

PIBID: Análise dos portfólios reflexivos de um projeto interdisciplinar e a formação docente

PIBID: Analysis of the reflective portfolios of an interdisciplinary project and the teacher training

Renata Sebastiani*
Estéfano Vizconde Veraszto**

RESUMO

Este trabalho avaliou portfólios de bolsistas do PIBID (Programa de Iniciação à Docência) Interdisciplinar, analisando as narrativas acerca do desempenho individual no projeto, das motivações intrínsecas e dos processos de aprendizagem vivenciados. Participaram da pesquisa dezesseis alunos de Licenciatura em Ciências Biológicas (13), Química (2) e Física (1). Foram analisados quarenta portfólios, produzidos entre o primeiro semestre de 2014 e o segundo semestre de 2015. Os dados constituídos pelos portfólios originaram quatro categorias, Relacionamento com a equipe, Relacionamento com os alunos da escola, Relacionamento com os professores da escola e Contribuições do PIBID na formação docente. De maneira geral, foi possível concluir que o PIBID cumpre papel fundamental em favorecer experiências enriquecedoras aos alunos de graduação no processo de formação inicial docente. Os dados evidenciaram que o PIBID é responsável pelo fortalecimento do interesse pela carreira docente e contribui para a formação prática dos licenciandos envolvidos. O principal desafio enfrentado pelo PIBID é a falta de verba e a insegurança em relação à manutenção do programa, sendo registrado como sugestão a observação dos resultados do PIBID para implantação de novos programas de formação docente.

Palavras-chave: PIBID Interdisciplinar, portfólios, narrativas

ABSTRACT

This study evaluated portfolios from fellows of the Interdisciplinary PIBID (Institutional Program Of Initiation to Teaching Scholarship), analyzing the narratives about individual performance in the project, the intrinsic motivations and the learning processes experienced. The participants were sixteen students of Biological Sciences (13), Chemistry (2) and Physics (1). Forty portfolios, produced between the first half of 2014 and the second half of 2015, were analyzed. The data from the portfolios gave rise to four categories: Relationship with the team, Relationship with the students of the school, Relationship with the teachers of the school and Contributions of PIBID in the teacher formation. In general, it was possible to conclude that the PIBID fulfills a fundamental role in favoring enriching experiences for undergraduate students in the process of initial teacher training. The data showed that PIBID is responsible for strengthening the interest in the teaching career and contributes to the practical training of the licensees involved. The main challenge faced by PIBID is the lack of funds and insecurity in relation to the maintenance of the program, being recorded as a suggestion the observation of the results of the PIBID for the implementation of new teacher training programs.

Keywords: Interdisciplinary PIBID, portfolios, narratives.

*Atualmente é Professor Adjunto do Centro de Ciências Agrárias da Universidade Federal de São Carlos, Campus de Araras. Leciona para os cursos de Licenciatura em Ciências Biológicas e de Bacharelado em Agroecologia. E-mail: sebastiani@cca.ufscar.br

**Físico e Doutor em Educação Ciência e Tecnologia pela UNICAMP, com estágio na Universidade Complutense de Madrid. Professor Adjunto da UFSCar, Campus Araras. Coordenador do Programa de Pós-Graduação em Educação em Ciências e Matemática. E-mail: estefanovv@cca.ufscar.br

Introdução

Discussões sobre a formação de professores tem ocupado importante espaço nos debates de pesquisadores, de professores e de agentes públicos (SILVEIRA, 2016). A precária articulação entre a formação acadêmica e a educação básica é uma das principais carências dos cursos de formação de professores (BRASIL, 2016).

Por outro lado, a aprendizagem da docência é um processo pessoal, permanente e contínuo, em que tanto o conteúdo específico como aprender a ensinar são pontos fundamentais (MIZUKAMI; REALI, 2010). Assim, a qualidade da formação do professor depende das intenções específicas e das características das experiências no campo, em situações reais que envolvam o processo de ensino e aprendizagem. A base do conhecimento torna-se mais aprofundada, diversificada e flexível a partir da experiência profissional refletida e objetivada, como em contextos que envolvam ensino e aprendizagem (MIZUKAMI; REALI, 2010).

