



Educação em Revista

ISSN: 0102-4698

ISSN: 1982-6621

Faculdade de Educação da Universidade Federal de Minas Gerais

PINHEIRO, MARIA GRACILENE DE CARVALHO; CARVALHO,
DIEGO FOGAÇA; DIAS, FÁTIMA APARECIDA DA SILVA
O PROGRAMA INSTITUCIONAL DE BOLSAS DE INICIAÇÃO À DOCÊNCIA: UM
CONTEXTO FAVORÁVEL AO DESENVOLVIMENTO DA CAPACIDADE DE REFLEXÃO?

Educação em Revista, vol. 37, e20576, 2021
Faculdade de Educação da Universidade Federal de Minas Gerais

DOI: <https://doi.org/10.1590/0102-469820576>

Disponível em: <https://www.redalyc.org/articulo.oa?id=399369188003>

- Como citar este artigo
- Número completo
- Mais informações do artigo
- Site da revista em redalyc.org

UFMG redalyc.org

Sistema de Informação Científica Redalyc

Rede de Revistas Científicas da América Latina e do Caribe, Espanha e Portugal

Sem fins lucrativos acadêmica projeto, desenvolvido no âmbito da iniciativa
acesso aberto

ARTIGO

O PROGRAMA INSTITUCIONAL DE BOLSAS DE INICIAÇÃO À DOCÊNCIA: UM CONTEXTO FAVORÁVEL AO DESENVOLVIMENTO DA CAPACIDADE DE REFLEXÃO?**MARIA GRACILENE DE CARVALHO PINHEIRO¹**<https://orcid.org/0000-0003-4240-5041>**DIEGO FOGAÇA CARVALHO^{2; 3}**<https://orcid.org/0000-0002-4984-6344>**FÁTIMA APARECIDA DA SILVA DIAS⁴**<https://orcid.org/0000-0002-7371-4579>

RESUMO: O estudo descrito neste texto é um recorte de uma pesquisa de Pós-doutorado em Metodologias para o Ensino de Linguagens e suas Tecnologias, que tem como objetivo produzir conhecimentos – referenciais acerca do desenvolvimento profissional de futuros professores no contexto do Programa Institucional de Bolsas de Iniciação à Docência (PIBID). Do referido Programa participam professores universitários, coordenadores dos projetos na universidade em que o PIBID é institucionalizado, professores em formação, estudantes de graduação e professores supervisores de escolas públicas da Educação Básica. Com base nos referenciais que fundamentam as pesquisas, desenvolvidos pelos autores deste estudo, assume-se como desenvolvimento profissional docente o processo por meio do qual o professor desenvolve, entre outras competências, os conhecimentos ou saberes para o ensino e a capacidade para refletir na e sobre a prática. Neste texto, tem-se a finalidade de discutir se o PIBID configura-se contexto favorável ao desenvolvimento da capacidade de reflexão do futuro professor, neste caso, estudante de Pedagogia. Para tanto, foram analisadas informações relativas às experiências vivenciadas por uma integrante no âmbito do Programa. Em termos de resultados, evidenciou-se, com base nas informações levantadas, analisadas e discutidas, que o PIBID, da forma como foi institucionalizado, trouxe implicações favoráveis ao processo de desenvolvimento da capacidade de reflexão pessoal e profissional da professora, configurando-se contexto de desenvolvimento profissional. Ressalta-se, nesse processo, o papel central dos coordenadores, visto que eles são diretamente responsáveis pelo desenvolvimento profissional do professor em formação, em todas as suas vertentes, e no que diz respeito à qualidade da reflexão por ele desenvolvida.

Palavras-chave: Formação Inicial de professores, PIBID, Desenvolvimento profissional docente, Reflexão.

¹ Universidade Pitágoras (UNOPAR). Londrina, PR, Brasil. <gracilenepinheiro@gmail.com>

² Universidade Pitágoras (UNOPAR). Londrina, PR, Brasil.

³ Universidade Anhanguera (Uniderp). Londrina, PR, Brasil. <diegofocarva@gmail.com>

⁴ Universidade Pitágoras (UNOPAR). Londrina, PR, Brasil. <fatimadias.consultoria@gmail.com>

THE TEACHING INITIATION SCHOLARSHIP INSTITUTIONAL PROGRAM: IS IT A FAVORABLE CONTEXT FOR DEVELOPING THE REFLECTION CAPACITY?

ABSTRACT: The study described in this text is a research cut of Postdoctoral in Methodologies for Teaching Languages and their Technologies, that aims producing knowledges – references regard the future teachers professional development in the Teaching Initiation Scholarship Institutional Program (PIBID) context, in which participate professors, project coordinators in the university where the PIBID is institutionalized; teachers under formation, Graduation students; and supervisor teachers from public Basic Education schools. Based on the referrals that support the researches developed by the authors, it is assumed as professional teaching development the process wherewith the teacher develops, among other competencies, the knowledges for teaching; and the capacity for reflecting over the practice. In this context, the purpose is discussing if the PIBID sets up in a context favorable for developing the future teacher reflective capacity, in this case, the Pedagogy student. For that, it was analyzed information related to experiences lived by a Program participant. In terms of results, based on the assessed, analyzed and discussed information it was evidenced that the PIBID, as it was institutionalized, brought favorable implications to the teacher's personal and professional reflective capacity development process, providing context for professional development. Highlighting, in this process, the coordinators central role, once they are directly responsible for the under-formation teacher professional development, in all aspects, and regarding the reflection quality developed by them.

Keywords: Teachers Initial Formation, PIBID, Teacher professional development, Reflection.

EL PROGRAMA INSTITUCIONAL DE BECAS DE INICIACIÓN A LA DOCENCIA: ¿UN CONTEXTO FAVORABLE AL DESARROLLO DE LA CAPACIDAD DE REFLEXIÓN?

