

AS EXPERIÊNCIAS PIBIDIANAS NA CONSTRUÇÃO DO PROFESSOR REFLEXIVO

Dilva Bertoldi Benvenuti*

Ivonete Lunelli Klauck**

Giovana Maria Di Domenico Silva***

Loiri Maria Casagrande Schmitt****

Resumo

No presente artigo discorremos acerca das experiências pibidianas na construção do professor reflexivo. A perspectiva que justifica a discussão sinaliza o que ocorre a partir da observação e do acompanhamento das experiências vivenciadas pelas acadêmicas vinculadas aos subprojetos do Curso de Pedagogia da Universidade do Oeste de Santa Catarina (Unoesc) de São Miguel do Oeste e Maravilha. Objetivou-se, com o estudo, problematizar o processo formativo vivenciado pelas acadêmicas pibidianas, destacando a importância de instaurar a reflexão da prática docente e das experiências como imperativo para a consolidação da práxis, ação-reflexão-ação, na constituição do professor reflexivo. No estudo tomamos por base as experiências vivenciadas pelas acadêmicas pibidianas nos subprojetos citados. Entende-se que a disponibilidade para o diálogo e o encontro de múltiplas vozes são fundamentais para desnaturalizar fazeres e práticas e constituir olhares críticos, reflexivos e questionadores sobre os saberes docentes, tão importantes para a formação do professor reflexivo.

Palavras-chave: Processo formativo. Professor reflexivo. Experiências pibidianas. Saberes docentes.

1 REFLEXÕES INICIAIS

Ao pensarmos a formação de professores, tanto no seu processo inicial quanto no continuado, várias questões surgem e, em meio a estas, elencamos para discussão o Programa Institucional de Bolsa de Incentivo à Docência (PI-BID), o qual objetiva contribuir com a construção do professor reflexivo. Professor este que está em processo inicial de formação acadêmica e, concomitantemente, vivencia a experiência de iniciação à docência, via PIBID.

Pimenta (2005), ao refletir sobre a formação de professores, fala que a docência envolve: experiência, conhecimento e saberes pedagógicos. Diante disso, podemos nos questionar onde esses saberes se concretizam? Como se alicerçam? Muitos na academia, outros na escola, e, quem sabe, o ápice dessa construção ocorra efetivamente na articulação entre os saberes acadêmicos e os saberes escolares.

Diante das questões pontuadas, entendemos como oportuno refletir sobre como os saberes constituídos, a partir das vivências pibidianas, nos subprojetos de Pedagogia da Unoesc, *Campus* de Maravilha e São Miguel do Oeste, podem contribuir com a formação do professor reflexivo. Nesse emaranhado de questões, é válido delinear elementos que não podem ser esquecidos pelo processo de formação do professor reflexivo.

* Mestre em Educação pela Universidade de Passo Fundo; doutoranda em Educação nas Ciências pela Universidade Regional do Noroeste do Estado do Rio Grande do Sul; Professora do Curso de Pedagogia da Unoesc nos *Campi* de São Miguel do Oeste e Maravilha; Coordenadora de Gestão do PIBID Unoesc; Rua Oiapoc, 211, Agostini, 89900-000, São Miguel do Oeste, Santa Catarina, Brasil; diva.benvenuti@unoesc.edu.br

** Mestre em Educação pelo Instituto Pedagógico Latino-Americano; Graduada em Pedagogia pela Faculdade de Filosofia, Ciências e Letras de Palmas; Professora do Curso de Pedagogia da Unoesc nos *Campi* de São Miguel do Oeste e Maravilha; Coordenadora do Subprojeto Pedagogia da Unoesc *Campus* aproximado de Maravilha; ivonete.klauck@unoesc.edu.br

