



THAYNARA DE CARVALHO PEREIRA

**PROCESSOS DE REFLEXÃO SOBRE A DOCÊNCIA E O
PIBID: POSSIBILIDADES DE ELABORAÇÃO DE
CONHECIMENTOS PROFISSIONAIS**

LAVRAS-MG

2022

THAYNARA DE CARVALHO PEREIRA

**PROCESSOS DE REFLEXÃO SOBRE A DOCÊNCIA E
O PIBID: POSSIBILIDADES DE ELABORAÇÃO DE
CONHECIMENTOS PROFISSIONAIS**

Trabalho de conclusão de curso apresentado à
Universidade Federal de Lavras, como parte das
exigências do Curso de Pedagogia, para a obtenção
do título de Licenciado.

Prof^a. Dr^a Francine de P. Martins Lima

Orientadora

LAVRAS-MG

2022

AGRADECIMENTO

Antes de tudo, agradeço a Deus, por me permitir viver um dos maiores sonhos da minha vida, além de me sustentar, proteger e abençoar durante toda essa jornada acadêmica.

À Delma, minha mãe - melhor amiga e companheira - meus sinceros agradecimentos. Dedicada e carinhosa, abdicou-se dos seus sonhos para viver o meu, vibrou, chorou e lutou ao meu lado para que eu pudesse chegar até aqui. Obrigada por nunca soltar a minha mão e ser meu maior exemplo de amor e companheirismo. Devo cem por cento desta conquista a você! Gratidão, mãe, esteja certa de que, NÓS, conseguimos.

Ao meu amado padrasto, que carinhosamente sempre cuidou de mim e, junto à minha mãe, fez com que eu alcançasse esse sonho. Você foi, e é, um grande Pai para mim. Obrigada. Estendo ainda a gratidão à minha irmã, Tatiana, e minha linda flor, Kamily, vocês tornaram essa trajetória leve, divertida e cheia de razões para continuar, pois vocês sempre estavam lá pra me alegrar. Ter vocês ao meu lado, foi sem dúvidas, importantíssimos, principalmente para me ajudar a compreender que a vida é mais do que a universidade.

Ao meu amado namorado, Davi, gratidão por toda generosidade, preocupação, cuidado e amor durante todo esse caminho. Aos meus tios e tias, primos e primas, que, desde o início, viam em mim potencialidades invisíveis aos meus olhos, muito obrigada! A todos os meus amigos, àqueles de infância que vibraram comigo às vitórias, mas também àqueles que encontrei pelo caminho, sobretudo os da universidade, que ao meu lado me ajudaram a amadurecer, assim como não desistir, muitíssimo obrigada.

Por fim, mas não menos importante, agradeço à minha orientadora, que desde o início da minha graduação, me acolheu, compartilhou e construiu comigo conhecimentos que jamais esquecerei. Obrigada por, literalmente, “*seguir junto comigo*”, por meio de uma parceria tão profícua, rica e repleta de sentidos e significados.

A cada um de vocês meu sincero e emocionado agradecimento.

PROCESSOS DE REFLEXÃO SOBRE A DOCÊNCIA E O O PIBID: POSSIBILIDADES DE ELABORAÇÃO DE CONHECIMENTOS PROFISSIONAIS

Thaynara de Carvalho Pereira¹

Francine de Paulo Martins Lima²

RESUMO

A construção de saberes na formação inicial de professores é a base para a consolidação de futuros profissionais competentes, críticos e reflexivos sobre a sua atuação, que, com base nos conhecimentos, saiba superar as dificuldades e adversidades que permeiam a prática pedagógica, assim como o chão da escola. Na graduação dos cursos de licenciatura, para além das questões práticas obrigatórias, emergem alguns programas de iniciação à docência como o PIBID, que oportuniza a elaboração de conhecimentos profissionais e, ao mesmo tempo, configuram-se iniciativas que vão ao encontro de uma formação de qualidade, pois forma o professor dentro do seu campo de atuação: a escola. Sendo assim, o presente trabalho tem o intuito de analisar as qualificações de programas institucionais, para a constituição de profissionais críticos e reflexivos sobre o seu trabalho. Para tanto, ancorou-se a referenciais como Freire (1997), Nóvoa (2009 e 2019), Pimenta (2002), Tardif (2002), Gatti (2012), entre outros, que discutem como a primazia da formação reflexiva. A pesquisa, que tem cunho qualitativa e exploratória, analisa os registros reflexivos de pibidianas do curso de Pedagogia presencial da Universidade Federal de Lavras, buscando responder a seguinte problemática: Como os processos de reflexão sobre a prática pedagógica no contexto do Pibid, permitem a elaboração de conhecimentos profissionais sobre a docência? Como resultado, evidenciou-se a primazia do programa, como um espaço que oportuniza a aproximação com o chão da escola, bem como a construção de uma identidade profissional pautada na reflexão, diálogo e pesquisa permanente.

Palavras-chaves: Formação inicial. Professor reflexivo. Programa institucional.

¹ Graduanda do 9º período do curso de pedagogia da Universidade Federal de Lavras. Email: thaynara.pereira@gmail.com

² Doutora em Educação: Psicologia da Educação e docente do Curso de Pedagogia, da Universidade Federal de Lavras. E-mail: francine.lima@ufla.br

ABSTRACT

The construction of knowledge in initial teacher education is the basis for the consolidation of future professionals who are competent, critical and reflective about their work, and who, based on knowledge, are able to overcome the difficulties and adversities that permeate the pedagogical practice, as well as the school ground. In the undergraduate courses, besides the obligatory practical issues, some programs of initiation to teaching such as the PIBID emerge, which provides an opportunity for the development of professional knowledge and, at the same time, are initiatives that go towards quality education, because they form the teacher within his/her field of action: the school. Thus, the present work aims to analyze the qualifications of institutional programs, for the instruction of critical and reflective professionals about their work. For this, by means of a qualitative and exploratory research, the reflective records of pibidianas from the Pedagogy course in the Federal University of Lavras were analyzed, seeking to answer the following problem: How do the reflection processes about the pedagogical practice in the context of Pibid allow the elaboration of professional knowledge about teaching? As a result, it was evidenced the primacy of the program as a space that provides an opportunity to approach the school ground, as well as the construction of a professional identity based on reflection, dialogue and permanent research.

Keywords: Initial training; Reflective teacher; Institutional program.

1. INTRODUÇÃO

A atuação do professor ocupa um lugar central no campo da educação, isso porque, este é um profissional responsável pela formação integral de seus educandos, implicando diretamente na constituição de uma sociedade eficiente. Todavia, tratar sobre a subjetividade docente implica, sobretudo, discutir e qualificar a formação deste profissional, evidenciando quais as condições de trabalho, suas necessidades formativas/críticas e a construção da sua identidade. As experiências e conhecimentos construídos ao longo da formação, corroboram com uma atuação qualitativa e, principalmente, propicia a constituição de profissionais críticos sobre a prática.

Ser professor, é preciso, precipuamente, que o profissional tenha em mente que suas atribuições ultrapassam os muros da escola, sendo assim, cabe a ele elaborar ações que “permitam também desenvolver essas competências socioemocionais em seus estudantes, considerando as especificidades de cada um e estimulando-os em direção ao máximo desenvolvimento possível” (CNE/CP. 2019). Para isso uma boa formação, com bases teóricas e práticas qualitativas são fundamentais, a fim de que possam refletir sobre a sua atuação e construir uma identidade profissional crítica e qualitativa. Contempla-se então, a formação e efetivação de profissionais críticos-reflexivos e competentes, para atuação na e educação básica.

