

# PONTENCIALIDADES DO REGISTRO ESCRITO SOBRE A PRÓPRIA PRÁTICA DE LICENCIANDAS DO CURSO DE PEDAGOGIA PARTICIPANTES DO PIBID UFSCAR

Heloisa Chalmers Sisle<sup>1</sup>  
Márcia Regina Onofre<sup>2</sup>

*“Digo: o real não está na saída nem na chegada: ele se dispõe para a gente é no meio da travessia.”*

João Guimarães Rosa

Este trabalho parte das discussões realizadas pelo Grupo de Estudos e Pesquisas sobre Processos Formativos e Saberes da Docência da UFSCar e das ações efetivas desenvolvidas pelas diferentes participantes (Coordenadora de Área, Coordenadora de Gestão, Bolsistas Licenciandas, Supervisoras) do Curso de Pedagogia do Programa Institucional de Bolsas de Iniciação a Docência (PIBID) da UFSCar – São Carlos, SP.

A pesquisa toma por referência as bases do PIBID tanto por seu caráter inovador frente às políticas de formação inicial de professores, quanto por sua abrangência e excelência nas ações compartilhadas entre universidade e rede pública de educação básica. (BRASIL, 2009-2013)

A pertinência em analisar os impactos de um programa dessa magnitude se revela nos dados apresentados em 2014 sobre a abrangência histórica de ações que iniciaram em 2007 com a participação de 3.544 bolsistas e atingiram em 2014 aproximadamente 90.000 participantes, envolvendo cerca de cinco mil escolas de educação básica e 284 instituições de ensino superior. (GATTI et al., 2014).

A escolha pelo subprojeto da Pedagogia diz respeito não só a proximidade de nossa atuação como também a importância de aprofundamento de estudos na segunda maior área (3.080 participantes) atendida pelo Programa de acordo com Relatório de gestão do PIBID 2009-2013. (BRASIL, 2013).

Na UFSCar a área de Pedagogia iniciou suas atividades no primeiro semestre de 2010 com a participação de 12 bolsistas, 1 coordenadora de área e 1 supervisora. Atualmente são atendidos 61 bolsistas, 4 coordenadoras de área, 12 supervisoras e 4 escolas participantes.

Este estudo, em específico, se volta para a análise de textos provenientes dos diários e portfólios produzidos pelas 12 bolsistas licenciandas do Curso de Pedagogia PIBID-UFSCar entre os anos de 2010 e 2011, com o objetivo de indicar as potencialidades do registro escrito e a reflexão sobre a própria prática resultantes de suas atuações em atividades desenvolvidas em uma escola pública da cidade de São Carlos, São Paulo.

É importante destacar que as análises realizadas nos materiais (diários e portfólios) partem do olhar das coordenadoras (área e gestão) e da professora supervisora do grupo com o consentimento legal das licenciandas (Termo Livre Esclarecimento - TLE). As identidades das licenciandas foram preservadas por nomes fictícios das mulheres dos contos de Sagarana e Guimarães Rosa, cujas narrativas são tão ricas quanto as das pibidianas que aqui expomos.

A escolha pela análise dos registros escritos contidos nos diários e portfólios ocorreu devido a riqueza proporcionada por esses instrumentos que permitiram captar as ações, observações, percepções e reflexões vivenciadas pelos bolsistas ao longo dos 24 meses de atividades desenvolvidas.

---

<sup>1</sup> Universidade Federal de São Carlos, SP, Brasil. E-mail: [heloisasisla@gmail.com](mailto:heloisasisla@gmail.com).

<sup>2</sup> Universidade Federal de São Carlos, SP, Brasil. E-mail: [mareonf@yahoo.com.br](mailto:mareonf@yahoo.com.br).

Os diários foram selecionados por oferecerem a oportunidade de registros que permitiam, cotidianamente, as licenciandas refletirem sobre os processos formativos, os saberes do conhecimento e da experiência e as estratégias de ação e reestruturação da prática (ZABALZA, 2004); os portfólios por se configurarem como eixo organizador do trabalho pedagógico pela virtude e importância ao longo de todo o processo de construção da docência e a articulação com os conhecimentos teóricos do curso de formação inicial (VILLAS BOAS, 2005).