Apesar da base do conhecimento acadêmico ser importante para o exercício profissional, pode-se considerar que profissionais aprendem a profissão também no exercício profissional, momento em que se constrói o conhecimento pedagógico do conteúdo, por parte do docente (MIZUKAMI, 2004). Segundo Mizukami e Reali (2010), o processo de formação de futuros professores deve permitir a análise de situações de ensino vivenciadas na prática, através de experiências que compreendem um período considerável passado na escola.

De forma complementar, é possível também apontar que as primeiras experiências docentes podem ser classificadas como solitárias, difíceis, frustrantes e desgastantes, além de pouco assistidas por profissionais mais experientes (OLIVEIRA; SOUZA, 2014). As sensações de medo, insegurança e ansiedade do início da carreira docente podem ser vivenciadas e resolvidas com o trabalho compartilhado entre universidade e escola pública (JOLY et al., 2014).

A aproximação entre universidade e escola para a formação para a prática profissional docente é um dos principais aspectos ressaltados pelo Ministério da Educação (BRASIL, 2016), como orientações para cursos de formação de professores, destacando inclusive o desenvolvimento de ações de iniciação à docência para a educação básica. Neste sentido, o PIBID (Programa Institucional de Bolsas de Iniciação à Docência) é uma política pública de formação inicial e continuada de professores, gerenciada pela CAPES (Coordenação de Aperfeiçoamento de Pessoal de Nível Superior) e está relacionada à valorização do magistério e sobre a aproximação da escola com as instituições formadoras (ONOFRE, 2014, SILVEIRA, 2016).

Trata-se de um programa criado em 2007, que ao longo dos anos foi ganhando força nas universidades e escolas participantes (SILVEIRA, 2016). O PIBID consolidou-se como a principal política de valorização do magistério e de fixação de estudantes nas licenciaturas, os mais evadem dos cursos graduação.

Além disso, o PIBID possibilita o desenvolvimento profissional pautado na escola como local de referência formativa, através do trabalho compartilhado, da parceria e da articulação teoria-prática (AFONSO et al., 2014, ONOFRE, 2014, SILVEIRA, 2016). Estar na escola possibilita aos pibidianos entender a opção e permanecer na carreira docente, acompanhados, sem ainda as responsabilidades de um professor, com possibilidades de reflexões sobre a prática (CRUZ et al., 2014). Permite que professores das escolas e formadores das universidades dialoguem com estudantes que estão em processo de formação, assim como permite que futuros professores incorporem práticas inovadoras em suas ações, desenvolvam estratégias didático-pedagógicas para a intervenção escolar e o diálogo entre seus envolvidos (SILVEIRA, 2016).

De forma específica, considerando o PIBID na UFSCar, o diário de atividades, os relatórios e os portfólios constituem os principais instrumentos de registro das atividades referentes aos subprojetos, e a reflexão que ocorre na elaboração do portfólio permite uma análise crítica da atuação prática (OLIVEIRA; VASCONCELOS, 2010).

Considerando o cenário, rapidamente descrito anteriormente, este trabalho objetivou avaliar os portfólios reflexivos de bolsistas do PIBID Interdisciplinar da UFSCar Araras, procurando identificar e analisar as reflexões apresentadas em forma de narrativas, acerca do desempenho individual no projeto, das motivações intrínsecas e dos processos de aprendizagem vivenciados pelos alunos e das críticas e sugestões ao programa, de forma geral.

Procedimentos metodológicos

Na sequência, será delimitada a metodologia adotada na investigação.

O subprojeto interdisciplinar PIBID UFSCar Araras

O subprojeto interdisciplinar do PIBID Ufscar Campus Araras tem como objetivo fomentar a iniciação à docência dos licenciandos em Química, Física e Ciências Biológicas, preparando-os para atuarem na educação básica pública, reconhecendo a realidade local e entendendo a escola pública como parceira nessa formação.

Os pibidianos realizam, basicamente, quatro atividades durante a execução do projeto: participação em grupo de estudos, reunião de planejamento mensal com a supervisão e coordenação do projeto, reunião semanal com a supervisão do projeto para discussão sobre os detalhes das atividades e a execução de atividades na escola. A reunião com as professoras supervisoras e com a coordenação de área do projeto tinha como objetivo fazer um planejamento de atividades para as semanas seguintes e uma reflexão das atividades aplicadas. A reunião semanal com as supervisoras do

projeto visava, basicamente, administrar a execução das atividades e discussão dos resultados obtidos. Por fim, o grupo de estudos era realizado na universidade, com a coordenadora de área, momento em que se discutiu à luz de material de apoio situações vivenciadas pelos pibidianos na escola, durante a execução do projeto. O planejamento do grupo de estudos foi elaborado em conjunto com os pibidianos e teve como material de apoio artigos científicos, artigos de jornais e revistas e filmes. Ao final de cada semestre de atividades, cada um dos pibidianos confeccionava um portfólio. Todas as atividades foram elaboradas e propostas antes da aplicação, em reunião com a supervisão, a coordenação de área e, às vezes, com a participação da direção da escola.