Contudo, quais são as possibilidades de desenvolver todas essas especificidades profissionais na graduação - para além dos outros conteúdos importantes para a formação inicial - um espaço que evidencie e possibilite práticas, partilha, profissão, reflexão e elaboração de conhecimentos? De acordo com as DCN's, Diretriz Curricular Nacional para a formação de professores, a participação em programas institucionais são ferramentas ricas e de muito valor no âmbito institucional, pois “possibilita aos licenciandos, já na primeira metade do curso de licenciatura, a aproximação prática da docência com o cotidiano das escolas públicas de Educação Básica e com o contexto em que elas estão inseridas.” (CNE/CP. 2019)

O programa Institucional de Bolsa de Iniciação à Docência - PIBID, é um programa que contempla as iniciativas de Política Nacional de Formação de Professores e tem como finalidade aperfeiçoar e qualificar a atuação prática, ainda na formação inicial, pois promove uma aproximação significativa às escolas públicas de educação básica. O programa, para além da imersão de estudantes de licenciatura às escolas, contribui para a oferta de um ensino de

qualidade, pois enxerga a escola como um campo de construção de conhecimentos profissionais sem desconsiderar as necessidades reais do grupo escolar, bem como os alunos e seus processos formativos.

Considera-se que é na prática, na troca de experiências e reflexão que consolidam-se as aprendizagens e especificidades do profissional docente. Logo, a participação em programas institucionais podem ser o espaço de reflexão e construção de saberes inerentes à docência, uma vez que dão espaço para discussão e reflexão sobre as práticas pedagógicas. Fundamenta-se como uma construção de identidade participativa, de formação mútua e dinâmica que impulsiona um pensar na escola e no professor de maneira coletiva e, sobretudo, oportuniza a elaboração de conhecimentos profissionais.

Assim, como bem tratado nas DCN's para a formação de professores, mencionado anteriormente, possibilitar a aproximação prática, assim como a reflexão entre teoria e prática é ação indispensável durante a graduação de licenciatura. Posto isso, o PIBID prima em assegurar aos seus bolsistas oportunidades no desenvolvimento de habilidades, bem como valorizar e qualificar as bases de uma formação significativa. Para Gatti (2011, p. 89)

a formação inicial de professores tem importância ímpar, uma vez que cria as bases sobre as quais esse profissional vem a ter condições de exercer a atividade educativa na escola com as crianças e os jovens que aí adentram, como também, as bases de sua profissionalidade e da constituição de sua profissionalização.

Desse modo, o presente trabalho tem o intuito de analisar as qualificações de programas institucionais, para a instrução de profissionais críticos e reflexivos sobre o seu trabalho. Visto isso, tem-se como primazia contribuir com discussões sobre a atuação profissional docente, bem como sobre as chances de construção de conhecimentos profissionais por meio da participação em programas que privilegiam a iniciação à docência, buscando a potencialização do exercício do professor. Pensar nas estratégias e conhecimentos elaborados ainda na graduação é de grande valia, uma vez que pode oportunizar a formação de sujeitos mais competentes e qualificados para a prática, ocasionando resultados positivos nas dificuldades da educação básica, como a falta de ensinamentos mais significativos que direcionam para uma aprendizagem.

Frente a essa perspectiva, a pesquisa terá como ponto de partida o questionamento de que: Como os processos de reflexão sobre a prática pedagógica no contexto do Pibid, permitem a elaboração de conhecimentos profissionais sobre a docência?

Em linhas gerais, falar sobre educação é, sem dúvidas, um assunto de extrema relevância, todavia, precisamos discutir sobre as bases que compõem a formação do aluno, para além das dificuldades de recursos, acesso e outras questões que também são atuais e de extrema importância a discussão, a fim de combater as divergências e dificuldades educacionais. Sendo assim, é fulcral destacar e dialogar sobre os componentes que norteiam a prática docente ainda na formação inicial e os programas institucionais possuem um papel importante e merece destaque, haja visto que busca a qualificação do futuro profissional.

2.REFERENCIAL TEÓRICO

As atribuições que norteiam a prática do professor não são fáceis, pelo contrário, é uma tarefa árdua que envolve múltiplas ações, a fim de contemplar a formação qualitativa de seus educandos. Para tanto, evidencia-se a primazia da formação docente, pois o que viabiliza a atuação de um profissional crítico e competente está, essencialmente, na base de uma formação significativa, sobretudo, reflexiva, que possibilite a construção de uma identidade profissional integral, preparada para os desafios diários e ainda, capaz de formar sujeitos críticos para a sociedade moderna. À vista disso, é nessa perspectiva que se fundamenta as discussões neste trabalho.

A pesquisa baseou-se em referenciais teóricos que discutem sobre a formação docente e a necessidade de um ambiente formativo que considere a construção de uma identidade profissional, pautada na reflexão sobre a prática. Para tanto, autores como Freire (1997), Nóvoa (2009 e 2019), Pimenta (2002), Tardif (2002), Gatti (2012), entre outros, sustentam e auxiliam a discussão proposta nesta pesquisa. A escolha destes amparos teóricos foi possível por meio de uma pesquisa acadêmica no site da Biblioteca digital Brasileira de teses e dissertações.

A vista disso, buscando encontrar materiais que discorrem sobre a reflexão na formação inicial, usou-se como estratégia no site BDTD as seguintes estratégias: I) Decritores: “Formação inicial”, "Pedagogia", “Identidade Profissional”, “Programa institucional” e II) Data de publicação: Entre 2015 e 2020. Dessa maneira, foi dado início a busca por materiais que discorrem sobre a formação docente reflexivo, com o intuito de chegar a bons referenciais teóricos, assim foram encontrados:

- 11 trabalhos que se referem a questões de formação reflexiva por meio do PIBID. Contudo, apenas 6 foram utilizados para a constituição do aporte teórico desta pesquisa por se tratar de assuntos direcionados à área da pedagogia.

A vista disso, o capítulo foi organizado em dois momentos, sendo assim, busca-se evidenciar, em primeiro momento, a identidade profissional dos professores, e posteriormente a formação docente.

2.1. Elaboração de conhecimentos profissionais: o processo de construção identitária

Nas discussões acerca da formação do professor, faz-se mister elencar alguns pontos primordiais a serem considerados durante esse processo. Sabe-se que o embasamento teórico é fator importantíssimo na constituição do professor, no entanto, é preciso reconhecer e efetivar ações práticas significativas, com o intuito de que reflitam e tracem uma relação profícua entre a teoria e a prática. Desse modo, nas instituições de ensino superior, sobretudo nos cursos de formação de professor, é essencial, para uma formação integral e crítica, compreender que a teoria e prática são atos que se completam. Visto isso, Souza (2001, p. 8) aponta que “não há prevalência de uma sobre a outra, há interdependência. Não há determinação de uma em relação à outra, há reciprocidade. Não há reticências de uma para a outra, há dinamicidade”

Ademais, tratar sobre os processos reflexivos entre teoria e prática é, ainda, considerar a construção de conhecimentos que este ato computa à prática docente. De acordo com Gatti (2000), é por meio dessa troca que se desenvolve as habilidades profissionais, pois oportuniza a formulação de saberes da docência. Todavia, com base nas contribuições da escritora, é preciso antes de tudo, permitir que o futuro professor construa seus saberes e capacidades ancorado nos seus conhecimentos prévios e por meio dessa experiência, reflita e transforme suas experiências e conhecimentos em *saber-fazer*. Sendo assim, após a reflexão do que já se sabe, o formando tem a possibilidade de reconstruir as crenças acerca do processo de ensino, somando seus conhecimentos a reflexões teóricas e práticas

Nesse sentido, Pimenta nos conduz a pensar que os futuros docentes, são protagonistas e produtores de suas próprias identidades. O que já vivenciaram, o que vivenciam, as rupturas e aprendizagens vão compondo e constituindo a profissionalidade. Com isso, evidencia-se que a identidade se constitui não só por meio dos conhecimentos adquiridos nos cursos de licenciatura, mas também é construída no decorrer da nossa história de vida, do que já sabemos, das relações e sucessivas socializações que se passam ao longo dos anos e na profissionalização.