RESÚMEN: El estudio descrito en este texto es un recorte de una investigación de Postdoctorado en Metodologías para la Enseñanza de Lenguaje y sus Tecnologías, que tiene como objetivo producir conocimiento – referenciales acerca del desarrollo profesional de futuros maestros en el contexto del Programa Institucional de Becas de Iniciación a la Docencia (PIBID). Del referido Programa participan profesores universitarios, coordinadores de los proyectos en la universidad en donde el PIBID es institucionalizado; profesores en formación, estudiantes de Graduación; y maestros supervisores de escuelas públicas de Educación Básica. Con base a los referenciales que fundamentan las investigaciones desarrollados por los autores de este estudio, se asume como desarrollo profesional docente el proceso por lo cual el maestro desarrolla, entre otras competencias, los conocimientos o saberes para la enseñanza; y la capacidad para reflexionar en y sobre la práctica. En este contexto, se tiene la finalidad de discutir si el PIBID configurase en contexto favorable al desarrollo de la capacidad de reflexión del futuro maestro, en este caso, estudiante de Pedagogía. Para tanto, se ha analizado informaciones relativas a las experiencias vivenciadas por una integrante en el ámbito del Programa. En términos de resultados, se evidenció, con base en las informaciones encuestadas, analizadas y discutidas, que el PIBID, de la manera como fue institucionalizado, trajo implicaciones favorables al proceso de desarrollo de la capacidad de reflexión personal y profesional de la maestra, configurándose contexto de desarrollo profesional. Resaltase, en este proceso, el papel central de los coordinadores, una vez que son directamente responsables por el desarrollo profesional del maestro en formación, en todos sus aspectos, y en lo que dice respecto a la calidad de la reflexión por este desarrollada.

Palabras clave: Formación Inicial de maestros, PIBID, Desarrollo profesional docente, Reflexión

INTRODUÇÃO

Reconhecida por investigadores e estudiosos nacionais e internacionais, a reflexão assume um importante papel na formação de professores, configurando-se como um caminho para a melhoria das práticas docentes e, conseqüentemente, para o processo de desenvolvimento profissional (ALARCÃO, 2011; MARTINS; SANTOS, 2012; MENESES; PONTE, 2006; PASSOS; NACARATO; FIORENTINI; MISKULIN; GRANDO; GAMA; MEGID; FREITAS; MELO, 2006; SARAIVA; PONTE, 2003; SCHÖN, 1983; SERRAZINA, 2013; dentre outros).

Nessa direção, discute-se também o professor enquanto profissional reflexivo e, nessa condição, sua conduta vai além da descrição do que realiza em sala de aula; pressupõe também questionamentos sobre situações práticas. Nesse sentido, ao refletir, o professor estabelece um diálogo (ALARCÃO, 2011, p. 49) com ele mesmo, com os outros, incluindo aqueles que, antes de nós, construíram conhecimentos que são referência e também um diálogo com a própria situação. Em uma entrevista, a pesquisadora Isabel Alarcão destaca que o professor, munido de um espírito interrogativo, além do compromisso de ensinar bem os conceitos matemáticos ou a leitura de um conto, precisa ser capaz de levantar dúvidas a respeito, por exemplo, sobre o porquê de o aluno não aprender, quais as questões sociais que o impedem de avançar no aprendizado e, também, questionar se os currículos estão bem elaborados ou se deveriam ser modificados.

Logo, os cursos de formação inicial e continuada devem ser concebidos com vistas a proporcionar ao professor oportunidades de refletir sua própria experiência, o estudo e aprofundamento dos conhecimentos (ABRANTES; PONTE, 1982; SERRAZINA, 1999), e/ou reconstrução dos próprios saberes e práticas; e o desenvolvimento de formas de pensar e agir coerentes (FERREIRA, 2006). Assim devem ser também os programas e projetos a eles vinculados – cursos de formação de professores.

Portanto, a pertinência deste estudo se justifica pela necessidade de analisar se o Programa Institucional de Bolsas de Iniciação à Docência – PIBID (BRASIL, 2016), no contexto e da forma como está sendo desenvolvido, tem se configurado em oportunidade de desenvolvimento da capacidade de reflexão dos atores dele participantes.

Para isso, neste artigo, propomos-nos a analisar a participação de uma professora em formação, estudante de um curso de Licenciatura em Pedagogia, integrante do PIBID⁵. Em particular, procuramos respostas para as seguintes questões: No âmbito do Projeto, houve espaço para a reflexão? Se sim, qual a importância que a futura professora atribuiu à reflexão desenvolvida nesse contexto?

Na próxima seção, apresentamos o aporte teórico adotado em nossos estudos, que trata da formação de professores, em particular, da reflexão. Na sequência, informamos a metodologia, o contexto de investigação, os participantes de pesquisa e a forma como se deu a recolha das informações. Em seguida, relatamos os dados levantados – apresentação e análise. Na seção seguinte, são discutidos os resultados e, por último, a seção conclusiva traz algumas considerações acerca de nossas interpretações.

A FORMAÇÃO DE PROFESSORES E A REFLEXÃO

A formação de professores, segundo as perspectivas teóricas que fundamentam nossos estudos, deve ser planejada com vistas a proporcionar o protagonismo dos professores nos processos de desenvolvimento profissional docente, o que implica aprendizagem “[...] conseguida, normalmente, através da combinação da reflexão, da experimentação e do diálogo com outras pessoas” (DAY, 2001, p. 19). Portanto, as discussões dos processos de desenvolvimento profissional centram-se também nos aspectos que contribuem para a eficácia no desenvolvimento da capacidade de reflexão (PINHEIRO, 2019).

