

Portfolios reflexivos: instrumentos promotores da aprendizagem da docência no PIBID¹

Reflective portfolios: instruments to promote the learning about teaching in PIBID

*Isabela Custódio Talora Bozzini**

*Elaine Gomes Matheus Furlan***

*Anselmo Calzolari****

RESUMO

O Programa Institucional de Bolsas de Iniciação à Docência (PIBID) vem se consolidando como um aliado na Formação de Professores, considerando a escrita reflexiva como parte deste processo. A produção de *portfolios* permite aos licenciandos relatarem as atividades realizadas, reflexões sobre a atuação na escola, contribuições do programa para a formação, além de tecerem críticas e sugestões. Assim, este trabalho tem como objetivo analisar os *portfolios* dos licenciandos do PIBID em 2015, buscando identificar e interpretar as possíveis reflexões relatadas no âmbito de duas escolas. Utilizando os conceitos de Aprendizagem Profissional da Docência, Pensamento Narrativo e Multidimensionalidade dos Processos de Ensino, foram analisados 39 *portfolios*, evidenciando-se 6 eixos temáticos: aprendizagem de conhecimentos teóricos sobre ensino; participação nas etapas do processo de ensino e aproximação da profissão; professor experiente como referência; importância do grupo; possibilidades e limites da instituição escolar; papel da pesquisa. Os *portfolios* se apresentam como instrumentos importantes de reflexão que auxiliam a compreensão dos espaços formativos, bem como na aprendizagem da docência comprometida com a multidimensionalidade dos processos de ensino.

Palavras-chave: Aprendizagem da docência – *Portfolios* reflexivos - PIBID

ABSTRACT

The Institutional Scholarship Program Introduction to Teaching (PIBID) has been consolidated as an ally in Teacher Training, considering reflective writing as part of this process. The production of portfolios allows the graduates to report the activities carried out, to present reflections on the performance in the school, and to indicate contributions of the program to their formation, and to make critics and suggestions. Thus, this work aims to analyze the portfolios produced by scholarships students from the PIBID in 2015, seeking to identify and interpret the possible reflections on the activities developed in two schools. We use the concepts of Professional Learning of Teaching, Narrative Thinking and Multidimensionality of Teaching Processes. 39 portfolios were analyzed and were evidenced 6 thematic axes: learning of theoretical knowledge on teaching; participation in the stages of the teaching process and approximation of the profession; large experience in teaching as reference; importance of the group; possibilities and limits of the school; and the role of research. The portfolios present themselves as important tools of reflection which can help the understanding of the formative spaces, and the learning about teaching committed to the multidimensionality of the teaching processes.

Keyword: Learning of Teaching; reflective portfolios; PIBID

¹ Apoio do órgão financiador CAPES

* E-mail: isabozzini@hotmail.com

** E-mail: elainefurlan.ufscar@gmail.com

*** E-mail: anselmojcneto@gmail.com

Introdução

A produção de conhecimentos científicos na área de formação de professores tem apontado a centralidade das narrativas reflexivas nos processos formativos da docência. Clandinin & Connelly (1996), Cunha (1997), Mizukami *et al* (2002) e Shulman (2004) consideram promissora a perspectiva de investigação em educação que lança mão da elaboração e/ou interpretação de narrativas em relação direta com os processos reflexivos desejados para a formação profissional docente. Esta relação propicia o desenvolvimento de conhecimentos potentes para que as histórias e acontecimentos, enquanto versões da realidade vivenciada pelas e pelos agentes escolares, possam deixar a condição de conhecimentos tácitos e transformem-se em instrumentos formativos de aprendizagem da profissão em seus diferentes estágios.

Segundo Cunha (1997), o registro em narrativas possibilita ao futuro professor refletir sobre várias etapas de sua formação, num processo de desalienação. Ao contar o que foi vivenciado e percebido, o sujeito apresenta sua interpretação dos fatos e reflete sobre eles individualmente ou em grupo. “Ao mesmo tempo que o sujeito organiza suas ideias para o relato - quer escrito, quer oral - ele reconstrói sua experiência de forma reflexiva e, portanto, acaba fazendo uma autoanálise que lhe cria novas bases de compreensão de sua própria prática” (CUNHA, 1997, p. 187).