Pimenta segue afirmando que

Do confronto entre as teorias e as práticas, da análise sistemática das práticas à luz das teorias existentes, da construção de novas teorias, constrói-se, também, pelo significado que cada professor, enquanto ator e autor confere à atividade docente no seu cotidiano a partir de seus valores, de seu modo de situar-se no mundo, de sua história de vida, de suas representações, de seus saberes, de suas angústias e anseios, do sentido que tem em sua vida: o ser professor. (PIMENTA, 1997, p. 7)

A luz dessas reflexões qualificadas, a qual a teoria e a prática ocasionam, evidencia-se a elaboração da identidade profissional. Como nos apresenta Pimenta, é por meio das discussões, manipulações e reflexão entre teoria e prática, assim como o resgate de vivências, que se constitui a personalidade docente. Desse modo, entende-se como identidade docente um processo construtivo de saberes, valores e habilidades da profissão do professor, que vão se consolidando “por meio da formação escolar, formação inicial, experiências diversas, processos de formação continuada, influências sociais, entre outros.” (IZA et. al. 2014, p. 276)

Pimenta vai além e contribuí ao pontuar que:

Uma identidade profissional se constrói, pois, a partir da significação social da profissão; da revisão constante dos significados sociais da profissão; da revisão das tradições. Como, também, da reafirmação de práticas consagradas culturalmente e que permanecem significativas. (PIMENTA, 1997, p. 7)

Sendo a identidade profissional a constituição de um conjunto de vivências, conhecimentos e superações, Garcia, Hypolito e Vieira (2005, p. 48) entende por identidade profissional docente

[...] as posições de sujeito que são atribuídas, por diferentes discursos e agentes sociais, aos professores e às professoras no exercício de suas funções em contextos laborais concretos. Refere-se ainda ao conjunto das representações colocadas em circulação pelos discursos relativos aos modos de ser e agir dos professores e professoras no exercício de suas funções em instituições educacionais, mais ou menos complexas e burocráticas.

Nessa perspectiva, fica notório que a formulação da identidade do professor perpassa nossas vivências e conhecimentos. Para tanto, faz-se mister pontuar a singularidade e influência que as relações teóricas e práticas têm sob a construção do ser professor. Visto isso, é urgente contemplar e possibilitar a formação de profissionais com identidades críticas, que consigam, por meio das vivências, pesquisas e conhecimentos, ressignificar e ou reafirmar, permanentemente, sua atuação.

2.2 Formação Docente

Durante muito tempo enxergou-se a atuação do professor, como uma ação tecnicista. Isto porque, havia um abismo entre a formação e a atuação prática. Desse modo, com intuito de criar novos paradigmas, em meados da década de 90 emergiu discussões mais pontuais, a fim de compreender os saberes pedagógicos e epistemológicos que permeiam o processo de ensino e aprendizagem. Nessa perspectiva, buscou-se repensar a prática docente e, sobretudo, a formação do professor a fim de evidenciar a “importância de se pensar a formação numa abordagem que vá além da acadêmica, envolvendo o desenvolvimento pessoal, profissional e organizacional da profissão docente.” (NUNES, 2001. p. 28)

Precipuaente, pontua-se que os avanços acerca da formação do professor, se deu, sobretudo, devido às transformações e organizações sociais. Hodiernamente a sociedade caracteriza-se pelas suas distintas transformações, tornando-se indispensável pensar na atuação docente como contribuição desse processo. É o profissional docente que assume diferentes funções e acaba por corroborar, significativamente, com o desenvolvimento social. Desse modo, evidenciar a formação docente é pôr a luz dessa discussão, as especificidades da prática pedagógica bem como os desafios e necessidades da profissão e o *saber-ser*, bem como aponta Tardif (2000). É pontuar, acima de tudo, o que permeia a atuação desse profissional, a fim de possibilitar que esses profissionais auxiliem na formação de sujeitos críticos e que possam atuar e ressignificar o meio em que vivem.

Com isso, evidencia-se que a formação do profissional docente, para além de um processo de construção de habilidade docente, deve estar pautada em ações que contribuam para o desenvolvimento crítico e político de seus licenciandos, viabilizando para que, quando professores, pensem e ressignifiquem sua atuação. Desse modo, ao passo em que os futuros professores têm a possibilidade de desenvolver habilidades, valores e conhecimentos sobre o fazer docente, vão tendo a possibilidade de constituir e transformar os desafios e dificuldades encontrados diariamente. Para Nóvoa (2019), o ideal é dar a possibilidade de que graduandos problematizem, interajam e manipulem ações reais é ir de encontro com uma formação inicial que contribua com o gerar de uma personalidade profissional qualificada.

Logo, espera-se que a formação de professores:

“colabore para o exercício de sua atividade docente, uma vez que professorar não é uma atividade burocrática para a qual se adquire conhecimentos e habilidades técnicomecânicas. Dada a natureza do trabalho docente, que é ensinar como contribuição ao processo de humanização dos alunos

historicamente situados, espera-se da licenciatura que desenvolva, nos alunos, conhecimentos e habilidades, atitudes e valores que lhes possibilitem, permanentemente, irem construindo seus saberes fazeres docentes, a partir das necessidades e desafios que o ensino, como prática social, lhes coloca no cotidiano.” (PIMENTA, 1997, p. 6)

Pimenta, ainda afirma que, o ideal seja que as universidades formem, efetivamente, o *ser professor*, ou seja, uma formação que possibilite para os futuros docentes, a oportunidade de construir valores, conhecimentos, atitudes que corroborem para a sua atuação, auxiliando na construção de saberes e tomada de decisões perante os desafios que esta profissão enfrenta cotidianamente. Cabe ainda ressaltar que, a formação de profissionais docentes tem como primazia formar sujeitos críticos e reflexivos, para que tenham a capacidade de agir e transformar, sempre que necessário, o seu saber e fazer docente e não uma formação burocrática, que visa somente a constituição de professores com habilidades legais e mecanizadas para a prática pedagógica.

Assim, é fulcral pontuar a relevância da formação de profissionais reflexivos. O ato de refletir permite averiguar ou reafirmar ações tomadas, ou seja, o professor reflexivo avalia a sua postura e potencializa suas ações. De acordo com Freire o ato de ensinar exige determinadas ações, onde a reflexão sobre a prática tem espaço central, sendo assim, torna-se fundamental que as universidades, em especial os cursos de formação docente, entenda que a reflexão crítica é uma exigência para as relações teoria/prática. Nesse sentido, Freire acredita que “na formação permanente dos professores, o momento fundamental é o da reflexão crítica sobre a prática. É pensando criticamente a prática de ou de ontem que se pode melhorar a próxima prática.” (FREIRE, p. 18, 1997)

Freire (1997) ainda aponta a necessidade de formar profissionais que compreendam saberes fundamentais à prática educativa crítica, sendo a de que “ensinar não é transferir conhecimento” (FREIRE, 1997, P. 12) um dos saberes indispensáveis para a atuação do professor. Logo, no processo de formação de professores, torna-se indispensável a compreensão de que, enquanto professor, possibilita-se a construção e ou produção de saberes. Dessa maneira, compreende-se que ao ensinar estamos também aprendendo com aquele que aprende, com isso resume-se que “ensinar inexiste sem aprender e vice-versa e foi aprendendo socialmente que, historicamente, mulheres e homens descobriram que era possível ensinar.” (FREIRE, 1997)

Somada às contribuições de Freire, o autor António Nóvoa reflete que para além de uma prática significativa que permita reflexão, é necessário que a formação de professores esteja alinhada à formação profissional, as especificidades e dificuldades reais vivenciadas no chão da escola.

