



RAYARA SANTOS SILVA

**DIDÁTICA E DOCÊNCIA: REFLEXÕES ACERCA
DA EXPERIÊNCIA NO PIBID PEDAGOGIA**

LAVRAS - MG

2021

RAYARA SANTOS SILVA

**DIDÁTICA E DOCÊNCIA: REFLEXÕES ACERCA DA
EXPERIÊNCIA NO PIBID PEDAGOGIA**

Trabalho de Conclusão de Curso (TCC)
apresentado a Universidade Federal de Lavras,
como parte das exigências do Curso de
Pedagogia, para a Obtenção do título de
Licenciado.

Profa^a: Dra. Francine de Paulo Martins Lima

Orientadora

**LAVRAS – MG
2021**

DIDÁTICA E DOCÊNCIA:
REFLEXÕES ACERCA DA EXPERIÊNCIA NO PIBID PEDAGOGIA

Rayara Santos Silva¹

Francine de Paulo Martins Lima²

Resumo

O estudo em tela tem como objetivo investigar elementos didáticos que emergiram das práticas pedagógicas realizadas no decorrer do PIBID Pedagogia Presencial de uma Universidade Federal do Sul de Minas Gerais, tendo em vista ainda compreensão das dimensões da didática no contexto das práticas pedagógicas na educação básica, notadamente nas ações desenvolvidas pelos Pibidianos, futuros professores participantes do Programa. Como percurso metodológico, optou-se por uma pesquisa qualitativa em que foi realizado um levantamento bibliográfico acerca do tema em tela, permitindo a constituição do corpus teórico, bem como foi realizada uma pesquisa documental, considerando a análise de registros de reuniões e também registros reflexivos de uma estudante participante do PIBID Pedagogia Presencial. A análise dos dados foi realizada a partir da leitura atenta e aprofundada, constituindo duas categorias de análise: Construindo saberes didáticos: dos registros à compreensão da docência no contexto do PIBID Pedagogia; e Da universidade à escola - evidências das dimensões didáticas a partir do projeto recreando: elementos para o processo de alfabetização e letramento. Os resultados evidenciam que as atividades desenvolvidas através do Programa perpassam por aprendizagens significativas, aliadas às três dimensões didáticas: humana, técnica e político-social. Por fim, atestamos que o Programa de fato contribui para a compreensão acerca das dimensões didáticas ainda no contexto da formação inicial, pois os futuros professores desenvolveram ações qualificadas baseadas em pesquisas, orientações, reflexões, análises e construção do conhecimento que abarca o ser professor, favorecendo o aprimoramento da prática pedagógica fundada teoricamente e refletida na sua prática.

Palavras-chave: Didática. Práticas Pedagógicas. Formação inicial de professores. PIBID Pedagogia.

1. INTRODUÇÃO

¹Graduanda do Curso de Pedagogia – Modalidade Presencial e integrante do Programa Institucional de Bolsa de Iniciação à Docência PIBID – Pedagogia Presencial no período de 2018 a 2020, da Universidade Federal de Lavras - UFLA

²Docente da Área de Didática e estágios do Departamento de Educação; do Curso de Pedagogia e do Programa de Pós-Graduação em Educação – Mestrado profissional – PPGE da Universidade Federal de Lavras - UFLA. Coordenadora de Área do PIBID Pedagogia Presencial no período de 2018 a 2020. Líder do Grupo de Pesquisa sobre Formação docente e Práticas Pedagógicas – FORPEDI (CNPq-UFLA) e do Laboratório de Didática – LabFor/UFLA.

Tornar-se professora requer um envolvimento e implicações não só com a teoria, mas também com o contexto profissional, entendido aqui como fonte de produção de conhecimento. Nesse sentido, ao atuar em situações de regência compartilhada e questões de mediação dos conhecimentos e saberes no campo da leitura e da escrita por meio do Programa Institucional de Bolsas de Iniciação à Docência - PIBID (2018-2020), modalidade presencial, depara-se com a necessidade de recuperar conhecimentos que se referem a aspectos didáticos que, ultrapassam apenas a ideia de domínio do conteúdo.

Nesse viés, o Programa possibilita a ressignificação da formação inicial, haja vista que os bolsistas, estudantes da graduação participantes do projeto, têm a oportunidade de vivenciar práticas pedagógicas e a partir dessas operar reflexivamente e criticamente sobre suas próprias ações. Nessa direção, o PIBID contribui para uma análise reflexiva da prática pedagógica e corrobora para a formação de uma identidade profissional que leva em conta aspectos necessários para o efetivo desenvolvimento dos educandos da educação básica.

Dito isso, destaca-se a necessária reflexão sobre as dimensões didáticas da ação docente e a importância de se ter como foco o sujeito, o objeto de ensino e o contexto de produção do conhecimento, já que as situações de aprendizagem variam de acordo com o ambiente e a aqueles que se destinam. Nesse viés, quando se fala em docência é relevante pensar em possibilidades metodológicas que promovam sentidos e significados para aprendizagem dos estudantes. Desse modo, Libâneo (1990) assevera que a didática permite a análise crítica dos docentes para o desenvolvimento do ensino que reflita o “como ensinar?, para que ensinar?, o que ensinar?”, etc.

A didática se constitui como um saber profissional crucial para o exercício da formação docente, na perspectiva em que envolve escolhas conceituais e procedimentais no que tange a relação professor/aluno, bem como a relação ensinar/aprender, uma vez que, ela está presente em todo processo de mediação entre o conhecimento a ser ensinado, o modo como ensinar e também a quem está aprendendo e o modo como que se aprende, assumindo assim, uma dimensão central tanto na formação quanto na prática profissional docente.

Compreender aspectos referentes à didática se torna essencial para a atuação de educadores que reflitam acerca das metodologias e práticas pedagógicas desenvolvidas, pensando nas particularidades dos educandos. Nessa perspectiva, apresenta-se como problematização a seguinte questão: Como a participação no PIBID Pedagogia pode

contribuir para a compreensão, por futuros professores, acerca das dimensões e processos didáticos ainda no contexto da formação inicial?

A pesquisa em tela justifica-se por oportunizar o estudo acerca das dimensões didáticas da ação docente, a partir da observação e reflexão das práticas pedagógicas adotadas no PIBID, tendo em vista a análise de situações didáticas que, em última instância, favorecem a qualificação do ensino e conseqüentemente a aprendizagem dos estudantes de forma significativa.

Dessa maneira, a atitude investigativa acerca da prática pedagógica realizada na educação básica e discutida no contexto da formação inicial, pode suscitar ações inovadoras no âmbito do ensino e também na graduação, no âmbito dos cursos de formação de professores. Signorelli (2016) contribui com os dizeres supracitados, ao evidenciar que a associação das atividades da formação à atividade reflexiva opera condições significativas para que os futuros professores aprendam aspectos intrínsecos à docência. Tendo em vista que, a articulação entre teoria e prática propicia a sistematização de saberes profissionais.

A partir dessas considerações, torna-se necessário reconfigurar, revisar e repensar os elementos que favorecem esse desenvolvimento profissional. Notadamente, o registro reflexivo é um desses elementos didáticos e possibilita lembrar informações valiosas e de suma importância, trazendo à tona fundamentos imprescindíveis para se construir uma efetiva prática pedagógica, pois os docentes aprendem o que é ser professor e o que é ser estudante nos bancos das escolas, de forma direta e indireta, pelas práticas vivenciadas. Assim sendo, esperamos contribuir com o tema no sentido de debater sobre a relevância da reflexão sobre a ação didática e da necessária articulação entre a teoria e a prática profissional para a produção de conhecimentos sobre a docência.

Dito isso, o presente artigo tem como objetivo investigar elementos didáticos que emergiram das práticas pedagógicas realizadas no decorrer do PIBID Pedagogia Presencial de uma Universidade Federal do Sul de Minas Gerais, tendo em vista ainda compreensão das dimensões da didática no contexto das práticas pedagógicas na educação básica, notadamente nas ações desenvolvidas pelos Pibidianos, futuros professores participantes do Programa.