Ao contar o que tem desenvolvido na escola, relembrar escolhas, ler os registros e refletir, -licenciandas e licenciandos vão ampliando seu cabedal cultural sobre a docência, tendo a sua disposição diferentes possibilidades de ação no decorrer de sua atuação profissional. Nesse sentido, as narrativas são um importante instrumento de reflexão e de aprendizagem. As vivências dos e das estudantes de licenciatura na sua trajetória escolar compõem parte do processo da aprendizagem da docência. No entanto, é na formação inicial que a reflexão intencional sobre este processo deve ser fomentada.

Os *portfolios* reflexivos são narrativas desenvolvidas individualmente pelos bolsistas de Iniciação à Docência (ID), participantes do Programa Institucional de Bolsas de Iniciação à Docência (PIBID). Eles são uma das formas de acompanhamento de licenciandas e licenciandos, que a Universidade Federal de São Carlos (UFSCar) utiliza como instrumento pedagógico no processo de aprendizagem da docência.

O processo de aprendizagem profissional da docência defendido por Mizukami *et al* (2002) considera a reflexão como conceito central da formação, seja inicial ou continuada. Este conceito, baseado em proposições sobre profissionalização de Lee Shulman, possibilita superação de pelo menos duas distorções sobre a docência: (1) suficiência de domínio de conteúdo escolar para ensinar e (2) formação na experiência.

De acordo com Shulman (2004), tais distorções podem ser superadas porque a profissão docente exige uma base de conhecimentos para o ensino, construída para além do domínio de conteúdos a serem ensinados. É fundamental que sejam aprendidos, também, os diversos conhecimentos pedagógicos e conhecimentos pedagógicos do conteúdo, de elaboração própria de professoras e professores em seus contextos, os quais darão subsídios às reflexões sobre a experiência. Assim, não estamos excluindo a experiência, apenas discordamos da ideia de senso comum de que é na experiência é que efetivamente ocorre a formação. A experiência pode ou não formar. O professor pode atuar durante dez anos e ir se aprimorando a partir dos desafios apresentados pela docência, nesse caso podemos dizer que a experiência foi fundamental para seu aprimoramento, pois a partir dela, o docente buscou apoio especializado, seja de colegas mais experientes, seja de professores em cursos de pós-graduação, seja na literatura especializada. No entanto, o professor pode passar dez anos realizando o mesmo tipo de prática, sem refletir sobre os problemas, limitações e êxitos desta experiência, nesse caso, não podemos afirmar que sua formação se deu ou se ampliou com a prática.

Neste sentido, o contexto da prática profissional precisa ser concreto e vivenciado para que seja reelaborado, repensado, refletido. Mizukami & Reali (2010) defendem, com base em resultados de pesquisas sobre formação inicial de professores, que em cursos de licenciatura a escola seja o espaço a ser vivenciado pelas e pelos estudantes desde o início do curso. Dessa maneira, eles e elas poderão ter mais oportunidades de vivenciar a unidade teoria-prática por meio de processos reflexivos, construindo seus quadros de referência da docência. Assim, afasta-se a dicotomização entre teoria e prática.

Nesse sentido, os estágios supervisionados são, de forma geral, o espaço possibilitado para esta vivência. Segundo as Diretrizes Curriculares Nacionais para a formação inicial em nível superior, resolução nº 2, de 1º de julho de 2015, no seu Capítulo V - da Formação Inicial do Magistério da Educação Básica em Nível Superior: estrutura e currículo, as e os licenciandos são obrigados a realizar:

II - 400 (quatrocentas) horas dedicadas ao estágio supervisionado, na área de formação e atuação na educação básica, contemplando também outras áreas específicas, se for o caso, conforme o projeto de curso da instituição (BRASIL, 2015, p. 11).

Os estágios supervisionados seriam, portanto, os espaços privilegiados, para não dizer únicos, que as e os licenciandos teriam para vivenciar a docência durante sua formação. No entanto, outros espaços, ainda não cristalizados pela legislação têm possibilitado esta interação com a prática profissional, entre eles o PIBID.

Enquanto nos estágios supervisionados a relação estabelecida com a escola depende exclusivamente do professor responsável pelo estágio ou, como em muitas instituições, depende apenas do aluno, o PIBID traz uma configuração que envolve diretamente as escolas básicas no papel formativo, numa relação de formação partilhada (co-formação) entre a escola de modo geral e a universidade.