Constituição dos dados

No total, participaram da pesquisa dezesseis 16 alunos, sendo 13 alunos de Licenciatura em Ciências Biológicas, 2 alunos de Licenciatura em Química e 1 aluna de Licenciatura em Física. A equipe foi constituída, ao longo de dois anos, por 10 alunos. Desses alunos, foram analisados cerca de 40 portfólios semestrais, produzidos entre o primeiro semestre de 2014 e o segundo semestre de 2015.

A escola em que foram desenvolvidas as atividades relatadas pelos pibidianos recebe estudantes de seis bairros próximos, está inserida em um bairro calmo, com baixo índice de violência. Conta com uma estrutura destinada as acessibilidades, ressaltando a importância de conhecer os alunos, bem como seu bem-estar e dos demais integrantes. Esta escola recebe cerca de 700 alunos dispostos em dois períodos (manhã e tarde), conta com 12 salas de aula, 1 sala adaptada, biblioteca, sala de estudos, amplo refeitório, sala de informática, 1 quadra coberta, banheiro para alunos com necessidades especiais e 2 banheiros dispostos para alunos (feminino e masculino), infraestrutura administrativa e salas de apoio. Considerada referência na região, a escola possui auxiliares com exercício de intérpretes de LIBRAS (Língua Brasileira de Sinais), que participam em sala de aula para um melhor entendimento e aprendizagem do aluno com deficiência auditiva, proporcionando que os mesmos participem de todas as atividades de forma efetiva. Outro projeto diferenciado da unidade é a instalação de uma Rádio Escolar que exerce uma função distinta, favorecendo a interação dos alunos diante das atividades e auxiliando nos informativos escolares.

Método de Análise dos dados constituídos

O artigo buscou informações nos portfólios reflexivos dos alunos a partir de uma abordagem qualitativa, adotando a técnica de Análise de Conteúdo (BARDIN, 2004). A descrição analítica que a análise de conteúdo nos permite, funciona, em primeira instância, como procedimentos sistemáticos de tratamento de informações contidas nos portfólios. O processo de análise foi organizado em três pólos distintos: pré-análise: organização do material constituído e uma leitura flutuante, para obter uma categorização dos dados obtidos; a exploração do material: que consiste na administração sistemática das decisões tomadas; e o tratamento dos

resultados e interpretação: fase que combina a reflexão, intuição e o embasamento nos dados empíricos para estabelecer relações buscando resultados a partir de dados brutos, de maneira a se tornarem significativos e válidos.

A partir desse processo os dados passaram por um procedimento de codificação que corresponde a uma transformação, efetuada segundo regras precisas, dos dados brutos dos textos por escolha das unidades, escolha das categorias e escolha das regras de contagem, permitindo assim, atingir uma representação do conteúdo, ou de sua expressão (BARDIN, 2004). Nesse sentido, as respostas serão classificadas, agrupadas e categorizadas conforme semelhanças existentes no discurso, no intuito de avaliar o andamento do projeto ao longo de dois anos consecutivos. A partir desses pontos, categorias foram criadas após a leitura e análise de todos os portfólios.

Resultados

De acordo com Mizukami (2014), profissionais que desejam aprender pela experiência enfrentam a dificuldade de conservar as experiências na memória em formas que possam ser objetos de análise e de reflexão. Nesse caso, o portfólio como registro da experiência é fundamental para a formação docente, pois possibilita a reflexão sobre a prática observada e sobre sua própria prática, configurando-se como um apoio à memória, e possibilitar o distanciamento das experiências vividas, permitindo a sua análise mais densa (AFONSO et al., 2014, OLIVEIRA; SOUZA, 2014). O portfólio é uma construção pessoal única, de caráter formativo, um instrumento importante para os futuros professores que descrevem momentos marcantes e buscam explicar seus conhecimentos e saberes e avaliar seu desempenho profissional, possibilitando análise da prática pedagógica (AFONSO et al., 2014, OLIVEIRA; VASCONCELOS, 2010). As apreensões que constituem as narrativas dos sujeitos são a sua representação da realidade, ricas em significados e reinterpretações e potenciais transformadoras da própria realidade, desde que o sujeito esteja disposto a analisar criticamente a si próprio (CUNHA, 1997).

