

O LUGAR DA REFLEXÃO NA FORMAÇÃO INICIAL DE PROFESSORES

Déborah Fernanda da Silva, Leticia dos Santos Carvalho***

RESUMO

Refletir sobre atos passados e pensar, com base nestes, ações futuras é uma capacidade do ser humano. No entanto, na docência, essa ação precisa ser feita de forma intencional e crítica, a fim de que se alcancem os objetivos definidos para determinado aluno, configurando a sala de aula como um espaço de investigação para que o professor avalie sua própria ação pedagógica. Nesse sentido, o presente artigo objetiva discutir a importância da reflexão para a construção da prática docente e a necessidade de esta ser estimulada ainda durante a formação inicial com a inserção do(a) estudante em contextos escolares. Nesse sentido, investigamos essa prática no Programa Institucional de Bolsas de Iniciação à Docência (PIBID). Para tanto, foi realizada uma pesquisa de cunho qualitativo, sendo utilizadas diferentes técnicas para a coleta dos dados: observação naturalista, diário de campo, entrevista semiestruturada e diário de aula. A revisão bibliográfica está ancorada em Zeichner (2008), Contreras (1997), Giroux (1990), Pimenta (2008), Gómez (2015), Schön (1983, 2000), entre outros. A partir da análise dos resultados obtidos, foi possível concluir que uma prática pautada na reflexão crítica e colaborativa é fundamental para a construção da profissão docente.

Palavras-chave: Prática reflexiva. PIBID. Formação inicial.

REFLECTION IN THE INITIAL TEACHER TRAINING

ABSTRACT

Reflecting on past actions, thinking and basing future actions on these reflections, is a capacity of the human beings as rational beings. However, in teaching, this action needs to be done intentionally and critically, in order to achieve the objectives defined for a particular student, so configuring the classroom as a research space

* Graduada em Pedagogia pela Universidade Federal do Rio Grande do Norte (UFRN). ORCID: 0000-0001-5943-4207. Correio eletrônico: debfernanda95@outlook.com

** Doutora em Educação pela Universidade Federal do Rio Grande do Norte (UFRN). Professora Adjunta da Universidade Federal do Rio Grande do Norte (UFRN). ORCID: 0000-0002-6129-0326. Correio eletrônico: lleticia_carvalho@hotmail.com

so the teachers can evaluate their own pedagogical actions. So, this article aims to discuss the importance of the reflection for the construction of the teaching practice, and also about the necessity of the reflection be stimulated already at the beginning of the teacher training process, with the insertion of students in school contexts. With this in mind, we investigated this kind of practice in the Institutional Program of teaching introduction Scholarships (Programa Institucional Bolsa de Iniciação à Docência - PIBID). In order to do so, a qualitative research was carried out, using different techniques for collecting data: naturalistic observation, field diary, semi-structured interview and class record book. The literature review is based on Zeichner (2008), Contreras (1997), Giroux (1990), Pimenta (2008), Gómez (2015), Schön (1983, 2000) among others. Through the analysis of the obtained results, it was possible to conclude that the practice based on critical and collaborative reflection is fundamental for the construction of teachers.

Keywords: Reflective practice. PIBID. Initial teacher training.

EL LUGAR DE LA REFLEXIÓN EN LA FORMACIÓN INICIAL DE PROFESORES

RESUMEN

Reflexionar sobre actos pasados y pensar, sobre la base de estos, acciones futuras, es una capacidad del ser humano, siendo este un ser racional. Sin embargo, en la docencia, esta acción no necesita hacerse de forma intencional y crítica, con el fin de que se alcancen los objetivos definidos para determinado alumno, configurando el aula como un espacio de investigación para que el profesor evalúe su propia acción pedagógica. En este sentido, el presente artículo objetiva discutir sobre la importancia de la reflexión para la construcción de la práctica docente, y sobre la necesidad de esta ser estimulada aún durante la formación inicial con la inserción del estudiante en contextos escolares. En este sentido, investigamos esa práctica en el Programa Institucional de Becas de Iniciación a la Docencia (Programa Institucional Bolsa de Iniciação à Docência - PIBID). Para ello, fue realizada una investigación de corte cualitativo siendo utilizadas diferentes técnicas para la recopilación de los datos: observación naturalista, diario de campo, entrevista semiestructurada y diario de clase. La revisión bibliográfica está anclada en Zeichner (2008), Contreras (1997), Giroux (1990), Pimenta (2008), Gómez (2015), Schön (1983, 2000), entre otros. A partir del análisis de los resultados obtenidos fue posible concluir que una práctica pautada en la reflexión crítica y colaborativa es fundamental para la construcción de la profesión docente.

Palabras clave: Práctica reflexiva. PIBID. Formación inicial.

1 INTRODUÇÃO

Nas últimas décadas, o debate acerca da formação docente veio tomando ainda mais espaço nas discussões do âmbito educacional (NUNES, 2001). À medida que novos desafios foram emergindo, tornou-se crucial que as instituições de en-

sino repensassem seus currículos para os cursos de formação docente. Constatou-se que apenas a teoria é insuficiente para formar professores capacitados para lidarem com as inúmeras situações e incertezas que perpassam a sala de aula (FLORES, 2014). Assim, é necessário que, além da formação teórica que ofereça subsídios para as práticas posteriores, os futuros professores recebam uma formação que os prepare minimamente para serem capazes de exercer uma postura crítica e reflexiva sobre sua prática, tomando consciência de seu papel social e dos condicionantes internos e externos de seu trabalho.