Em muitas Instituições de Ensino Superior (IES) não há docentes responsáveis pelo estágio de docência, mas um setor que coordena estas atividades, cuja exigência de cumprimento é, na maioria das vezes, burocrática. No caso da UFSCar, conforme artigos já publicados (CALZOLARI NETO; BOZZINI; FURLAN, 2016; CALZOLARI NETO; FURLAN, 2017), há um acompanhamento bem próximo das atividades desenvolvidas nos estágios, incluindo reflexões a partir de elaboração e/ou interpretação de narrativas. Este acompanhamento vai desde a escolha das escolas, passando pela negociação do quantitativo de aulas de regência que nossos alunos poderão vivenciar, até a participação direta no planejamento de atividades e reflexão sobre os resultados junto aos professores e professoras. No entanto, não há uma política que regulamente o estágio como atividade de co-responsabilidade entre a universidade e a escola de educação básica, focalizando, de modo geral, apenas um professor da escola, responsável pela disciplina relacionada com o curso de licenciatura.

Por estarem divididos em disciplinas, os estágios têm uma maior limitação de tempo, já que se encerram com o término do semestre letivo. Já o PIBID, no formato atual em que atuamos, pode ser desenvolvido ao longo de um ou mais anos dentro da mesma escola e com o mesmo grupo.

Não estamos propondo, com isso, uma comparação entre o estágio e o PIBID, o que demandaria maior tempo e aprofundamento em termos de pesquisa. A intenção é ampliar as discussões das possibilidades e limitações que cercam o contexto da aprendizagem da docência, destacando oportunidades e contribuições que a formação inicial oferece ou potencializa.

Nesta linha, o PIBID tem dado condições de se tratar a formação inicial de professores dentro de uma perspectiva, que possibilita a vivência da escola e na escola, por um período longo desde o início da graduação; possibilita a constituição de grupos colaborativos de trabalho com professores experientes em exercício profissional, docentes pesquisadores da universidade e estudantes de licenciaturas, proporcionando a discussão e construção de práticas reflexivas, estudos que fundamentam as práticas e avaliações do papel das ações desenvolvidas, entre outros aspectos.

Este Programa está estruturado, na UFSCar, como um grande projeto institucional que abarca subprojetos dos campi Araras, São Carlos e Sorocaba. No caso de Araras, atualmente temos quatro subprojetos: Química, Física, Biologia e Interdisciplinar. No entanto, todos os subprojetos atuam de forma interdisciplinar, envolvendo estudantes dos cursos de Licenciatura em Ciências Biológicas, em Química e em Física. Neste artigo, apresentamos dados de duas escolas estaduais que atendem ao Ensino Fundamental II e Ensino Médio.

De forma geral, os subprojetos possuem, cerca de onze estudantes de licenciatura (bolsistas de ID), dois supervisores (professores e professoras da educação básica) e um(a) coordenador(a) de área (professor(a) da universidade); as e

os supervisores são de diferentes áreas de conhecimentos e pela característica interdisciplinar do Projeto Institucional, distintas áreas são exploradas em parcerias com o corpo docente de cada escola.

Neste sentido, este trabalho tem como objetivo analisar os *portfólios* escritos pelas e pelos licenciandos, bolsistas ID de duas escolas, ao longo de 2015, buscando identificar e interpretar suas possíveis reflexões. Tais *portfólios* têm sido construídos pelos bolsistas de ID ao longo dos semestres e discutidos com as e os supervisores e coordenadores de área, no sentido de (re)pensar as práticas no ambiente escolar.

Estas reflexões podem contribuir tanto na compreensão do papel que o PIBID vem desempenhando na aprendizagem da docência, bem como apresentar subsídios para o papel das narrativas neste processo. São resultados relevantes para a avaliação dos subprojetos em questão, mas também ajudam a pensar o PIBID em seu contexto mais amplo, contribuindo, também, para a produção de conhecimentos na área de Formação de Professores, Didática e Ensino de Ciências.

Contribuições das narrativas para a aprendizagem da docência

Portfólios são considerados instrumentos narrativos potentes para a aprendizagem e o desenvolvimento profissional da docência, valorizando a reflexão enquanto referencial formativo para a construção de quadros de referência. Segundo Reali & Reyes (2009), tornar-se um professor reflexivo utilizando narrativas supera o domínio de técnicas de produção escrita, pois é necessário aprender a pensar reflexivamente.

As propostas de elaboração e/ou estudo de narrativas formativas e reflexivas podem se apoiar nas proposições de Jerome Bruner (1991; 1997). Segundo o autor, há dois tipos naturais de pensamento: o narrativo e o lógico, ou o que ele denomina de paradigmático. Sendo assim, estes dois tipos (uma história e um argumento lógico) apresentam semelhanças e diferenças como, por exemplo, a possibilidade de ambos serem utilizados para convencimento das pessoas, apesar de se estruturarem e funcionarem de maneiras diferentes, pois os argumentos lógicos pretendem convencer alguém de sua veracidade, enquanto que as histórias convencem alguém de sua semelhança com a vida (BRUNER, 1991).