Os portfólios aqui analisados apresentam três tópicos principais: descrição e reflexão das atividades desenvolvidas pela equipe durante o semestre; síntese das reflexões individuais dos bolsistas; e críticas e sugestões à equipe e ao programa.

O primeiro tópico é praticamente igual em todos os portfólios analisados, uma vez que refere-se à estrutura da escola e às atividades desenvolvidas ao longo do semestre. A principal diferença está na análise individual que cada portfólio deve conter, em relação à uma das atividades desenvolvidas. A escolha da atividade para análise é um processo interessante, pois segundo Oliveira e Souza (2014), o sujeito em formação é quem atribui significância maior ou menor a um fato observado ou experiência vivida, tendo em vista seu processo de reflexão sobre esse acontecimento. Ao escolher um episódio para ser analisado, o pibidiano “empreende o movimento de abstração da experiência vivida e, ao analisar teoricamente o mesmo, reflete sobre

atividades tomadas na urgência da docência e outras que poderiam ter acontecido” (CRUZ et al., 2014).

Observou-se que, no primeiro semestre do período analisado, os portfólios continham análises individuais simples, mas que com o passar dos semestres, estas análises passaram a ser mais bem elaboradas, contendo inclusive referencial teórico para a discussão das impressões pessoais da atividade escolhida. Segundo Oliveira e Souza (2014), a escrita pessoal reflexiva geralmente não é solicitada nos cursos de formação inicial e esse tipo de escrita exige tempo e continuidade para ser construída, portanto no início predominam descrições e relato de eventos. Este fato coincidiu, também, com a fase do grupo de estudos em que a discussão semanal teve como base artigos científicos ligados a temas eleitos pelos pibidianos e vivenciados por eles durante a experiência na escola.

Neste sentido, os principais aspectos observados na análise das reflexões individuais presentes nos portfólios analisados referem-se à importância do trabalho em grupo e ao respeito às opiniões divergentes, contribuições na formação profissional, construção da relação com os alunos da escola, incentivo e dificuldades da carreira docente. Essas categorias serão apresentadas e discutidas na sequência.

Relacionamento com a equipe

Os portfólios do primeiro semestre de atividades destacaram como principal desafio o trabalho em equipe, pois pelo fato da equipe ser grande e nova, surgiram muitas opiniões divergentes. No entanto, este fato foi encarado como positivo e facilmente superável pelos pibidianos, pois nos semestres seguintes a divergência de opiniões praticamente não foi mais referida. ‘Com o passar dos meses, o tempo de convivência melhorou o relacionamento entre os pibidianos da equipe. Os integrantes que esporadicamente substituíam os que saíram da equipe foram bem recebidos e passaram a dar importantes contribuições para o grupo já formado. Por outro lado, muitos membros da equipe destacaram a importância da continuidade da maior parte da equipe no projeto e do período de permanência de seus integrantes no subprojeto. Estas impressões coincidem com as observações de Cruz et al. (2014), para quem um período de um a dois anos no PIBID permitiu inserções de maior amplitude e um acompanhamento mais intenso e aprofundado do cotidiano escolar por parte dos pibidianos.

Diversos alunos identificaram em suas falas a importância que o PIBID representa na formação do professor, pois ensina trabalhar em grupo e a aprender com o erro, dialogando e negociando possibilidades de atuação docente. Joly et al. (2014) também observou a importância do trabalho em grupo em sua análise na formação inicial docente, pois os pibidianos dão suporte uns aos outros e criam uma rede de relações ricas e produtivas, oportunidade de buscar uma solução conjunta para um problema. Alguns alunos também sinalizaram que aprenderam a trabalhar em grupo somente com o PIBID.

Assim, o PIBID proporciona situações que permite o diálogo, o respeito às diferentes opiniões, ao contato com diversidades culturais e sociais. Os pibidianos

apontaram que divergências de opiniões e comportamentos no grupo devem suscitar busca por soluções comuns. Esses aspectos também foram citados por Oliveira e Souza (2014), destacando ainda a elaboração de estratégias de ensino, a participação em propostas planejadas e concretizadas e a relação pibidianos e alunos da escola como outras vantagens do trabalho em grupo realizado no PIBID.