Nesse sentido, partindo do pressuposto de que o professor é um importante agente de mudanças sociais e concebendo o ato educativo como um processo que aponta para fins formativos, e não apenas em relação aos conhecimentos destinados a cada etapa da vida escolar, mas que também prepara, de forma global e integral, seu aluno, visando à emancipação deste, a presente pesquisa foi realizada com o intuito de responder a seguinte questão: como uma prática reflexiva contribui para uma mudança na ação educativa? Dessa forma, objetiva-se oferecer contribuições no que se refere à discussão acerca do exercício da docência como ação intencional, concebendo o docente como um profissional crítico que enxerga sua sala de aula como espaço formativo, sempre preocupado com o processo de aprendizagem de seu corpo discente, com consciência do que sabe e do que não sabe, para que assim possa saber mais, como bem sinalizou Paulo Freire (1996), caracterizando-se como um professor reflexivo e pesquisador de sua prática (ELLIOT, 1993; SCHÖN, 2000; STENHOUSE, 1987; ZEICHNER, 2008).

Para isso, foi realizada uma discussão teórica acerca do conceito de professor reflexivo-investigador-crítico apontando as críticas e possibilidades para a efetivação dessa prática com base em Zeichner (2008), Contreras (1997), Giroux (1990), Pimenta (2008, 2000), Gómez (2015), Schön (2000), entre outros. Também foi introduzida uma discussão teórica sobre o Programa Institucional Bolsa de Iniciação à Docência (PIBID) no tocante à importância do Programa não só como política de assistência estudantil, mas principalmente com o objetivo de analisar os impactos na formação inicial de professores, buscando observar como a participação no Programa contribui para o exercício da docência. Assim, para a concretização da pesquisa, foi realizado um estudo de caso com uma professora da rede pública de ensino egressa do Curso de Pedagogia da Universidade Federal do Rio Grande do Norte (UFRN) e que participou do PIBID durante a graduação.

1.1 O conceito de professor crítico-reflexivo

Na década de 1980, com as intensas discussões sobre o papel da escola e a importância da formação do professor para superar a visão de escola como aparelho ideológico do Estado, conforme defendiam os crítico-reprodutivistas, a necessidade de se formar professores conscientes e críticos em relação ao seu papel social tornou-se mais notória (LIBÂNEO, 2008).

A ideia de um profissional reflexivo e crítico tem seu berço nos estudos publicados pelo professor norte-americano Donald Schön. Este foi autor de uma série de reformas curriculares nos cursos de formação no Instituto de Tecnologia de Massachusetts (MIT), além de vários estudos em que demonstrou sua preocupação em relação à formação baseada no modelo positivista, predominante na época.

Para o referido autor, uma formação que se apoie na valorização da prática como momento crucial na construção do conhecimento é a melhor forma de preparar profissionais aptos para lidar com as diversas situações com as quais vão se deparar no exercício da profissão (PIMENTA, 2008).

Para Schön, além do conhecimento na ação, existem dois tipos de reflexão: a reflexão na ação, que é a construção do conhecimento por parte do profissional no momento imediato no qual esse conhecimento se faz necessário; e a reflexão sobre a reflexão na ação, que é o movimento pelo qual o profissional cria novos esquemas, já que os internalizados se mostram insuficientes (PIMENTA, 2008).

No entanto, alguns autores demonstraram preocupação em relação ao enfoque reducionista do que seria uma prática reflexiva presente nas ideias de Schön. Para Zeichner (2008) e Contreras (1997), a teoria de Schön limita-se a situações individuais de sala de aula, situações que necessitam de uma resolução imediata. Segundo Ghedin (2008, p. 137),

Muitos professores tendem a limitar seu mundo de ação e de reflexão à aula. É necessário transcender os limites que se apresentam inscritos em seu trabalho, superando uma visão meramente técnica na qual os problemas se reduzem a como cumprir as metas que a instituição já tem fixadas. Esta tarefa requer a habilidade de problematizar as visões sobre a prática docente e suas circunstâncias, tanto sobre o papel dos professores como sobre a função que cumpre a educação escolar.

Assim, o professor, ao refletir sobre sua prática, deve ser capaz de fazê-la situando-a em um contexto histórico e social, concebendo seu trabalho com um exercício intelectual.

A tarefa do professor de exercer uma reflexão crítica é árdua, pois as condições que subsidiam o trabalho docente parecem oferecer pouca ou nenhuma condição para tal. No entanto, é a partir do questionamento dessa estrutura, que o docente será capaz de conduzir sua prática de forma consciente e intencional (GHEDIN, 2008).

Essa concepção do trabalho docente em uma perspectiva crítica, também foi alvo de estudos realizados por Stenhouse (1987) e Elliot (1996). Esses autores concebem o professor como um investigador da própria prática e a sala de aula como *locus*, à medida que vão vivenciando o cotidiano escolar e produzindo teorias e métodos para lidar com determinada situação (SERRÃO, 2008). No entanto, é fundamental que os professores subsidiem sua prática nas teorias educacionais já existentes, pois, desconsiderá-las e basear-se apenas em achismos e situações particulares, significa alienar-se.

Outro condicionante na concepção do professor como crítico-reflexivo é o aspecto colaborativo. A prática colaborativa deve ser inerente à prática crítico-reflexiva, pois o trabalho docente configura-se como uma prática social; logo, uma prática que deve acontecer de forma coletiva.

Nas constantes discussões no âmbito educacional, os holofotes parecem virar-se sempre para as escolas. Todavia, mais do que pensar a educação no seu fim, é estritamente necessário pensar a formação oferecida nos cursos de licenciaturas, além de uma formação continuada que esteja de acordo com as necessidades observadas no cotidiano escolar. Os professores, principais e mais impor-

tantes agentes do fenômeno educativo, precisam receber uma formação que potencialize uma postura de criticidade e reflexão.

Um dos espaços que possibilita essa formação reflexiva é o Programa Institucional de Iniciação à Docência - PIBID (discutido no tópico seguinte). Nele, os graduandos têm a oportunidade de vivenciar de fato o espaço escolar, incentivados a desenvolver-se nos âmbitos reflexivo, prático e acadêmico.

1.2 Assistência estudantil e o PIBID

Com a promulgação da chamada “constituição cidadã” de 1988, a educação, assim como diversos outros direitos sociais, passou a ser assegurada à população como sendo dever do Estado. No que se refere à educação superior, além da seguridade por lei, fez-se necessária a criação de políticas que objetivassem garantir não só o acesso, mas a permanência dos estudantes das classes mais populares, dada a notória elitização no espaço acadêmico.