Como percurso metodológico, optou-se por uma pesquisa básica na perspectiva qualitativa. Foi realizado um levantamento bibliográfico acerca do tema em tela, permitindo a constituição do corpus teórico, bem como foi realizada uma pesquisa

documental, considerando a análise de registros de reuniões e também registros reflexivos de uma estudante participante do PIBID Pedagogia Presencial. Nessa perspectiva, o critério de análise recai na retomada de aspectos bibliográficos e de elementos presentes na realidade estudada que fundamentam a didática como imprescindível para a prática pedagógica. Dessa forma, os instrumentos de coletas de dados serão primários e de caráter exploratório, uma vez que, analisaremos documentos que ainda não receberam tratamento analítico.

Com intuito de identificar elementos didáticos emergentes das práticas pedagógicas realizadas no decorrer do Programa, buscamos compreender as práticas que se referiram ao planejamento, ainda no contexto da universidade, ao desenvolvimento das aulas, das atividades de ensino e de aprendizagem e à avaliação no contexto da escola de educação básica. Assim, os registros reflexivos e também os registros de reuniões feitos por uma Pibidiana, foram fontes privilegiadas de informação.

Em seguida, foi feita uma leitura flutuante dos registros reflexivos, para identificar informações sobre sua organização. Por conseguinte, em uma segunda leitura mais detida e aprofundada, foram marcadas informações de acordo com os objetivos da pesquisa, que posteriormente resultaram em possíveis categorias para análise dos dados. Feito isso, nova leitura foi realizada, já identificando aproximações e distanciamentos com o objetivo de pesquisa. Permitimos também emergir novos dados que, em diálogo com as pré-categorias já estabelecidas, permitiram a consolidação de duas grandes categorias de análise, quais sejam: a) *Construindo saberes didáticos- Dos registros à compreensão da docência no contexto do PIBID Pedagogia* e a segunda; b) *Da universidade à escola- Evidências das dimensões didáticas a partir do projeto recreando: Elementos para o processo de alfabetização e letramento*.

Isso posto, faremos uma breve discussão acerca da Didática e suas dimensões, retomando o aporte teórico desta pesquisa e, em seguida, discorreremos sobre a análise dos dados e seus resultados, considerando as categorias supracitadas.

2 - A DIDÁTICA, SUAS DIMENSÕES E O FAZER DOCENTE

Diante do exposto, procuramos operar teoricamente com conceitos, concepções, ideias e posições de autores que permitissem o aprofundamento e ampliação das possibilidades de compreensão da didática e sua relevância, pressupondo aspectos essenciais para a formação docente e para o bom andamento do processo de ensino e de

aprendizagem. Para tal, a pesquisa foi elaborada com base no seguinte quadro teórico: Candau (1983, 1995, 1997, 1999, 2000, 2010,2014); Franco (2008, 2012, 2015, 2016), Libâneo (1990 ,1996, 1998, 2001, 2008, 2013, 2014); além de contribuições de Freire (1996,2006), Veiga (1898), Brisolla (2020), Martins, Lucas e Mirandola (2016), Lerner (2002) e Kishimoto (2010).

A formação de professores elucida desafios para as políticas educacionais do país, tendo em vista que, a mesma perpassa o domínio do conteúdo, efetivando-se em ações significativas sobre o ser professor. Perante isso, o governo vem criando políticas públicas com o intuito de fomentar iniciativas inovadoras nos cursos de licenciatura e estimular ações críticas para o exercício da prática docente.

O Programa Institucional de Bolsa de Iniciação à Docência (PIBID) se efetiva como uma dessas ações e propicia aos discentes dos cursos de licenciatura a associação prática com o contexto das escolas públicas, já na primeira metade do curso. Em conformidade com os documentos oficiais, o PIBID é proposto pelo Ministério da Educação (MEC) e financiado pela Coordenação de Aperfeiçoamento de Pessoal de Nível Superior (CAPES).

Dessa forma, inicia-se um diálogo entre escola básica e universidade através da construção de saberes coletivos. Ao realizar essa aproximação, Canário (2001, p. 40) pontua o favorecimento de aprendizagens significativas tanto para os alunos, quanto para os professores que atuam na educação básica, como também para o coordenador e professor formador e ainda para os licenciandos.

O desenvolvimento profissional se dá pelas condições de superar as crenças e ressignificar valores que cercam a profissão ou o ser professor. Nesse sentido, compreender o que é a prática pedagógica e os fundamentos que a envolvem favorece a superação do senso comum e de um ensino tradicional, possibilitando ainda, a organização sistemática dessas ações a partir de estratégias efetivas. Vale salientar, que a didática se constitui como um elemento fundante das práticas pedagógicas, uma vez que envolve escolhas conceituais e metodológicas para os processos de ensino e de aprendizagem.

Dito isso, compreende-se, segundo Franco (2016, p.541) que "as práticas pedagógicas se organizam intencionalmente", a fim de promover expectativas educacionais solicitadas por uma comunidade social. Nesse viés, tais práticas se desenvolvem como um processo educador no contexto da escola e da sala de aula, a

partir de processos diretivos envolvendo a relação professor e aluno, pressupondo ainda, a interlocução entre quem ensina e quem aprende.

Desse modo, vale ressaltar que ensino é um processo específico e organizado, que tem como premissa uma atitude do professor, responsável por assumir e conduzir os processos de ensino de tal forma que possa favorecer e mobilizar a aprendizagem, que por sua vez é um processo específico do estudante que mobiliza conhecimentos e saberes que vão promover o processo de assimilação e elaboração do conhecimento, podendo ocorrer a partir do processo de ensino desencadeado pelo professor. Assim sendo, considerar as práticas pedagógicas a partir desses elementos (quem ensina e quem aprende) oportuniza-se a reflexão de aspectos concernentes ao planejamento de forma organizada e sistematizada, considerando todas as nuances que envolvem esse processo.

Pensar de maneira sistemática e organizada sobre a prática pedagógica pressupõe reflexionar elementos didáticos. A partir das contribuições de Candau, (1983; 2012), torna-se imprescindível as práticas pedagógicas e os processos de ensino e aprendizagem considerar essencialmente três dimensões, sendo: humana, técnica e político-social.

Esta primeira perspectiva trata-se do olhar para o outro que aprende, ou seja, abarca a preocupação e a consideração do sujeito aprendente, a quem destina os processos de ensino. A conduta humanista, prevê “a relação interpessoal como o centro do processo” (CANDAU,1983, p.14). Libâneo (1998), corrobora com os dizeres da autora afirmando que uma aprendizagem significativa pressupõe por parte do professor, um olhar atento para compreender necessidades, interesses e capacidade de comunicação social de alunos que são diferentes entre si. A docência requer, portanto, uma sensibilidade para situar a relação com o contexto cultural, físico e social do aluno.

Quanto à dimensão técnica, considera-se, “ação intencional, sistemática, que procura organizar as condições que melhor propiciem a aprendizagem”

(CANDAU,1983, p.15). Aspectos como objetivos, estratégias e metodologias para ensinar são consideradas nesse processo, que se por conseguinte, dissociar das demais dimensões traz à tona a ideia de educação tecnicista. Candau (1983), alerta que se além do “como fazer?”, não houver o “por que fazer?” e “para que fazer?” acaba-se caindo no tecnicismo, ou seja reduz a uma pedagogia instrumental, que não considera o educando em sua totalidade para o desenvolvimento do ensino.

E, por fim, não é possível falar do “o que se ensina?” “como se ensina?” e “para quem se ensina?”, sem considerar os contextos em que essas práticas se desenvolvem. E aí notadamente são consideradas a dimensão político-social, ou seja, “para que se ensina?”, “porque se ensina?” e “para que se aprende? Candau (2014) vislumbra-se sobre a inerência da dimensão político-social aos processos de ensino-aprendizagem, uma vez que eles acontecem em contextos diversificados, com sujeitos de culturas específicas e posição de classe definida na organização social em que vivem.