Schön (2000), para quem o saber profissional se traduz num conjunto de competências marcadas pela prática da reflexão em diferentes níveis, afirma que a reflexão é o processo por meio do

⁵ Esta investigação foi autorizada pelo Comitê de Ética e Pesquisa – CEP, sob o número 3.831.886.

qual os professores aprendem, sozinhos ou em colaboração com outros profissionais da educação, a partir da análise e da interpretação de sua própria atividade prática e, assim, torna-se capaz de enfrentar situações novas e de tomar decisões apropriadas (ALARCÃO, 2011).

Quanto ao objeto da reflexão, Serrazina (2013) afirma ser tudo que está relacionado à atuação do professor na ação de ensinar, por exemplo, o contexto, os métodos, as finalidades do ensino, o conhecimento e as capacidades a serem desenvolvidas pelos estudantes, as dificuldades, os conhecimentos e as fragilidades do professor. Nas discussões empreendidas por essa autora, ela argumenta que a reflexão gera ação e que, à medida que a reflexão acontece, o professor torna-se mais confiante em sua capacidade de ensinar, uma vez que a reflexão lhe permite, ao mesmo tempo, desenvolver a capacidade de reconhecer suas fragilidades e identificar os seus potenciais, pois “[...] mudanças nas práticas parecem ocorrer quando os professores ganham autoconfiança e são capazes de refletir nas suas práticas” (SERRAZINA, 1999, p. 163). Assim, refletindo sobre o que ensina e como ensina e sendo capaz de avaliar as suas práticas, o professor mudará a maneira como ensina.

Seguindo essa direção, Schön (1983, 2000) afirma que a reflexão é o caminho ideal para que os professores enfrentem as diferentes situações que se apresentam na sua prática. Para esse autor, a reflexão é compreendida como “reflexão na ação”, que acontece no decorrer da própria ação; “reflexão sobre a ação”, que é a reconstrução mental da ação, para tentar analisá-la retrospectivamente e “reflexão sobre a reflexão na ação”, que pode harmonizar a ação futura do professor. Ainda de acordo com Schön (2000, p. 33), a reflexão na ação “[...] revela um processo de conhecer na ação que pode ser descrito em termos de estratégias, compreensão de fenômenos e formas de conceber uma tarefa ou problema adequado à situação”. Afirma, também, que é na “reflexão sobre a ação” que o professor torna-se capaz de enfrentar situações novas e tomar decisões apropriadas, porém é a “reflexão sobre a reflexão na ação” (metarreflexão) que ajuda o profissional a progredir no seu desenvolvimento.

Nessa mesma perspectiva, Zeichner (2000) argumenta que a reflexão é uma atividade coletiva, embora seja, também, por vezes, individual. Ela acontece, especialmente, quando o professor leva em consideração aquilo que foi pensado por uma outra pessoa. Dessa maneira, ela ocorre por meio do trabalho coletivo, sem o qual a reflexão fica comprometida. Além disso, Zeichner salienta que os professores não devem restringir a reflexão à forma como as teorias oriundas de escolas diferentes da sua são aplicadas ou desenvolvidas. Em suas palavras: “Uma maneira de pensar a prática reflexiva é encará-la como vinda à superfície das teorias do professor, para análise e discussão” (ZEICHNER, 1993, p. 21).

A partir desses e de outros referenciais estudados, compreendemos que a reflexão é um processo que tem, dentre outras, as seguintes características: possui uma estreita relação com a sala de aula; é um processo contínuo; refere-se à análise e, conseqüentemente, ao aprimoramento da prática do próprio professor – ou da prática de outros, quando esta interfere no desenvolvimento de sua capacidade de reflexão – e centra-se, principalmente, nos aspectos pedagógico e curricular. Relativamente a esta última característica, Lee (2005) sublinha a importância de os professores desenvolverem a capacidade de refletir sobre o porquê da adoção de determinadas estratégias de ensino e sobre os resultados gerados na aprendizagem dos estudantes.

Os estudos do conteúdo da reflexão incluem também discussões acerca da profundidade com que a reflexão é realizada (LEE, 2005; SARAIVA, PONTE, 2003). Em “O trabalho colaborativo e o desenvolvimento profissional do professor de Matemática”, Saraiva e Ponte (2003) observaram que os professores participantes daquele estudo, inicialmente, centravam suas reflexões nos conceitos matemáticos e que, com o passar do tempo, o foco da reflexão voltou-se para questões relativas à prática docente e à intervenção fora da escola. Nesse mesmo estudo, os autores afirmam que a observação da aula de outros professores é ponto de partida para a reflexão sobre a prática profissional.

Em se tratando do contexto favorável ao desenvolvimento do processo de reflexão, foco desta investigação, de acordo com Serrazina (2010, p. 7), a reflexão acontece em um contexto em que se desenvolve um trabalho colaborativo, cujas implicações, na prática, permitem “capitalizar energias, proporcionar apoio acrescido, multiplicar perspectivas e enriquecer a reflexão”. Nesse sentido, tão importante quanto a reflexão é a escola, como lugar, por excelência, onde os saberes são partilhados e as experiências são construídas. No que se refere às experiências, sua importância está em que se tornem objeto de análise e reflexão.

Clarke (2000) afirma que “ensinar é refletir”, sendo, portanto, a reflexão uma ação essencial e intrínseca à prática – atividade na qual o professor desempenha um papel essencial (SCHÖN, 1983). Sendo assim, concordamos que é igualmente importante estar atento à forma de desenvolvê-la, pouco ou mais aprofundadamente, quando os professores identificam os problemas existentes e elegem estratégias para resolvê-los de maneira fundamentada e consciente (PINHEIRO, 2019). No entanto, a qualidade da reflexão (ALARCÃO, 2011; MARTINS; SANTOS, 2008; NÓVOA, 1995) está condicionada a fatores, como um ambiente favorável à discussão e partilha de significados, disponibilidade de tempo, conhecimento do professor e fatores de ordem emocional (SARAIVA; PONTE, 2003). Além disso, Serrazina (1999) alerta para a importância de se ter alguém que ajude o professor a refletir sobre a sua própria prática.