Na década de 1990, com a aprovação da Lei de Diretrizes e Bases da Educação Nacional (LDB), a ideia de educação para todos é reforçada no artigo 3.º desta legislação, que assevera o seguinte: “O ensino será ministrado com base nos seguintes princípios: igualdade de condições para o acesso e permanência na escola.” (BRASIL, 2017, p. 8-9).

Pensando nisso, principalmente durante os dois mandatos do ex-presidente Luís Inácio Lula da Silva, a criação de programas e leis que objetivavam tornar a educação mais democrática foi prioridade.

Em 2007, foi criado o Programa Nacional de Assistência Estudantil (PNAES), por meio da Portaria n.º 39, com o objetivo de promover ações nas áreas de pesquisa, ensino e extensão, sendo algumas delas com a concessão de bolsa-auxílio, como forma de garantir ajuda financeira aos estudantes, sem perder de vista o viés acadêmico (SILVEIRA, 2012).

Nesse sentido, em 24 de junho de 2010, por meio do Decreto n.º 7.219, é criado o Programa Institucional de Bolsas de Iniciação à Docência (PIBID). De acordo com o Decreto,

O Programa Institucional de Bolsas de Iniciação à Docência - PIBID, executado no âmbito da Coordenação de Aperfeiçoamento de Pessoal de Nível Superior - CAPES, tem por finalidade fomentar a iniciação à docência, contribuindo para o aperfeiçoamento da formação de docentes em nível superior e para a melhoria de qualidade da educação básica pública brasileira. (BRASIL, 2010, p. 1).

Assim, o Programa configura-se não apenas como uma política de permanência estudantil, mas também como uma importante ferramenta na efetivação de uma formação mais completa nos cursos de licenciatura, bem como nas escolas públicas, dados os índices preocupantes verificados no Índice de Desempenho da Educação Básica (IDEB).

O Programa se destaca por possuir uma dinâmica que permite que o licenciando se insira, ainda durante a graduação, no contexto escolar, atuando não apenas como observador, mas também como protagonista, à medida que realiza intervenções com a turma a qual lhe foi designada. Assim, o estudante tem a oportu-

tunidade de aliar a teoria vista durante a graduação com a realidade vivenciada dentro do espaço escolar, ressignificando-as à proporção que se faz necessário.

Esse processo reflexivo de pensar a vivência escolar à luz das teorias educacionais é um pré-requisito do PIBID e envolve tanto os pibidianos (alunos bolsistas), supervisores (professores da Educação Básica) e os professores coordenadores (docentes da instituição de Ensino Superior), fazendo com que o PIBID se caracterize também como uma importante ferramenta de formação continuada. Reafirmando essa característica do Programa, também é uma premissa a formação a partir das situações vivenciadas nas escolas e a reflexão destas para o redimensionamento das práticas.

Desse modo, existe uma constante e cíclica rede de compartilhamento de ideias, na qual os professores em formação inicial contribuem com ideias e soluções com um caráter mais inovador, e os professores já em exercício realizam suas contribuições apoiados nas experiências já acumuladas. Para Nóvoa (2003, p. 5),

É evidente que a Universidade tem um papel importante a desempenhar na formação de professores. Por razões de prestígio, de sustentação científica, de produção cultural. Mas a bagagem essencial de um professor adquire-se nas escolas, através da experiência e da reflexão sobre a experiência.

Assim, a inserção de forma orgânica, participativa, supervisionada e reflexiva do licenciando no contexto escolar possibilita a criação de um vasto repertório que será essencial e tem a potencialidade de servir como ponto de partida para as práticas posteriores.

1.3 O PIBID no Curso de Pedagogia da UFRN

Em 2007, ao aderir ao programa de Reestruturação e Expansão das Universidades Federais (REUNI), a Universidade Federal do Rio Grande do Norte (UFRN) realizou uma série de reformulações curriculares e, no Plano de Ação 2007-2011, trouxe propostas que iam desde a ampliação e melhoria na infraestrutura da universidade até a institucionalização de políticas que tinham como objetivo a melhoria da educação básica, já que, no documento, a preocupação com a necessidade de melhorias na formação oferecida nos cursos de licenciatura ficou evidente (TAVARES, 2012).

Nesse contexto, o PIBID surge na federal potiguar abrangendo, no edital de 2007, os cursos de Física, Química, Biologia, Matemática, Língua Portuguesa (2 *campi* - Natal e Currais Novos), Música e Filosofia. Com o edital de 2009, os cursos de Geografia, Ciências Sociais, História (2 *campi* - Natal e Caicó) e Pedagogia entraram no Programa.

De acordo com as Diretrizes Curriculares Nacionais para o curso de graduação em Pedagogia, licenciatura (BRASIL, 2006), as principais exigências para a formação do(a) pedagogo(a) são as seguintes:

Art. 3º. O estudante de Pedagogia trabalhará com um repertório de informações e habilidades composto por pluralidade de conhecimentos teóricos e práticos, cuja consolidação será proporcionada no exercício da profissão, fundamentando-se em princípios de interdisciplinarida-

de, contextualização, democratização, pertinência e relevância social, ética e sensibilidade afetiva e estética.

Parágrafo Único. Para a formação do licenciado em Pedagogia é central:

I - O conhecimento da escola como organização complexa que tem a função de promover a educação para e na cidadania;

II - A pesquisa, a análise e a aplicação de resultados de investigações de interesse da área educacional;

III - A participação na gestão de processos educativos e na organização e funcionamento de sistemas e instituições de ensino. (BRASIL, 2006, p. 1).

Desse modo, faz-se necessário, ainda durante a formação inicial, que o(a) pedagogo(a) receba uma formação que seja capaz de aliar formação teórica com vivências significativas no ambiente escolar.