*** Mestre em Educação pela Universidade do Oeste de Santa Catarina/Instituto Pedagógico Latino-Americano; Graduada em Economia Doméstica Licenciatura Plena pela Universidade de Passo Fundo; Professora do Curso de Pedagogia da Unoesc nos *Campi* de São Miguel do Oeste e Maravilha; Coordenadora do Subprojeto Pedagogia da Unoesc *Campus* de São Miguel do Oeste; giovana.silva@unoesc.edu.br

**** Mestre em Educação e Linguagem pelo Centro Universitário Diocesano do Sudoeste do Paraná; Especialista em Português e Produção de Textos pela Universidade do Oeste de Santa Catarina; Professora do Curso de Pedagogia da Unoesc nos *Campi* de São Miguel do Oeste e Maravilha; Colaboradora do PIBID; loiri.schmitt@unoesc.edu.br

2 CONTEXTUALIZANDO OS SUBPROJETOS

Olhando para o contexto do PIBID, especificamente para os subprojetos desenvolvidos pelo Curso de Pedagogia da Unoesc Maravilha e São Miguel do Oeste, nos quais foram envolvidas diretamente, oito unidades escolares públicas, localizadas nos dois municípios, temos percebido que o que se vivencia na escola reflete na formação do acadêmico de forma muito intensa. Nessas unidades escolares, nos anos 2014 e 2015, atuaram como bolsistas do Programa oito supervisoras, professoras da escola, e 40 acadêmicas do Curso. Se considerarmos que a média de alunos nas escolas é de 25 crianças em cada turma, nesse período, as atividades envolveram mais de duas mil crianças.

Por entendermos que as ações em educação demandam continuidade e aperfeiçoamento constante, mediadas pela reflexão, a partir das ações e teorias que nos orientam, desenvolvemos uma proposta de trabalho no Subprojeto direcionada a práticas pedagógicas inclusivas que considerem a infância no processo de alfabetização e letramento. O objetivo do Subprojeto foi inserir as acadêmicas do Curso de Pedagogia no contexto dos Anos Iniciais do Ensino Fundamental, auxiliando no processo de alfabetização e letramento, respeitando a singularidade de cada criança e o tempo de infância, entendendo que o processo de letramento deve ocorrer “[...] sem pressão, sem censura, sem cobrança, as crianças conhecem o toque, o peso, a cor e o cheiro de livros, revistas e jornais. É um primeiro conhecimento que se faz pelos sentidos, pela afetividade e pelo intelecto.” (CARVALHO, 2010, p. 15). A ideia é que as acadêmicas, a partir dos conhecimentos construídos por meio de estudos e discussões proporcionados pelos componentes curriculares do curso de formação e nas oficinas do PIBID, tivessem condições de implementar ações em turmas de Anos Iniciais do Ensino Fundamental.

As ações consistiam na produção de material didático, especialmente lúdicos (jogos, brinquedos), para auxiliar no processo de alfabetização, na intervenção de forma individualizada com as crianças/educandos que necessitassem de auxílio para avançar no processo de aprendizagem e na organização de espaços e tempos de situações de aprendizagem, na escola, que valorizassem o diálogo, a contação de histórias, a fantasia e a imaginação.

No decorrer de todo o percurso, foi possível constatar que os aspectos positivos são percebidos em todos os segmentos e por todos os atores que, de uma maneira ou de outra, estão envolvidos no Programa.

A inserção das acadêmicas em situações do cotidiano das escolas e, mais especificamente, do cotidiano da sala de aula, antes ou concomitante ao período de estágios do curso de formação, diminui a ansiedade na medida em que elas desenvolvem a autoconfiança, qualificando-se, consideravelmente, na sua formação profissional.

Conhecer e desenvolver atividades que auxiliam e diversificam a prática pedagógica da sala de aula fortalece a presença das acadêmicas pibidianas nesses espaços, gerando maior grau de satisfação das próprias acadêmicas, que passam a se perceber sujeitos, os quais, por meio sua atuação, podem melhorar significativamente o processo de ensino no dia a dia da sala de aula, à medida que também aprendem.