Ainda em relação ao papel da reflexão, Passos et al. (2006) consideram que a reflexão sobre a prática, em particular sobre o próprio trabalho docente, configura-se um contexto de grande valia ao desenvolvimento pessoal e profissional do professor, uma vez que o ajuda a problematizar e produzir estranhamentos sobre o que se ensina e por que se ensina de uma determinada forma e não de outra.

Por último, consideramos relevante sublinhar que a reflexão gera conhecimento. Entretanto, para que a experiência de cada professor se transforma em conhecimento, é necessário uma análise sistemática, individual e coletiva das práticas, análise que acontece entre os pares, na escola e em contextos de formação (NÓVOA, 2001).

METODOLOGIA, CENÁRIO, PARTICIPANTES DE PESQUISA E RECOLHA DE DADOS

Este estudo se insere no âmbito das pesquisas qualitativas, de caráter interpretativo (BOGDAN, BIKLEN, 1994). Trata-se de uma investigação desenvolvida no âmbito do PIBID institucionalizado na Universidade Pitágoras – UNOPAR – Londrina-PR. por meio do Projeto Formação Docente, Letramento e Diversidade. A esse Projeto estão agregados os subprojetos Letramento e Diversidades no Contexto Escolar, cujo objetivo é explorar tarefas que favoreçam o desenvolvimento das habilidades de codificar, interpretar e se expressar em múltiplas linguagens; Brincando, Contando e Resolvendo Problemas, por meio do qual pretende-se refletir no letramento matemático, que se refere à capacidade de identificar e compreender o papel da Matemática no mundo moderno; e o subprojeto Oficinas temáticas como ferramentas para o processo de ensino aprendizagem para a diversidade, cujo objetivo centra-se no desenvolvimento das Competências Gerais estabelecidas pela Base Nacional Comum Curricular – BNCC (BRASIL, 2017).

Participaram do PIBID professores da Universidade, coordenadores de área, professores em formação, estudantes de graduação e professores supervisores de escolas públicas da rede municipal de ensino de Londrina - PR. Os dados analisados para esta publicação são referentes às experiências vivenciadas por um dos integrantes do Projeto, estudante de um curso de Licenciatura em Pedagogia, e foram recolhidos em documentos escritos – memorial reflexivo, relatório, trabalhos científicos produzidos pela licencianda – e entrevistas semiestruturadas.

Poliana⁶ é estudante em formação inicial para professor e teve suas primeiras experiência no PIBID no terceiro semestre do curso de Pedagogia. As atividades desenvolvidas por ela estão atreladas ao Subprojeto Brincando, Contando e Resolvendo Problemas. Ao ser convidada para participar deste estudo, Poliana aceitou prontamente, autorizando-nos a fazer a leitura e a análise dos documentos que ela produziu e ainda se dispôs a participar das entrevistas. Para este texto serão considerados, sobretudo, os resultados oriundos das entrevistas. Ressalte-se que, até a data da entrevista – início de 2020 –, Poliana já estava há dois anos desenvolvendo ações no âmbito do PIBID.

Na análise, estabelecemos e consideramos, à luz do referencial teórico e dos questionamentos referenciados na introdução deste texto, as seguintes categorias: experiências que conduziram à reflexão; conteúdo e profundidade da reflexão; e importância da reflexão.

⁶ Para preservar a identidade da participante de pesquisa, decidimos usar pseudônimos quando nos referimos a ela.

APRESENTAÇÃO E ANÁLISE DOS RESULTADOS

Nesta seção, apresentamos as interpretações dos depoimentos coletados durante as entrevistas, bem como a análise da produção textual realizada pela participante. Para facilitar a leitura, optamos por estruturar em temáticas que emergiram da interpretação dos dados.

Experiências que conduziram à reflexão

Esta temática refere-se às formas de realizar a reflexão planejada, que se deu no contexto do PIBID investigado. A esse respeito, verificou-se que o Projeto previa que seus participantes registrassem, em um memorial reflexivo, suas experiências no dia a dia da escola. Esse memorial foi produzido e disponibilizado em um ambiente da sala de aula *Google (Google Classroom)*, conforme nos relatou Poliana: “[...] através do ambiente virtual de aprendizagem, realizamos as tarefas semanais – escrita do memorial reflexivo – contando como foi o nosso dia na escola”.

Para a escrita do memorial e dos relatórios, os futuros professores foram orientados a tomar como pressuposto que um memorial é uma narrativa, ao mesmo tempo, histórica e reflexiva, devendo, portanto, constituir-se sob a forma de um relato histórico, analítico e crítico, que retrate fatos e acontecimentos que constituirão a trajetória acadêmica e profissional de quem o produz, garantindo ao leitor uma informação completa e precisa do caminho percorrido, da forma como orienta Severino (1990).

Poliana relatou, ainda, que participava de reuniões com o núcleo de estudo da Universidade e que, nessas reuniões, os coordenadores do Projeto, com base no que os estudantes descreviam em seus memoriais, orientava-os “sobre o trabalho docente e a organização de planejamento das atividades que seriam desenvolvidas na escola”. Além disso, nesses encontros, eles – os estudantes de Pedagogia integrantes do PIBID – tinham a oportunidade de “contar as experiências vivenciadas na escola, trocas de experiência”, e todo esse movimento era complementado com a leitura e discussão de textos que abordavam “temas de importância para nos preparar melhor para a docência” (Entrevista com Poliana, 2020).

Assim, de acordo com Poliana, a reflexão ocorria por meio da escrita do memorial reflexivo (produzido individualmente); de reuniões com os demais participantes do PIBID, após cada mês de experiências vivenciadas na escola; de leituras e discussões; e das orientações dos coordenadores, que aconteciam no âmbito dessas reuniões.