No PIBID Pedagogia/UFRN, os graduandos têm a oportunidade de vivenciar e protagonizar, de forma orientada e supervisionada, o fenômeno educativo, além de fazer parte das ações previstas aos participantes, a participação regular em eventos formativos, como seminários, encontros integrativos com os participantes de outras licenciaturas, produção de projetos didáticos e relatórios, além de apresentações em eventos científicos.

O resultado desse elo de diversas ferramentas que acabam por promover uma formação mais completa tem gerado impacto direto nas escolas públicas do município de Natal que receberam os bolsistas de Pedagogia, fazendo com que os índices e a qualidade do ensino aumentassem. A título de exemplo, de acordo com dados consultados na plataforma virtual “QEdu¹”, a Escola Municipal Professor Ulisses de Góes obteve, em 2009, nota 3,1 no IDEB e, em 2011, após ser contemplada com o Programa, saltou para 4,1. Outro exemplo é a Escola Estadual Presidente Café Filho, que, em 2009, teve nota 2,2 e, em 2011, obteve nota 3,0.

Os dados, não apenas numéricos, mas também qualitativos, são reflexos da assertiva dinâmica promovida pelo PIBID dentro das escolas. Os estudantes em formação inicial, com a oportunidade de vivenciar a escola e somar essa vivência com a formação recebida no Programa e na graduação, são capazes de criar métodos, projetos e ferramentas que auxiliam e contribuem a alcançar o que, sem dúvida, é o objetivo de todos os educadores: a melhoria na qualidade da educação pública.

2 METODOLOGIA

Para responder à questão que move este estudo - como uma prática reflexiva contribui para uma mudança na ação educativa? -, optou-se pela utilização de uma metodologia com uma abordagem qualitativa, que, segundo Lüdke e André (1986, p. 13), “[...] envolve a obtenção de dados descritivos, obtidos no contato direto do pesquisador com a situação estudada, enfatiza mais o processo do que o produto e se preocupa em retratar a perspectiva dos participantes.” Desse modo, configura-se como a melhor abordagem para o presente trabalho, dada a questão

¹ A QEdu é uma plataforma onde é possível conhecer dados educacionais, como IDEB e Enem, de diversas escolas públicas brasileiras, com o objetivo de facilitar o acesso a esses números e promover melhores escolhas em relação à educação.

aqui suscitada. Para a coleta de dados, optou-se pela utilização de diferentes técnicas: a entrevista, o diário de bordo, o diário de aula e a observação naturalista.

Foram realizadas cinco observações naturalistas não participantes, já que o objetivo era identificar e recolher informações sem interferência no espaço. As observações foram realizadas em dias alternados, dada a quantidade de eventos na escola, além dos dias disponíveis por parte da pesquisadora para a realização destas. As observações foram registradas em um diário de bordo e em um protocolo de observação. Salientamos que, antes das observações realizadas, já estávamos em contato com a instituição de forma sistemática.

A utilização do protocolo de observação serviu para que não se perdesse o foco do que estava sendo observado e do que seria significativo ou não. Todas as informações que eram consideradas importantes, mas que não se encaixavam em nenhuma dimensão do protocolo, eram registradas no diário de bordo.

Além desses dois registros escritos já citados, também se concluiu como necessário o registro, por parte da professora, de um Diário de Aula, onde deveria ser registrado, ao final de cada aula, o olhar da professora em relação ao andamento das atividades realizadas, objetivos alcançados ou não, situações vivenciadas; enfim, tudo que fosse relevante no dia. O objetivo com a utilização dessa metodologia era fazer um contraponto entre as observações realizadas pela pesquisadora e o olhar da professora em relação aos acontecimentos, ou seja, a perspectiva de alguém que está em primeiro contato com o *locus* e alguém que vivencia diariamente aquele espaço.

A última estratégia utilizada no presente trabalho foi a realização de uma entrevista semiestruturada com a professora. Essa técnica permite a obtenção de dados com uma maior riqueza de detalhes, dada a liberdade que o entrevistado tem de desenvolver as respostas na direção que desejar, sem grandes interferências, expondo a sua perspectiva (LAKATOS, 2011).

Para a realização da entrevista foi utilizado um guia com algumas questões-base que serviram de apoio para que não se perdesse o direcionamento da pesquisa. Para que não se perdesse nenhum detalhe, a entrevista foi audiogravada (com o consentimento da participante) e transcrita posteriormente.

Em relação à análise do material recolhido, optou-se por uma análise de conteúdo, tomando como base o método de Bardin (2008), seguindo as etapas propostas, a saber: pré-análise, exploração do material e tratamento dos resultados. Dada a natureza da pesquisa, as categorias e subcategorias emergiram *a posteriori*, a partir da leitura do material, em especial da entrevista semiestruturada.

De acordo com Bardin (2008), esse tipo de análise é o mais adequado em situação de entrevista semiestruturada, porque essa técnica fornece um material altamente complexo e rico de informações, pois é resultado de um discurso que não foi planejado.

2.1 Caracterização do sujeito e do *locus* da pesquisa

Para que fosse possível alcançar os objetivos aqui propostos, optou-se por realizar a pesquisa com um único sujeito que atendesse aos seguintes pré-requisitos:

- a) cursado Pedagogia presencial na Universidade Federal do Rio Grande do Norte (UFRN);
- b) participado, durante a graduação, do Programa de Bolsas de Iniciação à Docência (PIBID);
- c) atuasse como professor(a) em uma escola da rede pública de ensino.

Assim, atendendo aos pré-requisitos acima citados, a pesquisa foi realizada com uma professora oriunda da turma 2013.2 do Curso de Pedagogia presencial - UFRN e formada em 2015.1, que participou do PIBID durante todo o tempo do curso e é professora das redes municipais de Parnamirim (RN) e Natal (RN) há dois e três anos, respectivamente. No ano que se segue, atua em turmas do 1.º ano em ambas as escolas.

As observações aconteceram na escola localizada no município de Parnamirim (RN).