Esse trabalho de colaboração e de equipe entre as bolsistas e professores nas escolas é fator fundamental para um trabalho altamente reflexivo. É na diversidade de olhares que encontramos novas possibilidades de ação para situações de incertezas e de instabilidade que surgem no processo educativo, como resultado de estratégias reflexivas.

A Instituição de Ensino Superior (IES) que, ao ofertar os cursos de licenciatura, assume parcerias como essa, demonstra sua intencionalidade de contextualizar seu ensino. O empenho para possibilitar esse diferencial aos seus acadêmicos garante qualificação à formação acadêmica destes. Paulo Freire (2014), fazendo uma crítica às universidades que se mantêm distanciadas da realidade da vida cotidiana, assim escreveu sobre a importância do diálogo entre esses espaços:

É preciso que leiam autores como Emilia Ferreiro, Vigotsky, Sniders e outros. Mas é importante que os textos sejam contextualizados. É preciso ler o mundo, ler a realidade de modo crítico. É preciso que a leitura da palavra seja precedida da leitura do mundo, e este não é um problema apenas da alfabetização como possa parecer a alguns. Na universidade, às vezes, os professores esquecem totalmente esta questão [...] Educador e educando precisam superar a postura ingênua e vivenciar uma prática concreta de construção da história. (FREIRE, 2014, p. 199).

Como parte da formação pedagógica do acadêmico, a reflexão sobre o fazer pedagógico torna-se uma habilidade à medida que, no ir e vir entre os dois espaços – universidade e escola –, constrói novos conhecimentos que o façam atuar de forma ética e comprometida com a educação de qualidade para todos. Precisamos destacar que esse processo

precisa ser pensado reflexivamente, construído e consolidado, pois ele não é natural, é cultural, e, aqui, insere-se nosso desafio e compromisso.

2.1 DIALOGANDO EM TORNO DAS VIVÊNCIAS PIBIDIANAS

Nos subprojetos destacados, as acadêmicas pibidianas atuam diretamente com uma turma, sob regência do professor titular, participando de todas as atividades inerentes ao processo pedagógico: o planejamento, o desenvolvimento e a avaliação. Nessa perspectiva, a atuação do professor titular torna-se a grande referência da acadêmica, da pibidiana. Aí vem nossa interrogação: Que referência é essa? É a melhor referência? Os princípios pedagógicos seguidos por esse professor seguem a perspectiva dos discutidos no Curso de Pedagogia, no qual a pibidiana também está inserida? A pibidiana está vivenciando situações contraditórias: a Universidade, enquanto IES, sinalizando para algumas questões, e quem sabe a escola desconsiderando-as?

De acordo com o que já sinalizamos, a experiência forma. Entendemos que as acadêmicas pibidianas deveriam encontrar na escola o contexto sinalizado pela IES formadora; porém, se não encontrarem, entendemos que o conflito também forma. Mas será que as acadêmicas pibidianas conseguem perceber, sentir/avaliar o conflito? Caso essas percepções não ocorram, podemos incorrer em outro problema, que consideramos “deformativo”, pois é possível acabar usando a prerrogativa de “seguir o modelo”, que é diferente de “tomar como referência” determinada situação.

Nesse emaranhado de questões é que percebemos o quanto o processo reflexivo ganha destaque e importância, pois, como já dizia Fernando Pessoa (apud ARROYO, 2000, p. 27), “Sim, sou eu, eu mesmo, tal qual resultei de tudo [...] Quanto fui, quanto não fui, tudo isso sou [...] Quanto quis, quanto não quis, tudo isso me forma [...]” Portanto, é necessário, imperativo, que o processo reflexivo se instaure e possamos garantir que os pressupostos sinalizados por Pimenta (2005) sejam significativos para o processo formativo que idealizamos nos Cursos de Pedagogia e que a práxis pedagógica se instaure.

