

## PIBID: CONSTRUINDO A IDENTIDADE DO PROFESSOR

Joseane Maria Araújo Medeiros\*

Anna Claudia Chagas de Araujo\*\*

**RESUMO:** A reflexão que propomos sobre o papel do docente na relação do ensino e da aprendizagem foi constituída no processo de uma experiência, no período de 1 ano, no subprojeto do PIBID “*Da leitura do mundo à leitura da palavra*”, baseado nos fundamentos de Paulo Freire. O referido subprojeto tem como objetivo desenvolver uma intervenção educativa com alunos matriculados na rede pública em turmas do 4º e 5º anos do ensino fundamental, que apresentavam problemas na alfabetização e no letramento. A decisão por este foco surgiu diante de análise da fala dos professores da rede pública em relação ao número acentuado de alunos que chegam ao 5º ano sem o domínio da leitura e da escrita, como também de dados apresentados pelo IDEB sobre o desempenho dos alunos neste ano de ensino. Os seis bolsistas que desenvolveram o trabalho foram se deparando na prática com as questões que definem o papel do docente no contexto escolar. Uma das questões que abordamos no grupo foi à concepção do Ser Professor. Vimos à necessidade de se discutir o papel desse profissional que mesmo em constantes desafios não deve perder o foco do seu importante valor. Afinal, qual o papel do professor na contemporaneidade? Qual é a importância do PIBID no processo de formação do professor? Para responder estas e outras questões elencamos a relação ensino e aprendizagem como sentido da prática docente, utilizando de alguns recortes do cenário Brasileiro e específico da rede pública de ensino.

**Palavras-chave:** Docência. Aprendizagem. Identificação

**ABSTRACT:** The reflection that is proposed on the teacher's role in relation to teaching and learning was incorporated in the experience process in the period of 1 year in the subproject PIBID "From reading the world the word reading" based on the fundamentals concepts of Paulo Freire. The sub-project aims to develop an educational intervention with students enrolled in the public classes in the 4th and 5th years of elementary school, who had problems in literacy. The decision by this research appeared before analyzing the speech of public school teachers in relation to the huge number of students who reach the 5th year without the reading and writing, also as data provided by the IDEB on the performance of students in this year of teaching. The six scholarship students who developed the study were encountering in practice with the issues that define the role of the teacher in the school context. One of the issues we address in the group was the design of being a teacher. We saw the need to discuss the role of this professional that even in constant challenges should not lose track of their important value. After all, what is the teacher's role in the contemporary world? What is the importance of PIBID the teacher training process? To answer these and other questions we list the relationship teaching and learning as a way of teaching practice, using some clippings of the Brazilian scenario and specific public schools.

**Keywords:** Teaching. Learning. Identification

---

\* Pedagoga;Psicopedagoga; Mestre em Educação; Coordenadora de Área do PIBID - Pedagogia/UNIFACEX. Contato: joseaneamedeiros@gmail.com

\*\* Discente e Bolsista do PIBID - CURSO DE PEDAGOGIA/UNIFACEX. Contato: claulure@yahoo.com.br

## 1 INTRODUÇÃO

A reflexão que abordaremos encontra-se relacionada a um estudo desenvolvido em uma escola pública, apoiado pelo Programa Institucional de Bolsas de Iniciação à Docência/PIBID e pelo curso de Pedagogia/UNIFACEX (Centro Universitário Facex). Este trabalho teve como objetivo colaborar na construção da identidade do ser docente, pois ela se constitui na articulação teoria e prática, sendo a experiência promovida pela CAPES (Coordenação de Aperfeiçoamento de Pessoal de Nível Superior) e UNIFACEX fundamental nesse propósito.

Na atualidade tem se questionado o seu papel do professor, comparando com os resultados da aprendizagem dos alunos, pois estes não correspondem com as expectativas no ensino, apresentando desempenho abaixo do esperado. Em contraponto vemos que a tecnologia avança e o conhecimento fica mais acessível, mas o aluno se mostra mais desconhecedor do que é básico a sua formação.

O professor tem um papel crucial no processo de aprendizagem, porém nem sempre é consolidado, mesmo tendo a consciência da necessidade dele ser um mediador do processo. Assim sendo, nos perguntamos sobre o papel desse profissional da educação e como o PIBID pode contribuir na construção da identidade do professor.

Inicialmente vemos a necessidade de explanarmos o cenário que o estudo foi desenvolvido, uma vez que os dados sobre os resultados do ensino foram sinalizadores para nosso estudo. A história da Educação Brasileira foi marcada no passado pelos altos índices de analfabetismos. Em pesquisa o Censo do IBGE (Instituto Brasileiro de Geografia e Estatística) de 2013 mostra que no Brasil há o número de 13 milhões de analfabetos com a idade de 15 anos. No Nordeste, em particular, os dados revelam que apesar dos investimentos na educação ainda esse total representa 53% de analfabeto nessa região.

Essa realidade aponta para as consequentes exclusões sociais, tendo em vista as desigualdades educacionais que contribuem para as distorções sociais e econômicas da maioria da população brasileira. O nível de escolaridade vem se apresentando aquém das exigências de mercado impossibilitando o acesso aos bens de consumo básico.