Ao conceber todas essas dimensões, Candau (1983/2012) ressalta que estamos desenvolvendo uma *didática fundamental*, pois considera o sujeito aprendente, o sujeito ensinante, os conteúdos de ensino e os métodos de ensino, as condições objetivas sociais e políticas para se aprender e para ensinar. Nessa perspectiva, a autora salienta o compromisso com a transformação social, por meio de práticas pedagógicas que tornem o ensino de fato eficiente.

Desde essa perspectiva, ao falarmos de práticas pedagógicas estamos referindo-nos a práticas sociais exercidas com a finalidade de concretizar fins educativos, uma vez que, os processos de ensino e de aprendizagem devem ser considerados como prática social e o conhecimento como produção histórica. Libâneo (1990, p.26), fundamenta as discussões argumentando que cabe à didática “converter objetivos sóciospolíticos e pedagógicos em objetivos de ensino, selecionar conteúdos e métodos em função desses objetivos, estabelecer os vínculos entre ensino e aprendizagem”.

Nesse sentido, Libâneo (1996), busca evidenciar a importância da didática para a formação docente, bem como em suas práticas pedagógicas, com vista ao desenvolvimento das capacidades mentais dos educandos da educação básica. Assim, o docente deve promover ações educativas pautadas em situações didáticas concretas, considerando o contexto social, político, econômico e cultural que integram o processo de ensino.

Assim, cabe à didática planejar e sistematizar os processos de aprendizagem, com vista a garantir o ensino de conteúdos fundamentais para a formação do aluno e mediante a isso, elaborar mecanismos que poderão direcionar novas aprendizagens para além da escola. Libâneo (2014), explicita que em essência, a didática percorre um papel central no desenvolvimento de práticas pedagógicas, visto que

“[...] a didática articula, simultaneamente, a lógica dos saberes a ensinar (dimensão epistemológica), a lógica dos modos de

aprender (dimensão psicopedagógica) e a lógica das interfaces com as práticas socioculturais”. (LIBÂNEO, 2014, p. 11).

Nessa perspectiva, a didática se constitui como um elemento fundante das práticas pedagógicas, uma vez que possibilita a superação de um ensino que despreze as particularidades dos educandos. Logo, debruçar-se nas práticas pedagógicas permite pensar em ações efetivas para os processos de ensino e aprendizagem, uma vez que é preciso considerar a importância dessas na formação acadêmica responsável e investigativa. Tendo em vista que, a expectativa é que “a seleção de práticas seja cada vez mais ampliada e qualitativamente diferenciada, de forma que o ensino seja cada vez mais ensino /leitura do mundo e cada vez menos ensino/informações do mundo”. (FRANCO, 2012, p.152).

A luz dessas constatações Franco (2012), ressalta que as práticas pedagógicas englobam um conjunto *complexo e multifatorial* de ações, dentre as quais são requeridas expectativas formativas em sua totalidade. Ademais, a autora completa o sentido afirmando que decisões, princípios, ideologias e estratégias são conceitos estruturantes das práticas pedagógicas e que o docente induzido a essa responsabilidade deve “exercer com finalidade planejamento, acompanhamento, *vigilância crítica* e responsabilidade social” (FRANCO,2012, p.160) ou seja, desenvolver uma prática docente pedagogicamente fundamentada.

Como enfatiza Veiga (1898, p. 170 apud FRANCO, 2012, p. 170) “na sala de aula, o professor faz o quê sabe, o que sente e se posiciona quanto à sua concepção de sociedade, de homem, de educação, de escola, de aluno e de seu próprio papel”. É ainda nesse espaço que o professor cria e recria, toma decisões, revê procedimentos e avalia seu trabalho. Para tanto, esses processos de aprendizagens intencionais devem ser planejados, preparados e predispostos, uma vez que a intencionalidade presente no processo de ensino sinalizam as concepções do professor.

A definição de prática pedagógica que Veiga (1989) apresenta nos leva a refletir sobre esses processos que sistematizam a ação educativa. Nessa perspectiva, a autora concerne duas vertentes da prática pedagógica, uma repetitiva e outra reflexiva. A primeira em questão acontece em uma ótica instrumental, que pressupõe instrumentos mecânicos e burocráticos estabelecidos a priori. A prática pedagógica reflexiva, como mencionado por Brisolla (2020, p.80) “esclarece a indissociabilidade entre teoria e prática e viabiliza a prática social como ponto de partida”. Sendo assim, é demandada uma constante ação e reflexão dialógica e participativa na perspectiva da criticidade que

conduz à autonomia dos sujeitos. Desse modo, é preciso que a prática pedagógica seja desenvolvida como práxis social, ou seja, voltada para uma ação consciente e transformadora de uma dada realidade.

Para além disso, não basta pensarmos apenas na qualificação da formação dos professores é preciso entender e considerar a realidade do contexto escolar, bem como dos seus educandos, visto que o papel do professor se torna qualificado ao apresentar boas práticas que promovam momentos de avanços. Assim, Libâneo (2014) prescreve que a mediação didática assegura condições para possíveis transformações das relações que o educando mantém com o saber.

Desse modo, Martins, Lucas e Mirandola (2016, p.118), destacam que a “formação acadêmica é enriquecida quando os graduandos têm a possibilidade de pesquisar, refletir e fazer uso dos conhecimentos adquiridos ainda no contexto da formação inicial” em articulação com os diferentes contextos da prática pedagógica. Para as autoras é fundamental que os licenciandos possam refletir e olhar para própria prática com intenção investigativa, resgatando ações que deram certo e aprimorando condicionamentos que inibem a aprendizagem.

Nesse viés, a interlocução universidade-escola, como exemplo de programas como o PIBID, permite a reflexão e fomentação de uma formação inicial e continuada de forma reflexiva e investigativa, na medida em que desenvolve conhecimentos e habilidades que viabilizem um ensino equitativo, permitindo, desse modo, a interlocução em uma situação experienciada da prática pedagógica pressupondo a didática, possibilita desenvolver a busca por alternativas e solução dos desafios. É nesse momento que acreditamos que esse processo de refletir, de registrar permite iluminar a prática pedagógica, provocando novas possibilidades de desenvolvimento dessa prática, mas, neste momento de forma refletida e ressignificada.

3. ANÁLISE E DISCUSSÃO DOS DADOS

Construindo saberes didáticos - dos registros à compreensão da docência no contexto do PIBID Pedagogia

A partir das contribuições teóricas de Candau (1983/2012) e Libâneo (1996) ressaltamos que as práticas pedagógicas prevêm essencialmente três dimensões didáticas sendo: humana, técnica e político-social. Nesse viés, as ações desenvolvidas no decorrer do Programa perpassam por situações didáticas concretas envolvendo

problemática afetiva, social, cultural, econômica e política que integram o processo de ensino e de aprendizagem. Nesse sentido, vale ressaltar as aprendizagens, descobertas e conquistas advindas do Programa para a formação profissional, com caráter reflexivo sobre as práticas pedagógicas que considerem a didática como elemento estruturante e essencial.

Primeiramente, os participantes do PIBID, coordenadora de área, supervisoras das escolas municipais e os pibidianos estudantes do curso de pedagogia se reuniam na universidade. Nesse cenário, eram propostas as orientações e o planejamento das intervenções a serem desenvolvidas na escola. Em pauta, buscavam alternativas para a produção e a construção do conhecimento, visando o desprendimento dos métodos tradicionais de ensino.

Para promover a articulação do processo ensino-aprendizagem buscou-se o desenvolvimento de práticas inovadoras. Conforme relatos, para ampliar o repertório teórico para a busca de novas práticas, foi indicado pela coordenadora o *Guia de Planejamento e Orientações Didáticas*. Professor Alfabetizador 2º ano. Volume Único e vários outros materiais que segundo ela “ *reportam condições necessárias para a formação docente e para o desenvolvimento dos estudantes da educação básica, especialmente aqueles que apresentam maiores dificuldades de aprendizagem*” (Coordenadora- Registro Reflexivo, 2018).

Ademais, para o aprimoramento das temáticas contempladas, os pibidianos foram orientados a explorar os materiais, criar jogos e possibilidades didáticas que oferecem suporte para o desenvolvimento, tanto do processo de ensino quanto de aprendizagem. Partindo desse pressuposto, foi possível planejar inúmeras situações de ensino envolvendo a dimensão lúdica com possibilidade de provocar o encantamento dos estudantes no processo de aprendizagem.