Neste estudo partimos da premissa de que a prática pedagógica é de extrema importância na constituição do “ser professor”, e nesse sentido o exercício da reflexão deve possibilitar a criação de uma nova realidade, experimentando, corrigindo e inventando através do diálogo que estabelece com as ações cotidianas. Neste sentido, compartilhamos das contribuições de autores que defendem a reflexão-na-ação, como um processo fundamental na construção de novas estratégias de ação, novas teorias, e novos modos de enfrentar e definir os problemas. (ALARCÃO, 1996; NÓVOA, 1992; PÉREZ GÓMEZ, 1992; PIMENTA & GHEDIN, 2005; SCHON, 1986; ZEICHNER, 1992).

Acreditamos que o exercício da reflexão deve permitir aos professores assumirem uma postura de empenho autoformativo possibilitando a esses profissionais o despertar das próprias potencialidades sobre os saberes que detém contribuindo para a construção de novos conhecimentos visando uma ação transformadora. (ALARCÃO, 1996)

Foi com essa proposta que as atividades foram desenvolvidas na escola. Dentre as ações realizadas pelas licenciandas destacamos as de maior visibilidade para os professores, alunos e comunidade escolar: apoio escolar (alfabetização, matemática e língua portuguesa aos estudantes de 1º ao 5º ano), participação nos grupos interativos e biblioteca tutorada, elaboração e condução de sequências didáticas (1º e 2º anos), trabalho colaborativo com as professoras em sala de aula (auxílio em aulas específicas e aos estudantes) e exibição e discussão de filmes para estudantes da Educação de Jovens e Adultos (EJA). Além das atividades mencionadas, participaram ainda, de outras atividades com as demais áreas do PIBID na escola e de reuniões semanais na universidade, nomeadas pelo grupo como orientações coletivas entre as licenciandas, supervisora e coordenadoras buscando a articulação entre teoria e prática, sendo a primeira utilizada para entender e subsidiar as práticas pedagógicas e o contexto escolar.

Ao longo dos dois anos de atuação na escola muitas reflexões foram realizadas, a partir do que emergia das vivências com os alunos e professoras das turmas. Neste processo foi essencial a parceria estabelecida com as professoras, pois o contato direto com as docentes possibilitou compreender a escola pelo olhar de quem está dentro dela. Ao mesmo tempo, as orientações com as professoras coordenadoras promoviam momentos de ampliação do que fora estudado durante o curso, na tentativa de conciliar conhecimento teórico-acadêmico ao conhecimento prático docente, rompendo com a racionalidade técnica, buscando a racionalidade prática, como propõem Schon (1986 e 1995) e outros autores. Tentava-se assim, promover a associação entre as duas agências formadoras: escola e universidade como parte do processo formativo para a docência.

A diversidade de ações, expressões e percepções das licenciandas eram registradas em diários reflexivos que, posteriormente, serviam como suporte para a escrita de portfólios. Nestes portadores textuais, as bolsistas relatavam as atividades desenvolvidas e escolhiam um episódio ocorrido na sala de aula a ser analisado. Assim, registravam o seu processo formativo, ao mesmo tempo, que o próprio ato de escrever o episódio e refletir sobre ele. (VILLAS BOAS, 2005).

(...) questionei-me muito sobre a questão de alunos como João e outros alunos que necessitam de uma educação especializada estarem na sala de aula regular, junto com os outros alunos. Pois nessas condições nem João nem os outros

alunos acabam tendo toda atenção, empenho e dedicação que necessitam, e que com toda certeza possuem todo o direito de tê-lo. Será que isso é inclusão? Será que não estamos sendo hipócritas em defender que esses alunos continuem juntos com os outros alunos sem terem o suporte que merecem, apenas para dizer que estão “inclusos” na sociedade?! (Portfólio Angélica).

Os registros escritos nos diários auxiliavam na reflexão crítica sobre o processo de aprendizagem, sobre os avanços e conquistas alcançados nas ações educativas, os conflitos vividos em sala de aula, os dilemas da profissão, a relação professor-aluno, a relação entre os pares, a participação da família na escola, o cotidiano escolar e a política educacional. Ou seja, aspectos fundamentais na construção do “ser professor” que por vezes, mostravam-se irrelevantes aos olhos, mas quando registrados passavam a ter pertinência e gerar questionamentos em relação à prática profissional. (SOARES, 2006)

apesar de os alunos se mostrarem entretidos com as atividades percebo nestes uma falta de comprometimento com o saber, ou seja, parece que não sabem o motivo de estarem ali aprendendo tais conteúdos, parece que querem fazer atividade por algum outro motivo que não o de aprender ou o de buscar conhecimento. Desta forma, fico pensando na maneira como eu deveria trabalhar para transmitir estes conhecimentos, já que acredito, assim como evidencia Gimeno Sacristan (1998), que o professor tem uma autonomia real e o exercício profissional depende desse compromisso ético. (Portfólio de Sofia)