A experiência vivenciada pelas acadêmicas, a partir do PIBID, é de extrema significação na construção da identidade docente, e, como sinaliza Pimenta (2005, p. 19):

Uma identidade profissional se constrói, pois, a partir da significação social da profissão; da revisão constante dos significados sociais da profissão; da revisão das tradições. Mas também da reafirmação de práticas consagradas culturalmente e que permanecem significativas. Práticas que resistem a inovações porque prenes de saberes válidos às necessidades da realidade. Do confronto entre as teorias e as práticas, da análise sistemática das práticas à luz das teorias existentes, da construção de novas teorias. Constrói-se, também, pelo significado que cada professor, enquanto ator e autor, confere à atividade docente no seu cotidiano a partir de valores, de seu modo de situar-se no mundo, de sua história de vida, de suas representações, de seus saberes, de suas angústias e anseios, do sentido que tem em sua vida o ser professor. Assim como a partir de sua rede de relações com outros professores, nas escolas, nos sindicatos e em outros agrupamentos.

Podemos perceber as diversas possibilidades que os saberes docentes mobilizam para a construção da identidade docente, mas estes pautados pela reflexão. De acordo com Pimenta (2005), é necessário, inicialmente, mobilizar os saberes da experiência para contribuir na construção da identidade docente.

Podemos questionar: quais são os saberes da docência que pautam no imaginário de cada um? De acordo com Pimenta (2005), podem ser os saberes resultantes da experiência como alunos, do que é divulgado pela mídia, pela experiência de atuar como professor. E, aqui, entra diretamente a atuação das pibidianas que vivem na escola, compartilham as experiências de ser professor, são chamadas, muitas vezes, pelas crianças, de profê. Eis o desafio: “[...] *colaborar no processo de passagem dos alunos de seu ver o professor como aluno ao seu ver-se como professor.*” (PIMENTA, 2005, p. 20, grifo do autor).

Podemos afirmar que a escola é um espaço no qual experiências se concretizam, onde se faz amigos, onde se estuda, onde há agitação, reclamação, onde se convive. Escola é, também, o espaço organizado, desorganizado, onde há professores que se alegram com a aprendizagem dos alunos, onde se julgam, muitas vezes, o comportamento e a

aprendizagem dos alunos, se compara e “a gente” se faz professor. Por todas essas razões, há de se pensar esse contexto e, neste, a ação/formação das acadêmicas pibidianas.

Nesse intuito é que chamamos à discussão o processo de reflexão, de diálogo das experiências narradas pelas acadêmicas pibidianas que precisam ser significadas, precisam ganhar espaço de destaque no processo formativo, quer no PIBID, quer no Curso de Formação Inicial de Professores ofertado pela IES. Estes são, por excelência, *locus* de reflexão. As narrativas precisam ser estimuladas, pois ao falar das experiências vivenciadas poderemos chamar à discussão as questões teóricas que precisam ser percebidas, compreendidas. Assim vamos desmistificando, gerando conflitos, dúvidas, movimentos. Se não provocarmos as narrativas, talvez não criaremos dúvidas, somente afirmaremos o que é experienciado. A narrativa possibilitará que o coletivo reflita sobre as vivências, ajude a significá-las.

E quando pensamos na reflexão, no processo formativo, não podemos esquecer do que nos sinalizou Freire (1993, p. 27):

Ensinar e aprender se vão dando de tal maneira que quem ensina aprende, de um lado, porque reconhece um conhecimento antes aprendido e, de outro, porque observando a maneira como a curiosidade do aluno aprendiz trabalha [...] o ensinante se ajuda a descobrir incertezas, acertos, equívocos.

O sinalizado por Freire nos indica o caminho, ajudar o aluno a descobrir, a perceber, a indagar-se. É preciso que o processo formativo contribua efetivamente com o olhar indagador, pensante, curioso, de quem se põe a caminhar, pois “[...] problematizar-nos a nós mesmos pode ser um bom começo, sobretudo se nos leva a desertar das imagens de professor que tanto amamos e odiamos. Que nos enclausuram mais do que nos libertam.” (ARROYO, 2000, p. 27).