No que condiz a interlocução entre escola e universidade, foi proposto pela coordenadora do PIBID uma visita inicial no contexto em que os pibidianos iriam atuar. Ademais, é preciso considerar que o Programa de iniciação a docência tem um público iniciante que dificilmente teve ou têm um contato com uma instituição de ensino no viés da atuação profissional, evidenciando assim suas inquietações.

Quando descobri que iríamos à escola fiquei meio apreensiva e com um pouco de medo, porque durante toda minha formação até aqui, tive pouco contato com as crianças no contexto escolar. Desenvolver um momento de lazer e descontração era de arrepiar, pois no meu ponto de vista as crianças sairiam da posição de alunos e voltariam para dentro de si mesmas e crianças são crianças né?! Gritam, perdem o controle e te colocam em desafios a todo o momento. (Pibidiana R - Registro Reflexivo, 2018).

O recorte elucidava o momento em que os pibidianos se deparam com a escola pela primeira vez, a partir da perspectiva da pibidiana R. Além disso, mostra as preocupações inerentes a esse contexto, tendo em vista que, no início da formação não lhes são concebidos momentos de aproximação com o ambiente em que vão atuar. O PIBID proporciona esse contato e contribui efetivamente para o ser professor, uma vez que os discentes têm o privilégio de se envolver com a comunidade escolar, criar estratégias, aplicar, avaliar e construir conhecimentos.

Desse modo, foram realizadas várias visitas na escola para uma maior aproximação com o contexto e com a comunidade escolar, tendo em vista que o ensino-aprendizagem considera de forma direta e indireta o relacionamento humano. Nessa direção, a supervisora em um dos encontros pontua que *“uma prática pedagógica efetiva se dá pelo contato direto com o contexto e necessidades específicas do público atendido”* (Supervisora S- Registro Reflexivo, 2018), ressaltando assim, a relevância dessa aproximação e do diálogo entre as diferentes instâncias.

Dimensão humana

Diretamente o PIBID oportuniza experiências que contemplam relações interpessoais entre pibidianos e coordenadora, pibidianos e supervisoras, pibidianos e estudantes e demais membros da comunidade escolar, por meio de demonstrações de carinho, empatia, afeto e atenção. Tais aspectos rememoram a ***dimensão humana*** do processo de ensino-aprendizagem, que em conformidade com Candau (2010) “mais do que um problema de técnica, a didática deve se centrar no processo de aquisição de atitudes tais como: calor, empatia, consideração positiva incondicional” (CANDAU, 2010, p.14).

Esta ideia é partilhada por Freire (2006) que enfatiza que a experiência educativa não deve se limitar ao puro treinamento técnico, pois essa relação descaracteriza o caráter formativo das práticas pedagógicas. Nesse viés, pontuamos que

uma prática pedagógica formativa envolve a dimensão humana em todos os seus aspectos. Por vez, a convicção é fundamentada a partir do laço afetivo construído entre pibidianos e supervisora escolar, como explicitado no trecho a seguir:

No dia anterior ao da apresentação da contação de histórias estávamos meio apreensivos, pois ninguém do núcleo tinha feito algo do tipo antes. Ficamos apavorados com a situação, pois acreditávamos que não era capaz de realizar uma encenação que atendesse às expectativas dos alunos e da comunidade em geral. Mas, fomos muito bem acolhidos pela supervisora que nos deu todo apoio. [...] encorajados e entusiasmados a apresentação foi um sucesso, as crianças participaram ativamente. Ficamos honrados, pois a ação saiu bem melhor que o planejado. (Pibidiana R - Registro Reflexivo, 2018)

As palavras de afeto e encorajamento por parte da supervisora foram essenciais para que os pibidianos pudessem realizar a ação com coragem e exaltação. Assim, a mesma teve um papel fundamental no que tange a relação afetiva com os mesmo que posteriormente, tiveram resultados positivos conferidos com as suas expectativas.

Mostrar ao outro que ele é capaz é um gesto afetivo que possibilita a desenvoltura de habilidades que ele mesmo não esperava ter e coopera para a construção de uma identidade profissional comprometida com a qualificação e com a superação das suas próprias expectativas. Ademais, evidenciamos uma passagem que elucida o quão significativo torna-se o trabalho docente aliado a dimensão afetiva.

Na escola, as crianças ficaram muito empolgadas com o nosso retorno. O número de alunos que participavam das ações que propúnhamos aumentaram significativamente quando comparado com as ações anteriores, onde as crianças negavam-se a participar. Entretanto, percebemos que elas criaram um laço afetivo muito grande, pois se empenharam e demonstraram gosto com aquilo que recomendamos. (Pibidiana R - Registro Reflexivo, 2019)

Torna-se evidente a partir dessa passagem que o bom relacionamento corrobora para o envolvimento do aluno com os processos de ensino e aprendizagem. Quando atraídos tendem a desenvolver as atividades com gosto e comprometimento. Dessa forma, a dimensão humana da didática prevê “o respeito à autonomia e à dignidade de cada um é um imperativo ético e não um favor que podemos ou não conceder uns aos outros” (FREIRE, 2004, p. 59). Nessa perspectiva, ressaltamos que a mesma pressupõe o diálogo, reciprocidade, empatia e acolhimento que alude o relacionamento que os alunos, pibidianos, supervisores e coordenadora desenvolvem no decorrer do Programa.

Dimensão técnica

Ademais, evidenciamos que as ações desenvolvidas em campo, foram constantemente analisadas em favor da instrução do ensino. Assim, durante os encontros e com a medição da coordenadora e da supervisora, eram discutidos vários temas de forma intensa e reflexiva, tendo em vista, a qualificação da prática pedagógica, pressupondo ainda, a ***dimensão técnica*** da didática.

Destarte o ensejo da coordenadora em acompanhar previamente os planos de ação para sistematizar as regências a serem desenvolvidas na escola. Nessa perspectiva, pontua-se que “*os planejamentos sejam elaborados coletivamente pelos pibidianos com base em aspectos teóricos estudados e avaliados pela coordenadora e supervisora, antes do desenvolvimento*”(Coordenadora- Registro Reflexivo, 2018).

Segundo Libâneo (2013), o planejamento é uma ferramenta essencial para a sistematização e a organização das ações do professor. Esse aspecto torna-se imprescindível, para que os processos de ensino sejam executados com êxito e para que façam sentido e tenham significado para a aprendizagem dos educandos. Candau (1983) por vez, complementa os dizeres do autor ao nomear de dimensão técnica a “ação intencional sistemática, que procura organizar condições que melhor propiciem a aprendizagem” (CANDAUI, 1983, p. 15).

Conforme a necessidade de aprendizagem das crianças das escolas em campo, foram desenvolvidos vários planejamentos para nortear os momentos de regências compartilhadas e ações pedagógicas. Requistamos então, uma passagem que ilustra inquietações quanto ao planejamento.

Essa semana não tivemos disponibilidade de reunir para planejar a ação do recreando e as coisas aconteceram meio no imprevisto[...] Os alunos ficaram esperando ansiosamente, mas nos embaralhamos e não conseguimos desenvolver as brincadeiras de roda de forma satisfatórias, uma vez que aspectos que estudamos foram desconsiderados durante o planejamento da ação, o que contribuiu para que algumas coisas dessem errado. (Pibidiana R - Registro Reflexivo, 2018)

Como podemos perceber, a falta de planejamento e sistematização das ações impossibilitaram o bom êxito da atividade. Franco (2008) salienta que, a ausência de fundamentos pedagógicos imprescindíveis às práticas educativas, produz distanciamento entre o educativo e o pedagógico. Desse modo, a falta do planejamento descaracterizou o caráter pedagógico da ação mencionada acima.

