-19. As estratégias para a seleção envolveram a proximidade de diálogo estabelecido durante o programa entre a autora e os participantes. A partir de então, o grupo foi realizado no período da noite, com duração de 2 horas e 8 minutos, e contou com a participação total de 10 graduandas do curso de Pedagogia da Universidade Federal de Lavras, participantes do Programa Institucional de Bolsas de Iniciação à Docência - PIBID, no período de 2018 a 2020. Houve também, a participação de uma pesquisadora que mediou e conduziu as discussões do grupo.

A priori, as participantes foram informadas quanto ao tema, às intenções e objetivos da pesquisa. Receberam também algumas orientações para a participação do grupo, tais como o funcionamento de um grupo de discussão, que se pronunciasse um de cada vez sem necessidade de a mediadora ceder a vez e que se expressassem sem medo de colocarem suas contribuições. Foi enfatizada também, a garantia do sigilo quanto à participação de cada uma, na qual não haveria identificação ao longo da pesquisa. Após, foram avisadas que seria enviado um Termo de Consentimento Livre e Esclarecido através do Formulário Google garantindo o consentimento de gravação de imagem e áudio. A gravação das discussões realizadas no grupo ocorreu pelo meio tecnológico *Google Meet* e transcritas posteriormente, a fim de auxiliar na análise dos dados.

Para a condução do grupo de discussão foi utilizado um roteiro norteador com questões que permitem refletir sobre o tema. A discussão foi iniciada considerando: **pergunta de aquecimento**, a fim de inserir o grupo nas discussões por meio da questão “Quais as contribuições do PIBID na sua formação inicial?” **perguntas centrais**: questões referentes ao processo do se tornar-se professor; e por fim, **pergunta de fechamento**: a qual indagou se após a passagem no PIBID, contribuiu para o aflorar das ações profissionais, e conseqüentemente atuar como professora.

5.2 Procedimentos de análise de dados

A análise dos dados se deu a partir das orientações de Lüdke e André (1986), as quais apontam alguns cuidados essenciais para as definições das categorias de análise.

De acordo com Lüdke e André (1986) a leitura inicial e releitura do material de registro dos dados fazem parte da formulação das categorias. Nesse viés, a partir da coleta dos dados, foi feita uma leitura flutuante, com objetivo de tomar um contato inicial com as informações obtidas e, ao mesmo tempo, identificar os temas que sobressaíram ao longo dos dados coletados. Em um segundo momento, ocorreu uma releitura das informações apresentadas na transcrição, em que foram feitas anotações com destaque nas falas, de acordo com os objetivos da pesquisa.

A partir da releitura dessas anotações, foram observados temas mais frequentes e significativos, momento em que emergiram algumas pré-categorias: relação teoria e prática; ressignificação do fazer docente, realidade escolar, criticidade, planejamento, compartilhamento de experiência; postura profissional. A partir de então, uma nova leitura foi feita em que buscou organizar semelhanças e aproximações entre as falas e discursos das participantes, permitindo um agrupamento das pré-categorias. Nesse viés, delineou-se as categorias:

1. Da teoria à prática: imersão na realidade escolar
2. Momentos de compartilhamento e aprendizagem coletiva
3. PIBID para além dele: construções acerca do fazer docente e do processo de tornar-se professora

6 ANÁLISE E DISCUSSÃO

6.1 Da teoria à prática: imersão na realidade escolar

O processo de formação inicial se caracteriza como um momento de descobertas, ressignificação do ser e do fazer-se docente. Nessa fase, há uma experimentação de diversos sentimentos que irão emergir na identidade profissional de cada um, logo, deve ser compreendida como um período que marca a transição entre a formação inicial e o exercício da profissão. Diante disto, algumas são as oportunidades e caminhos oferecidos na graduação para que essa formação seja concretizada de forma significativa ao licenciando, em um espaço amplo de discussão, atuação e reflexão, exemplo disso é o Programa Institucional de Bolsas de Iniciação à Docência - PIBID.

Antes mesmo de se pensar no ato de ensinar, é necessário refletir sobre os caminhos percorridos para a constituição do ser professor e as contribuições que tais oportunidades ainda na formação inicial trazem para esse processo. Em face do exposto, as especificidades formativas que o PIBID se insere, levando em consideração seus objetivos sistematizados, podem ser definidas a partir da oportunidade de construção de conhecimentos teóricos e de aplicação desses, na prática, ou seja, no “chão da escola”.

É certo que a aproximação universidade-escola pode convergir na constituição de conhecimentos profissionais, na qual através da compreensão da rotina escolar e da prática docente apresenta subsídios reflexivos que compõem a formação. Signorelli (2016) assevera que compreender a relação entre essas duas dimensões abre caminhos à constituição do fazer docente crítico e cada vez mais próximo ao processo de ensino e aprendizagem. Nesse sentido, no caso das Pibidianas, observa-se que muitas foram as contribuições notadamente a respeito do elo universidade-escola, conforme aponta o depoimento de uma das estudantes:

[...] então eu acho que quando a gente entra na universidade, a gente entra bem cru né?! Sobre o que a gente vai aprender, sobre como é o curso em si. Então, depois que a gente entra no PIBID é que a gente começa a ter um pouco de noção da prática docente em si. Eu acho que ao longo do curso a gente estuda muito a teoria e é muito importante, não dá para gente chegar logo na prática sem a gente estudar, aprender e teorizar antes. Mas, quando a gente entra no PIBID, começa a ter contato com as escolas, com as instituições, com os alunos, com as professoras em si, a gente começa a ter uma noção. A gente ressignifica o fazer docente. Eu acho que a maior contribuição do PIBID é essa, é a gente poder ter essa experiência com a prática docente antes de formar, né?! Antes de entrar mesmo em uma sala de aula. (Pibidiana, Luana)

A Pibidiana aponta a contribuição sistematizada no que se pauta ao conhecimento teórico-prático da profissão docente e para a compreensão do curso em si, na qual acontece principalmente de maneira experiencial por meio do contato com a realidade escolar. Em sua fala, é interessante ressaltar que apesar de considerar a prática uma ação importante para esse processo, a Pibidiana destaca também a relevância da teoria, logo se concretizando como item indissociável. A autora Carol Kolyniak Filho (1996) assevera que:

Assim sendo, quando tomamos teoria e prática em sentido amplo, podemos afirmar que não há prática sem teoria, nem teoria sem prática. Isso equivale a dizer, também, que toda a atividade humana envolve algum grau de reflexão. (FILHO. C. K., 1996, p. 111)

Nóvoa (2009) disserta que se deve devolver a formação de professores aos professores, com relevância entre o diálogo entre os conhecimentos teóricos e o prático na formação docente, ou seja, a formação docente deve ocorrer dentro das perspectivas da atuação, sem adotar um modelo “praticista”, mas sem negar a relevância dos saberes teóricos. Nesse viés, como ponto de convergência nas falas das graduandas, a relação teoria e prática se caracteriza como aspecto valioso para a constituição do ser professor reflexivo e para além disso, como forma de reafirmação sobre a profissão escolhida, como vemos no extrato a seguir:

Então, o PIBID... o meu ingresso a iniciação à docência me trouxe muitas, muitas reflexões, e uma delas foi poder perceber o que a Luana mencionou mesmo de conseguir conciliar a teoria com a prática, com alunos de verdade, e com a realidade. Com uma escola situada em tal bairro, com os alunos de verdade, com professoras de verdade. E isso foi a maior contribuição, porque desde o início me fez perceber e querer a permanência mesmo na atuação docente, de ver que era isso mesmo que eu queria seguir. É óbvio que teve imensos desafios, mas perceber a realidade da escola, a realidade dos alunos, a subjetividade de tais alunos e da turma foi muito significativo, porque nós enquanto pedagogas, licenciandas, conseguimos direcionar ações para poder de uma forma ou outra transformar aquilo. [...] E é isso, é esse elo mesmo entre a universidade a escola que tem um paralelo do sujeito, da sociedade em si, da realidade mesmo que é o mais importante para mim. (Pibidiana, Lavínia)

Estar em contato com a realidade é estar em um espaço de apropriação plena do conhecimento, e estar em contato direto com um cenário reflexivo. Nóvoa (2009) defende que é no ambiente escolar, na integração com os professores, no registro e diálogo que as práticas vão se inovando. Segundo Alarcão e Tavares (2003), o cenário escolar se constitui como uma abordagem de formação em que permite aos futuros docentes a capacidade de reflexão sobre a sua prática, de construção e reconstrução do seu conhecimento a partir do campo de atuação, em que é cheio de desafios e incertezas. Nessa direção, Bolfer (2008) pontua que essa construção, se dá pelo contato e diálogo contínuo com as situações reais da realidade profissional. Nesse viés, a fala a seguir destaca a consolidação dessa prática reflexão-ação.

O PIBID trouxe uma reflexão enorme sobre a realidade escolar, sobre a profissão docente. Eu não lembro bem o texto que eu li, mas o Nóvoa fala muito sobre isso, sobre a construção de uma identidade autônoma, crítica e reflexiva para o profissional professor, e o PIBID trouxe aquela experiência, prática e reflexão. (Pibidiana, Lorena)

Quando a gente chega na sala de aula, na verdade nem precisou chegar na sala de aula, quando a gente ainda estava em um processo de estudo do grupo, a gente já via as diferenças né...mostra que o ser professor ele exige da gente muita reflexão e que mais do que reflexão, é a gente estar sempre pensando criticamente na nossa prática (Pibidiana, Sofia)

Para Nascimento, Magalhães e Cruz (2013), relacionar os saberes à docência é um processo de relação com o mundo e o conhecimento. Assim como, Martins (2014, p.457) defende que a medida em que as licenciandas são inseridas no dia a dia da educação básica, “se tornam presentes e vivos esses espaços na sala de aula das instituições formadoras, dialogando, refletindo e indagando sobre a realidade escolar”. Dessa maneira, as falas das Pibidianas evidenciam que o PIBID proporcionou a reflexão e a construção da criticidade ao possibilitar estar em contato com a realidade escolar.

A parceria consolidada entre universidade-escola, em que permite estudo e reflexão de teóricos e práticas, se apresenta como terreno fértil para o desenvolvimento dos saberes profissionais. Para Tardif (2000, p.11), os saberes profissionais “são saberes trabalhados, saberes elaborados, incorporados no processo de trabalho docente, que só têm sentido em relação às situações de trabalho e que é nessas situações que são construídos”. Nessa direção, é a partir do conhecimento da realidade escolar que as Pibidianas possuem subsídios satisfatórios para entendimento do seu papel dentro do ambiente escolar e seu lugar como professora. A esse respeito, Canário (2002), enfatiza que devemos nos atentar com as oportunidades de aprender com a experiência, e que essa ação não deve ser sinônimo de imitar as práticas observadas, mas sim proporcionar meios para que os estudantes se tornem investigadores reflexivos.

Nesse caminho, muitos são os desafios encontrados, seja em sua prática pedagógica, seja no modo em como as crianças adquirem conhecimento. Ao serem questionadas sobre os desafios encontrados, os primeiros que aparecem são referentes aos desafios pedagógicos que a tarefa de ensinar traz, como demonstra o extrato a seguir

O processo de aquisição da leitura e da escrita já é complexo por si só, quando a gente trabalha de uma maneira muito mecânica a criança não vai aprender de uma maneira significativa, então o que a gente tem que buscar fazer, o que eu tentava fazer era tornar aquilo significativo. Mas para tornar aquilo significativo tem tudo aquilo que a coordenadora de Área F. sempre falou para gente, “vamos desenvolver boas perguntas”. Mas assim, como desenvolver boas perguntas? Então sempre ficava pensando “Nossa, mas como que eu vou fazer a criança entender isso aqui?” E aí eu ia pensando, estudando, criando formas e eu conseguia. E eu trago isso até hoje né, a questão das boas perguntas para fazer a

criança avançar, então isso é um desafio para mim, a criação dessas boas perguntas (Pibidiana, Sofia)

De acordo com Lima (2019, s/p.), “as boas perguntas referem-se à qualidade das intervenções e provocações que fazemos às crianças para que reflitam de forma independente e sistemática acerca de um objeto de estudo, tornando o processo ensino-aprendizagem mais significativo e desafiador”. Ao observarmos as situações vivenciadas na educação, as boas perguntas se fazem necessárias, especialmente quando nos deparamos com uma turma tão heterogênea, requerendo segurança na condução do processo de ensino para oportunizar a aprendizagem.

O trecho a seguir, demonstra os desafios vivenciados no âmbito escolar, vejamos.

Dentro de uma turma tem alunos diferentes, quando a gente chegava em sala e fazia uma avaliação diagnóstica, que era muito desafiadora também para a gente poder ver em qual situação hipotética ou qual situação que aquela criança está, essa questão de leitura, essa questão de escrita, de entender a melhor forma de aplicar tais questões. Então quando a gente passava e transformava situações e práticas para uma forma que fizesse sentido, era muito desafiador. Porque a partir do momento que você começa a entender o que a criança necessita, o que a criança precisa e com isso você precisa juntar tais elementos, que a gente aprendeu nas reuniões, com muito estudo, com muita da relação mesmo da teoria...o que os autores proporcionavam para a gente poder inserir né, anexada mesmo naquele meio que faça sentido. Então é muito desafiador. (Pibidiana, Lavínia)

A situação hipotética apontada pela Pibidiana Lavínia, se refere aos estudos de Emília Ferreira (2011), em que de acordo com a pesquisadora, toda criança passa por fases até que seja alfabetizada, as fases se subdividem em garatuja; pré-silábica, silábica com valor sonoro, silábica sem valor sonoro, silábico alfabético e por fim alfabético. Através da sondagem de escrita, que se configura em uma produção de escrita espontânea de palavras e frases, é possível identificar essas fases. Logo, após essa identificação, o processo de ensino-aprendizagem deve ser analisado com cautela, considerando as especificidades de cada grupo e adotando ações significativas para o avanço dos sujeitos.