Para o autor, as narrativas são construções diferentes das produções que usam procedimentos lógicos e científicos, pois estas não são descartadas por falsificação. Elas são uma versão da realidade, cuja aceitabilidade é governada por convenção e "necessidade narrativa" em vez de verificação empírica e lógica desnecessárias (BRUNER, 1991). Esta concepção não invalida a possibilidade de se utilizar de narrativas para constituir e construir conhecimentos científicos, uma vez que a produção/elaboração destes conhecimentos não está desvinculada do mundo da vida, pois a Ciência é uma atividade humana que tem a preocupação de explicar/descrever o mundo (KNELLER, 1980).

Bruner (1990) localiza a influência e adequação da interpretação de significados no pensamento narrativo “na medida em que fomos capazes de especificar a estrutura e a coerência dos amplos contextos em que significados específicos se criam e transmitem” (p. 67-68). Neste sentido, entendemos que não se produz conhecimento rigoroso, coerente, independentemente dos contextos, principalmente quando se trata de interpretação de significados a partir do pensamento narrativo. O contexto estruturado e coerente, no caso a convivência entre bolsistas ID na escola, envolvendo seus atores (alunos, professores, coordenação, funcionários) é fundamental para validar a qualidade e consistência da interpretação de significados e permite estabelecer um alargamento na interpretação da narrativa.

Neste sentido, assumimos que a instituição escolar é um ambiente de excelência para a utilização destes instrumentos narrativos formativos e que contribuem para a aprendizagem da docência:

Não se pode esquecer que aprender a ensinar e ser professor envolve vivenciar um período considerável nas escolas, participando de experiências de naturezas variadas que abranjam conhecimentos de múltiplas fontes e naturezas. A qualidade do professor a ser formado depende fortemente de características específicas dessas experiências, que, por sua vez, podem ser compreendidas de maneiras variadas (MIZUKAMI & REALI, 2010; p.21).

Sendo a universidade outro ambiente formativo da profissão, entendemos que formar professores e professoras em cursos de licenciatura, em acordo com Mizukami & Reali (2010), não deveria ser uma aprendizagem concebida nos moldes da racionalidade técnica (blocos de disciplinas fundamentantes, instrumentalizantes e as práticas ao final do curso), mas sim que futuros professores e professoras sejam capazes de criar quadros de referência sobre ensinar conteúdos e concebam a aprendizagem profissional como um processo complexo, dinâmico e sem fim determinado.

O PIBID tem possibilitado a concentração de esforços, fortalecendo a construção de quadros de referência por meio de processos reflexivos, nos quais estão contempladas ações como a elaboração de *portfolios* semestrais com relatos pessoais das aprendizagens dos licenciandos a partir das atividades educativas desenvolvidas e que neste estudo focaliza a interpretação de significados no pensamento narrativo.

Considerando tais elementos teóricos sobre o quadro de referência em construção interativa, os ambientes escolar e universitário, enquanto lugares privilegiados desta construção, e o pensamento narrativo com seus instrumentos formativos, tomamos o conceito de docência de Mizukami & Reali (2010) tanto para referenciar nossa análise, quanto para compreender os eixos temáticos elaborados nos resultados:

O eixo articulador da formação inicial deve ser a docência – que envolve o ensino de um dado conteúdo, o gerenciamento de relações intra e extraclasse e a investigação – que será exercida em diferentes contextos educacionais pelos futuros professores (MIZUKAMI & REALI, 2010, p.24).

Professoras e professores, em formação, recém-formados ou experientes, devem garantir estes três elementos, os quais evidenciam a Aprendizagem da Docência em concepção reflexiva.

Reali & Reyes (2009), também intencionadas em escrever sobre a formação de futuros professores, propõem representações sobre o fazer reflexivo docente, inspiradas fundamentalmente em duas atribuições inter-relacionadas da profissão: ensinar e ser professor.