Atualmente os programas educativos que surgiram com a finalidade de radicalizar o analfabetismo não conquistou o resultado almejado, apesar dos estudos apontarem decréscimo nos índices em virtude do aumento do acesso a escola. Nessa pesquisa de 2013 houve uma queda de 16,6% do número de analfabetos na região, mas ainda há muito que se fazer, pois na região sul representa 4,2%.

Os dados comprovam que assegurar o ingresso na escola não é suficiente, é preciso investir no ensino e na aprendizagem para modificar o quadro e obtermos um ensino de qualidade. No ano de 2014 o Censo Escolar da cidade de Natal/RN apresentado pelo INEP (Instituto Nacional de Estudos e Pesquisas Educacionais Anísio Teixeira) mostram que ingressaram 55.667 no ensino fundamental e 35.774 no ensino médio, apresentando o declínio no ingresso ao ensino médio. Este quadro é recorrente nos anos anteriores e refletem a dificuldade de conclusão da educação básica, principalmente na rede pública,

Na escola que realizamos o trabalho vimos que um dos impedimentos para se alcançar um ensino de qualidade é a falta/pouco domínio da leitura e da escrita, apesar de oferecer o acesso desde a educação infantil. É importante colocar que há algumas questões que comprometem o domínio das habilidades fundamentais, e uma delas é a função social que a escrita representa para os alunos daquela comunidade da investigação. Na turma do 4º e 5º anos ainda há alunos que não estão dominando a leitura e a escrita na perspectiva do letramento e da alfabetização.

O Sistema Educacional Brasileiro tem avançado com a ampliação do acesso a Educação Básica, fazendo cumprir parte do Art. 3º, LDB 9.394, inciso I: “igualdade de condições para o acesso e permanência na escola” (BRASIL, 1996). Porém, no que se refere à permanência no ensino e o desenvolvimento de competências de leitura e escrita os resultados do IDEB tem ainda reportado as fragilidades no ensino, provocando exclusão não apenas escolar, mas também social. As pesquisas apontam que o número de discentes ingressantes na Educação Básica é desproporcional para os que o concluem no Ensino Médio.

Conforme a referida LDB o objetivo do Ensino Fundamental anos iniciais no art.32, inciso I da LDB/96, centra-se na formação do cidadão através “da capacidade de aprender, tendo como meios básicos o pleno desenvolvimento da leitura, da escrita e do cálculo”. O descompasso entre esse objetivo e a realidade produzida na escola, principalmente pública, exige que se desenvolva uma ação pedagógica que possa favorecer o processo de aprendizagem e modificar os resultados obtidos.

Com base nessa realidade, propomos o nosso subprojeto do PIBID, levando em consideração o baixo índice do IDEB e a abertura da equipe gestora para o desenvolvimento da pesquisa ação. Estruturamos o projeto para atender uma das demandas crítica. A escola, campo de aplicação e investigação, é localizada na região oeste, da cidade de Natal, atendendo os bairros da classe social de baixa renda. Os alunos do Ensino Fundamental anos iniciais da Escola Municipal apresentam índice de desvio de idade acima da média do Brasil, resultado de reprovações, principalmente no 5º ano em decorrência da não alfabetização. A

faixa etária varia entre 11 a 14 anos. Os alunos acima dos 11anos estão em escolaridade irregular, ou seja, “fora de faixa ou em desvio de idade”.

O contexto familiar dos alunos oriundos da rede pública não possuem na sua cultura a leitura e a escrita como parte do seu dia-a-dia. Acredita-se que essa prática é distante da realidade e, em muitos casos, sem o devido reconhecimento do valor social tem contribuído para o distanciamento ou a resistência em aprender a ler e escrever. Nessa perspectiva amparamos em Tardif (2013, p.24) quando coloca que “a escola, na sua maioria, se contrapõe ao contexto, não estreita a distância entre o mundo letrado e a realidade do aluno(a), deixando de promover a possibilidade de sentido a aprendizagem da leitura e da escrita”.

Essa questão tem promovido debates sobre a função formadora da escola e do professor, pois se espera dele o incentivo a leitura, estreitando a distância entre a realidade contextual do aluno com a escola e contribuindo na construção do vínculo de sentido em relação ao processo ensino-aprendizagem. E desse modo, a reflexão sobre a identidade do profissional, pode representar uma das respostas em relação ao seu papel em discussão.

## **2 METODOLOGIA**

O estudo foi desenvolvido em uma escola pública da cidade de Natal/RN, através da pesquisa-ação. O objetivo geral do projeto contemplou colaborar na construção da identidade do ser docente os bolsistas do curso de Pedagogia. E o objetivo do subprojeto em contribuir no desenvolvimento da leitura e da escrita dos alunos dos 4<sup>os</sup> e 5<sup>os</sup> anos. No presente artigo a discussão aborda os dois objetivos, para poder contextualizar o trabalho, mas focalizaremos no primeiro comprovando a importância do programa de incentivo a iniciação a docência.