Nessa conjuntura, a Pibidiana aponta que o maior desafio se configura nos caminhos reflexivos em que levam a uma prática significativa, para que as atividades de fato proporcionem avanços qualitativos no desenvolvimento da leitura e escrita das crianças. Logo, foi necessário um estudo sistematizado das próximas ações, com auxílio das discussões em grupo e referenciais teóricos indicados.

Ainda nesse caminho, algo semelhante aparece na fala da Pibidiana Maria,

Dentro da sala especificamente assim a gente não tinha muito desafio, porque a Supervisora N. era sempre muito aberta, deixava o espaço para gente, muita acolhedora né, estava sempre ali para ajudar a gente. Mas um desafio, eu acho assim, mais comigo mesma, era a questão de pensar nessa questão da diferença dos níveis das crianças, não com as crianças no nível inicial, mais uma criança que já estava no nível mais avançado. Como fazer para prender atenção daquela criança ali? Porque você também não podia dar para outras ali que tá com dificuldade e deixar a mais avançada... “Ele já sabe, não precisa aprender mais”. Sempre tem algo a mais a aprender, mas essa questão foi bem desafiadora para mim. (Pibidiana, Maria)

Nesse caso, a bolsista aponta um desafio pessoal que também tem ligação com os níveis de desenvolvimento das crianças, entretanto, nesse caso o impasse foi encontrado ao lidar com as crianças avançadas, que apresentavam facilidade ao realizar atividades. Esse episódio nos chama a atenção pelo fato de que, em muitas situações, as Pibidianas vão às escolas com o olhar para as dificuldades, entretanto, se deparam com situações que anteriormente não eram consideradas problema, mas ao decorrer da atuação se torna. Logo, converte-se também em uma preocupação por parte das bolsistas, tornando-se indispensável a reflexão sobre a ação para encontrar soluções. Nesse momento, considerar a especificidade de cada criança se faz ainda mais essencial, para que consiga planejar ações que refletirá no avanço de todas as crianças.

Nessa direção, o planejamento para Oliveira (2011) se traduz em um “instrumento pedagógico de planejamento da atividade docente na materialização do conteúdo disciplinar”. Ainda para o autor, consiste em um instrumento de planejamento diário e grande aliado para alcance em eficiências dos objetivos esperados. E é nesse sentido que uma das Pibidianas descreve o planejamento, como facilitador. Vejamos:

Acho que o que eu tenho vai muito de acordo com as meninas disse né, nesse processo de aquisição da criança é muito desafiador. Você entra numa sala e tem várias crianças em vários níveis, mas aí como facilitador você começa a perceber que tem um planejamento. Quando você tem um planejamento, quando você pensa naquela aula, pensa naquela dificuldade, obviamente que você conhece a turma é muito mais fácil você executar e é muito mais fácil você fazer com que as crianças avancem, porque você começa a pensar nas possibilidades, nas possíveis dúvidas. É óbvio que talvez não ocorra, não aconteça exatamente como tá ali no papel, mas te dá um norte. (Pibidiana, Tatiane)

A bolsista Tatiane relatou que é importante o conhecimento prévio sobre a realidade da turma, pois ao refletir sobre os obstáculos que impedem as crianças de avançar, os caminhos para o planejamento se tornam mais fáceis. A Pibidiana aponta

ainda que o processo de escrita desse orientador é fundamental, ainda que as aulas não saiam como planejado, ou que as possíveis dúvidas não apareçam, ou até que o docente não utilize aquele documento no dia planejado, mas de qualquer maneira, esse planejamento que foi construído com base na reflexão está ali para consulta a qualquer momento.

Quando você escreve, quando você planeja, quando você senta e registra...dar aula se torna muito mais fácil, por mais que você fale “mas eu não li” Tá! Mas você pensou em cada etapa, escreveu cada etapa que você ia fazer naquela aula, não precisou recorrer a ele, mas ele estava à sua disposição. (Pibidiana, Tatiane)

Menegolla e Sant’Anna (2002) corroboram com a ideia de que o planejamento não faz milagres dentro do ambiente escolar, mas sem ele, a atividade educativa deixa de ser transformadora. Logo, pensar no objetivo de ensino, do sujeito alvo, auxilia em uma prática docente conectada com a realidade escolar e mais qualificada. A fala a fio, sinaliza algo semelhante a isso, no qual a Pibidiana assevera em como o PIBID trouxe subsídios para o desenvolvimento do raciocínio pedagógico, compreendendo que ser professor é além de transmitir conteúdo. Vejamos:

Eu acho que o PIBID contribui muito para gente começar a criar esse raciocínio pedagógico, porque antes do PIBID a gente pensava no ser professora que era olhar um conteúdo e ir lá e falar sobre o conteúdo. Mas não é só isso, o PIBID ajuda a gente a pensar o sujeito, objeto de ensino, ajuda a gente a pensar: Para quem? Por que? Como? São várias concepções que a gente perpassa ao longo dessa caminhada né, até a entrada dentro da sala, tem todo planejamento, eu acredito que PIBID ajudou a gente a construir isso...que o tanto que é importante a gente auxiliar teoria com a prática, estudar, planejar, e aí entrar na sala de aula sabendo conduzir, como você vai tocar em diferentes pontos, eu acredito que o PIBID ajuda muito nisso (Pibidiana, Luana)

Retomando, o Decreto n.7.219 que dispõe sobre o PIBID apresenta preocupações com a atuação dos licenciandos, logo o programa vem se configurando em oportunidades de articulação teoria e prática, bem como identificação e superação dos problemas que envolvem o processo de ensino-aprendizagem. Nesse sentido, Martins et al. (2014) defendem que ao estar em contato com o contexto escolar, ao estar em articulação com as atividades da sala de aula, o licenciando tem a oportunidade de “aprender em contexto”, se desenvolvendo culturalmente, pessoalmente e profissionalmente, constituindo-se na profissionalidade docente.

A Resolução CNE/CP n. 01/2006, no artigo 4º, aponta que é ideal que o licenciando em Pedagogia construa uma formação pautada na reflexão crítica, na

investigação, na experiência, que saiba planejar, executar e avaliar as atividades educativas de forma a contribuir para os mais variados campos de conhecimento. Assim, a partir dos relatos das graduandas, fica evidente as contribuições que o PIBID trouxe para a formação dos saberes pedagógicos e profissionais, seja no suporte teórico que permite embasamento científico para justificar ações, seja no suporte da configuração e relevância de um planejamento, seja no contato com a realidade ou com o entendimento que a constituição do ser professor se forma para além da transmissão de conteúdo.

6.2 Momentos de compartilhamento e aprendizagem coletiva

Os caminhos percorridos para uma formação inicial reflexiva e significativa para os licenciandos se constituem durante a graduação por diversos momentos e oportunidades, nos quais são vivenciadas individualmente ou em tantas outras vezes coletivas.

Reconhecendo o espaço universitário como ambiente formador, as ações que envolvem o Programa Institucional de Bolsas de Iniciação à Docência - PIBID buscam fomentar um diálogo sistematizado entre universidade-escola, resultando em uma interação entre graduandos dos cursos de licenciatura, Coordenadora de Área, sendo docente da Universidade e Supervisora escolar, se referindo as professoras (os) das escolas públicas.