Neste sentido, a intencionalidade da prática pedagógica nos remete ao que Candau (1984; 1986; 1997) vem defendendo desde a década de 1980, compreendendo que o objeto de estudo da Didática é a multidimensionalidade dos processos de ensino, com pelo menos três dimensões a serem consideradas nestes processos: Técnica, Humana e Política. Segundo a autora, o fundamental da Didática é que esta parte da análise da relação escola-sociedade e articula os diferentes projetos político-sociais, na direção de uma sociedade democrática, com caráter inclusivo e radical. “Procura penetrar na problemática educacional assim como nas práticas pedagógicas, identificando seus diferentes determinantes. Tem preocupação constante de contextualizar a prática” (CANDAUI, 1997, p. 74).

Além disso, pode-se compreender que o compromisso político com competência técnica do professor, em relações humanas mais respeitadas entre todos os envolvidos, torna o ser professor mais amplo, exigindo a concretude da realidade escolar e sua mediação dos três componentes participantes do processo de ensino: Docente, Estudante e Conteúdo. Seguindo este raciocínio, o campo do desenvolvimento profissional docente (ANDRÉ, 2010; MIZUKAMI et al, 2002) e o campo da Didática (CANDAUI, 1984; 1986; 1997) evidenciam conhecimentos compartilhados.

Pensando no papel da reflexão como orientação conceitual na formação inicial de professores, sua função na multidimensionalidade dos processos de ensino e a potencialidade que narrativas reflexivas podem conferir, enquanto ferramentas tanto formativas quanto investigativas, concebemos que *portfolios* são ferramentas poderosas para revelar o que aprendem as e os licenciandos.

Procedimentos Metodológicos

Este estudo procurou identificar e interpretar as reflexões sobre aprendizagem da docência, relatadas em *portfolios* por licenciandas e licenciandos de dois subprojetos do PIBID inseridos em escolas estaduais do interior de São Paulo. Estes *portfolios* compõem parte do relatório final encaminhado à agência financiadora do programa (Coordenação de Aperfeiçoamento de Pessoal de Nível Superior - CAPES).

Entendemos que o contexto em que se investiga é interpretativo por princípio (BRUNER, 1990; 1991; 1997), representado pelas narrativas reflexivas. Neste sentido, utilizamos elementos de análise de conteúdo (BARDIN, 2016) como procedimentos metodológicos: (a) organização com pré-análise (leitura flutuante, escolha *a priori* dos documentos e constituição do corpus com regra de exaustividade), (b) exploração do material e (c) tratamento dos dados por interpretação, com busca de regularidades

que geraram o que chamaremos de eixos temáticos. Estes eixos temáticos foram inspirados na fundamentação teórica apresentada na seção anterior.

Destaque-se que não há compromisso neste trabalho de estabelecer categorias, de acordo com o método de análise de conteúdo proposto por Bardin (2016), já que o universo amostral não se constitui da totalidade de *portfolios* de todos os grupos do PIBID-UFSCar, nem de todos os *portfolios* já produzidos por estes grupos.

As análises exploraram dois momentos: 18 *portfolios* entregues em julho de 2015 e 21 *portfolios* entregues em dezembro do mesmo ano. A diferença entre as quantidades está relacionada a alterações de bolsistas nos subprojetos e ao número de bolsas. Isto significa dizer que há bolsistas que se mantiveram no projeto ao longo de 2015 e entregaram dois *portfolios* e há bolsistas que entregaram apenas o do primeiro semestre ou apenas no segundo semestre. Sendo assim, não fizemos identificação de quantidade de portfólio por estudante, nem identificação de estudantes. Optamos por não apresentar as falas dos bolsistas ID, caracterizando um estudo das interpretações de reflexões evidenciadas nas narrativas escritas destes estudantes.

A construção dos resultados foi desenvolvida após leituras exaustivas dos *portfolios* em busca de núcleos de sentido que permitissem agrupar as reflexões em eixos temáticos relacionados diretamente à aprendizagem profissional da docência. Assim, construímos um texto argumentativo com o agrupamento das reflexões identificadas em seis (6) eixos temáticos, que serão apresentados a seguir.

Resultados

Tendo em vista o agrupamento das reflexões evidenciadas, foi possível elaborar os seguintes eixos temáticos:

EIXO 1) aprendizagem de conhecimentos teóricos sobre ensino

Os estudantes relatam a importância da leitura e discussão de referenciais para sua formação, apresentando contribuições da bibliografia escolhida para seu desenvolvimento profissional, apesar de reconhecerem a importância da teoria, alguns licenciandos ainda apresentam dificuldade em relacioná-la com a prática em suas reflexões. De todo modo, as narrativas destacam a importância da escrita e sua progressiva melhora ao longo do processo, bem como nas discussões orais e fundamentadas dentro dos grupos, contribuindo para a formação de estudantes e das professoras e professores envolvidos.