A pesquisa-ação tem a base na abordagem experimental, mas não se aplica os fundamentos da racionalidade positivista. Conforme Kincheloe (1997) isto se deve a sua finalidade investigativa, pois se propõe a transformar a realidade e não apenas compreender o mundo da prática.

A pesquisa-ação crítica considera a voz do sujeito, sua perspectiva, seu sentido, mas não apenas para registro e posterior interpretação do pesquisador: a voz do sujeito fará parte da tessitura da metodologia da investigação. Nesse caso, a metodologia não se faz por meio das etapas de um método, mas se organiza pelas situações relevantes que emergem do processo (FRANCO, 2005, p.486).

Escolhemos trabalhar com essa pesquisa considerando a natureza e os objetivos da nossa investigação. O lócus foi uma escola da rede pública, ambiente natural e regular de

ensino. Envolvermos seis bolsistas do PIBID, alunos e professoras das turmas dos 4ºs e 5ºs anos no projeto,

Uma das características peculiares da pesquisa-ação é a participação dos sujeitos no processo de investigação, numa dinâmica dialógica reflexiva em *espirais cíclicas*, possibilitando a convivência crítica ao analisar, observar e planejar ações de transformações. Barbier (2002, p.117) coloca que consiste em “uma abordagem por *espiral*, pois todo o avanço em pesquisa-ação implica o efeito recursivo em função de uma reflexão permanente sobre a ação”. E para assegurar esses momentos cíclicos utilizamos de apoio às anotações colocadas no diário de bordo, defendidos por Morin (1986).

Nessa perspectiva Desroche (1990, p. 98), coloca três aspectos que se justificam utilizar a pesquisa-ação:

Primeiro o estudo sobre os atores sociais, suas ações, transações e interações, objetivando a explicação; segundo para dotar de uma prática racional as práticas espontâneas, destacando a finalidade da aplicação; e terceiro a pesquisa por, ou melhor, pela ação, isto é, assumida por seus próprios atores, tanto em suas concepções como em sua execução e acompanhamento, que tem por meta a implicação.

Em nosso estudo podemos reconhecer esses três aspectos, mas focalizamos neste trabalho a discussão dos dois últimos. Quanto às etapas, inicialmente levantamos dados através da entrevista com as professoras da escola, para a construção do diagnóstico da situação, para refletir sobre o planejamento a ser empreendido.

Para a concretização do projeto nos vinculamos a uma escola pública que aderisse a proposta do projeto, como também tivesse um resultado ainda não desejado no IDEB em relação as suas metas. O resultado do IDEB da escola que atendeu os critérios não correspondia com a expectativa mínima no ano de 2013 com o índice de 3.5. A meta projetada para o ano de 2015 ainda gerava preocupação na equipe gestora, apesar do resultado em 2013 não ter sido tão insatisfatório, pois os alunos dos 5ºs anos apresentavam fragilidades na alfabetização e no letramento; além de haver desvios de idade, principalmente na turma B, em decorrência de haver muitos alunos repetentes.

Na entrevista, um dos instrumentos de investigação utilizado, as professoras do 4º e 5º anos relataram que as turmas estavam demonstrando um desempenho aquém das habilidades mínimas exigidas, principalmente quanto à questão do domínio da leitura e da escrita. O processo de investimento da alfabetização parece distante e desinteressante da realidade

contextual, apesar delas possuírem formação superior e demonstrarem conhecimento para exercer a docência e mudar esse quadro.

Os bolsistas conhecedores da realidade das turmas seguiram, inicialmente, com a estruturação do plano de ação articulado a proposta da escola, estabelecendo vínculo com o mundo do aluno e as necessidades da escola. No desenvolvimento desse estudo tivemos a oportunidade de trabalhar com dois sujeitos, a saber: os bolsistas com o objetivo geral de contribuir na construção da identidade da profissão; e com os alunos com o objetivo do subprojeto em desenvolver a leitura e a escrita dos alunos dos 4<sup>os</sup> e 5<sup>os</sup> anos.

A entrevista e a observação participante foram nossos instrumentos de investigação para coletar os dados e compreender o perfil das turmas. Em seguida, os planejamentos foram compondo nossa proposta, permitindo o movimento ação-reflexão-ação em um contínuo, visando o crescimento das turmas e dos bolsistas em formação com base na pesquisa-ação. Utilizamos também para sedimentar nossos momentos de reflexão as anotações do diário, contendo objetivos, planejamento de cada momento nas turmas e seus resultados.

O desafio inicial foi à adaptação dos alunos aos bolsistas. Também conquistar a confiança da professora de sala e dos alunos. As turmas apresentaram resistência já esperada, principalmente no que se referem os alunos com desvio de idade. Mais da metade da turma tinham de 12 a 14 anos. E aqueles que não conseguiram o desempenho mínimo esperado já estavam prestes a se tornarem alunos do EJA – Educação de Jovens e Adultos, no ano seguinte, pois conforme LDB 9.394 aos 15 anos o aluno deve seguir para essa modalidade de ensino.