Tornar-se professor – para nos servirmos do célebre título de Carl Rogers, Tornar-se pessoa – 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. (NÓVOA, 2009, p. 6)

Desse modo, ao que tange a organização e necessidades do curso de professores, Nóvoa expõe outro aspecto importante de que

A formação de professores ganharia muito se se organizasse, preferentemente, em torno de situações concretas, de insucesso escolar, de problemas escolares ou de programas de acção educativa. E se inspirasse junto dos futuros professores a mesma obstinação e persistência que os médicos revelam na procura das melhores soluções para cada caso. (NÓVOA, 2009, p. 34)

Sendo assim, faz-se mister que a formação de professor seja um mix de experiências, a qual privilegie não apenas a elaboração de habilidades básicas, mas que permita ir além e, constituir e partilhar de saberes importantes para a prática pedagógica. É ancorado a outros profissionais, assim como referenciais teóricos, que têm a oportunidade de refletir e significar a atuação docente. Desse modo, é preciso pontuar a relevância na fala de Libâneo de que para além de uma formação significativa, cabe às instituições formativas contemplar a formação do professor pesquisador uma vez que “a educação também é considerada como um campo teórico-investigativo e que a produção desse conhecimento é requisito fundante de toda formação técnica e docente.” (LIBÂNEO, 2001, p.13)

Destarte a formação docente desperta e corrobora, a longo prazo, a constituição de profissionais competentes. Nessa perspectiva, como evidência os autores mencionados aqui, é fulcral e urgente que este processo contribua com construções críticas e reflexivas, a fim somar ao desenvolvimento e “*reformulação da escola*” (Nóvoa 1999).

3. METODOLOGIA

O presente trabalho caracteriza-se em uma pesquisa qualitativa, pois buscando atingir os objetivos propostos evidenciando as potencialidades entre as ações sociais e científicas. De acordo com Prodanov e Freitas (2013, p. 70), “a interpretação dos fenômenos e a atribuição de significados são básicas no processo de pesquisa qualitativa.”. Ademais, em uma perspectiva exploratória, pretende-se aprofundar as discussões acerca da formação docente, como mecanismo indispensável para a melhoria da profissão do professor.

Sendo assim, ancorado nas experiências do PIBID Pedagogia presencial 2018-2020, da Universidade Federal de Lavras - UFLA, utilizou-se como material de análise os registros reflexivos das participantes³, a fim de identificar os conhecimentos adquiridos como resultado das atividades desenvolvidas no programa. Outrossim, com o intuito de evidenciar as potencialidades do professor reflexivo, a investigação do material coletado buscou apresentar o crescimento dos participantes no que tange a reflexão sobre e na prática docente.

Segundo Zabalza (2004), a constituição de diários reflexivos permite ao professor percorrer caminhos que conduzem a tomada de consciência sobre a profissão docente, oportuniza amadurecimento teórico e, principalmente, coloca o professor em um desenvolvimento profissional permanente. Assim, a construção de registros reflexivos se tornam fulcrais, pois:

[...] leva consigo todo um conjunto de fases sucessivas que facilitam o estabelecimento de um processo de aprendizagem baseado em uma dupla categoria de fenômenos: (a) o processo de se tornar consciente da própria atuação ao ter de identificar seus componentes para narrá-los e (b) o processo de recodificar essa atuação (transformar a ação em texto), o possibilita a racionalização das práticas e sua transformação em fenômenos modificáveis (e, portanto, possíveis de melhorar). (ZABALZA, ano, 2004. 27)

Desse modo, por meio de uma pesquisa documental, foram analisados 10 registros reflexivos das participantes do projeto, buscando evidenciar as oportunidades de elaboração de saberes profissionais. Segundo Prodanov e Freitas (2013, p.56), o trabalho com documentos permite “organizar informações que se encontram dispersas, conferindo-lhe uma nova importância como fonte de consulta.”. A vista disso, sua utilização tende a corroborar com uma análise crítica da evolução dos sujeitos envolvidos.

³ O projeto era composto por cerca de 30 pessoas, sendo apenas uma do sexo masculino, todavia, para a elaboração da pesquisa, utilizou-se apenas materiais das participantes. Sendo assim, as terminologias adotadas ao longo da análise serão sempre classificadas no feminino, dando ênfase aos trabalhos utilizados.

A priori, durante uma leitura preliminar, percebeu-se um grupo grande de informações acerca da formação e experiências dos participantes. Com base em Minayo (1994), isso acontece, pois, a pesquisa se consolida por meio de um ciclo que começa com um problema e perpassa etapas - pesquisa, coletas etc. - até chegar ao produto final, sendo assim, na fase de tratamento do material, a ordenação é fulcral para a sistematização e qualificação dos resultados. Sendo assim, com o intuito de alcançar os objetivos propostos, foi organizado um roteiro, para evidenciar os pontos chaves.

Posto isso, a manipulação do material seguiu os seguintes questionamentos: *O registro evidencia as aprendizagens? As escritas consideram todos os ambientes de aprendizagens - Sala de aula, espaço escolar, universidade/escola, reunião, diálogos entre grupos? O participante fez uso do documento de maneira reflexiva?* Desse modo, foi possível elaborar categorias fulcrais para a discussão do assunto.

4. APRESENTAÇÃO E ANÁLISE DOS DADOS

Buscando contribuir com a construção de saberes profissionais, o PIBID pedagogia presencial da Universidade Federal de Lavras intitulado “*Atuação do Pedagogo na Docência e na Gestão Escolar: foco na alfabetização e letramento na educação infantil e nos anos iniciais do ensino fundamental*”, contemplou o desenvolvimento da prática pedagógica somado aos processos reflexivos, com intuito de contribuir com a constituição identitária dos futuros professores participantes do programa. Desse modo, com base na realidade das escolas parceiras ao projeto, o programa oportunizou a formação de profissionais competentes e críticos, tendo como foco central a pesquisa e reflexão sobre e na atuação.

Visto isso, como mecanismo de organização e efetivação de construção de saberes qualitativos, os participantes, necessariamente, passaram por um processo de: discussão e reflexão entre teoria e prática; atuação profissional e elaboração de registros reflexivos. Isso porque, buscou-se oportunizar um conjunto de vivências significativas, que contribuísse de distintas formas para a formação dos alunos. Outrossim, a organização ancorou-se nas necessidades de na formação de professores desenvolver os conhecimentos com base em perspectivas individuais - construção identitária - e, sobretudo, na perspectiva coletiva, a fim de potencializar as aprendizagens profissionais.

Assim, as atividades do programa, que ocorreram em um período de 18 meses, evidenciaram a necessidade e a potencialidade da postura do professor pesquisador e reflexivo. A cada ação os alunos eram instigados a pensar e discutir sobre as problemáticas e demandas apresentadas pelas escolas e, com base nisso, mobilizar conhecimentos ou buscar por referenciais teóricos a fim de sanar e embasar o trabalho e diálogos. De acordo com Pimenta (1997), é nesse movimento de interação que se constitui o bom professor, é por meio das trocas e estudos de casos reais que se fundamenta e qualifica a identidade docente.