Libâneo (1994, p.222) corrobora com a autora supracitada ao evidenciar que o planejamento é “uma atividade de reflexão acerca das nossas opções”. Desse modo, a descaracterização e sistematização do trabalho pedagógico, resulta em ações dissociadas e sem direção preestabelecida. Diante disso, não há como negar o papel da **dimensão técnica** para os processos de ensino-aprendizagem e para uma prática pedagógica fundamentalmente estruturada. Candau (2014), destaca portanto, que o planejamento trata-se de um aspecto consumado para uma adequada compreensão e mobilização da ação docente.

Quando da organização e planejamento se realiza de forma sistemática e pontuada, os ganhos podem ser identificados na ação docente e discente, conforme declarado no trecho do registro reflexivo a seguir.

[...] As ações desenvolvidas essa semana foram um sucesso, pois, planejamos com antecedência, previmos que algo poderia dar errado e criamos alternativas caso isso viesse acontecer. Assim, evidencio que planejar é necessário para definir e tomar decisões. Esse planejamento deve ser bem organizado, com diálogo, seleção criteriosa, deve-se também considerar o contexto que as crianças estão inseridas, para que dessa forma, elas consigam brincar e a gente consiga concretizar os objetivos da nossa ação. (Pibidiana R - Registro Reflexivo, 2019)

Libâneo (1994, p.22), ressalta que o planejamento é de suma importância por tratar-se da organização e sistematização da ação docente, que associa a atividade escolar à problemática do contexto social. A partir do fato mencionado constatamos que ações intencionais, organizadas, sistematizadas promovem atividades significativas e práticas qualitativas em favor da construção do conhecimento tanto dos alunos da educação básica, quanto dos pibidianos candidatos à docência.

Vale ressaltar que a aprendizagem tornou-se ainda mais significativa, pois conforme relatos, depois da aplicação do planejamento em campo os pibidianos retornavam aos núcleos de estudo para refletir se os objetivos propostos foram concretizados de forma satisfatória. Além de pontuar o que não deu certo e refletir sobre as estratégias para o aprimoramento dessas ações como evidenciado pela Pibidiana R:

A coordenadora nos orientou a inserir nos próximos planejamentos estratégias que estejam próximas a realidade dos educandos e que façam sentido para a aprendizagem dos mesmo. Desse modo, mencionamos que as ações posteriores a essas orientações tiveram efeitos positivos, uma vez que, os educandos conseguiram relacionar seus conhecimentos prévios

com as propostas que a gente levava, além de atribuir novos significados ao seus conhecimentos. (Pibidiana R - Registro Reflexivo, 2019)

Observa-se que o espaço de discussão e partilha foi significativo para a construção de saberes. Nesse movimento direcional, os pibidianos tiveram a oportunidade de identificar as falhas com um olhar crítico e ressignificar a aprendizagem a partir daquilo que não deu certo. Mensuramos ainda, que esses momentos são oportunos para que o grupo troque ideias, dúvidas e opiniões necessárias para a qualificação profissional, bem como para práticas pedagógicas fundadas.

Dimensão político-social

Candau (1997) ressalta que os processos de ensino e de aprendizagem são desenvolvidos em um contexto político-social, para uma cultura específica, com pessoas de diversas classes sociais. Desse modo, enfatizamos a ***dimensão político-social*** sobre a óptica de um posicionamento didático baseado em um ensino “situado”. Logo, a escola deve buscar meios para que o ensino e a aprendizagem estejam mais próximos de uma versão social, além da necessidade de aproximar o aluno das múltiplas possibilidades de repensar o mundo e reorganizar o próprio pensamento. Uma vez que, o sujeito aprendente deve possibilitar um retorno para comunidade em que vive.

Nesse sentido, as práticas pedagógicas devem ser atualizadas conforme a necessidade do contexto. Pois, segundo Franco (2016) o professor comprometido com questões sociais, com o currículo pedagógico da instituição em que atua e que acredita em seu trabalho, promove melhorias para na vida de seus alunos e “tem uma prática docente pedagogicamente fundamentada”. (FRANCO, 2016, p.541)

Consideramos ainda que as instituições são subordinadas ao Estado de forma direta ou indireta. Desse modo, os supervisores das escolas municipais participantes, pontuavam a necessidade do alinhamento com as diretrizes e orientações postas pelas instâncias superiores que precisavam de fato serem seguidas. Conforme evidenciado em uma passagem do registro reflexivo, foram feitas análises dos documentos norteadores das escolas participantes:

o trabalho realizado na instituição perpassou pela análise do currículo de ensino da mesma, ou seja o Projeto Político Pedagógico (PPP) e pela diretrizes e orientações governamentais, o que de certa forma assegurou fundamentos para as ações

elaboradas. Conseqüentemente, foram propostos momentos de estudos da Base Nacional Comum Curricular (BNCC), através de palestras com professores da área de currículo da própria universidade. (Pibidiana R - Registro Reflexivo, 2019)

Esses elementos de busca e análise constituem a dimensão político-social, tendo em vista a necessidade de uma prática educativa investigativa de forma concreta e contextualizada. Ademais, Candau (1995) evidencia que a atuação social não deve estar reduzida à consciência e ao exercício dos direitos e deveres civis, mas devem possibilitar disposições para uma ação transformadora nos diferentes espaços sociais. Assim, a autora alega que “Educar para a cidadania é educar para uma democracia que dê provas de sua credibilidade de intervenção na questão social e cultural.” (CANDAU, et al, 1995, p.14).

Por fim, Lerner (2002) em seu livro *Ler e Escrever na escola: o real, o possível e o necessário*, corrobora com os dizeres da autora destacando que o papel da escola é o de formar praticantes da leitura e da escrita e não apenas sujeitos que possam “decifrar” o sistema de escrita. Para além disso, a escola deve possibilitar uma proposta que vise à manutenção ou transformação da sociedade, deve formar seres humanos críticos autônomos e reflexivos.

Da universidade à escola - evidências das dimensões didáticas a partir do projeto recreando: elementos para o processo de alfabetização e letramento

Dentre as diversas ações desenvolvidas no decorrer do Programa PIBID enfatizamos o *Projeto Recreando*, que consiste em uma atuação monitorada sobre o horário destinado ao recreio dos educandos da educação básica, observando as possibilidades de criação de repertório linguístico, leitor e escritor por meio de ações lúdicas e dos brincares, proposto pela Coordenação do PIBID. A proposta foi bem acolhida por uma das supervisoras das escolas participantes, que acrescentou que “*O projeto se deu por uma necessidade específica da escola, uma vez que era preocupante o modo como as crianças se portavam no curto prazo de quinze minutos*”. (Supervisora S – Registro Reflexivo, 2018).

Partindo dessa demanda, o PIBID propõe atuar sobre o recreio de forma a contribuir com a escola e com os processos de alfabetização e letramento nos anos iniciais do Ensino Fundamental. Nessa direção, acordamos com a perspectiva de Libâneo (2014, p.7), ao defender que as ações desenvolvidas devem alinhar-se a uma “proposta pedagógica que propicie instrumentos conceituais aos alunos e promova

mudanças qualitativas no seu desenvolvimento cognitivo, afetivo e moral” e ao mesmo tempo associe os conceitos científicos aos conceitos prévios do seu cotidiano.

Aliado a isso, identificamos conforme os relatos momentos oportunos para a formação docente no que diz respeito aos processos de ensino e de aprendizagem que consideram o brincar como atividade principal da criança. Por certo, os pibidianos tiveram a oportunidade de participar de encontros de formação inicial e continuada de professores, no âmbito da brinquedoteca universitária do curso de Pedagogia a que esse projeto se desenvolve. No caso dos pibidianos, observa-se que muitas foram as contribuições, notadamente no que tange ao aperfeiçoamento metodológico que abarca condições satisfatórias e atraentes para se ensinar, primando pela dimensão lúdica no fazer pedagógico.

Perante os relatos previstos nos registros reflexivos as atividades do projeto recreando buscaram a interação do lúdico por meio das brincadeiras, objetivando a criação de repertório linguístico que pudesse repercutir no processo de alfabetização e letramento. De acordo com Kishimoto (2010, p.1), ao brincar, a criança “experimenta o poder de explorar o mundo dos objetos, das pessoas, da natureza e da cultura, para compreendê-lo e expressá-lo por meio de variadas linguagens”. Sendo assim, vale ressaltar que é através da brincadeira que o processo de aprendizagem da criança vai se constituindo, pois esse ato facilita a construção e desenvolvimento da reflexão, da autonomia e da criatividade.