3 RESULTADOS E DISCUSSÃO

A análise, como já mencionado, seguiu a proposta de Bardin (2008), com o estabelecimento de categorias e subcategorias a partir da leitura cuidadosa da entrevista transcrita. A partir das perguntas usadas como guia da entrevista, foi possível estabelecer três grandes categorias, das quais se discutirão duas. Para uma melhor visualização, as categorias e subcategorias estão organizadas no quadro a seguir:

Quadro 1 – Categorias e subcategorias estabelecidas

| | |
|------------------------|---|
| Prática reflexiva | A importância da prática reflexiva. |
| | A reflexão como caminho para a construção da prática docente. |
| Contribuições do PIBID | A importância do PIBID durante a formação inicial. |
| | O legado do PIBID para a vida profissional. |
| | Prática reflexiva no PIBID. |

Fonte: elaborado pelas autoras.

A partir das perguntas, também foi possível estabelecer as unidades de registro, ou seja, fragmentos de possíveis respostas da professora frente à determinada questão.

A posteriori, a partir do material obtido, foram-se criando as subcategorias para análise e encontrando pontos de interseção entre a fala da professora e sua prática educativa.

3.1 Prática reflexiva

A primeira categoria que será analisada diz respeito à prática reflexiva desenvolvida pela professora. Nessa categoria, duas subcategorias emergiram: a importância da prática reflexiva e a reflexão como caminho para a construção da prática docente.

Em relação à importância da prática reflexiva, a professora considera como uma atitude *essencial* (adjetivo utilizado pela professora):

[...] Porque, a partir do que eu fiz, que eu vou repensar as práticas posteriores, né? Mesmo sendo turmas diferentes, a... metodologia com que você vai empregar, né? As atividades, é... têm que ser pensada. Mesmo que ela tenha dado certo, você tem que refletir sobre isso, né? “deu certo, então vou continuar fazendo”. Então... mesmo que seja pra mudar ou não, você tem que refletir sobre como você tá desenvolvendo as atividades em sala de aula, né? Então é essencial. (Professora, 2018).

Assim, é possível perceber que a professora considera a reflexão como uma atitude necessária para o desenvolvimento da prática docente e não agrega um valor de mudança a essa atitude, pois acredita ser crucial que o professor reflita sobre as atividades desenvolvidas em sala, mesmo que não ache necessário que se faça alguma alteração nelas.

Em um trecho do diário de aula, é possível perceber uma mudança na prática da professora a partir de uma experiência anterior:

Sobre a atividade, considero que seria muito bom se os próprios alunos a respondessem sozinhos; porém, a maioria ainda necessita de ajuda nas dúvidas ao escrever. Em todas as atividades que decidi deixá-los responder, não consegui atender aos alunos de forma a ajudá-los na escrita, considerando a aula de hoje, por exemplo, 27 alunos. Por isso, em atividades desse tipo prefiro respondê-la de forma coletiva, com a ajuda de todos os alunos. (Registro feito pela professora).

A percepção por parte da professora de que não estava sendo proveitosa a dinâmica de deixar que os alunos respondessem sozinhos as atividades só foi possível porque esta refletiu *na* e *sobre* sua ação. Nesse sentido, há de se concordar com Pimenta (2000, p. 91), ao afirmar que

A prática do professor estaria sendo constantemente reelaborada pela “reflexão sobre a ação”, isto é, pela reflexão empreendida antes, durante e depois da sua atuação, tendo em vista a superação das dificuldades experienciadas no cotidiano escolar.

Em relação à segunda subcategoria, a reflexão como caminho para a construção da prática docente, buscou-se obter, através das respostas da professora, de que maneira ela exerce a sua reflexão fora da sala de aula, ou seja, como ela reflete sobre sua ação. Libâneo (2008), ao referir-se à obra de Gimeno Sacristán (1998), destaca que a reflexão durante a ação concerne pouca oportunidade de mudança ao docente, fazendo-se necessário um distanciamento da situação. Nesse sentido, é crucial o docente pensar em suas aulas regularmente; daí fazer-se necessário o momento do planejamento.

Ao ser questionada sobre o tempo que dedica para refletir sobre sua prática e de que forma isso é feito, a professora respondeu que não costuma reservar um tempo específico para isso, além do dia dedicado ao planejamento na escola, pois está a todo o tempo pensando no desenvolvimento dos alunos e como fazê-los avançar mais.

Eu... eu nem reservo. Eu vou pra casa, eu vou pensando nos alunos, eu venho pra escola, eu venho pensando, eu vou dormir, eu tô pensando. [...] E aí quando... pronto, eu vou dormir, né? Aí me vem na cabeça

aluno X, por exemplo: esse aluno tem muita dificuldade... até agora ele não acompanha os meninos na leitura, na escrita, matemática... então eu vou pensando nesse aluno, né? Então, além do dia reservado ao planejamento, eu tô direto pensando nos alunos. Parece mentira, mas eu juro que é verdade. (Resposta da professora).

Esse hábito de estar pensando nos alunos durante a maior parte do tempo parece ser comum entre os professores, o que imprime à reflexão uma atitude espontânea, quase que mecânica. Embora comum, essa atitude vai na contramão do que se configuraria como um professor reflexivo, pois retira uma característica importante que é a intencionalidade do ato de refletir (CONTRERAS, 1997).

Ainda que pareça utópico, mediante as condições materiais de existência que vivencia o professor, é essencial que os professores consigam ter em sua rotina um tempo específico para o exercício da reflexão, fazendo-o de forma intencional. Embora em geral exista o dia do planejamento, que, em tese, é reservado para que o professor pense suas aulas, este momento parece não ser suficiente.

Sobre a reflexão intencional, a professora afirma o seguinte:

Hoje eu penso bem menos. Como eu vejo que dá certo, agora eu penso menos, sabe? Porque eu sei que vai dar certo. Antes eu ficava... eu ficava mais nessa neura ainda de ficar pensando no... no que eu fiz hoje... né?... e da próxima vez que eu for fazer a atividade como é que eu posso melhorar... (Resposta da professora).