Para além disso, de acordo com Freire (1996), a reflexão sobre a prática e a consolidação de uma docência pautada na pesquisa, é tarefa indispensável na formação do professor. Posto isso, no PIBID pedagogia presencial UFLA, os estudos e registros individuais emergem como uma ferramenta de aprendizagem, pois contribui com a reflexão e apontamentos de conhecimentos e discussões marcantes. O ato da escrita confere ao sujeito pensar e, portanto, ressignificar sua atuação, pois, conscientiza-se criticamente do que experienciou ao constituir seu registro. De acordo com o autor Zabalza (2004), isso é possível pois a documentação feita pelo professor

[...] leva consigo todo um conjunto de fases sucessivas que facilitam o estabelecimento de um processo de aprendizagem baseado em uma dupla categoria de fenômenos: (a) o processo de se tornar consciente da própria atuação ao ter de identificar seus componentes para narrá-los e (b) o processo de recodificar essa atuação (transformar a ação em texto), o possibilita a racionalização das práticas e sua transformação em fenômenos modificáveis (e, portanto, possíveis de melhorar). (ZABALZA, 2004, p. 27)

A vista disso, as anotações realizadas no programa em questão, eram manipuladas como um instrumento não apenas do registro das atividades realizadas, mas, essencialmente, como um movimento de reflexão e análise das atividades desenvolvidas e das posturas docentes nelas empreendidas. Sendo assim, para além dos relatos das práticas, os documentos redigidos pelas participantes, contemplavam a análise crítica do incidente, bem como inquietações e busca por solução e compreensão das observações acerca das práticas. Para tanto, faz-se mister salientar que os movimentos valiam-se, obrigatoriamente, de estudo e aportes teóricos, colocando os bolsistas em uma posição de pesquisador.

Desse modo, evidencia-se as ações contempladas no programa como potencializadores da formação do professor. O espaço singular de trocas de experiências, estudos sistemáticos e elaboração de práticas significativas vai de encontro com uma constituição profissional competente que oportuniza a elaboração de conhecimentos sobre as especificidades do fazer

docente. Outrossim, de maneira coletiva e individual, contribui positivamente para uma formação reflexiva, ação indispensável para a atuação de um bom profissional docente.

4.1 Os movimentos de construção de conhecimentos profissionais evidenciados nos registros dos pibidianos: dos acompanhamentos de aulas ao desenvolvimento de regências.

Um dos pontos-chaves dos programas de iniciação à docência, para além de permitir aproximação com as especificidades do ser professor, é oportunizar que o graduando constitua seus conhecimentos profissionais por meio das relações postas dentro da escola. Segundo Marli André et al. (2017), a constituição da profissionalidade docente condiciona-se às relações com o outro, seja com os pares, com os alunos e familiares, equipe gestora etc, uma vez que são por meio dessas trocas que se tem a oportunidade de construir uma identidade profissional qualitativa e traçar de forma reflexiva as relações entre teoria e prática.

Com base nisso, precipuamente, faz-se mister evidenciar os apontamentos e aprendizagens elencados nos registros acerca das observações e acompanhamentos de aulas. No geral, os diários analisados apresentam reflexões acerca da forma como as supervisoras, nesse caso as professoras regentes, conduzem a aula. Nos depoimentos, as pibidianas evidenciam que, embora as professoras sejam muito atenciosas, quase sempre, o grito e o autoritarismo são marcas registradas na prática de ensino. A falta de uma troca e diálogo significativo entre alunos e professores, parecem levar os profissionais a crerem que gritar é a única e ideal maneira de obter-se atenção dos alunos, bem como conseguir que construam seus conhecimentos de forma sistemática.

Todavia, as agitações e falta de atenção dentro da sala de aula deve levar o professor a refletir sobre a prática abordada, servindo como um indicativo para uma mudança de estratégia, conforme sinaliza registro a seguir:

Estava somente eu e a [Pibidiana 1] nesse dia e as crianças começaram a brincar, correr e gritar dentro da sala e a professora que estava presente somente gritava com elas sem obter muita “resposta”, assim nós resolvemos e pedimos permissão para a professora para que a gente fizesse alguma brincadeira com eles. Assim, criamos uma brincadeira no quadro, na qual eu e

a [Pibidiana 1] desenhávamos algo e as crianças tinham que adivinhar o que era e depois ditar o nome dos objetos para que nós escrevêssemos no quadro. Essa atividade tomou a atenção delas por algum tempo, mas após cansarem voltaram a fazer bastante bagunça dentro da sala. (Pibidiana 3)

Estes momentos exigem do profissional docente a sensibilidade de perceberem esses fatos e proporcionarem atividades mais lúdicas que sejam capazes de prender novamente a atenção das crianças e conseqüentemente, criar sentido para os alunos. (Pibidiana 7)

Outrossim, para que alcance os objetivos de aprendizagem que envolvam os alunos de forma qualitativa, é necessário que o professor tenha um planejamento. Para superar os desafios e adversidades do dia a dia da sala de aula, é preciso traçar um plano e “antecipar mentalmente uma ação ou um conjunto de ações a ser realizadas e agir de acordo com o previsto” (VASCONCELLOS, 2000, p. 79). Atrelado a isso, Paulo Freire (1996) evidencia a necessidade de criar estratégias pedagógicas que embale os alunos de forma dinâmica e divertida, tornando o processo de ensino e aprendizagem um momento prazeroso. Nos anos iniciais, as estratégias lúdicas são essenciais para a efetivação da aprendizagem, pois ancorar-se a ludicidade é mobilizar um processo de significação dos conhecimentos ou ainda do desejo de aprender.

Assim, no relato é possível perceber que no momento em que a ludicidade se perdeu ou a ação perdeu o sentido para os alunos o comportamento dito “bagunça” retornou. Isso nos faz refletir sobre a necessidade do planejamento que considere as especificidades da criança e do aprender e, portanto, nos mobiliza a pensar sobre o ensinar nessa etapa do desenvolvimento ou série. Outrossim, como nos indicou Vasconcellos (2000), a experiência relatada chama a atenção para o planejamento antecipado e que pode auxiliar de forma significativa na condução e desenvolvimento das atividades propostas. Nessa direção, destaca-se o registro de mais uma das pibidianas, recuperando referenciais teóricos que a auxiliam a avançar nas reflexões.