À luz do exposto, Nóvoa (2019) assevera que o processo de convívio entre professores experientes e licenciandos, faz parte da constituição do ser professor, no qual o contexto escolar se relaciona diretamente com a teoria, ampliando e transcendendo os conhecimentos para a compreensão da complexidade da profissão em todas as dimensões, culturais, políticas, teóricas e experienciais. Nas palavras do autor:

Tornar-se professor obriga a refletir sobre as dimensões pessoais, mas também sobre as dimensões coletivas do professorado. Não é possível aprender a profissão docente sem a presença, o apoio e a colaboração dos outros professores. Não se trata de convocar apenas as questões práticas ou a preparação profissional, no sentido técnico ou aplicado, mas de compreender a complexidade da profissão em todas as suas dimensões (teóricas, experienciais, culturais, políticas, ideológicas, simbólicas, etc.) (NÓVOA, 2019, p.6)

Nessa perspectiva, percorrendo a análise dos dados, as falas das estudantes foram delineadas naturalmente durante os questionamentos direcionados aos participantes do grupo de discussão. Dessa forma, essa relação promovida pelo PIBID entre universidade-

escola, em que possui a oportunidade de contato com a prática no contexto escolar e ao mesmo tempo oferece um espaço de discussão na universidade, é considerada como uma grande oportunidade e diferencial na formação inicial, como demonstra o relato a seguir.

E eu acho que um grande diferencial do PIBID para nossa formação está que a gente vai tá na sala de aula tendo contato com criança, com as professoras, mas ao mesmo tempo a gente também tinha um espaço de discussão na Universidade muito rico, então a minha prática quando era discutida com o restante do grupo podia trazer diversas contribuições. Eram três realidades diferentes, porque eram três escolas diferentes, então eram imensas possibilidades que eram colocadas para gente. (Pibidiana, Sofia)

Lerner (2007) assevera que as situações compartilhadas e vivenciadas durante o dia a dia de uma sala de aula, pode-se configurar em uma estratégia que fornece dados para reflexões sistematizadas sobre o ser professor. Nessa conjuntura, as aprendizagens quando partilhadas com as outras integrantes em consonância com a coordenadora e supervisoras, visam maior compreensão da profissão docente, permitindo reflexão e redirecionamentos dos planejamentos e das práticas posteriores. Podemos verificar a evidência deste fato conforme o relato transcrito a seguir:

As reuniões foram essenciais, essenciais porque o que tinha o que é compartilhado ali era o que fazia a gente avançar nas ideias e consegui planejar, e era isso para mim, o compartilhamento de ideias foi essencial. (Pibidiana, Raiane)

A educadora Madalena Freire (2008) afirma que a reflexão sobre o que se faz é essencial para o professor, pois oferece a oportunidade da ressignificação do fazer docente, sendo possível repensar as melhorias e avanço das ideias para o amanhã. Para Roldão (2007), estimular a reflexão é importante para orientar toda a formação inicial docente para a capacidade de conhecer, de pensar sobre, de agir e ainda de avaliar a sua ação e a de outros.

À luz das contribuições de Alarcão (2008) pode-se afirmar que o diálogo faz parte da construção do espírito crítico, seja no confronto das ideias e de práticas, seja na capacidade de ouvir a si próprio e o outro, e também do processo autocrítico. O processo de reflexão é uma ação constante do professor, e a autocrítica do seu trabalho faz parte da constituição do fazer docente significativo para si e para os outros alunos.

Concordando com a autora supracitada, o espaço de diálogo irradia em uma partilha ressignificada a partir da vivência do próximo, de modo com que ouvir o outro, esteja em consonância com a reflexão gradual da sua prática, permitindo a aprendizagem em conjunto. As partilhas de experiências que não deram certo, também figuram como

conhecimento essencial visto como processo auxiliar das próximas ações, como é destacado por uma das Pibidianas no relato a seguir.

As partilhas de cada grupo foram fundamentais, porque aprendíamos em conjunto. As experiências de cada uma auxiliavam as nossas futuras ações, tanto em relação ao que deu certo, quanto em relação ao que não deu certo. (Pibidiana, Vitoria)

O relato da licencianda sinaliza que ouvir as experiências para além do seu núcleo auxiliou em suas futuras ações. Algo semelhante pode ser encontrado também na fala a seguir:

O que eu percebi também que eu acho muito interessante, muito legal, é que dentro de um mesmo núcleo, aí eu falo do meu núcleo que aconteceu muito, é que cada uma teve uma perspectiva e um olhar diferente para uma mesma situação, para uma mesma regência, uma mesma sequência e isso... essa questão de contribuição foi muito legal, foi muito considerado porque a gente juntava nas reuniões para tentar debater o que cada uma tinha visto né, quando a gente se reunia na UFLA e nas reuniões né...E aí cada perspectiva e cada olhar trazia outras ações inovadoras, isso foi muito interessante. (Pibidiana, Lavínia)

É necessário compreender que o PIBID Pedagogia - UFLA, como já citado, era composto por três núcleos, ou seja, atendia e direcionava ações em três escolas públicas. A Pibidiana Lavínia, ressalta um ponto importante no que se refere também sobre diferentes realidades e perspectivas considerando a experiência de cada uma, mesmo sendo do mesmo núcleo. Esse processo acontece pelas múltiplas aprendizagens que a instituição de educação básica pode proporcionar aos licenciandos.

Nóvoa (2001) defende a escola como espaço formador quando afirma que “Todo professor deve ver a escola não somente como o lugar onde ele ensina, mas onde aprende”. Para o autor, esse processo de múltiplas aprendizagens acontece justamente nas partilhas e reflexões entre os pares, seja por uma mesma situação ou em outras vivenciadas nesse espaço. Nesse viés, pode se afirmar a relevância desse diálogo estabelecido entre seus pares, como é defendido também por Marquezan, Scremin e Santos (2017)

Os diversos espaços formativos e possibilidades de interações com os pares em formação inicial, com especialistas de diversas áreas, com os professores formadores e com tantas outras possibilidades de vivências pessoais, culturais, artísticas, são elementos que influenciam o aprender a ser docente. (MARQUEZAN; SCREMIN; SANTOS, 2017, p. 117)

Refletindo sobre as intervenções formativas, Sarti e Araújo (2016), pontuam que muitos são os direcionamentos que os professores experientes podem utilizar, de modo com que proporcione uma formação sistematizada de um futuro docente. Nóvoa (1995) nesse sentido, defende que uma formação docente competente e transformadora, ocorre quando há a interlocução entre o licenciando, o professor experiente e a escola.