Quando pensamos na ideia da narrativa, do diálogo, trazendo à discussão/reflexão as vivências constituídas no contexto escolar por ocasião do PIBID, lembramos do que afirma Cunha (2008, p. 139), referindo-se à teoria Freiriana: “[...] a base da relação discência/docência está no rigor ético dos processos reflexivos, que têm a prática como principal inspiração.” Exatamente isso, nossa principal inspiração, a prática, nossa grande tarefa, refletir, pensar a escola, a prática docente, as vivências concretas, os fazeres docentes de forma ética. Afirmamos, pois, que pensar, refletir, significa, geralmente, descobrir que o que se faz pode ser feito diferente e, muitas vezes, deve ser feito diferente do que se faz, do que se vive. “É pensando criticamente a prática de hoje ou de ontem que se pode melhorar a próxima prática.” (FREIRE, 2011, p. 40). Assim, reiteramos que refletir a prática pode ser um bom caminho para nos indicar possibilidades de novas ações. De acordo com Freire (1993 apud CUNHA, 2008, p. 139), “A prática de pensar a prática e de estudá-la nos leva à percepção anterior ou ao conhecimento do conhecimento anterior que, de modo geral, envolve um novo conhecimento.”

Retomando a narrativa, o diálogo, como uma prática indispensável ao exercício reflexivo, que exige querer, exige disponibilidade, Freire (2011, p. 132, grifo do autor) nos diz que:

É na minha *disponibilidade* à realidade que construo a minha segurança indispensável à própria *disponibilidade*. [...] Como professor não devo poupar oportunidade para testemunhar aos alunos a segurança com que me comporto, ao discutir um tema, ao analisar um fato [...]

O disposto por Freire, ao abordar a questão da disponibilidade do professor, pontua a importância do diálogo, entendido, aqui, a partir do processo formativo, no Curso de Pedagogia ou nos encontros de formação continuada, organizados por ocasião do PIBID. É preciso que haja conversa, análise, colocar-se à disposição para pontuar, a partir da reflexão teórica, como se percebe o processo educativo que acontece nas escolas. Não é tempo de legitimar todas as ações, de negar-se a olhar, a perceber, é tempo de disponibilidade para pensar e se posicionar, na perspectiva reflexiva.

O mundo cotidiano é isso, ele perpassa o cotidiano docente, acaba por ser atropelado pelos afazeres, pelas rotinizações dos tempos e práticas. E, nesse cenário, cada vez menos a narrativa encontra espaço, tempo. E sobre isso também precisamos pensar.

Kramer (2007, p. 17), ao discutir a narrativa, comenta que:

Na modernidade a narrativa entra em extinção porque a experiência vai definindo, sendo reduzida a vivências, em reação aos choques da vida cotidiana. Experiência e narrativa ajudam a compreender processos culturais (também educacionais) e seus impasses.

Entendemos que a experiência do PIBID se coloca no cenário educacional para que possamos revisitar práticas docentes, avaliar, reavaliar os fazeres pedagógicos que abarcam o cotidiano da Educação Básica e precisam ser significados, ressignificados pelos cursos de formação inicial de professores, para que, cada vez mais, tomemos consciência de que somos sujeitos inacabados e entendamos que:

Seria impossível saber-se inacabado e não se abrir ao mundo e aos outros à procura de explicação, de respostas a múltiplas perguntas. O fechamento ao mundo e aos outros se torna transgressão ao impulso natural da incompletude. [...] O sujeito que se abre ao mundo e aos outros inaugura com seu gesto a relação dialógica em que se confirma como inquietação e curiosidade, como inconclusão em permanente movimento na história. (FREIRE, 2011, p. 133).