As ações deram muito certo. Pois, planejamos com antecedência, previmos que algo poderia dar errado e criamos alternativas caso isso viesse acontecer. Assim para um melhor embasamento teórico da nossa discussão recorreremos aos estudos de Libâneo, segundo o autor o planejamento tem grande importância [...] Uma vez que, nos organizamos e desenvolvemos atividades significativas às ações fluíram de forma satisfatória. (Pibidiana 5)

Para além de compreender a primazia dos planejamentos, segundo Vasconcellos (2000), é fulcral que o docente reflita, constantemente, sobre as práticas pedagógicas realizadas, pois esse ato tem a função de “propiciar o despertar do sujeito, além de capacitá-lo para caminhar” (VASCONCELLOS, 2000, p. 12), assim como evidenciado no registro a seguir, da pibidiana 5 ao realizar a primeira regência

[...] Pedimos para que cada um escrevesse o planeta que mais gostaram e, uma característica ou frase referente a esse planeta. Foi aí que senti uma pequena falha na nossa ação [planejamento]. As crianças da turma têm uma dificuldade muito grande em escrever e não conseguem ainda formar frases. [...] Como primeira regência, concluo ter sido satisfatória e positiva e [serviu] como experiência para nossa próxima aula e planejamento. (Pibidina 5)

Outro ponto a ser evidenciado nos registros das alunas acerca do planejamento, é a compreensão de que as estratégias devem contemplar e colocar as crianças no centro da aprendizagem. Em uma das escolas das pibidianas analisadas, a professora regente reconhece e valoriza a atuação dos alunos, todavia, nas outras instituições, as pibidianas parecem notar que há uma valorização ao resultado final - acertos, além de trabalhos e exposições bonitas -, desconsiderando o processo e as construções feitas pelos educandos. O que as levou a refletir sobre o ensino e aprendizagem:

O processo de alfabetização requer do professor práticas e estratégias que oportunizem ao aluno refletir sobre o código de escrita, a fim de que a consolidação alfabética ocorra de maneira significativa. Para tanto, faz-se mister compreender a importância do protagonismo infantil, sobretudo, a valorização das produções e conhecimentos trazidos por ele, com o intuito de que as aprendizagens tenham sentido. [...] [por meio da regência] apresentamos a professora uma nova forma de promover o processo de ensino e aprendizagem, com vistas para a valorização do processo, que quando bem elaborada traz como consequência excelentes resultados de aprendizagem, sem desconsiderar o percurso realizado pelo aluno. (Pibidiana 5)

Ao observar as ações em sala, as bolsistas evidenciam nos registros a reflexão de que o ato de ensinar envolve intencionalidade e, conseqüentemente, estudo, pesquisa e reflexão. O professor precisa compreender que, embora formado, continua em um processo de aprendizagem, seja com seus pares, seja com os alunos e seus familiares. Dos momentos de construção de conhecimento profissional, o que fica para as pibidianas é a necessidade constante de reflexão a cada regência

A experiência com a regência é um momento de bastante reflexão, pois nos revela a importância de se elaborar um planejamento que contenha objetivos bem determinados de acordo com o nível da turma e com os recursos que você dispõe, é um momento de prática importante, onde ressignificamos toda a teoria que vem sendo estudada e após podemos refletir sobre nossas ações, as intervenções, o modo como conduzimos a aula, sobre as nossas expectativas, sobre a participação dos alunos nas atividades, etc. e também estando no lugar de professores temos a chance de refletir sobre a postura e as ações que observamos do professor. (Pibidiana 2)

Em suma, de forma geral, percebe-se ao longo dos registros as compreensões acerca do ser professor, sem romantismos, apontamentos. De forma crítica e reflexiva as participantes mostram e percebem a necessidade de buscar por amparo e realizar práticas significativas. Outrossim, enxergam nas observações de aulas um ponto chave para a construção desses conhecimentos.

4.2. Prática docente: O brincar como eixo central para uma aprendizagem significativa

Os registros das participantes, evidenciaram que um dos pontos altos na constituição das aulas observadas é a falta de sentido e significado das práticas pedagógicas. Nos relatos parece que algumas das professoras trabalham com os conteúdos com base apenas nos livros didáticos, ou seja, desconsideram em muitos momentos aspectos sociais importantíssimos para a formação do sujeito, pois limitam-se ao que o livro aponta. Essa utilização dos livros, que pode desconsiderar os alunos e suas vivências, acaba prejudicando as construções de conhecimentos, uma vez que as crianças não enxergam a importância dos conteúdos e, conseqüentemente, não se apropriam dos conceitos de forma competente. Segundo Ana Tereza Ferreira (2016), superar essa questão implica compreender que uma boa prática parte daquilo que o aluno já conhece, para que assim possa avançar na sua zona de desenvolvimento.

Ao tratar sobre o que o aluno já domina, é quase impossível, ou melhor, desumano, não considerar o universo do brincar, uma vez que, para as crianças, a brincadeira se configura como “um canal de comunicação com o mundo que a cerca” (FERREIRA, 2016, p. 186). Portanto, o professor deve e precisa considerar essas concepções como marco para a efetivação de um aprendizagem significativa e de qualidade. Ancorando-se a essa necessidade, as pibidianas analisadas aqui, propuseram a cada escola a elaboração de um projeto que pudesse dar aos alunos momentos prazerosos, divertidos e significativos dentro da escola.

O Recreando, foi uma proposta feita em reunião [de estudo e orientação na universidade com a coordenação] de realizarmos um recreio diferenciado assim como já fizemos em outro momento. [...] A proposta se pauta em uma atividade de interação e expressão em que além de aprender os conteúdos fosse possível aprender o respeito mútuo, em um reconhecimento de reconhecer onde o outro termina e onde ele começa. A se ter novas vivências diante de brincadeiras já existentes, mas que são provocadoras. A ter autonomia em suas escolhas e, além disso, refletir [sobre] os desafios que são propostos. (Pibidiana 1)

As atividades do recreando também nos revelam a importância de proporcionar às crianças momentos de brincar livre. Mesmo que para criança seja de forma inconsciente é pelo brincar, um momento de recreação que proporciona à criança desenvolvimento das mais diversas habilidades (Pibidiana 2)

Para além, o projeto elaborado buscou trazer para os alunos a construção de conhecimentos significativos, sendo assim, objetivou-se ainda que as brincadeiras realizadas nos recreios, servissem como subsídio para as intervenções em sala. Segundo Kishimoto (1997), para que as brincadeiras tenham fins pedagógicos, faz-se mister criar ações intencionais, com vistas para a consolidação da aprendizagem. Contudo, ainda segundo a autora, não pode-se perder de vista as concepções do brincar, ou seja, o desejo que a criança tem em estar/realizar determinado jogo. Em análise, percebe-se que as pibidianas compreendem essa concepção ao afirmar que:

Dadas as observações dos vínculos já estabelecidos com os alunos por meio das práticas brincantes, destacamos a necessidade de nos prepararmos com outras brincadeiras e atividades para promover efetivamente a ampliação do

repertório dos alunos. Identificamos com isso a necessidade de elaborar um planejamento, mesmo que brincar seja um ato espontâneo, para nós o planejamento se faz primordial. Planejar as experiências das crianças é fundamental para que essas intenções sejam posteriormente revertidas em aprendizagem e desenvolvimento importante também para se organizar conforme a necessidade de materiais, tempo disponível e a organização do espaço de modo que favoreça o desenvolvimento das práticas. (Pibidiana 2)

É possível por meio das brincadeiras envolver cultura e o conhecimento científico, desde que haja uma boa preparação e planejamento, adaptando-se às necessidades do âmbito escolar, contribuindo assim para o avanço dos processos de ensino e aprendizagem. (Pibidiana 6)

Vale pontuar que, todos os planejamentos do recreando, consideravam as demandas das turmas, para tanto, buscando superar as dificuldades as/os bolsistas faziam uso dessas brincadeiras. Como resultado, a cada término do subprojeto, as pibidianas relatam uma enorme satisfação, alegria e muita emoção, uma vez que as crianças voltavam para as salas de aula com um gosto de quero mais.