Desse modo, as regências foram previamente acompanhadas por momentos do “livre brincar”. Nesse ensejo as crianças tinham a oportunidade de explorar o que ela própria se interessava, criar conexões e ainda, aprender e se frustrar. Como expresso no relato a seguir, podemos atestar os momentos em que as crianças podiam brincar do que tinham vontade, criar e recriar brincadeiras ao seu modo:

Durante o horário destinado ao recreio espalhamos pela quadra elementos brincantes e começamos a brincar entre a gente (pibidianos). Alguns alunos se interessavam e interagiam com o grupo, outros preferiam ficar jogando bola e brincar de pique. No entanto, fomos orientados a não forçar as crianças a brincarem, mas a criar condições para que elas se aproximem significativamente e desejam brincar. (Pibidiana R - Registro Registro, 2019)

A valorização das especificidades e modos de aprender da criança revela a preocupação com aquele que aprende, no caso as crianças, anunciando consideração da dimensão humana no processo ensino-aprendizagem.

Como mencionado pela coordenadora, “*as estratégias do brincar não devem ser impositivas, o docente deve por vez, despertar o encantamento dos alunos para aquilo que ele propõe*” (Coordenadora- Registro Reflexivo, 2019). Dentro de uma concepção interacionista Vygotsky (1869-1934), assevera que a construção do conhecimento se dá por um processo de trocas recíprocas e que a relação professor aluno ultrapassa o nível acadêmico e possibilita uma proximidade afetiva, sendo esse o fio condutor do conhecimento.

Dimensão Humana

Nesse viés, evidenciamos conforme a autora Candau (2000) a ***dimensão humana*** da didática que se configura como conduta necessária para os processos de ensino e aprendizagem, uma vez que, contempla a relação interpessoal entre professores e alunos, por meio do afeto, empatia e atenção. Nessa perspectiva, ressaltamos a importância da dimensão afetiva para uma prática pedagógica que considere quem ensina e quem aprende. Logo, a interação harmônica entre aluno e professor favorece o desenvolvimento cognitivo e a aprendizagem que se propõe.

No entanto, podemos constatar através dos registros que os pibidianos se sentiam agoniados e até mesmo desmotivados quando os alunos não demonstravam interesse pelas propostas planejadas, como evidenciado na passagem a seguir:

Assim que as crianças saíram da quadra sentamos em um canto, era notório o desânimo de todos, pois naquele dia poucos participaram do recreando. Ao chegar na universidade relatamos que o projeto não estava tendo sucesso na escola e que era melhor parar e pensar em outras estratégias, uma vez que, os alunos da educação básica não se aproximavam da turma. (Pibidiana R- Registro Reflexivo,2018)

É notório, a partir da passagem mencionada, que há um distanciamento entre pibidianos e alunos da educação básica que impede que as ações aconteçam efetivamente. Nesse sentido, o professor deve possibilitar estratégias que promovam o encantamento e por vez, a aproximação do educando. Candau (1999, p.86) menciona a relevância da dimensão humana, uma vez que “por compromisso do professor entende o envolvimento, o profundo engajamento com o aluno no plano intelectual e afetivo, o qual deve ser perpassado por uma postura de “paixão, de “prazer” pelo trabalho”.

Ademais, reflexiona-se à afetividade como peça chave na relação dos alunos em sala de aula. Neste aspecto, depoimentos evidenciam a interferência da coordenadora de área e da supervisora da escola no que tange ao aperfeiçoamento da ação docente. Segundo a Supervisora *“os pibidianos mexeram com a cultura organizacional da instituição e esse fato pode ter incomodado os alunos os deixando introspectivos”*. (Supervisora S- Registro Reflexivo, 2018)

Adiante, na fala da coordenadora é prescrito que os pibidianos busquem maneiras de afetar positivamente os alunos para que eles se envolvam com as propostas do projeto recreando. De acordo com a Coordenadora (Registro Reflexivo-2019), *“ os alunos tendem a participar quando sentem-se motivados a isso”* e que portanto, os pibidianos precisam conquistá- los para depois iniciar as ações e alcançar os fins que se desejam, em um processo de inserção gradativa nas atividades.

Para contribuir com os dizeres acima Freire (1996) salienta que ,

jamais pude entender a educação como experiência fria, sem alma, em que os sentimentos e as emoções, os desejos, os sonhos devessem ser reprimidos por uma espécie de ditadura racionalista. Nem tampouco jamais compreendi a prática educativa como uma experiência a que faltasse rigor em que se gera a necessária disciplina intelectual (FREIRE, 1996, p. 146)

Logo, a dimensão humana possibilita aproximações afetivas, que posteriormente corroboraram para a construção do processo cognitivo do aluno e para o desenvolvimento de valores fundamentais para a relação professor e aluno. *“ A partir das interferências dadas e do engajamento dos pibidianos as ações do recreando deixaram de ser puramente técnicas e dirigidas”* (Coordenadora- Registro Reflexivo, 2019), assumindo-se assim a relação humana como conduta necessária para os processos de ensino e aprendizagem.

Abaixo um depoimento que demonstra o quão o relacionamento afetivo agregou condições necessárias para a concretização das ações do recreando:

Percebemos que a partir desse dia o reconhecimento das nossas ações tem ganhado mais visibilidade pelo grupo escolar, uma vez que, ao nos verem pelos corredores da escola os alunos vem correndo nos abraçar e ao final do recreio sempre pergunta o dia que voltaremos para realizar a próxima a ação.(Pibidiana R- Registro Reflexivo, 2018)

Como evidenciado a dimensão afetiva faz com que o aluno se sinta motivado a participar. Observa-se, então, que a dimensão afetiva na relação professor/aluno

influência no exercício da profissão do futuro pedagogo, como ensaio para atuar utilizando-se valores obtidos no Programa PIBID.

Dimensão Técnica

Ademais, era proposto pelos pibidianos brincadeiras direcionadas, ou seja, ações intencionais e sistemáticas. Tais aspectos, nos remete a ***dimensão técnica*** da didática que segundo Candau (1997) abarca condições satisfatórias para os processos de ensino e aprendizagem. Por vez, relatamos um recorte de um episódio que prevê o planejamento das ações a serem realizadas, assim como os objetivos, seleção de conteúdos, organização, recursos, entre outros.

Para o dia 26/04/2019, preparamos uma contação de história para a turma. O livro escolhido foi Os Três Porquinhos Malcriados e o Lobo Bom, de Ciranda Cultural. O objetivo geral desta ação, foi o de desenvolver habilidades de leitura e escrita, por meio de atividades lúdicas. Para isso buscamos estimular a linguagem oral das crianças, despertar o lado lúdico com uma brincadeira relacionada ao livro, incentivar a atenção e o interesse pelo trabalho coletivo, além de instigar a memória para produção de texto. (Pibidiana R- Registro Reflexivo, 2019)

Ao introduzir o brincar nas práticas pedagógicas possibilitamos às crianças realizar ações com maior sentido e significado. Para tal, os pibidianos rememoram os documentos norteadores dos conteúdos, assim como os livros didáticos, para promover a articulação do objeto de ensino com a aprendizagem, recuperando a dimensão técnica da ação docente em articulação com as demais dimensões didáticas, humana e político-social.

Libâneo (2015) pondera ainda, a importância da didática para as disciplinas específicas, pois seu aporte teórico leva em consideração as contribuições da psicologia do desenvolvimento e da aprendizagem, da teoria do conhecimento, da sociologia, da filosofia e de procedimentos e métodos de ensino da tradição pedagógica. Assim sendo, a didática se efetiva como elemento fundante das práticas pedagógicas, pois todas e quaisquer atividades embasadas em seus princípios estruturantes oferecem condições para os sujeitos avançarem de forma satisfatória e qualitativa.