Relacionamento com os alunos da escola

Desde os portfólios do primeiro semestre de atividades da equipe é unânime a boa receptividade por parte dos alunos da escola. Ao longo de todo o período considerado no presente estudo, os pibidianos destacaram o respeito com que foram tratados pelos alunos da escola, que em geral participavam efetivamente das atividades propostas, apesar de haver uma minoria de alunos com problemas de comportamento. Nos portfólios analisados por Oliveira e Souza (2014), os pibidianos também elencaram problemas em como lidar com o comportamento dos estudantes, bem como a elaboração de propostas não cansativas e adequadas para os alunos. Nos semestres subsequentes os pibidianos destacaram a sistemática melhor na relação com os alunos e, principalmente, no comportamento que apresentavam durante as atividades. Muitos pibidianos destacaram que esta relação com os alunos permitiu reconhecer suas necessidades, fato esse fundamental para a formação inicial docente.

À medida que os alunos das escolas se mostram interessados no projeto e nas atividades propostas, as dúvidas surgem. E essas dúvidas são motivações para que os bolsistas procurem novas formas de ensinar, novas metodologias de ensino, além de aumentar o empenho em aprender de forma mais aprofundada o conteúdo ou buscar informações que ainda não conhecem. Alguns bolsistas mencionaram que o convívio com alunos acentua à vontade permanecer na profissão, pois percebe-se que é possível estimular a busca pelo conhecimento. Uma pibidianainclusive considerou em seus apontamentos que seus anos no Ensino Médio poderiam ter sido melhores se tivesse um projeto como o PIBID.

Relacionamento com os professores da escola

Os pibidianos destacaram ter sido bem recebidos pelos professores da escola. As supervisoras são sempre muito elogiadas e responsáveis pela construção de um relacionamento extremamente bem sucedido. Alguns alunos apontaram que a relação estabelecida com as supervisoras ao longo do tempo tem contribuído para a formação profissional e incentivado seguir na carreira docente. Essa observação vem ao encontro como que Mizukami e Reali (2010) sinalizam, apontando na direção de que o trabalho desenvolvido com professores cooperativos das escolas pode influenciar fortemente a natureza das experiências de futuros docentes. Além disso, também cabe apontar que o diálogo entre professores em exercício e em formação e auxilia na consolidação de saberes emergentes da prática profissional. O PIBID é um espaço

onde busca-se a evolução da dimensão individual para a coletiva, transformando experiências docentes em consolidado corpo de conhecimento profissional. Assim, os bolsistas aprendem na prática o exercício docente ao vivenciarem situações de partilha e troca de experiências que contribuem para emancipação profissional e a consolidação de uma profissão autônoma na produção de saberes (TARDIF, 2000).

No transcorrer dos semestres, os alunos tiveram contato com outros professores e puderam observar que a maioria apoia a presença do programa na escola. No entanto, observaram a existência de uma minoria que não interagiram com a equipe do PIBID, quer por desconhecimento, quer por discordâncias quanto ao programa, fato esse também observado por Oliveira e Souza (2014).

Contribuições do PIBID na formação docente

O PIBID é responsável por proporcionar aos alunos vivência prática, mostrando como é a atuação do professor no ambiente escolar, tendo que enfrentar situações rotineiras ou desafios novos. Os pibidianos acompanhados por Cruz et al. (2014) também perceberam as dificuldades enfrentadas na escola e no processo de ensino e de aprendizagem, assim como apontam para o impacto positivo da inserção de bolsistas na escola.

Alguns alunos também afirmaram que através do PIBID passaram a conhecer melhor a estrutura da escola, com suas funcionalidades e hierarquias, além de conseguir compreender com maior profundidade o papel do professor. O PIBID diminui o medo e a angústia gerados pelo “choque de realidade”, proporciona compreensão e reflexão do cotidiano escolar, possibilita formação inicial mais articulada com a escola, que se torna local de aprendizagem (CRUZ et al., 2014, OLIVEIRA; SOUZA, 2014).

Além disso, é nessa vivência que o bolsista também sinaliza a importância que se deve dar ao planejamento das atividades, relacionando a alguns componentes curriculares vistos na universidade. Considerando esses aspectos da análise do portfólio, novamente é possível remeter às colocações de Mizukami e Reali (2010) ao afirmarem que aprender a ensinar e a ser professor é um processo que envolve passar um período considerável nas escolas, participando de situações de naturezas diferenciadas e que abraçam conhecimentos oriundos de múltiplas fontes.