Conhecendo a dificuldade da escola em fazer com que os alunos avancem na aprendizagem, organizamos brincadeiras que contemplassem a sequência alfabética e a elaboração de palavras. [...] Todas as turmas se divertiram e brincaram com todas as atividades propostas pelo grupo, ao toque do sinal a sensação era sempre de euforia e de descontentamento, já que era o fim de mais um recreando. Nessa ação em especial, pude perceber mais entrosamento, tanto pelo grupo quanto da escola e crianças com o projeto. (Pibidiana 5)

A ação do dia se tornou uma forma de sondagem da aprendizagem e dos conhecimentos dos alunos, o que nos ajuda a pensar no planejamento das próximas ações tanto do Projeto Recreando, quanto nas práticas em sala de aula. [...] buscamos criar um espaço para uma prática situada de intervenção e análise com base no brincar, visando encontrar formas de fazer com que as crianças avancem no processo de aprendizagem da leitura e escrita. (Pibidiana 6)

Para além de buscar trazer momentos divertidos e uma aproximação significativa com as crianças, a elaboração do projeto deu margens para que as pibidianas pudessem atuar nas salas de aula de maneira contextualizada, diferente do que estava posto. Segundo Ana Tereza Ferreira (2016), as ações realizadas pelo professor dentro da escola, devem possuir caráter investigativo com e para as crianças, onde por meio das brincadeiras, possam ser criados espaços que contribuam com um processo de ensino e aprendizagem de qualidade.

A respeito do projeto Recreando, acredito que do pouco que fizemos, grande se torna. A cada brincadeira uma barreira se quebra, ao mostrar que essas crianças são seres brincantes. Assim, registro que, a partir desse projeto descobri o quão importante o brincar é, e como essa área precisa de atenção. (Pibidiana 1)

[...] reflito sobre o fato do brincar em sua essência não ser uma prioridade para a maioria dos educadores que quando tem oportunidades não os utilizam, e preferem recorrer aos brinquedos que a modernidade e o capitalismo trouxeram para a infância das crianças. (Pibidiana 7)

Destarte, os depoimentos evidenciam que, por meio do Recreando, as bolsistas puderam refletir sobre o fazer pedagógico sem desconsiderar a primazia do protagonismo, bem como os conhecimentos de cada criança. Outrossim, o subprojeto deu a oportunidade de fazer as/os pibidianas pensar no brincar pelo brincar, com a função de divertir e de permitir que as crianças curtam suas infâncias, superando a ideia do brincar na perspectiva exclusiva de recurso pedagógico.

4.3 Reflexão sobre a prática: as reuniões como um dos pontos para a constituição da profissionalidade docente.

Para além de viver a experiência dentro das escolas, uma das missões do grupo foi permitir que as reflexões, dificuldades e aprendizagens acerca do fazer docente fossem discutidas dentro da universidade. Nesse sentido, os bolsistas elaboravam e desenvolviam planejamentos e voltavam para a sala de reuniões e debatiam os casos, com o intuito de qualificar as aprendizagens e superar os desafios. Segundo Nóvoa (2019, p. 19), tal ação é

indispensável durante a formação docente pois tornar-se professor implica que o sujeito se aproprie das especificidades docentes em todas as dimensões.

Outrossim, por meio dos relatos nos registros reflexivos, percebe-se que de forma sistematizada e intencional, o grupo em todos os encontros, ancoravam-se em referenciais teóricos, que norteavam suas reflexões e davam base para a construção de estratégias significativas.

[...] durante os encontros semanais tivemos a oportunidade de discutir com a coordenadora do projeto nossas inquietações e dúvidas. Nesse momento, discutimos a importância do protagonismo da criança no processo de ensino e aprendizagens e ainda, tivemos a oportunidade de pensar em novas estratégias e possibilidades de ações diferentes. Um dos livros que guiou nossas discussões foi da autora Emília Ferreiro Reflexões sobre a alfabetização, o material tece análises sobre a alfabetização, oportunizando um repensar sobre a prática docente. (Pibidiana 5)

Para além, como forma de possibilitar ainda a construção de conhecimentos em todas as dimensões da profissão, as reuniões deram a oportunidade para que os graduandos pudessem elaborar seus materiais de trabalho, refletindo sobre a importância e sobre a potencialidade de cada material para os estudantes das escolas parceiras.

As exposições dos materiais pedagógicos elaborados pelos pibidianos proporcionaram várias reflexões e aprendizagem [...] a mensagem que fica é de que não precisamos de materiais mirabolantes ou extremamente lúdicos, a centralidade está na intencionalidade e nas necessidades de cada aluno. (Pibidiana 5)

Em suma, os conhecimentos profissionais adquiridos por meio das reuniões foram inúmeros e de grande importância para a formação de profissionais completos. Todavia, de maneira geral, o que se destaca nos registros dos participantes, é a compreensão de que os movimentos de reflexão sobre a docência de forma coletiva, são tão ricos e fundamentais para atuação quando os momentos individuais. De acordo com Nóvoa (2019), é esse fazer junto que tem o poder de elevar a profissão docente, bem como qualificar os processos educativos.

Dos ganhos do PIBID para a formação das pibidianas

A efetivação de uma prática docente significativa está, de certa forma, relacionada aos processos de reflexão que se tem sobre a atuação. Sendo assim, este trabalho ancora-se a um projeto institucional, buscando evidenciar os movimentos de construção de conhecimentos profissionais, importantíssimos para uma atuação competente. Nos relatos analisados emergiram muitos desafios, contudo, de forma geral, os ganhos e aprendizagens superaram todas as dificuldades, isso porque os/as participantes tiveram como ponto central a reflexão das práticas desenvolvidas.

Nos registros, relatos reflexivos sobre um fazer diferente dentro da sala de aula são comuns. De acordo com uma das pibidianas, essa é uma das construções que levará para a sua atuação profissional. A vista disso, no que tange a prática reflexiva a Pibidiana 6 aponta que:

Busco moldar minha prática a essa visão, sendo isso algo que o PIBID por meio das reuniões e da sala de aula, qualificaram meu olhar e minhas ações.

Outrossim, percebe-se que a superação dos medos, inseguranças, dificuldades e adversidades nos planejamentos elaborados, só foi possível pois os/as bolsistas realizavam, constantemente, estudos aprofundados acerca do processo de ensino e aprendizagem, em especial, na área da alfabetização. Assim, como ganhos, fica nítido a efetivação de sujeitos conscientes sobre o que é ser professor, ou melhor, sobre as necessidades reais de um docente comprometido com um processo de ensino e aprendizagem de qualidade.

Ser docente é compartilhar conhecimento, é acompanhar e possibilitar avanços qualitativos dos alunos, mas também é aprender e se reinventar a cada aula, essa aprendizagem acontece por meio de estudos e com base em referenciais teóricos, mas também da participação e da interação com o outro. (Pibidiana 5)

Eu me senti protagonista de tudo o que aconteceu [no programa], senti um movimento - às vezes agradável, outras vezes nem tanto- do ser professor dentro de mim. As regências me fizeram ser professor, desenvolver raciocínio pedagógico e sentir a dimensão humana tão falada nas teorias. (Pibidiana 8)

Destarte, o PIBID pedagogia presencial, traz a tona a efetivação do espaço em que o autor Nóvoa, denomina como “casa comum” para a formação de professores, uma vez que oportuniza que as/os participantes construam seus conhecimentos não apenas junto aos teóricos, mas também por meio de situações reais em sala de aula. Com o término do projeto, por meio dos registros, percebe-se que o olhar dos pibidianos sobre as especificidades do ser professor, é muito mais abrangente, consciente e qualitativo, pois os/as bolsistas conheceram a realidade

e estão prontos para atuar de maneira crítica e competente.