A reflexão, que ocorria nas reuniões mensais e com a participação de todos os integrantes do PIBID – coordenadores, professores da universidade, estudantes da Pedagogia, supervisores, professores da educação básica –, revelou-se, de acordo com as palavras de Poliana, enriquecedora, pois permitiu-lhe “refletir o significado da identidade docente, de como funciona uma sala de aula e a escola pública”. Isso resultou, segundo ela, em produções que foram apresentadas em eventos científicos promovidos pela universidade na qual cursa Pedagogia. Além disso, Poliana afirmou que ter a oportunidade de refletir com os coordenadores e os demais integrantes do PIBID “possibilitou conciliar a teoria com a prática, observando o funcionamento sobre a inclusão na sala de aula, as normas, a gestão da escola, os funcionários e os alunos” (Entrevista com Poliana, 2020).

Nessa fala de Poliana, chamou-nos a atenção sua referência a teoria e prática. Embora esse não seja o foco deste estudo, consideramos que seria importante pedir que ela explicitasse seu entendimento do que considerava possibilidade de conciliar a teoria com a prática.

No sentido de conciliar a teoria; o que estou aprendendo no curso e o que eu vivi na prática, enquanto participante do Programa. Ocorreu enquanto eu estava no programa, vivenciando a realidade da escola pública, as situações de como é um professor, como são os alunos, como funciona o âmbito escolar e tudo o que estou aprendendo na formação (Entrevista com Poliana, 2020).

Das palavras de Poliana, interpretamos que há, ainda, uma concepção, por parte dela, de que teoria e prática pertencem a dois campos de reflexão distintos. Essa, porém, é uma discussão que merece ser tratada mais aprofundadamente. Portanto, retornemos o foco deste estudo que são as experiências no PIBID que poderiam conduzir os participantes à reflexão, e pode-se afirmar que o Programa

desenvolveu-se seguindo um caminho favorável ao desenvolvimento da capacidade de reflexão na e sobre a prática vivenciada por Poliana no contexto da escola.

Contéudo e profundidade da reflexão

Essa temática relaciona-se aos assuntos sobre os quais se refletiu no contexto do PIBID e em que medida isso impactou na formação de cada participante.

Durante a entrevista, Poliana enfatizou que a escrita de cada memorial e os diálogos que ocorriam a cada reunião centravam-se nas experiências pedagógicas vivenciadas na escola, relativas às atividades de ensino: “Tive a oportunidade de estar em sala de aula observando como funciona uma sala de aula, tirando dúvida dos alunos em algumas atividades”. Fizeram parte também dessas experiências atividades que ela denominou coordenação pedagógica.

Primeiro momento [primeiras vivências na escola] estive junto com a pedagoga da escola. Observei as realizações das atividades dela como: organização dos horários dos professores, organização de eventos da escola, funcionamento de gestão e pude ajudar nessas atividades. (Entrevista com Poliana, 2020).

Resumidamente, as reflexões, segundo Poliana, centravam-se nas atividades pedagógicas das quais eles – os estudantes de Pedagogia –, às vezes, participavam ativamente, junto com a professora e os estudantes, na escola, outras vezes apenas observavam, mas sobre as quais refletiam, sobretudo, coletivamente, apoiados em resultados de estudos – publicados em livros ou revistas – da área da educação de maneira geral: “[...] discussão de temas relacionados ao ensino, prática pedagógica”.

No entanto, quando perguntamos sobre uma tarefa do conhecimento matemático proposta em aula – como se desenvolveu o plano de aula; objetivos da tarefa; envolvimento dos estudantes; se apresentaram alguma dificuldade; se fizeram questionamentos; se apresentaram raciocínios válidos – aos estudantes do 3º ano do Ensino Fundamental, ano escolar da turma em que e com quem ela desenvolveu as ações do PIBID, Poliana se resumiu a dizer que “Os alunos conseguiram desenvolver o objetivo proposto que era compreender o conceito do dobro e do triplo e calcular dobro e triplo” (Entrevista com Poliana, 2020).

Poliana não explicitou claramente as temáticas sobre as quais ela e os demais integrantes do PIBID refletiam. Embora, em sua fala, tenha afirmado, inúmeras vezes, que a reflexão ocorria, principalmente, durante as reuniões e que, com a orientação dos coordenadores, discutiam o que cada licenciando descrevia em seu memorial, o que eles haviam observado na escola, com os estudantes e professores, como eles participavam colaborando com os professores e o que planejavam realizar em cada dia na escola com vistas a colaborar com o ensino e a aprendizagem dos estudantes.

Eu auxiliava nas atividades, observação das aulas, esclarecimento de dúvidas referente as atividades propostas em sala, tomadas de leitura dos alunos da sala, regência de aula [...] era bom porque eu escrevia no meu memorial e aí nós discutíamos nas reuniões de núcleo com os coordenadores. E aí a gente recebia orientação de como trabalhar a disciplina; dos materiais para auxiliar na didática nos momentos de regência em algumas disciplinas... (Entrevista com Poliana, 2020).

Disso, segundo ela, decorreu a produção de textos – resumos apresentados em eventos científicos promovidos pela universidade –, que, segundo ela, consistia em mais um momento de reflexão e troca de conhecimentos.

Importância da reflexão no PIBID

Essa temática refere-se à importância que a reflexão empreendida nas experiências com o PIBID representou para a formação da participante. As palavras de Poliana são reveladoras de que ela atribuiu ao PIBID papel de destaque na sua formação, pois, além de proporcionar-lhe uma profunda reflexão a respeito de experiências diversas em termos de educação, escola, ensino e conhecimentos

considerados importantes do ponto de vista da profissão docente, também lhe serviu de motivação e de oportunidade para refletir na própria prática em formação.