Ao escrever as bolsistas não só construía linguisticamente, mas reconstruía um discurso prático como atividade profissional colaborando para a reflexão do entendimento sobre si mesmo e sobre a prática pedagógica em que estavam inseridas. (ZABALZA, 2004)

As anotações contidas nos registros escritos permitiram as licenciandas compreender que a ideia de reflexão surge associada ao modo como se lida com os dilemas e a diversidade de situações da prática profissional. Ou seja, possibilitou as bolsistas compreenderem as incertezas e estarem abertas a novos questionamentos, hipóteses e retomada de decisões descobrindo novos caminhos e maneiras de lidar com as situações de sala de aula e do cotidiano de trabalho (SCHON, 1986, ZEICHNER, 1992).

As pessoas chamam ele de Baiano e ele não gosta, falei para ele avisar as pessoas que não gosta de ser chamado desta maneira, mas na verdade deveria ter falado que não há problema nenhum em ser baiano, as pessoas que vivem na Bahia contribuem muito para o crescimento e para a cultura do Brasil, mas que nós do sul e sudeste tendemos a ver os nordestinos de uma maneira pejorativa e que eles/as são ‘preguiçosos’, este é o estereótipo preconceituoso que construimos do próprio povo brasileiro. Eu deveria ter explorado isso com ele, mas na hora não pensei. (Portfólio de Helena, com trecho de um diário seu).

Neste sentido, tanto o registro nos diários, quanto nos portfólios possibilitavam as licenciandas à reflexão crítica sobre as ações das escolas, a solução de problemas complexos, o olhar sobre o trabalho coletivo e integrador entre universidade e rede pública de ensino, os questionamentos sobre o desenvolvimento de projetos e ações nas salas de aula, o replanejamento, o repensar e a reformulação de ideias, conceitos e atitudes.

Ao terem o contato direto com a realidade do “chão da sala de aula” e com toda a sua complexidade, as bolsistas, por meio de sua participação nas atividades desenvolvidas no PIBID,

percebiam as dificuldades enfrentadas na escola de modo geral, e no processo de ensino e de aprendizagem, de modo específico. Ampliando, assim, suas percepções sobre a complexidade de atuação docente e também sobre a profissão docente, evitando o “choque com a realidade” muito comum no início da docência. (LIMA, 2007; HUBERMAN, 1995; TARDIF, 2002).

Mas, os desafios e os dilemas circundam minhas ações, tendo em vista que estou na minha formação inicial e passando pela transição de me tornar professora.

Segundo Guarnieri (1996, p. 7) o exercício profissional fornece pistas fundamentais para a construção docente, para a consolidação do processo de tornar-se professor/a. Tal construção ocorre à medida que o/a professor/a vai efetivando a articulação entre o conhecimento teórico-acadêmico, a cultura escolar e a reflexão sobre a prática docente (Portfólio de Rita).

As aprendizagens resultantes dos registros diários e da organização das ações nos portfólios permitiram ao grupo sentidos e significados relativos a um conhecimento mais científico sobre prática docente.

A interação compartilhada entre licenciandas e professores tanto das escolas, quanto da universidade resultou na construção de uma identidade profissional com uma perspectiva crítica tornando os diferentes envolvidos profissionais “produtores de saber e de saber-fazer” (NÓVOA, 1992).

Agora, após 3 meses de inserção em sala de aula, posso afirmar que o nível de atuação com as crianças foi muito mais profundo. Pude perceber as relações sociais, raciais e de gênero dentro da sala com maior clareza, e mais, pude influenciar nestas relações de forma mais direta e eficaz. Além de propiciar práticas mais efetivas de apoio às crianças com dificuldades, foi possível também perceber que elas se abriram mais comigo, abrindo espaço para que eu pudesse dialogar com elas e que me ouvissem com mais respeito e atenção (Portfólio de Camélia).

A inserção do grupo na escola se configurou como uma rede de (auto) formação participada, permitindo a compreensão da importância dada a cada participante tornando a formação um processo interativo e dinâmico. (NÓVOA, 1992).

Esse processo de compartilhamento e de reflexão coletiva promoveu a parceria e apoio entre os diferentes integrantes do Programa, o apoio entre os pares e o crescimento uns dos outros permitindo a transformação dos sentidos e significados da prática docente (ZEICHNER, 1993).