5. CONSIDERAÇÕES FINAIS

São inegáveis os desafios diários que cercam a atuação do professor, seja por falta de recursos, investimentos e valorização, tornando cada vez mais urgente discutir e qualificar os futuros profissionais para uma atuação que, dentro das possibilidades, possam superar as adversidades e realizar um trabalho de qualidade. Nessa perspectiva, a pesquisa realizada buscou evidenciar a primazia da formação crítica e reflexiva, para tanto, ancorou-se ao programa institucional de iniciação à docência, o PIBID. O projeto, que tem como objetivo central oportunizar a aproximação de graduandos à sala de aula, cria possibilidades de construções de conhecimentos profissionais de forma crítica, na medida que coloca os alunos em constante reflexão sobre o fazer pedagógico e a necessidade de articulação entre teoria e prática para uma atuação de qualidade.

Assim, um dos pontos-chaves e essenciais para a constituição deste trabalho, foi trazer à tona a forma como os processos de reflexão sobre a prática pedagógica no contexto do Pibid pedagogia UFLA 2018, permitiram a elaboração de conhecimentos profissionais sobre a docência. Durante a pesquisa percebeu-se que, um dos sucessos para a efetivação e construção de saberes, foram os alunos refletirem coletiva e individualmente sobre os aspectos evidenciados no chão da escola. Todavia, de forma muito significativa, as pibidianas registravam em diários reflexivos essas construções, como forma de sistematizar as discussões e aprendizagens. Segundo Zabalza (2004), os registros são fundamentais para uma prática de qualidade, pois, a utilização da escrita conduz o professor à tomada de consciência e, conseqüentemente, o impulsiona a pensar sobre os dilemas que os rodeiam.

Foi pensando nessas potencialidades que analisou-se os registros reflexivos das participantes, pois, neles foi possível acompanhar toda a evolução das graduandas, bem como a construção de saberes profissionais. Durante a análise percebeu-se que, de forma geral, a reflexão sobre a atuação e também sobre as discussões realizadas em grupo, levavam as alunas a superarem suas crenças e inseguranças, buscando em referenciais teóricos as respostas para suas indagações. Como resultado, evidenciava-se práticas melhores, mais significativas, críticas e reflexivas. Outrossim, na escrita, as graduandas evidenciam que, as observações, o contato com os alunos e toda a equipe escolar, são fonte de saberes profissionais, uma vez que, esses sujeitos, as convidaram a serem professoras, e, por meio desta acolhida, as participantes iam qualificando suas atuações, bem como construindo sua identidade profissional.

Além disso, é inegável em todos os registros a percepção de como as reuniões foram essenciais para a tomada de decisões de qualidade. Nesses encontros, que até podem ser classificados como reuniões pedagógicas, pois buscavam dialogar com base nas necessidades reais das escolas, as alunas compartilhavam as experiências, problematizavam as ações evidenciadas no chão da escola e, de forma compartilhada, traçavam estratégias, sejam de ensino ou postura profissional, com alunos, professores ou equipe gestora. Esses diálogos oportunizaram que as alunas pudessem conhecer sobre a primazia da reflexão e construção de uma escola que se consolida de qualidade coletivamente. Segundo Nóvoa (2019), para que ocorra a *metamorfose* da escola, é preciso compreender, ainda na graduação, a potencialidades desses espaços, como um ambiente educativo de diálogo, reflexão, pesquisa e escrita.

Destarte, o programa viabilizou inúmeras aprendizagens, descobertas e superações. Pelos registros foi possível perceber o quanto cada pibidiana evoluiu e o quanto a reflexão crítica sobre a teoria e a prática foram fulcrais para as construções dos saberes. Isso porque, o PIBID, assim como outros programas de iniciação à docência, é fonte rica de oportunidades de aproximação do saber fazer competente. Outrossim, o programa viabiliza a constituição de uma identidade profissional atrelada ao chão da escola, à professores experientes e à pesquisa científica, tornando, conseqüentemente, a formação e atuação desse profissional mais qualificada e comprometida com uma educação de qualidade.

Portanto, conclui-se que o PIBID é uma iniciativa que oportuniza a construção de distintos saberes profissionais, com ênfase para uma formação crítica, em que o diálogo e a escrita reflexiva são fundamentais para uma prática significativa.

6. REFERÊNCIAS

ANDRÉ, Marli et al. O papel do outro na constituição da profissionalidade de professoras iniciantes. Revista Eletrônica de Educação. v. 11, n. 2, p. 505-520, 2017.

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

FERREIRA, Ana Tereza. R. J. . Trabalho pedagógico: o jogo e as brincadeiras como estratégias da ação docente. In: Maria Carmen V. R. Tacca. (Org.). **Ação Formação Docente e Práticas Pedagógicas na Escola**. 1ed. Campinas: Alínea, 2016, v. único, p. 1-265.

GARCIA, Maria. M. A., HYPOLITO, Álvaro. M. e VIEIRA, Jarbas. S. **As identidades docentes como fabricação da docência**. Educação e Pesquisa, v.31, n.1, pp.45-56, jan-mar/2005.

GATTI, Bernadete Angelina; BARRETTO, Elba Siqueira de Sá; ANDRÉ, Marli E. D. de Afonso. **Políticas docentes no Brasil: um estado da arte**. Brasília: UNESCO, 2011.

GATTI, Bernadete Angelina. **Formação de Professores no Brasil: características e problemas**. Campinas: Educ. Soc. 2010.

IZA, Dijanane Fernanda Vedovatto. **Identidade Docente: as várias faces da constituição do ser professor**. Revista Eletrônica de Educação: 2014.

KISHIMOTO, Tizuko. **Jogo, brinquedo, brincadeira e a educação**. São Paulo: Cortez, 1997.

NUNES, C.M.F. **Saberes docentes e formação de professores: um breve panorama da pesquisa brasileira**. Educação & Sociedade, Campinas, Ano 22, n.74, p.27-42, abr. 2001.

NÓVOA, António. **Os Professores na Virada do Milênio : do excesso dos discursos à pobreza das práticas**. São Paulo: Educação e Pesquisa, v. 25, n. 1, p. 11-20, jan./jun. 1999.

NÓVOA, António.. **Professores: Imagens do futuro presente**. Lisboa: Educa, 2009.

NÓVOA, António. **Os Professores e a sua Formação num Tempo de Metamorfose da Escola**. Lisboa: Educação & Realidade, Porto Alegre, v. 44, n. 3, e84910, 2019.

PIMENTA, Selma Garrido. **Formação de professores – Saberes da docência e identidade do professor**. São Paulo, Nuances- Vol. III, 1997.

PRODANOV, Cleber Cristiano; FREITAS, Ernani Cesar de. **Metodologia do trabalho científico: métodos e técnicas da pesquisa e do trabalho acadêmico**. 2. ed. – Novo Hamburgo: Feevale, 2013.

LIBÂNEO, J. C. **Pedagogia e pedagogos: inquietações e buscas**. Educar, Curitiba, n. 17, p. 153-176. 2001.

SOUZA, Nadia. Ap. de. A relação teoria-prática na formação do educador. In: **Anais da Semana de Ciências Sociais e Humanas**. Londrina, v. 22, p. 5-12, 2001.

TACCA, Maria Carmen (org.). **Ação Formativa Docente e Práticas Pedagógicas na Escola**. Campinas: Alínea, 2016.

TARDIF, Maurice. **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, ANPED, São Paulo, n. 13, jan./abr. 2000.

VASCONCELLOS, Celso dos Santos. **Planejamento: Projeto de Ensino-Aprendizagem e Projeto Político-Pedagógico – elementos metodológicos para elaboração e realização**. 7^a ed.- São Paulo: Libertad, 2000.

ZABALZA, Miguel A. **Diários de aula: um instrumento de pesquisa e desenvolvimento profissional**. Porto Alegre: Artmed, 2004.