Segundo a equipe gestora, é comum os alunos que estavam em desvio de idade nos 5<sup>os</sup> anos seguirem, ao completar 15 anos, para o EJA em consequência da falta de habilidade na leitura e na escrita. O subprojeto desenvolvido também, indiretamente, contribuiu para reduzir ou evitar esse caminho no ano seguinte, uma vez que é recorrente o abandono à escola quando o aluno passa a estudar no noturno. Essa modalidade de ensino nem sempre é motivadora aos interesses da idade, como também há o desacreditar do próprio aluno na sua capacidade de aprender.

Os bolsistas, nesse contexto, desenvolveram a iniciação à docência nos 5<sup>os</sup> anos, primando pelo direito à leitura, a escrita e em permanecer na escola de forma significativa. Por esta razão, primamos pela intervenção pedagógica como base nos interesses dos alunos, considerando a realidade do contexto social, a circulação e o acesso aos gêneros literários, entendendo que “as esferas de circulação de discursos não são dissociadas e compõem a vida cotidiana” (BAKHTIN, 1992, p.43).

Em relação à identidade profissional nos encontros de estudo e planejamento das ações promovemos discussões provocando nos bolsistas a significação da sua escolha pedagógica, confrontando as correntes teóricas (Liberal/Progressista) percebidas na prática desenvolvida pelos bolsistas em sala.

Foram 04 (quatro) turmas beneficiadas com o projeto. A coordenadora pedagógica da escola nos deu apoio no trabalho desenvolvido. Participamos das atividades coletivas, dando a nossa contribuição no processo ensino-aprendizagem. O estudo aconteceu no período de 2 anos (2014-2015), mas o nosso foco de discussão estará centrado para esse último ano.

### **3 FUNDAMENTAÇÃO TEÓRICA**

Para a discussão neste trabalho com foco na identidade do professor nos amparamos de forma exclusiva em Freire (2013) e Tardif (2013), pois ambos reconhecem a importância de uma prática reflexiva e construtora de identidade. Particularmente Freire (2013) acrescenta o foco na perspectiva política, o que enriquece a discussão acerca do papel e da função docente abordado pelo Tardif na perspectiva de um saber construído na prática e na formação.

No subprojeto não utilizamos de livros didáticos ou cartilhas, pois ele se encontra amparado nos fundamentos de Freire (2013), defendendo a reflexão crítica e valorativa do acesso ao conhecimento sistematizado. As atividades propostas nessa perspectiva eram criadas e/ou reinventadas para atender a finalidade de promover o processo ensino-aprendizagem de forma significativa.

Certamente a desmotivação de alguns alunos em permanecer na escola e concluir os estudos foi consequência do distanciamento que a própria instituição de ensino provocou pela falta de significação, como diz Freire (2013) pela Educação bancária.

A presença intensiva do livro didático como roteiro e rotina das atividades diárias em sala aula, de certa forma, é uma prática comum dessa educação classificada pelo referido autor. As aulas se tornam repetitivas e enfadonhas, sem acirrar a curiosidade pelos assuntos apresentados pela professora. Tornam-se assim, aulas para ler e responder questões de livros.

Nessa perspectiva, segundo Freire (2013), estamos diante de uma abordagem tradicional, ou seja, bancária não permitindo o aluno saber o por que e o para que, se tornando apenas um mero receptor de conhecimentos.

Também Libâneo (2003, p.252) expressa crítica a essa conduta, pois “a Educação Básica tem por finalidade desenvolver o educando, assegurando-lhe a formação comum



indispensável para o exercício da cidadania e fornecendo-lhe meios para progredir no trabalho e em estudos posteriores”.

Assim sendo, a condição para se tornar cidadão exige a capacitação dos alunos(as) no processo de formação na Educação Básica, que lhes permitirão ascender ao Ensino Superior, adquirindo conhecimentos específicos para atuação profissional. Porém, estes não devem estar desconectados com o contexto e com as questões políticas que exercem a função da escola.

A falta de entendimento do processo formativo e o distanciamento da realidade contextual e cultural do aluno, através dos investimentos de massa (livros, cartilha, discurso) não permite estabelecer relação com o sentido da aprendizagem em uma realidade que a própria escola é questionada sobre sua identidade/funcionalidade.

A conscientização do professor sobre os processos de exclusão que a própria escola ou o contexto social promove, dificultando o acesso ao conhecimento sistematizado, devem servir de aspecto motivador para se resistir à realidade e realizar um trabalho pedagógico que contribua no desenvolvimento do aluno.

Infelizmente ainda há alguns docentes como meros transmissores de conhecimentos, e não como um provocador de aprendizagem. Com efeito, surge à impossibilidade de desenvolver uma prática pedagógica emancipatória e cidadã, baseada em posturas retrograda.