Aprendi que não basta ser somente uma simples profissional, temos que querer ser mais, ir além, sermos criativos, estarmos preparados para encarar a escola, os alunos e sempre buscar atingir os objetivos em cada aula, fazer os alunos se interessarem, pois, é uma profissão muito difícil e ao mesmo tempo gratificante. Aprendi que os alunos precisam dos professores, mas nós precisamos mais deles e a razão pela qual nos motiva a continuar. Minha opinião. Tudo que eu aprendi e os professores comentavam sobre a realidade de uma escola eu via acontecer ali na minha frente e isso me fez refletir (Entrevista com Poliana, 2020).

Assim, sua fala também é reveladora de que Poliana atribuiu igual importância à reflexão: “nós, enquanto alunos e participantes do Programa, pudemos trocar as experiências e relacionar as disciplinas com o que realizamos na escola quando ajudávamos no trabalho da professora” (Entrevista com Poliana, 2020).

De maneira geral, as oportunidades de reflexão promovidas no contexto do PIBID foram apontadas por Poliana como importantes à sua formação e à formação dos outros estudantes de Pedagogia. Reitere-se que Poliana iniciou suas experiências no PIBID no terceiro semestre do curso e que, até a data das entrevistas, que ocorreram em março de 2020, ela estava com dois anos de atuação no Programa.

DISCUSSÃO DOS RESULTADOS

No decorrer de toda a entrevista com Poliana, pudemos perceber a importância atribuída por ela às reflexões, individuais, quando da escrita do memorial, e coletivas, realizadas pelo núcleo a partir da escrita do memorial. Nesse sentido, consideramos significativo mencionar o estudo de Passos et al. (2006), no qual, ao se referirem ao processo de reflexão sobre a prática, afirmam que a reflexão ganha força quando mediada pela escrita e pela reflexão coletiva.

A escrita – seja em forma de narrativas ou de relatos de aula – permite aprofundar a reflexão, desencadeando, inclusive, a metacognição. Ao escrever, o professor toma consciência de seu próprio processo de aprendizagem (PASSOS et al., 2006, p. 201-202).

Percebemos, ainda, que Poliana demonstrou bastante interesse pelas reuniões de núcleo, sempre referenciando a importância que ela atribuía às orientações dos coordenadores no planejamento das atividades que seriam desenvolvidas na escola: “Tudo que eu aprendi e os professores comentavam sobre a realidade de uma escola eu via acontecer ali na minha frente e isso me fez refletir”. Evidencia-se, com isso, a importância, no processo de reflexão, de alguém que conduza o professor a falar, a questionar, pois, embora a reflexão ocorra, em certa medida, naturalmente, ela necessita ser estimulada, tanto quanto possível, de modo que leve o professor a ampliar e a melhorar o seu olhar a respeito do ensino e da aprendizagem do aluno e, assim, alargar o seu conhecimento profissional (DAY, 2001; SERRAZINA, 1999).

Com base nas afirmações de Poliana durante a entrevista, consideramos que ela pôde experimentar os desafios que se impõem diariamente no contexto da escola e que, ao refletir sobre eles, teve a oportunidade de reafirmar o seu interesse pela docência, que nasceu, segundo ela, das relações antes estabelecida com crianças em grupos pastorais da Igreja da qual é parte. A sua opção pela Pedagogia não foi imediata, pois seu interesse, inicialmente, era pelo curso de Psicologia. Do ponto de vista da formação de professores, esse é um aspecto importante, visto que as histórias de vida dos professores influenciam, em alguma medida, aquilo que eles sabem sobre o ensino e sobre qual será o seu papel na educação e na sociedade, de maneira geral (DAY, 2001).

Quanto ao conteúdo da reflexão, esse incidiu-se sobre as experiências observadas e ou vivenciadas na escola a cada semana: orientações sobre o trabalho docente; estudo e planejamento de atividades para serem desenvolvidas com os estudantes. Consideramos que Poliana, ao referir-se a tais experiências vivenciadas no PIBID, ainda demonstra refletir, por exemplo, os conhecimentos ligados a questões pedagógicas apenas, destacando aspectos mais gerais, como ocorreu, por exemplo, quando

perguntamos sobre sua percepção quanto à aprendizagem dos estudantes acerca de um conteúdo matemático explorado em sala de aula: “Através do jogo que foi aplicado com eles. Primeiro contamos uma história sobre os conceitos e realizamos atividades e, para eles fixarem o conteúdo, foi feito um jogo, e todos se desenvolveram bem” (Entrevista com Poliana, 2020).

No entanto, nesse sentido, a literatura nos assegura que a reflexão, bem como a sua profundidade, evolui ao longo do tempo (LEE, 2005; SARAIVA; PONTE, 2003). Além disso, enfatizamos que outros pesquisadores, como, por exemplo, Day (2001), apontam a reflexão coletiva como uma estratégia eficaz para promover a ação reflexiva, uma vez que o envolvimento de outra pessoa, disposta a indagar e a confrontar ideias, impulsiona a concretização, a análise e a avaliação do ensino. Nessa mesma perspectiva, Serrazina (1999) argumenta que o questionamento contínuo da e sobre a prática de cada professor envolvido na reflexão contribui para a melhoria e o aprofundamento da compreensão dos aspectos nela envolvidos.

Ao afirmar: “Aprendi muito com os professores e com os alunos”, Poliana evidencia que a reflexão produz conhecimento e que esse é conseguido, principalmente, coletivamente (ZEICHNER, 2000), por meio da interação com outros professores na escola e a partir das manifestações do aluno. Acreditamos que tal consciência, desenvolvida por Poliana, seja um indicativo de que as experiências vivenciadas no PIBID serão de grande importância para que ela encontre caminhos que a conduzam aos saberes da prática docente: como planejar, desenvolver e avaliar suas aulas; como abordar ou explorar os conceitos; que tarefas propor e por quê; que aprendizagens os estudantes poderão desenvolver, por exemplo.