A certeza por parte da professora de que, ao final do ano letivo, obterá sucesso em relação à aprendizagem da turma é possível através do acúmulo e interiorização das experiências vividas pela professora nos anos anteriores. Sobre isso, Sacristán (1998, p. 85) sinaliza que

[...] é inerente à ação do agente que educa um efeito de acumulação que facilita e economiza as atuações humanas ao longo da sua experiência de vida, de modo a não ter que partir do zero em cada experiência concreta. Empreendemos novas ações apoiados no saber fazer acumulado (conhecimento do como), com uma bagagem cognitiva sobre o fazer (conhecimento sobre) e com uma determinada orientação de que dá certa estabilidade (componente dinâmico, motivos estabilizados, valores etc.).

Assim, indiscutível nossa capacidade, enquanto professores - e seres humanos -, de internalizar algumas práticas exitosas de experiências passadas e aplicá-las em um novo contexto. Esse repertório interno é possível e necessário, pois é através dele que o professor cria sua identidade à medida que reconfigura e adapta essas experiências ao novo contexto.

Ainda com relação ao modo como faz seu planejamento, a professora salientou um aspecto importante, que é a consideração das especificidades de cada aluno e as diferenças cognitivas entre eles:

Eu só avanço quando eu vejo que o que eu tinha... por exemplo, o bimestre: os conteúdos que eu avanço são os conteúdos que eu vejo que eles já estão dominando (sinal de aspas com as mãos), aí eu vou pra outro, ou então eu continuo. Sei lá, trabalhando as vogais, por

exemplo, tem 5 alunos, então eu continuo trabalhando com esses 5 alunos. (Resposta da professora).

Com isso, é possível perceber que a professora está atenta e considera, no desenvolvimento das suas atividades em sala, o nível em que se encontram os alunos. Em um trecho do diário de aula, lê-se o seguinte:

Os alunos tiveram bom desempenho. Em sua maioria, conseguiram compreender o funcionamento do sistema solar, algumas particularidades entre os planetas, considerando a posição de casa um em tal sistema. Considero que o objetivo foi alcançado, embora haja alunos que necessitam de mais tempo e mais atividades sobre o assunto, considerando seus ritmos de aprendizagem. (Registro da professora).

Também foi possível notar a preocupação da professora em relação aos alunos com dificuldades mais pontuais na observação 5, quando a auxiliar da sala acompanhou, durante toda a tarde, um aluno que, devido às faltas excessivas durante o ano letivo, não avançou significativamente em relação ao início do ano. Sobre esse caso específico, a professora colocou, no diário de aula do referido dia, que,

Porém, eu pedi para que a auxiliar de sala orientasse apenas um aluno, devido suas dificuldades pontuais e significativas apresentadas desde o início do ano. Eu, normalmente, atendo aos alunos que precisam de mais apoio quando os demais alunos estão copiando e a auxiliar cola no caderno a atividade. (Registro da professora).

A preocupação da professora, em especial com os alunos que apresentam alguma dificuldade, revela uma importante e essencial característica de uma prática reflexiva, pois nos mostra, mais uma vez, sua preocupação com o desenvolvimento de todos os alunos.

3.2 As contribuições do PIBID

Nessa categoria, o objetivo era visualizar como a professora avalia sua participação no PIBID em relação às contribuições que o Programa conferiu não só na sua formação inicial, mas também no impacto disso para o exercício de sua prática enquanto professora, além de perceber qual o olhar da professora em relação à importância da prática reflexiva que existe. Nesse sentido, a partir das respostas dadas pela professora, foi possível elencar três subcategorias: a importância do PIBID durante a formação inicial, o legado do PIBID para a vida profissional e a prática reflexiva no PIBID.

Em relação à subcategoria a importância do PIBID durante a formação inicial, esperava-se que a professora detalhasse quais os impactos do Programa durante a graduação. Segundo a professora, estar em uma sala de aula de uma escola pública durante a graduação foi essencial para construir seu pensamento em relação a esta e ao trabalho docente, além de poder relacionar teoria e prática ainda durante a graduação.

Cada vez se nota mais necessário que os futuros professores recebam uma formação que ultrapasse a teoria, dados os constantes avanços nas áreas tecnológica, científica e social (FIORENTINI *et al.*, 1997).

Nesse sentido, ao oportunizar a inserção do licenciando no ambiente escolar durante a formação inicial para além das disciplinas de Estágio Supervisionado, as Instituições formadoras concedem aos graduandos um momento rico de aprendizado, pois, como já discutido, é durante a prática que somos capazes de (res)significar um maior número de informações e de conhecimento, à medida que aplicamos, testamos e mudamos alguma teoria.

Em relação ao legado do PIBID para sua vida profissional, a professora elencou dois pontos: a segurança que a atuação no PIBID lhe proporcionou enquanto docente e o repertório que o desenvolvimento dos projetos lhe concedeu.

Ao falar sobre a segurança, a professora afirmou que, como elas (ela e a sua dupla) tinham que dar aulas e havia a professora colaboradora “*avaliando*”, elas se cobravam por conseguir dar uma boa aula, e isso foi *crucial* para sua carreira.

Foi possível constatar, durante as realizações das observações, que, de fato, a professora, apesar de nova, retém total controle sobre a turma. Esse controle só é possível pela segurança que esta transmite ao ministrar suas aulas.

É de suma importância que seja oportunizado ao licenciando o exercício da docência durante a graduação, pois é utópico pensar que, só através das discussões feitas durante as aulas, será possível conhecer os desafios de uma sala de aula, principalmente de uma sala de aula em uma escola pública.

Segundo Schön (2000), é a partir da prática que os professores são capazes de refletir e mudar suas crenças, ideias e suposições já internalizadas. Nessa perspectiva, Gómez (1992, p. 112) destaca que

A prática é uma atividade criativa. No diálogo reflexivo que o aluno-mestre mantém com a realidade problemática, cria-se uma nova realidade, espaços de intercâmbio, novos significados e novas redes de comunicação. Ao criar uma nova realidade, a prática abre um novo espaço ao conhecimento, à experiência, à descoberta, à invenção, à reflexão e à diferença.