De acordo com Tardif (2013), a escola atual frequentemente trata a grande massa de indivíduos, em padrões uniformes, para obter resultados semelhantes. Ela submete esses indivíduos (professores e alunos) a regras impessoais, gerais, abstratas fixadas por leis e regulamentos. Ela determina um sistema de vigilância, de punições e recompensas que não se limita aos conteúdos de aprendizagem, mas também a suas formas e modos. Dentro da escola, o conjunto de tarefas cumpridas pelos agentes escolares, inclusive os alunos, é ele próprio, padronizado, dividido e controlado. Assim sendo, “pode-se dizer que a escola e o ensino têm sido historicamente invadidos e continuam ainda a sê-lo, por modelos de gestão e de execução oriundos diretamente do contexto industrial e de outras organizações econômicas hegemônicas” (TARDIF, 2013, p.24).

Para o referido autor, na verdade as escolas atuais, apesar da grande diversidade, possuem uma estrutura semelhante e um modo de funcionamento parecido, inclusive, muito expressivo na maioria dos casos. No plano das atividades o trabalho em sala apoia-se largamente sobre rotinas e tradições: os professores entram nas classes, tomam a palavra, apresentam a lição do dia e mandam os alunos fazerem a atividade ou tomar cópia.



Outro ponto não menos importante, é a questão da burocracia excessiva que existe nas escolas, tanto os alunos como os docentes ficam submetidos a um conjunto de regras burocráticas, como: o preenchimento de documentos como, diários de frequência e nota, relatórios e planejamento coletivo que nem sempre atendem as especificidades da turma. O espaço, o tempo e a duração de seu trabalho são controlados.

A esse respeito Tardif (2013), dialoga com essa questão, revelando que o ano letivo é pausado por toda uma série de medidas que formam uma espécie de caminho temporal bastante dividido. É oportuno destacar também que a escola lida com seres humanos, ou seja, os docentes se confrontam muitas vezes com a irredutibilidade do indivíduo em relação as regras gerais, aos esquemas, as rotinas coletivas, enfim ao que está sendo proposto em sala de aula. E ainda é válido citar que o fortalecimento da relação escola-família também pode contribuir para a redução do fracasso escolar; um dos aspectos também notados como ausentes na experiência.

A docência e seus agentes ficam subordinados à esfera da produção, porque sua missão primeira é preparar os filhos dos trabalhadores para o mercado de trabalho. O tempo de aprender não tem valor por si mesmo; é simplesmente uma preparação para a “verdadeira vida”, ou seja, trabalho produtivo. A tarefa do docente vai além de simplesmente produzir ou reproduzir saberes. Ele necessita estar convicto de que sua atividade é especial, é política, é formadora.

O professor que compreende seu papel na coletividade e ultrapassa a esfera do conhecimento e tem ciência do tipo de aluno que quer formar para qual tipo de sociedade o está formando, e para que tipo de mundo desenvolve a ação docente. Assim, firma consigo mesmo a responsabilidade pela construção do novo cidadão e pela tão sonhada transformação que a educação pode oferecer a este ser.

Sendo assim, a identidade do Ser Professor tem se constituído através da imprescindível experiência no PIBID, através da percepção do valor do trabalho coletivo e colaborativo na escola, da necessidade de reflexão permanente da prática pedagógica, da formação continuada e da ética, na perspectiva de se concretizar qualidade no ensino. Segundo Tardif (2013, p.54) “o saber docente é um saber plural formado de diversos saberes provenientes das instituições de formação profissional, dos currículos e da prática cotidiana”.

Na visão de Paulo Freire, o autor nos revela que a educação está associada ao processo de humanização. O professor deve dar autonomia a seu aluno, e ter em mente que a autonomia do educando é um dos grandes objetivos da educação. E é através da autonomia, que o aluno vai fazendo opções e assim constituindo sua afinidade com o conhecimento.

Ainda com base no mencionado autor, em sua consagrada obra “Pedagogia da Autonomia” nos diz que “não há docência sem discência, as duas se explicam e seus sujeitos, apesar das diferenças que os conotam, não se reduzem à condição de objeto, um do outro” (idem, 1996, p.25). E complementa: “quem ensina aprende ao ensinar e quem aprende ensina ao aprender”. Portanto, o professor aprende ao ensinar no processo reflexivo da sua prática pedagógica, em busca da ressignificação do aprender.

#### 4 ANÁLISE

A reflexão que discurremos na análise se constituiu através da entrevista aos bolsistas nos momentos de reflexão das ações desenvolvidas no projeto. O diário de bordo também subsidiou nossas discussões, contribuindo assim na construção da identidade da profissão, para os bolsistas que estavam em processo de formação.

Em Freire (2013) elencamos a referência do Ser Professor através dos seguintes reconhecimentos de base: *ensinar exige reflexão, respeito ao saber outro, posição política, conhecimento, humildade e comprometimento*. A esse respeito, destacamos algumas afirmações dos bolsistas. Quando perguntamos o sentido da identidade desse profissional obtivemos a seguinte consideração:

Ser professor na escola não é só dizer que usa um método, que defende uma teoria. Claro que devemos nos identificar com uma linha de pensamento, mas vai, além disso. Vimos que o professor às vezes diz que é progressista, mas no dia-a-dia da sala de aula usa o livro como rotina, seguindo o passo-a-passo sem uma discussão profunda. O aluno se acostuma de acompanhar aquele modelo de aula e quando se propõe a uma atividade diferente aí vêm às resistências, porque eles não estão acostumados a pensar sobre sua realidade e a escola parece estar distante dela. Seus conteúdos nem sempre são significativos como defende os teóricos. Então, a experiência nesse projeto permitiu pensar sobre a relação possível e necessária sobre ensino-aprendizagem e o papel do professor (Bolsista B).