Embora não tenhamos elementos suficientes para fazer uma afirmação mais consistente a respeito da prática futura de Poliana, acreditamos que ela, no exercício da profissão, irá buscar, na sua própria prática, no estudante e nos outros profissionais da escola, elementos para refletir e desenvolver o ensino de maneira a conduzir a aprendizagem, com compreensão, por parte dos estudantes. Além disso, interpretamos, a partir dos dados apresentados na seção anterior deste texto, que o PIBID lhe possibilitou experiências semelhantes às aquelas que serão encontradas, futuramente, na atividade docente, o que lhe permitiu refletir na própria prática em formação.

CONSIDERAÇÕES FINAIS

Retomamos as questões postas na seção introdutória deste texto, cujo foco reside na busca por elementos que indicassem se o PIBID, da forma como foi desenvolvido na instituição investigada, configurou-se espaço para a reflexão de seus participantes e, em caso afirmativo, que apontassem qual a importância que Poliana, estudante de Pedagogia, integrante do Programa e que colaborou com a produção das informações analisadas, atribuiu à reflexão desenvolvida nesse contexto.

Os resultados apontam para a diversidade de experiências no contexto em que o PIBID se desenvolveu, que contribuíram para o início de um processo de reflexão dos seus participantes: atividades de observação e regência na escola; escrita de memoriais reflexivos; reuniões de acompanhamento, com orientação dos coordenadores; discussões coletivas; produção e apresentação de trabalhos publicados em anais de eventos científicos.

Poliana considerou tanto a sua participação no Projeto como as oportunidades de reflexão de muita importância para a sua formação. “[...] como graduanda e participante do PIBID, eu aprendi muito, os professores têm bastante conhecimento para comentar sobre suas experiências e nos ajudar a refletir sobre as atividades que realizávamos na escola”, relatou Poliana durante a entrevista. Acreditamos que os demais integrantes do PIBID compartilham, em alguma medida, desse mesmo sentimento.

Assim, diante dos resultados apresentados e discutidos anteriormente, podemos afirmar que as experiências vivenciadas no PIBID trouxeram implicações na formação de Poliana, em termos de início de um processo de reflexão da e sobre a prática. Com isso, podemos afirmar também que o Programa Institucional de Bolsas de Iniciação à Docência pode configurar-se como um contexto favorável ao desenvolvimento da capacidade de reflexão pessoal e profissional do professor, pois as experiências vivenciadas pelos participantes podem ser problematizadas, considerando-se, por exemplo, “o que ensinamos e por que ensinamos de uma forma e não de outra” (PASSOS et al., 2006).

Particularmente, em se tratando da entrevista realizada com Poliana, consideramos que, no tocante ao ensino de disciplinas e conteúdos específicos, as suas reflexões ainda ocorrem de maneira pouco aprofundada. Nesse sentido, relativamente ao processo de reflexão e à ação de questionar, intrínseca a ele, concordamos com os pesquisadores (ALARCÃO, 2011; SCHÖN, 1983; SERRAZINA, 1999; dentre outros) que afirmam que a reflexão requer saber questionar e que isso não é uma tarefa fácil e demanda um exercício constante de discussão e análise da prática. Essa afirmação pode ser interpretada sob várias perspectivas e, mesmo considerando as experiências positivas relatadas pela participante, não podemos deixar de chamar a atenção para o fato de a formação docente ser um processo contínuo, que demanda busca de espaços para problematizar e aprofundar a reflexão conjunta sobre questões ligadas ao ensino.

Assim, a análise das discussões empreendidas nesta publicação leva-nos a sentir a necessidade de apontar o papel central dos coordenadores, que, nesse caso, assumem a função de professor formador; aquele que é diretamente responsável pela qualidade da reflexão desenvolvida pelos professores em formação no âmbito do Projeto. Esse papel é imprescindível no desenvolvimento profissional do professor, em todas as suas vertentes, esteja ele num processo de formação inicial ou continuada.

REFERÊNCIAS

ABRANTES, P.; PONTE, J. P. Professores de Matemática: Que formação? **Actas do Colóquio sobre o Ensino da Matemática: Anos 80**, pp. 269-292, 1982. Lisboa: SPM. Disponível em: [http://www.educ.fc.ul.pt/docentes/jponte/docs-pt/82%20Abrantes-Ponte82%20\(SPM\).pdf](http://www.educ.fc.ul.pt/docentes/jponte/docs-pt/82%20Abrantes-Ponte82%20(SPM).pdf). Acesso em: 2 out. 2019.

ALARCÃO, I. **Professores Reflexivos em uma Escola Reflexiva**. 8. ed. Coleção questões da nossa época; v. 8. São Paulo: Cortez, 2011.

ALARCÃO, I. **Entrevista**. São Paulo. Entrevista concedida à Revista Nova Escola. Refletir na prática – Fala Mestre. Disponível em: <https://pt.scribd.com/document/83258464/ISABEL-ALARCAO-entrevista>. Acesso em: 04 ago. 2017.

BOGDAN, R.; BIKLEN, S. **Investigação qualitativa em educação. Uma introdução à teoria e aos métodos**. Porto: Porto Editora, 1999.

BRASIL, **Portaria 46/2016, de 11 de abril de 2016**. Aprova o regulamento do Programa Institucional de Bolsas de Iniciação à Docência – Pibid. Brasília, DF, 2016. Disponível em: <https://www.capes.gov.br/images/stories/download/legislacao/15042016-Portaria-46-Regulamento-PIBID-completa.pdf>. Acesso em: 02 mar. 2020.