Para além disso, não basta compreender apenas o objeto de ensino, é preciso entender e considerar a realidade do contexto escolar, bem como dos seus educandos. Visto que, o papel do professor se torna qualificado ao apresentar boas

práticas e boas perguntas que promovam momentos de avanços, superando o olhar reducionista focado no produto ao evidenciar todo o processo. Nessa perspectiva, o ensino da alfabetização necessita de um planejamento em diferentes aspectos didáticos já que as situações de aprendizagem variam conforme as demandas do aprendente e do contexto social ao qual ele faz parte e produz o conhecimento.

Ao deparar-se com um planejamento estável e comum a todos, os pibidianos tiveram que encontrar possibilidades para que todos os educandos envolvidos no projeto conseguissem avançar nos processos de aprendizagem.

Candau (1997) dispõe que a organização de condições apropriadas para que os alunos consigam aprender, se estabelece na dimensão técnica do processo de aprendizagem. Essa por vez, considera o planejamento das ações a serem realizadas, definição de objetivos, escolha de técnicas e recursos de ensino, seleção de conteúdos e a organização dos critérios de avaliação.

Ademais, fez-se necessário descobrir o nível de escrita em que os educandos se encontravam para que esses aspectos fossem de fato contemplados. Conforme relatos presentes nos registros reflexivos, foi realizado um estudo sobre os níveis de escrita segundo Emília Ferreiro e Ana Teberosky (1989).

É imprescindível ao professor descobrir o que cada aluno sabe sobre o sistema de escrita, para assim, organizar seu planejamento e suas ações. Com esse intuito, no dia 10/04/2019, realizamos uma sondagem com a turma da professora Suely, a fim de acentuar em que fase da escrita cada aluno se encontra. Esse diagnóstico será ponto de partida, para darmos início ao projeto de alfabetização. Além do mais, a sondagem permite criar propostas didáticas exclusivas para cada necessidade, visto que nem sempre os alunos de uma mesma turma tem a mesma desenvoltura. (Pibidiana R- Registros Reflexivos, 2019)

Assim sendo, vale ressaltar que a partir da mediação e das estratégias metodológicas adotadas pela coordenadora de área, as atividades desenvolvidas na sala de aula e o planejamento das ações perpassam por um diagnóstico individual de cada aluno, considerando suas particularidades e possibilidades para a progressão. Mais adiante, nos registros de reuniões, observa-se que os pibidianos requisitavam aos alunos atividades iguais, porém com grau de elevação distinto e na medida em que o aluno fosse progredindo iam-se ampliando o grau de dificuldade, tendo como premissa o avanço de todos os educandos da educação básica.

Aliado a isso, consideramos que o Programa favorece a interação com as particularidades de cada sujeito e ainda, reforça o compromisso da educação ao desenvolver práticas que atendam a heterogeneidade por meio de estratégias e metodologias qualificadas, avaliadas e reflexionadas para atender determinados fins .

Dimensão político-social

Freire (1996), ressalta que a aprendizagem significativa não se deve reduzir a mera memorização mecânica, uma vez que a mesma não viabiliza a aprendizagem real do conteúdo, aliado a isso limita-se a capacidade de utilizá-la fora do contexto em que foi aprendido. Desse modo, entende-se que abordar atividades relacionadas ao brincar é uma forma de criar sentido e significado na aprendizagem, a partir das várias manifestações intuitivas. Visto que, o estudo da temática terá efeito na fala da criança, em sua produção artística, no processo de desenvolvimento de habilidades, e inclusive no seu meio social, pois a criança constrói a realidade por meio de suas impressões e experiências.

Para tanto, a prática educativa não é neutra, todo o processo de ensino e aprendizagem acontece em um local determinado, em uma certa época, com pessoas de culturas específicas. Notadamente, a dimensão político-social considera os contextos em que essas práticas se desenvolvem e ainda, possibilita um retorno para a comunidade, já que essa aprendizagem é situada e deve desenvolver a aptidão no educando de atuar e transformar o meio em que vive.

Libâneo corrobora com os dizeres afirmando que a escola deve promover um ensino que se caracteriza “[...] pelo desenvolvimento e transformação progressiva das capacidades intelectuais dos alunos em direção ao domínio dos conhecimentos e habilidades, e sua aplicação” (LIBÂNEO, 2013, p. 84). Para tanto, o brincar no contexto do PIBID torna-se leal às concepções de ensino teoricamente expostas.

Vejamos uma situação em que os pibidianos precisaram rever a intencionalidade da ação planejada, posto a ausência de direcionamentos relacionados à dimensão político-social que, por sua vez, articulam-se com uma aprendizagem significativa.

Ficamos encarregadas de elaborar o plano para disciplina de matemática, com isso confeccionamos uma folha impressa de atividades com algoritmos para resolução [...] Logo, a coordenadora [de área] nos perguntou qual a finalidade social da atividade e não sabíamos o que responder. (Pibidiana R- Registro Reflexivo, 2019)

O trecho mostra a inquietação da coordenadora ao depara-se com práticas abstraídas dos propósitos políticos-sociais. Ademais, a mesma faz provocações para que os pibidianos rememorem aspectos didáticos que favorecem o ensino, pois conforme Lerner (2002) a prática educativa se efetiva com significado, mediante um objetivo didático, coerente e social ao que se deseja ensinar.

Segundo a autora Lerner (2002, p. 80) o docente deve estabelecer propósitos didáticos, ou seja deve “ ensinar certos conteúdos constitutivos da prática social da, com o objetivo de que o aluno possa reutilizá-los no futuro”. Sendo assim, o propósito didático se efetiva em situações didáticas estabelecidas, para almejar os objetivos que se pretende alcançar.

Desse modo, os pibidianos tiveram que organizar uma ação que contemplasse de fato esses aspectos, como mencionado no trecho a seguir:

Com intuito de resgatar o valor da leitura e da escrita como um ato de prazer, proporcionamos aos alunos a dramatização de um teatro. [...] Aproveitando o gancho, do elemento que causou tamanha evolução na vida da personagem (dinheiro), realizaremos uma atividade para ensinar as crianças como funciona o sistema monetário. Dessa forma organizamos um mini mercado , que será composto por 3 etapas. (Pibidiana R- Registro Reflexivo- 2019)

Observa-se que a partir da interferência dada pela coordenadora de área, os pibidianos buscaram a qualificação da ação a ser desenvolvida. Tendo em vista que, deve-se abordar no ambiente escolar situações de leitura e escrita que oportunizam ressignificar vivências do cotidiano. Ademais, é função da escola e por vez do docentes, promover aos alunos conhecimentos sistematizados que, corroboram para o seu desenvolvimento intelectual e principalmente, que sejam determinantes para prosseguir na busca do conhecimento para a vida prática.

Nesse viés, Franco (2015) explicita que:

[...] uma aula só se torna uma prática pedagógica quando ela se organiza em torno: de intencionalidades, de práticas que dão sentido às intencionalidades; de reflexão contínua para avaliar se a intencionalidade está atingindo todos; de acertos contínuos de rota e meios para se atingir os fins propostos pelas intencionalidades (FRANCO, 2015, p. 605).

Libâneo corrobora com os dizeres afirmando que as práticas pedagógicas deve assegurar “[...] objetivos, conteúdos, métodos e formas de organização do ensino, tendo em vista a assimilação ativa, por parte dos alunos, de conhecimentos, habilidades e

hábitos e o desenvolvimento de suas capacidades cognoscitivas" (LIBÂNEO, 2013, p. 82). Nesta perspectiva, a ação qualificada a partir da intervenção de profissionais atuantes e estudiosos na área favorecem a qualificação dos futuros pedagogos.

Diante do exposto, podemos compreender que a ação relatada "Recreando" não apenas favoreceu a criação e desenvolvimento de repertório leitor e escritor, como também oportunizou a vinculação e aproximação entre as pibidianas e estudantes, em uma parceria brincante e também de elaboração de conhecimentos situados e que valorizavam o seu processo de constituição e assimilação, tornando a aprendizagem mais significativa.