EIXO 2) participação nas etapas do processo de ensino e aproximação da profissão

As atividades do PIBID possibilitam ao grupo uma vivência diária e prolongada no contexto escolar, participando de várias etapas do processo educacional que envolvem a seleção de temas, conteúdos, materiais, estratégias e

tipos de avaliação a serem desenvolvidos, portanto, um processo contínuo de planejamento, desenvolvimento, reflexão, avaliação dentro e fora de sala aula. O fato de estarem por um longo período na escola, acompanhando a rotina escolar, possibilita uma aprendizagem diferenciada; os estudantes relatam que conseguem perceber a importância de diferentes atividades para os alunos da escola e o impacto disso na motivação e envolvimento da escola, aspectos que são evidenciados pelo *feedback* dos professores, inclusive de outras disciplinas, e dos gestores. Percebem a importância, também, da discussão da estratégia a ser adotada para se trabalhar um determinado conteúdo antes e depois de executá-la, focalizando a reflexão coletiva no processo educativo, destacando potencialidades e dificuldades. Alguns estudantes relataram, ainda, que o PIBID possibilitou uma real aproximação com a profissão e a prática docente, pois na dinâmica do PIBID se sentem professores.

EIXO 3) professor experiente como referência

Estudantes de licenciatura relataram que aprendem com as professoras e professores da escola em diversas situações e que estas interações são fundamentais para a aprendizagem da docência, mas embora possa parecer óbvio que um profissional menos experiente aprenda com um mais experiente, nem sempre evidenciamos este tipo de relação na profissão docente. No caso de alguns modelos de estágios, por exemplo, muitas vezes as e os licenciandos fazem mais críticas ao docente do que entendem que ele possa ser uma fonte de aprendizagem; possivelmente por ter menos contato com o docente e apenas acompanhá-lo em sala de aula, com pouco envolvimento nas atividades.

EIXO 4) importância do grupo

As narrativas trazem dois aspectos em relação ao papel do grupo: o primeiro é sobre aprender a trabalhar em grupo e o segundo é o papel do grupo na aprendizagem de cada integrante. No primeiro caso, apontam a importância das relações dentro do grupo serem democráticas e colaborativas, possibilitando que todos se sintam à vontade para colocar suas experiências, críticas etc., relatam que em alguns momentos não há concordância, mas que os impasses são resolvidos sempre com respeito e argumentação e isso favorece a aprendizagem de todos, aprendendo a ceder e ouvir o outro com atenção e a argumentar em diferentes momentos, defendendo suas ideias sem que isso cause problemas pessoais com o colega que tem ideias diferentes. No segundo caso, destacam que o fato de estar em grupo possibilita maior segurança no desenvolvimento das atividades e na compreensão que constroem do ambiente escolar e da profissão.

EIXO 5) possibilidades e limites da instituição escolar

Os estudantes identificam possibilidades e limitações para exercer a atividade docente no ambiente escolar e entre as limitações destacamos as questões econômica e funcional. A questão econômica foi bastante evidenciada nos *portfolios*, já que as escolas públicas estaduais, de uma forma geral, possuem poucos recursos para a compra de materiais, mesmo que simples e baratos; além do PIBID ter tido cortada sua verba de custeio em 2015. Nesse sentido, os bolsistas de ID explicitaram a impossibilidade de realizarem certas atividades com os alunos da escola por falta de

recursos. A questão funcional foi apresentada tanto como possibilidade, quanto fator limitante, pois, segundo a percepção dos licenciandos, quando as atividades propostas pelo PIBID encontram eco em outros segmentos da escola, acontecem com todo o apoio institucional, mas quando não são consideradas prioridade, sofrem resistência, mesmo que seja uma atividade dentro de sala de aula. Entendemos que esta percepção só é possível por essa vivência cotidiana e a reflexão a respeito das relações que permeiam o ambiente escolar.

EIXO 6) papel da pesquisa

Estudantes reportaram-se ao papel da pesquisa na sua formação, ressaltando a necessidade de se fazer estudos de caso para o aprimoramento profissional. Há aqueles e aquelas que trouxeram a importância de se conhecer melhor a realidade das e dos alunos da escola, das e dos professores e da comunidade de uma forma geral, utilizando questionários para coleta de dados. De todo modo, a pesquisa ocupa lugar central nas reflexões das e dos bolsistas de ID, como elemento essencial para a aprendizagem da docência.