Na expressão da bolsista percebemos nas primeiras linhas destacar o que Freire (2013) coloca como *posição política, comprometimento e conhecimento*. Não basta identificar a corrente pedagógica que se utiliza na prática, mas é preciso responder *para quem e para que* se trabalha com um determinado pressuposto teórico. Quando se decide contrariar a “educação bancária” a postura do professor deve ser coerente, instigando criticamente seus alunos a reflexão dos conteúdos.

O planejamento coletivo foi um grande facilitador para superar as dúvidas, anseios e discutir os problemas que acontecem na dinâmica da sala de aula. Os bolsistas reconheceram

a importância de se trabalhar em equipe no ambiente escolar, entendendo que a prática pedagógica não deve ser isolada e que o professor deve ter *humildade, fazer uso da reflexão e do saber do outro*, aprendendo e compartilhando saberes. Nessa perspectiva se constrói a sua identidade, pois a

Escola é um contexto desafiador. Aprendemos que o professor precisa ter uma postura de mediador, que considera o conhecimento do aluno. Isto faz parte de sua identidade profissional. Foi bem complicado no início do projeto, para conquistar os alunos, principalmente do 5º ano B. Esta turma tinha muitos alunos que não tinha vontade de aprender e nem de fazer as atividades. A gente precisou de habilidade para conquistar e de um planejamento flexível e coletivo, para quando o bolsista que estivesse desenvolvendo a atividade, mas não tivesse tendo êxito o outro ajudar conduzindo de forma diferente (Bolsista C).

Quanto aos alunos das turmas que trabalhamos observamos um crescimento em relação à alfabetização e o letramento. Alguns alunos resistentes às atividades no início do trabalho mostrou-se participativo ao final, expondo suas fragilidades na escrita e na leitura, permitindo a mediação dos bolsistas e sentando-se em pequenos grupos para responder as atividades.

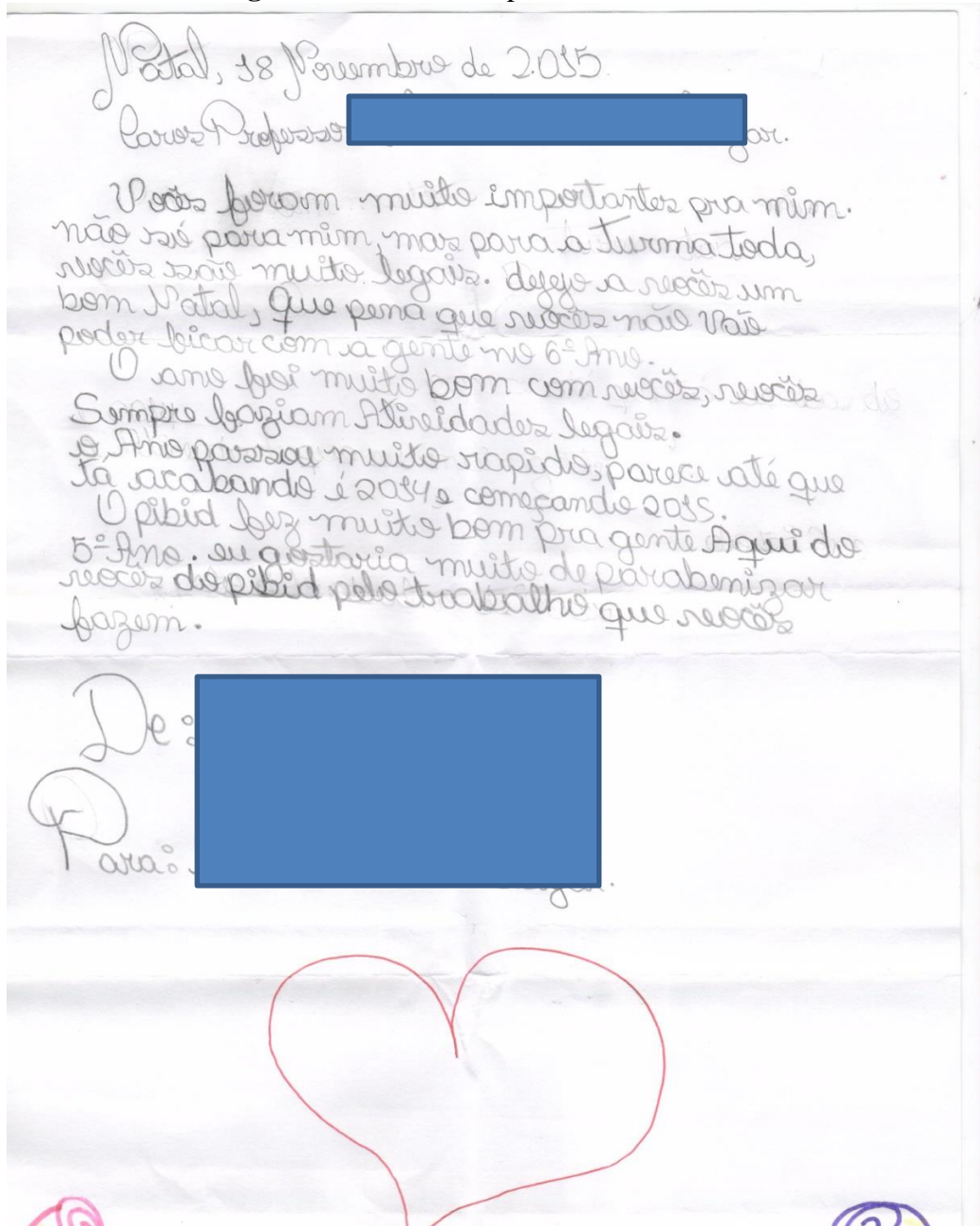
A expectativa em relação ao resultado do IDEB de 2015 das turmas trabalhadas é positiva. Vimos o quanto se desenvolveram durante o processo e para exemplificar trouxemos duas cartas que expressam o significado desse momento para os alunos; além do que, observamos a conquista deles em relação à escrita.