No PIBID, os bolsistas em sua atuação passam de alunas a professoras, ao conduzir regências e outras ações nas instituições escolares. Essa transição é orientada e acompanhada por professoras experientes, e na visão das bolsistas Pibidianas, a relação estabelecida entre a Coordenadora de Área e as Supervisoras da Educação Básica foram significativas para a orientação referente a profissão docente, tornando a formação mais qualificada, como demonstra os relatos a seguir:

Então acho que essa união, esse caminhar junto, esse processo de pensar, de compartilhar, de ir para as reuniões e dizer o que aconteceu, de pensar foi extremamente importante. Acho que foi o ponto crucial para nossa formação ser ainda mais significativa. (Pibidiana, Tatiane)

Essa questão de compartilhar é muito boa naquele momento, assim que estava todo mundo compartilhando a experiência. Era muito bom né, ouvir as situações que vocês passavam também era bom, contar com uma palavra mais experiente né das percepções era muito bom, contar com o apoio da Coordenadora de área F. ali né no referencial teórico, sempre ajudando a gente a visualizar, a afinar as nossas expectativas, né era muito bom. (Pibidiana, Maria)

Fica evidente a partir dos dois relatos a satisfação sobre a ação de partilhar falas, reflexões e experiências considerando as vivências do espaço escolar. E, estabelecer esse contato de orientação com a Coordenadora de Área, no espaço universitário, qualificou a profissão docente. De acordo com Canan (2010) a dialogicidade e a interação entre os interlocutores do PIBID possibilita

A formação recíproca e crescimento contínuo, que representa uma via de mão dupla, em que tanto a escola quanto a universidade (através de seus professores e alunos) aprendem e ensinam ao mesmo tempo, retroalimentando a relação entre teoria e prática (CANAN, 2010, p.32)

Assim, recorrendo ao autor Nóvoa (1995) faz-se necessário a constituição desses espaços de formação, de modo com que valorize as aprendizagens profissionais e busque aprimorar os saberes docentes.

Nessa perspectiva, a graduanda Eduarda, destacou a importância da relação afetiva que é construída e recebida dentro do ambiente da educação básica em que foram inseridas e também na Universidade. Vejamos o trecho a seguir:

E era legal também ver, a expectativa e a confiança que as escolas depositavam em nós, elas contavam muito com nossas ações e buscavam trabalhar em conjunto e nos auxiliar de toda maneira. (Pibidiana, Eduarda)

É válido evidenciar esse processo de acolhimento que receberam nas instituições públicas de ensino, e principalmente o reconhecimento das ações pedagógicas realizadas. Tal reconhecimento faz parte dos caminhos que podem favorecer a construção da identidade profissional, além de acolher as inseguranças das licenciandas, como demonstram os relatos a seguir.

[...] é muito significativo né...ter esses supervisores, ter a coordenadora para nos orientar, porque ao inserir na sala de aula, nas escolas, a gente fica com medo, fica com insegurança né?! E o PIBID é muito significativo para ser professor e para a formação docente né...e aí a gente tem experiência que são gratificantes. (Pibidiana, Roberta)

O reconhecimento né...quando a gente chegava lá e ia contar no núcleo a Coordenadora F. parabenizava, a Supervisora S. falava que foi ótimo. Era tão bom quando a Supervisora S. falava “Nossa gente a aula hoje valeu, deu muito certo” esse reconhecimento faz a gente querer buscar mais né. (Pibidiana, Roberta)

A estudante Roberta, demonstra a relevância dessa ação de partilha com docentes experientes, no qual trouxeram grandes contribuições para o fazer docente. Em outro momento, a mesma Pibidiana reforça esse argumento ao se referir ao papel de compartilhar e refletir sobre os referenciais teóricos, nos quais auxiliaram nos desafios encontrados na sala de aula. Vejamos:

[...] é muito difícil promover o avanço de alunos em diferentes níveis de aprendizagem e quando a gente senta no núcleo discute, pega referenciais teóricos, os outros grupos compartilham experiências, as professoras, supervisoras traz uma visão que elas já têm da sala de aula né?! Isso foi muito importante, a Supervisora S. no caso, ela trouxe grandes contribuições para a gente né. (Pibidiana, Roberta)

Nota-se, que há referência às supervisoras das escolas de educação básica. Essa relação, estruturada e consolidada pela educação, promove possibilidades de apreciação da profissão docente, e também de maior contato com saberes sobre o ambiente em que estão inseridas.

Eu já falei né que foi mais a contribuição de perspectivas diferentes mesmo para a gente poder entrar em consenso né. Então foi muito interessante porque a Supervisora J. trouxe elementos que ela já experienciou, outras oportunidades também para a gente ter outros olhares e as meninas com esse sentido de perspectivas mesmo, da gente

*entrar num consenso para ver se seria ideal ou não fazer aquilo.
(Pibidiana, Lavínia)*

Ao valorizar essa relação e o compartilhamento de olhares profissionais, é possível o auxílio para uma prática mais conexa com a realidade e com os infantes das escolas públicas. Logo, através da escuta e das reflexões em conjunto, o planejamento didático, as construções de projetos se tornam ainda mais significativos para as expectativas de cada ambiente, considerando as particularidades.

Para Nóvoa (1995), a formação não se resume apenas à acumulação de cursos ou técnicas, mas sim por meio do trabalho crítico-reflexivo, e em (re)construção e reflexão permanente de sua identidade profissional. Silva, Rios e Nuñez (2018), complementam que aprender a ensinar e se tornar professor, se constituem em processos, por isso estão ligados à diversas experiências que devem ser vivenciadas em um processo de contínuo crescimento. Nessa perspectiva, afirmam ainda que a relação dinâmica entre seus diferentes atores - licenciandos, coordenadores e supervisores - resulta em um crescimento recíproco e contínuo. Logo, é evidente que o grupo que o PIBID Pedagogia se inseriu, mediante a possibilidades de diálogos, levou a produção de novos sentidos e significados à prática docente.

6.2 PIBID para além dele: construções acerca do fazer docente e do processo de tornar-se professora

A aproximação à docência acontece por meio do protagonismo dos professores iniciantes nas ações no ambiente escolar. Entretanto, para além da formação profissional, o PIBID pode apresentar outros conhecimentos acerca do fazer docente, contribuindo para descobertas sociais, pessoais e acadêmicas.

Nesse constante, o relato a seguir revela que o PIBID ofertou subsídios satisfatórios para refletir sobre a profissão, visto a interrupção dos estágios escolares presenciais, em razão do Covid-19. Vejamos:

Eu acho que a contribuição do PIBID principalmente pegou bastante porque em questão da pandemia a gente perdeu a oportunidade de estar em sala de aula para estar em contato com as crianças. Então eu penso que eu perdi porquê... todos nós perdemos na verdade né?! Porque era uma oportunidade maravilhosa que a gente está em processo de formação, mas por já ter tido contato devido o PIBID eu acho que no momento que eu estava estudando né, com as possibilidades dos nossos professores a minha mente estava mais aberta, eu já tinha estudado, já

tinha vivenciado bastante coisa, então ele contribuiu bastante para mim. (Pibidiana, Sofia)

A fala da Pibidiana revela que ter o contato com as crianças da educação básica durante o programa, possibilitou nesse momento maior segurança dos temas discutidos nas disciplinas práticas de estágio obrigatório do curso de Pedagogia, pois já haviam experienciado aquelas situações. Algo semelhante, aparece na fala da bolsista Isadora:

Bom, além dessa extensão que o PIBID proporciona né, porque ele vai além do estágio, no estágio a gente não tem essa oportunidade igual essa que é construída, isso é um ponto muito importante de ressaltar. [...] tem também uma coisa muito importante que tem sido complementar na minha formação que é a questão da pandemia. O PIBID me faz visualizar coisas que eu não estou tendo oportunidade de visualizar, ele foi uma extensão muito grande, entendeu?! O campo dos estágios agora, se eu não tivesse feito PIBID, só os estágios mesmo, eu não teria suporte algum. Esse contato com o PIBID foi uma riqueza muito grande e está sendo uma riqueza muito grande agora. (Pibidiana, Isadora)

A Pibidiana Isadora destaca que o PIBID oferece oportunidades para além dos estágios obrigatórios, no qual ofertou incentivos para a reflexão acerca da profissão, e está sendo primordial nesse momento pandêmico. Outro relato traz essa mesma perspectiva, e é visto pela bolsista como diferencial na formação inicial ao ser comparada com os outros que não tiveram tal oportunidade, e afirma ainda que o programa se configura como um espaço que se difere do estágio. Vejamos:

Eu acho que todas deveriam ter essa oportunidade, deveria ser um requisito mesmo para todas, porque até por causa da pandemia mesmo né eu fico comparando querendo ou não quem teve a oportunidade de vivenciar o PIBID, porque realmente é uma experiência diferente do estágio. [...] Eu creio que o PIBID vai muito além, então assim, é uma experiência realmente única enquanto pesquisador, enquanto docente e eu vi que mudei muito assim, meu olhar para educação, para tudo sabe?! (Pibidiana, Eduarda)

É válido discutir que os estágios obrigatórios são possibilidades ofertadas para o licenciando de reflexão sobre a profissão docente, com orientação do professor universitário e carga horária definida (PIMENTA; LIMA, 2008). Refletindo, os estágios possuem objetivos próximos aos que o PIBID implementa, entretanto, se desenvolve em carga horária reduzida e se fundamenta mais em observação da prática pedagógica do que ação. Nesse momento, as universidades tiveram que reformular as propostas de formação considerando o fechamento das instituições de ensino, logo, os relatos evidenciam que o

PIBID teve um papel fundamental na construção do conhecimento e auxiliou os egressos a lidar melhor acerca dos saberes profissionais e experienciais.

Em continuidade, outras falas foram se delineando e apresentando outros ganhos adquiridos no PIBID, um deles remete ao programa como meio para além da formação extensionista, mas também para a constituição das licenciandas como pesquisadora. Vejamos:

Então assim, eu aprendi muito com o PIBID, em todos os sentidos, sobretudo ser docente né, mas também como pesquisadora. [...] o PIBID, ele nos deu muito suporte enquanto pesquisadores né, autonomia. Essa busca então a gente viu que para ser docente, a gente precisaria antes de tudo ser pesquisadoras, então assim, hoje eu tenho consciência da importância de buscar mais conhecimento, de ter uma formação continuada, de ter um suporte teórico fundamentado nas ações né. Não, não dá, eu não me vejo dando uma aula dissociada da teoria, não dá. Então assim... muda o olhar da gente, eu acho que antes do PIBID a gente tinha uma visão de aluno, quando a gente vai para o PIBID a gente sabe o que é ser professora (Pibidiana, Eduarda)

A Pibidiana disserta que as ações desenvolvidas no programa possibilitaram a autonomia e o contato direto com caminhos da pesquisa. Nesse viés, a estudante garante que para tomada de consciência como professora, para refletir sobre a práxis educativa e à docência, foi necessário reconhecer-se como pesquisadora. Assim, pode se afirmar que o Subprojeto PIBID Pedagogia se constituiu como espaço de construção das subjetividades de futuros professores, impulsionando por meio das vivências, caminhos para o ensino, a pesquisa e a extensão, considerado tripé formativo das universidades.

Nessa conjuntura, outros relatos caminham para asseverar que as ações estabelecidas pelo programa foram determinantes para a aproximação da profissão, reafirmando o desejo de ser professora. Podemos ver esse fato, nos relatos a seguir.

Então que eu queria compartilhar é que o PIBID foi uma descoberta na minha vida porque eu vim de outro curso, eu vim de um curso de exatas, de uma engenharia e eu mudei para um curso de licenciatura que eu achava que eu nunca ia me identificar, e para mim foi a melhor coisa, minha melhor escolha. E quando eu entrei para o PIBID foi aonde eu tive a certeza que é o que eu quero seguir. (Pibidiana, Raiane)

O PIBID para minha formação ele serviu para reafirmar o meu interesse pela pedagogia, pelo ser professor, porque eu acho o processo de educar, um processo complexo, não acho que é um processo simples. (Pibidiana, Sofia)

A primeira bolsista aponta que o PIBID se apresentou como uma descoberta e reafirmação de identificação do curso. O mesmo se configura para a segunda bolsista, em

que compreendendo a profissão docente como algo complexo, os processos reafirmaram o desejo de ser professor. Para Felício (2014) o contato com a realidade escolar se apresenta como uma experiência formadora e contribui na definição profissional. Pondera-se que essa participação no programa foi um elemento a mais na formação profissional dessas professoras iniciantes, reafirmando a vontade e o desejo de ser professora.

O processo de reafirmar e aproximar as licenciandas do curso e da profissão faz parte da construção e fortalecimento da identidade profissional. O que se pode observar é que, com as ações experienciadas, seja na universidade com estudos e discussão, seja no ambiente escolar com regências e projetos, foram se constituindo como elementos estimuladores à aproximação e à decisão de ser professora.

7 CONSIDERAÇÕES FINAIS

Esta pesquisa teve como objetivo investigar, a partir da ótica de estudantes do curso de Pedagogia e ex-bolsistas do Programa Institucional de Bolsas de Iniciação à Docência - PIBID, as contribuições do referido programa para a ressignificação dos conhecimentos sobre a profissão e o ser professor. De modo específico buscou apresentar as contribuições do PIBID para a aprendizagem da docência e para a ação docente, além de identificar os desafios e ganhos diante a participação no programa.

O PIBID revelou-se como um programa contribuinte à formação inicial, a partir das especificidades formativas em que se insere. A discussão em tela permitiu identificar as inúmeras contribuições no que se pauta a qualificação dos conhecimentos profissionais e ressignificação do fazer docente.

A análise dos depoimentos evidencia que o programa se destacou por meio da oportunidade de construção de conhecimentos teóricos e de aplicação desses, na prática, em função do elo universidade-escola. Nessa conjuntura, o contato sistematizado com a realidade do contexto escolar permitiu a reflexão sobre a prática pedagógica, de construção e reconstrução do conhecimento a partir do campo de atuação, e em uma ação de compartilhamento entre seus pares intensificando a descoberta profissional.

Notadamente, observa-se os desafios postos pela atuação na sala de aula. A questão mais recorrente se refere aos impasses para os caminhos reflexivos sobre o processo de ensino e aprendizagem, de forma com que proporcionem avanços qualitativos no desenvolvimento da leitura e escrita das crianças. Nesse sentido, evidencia-se a complexidade da formação do professor, logo, revela-se o PIBID, como aliado na constituição desses saberes pedagógicos e profissionais ao oportunizar o contato direto com a realidade escolar.