Assim, ao terem o momento da prática e da valorização desta, os professores em formação se sentem encorajados e capazes de serem de fato os agentes das mudanças sociais que todos esperam.

Ao falar sobre o desenvolvimento dos projetos, a professora deu o exemplo da aula ministrada no número de observação sobre o Sistema Solar, em que parte das atividades realizadas em sala foi fruto do projeto desenvolvido na turma de 1.º ano, onde atuava como bolsista:

Esse projeto que a gente desenvolveu no PIBID eu ainda faço hoje em sala. Pronto, aquela aula do Sistema Solar, eu comecei a dar no PIBID, no 1º ano do PIBID, porque eram perguntas do cotidiano, sei lá, “pra onde o sol vai quando anoitece?”, então foi dessa aula que a gente fez o plano de aula todinho, com base no Sistema Solar, e mesmo sendo 1º ano, eles adoravam. Então eu disse “por que não colocar no 1º ano?”, porque os assuntos do 1º ano são bem objetivos, são bem básicos, porque a ênfase é a alfabetização, então a gente trabalha alfabetização com esse tema. (Resposta da professora).

Assim, é possível perceber que o PIBID teve fundamental importância para a vida profissional da professora no que diz respeito ao acúmulo de experiências e

de repertório que foi criado desde cedo e que só foi possível por causa da participação no Programa.

Em relação à subcategoria prática reflexiva no PIBID, a professora detalhou como aconteciam os momentos de reflexão e qual era o reflexo disso no desenvolvimento da prática em sala de aula. Assim, a docente discorreu sobre a importância da parceria não só entre ela e sua dupla, mas também com a professora colaboradora:

A professora ajudou muito. [...] ela sentava com a gente “Olha, você fez assim, da próxima vez faça assim.” E ainda tinha a colega de sala, né?! [...] e isso ajudava mais ainda. Porque não era só eu planejando, era eu e minha colega. Não era só uma perspectiva, eram duas, e ainda tinha a da professora. (Resposta da professora).

Fica evidente na fala da docente o importante papel que o trabalho colaborativo exerceu no desenvolvimento da prática durante o PIBID, pois era no confrontar de pensamentos e perspectivas que se tornou possível afunilar as ideias e encontrar pontos de interseção. A ideia da dialogicidade como ferramenta para a construção de um trabalho colaborativo entre professores encontra respaldo nas ideias de Freire (1996), ao enfatizar a importância do diálogo como principal forma de promover uma rede de compartilhamento de ideias e estabelecer uma cultura de fato colaborativa nas escolas.

Nesse sentido, é fundamental que os professores enxerguem a importância do trabalho em equipe e o desenvolvam nas escolas de modo mais incisivo, valorizando os diferentes modos de enxergar uma mesma situação e oportunizando espaços de socialização entre o corpo docente.

4 CONSIDERAÇÕES FINAIS

Esta pesquisa buscou compreender como uma prática reflexiva contribui para uma mudança na ação educativa. A partir da realização do estudo, foi possível reafirmar a importância que a promoção de uma formação inicial respaldada na reflexão assume no modo com que os professores desenvolverão posteriormente suas práticas em sala de aula.

É fundamental que a formação dos professores ocorra em moldes críticos, onde esses sejam constantemente convidados a refletir sobre seu papel na sociedade, sobre a estrutura educacional e sobre como estas interferem na dinâmica escolar, pois é a partir de uma formação crítica que esses professores serão capazes de formar criticamente seus alunos.

Outro elemento importante que foi observado é a necessidade de, durante a formação inicial, os professores terem a oportunidade de vivenciar o máximo possível o ambiente escolar, posto que, como já discutido, essa experiência desenvolve importantes elementos que serão fundamentais no exercício da docência desses futuros professores. Essa oportunidade é crucial porque os licenciandos terão a possibilidade de pôr em prática, ainda durante a graduação, as teorias e métodos que aprenderam durante as aulas, fornecendo, *a posteriori*, um rico espaço de discussão, podendo avaliar a aplicabilidade de determinado método ou teoria.

Nesse sentido, foi possível constatar a importância de programas como o PIBID, que reafirmou seu lugar de destaque no que se refere à formação inicial e

continuada de professores. Com o Programa, os futuros professores têm a oportunidade de vivenciar a dinâmica escolar da escola pública menos superficialmente, conhecendo os desafios e sendo postos em situação de pensar em formas de superá-los. Foi possível observar como a existência de práticas reflexivas e colaborativas, que são característica do Programa, são essenciais no desenvolvimento de práticas com foco na aprendizagem.

Considera-se, com base nas discussões e elementos presentes nesta pesquisa, que esta pode servir como motivação para estudos posteriores, a saber:

- a) de que forma os currículos dos cursos de graduação em Pedagogia devem ser estruturados, a fim de proporcionar uma formação mais completa para os/as futuros/as professores/as?;
- b) quais fatores levam os/as professores/as a cair no praticismo automático? Quais e de que forma os elementos internos e externos influenciam a prática docente?;
- c) como estimular o trabalho colaborativo entre os/as docentes em uma instituição?

A partir dos resultados obtidos, ficou evidente a necessidade de uma formação inicial e continuada que ofereça meios para que professores trabalhem numa perspectiva crítica e colaborativa, pois diversos fatores condicionam para que estes acabem por negligenciar aspectos tão importantes do trabalho docente.

Enquanto as instituições formadoras, bem como os programas de formação continuada, trabalhem nessa perspectiva, será possível a promoção de uma educação de melhor qualidade que objetive a formação de um pensamento crítico e emancipatório do sujeito.