4. CONSIDERAÇÕES FINAIS

O presente estudo teve como objetivo investigar elementos didáticos que emergiram das práticas pedagógicas realizadas no decorrer do PIBID Pedagogia Presencial de uma Universidade Federal do Sul de Minas Gerais. Tendo em vista que, a inserção dos licenciandos nas relações que condizem com o contexto de atuação profissional proporcionam oportunidades de qualificação docente.

Nesse viés, as aprendizagens e desafios percorridos no Programa ofereceram aos candidatos a docência uma dimensão crítico-reflexiva sobre as práticas pedagógicas. Notadamente, fundadas em princípios qualitativos e significativos que envolvem a dimensão humana, técnica e político-social.

No que consiste a prática pedagógica com base nos conhecimentos didáticos, é imprescindível de se ponderar que a dimensão humana possibilita o acolhimento perante aos desafios inquietantes do contexto escolar, uma vez que o vínculo afetivo revigora a relação entre os sujeitos da aprendizagem. Desse modo, palavras, gestos e ações que envolvem empatia, atenção e acolhimento, criaram condições de aproximação e encantamento pelas propostas educativas que repercutem em uma maior aprendizagem.

Evidenciamos ainda que, o planejamento e a organização das ações são fundamentais para a estruturação de práticas intencionais que sistematizam o ensino, posto a dimensão técnica como conduta necessária para esses fins. Assim, é preciso refletir para além do conteúdo a ser ensinado, tendo como direção o *como ensinar*, que envolvem técnicas metodológicas criativas, reflexivas e atrativas para a promoção de uma aprendizagem efetiva.

Ademais, o papel da escola na formação dos sujeitos ultrapassa a ação mecânica de codificar e decodificar. Possivelmente, a dimensão político-social se pauta em

princípios situados que visam um ensino e aprendizagem próximos de uma versão social, e que portanto desperte aos educandos possibilidades de repensar o mundo e atuar sobre ele. Pois, a escola deve possibilitar práticas pedagógicas capazes de formar seres humanos críticos autônomos e reflexivos.

Os resultados evidenciaram que as atividades desenvolvidas no PIBID perpassam por aprendizagens significativas, aliadas às três dimensões didáticas: humana, técnica e político-social. Por fim, atestamos que o Programa de fato contribui para a compreensão acerca das dimensões didáticas ainda no contexto da formação inicial, pois os futuros professores desenvolveram ações qualificadas baseadas em pesquisas, orientações, reflexões, análises e construção do conhecimento que abarca o ser professor, favorecendo o aprimoramento da prática pedagógica fundada teoricamente e refletida na sua prática.

Assim, evidenciamos a necessidade de pesquisas que enaltecem os programas de formação inicial de professores, visto que essas ações ajudam na compreensão dos desafios e inquietações que os alunos da pedagogia encontram ao se depararem com a prática e com a atual realidade do contexto escolar. Para, além disso, essas pesquisas são de fundamental importância para pensar no atual cenário da educação brasileira, que padece de investimentos e reconhecimentos para com o profissional docente.

4. Referências

BRISOLLA, Livia. **A prática pedagógica no ensino superior: planejamento, interdisciplinaridade e metodologias ativas.** Revista *Devir Educação*, Lavras, vol.4, n.1, p.77-92 jan./jun., 2020.

CANÁRIO, Rui. **A prática profissional na formação de professores.** In: CAMPOS, Bártolo Paiva. *Formação profissional de professores no ensino superior* Porto: Porto Editora, 2001.

CANDAU, Vera Maria e outros (1995). **Oficinas pedagógicas de Direitos Humanos,** Petrópolis: Vozes

CANDAU, Vera Maria. (Org). **Rumo a uma nova didática-** 10. ed. Petrópolis: Editora Vozes, 1999.

CANDAU, Vera Maria. (Org.). **A Didática em Questão.** 30. Ed. Petrópolis: Vozes, 2010. 127 pg.

CANDAU, Vera Maria. (Org.). **Reinventar a escola.** Rio de Janeiro: Vozes, 2000^a.

CANDAU, Vera Maria. **Concepção de educação intercultural**. Rio de Janeiro: Editora PUC-Rio, 2014.

CANDAU, Vera Maria. **Direito à educação, diversidade e educação em direitos humanos**. Educ. Soc., Campinas, v. 33, n. 120, p. 715-726, jul.-set. 2012

CANDAU, Vera Maria. **Formação Continuada de Professores: Tendências Atuais**. In: (Org.). Magistério: construção cotidiana. Petrópolis: Vozes, 1997.

EDITAL Nº 01 - PIBID/PRG/UFLA, de 21 de junho de 2018. Disponível em https://prograd.ufla.br/images/arquivos/PIBID/EDITAL_N%C2%BA_01_-_PIBID_PRG_UFLA.pdf. Acesso em: 20 de jul. de 2018.

FERREIRO, E, TEBEROSKY, A. *Psicogênese da língua escrita*. ed. São Paulo: Editora Cortez, 1989.

FRANCO, Maria Amélia do Rosario Santoro. **Pedagogia como ciência da educação**. São Paulo: Cortez, 2008.

FRANCO, Maria Amélia do Rosario Santoro. **Pedagogia e prática docente/ Amélia do Rosario Santoro Franco- 1. ed.- São Paulo: Cortez,2012.**

FRANCO, Maria Amélia do Rosario Santoro. **Prática pedagógica e docência: um olhar a partir da epistemologia do conceito**. Revista Brasileira de Estudos Pedagógicos, v. 97, n. 247, p. 534-551, 2016.

FRANCO, Maria Amélia do Rosario Santoro. **Práticas pedagógicas de ensinar-aprender: por entre resistências e resignações**. *Educação e Pesquisa* 41 (2015): 601-614.

FREIRE, Paulo. **Pedagogia da Autonomia: saberes necessários à prática educativa**. São Paulo: Paz e Terra, 1996.

FREIRE, Paulo. **Pedagogia da esperança: um reencontro com a Pedagogia do oprimido**. São Paulo: Paz e Terra, 2006.

KISHIMOTO, Tizuko Morchida. **Brinquedos e Brincadeiras na educação infantil**. FE-USP. São Paulo. 2010

LERNER, Delia. **Ler e Escrever na escola: o real, o possível e o necessário**. Porto Alegre, Artmed, 2002.

LIBÂNEO, José Carlos. **Didática**. 2. Ed.- São Paulo: Cortez, 2013.

LIBÂNEO, José Carlos. **Adeus professor, adeus professora**. Novas exigências educacionais e a profissão docente. 13ª ed. São Paulo: Cortez, 1998.

LIBÂNEO, José Carlos. **Pedagogia, Ciência da Educação?** Selma G. Pimenta (org.). São Paulo; Cortez, 1996.

LIBÂNEO, José Carlos. **Didática e práticas de ensino e a abordagem da diversidade sociocultural na escola**. In: Encontro Nacional de Didática e Prática de Ensino, Fortaleza, 2014.

LIBÂNEO, José Carlos. **Organização e Gestão da Escola: Teoria e Prática**. Goiânia - GO: MF Livros, 319 p., 5ª ed., 2008.

LIBÂNEO, José Carlos. **Pedagogia e pedagogos: inquietações e buscas**. Educar. Curitiba: Editora da UFPR. n. 17, p. 153-176. 2001. Disponível em: <https://www.scielo.br/j/er/a/xrmzBX7LVJRY5pPjFxxQgnS/?format=pdf&lang=pt>. Acesso em: 26 mar. 2019.

LIBÂNEO, José Carlos. **Pedagogos, para quê?** São Paulo: Cortez, 1990.

MARTINS, F. P.; LUCAS, M.; MIRANDOLA, C. S. A formação de professoras alfabetizadoras: estratégias formativas na aprendizagem da docência. In: ANDRÉ, M. E. D. A. de. **Práticas inovadoras na formação de professores**. Campinas, SP: Papirus, 2016.

SIGNORELLI, Gláucia. O diário de campo como ferramenta de apoio ao processo de aprender a ser professor. In: ANDRÉ, M. (org.). **Práticas inovadoras na formação de professores**. Campinas: Papirus, 2016.

VEIGA, Ilma Passos Alencastro. **A Prática Pedagógica do Professor de Didática**. São Paulo: Papirus, 1989.