Foi gratificante ver no final do ano a escrita deles. Alguns eram alfabéticos e passaram a escrever mais ortograficamente. No último semestre os gêneros textuais já estavam sendo mais fácil eles identificarem. Alguns deles apreciaram o trabalho com poesias e cordel, passando a escrever em versos com autonomia e sem cobrança nossa. Quando chegávamos à escola o aluno já vinha mostrando sua produção e com satisfação a gente elogiava sua iniciativa. Teve um aluno que mudou seu nome e passou a compor os versos e lia para turma com desenvoltura. Isto é realmente gratificante ver um aluno se desenvolver. Acredito que este sentimento afetivo faz parte do ser professor e da sua identidade, porque realmente só a teoria não dá conta daquilo que sentimos na prática. É como disse Tardif “somos constituídos de saberes”. O gênero cartas também nos trouxe boas recordações. Trabalhamos e exploramos de forma lúdica e significativa essa estrutura. No último dia de aula fomos presenteados com muitas cartinhas que nos emocionaram (Bolsista A).

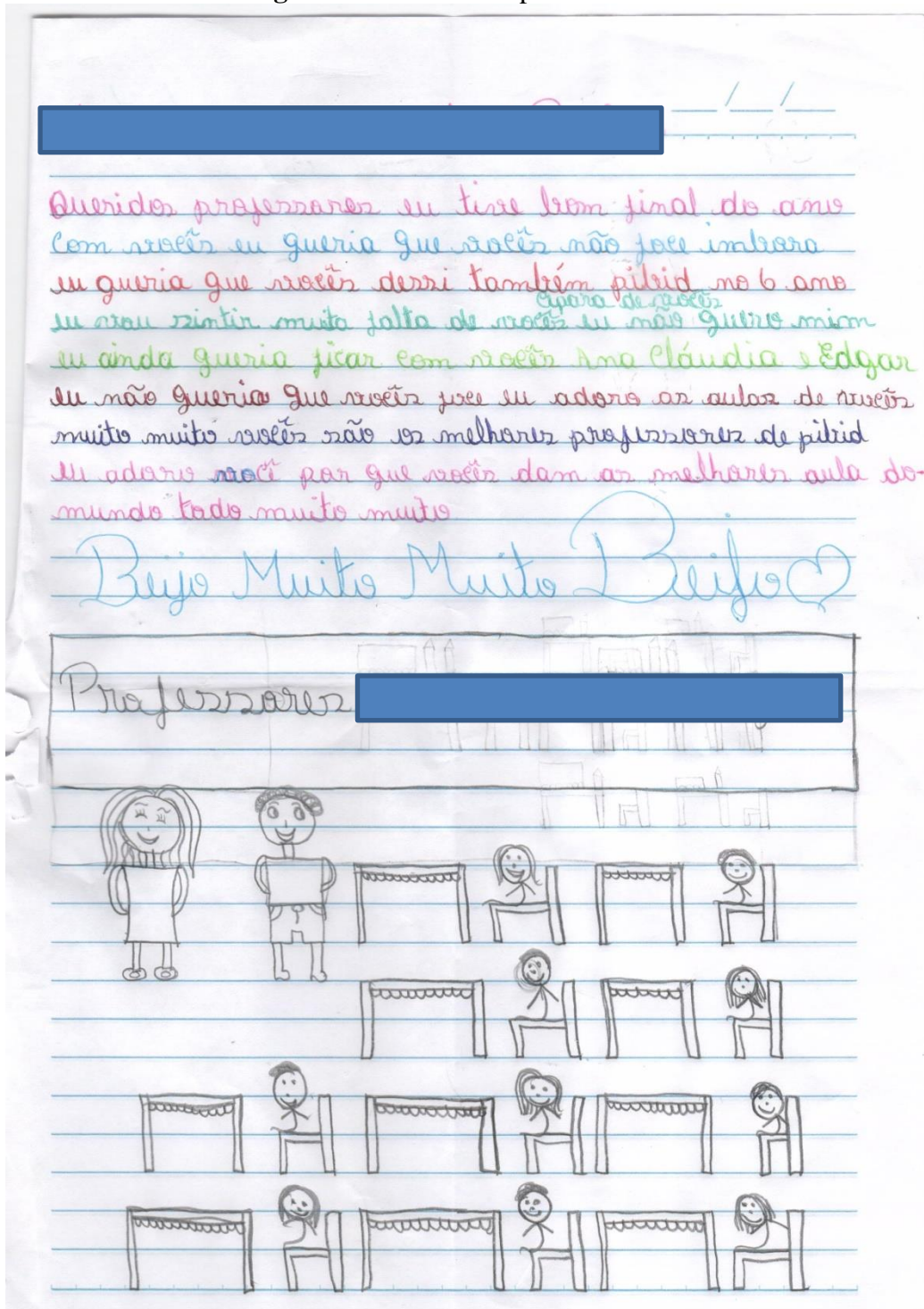
Nas cartas escritas, a seguir no texto, os alunos dos 5ºs anos foi confirmado para os bolsistas do PIBID, que é possível viver a satisfação e gratidão pelo trabalho desenvolvido em sala de aula. Os alunos destacam, de forma criativa e incentivadora, como eram desenvolvidas as práticas em sala de aula, sempre trazendo o novo, o diferente; mas, sem deixar de lado as questões pedagógicas e o incentivo à leitura, tornando assim as aulas interessantes e