REFERÊNCIAS

- BARDIN, Laurence. *Análise de conteúdo*. Lisboa: Edições 70, 2008.
- BRASIL. *Decreto nº 7.219 de 24 de junho de 2010*. Dispõe sobre o Programa Institucional de Bolsas de Iniciação à Docência e dá outras providências. Brasília, DF, jun 2010. Disponível em: http://www.planalto.gov.br/ccivil_03/_ato20072010/2010/decreto/d7219.htm. Acesso em: 5 fev. 2019.
- BRASIL. Ministério da Educação. *LDB: Lei de diretrizes e bases da educação nacional*. - Brasília: Senado Federal. Disponível em: http://www2.senado.leg.br/bdsf/bitstream/handle/id/529732/lei_de_diretrizes_e_bases_1ed.pdf. Acesso em: 20 de julho de 2018.
- BRASIL. *Parecer CNE/CP nº 3/2006*. Diretrizes Curriculares Nacionais para o curso de graduação em Pedagogia. Brasília, DF, mar 2006.
- CARVALHO, Leticia dos Santos. *Desenvolvimento profissional de futuros professores: travessias que se entrecruzam em contextos formativos*. 2016. 344 f. Tese (Doutorado em Educação) - Universidade Federal do Rio Grande do Norte, Natal, 2016.
- CONTRERAS, J. D. *La autonomia del profesorado*. Madrid: Edições Morata, 1997.
- ELLIOT, John. *Reconstructing teacher education*. Londres: The Falmer Press, 1993.

- FIORENTINI, D. *et al.* Princípios para as licenciaturas - uma reflexão sobre a formação de professores de matemática, química e física. *Ciência & Ensino*, p. 14-16, 1997.
- FLORES, Maria Assunção. Introdução. In: FLORES, Maria Assunção (org.). *Formação e desenvolvimento profissional de professores: contributos internacionais*. Coimbra: Edições Almedina, 2014. p. 7-15.
- FREIRE, Paulo. *Pedagogia da autonomia: saberes necessários à prática educativa*. 7. ed. São Paulo: Paz e Terra, 1996.
- GHEDIN, Evandro. Professor reflexivo: da alienação da técnica à autonomia da crítica. In: PIMENTA, Selma G.; GHEDIN, Evandro (org.). *Professor reflexivo no Brasil: gênese e crítica de um conceito*. 5. ed. São Paulo: Cortez, 2008. p. 129-150.
- GIROUX, Henry. *Los profesores como intelectuales: hacia una pedagogía crítica Del aprendizaje*. Barcelona, Madrid: Paidós, 1990.
- GÓMEZ, A. I. Perez. O pensamento prático do professor - a formação do profissional como profissional reflexivo. In: NOVÓIA, A. *Os professores e a sua formação*. Lisboa: Dom Quixote, 1992. p. 93-114.
- GÓMEZ, A. I. Perez. *Educação na era digital: a escola educativa*. Tradução: Marisa Guedes. Porto Alegre: Penso, 2015.
- LAKATOS, Eva Maria. *Metodologia científica*. 5. ed. São Paulo: Atlas, 2011.
- LIBÂNEO, José Carlos. Reflexividade e formação de professores: outra oscilação do pensamento pedagógico brasileiro? In: PIMENTA, Selma G.; GHEDIN, Evandro (org.). *Professor reflexivo no Brasil: gênese e crítica de um conceito*. 5. ed. São Paulo: Cortez, 2008. p. 53-80.
- LÜDKE, Menga; ANDRÉ, Marli E. D. A. *Pesquisa em educação: abordagens qualitativas*. São Paulo: EPU, 1986.
- NÓVOA, A. *Novas disposições dos professores: a escola como lugar da formação*. Adaptação de uma conferência proferida no II Congresso de Educação do Marista de Salvador (Bahia, Brasil), em julho de 2003. Disponível em: https://repositorio.ul.pt/bitstream/10451/685/1/21205_ce.pdf. Acesso em: 15 out. 2018.
- 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.
- PIMENTA, Selma Garrido. A pesquisa em didática - 1996 a 1999. In: CANDAU, Vera Maria (org.). *Didática, currículo e saberes escolares*. Rio de Janeiro: DP&A, 2000. p. 78-106.
- PIMENTA, Selma Garrido. Professor reflexivo: construindo uma crítica. In: PIMENTA, Selma G.; GHEDIN, Evandro. (org.). *Professor reflexivo no Brasil: gênese e crítica de um conceito*. 5. ed. São Paulo: Cortez, 2008. p. 17-52.
- SACRISTÁN, José G. *Poderes inestables en educación*. Madrid: Morata, 1998.
- SCHÖN, Donald. *Educando o profissional reflexivo: um novo design para o ensino e a aprendizagem*. Tradução: Roberto Cataldo Costa. Porto Alegre: Artes Médicas Sul, 2000.

SERRÃO, Maria Isabel B. Superando a racionalidade técnica na formação: sonho de uma noite de verão. In: PIMENTA, Selma G.; GHEDIN, Evandro (org.). *Professor reflexivo no Brasil: gênese e crítica de um conceito*. 5. ed. São Paulo: Cortez, 2008. p. 151-160.

SILVEIRA, M. M. *A Assistência Estudantil no Ensino Superior: uma análise sobre as políticas de permanência das universidades federais brasileiras*. Dissertação (Mestrado em Políticas Sociais) – Centro de Ciências Jurídicas, Econômicas e Sociais, Universidade Católica de Pelotas, Pelotas, 2012.

STENHOUSE, Lawrence. *La investigación como base de la enseñanza*. Madrid: Morata, 1987.

TAVARES, Ana Paula de A. *O Programa Institucional de Bolsas de Iniciação à Docência (PIBID): uma análise do programa na UFRN*. 2016. Trabalho de Conclusão de Curso (Graduação em Pedagogia) – Departamento de Fundamentos e Políticas da Educação, Universidade Federal do Rio Grande do Norte, Natal, 2016.

ZEICHNER, Kenneth M. Uma análise crítica sobre a “reflexão” como conceito estruturante na formação docente. *Educação & Sociedade*, Campinas, v. 29, n. 103, p. 535-554, maio/ago. 2008.

Recebido em: 28 fev. 2019

Aceito em: 17 set. 2019