O mais interessante deste dia foi auxiliar a professora na aplicação concreta do ensino de contas de adição com reserva através do uso de um material concreto: o ábaco.

Numa disciplina já tive a oportunidade de explorar o conteúdo de Matemática através do ábaco, mas confesso que foi apenas na prática que compreendi realmente a importância de tal material e como efetivamente fazemos a troca de cada dez unidades por uma dezena. Não que não soubesse lidar com este conteúdo, mas não sabia explicar para as crianças, este dia foi muito importante para eu aprender a ensinar o conteúdo de Matemática (Portfólio de Rita, com trecho de um diário de campo seu)

## Referências

ALARCÃO, Isabel. **Formação Reflexiva de Professores** – Estratégias de Supervisão. Porto: Porto Editora, 1996.

ALARCÃO, Isabel. **Professores reflexivos em uma escola reflexiva**. 5 ed. São Paulo: Cortez, 2007.

BRASIL. Conselho Técnico-Científico da Educação Básica. **Novo Regulamento do programa Institucional de Bolsa de Iniciação a docência** – Portaria CAPES n. 96. Brasília, DF, 2013. Disponível em: [http://capes.gov.br/imagens/stories/download/legisla%C3%A7%C3%A3o/Portaria\\_096\\_18jul13\\_AprovaRegulamentoPIBID.pdf](http://capes.gov.br/imagens/stories/download/legisla%C3%A7%C3%A3o/Portaria_096_18jul13_AprovaRegulamentoPIBID.pdf). Acesso em: 14 de outubro de 2013.

BRASIL. Coordenação de Aperfeiçoamento de Pessoal de Nível Superior. **Relatório de Gestão do PIBID 2009-2013**. Brasília, DF, 2013. Disponível em: <http://capes.gov.br/educa%C3%A7%C3%A3o-basica/capespid/relat%C3%B3rios-e-dados>. Acesso em: 20 de outubro de 2014.

GATTI, B. A.; BARRETO, E. S. S.; ANDRÉ, M. E. D. A. **Políticas docentes no Brasil: um estudo da arte**. Brasília: UNESCO, 2014.

HUBERMAN, Michael. O ciclo de vida profissional dos professores. In: NÓVOA, António (Org.). **Vidas de professores**. 2. ed. Porto: Porto, 1995.

LIMA, Emília Freitas de et al. Sobrevivendo ao início da carreira docente e permanecendo nela. Como? Por quê? O que dizem alguns estudos. **Educação e Linguagem**, São Paulo, ano 10, n. 15, p. 138-160, jan./jun. 2007.

NÓVOA, António (coordenador). **Os professores e a sua formação**. Lisboa: Dom Quixote. Instituto de Inovação cultural, 1992.

PÉREZ GÓMEZ, A. O pensamento prático do professor: a formação do professor como profissional prático reflexivo. In: NÓVOA, A. (coordenador) **Os professores e sua formação**. Lisboa: D. Quixote, 1992. p. 93-114.

PIMENTA, S. G., GHEDIN, Evandro (Org.). **Professor reflexivo no Brasil: gênese e crítica de um conceito**. 3. ed. São Paulo: Cortez, 2005.

SCHÖN, D. **Educating the reflective practitioner**. San Francisco: Jossey-Bass Inc. Publishers, 1986.

\_\_\_\_\_. Formar professores como profissionais reflexivos. In NÓVOA, A. **Os professores e sua formação**. Lisboa: Dom Quixote, 1995. p. 77-92.

SOARES, M. F. Diários escolares reflexivos como narrativas de experiência de aprendizagem. **Contexturas: ensino crítico de língua inglesa**. São Paulo, n 8, p. 79-90, 2005.

TARDIF, Maurice. **Saberes docentes e formação profissional**. 2. ed. Petrópolis: Vozes, 2002. 325 p.

VILLAS BOAS, B. M. F. **Educação e Sociedade**, Campinas, vol. 26, n. 90, p. 291-306, jan./abr. 2005.

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

ZEICHNER, Kenneth. El maestro como profesional reflexivo. **Cuadernos de pedagogia**, [S. I.], n. 220, p. 44-9, 1992.

\_\_\_\_\_. O professor como prático reflexivo e Concepções de prática reflexiva no ensino e na formação de professores. In: ZEICHNER, Kenneth M. **A formação reflexiva de professores: idéias e práticas**. Lisboa: Educa, 1993.