Analisando os eixos temáticos podemos perceber que o PIBID vem contribuindo para o que entendemos como necessário para formação inicial, que coloca a docência como centro do processo formativo, conforme Mizukami e Reali (2010), pois possibilita ao licenciando ensinar um conteúdo, gerenciar relações intra e extraclasse e realizar a investigação no ou sobre o contexto escolar, propiciando reflexões a respeito da formação e da prática docente.

Considerações Finais

Os *Portfolios* do PIBID têm se configurado como narrativas formativas. Foi possível evidenciar que os e as estudantes em início de graduação desenvolvem (de uma forma geral) *portfolios* mais descritivos que estudantes que estão há mais tempo no curso, cujas reflexões pareceram mais aprofundadas. Este indicativo pode estar relacionado à maturidade e desenvolvimento dos estudantes ao longo do curso e pode servir para que os coordenadores tenham maior atenção com os e as iniciantes. Ao mesmo tempo reafirma que a formação docente se dá ao longo do tempo e destaca o papel central da formação inicial possibilitando experiências, influências e adequações da interpretação de significados, na perspectiva apontada por Bruner (1990).

A vivência da profissão no ambiente escolar desde o início do curso nos parece um fator imprescindível nos cursos de licenciatura. Desenvolver desde o começo a identidade docente torna-se cada vez mais necessário nos cursos de formação inicial docente que buscam um profissional crítico-reflexivo. Além disso, este contato favorece a tomada de decisões sobre querer ser, ou não, professor e enfrentar os desafios desta profissão, de acordo com as atuais Diretrizes para Formação de Professores que reconhecem as instituições de educação básica como espaços necessários à formação docente (BRASIL, 2015).

Neste sentido, em todos os *portfolios*, o bom relacionamento com o grupo de trabalho foi evidenciado, bem como a liberdade e a confiança para colocar dificuldades individuais, fazer críticas ao desempenho de colegas e à condução do processo dentro da escola. No nosso entendimento, são demonstrações da construção coletiva que o PIBID tem conseguido desenvolver nestas escolas, já que o programa possibilita a constituição de grupos com maior tempo de permanência dentro do ambiente escolar.

Acreditamos que outras percepções positivas das e dos alunos, como participar de diferentes etapas do processo de ensino e contato com a profissão, foram bastante evidenciadas também por conta dessas possibilidades que o PIBID apresenta. Tais possibilidades fazem com que os licenciandos e licenciandas se sintam parte da escola, integrantes da comunidade escolar, o que dificilmente ocorre nos estágios obrigatórios.

Entendemos que o PIBID estabelece um espaço privilegiado de formação, pois envolve professoras e professores universitários, da educação básica, futuras e futuros professores trabalhando colaborativamente. Este encontro de profissionais atuando no ensino e na pesquisa sobre o ensino favorece a reflexão e o desenvolvimento desses profissionais. Sabemos também que a construção de um grupo de trabalho demanda tempo, e o fato de estarem inseridos numa mesma escola com o mesmo grupo por meses, ou seja, a estabilidade do grupo, com a mediação de profissionais mais experientes, favorece o desenvolvimento do trabalho colaborativo.

Por ser um programa que integra o contexto escolar e a formação inicial docente, proporcionando interação contínua e intencional (planejada, consciente e sequencial) de docentes em exercício, docentes universitários e estudantes de licenciatura, suas ações fortalecem a aprendizagem profissional da docência.

Nesse sentido, as narrativas têm apoiado este processo quando os sujeitos contam o vivenciado e o percebido, interpretando e refletindo sobre os fatos, seja de modo individual ou coletivo. Assim, os *portfolios* apresentam-se como instrumentos importantes de reflexão que auxiliam na compreensão dos espaços formativos e na aprendizagem da docência comprometida com a multidimensionalidade dos processos de ensino.

Considerando o conceito de docência discutido por Mizukami e Reali (2010), as narrativas dos estudantes pautaram os elementos centrais: ensino de conteúdos, gerenciamentos das relações no ambiente escolar e processos investigativos. Neste sentido, foi possível apreender a superação dos aspectos destacados por Mizukami et al (2002) e Shulman (2004), como elaboração própria das futuras e futuros professores em seus contextos, dando subsídios às reflexões sobre a experiência docente desenvolvida ao longo de vivências determinantes para a aprendizagem da docência.

Referências Bibliográficas

ANDRÉ, Marli. Formação de professores: a constituição de um campo de estudos. **Educação**. Porto Alegre. V.33, n.3, 2010.