Constata-se que com a mediação e a discussão realizada no ambiente universitário, bem como a relação estabelecida de diálogo e compartilhamento de olhares profissionais entre Coordenadora de Área, Supervisora da Educação Básica e Bolsistas, foi possível estabelecer auxílio para uma prática mais conexa com a realidade e com os infantes das escolas públicas. Esse momento foi considerado como elemento crucial para avançar nos conhecimentos.

O PIBID Pedagogia UFLA, contribuiu para pensar e repensar o planejamento como instrumento para a reflexão sobre a prática pedagógica. Contribuiu também para a valorização do planejamento compartilhado, o qual pode auxiliar na ressignificação

pedagógica na análise do contexto da sala de aula. E para além disso, reafirmar o desejo de ser professora.

REFERÊNCIAS BIBLIOGRÁFICAS

ALARCÃO, Isabel. A Formação do Professor Reflexivo. In: ALARCÃO, Isabel. **Professores Reflexivos em uma Escola Reflexiva**. 6. ed. São Paulo: Cortez, 2008.

ALARCÃO, Isabel; TAVARES, José. **Supervisão da prática pedagógica: uma perspectiva de desenvolvimento e aprendizagem**. 2. edição. Coimbra: Almedina, 2003.

BOGDAN, R.C.; BIKLEN, S.K. Dados Qualitativos. In BOGDAN, R.C.; BIKLEN, S.K. **Investigação qualitativa em educação** - uma introdução às teorias e aos métodos. Porto: Porto Editora, 1994.

BOLFER, M. M. M. O. **Reflexões sobre a prática docente: estudo de caso sobre formação continuada de professores universitários**. Tese (Doutorado) - Universidade Metodista de Piracicaba, São Paulo, 2008.

BRASIL. **Decreto nº 7.219, de 25 de junho de 2010**. Dispõe sobre o Programa Institucional de Bolsa de Iniciação à Docência e dá outras providências. Diário Oficial da União, Brasília, 2010.

BRASIL. **Lei n. 11.502, de 11 de julho de 2007**. Modifica as competências e a estrutura organizacional da Fundação Coordenação de Acompanhamento de Pessoal de Nível Superior - Capes. Diário Oficial da União, Brasília, DF, 2007.

BRASIL. **Lei nº 12.796, de 04 de abril de 2013**. Altera a Lei nº 9.394, de 20 de dezembro de 1996, que estabelece as diretrizes e bases da educação nacional. Diário Oficial da União, Brasília, DF, 2013.

BRASIL. **Portaria nº 096, de 18 de julho de 2013**. Aprova o Regulamento do Programa Institucional de Bolsa de Iniciação à Docência (Pibid). Diário Oficial da União, Brasília, 2013.

BRASIL. **Relatório de gestão 2013**. Brasília: Fundação CAPES, 2013. Disponível em: <https://www.capes.gov.br/images/stories/.../2562014-relatorio-DEB-2013>. Acesso em: ago.2020.

BRASIL. **Resolução CNE/CP 1/2006**. Diretrizes Curriculares Nacionais para o Curso de Graduação em Pedagogia licenciatura. Ministério de Educação Diário Oficial da União, Brasília, DF. 16 maio. 2006.

CANAN, S. R. PIBID: promoção e valorização da formação docente no âmbito da Política Nacional de Formação de Professores. **Revista Brasileira de Pesquisa sobre Formação Docente**, Belo Horizonte, n. 06, v. 04, p. 24-43, 2012.

CANÁRIO, R. **A prática profissional na formação de professores**. Lisboa: Instituto de Inovação Educacional, 2001.

CANÁRIO, R. Formação e desenvolvimento profissional dos professores. In: MINISTÉRIO DA EDUCAÇÃO (Org.). **Conferência desenvolvimento profissional de professores para a qualidade e para a equidade da Aprendizagem ao longo da Vida**.

Lisboa: Ministério da Educação, 2008. p. 133-147. Disponível em: <https://crispasuper.files.wordpress.com/2012/06/formdesenvolprofisprofes.pdf>. Acesso em: fev.2020

CANÁRIO, R. O papel da prática profissional na formação inicial e contínua de professores. In: CANÁRIO, R; PIRES, C; HADJI, C. **Articulação entre as formações inicial e continuada de professores**. Congresso Brasileiro de Qualidade na Educação: Formação de Professores. Simpósios, 1, 151-175. 2002.

CARDOSO, G.M.P.; FIGUEREDO, W.N. **Universidade e Sociedade: O papel do professor na construção do conhecimento.**, v. 8, 2013. Disponível em: <https://www.uninter.com/intersaberes/index.php/revista/article/view/434>. Acesso em: fev.2020

CIRÍACO, K. T.; ZORTÊA, G. A. P. Dificuldades de professoras principiantes no processo de ensino e aprendizagem dos conteúdos matemáticos. **Horizontes**, Sergipe, v. 34, n. 2, p. 69 - 84, dez. 2016. Disponível em: <https://revistahorizontes.usf.edu.br/horizontes/article/view/472>. Acesso em: fev. 2020.

CORREIA, T. H. B. **Os anos iniciais da docência em química: da universidade ao chão da escola**. Dissertação (Mestrado), Faculdade de Ciências Humanas, Programa de Pós-Graduação em Educação, 2013.

FELÍCIO, H. M. S. O PIBID como “terceiro espaço” de formação inicial de professores. **Rev. Diálogo Educ.**, Curitiba, v. 14, n. 42, p. 415-434, 2014. Disponível em: <https://periodicos.pucpr.br/index.php/dialogoeducacional/article/view/6587/6488>. Acesso em: ago.2021.

FERREIRO, E. **Reflexões sobre alfabetização**. Cortez Editora, São Paulo. 2011.

FILHO, C. K. Teoria, Prática e reflexão na Formação do Profissional em Educação Física. V Simpósio Paulista de Educação Física. **Motriz**, São Paulo, v. 2, n. 2, 1996. Disponível em: http://www.rc.unesp.br/ib/efisica/motriz/02n2/2n2_ART08.pdf. Acesso em: ago.2021

FRANCO, S.; LIBÂNEO, J.; PIMENTA, S. Elementos a formulação de diretrizes curriculares para cursos de pedagogia. **Cadernos de Pesquisa**, São Paulo, v. 37, n. 130, p. 63-97, jan. 2007. Disponível em: https://www.scielo.br/scielo.php?pid=S0100-15742007000100005&script=sci_abstract&tlng=pt. Acesso em: jan.2020

FREIRE, Madalena. **Educador, educa a dor**. São Paulo: Paz e Terra, 2008.

GATTI, B. A. A formação inicial de professores para a Educação Básica: as licenciaturas. **Revista USP**, São Paulo. n. 100, p. 33-46. 2013-2014. Disponível em: <http://www.revistas.usp.br/revusp/article/view/76164>. Acesso em: abr.2020

LERNER, Délia. Práticas Formativas. In: CARDOSO, B., LERNER, D., NOGUEIRA, N., PEREZ, T. (Orgs.) **Ensinar: tarefa para profissionais**. Rio de Janeiro: Record, 2007.