Acreditamos que é esse movimento da história da formação de professores que o PIBID precisa recuperar, tomar as práticas docentes como ponto de partida e de chegada, mediados pelas reflexões pautadas em teorizações, enfim, envolvidos em uma constante ação-reflexão-ação, a tão proclamada práxis pedagógica.

3 CONCLUSÃO

O PIBID, neste texto refletido a partir das experiências vivenciadas nos subprojetos desenvolvidos pelo Curso de Pedagogia da Unoesc Maravilha e São Miguel do Oeste, permitiu-nos refletir e questionar sobre o processo formativo realizado no âmbito do Curso. E mais, possibilitou-nos perceber que é preciso compreender a experiência pibidiana como um constante ato de ação-reflexão-ação, pois caso não seja compreendido, nessa perspectiva, poderemos reduzir essa rica oportunidade do processo formativo a uma experiência que formará pela prática, desarticulada do processo reflexivo. Muito bem pontua Pimenta (2005), quando afirma ser a experiência um dos saberes constituintes da formação docente, mas ele somente não se basta, é preciso que esteja aliado a outros saberes que se constroem e se consolidam no diálogo, nas discussões, nas críticas, nas teorizações, no estudo. Nessa perspectiva, percebemos o quanto se faz necessário que o PIBID signifique enquanto experiência formativa e não se caracterize como meramente uma vivência.

Assim, fica demarcado um longo e profícuo caminho de oportunidades a percorrer com as acadêmicas pibidianas, em que a curiosidade, o olhar de estranhamento e questionamento e a abertura para o diálogo e a reflexão são imperativos à construção de um processo formativo de qualidade, que a educação desse país merece e necessita.

Pibidianas' experiences on the construction the reflexive teacher

Abstract

This article presents the pibidianas' experiences on the construction of the reflexive teacher. The perspective that explains the discussion happens from the observation and monitoring of the experiences lived by academics involved on subprojects from Pedagogy Course of the Universidade do Oeste de Santa Catarina (Unoesc) from São Miguel do Oeste and Maravilha. This study objective was to instigate the formative process lived by the pibidianas academics, with focus on the importance of establishing the reflection on teaching practice and experiences, as imperative to the practice's consolidation, action-reflection-action, on the development of the reflexive teacher. This study is based on experiences, lived by the pibidianas academics, on the mentioned subprojects. It is understood that the availability for dialogue and multiple voices' encounter are fundamental to denature actions and practices and create argumentative, reflexive and questioning eyes about the teaching knowledge, so important to the reflexive teacher's formation.

Keywords: Training process. Reflexive teacher. Pibidianas experiences. Teaching knowledge.

REFERÊNCIAS

ARROYO, M. **Ofício de mestre**: imagens e auto-imagens. 2. ed. Petrópolis: Vozes, 2000.

CARVALHO, M. Guia prático do alfabetizador. São Paulo: Ática, 2010.

CUNHA, M. I. da C.. Discência/Docência. In: STRECK, Danilo R.; REDIN, Euclides; ZITKOSKI, Jaime José (Org.). **Dicionário Paulo Freire**. Belo Horizonte: Autêntica, 2008.

FREIRE, P. **Professora sim, tia não**: cartas a quem ousa ensinar. São Paulo: Olho D'Água, 1993.

FREIRE, P. **Pedagogia da autonomia**: saberes necessários à prática educativa. São Paulo: Paz e Terra, 2011.

FREIRE, P. **Pedagogia da tolerância**. 3. ed. São Paulo: Paz e Terra, 2014.

KRAMER, S. A infância e sua singularidade. In: MINISTÈRIO DA EDUCAÇÃO. SECRETARIA DA EDUCAÇÃO BÁSICA. **Ensino Fundamental de Nove anos**: orientações para a inclusão da criança de seis anos de idade. Brasília: MEC, 2007.

PIMENTA, S. G. **Saberes pedagógicos e atividade docente**. 4. ed. São Paulo: Cortez, 2005.