BARDIN, Laurence. **Análise de Conteúdo**. São Paulo: Edições 70, 2016.

BRASIL. Conselho Nacional de Educação. Define as Diretrizes Curriculares Nacionais para a formação inicial em nível superior (cursos de licenciatura, cursos de formação pedagógica para graduados e cursos de segunda licenciatura) e para a formação continuada. Resolução CNE/CP n. 02/2015, de 10 de julho de 2015. Brasília, **Diário Oficial [da] República Federativa do Brasil**, seção 1, n. 124, p. 8-12, 02 de julho de 2015.

BRUNER, Jerome. **Actos de significado – para uma psicologia cultural**. Trad. Vanda Prazeres. Lisboa: Editora 70, 1990.

BRUNER, Jerome. The narrative construction of reality. **Critical Inquiry**, 18, 1991.

BRUNER, Jerome. **Realidade mental, mundos possíveis**. Trad. Marcos Domingues. Porto Alegre: Artes Médicas, 1997.

CALZOLARI NETO, Anselmo J.; BOZZINI, Isabela C. T.; FURLAN, Elaine G. M. O estágio de regência na aprendizagem da docência em química e em biologia. **Laplage em Revista**, vol.2, n.2, Sorocaba, SP. mai.- ago. 2016. (p.42-50). Disponível em: portfolios.laplageemrevista.ufscar.br/index.php/lpg/article/download/159/416 Acesso em 22/05/2017.

CALZOLARI, Anselmo; FURLAN, Elaine G. M. Cursos de licenciatura em química e em biologia: etapa fundamental para aprendizagem pedagógica e início da profissão docente. IN: LOPES, N.; MILARÉ, T. (ORGS.) **Formação de professores de Ciências: Propostas de pesquisa, ensino e extensão nas licenciaturas**. Curitiba: Ed.CRV, 2017. (p. 25-38).

CANDAU, Vera Maria. A didática e a formação de professores – da exaltação à negação: a busca da relevância. In: CANDAU, Vera Maria (org). **A didática em questão**. Petrópolis/RJ: Vozes, 1984.

CANDAU, Vera Maria. A revisão da didática. In: CANDAU, Vera Maria (org). **Rumo a uma nova Didática**. Petrópolis/RJ: Vozes, 1986.

CANDAU, Vera Maria. Da didática fundamental ao fundamental da didática. In: ANDRÉ, Marli & OLIVEIRA, Maria Rita (orgs). **Alternativas no ensino de didática**. Campinas/SP: Papirus, 1997.

CLANDININ, Jean D.; CONNELLY, Michael F. Teacher's professional knowledge landscapes: teacher-stories – stories of teachers – school-stories – Stories of Schools. **Educational Research**, 25 (3), 1996.

CUNHA, Maria Isabel da. CONTA-ME AGORA! As narrativas como alternativas pedagógicas na pesquisa e no ensino. **Revista da Faculdade de Educação**, vol.23, n.1-2, 1997.

KNELLER, George. **A Ciência como atividade humana**. Trad. Antônio José de Souza. São Paulo: Editora Universidade de São Paulo, 1980.

MIZUKAMI, Maria da Graça Nicoletti; REALI, Aline Maria de Medeiros Rodrigues; REYES, Cláudia Raimundo; MARTUCCI, Elisabete; LIMA, Emília Freitas de; TANCREDI, Regina Maria Simões Puccinelli; MELLO, Roseli Rodrigues de. **Escola e Aprendizagem da docência: processos de investigação e formação**. São Carlos: EdUFSCar, 2002.

MIZUKAMI, Maria da Graça Nicoletti & REALI, Aline Maria Medeiros Rodrigues. O professor a ser formado pela UFSCar – uma proposta para a construção de seu perfil profissional. In: PIERSON, Alice Helena Campos & SOUZA, Maria Helena Antunes de Oliveira e. **Formação de professores na UFSCar – concepção, implantação e gestão de projetos pedagógicos das licenciaturas**. São Carlos/SP: EdUFSCar, 2010.

REALI, Aline Maria de Medeiros Rodrigues & REYES, Claudia Raimundo. **Reflexões sobre o fazer docente**. (Coleção UAB-UFSCar). São Carlos: EdUFSCar, 2009.

SHULMAN, Lee S. **Teaching as community property: essays on higher education**. San Francisco/CA/USA: Jossey-Bass, 2004.

Recebido em 29/05/2017.

Aprovado em 09/08/2017.