BRASIL. Ministério da Educação. **Base Nacional Curricular Comum (BNCC)**. Brasília: MEC, 2017.

CLARKE, D. (2000). Time to reflect. **Journal of Mathematics Teacher Education**, 3(3), 201-203.

DAY, C. **Desenvolvimento profissional de professores: os desafios da aprendizagem permanente**. Porto: Porto Editora. 2001.

FERREIRA, N. S. C. Formação continuada e gestão da educação no contexto da “cultura globalizada”. In: FERREIRA, Naura Syria Carapeto (org.). **Formação Continuada e Gestão da Educação**. – 2ª Ed. São Paulo: Cortez, 2006, p. 17-42.

LEE, H. **Understanding and assessing preservice teachers’ reflective thinking**. **Teaching and Teacher Education**, 21, p. 699–715, 2005.

MARTINS, C.; SANTOS, L. **Papel do portefólio na formação contínua em matemática**. 2008. Disponível em: http://www.educ.fc.ul.pt/docentes/msantos/Textos%20Outubro%202009/SPCE_2008_Martins&Santos.pdf. Acesso em: 05 abr. 2020.

MARTINS, C.; SANTOS, L. O Programa de Formação Contínua em Matemática como contexto favorável para o desenvolvimento da capacidade de reflexão de professores do 1.º ciclo. **Quadrante**, v. XXI, n.º 1, p. 95-119, 2012. Disponível em: https://bibliotecadigital.ipb.pt/bitstream/10198/10979/1/Martins_Santos_2012Quadrante_XXI_1.pdf. Acesso em: 25 out. 2018.

MENEZES, L.; PONTE J. P. Da reflexão à investigação: Percursos de desenvolvimento profissional de professores do 1.º ciclo na aula de Matemática. **Quadrante**, 15, p. 145-168, 2006. Disponível em: https://www.researchgate.net/publication/255654466_Da_reflexao_a_investigacao_Percursos_de_desenvolvimento_profissional_de_professores_do_1_ciclo_na_area_de_Matematica. Acesso em: 12 nov. 2018.

NÓVOA, A. **O professor pesquisador e reflexivo**. (13 de Setembro de 2001). Disponível em: <https://pt.scribd.com/document/260140062/NOVOA-Antonio-O-ProfessorPessquisador-e-Reflexivo-Entrevista-Salto-Para-o-Futuro>. Acesso em: 25 mai. 2016.

NÓVOA, A. **Profissão Professor**. Porto Editora, LDA. Portugal. 1995.

PASSOS, C; NACARATO, A; FIORENTINI, D.; MISKULIN, R.; GRANDO, R.; GAMA, R., MEGID, M. A.; FREITAS, M. T.; MELO, M. Desenvolvimento profissional do professor que ensina Matemática: Uma meta-análise de estudos brasileiros. **Quadrante**, 15, p. 193–219, 2006. Disponível em: http://www.apm.pt/files/_09_lq_47fe12e32858f.pdf. Acesso em: 12 nov. 2018.

PINHEIRO, M. G. C. **Ensino de Probabilidade nos Anos Iniciais: um estudo sobre o desenvolvimento profissional do professor**. Tese (Doutorado em Educação Matemática). Universidade Anhanguera de São Paulo – UNIAN, 2019.

SARAIVA, M.; PONTE, J. P. O trabalho colaborativo e o desenvolvimento profissional do professor de Matemática. **Quadrante**, 12(2), p. 25-52, 2003. Disponível em: <http://www.educ.fc.ul.pt/docentes/jponte/artigos-por-temas.htm>. Acesso em: 10 set. 2017.

SCHÖN, D. **The reflective practitioner** – how professionals think in action. London: Temple Samith, 1983.

SCHÖN, D. **Educando o profissional reflexivo: um novo design para o ensino e a aprendizagem**. Porto Alegre: Artmed. 2000.

SERRAZINA, M. L. O programa de formação contínua em matemática para professores do 1º ciclo e a melhoria do ensino da Matemática. **Da investigação às práticas** – CIED – Centro Interdisciplinar de Estudos Educacionais/Escola Superior de Educação de Lisboa, Lisboa, v. 3, n. 2, p. 75-97, 2013. Disponível em: http://www.eselx.ipl.pt/cied/publicacoes/revista_2013_2/LSerrazina.pdf. Acesso em: 22 abr. 2014.

SERRAZINA, L. A Formação Contínua de Professores em Matemática: o conhecimento e a supervisão em sala de aula e a sua influência na alteração das práticas. **International Journal for Studies in Mathematics Education**, v. 2 n. 1, p. 1-23, 2010. Disponível em: <https://revista.pgsskroton.com/index.php/jieem/article/view/140>. Acesso em: 19 out. 2013.

SERRAZINA, L. Reflexão, conhecimento e práticas lectivas em Matemática num contexto de reforma curricular no 1.º ciclo. **Quadrante**, Lisboa, v. 8, n. 1-2, p. 139-168, 1999.

SEVERINO, A. J. **Metodologia do Trabalho Científico**. 16. ed. São Paulo: Ática, 1990.

UNIVERSIDADE PITÁGORAS – UNOPAR, **Projeto Institucional** registrado na Plataforma Freire. Programa Institucional de Bolsas de Iniciação à Docência – Pibid. Londrina, PR, 2018.

ZEICHNER, K. M. Entrevista - **Formação de professores: contato direto com a escola**. Presença Pedagógica, v.6, n.34, p. 5-15, jul./ago. 2000. Disponível em: <https://pt.slideshare.net/viviprof/k-zeichner-entrevista>. Acesso em: 10 jan. 2018.

ZEICHNER, Kenneth M. **A formação reflexiva de professores: idéias e práticas**. Lisboa: EDUCA, 1993.

Submetido: 12/05/2020

Aprovado: 10/11/2020