LIMA, Francine de Paulo Martins. **Notas e Registros Pessoais**. Lavras: Ufla, 2019. Departamento de Educação – DED UFLA.

LÜDKE, C; ANDRÉ, M.E.D.A. **Pesquisa em Educação**: abordagens qualitativas. São Paulo: EPU, 1986,

MARQUEZAN, F. F.; SCREMIN, G.; SANTOS, E. A. G. Aprendizagem da docência na formação inicial de professores: contribuições do Pibid/Pedagogia. **Educação Por Escrito**, Porto Alegre, v. 8, n. 1, p. 112-128, jan.-jun. 2017. Disponível em: <http://revistaseletronicas.pucrs.br/ojs/index.php/poescrito/article/view/26020/15734>. Acesso em: fev.2020.

MARTINS, F. P. **O ensinar na ótica de professoras de uma rede municipal de ensino**: desafios, práticas e o sentido da escola. Tese (Doutorado em Educação) – Pontifícia Universidade Católica de São Paulo, São Paulo, 2014.

MARTINS, F.P; PEREIRA, M.A.L; ANDRÉ. M. Uma iniciativa de inserção à docência: O Programa Institucional de Bolsa de Iniciação à Docência- PIBID. IN: BONINI, L.M.M; CIANCIARULLO, T.I; PANHOCA. (Orgs). **Políticas Públicas: estudo e casos**. 1. ed. São Paulo: Ícone: 2014.

MENEGOLLA, M.; SANT'ANNA, I.M. **Por que planejar, como planejar?** currículo-área-aula. 11. ed. Petrópolis: Vozes, 2002.

NASCIMENTO, F.S.C; MAGALHÃES, N.R.S; CRUZ, M.A.M. Formação Inicial e a Prática Pedagógica do Pedagogo dos Anos Iniciais do Ensino Fundamental. **XI Congresso Nacional de Educação- EDUCERE**. Paraná. 2013. Disponível em: https://educere.bruc.com.br/CD2013/pdf/8600_5503.pdf. Acesso em: fev.2020.

NÓVOA, A. Os professores e a sua formação num tempo de metamorfose da escola. **Educ. Real**, Porto Alegre, v. 44, n. 3, 2019. Disponível em: <http://www.scielo.br/scielo.php?script=sci_arttext&pid=S217562362019000300402&lng=en&nrm=iso>. Acesso em: fev.2020

NÓVOA, A. Para uma formação de professores construída dentro da profissão. In: NÓVOA, A. **Professores**: imagens do futuro presente. Lisboa: Educa, 2009. p. 25-46.

NÓVOA, A. (Org). A Formação de Professores e profissão docente. In: NÓVOA, A. (Org). **Os professores e sua formação**. 2. ed. Lisboa: Dom Quixote, p.15-34. 1995.

NÓVOA. Professor se forma na escola. **Revista Nova Escola**, São Paulo: Associação Nova Escola, Edição 142, mai. 2001. Disponível em: <https://novaescola.org.br/conteudo/179/entrevista-formacao-antonio-novoa>. Acesso em: ago. 2021.

OLIVEIRA, M.C. Plano de aula: ferramenta pedagógica da prática docente. **Pergaminho**, Patos de Minas: UNIPAM, (2): 121-129, nov. 2011. Disponível em: <http://docplayer.com.br/16624386-Plano-de-aula-ferramenta-pedagogica>. Acesso em: ago. 2021.

PIMENTA, S. G.; LIMA, M. S. L. **Estágio e docência**. 3. ed., São Paulo: Cortez, 2008.

RIOS, M.P.G; SOPELSA, O; GAZZÓLA, L. Perspectiva dos docentes e dos egressos sobre o curso de Pedagogia da UNOESC. **IX ANPED SUL**. 2012. Disponível em:

<http://www.ucs.br/etc/conferencias/index.php/anpedsul/9anpedsul/paper/viewFile/589/438>. Acesso em: fev. 2020.

ROLDÃO, M. C. Função docente: natureza e construção do conhecimento profissional. **Revista Brasileira de Educação**, Rio de Janeiro, v. 12, n. 34, p.94-181, jan./abr., 2007. Disponível em:<https://www.scielo.br/j/rbedu/a/XPqzwwYZ7YxTjLVPJD5NWgp/?lang=pt&format=pdf>. Acesso em: ago. 2021

SARTI, F. M.; ARAÚJO, S. R. P. M. Acolhimento no estágio supervisionado: entre modelos e possibilidades para a formação docente. **Educação**, Rio Grande do Sul, v. 39, n. 2, p. 175-184, set. 2016. Disponível em: <https://revistaseletronicas.pucrs.br/>. Acesso em: ago. 2021

SIGNORELLI, G. **Inserção Profissional de Egressos do Pibid: desafios e aprendizagem da docência**. Tese (Doutorado Educação: Psicologia da Educação) – Pontifícia Universidade Católica de São Paulo, São Paulo, 2016.

SIGNORELLI, G.; ANDRÉ, M. Contribuições do programa institucional de bolsas de iniciação à docência (PIBID) para a inserção profissional de professoras iniciantes. **Revista Devir Educação**, Lavras, v. 3, n. 2, p. 27-52, jul./dez., 2019. Disponível em: <http://devireducacao.ded.ufla.br/index.php/DEVIR/article/view/173>. Acesso em: jun. 2020

SILVA, F.O.; RIOS, J.A.V.P.; NUÑEZ, J.M.L. Diversidade na formação inicial de professores: experiências do cotidiano escolar no Pibid. **Educação Por Escrito**, Porto Alegre, v. 9, n. 1, p. 3-22, jan./jun. 2018. Disponível em: <http://revistaseletronicas.pucrs.br/ojs/index.php/poescrito/article/view/27848>. Acesso em: fev.2020

TARDIF, M. Saberes profissionais dos professores e conhecimentos universitários. Elementos para uma epistemologia da prática profissional dos professores e suas consequências em relação à formação para o magistério. **Revista Brasileira de Educação**, Belo Horizonte, n.13, p. 5-24, jan./abr. 2000.

WELLER, V. Grupos de discussão na pesquisa com adolescentes e jovens: aportes teórico-metodológicos e análise de uma experiência com o método. **Educação e Pesquisa**, São Paulo, v. 32, n. 2, p. 241-260, maio/ago. 2006. Disponível em: <https://www.scielo.br/j/ep/a/7c6QvcWJc6pX6xwgxYVLFKv/abstract/?lang=pt#>. Acesso em: jun. 2019

ZEICHNER, K. Repensando as conexões entre a formação na universidade e as experiências de campo na formação de professores em faculdades e universidades. **Educação**, Santa Maria, v. 35, n. 3, p. 479-504, set/dez, 2010. Disponível em: <https://periodicos.ufsm.br/reeducacao/article/view/2357>. Acesso em: ago.2020.