instigantes. Desse modo, os alunos foram estimulados a participar ativamente de todas as atividades propostas.

**Figura 1:** Carta escrita pelos alunos do 5º ano



**Figura 2:** Carta escrita pelos alunos do 5º ano



Os sentimentos dos alunos exemplificados nestas duas cartas pontua a valorização do trabalho que foi realizado no período, a importância do vínculo afetivo, a oportunidade de crescimento que foi estabelecido na proposta do projeto e da experiência enriquecedora para alunos e bolsistas envolvidos.



## 5 CONSIDERAÇÕES FINAIS

A experiência que os bolsistas viveram no PIBID contribuiu para perceber o sentido da defesa de Freire (2013) e Tardif (2013) na perspectiva da construção da identidade do professor. Assim, perceberam a importância de uma ação pedagógica significativa e autônoma. No referido projeto os bolsistas tiveram a oportunidade de descobrir a necessidade de se ter consciência dos fundamentos teóricos que sustentam a prática pedagógica.

Confirmaram que o ser humano se constrói na interação com o outro. Nesta relação dialógica ele aprende a se compreender, a se aceitar e a respeitar o outro. É a partir desse complexo movimento que a formação docente e sua prática se desenha e a identidade profissional se constrói. Assim sendo, a experiência e a convivência tornam-se aspectos determinantes; bem como os conhecimentos obtidos na formação. Além do que, através do PIBID o bolsista pesquisador, percebe a imprescindível relação entre teoria e prática.

Portanto, podemos afirmar que a experiência vivenciada pelo projeto permitiu aos bolsistas construir a identidade do professor, entendendo que ela acontece de forma articulada entre a prática e o conhecimento teórico, respondendo o seu objetivo geral do nosso projeto. E através dessa articulação a sensibilidade para contribuir no desenvolvimento do aluno passa a fazer sentido quando compreendemos que sua práxis está na transformação. A gratificação em observar as conquistas das turmas confirma que a docência não é solitária, nem apolítica, e nem distante da realidade; como defende Freire (2013). São as escolhas conscientes que nos tornam professores de saberes articulados, possibilitando o constante movimento de reflexão-ação.

## REFERÊNCIAS

BAKHTIN, M. **Estética da Criação Verbal**. São Paulo: Martins Fontes, 1992.

BARBIER, R. **A pesquisa-ação**. Brasília: Plano, 2002.

BRASIL. **Lei de Diretrizes e Bases da Educação Nacional**. Lei 9.394, 20 de dezembro de 1996.

FRANCO, M. A. S. Pedagogia da pesquisa-ação. **Educação e Pesquisa**. São Paulo, v. 31, n. 3, set./dez. 2005, p. 483-502.

FREIRE, Paulo. **Pedagogia da autonomia**. São Paulo: Paz e Terra, 2013.

LIBÂNEO, J. C. **Pedagogia e pedagogos, para quê?** São Paulo: Cortez, 2003.

KINCHELOE, J. L. **A formação do professor como compromisso político: mapeando o pós-moderno.** Porto Alegre: Artes Médicas, 1997.

MORIN, A. **Recherche-action en éducation: de la pratique à la théorie.** Rapport. Canadá: Université de Montreal, 1986.

TARDIF, Maurice; Lessad Claude. **O trabalho docente: elementos para uma docência como profissão de interações humanas.** São Paulo: Vozes, 2013.