Alguns alunos sinalizaram que o PIBID é o caminho para a realização pessoal. Esse ponto vem ressaltar a importância do PIBID, influenciando a formação da identidade profissional de futuros professores. Afonso et al. (2014) destacam que, durante esta experiência, o pibidiano deixa de ser aluno e, em alguns momentos, passa a atuar como professor, o que exige responsabilidade e permite que o pibidiano reveja suas ações e atitudes. A ideia de que o PIBID represente um espaço que confirma e/ou consolida a escolha profissional é compartilhada pela maioria dos entrevistados. Essa informação vem ao encontro de outras pesquisas que também evidenciaram o mesmo ponto, como a pesquisa de Darroz e Wannmacher (2015).

Os pibidianos destacaram uma série de aspectos que serviram de motivação e aprendizagem durante a execução do programa na escola. Diversos alunos identificaram nas suas reflexões o aumento da motivação proporcionado pelo PIBID à medida que o tempo de permanência no projeto passa. Os alunos sentem-se cada vez mais próximos da identidade docente e pensam em investir de forma efetiva nessa carreira como escolha profissional futura. Muitos alunos das escolas pedem mais atividades aos pibidianos, tornando-se mais uma motivação. Assim, os bolsistas comentam que o PIBID tem feito diferença nas escolas e contribuído para o aprendizado dos alunos e sentem necessidade de trabalhar mais conteúdos curriculares. Os pibidianos, enquanto professores em formação, encontram assim momentos onde podem reorganizar seus conhecimentos pedagógicos e específicos, ao mesmo tempo que constróem novos conhecimentos ao ensinar a matéria e ao pensar atividades e estratégias de ensino (MIZUKAMI; REALI, 2010).

Várias reflexões sinalizaram que à medida que o projeto se desenvolve, os alunos buscam utilizar conhecimento teórico aprendido na faculdade, ou nos grupos de estudo do PIBID, para aplicar na prática e no cotidiano escolar. Alunos chegaram a mencionar que o tempo vivenciado no PIBID, integrado com aprendizado curricular na universidade, facilita desenvolvimento de novas práticas e metodologias de ensino. Nesse processo, conhecer o conteúdo é um aspecto essencial da atividade profissional de ensinar. Todavia, o simples domínio do conteúdo não garante que o bolsista venha a se tornar professor, sabendo “ensinar melhor”. Por outro lado, professores que não tem domínio suficiente do conteúdo não conseguem ensinar, ou ensinam errado (MIZUKAMI, 2010). Assim, perceber que o PIBID é um espaço que proporciona ao aluno momentos de reorganização de seus conhecimentos e a busca por novas informações, torna-se fundamental para avaliar a importância do programa na formação desses futuros profissionais.

Vários alunos sinalizaram que a presença do projeto nas escolas faz com que os alunos mostrem mais interesse com o passar do tempo. Além disso, também conseguem maior apoio da comunidade escolar como um todo. Vários professores que tinham resistência em relação ao projeto, acabam mudando de opinião com o passar do tempo e têm auxiliado e cooperado para o andamento do programa na escola.

Considerações finais

Nos portfólios elaborados no início do projeto, é possível observar a escassez de sugestões bem fundamentadas, aparecendo basicamente críticas referentes ao relacionamento inicial dos integrantes do grupo. Esta fala, nos semestres seguintes, foi substituída pela crítica à falta de verba, que dificultou a execução das atividades. O PIBID, apesar de lograr êxito tem sofrido com os cortes orçamentários a qual vivemos atualmente (SILVEIRA, 2016). A falta de recursos e insegurança devido aos cortes anunciados pelo governo, segundo alguns alunos, têm comprometido o processo de ensino e aprendizado ao longo das atividades do PIBID porque obriga

alteração do planejamento. Alunos chegaram a comentar que considerar que futuros licenciandos não possam participar do projeto é desestimulante. Outros pibidianos sugerem que suas observações quanto ao programa e quanto à escola sejam efetivamente considerados para a implantação de novos programas e na administração da escola. No último semestre, refletiu-se nos portfólios a insegurança quanto aos cortes determinados pelo governo, que causaram também desestímulo em todos os segmentos envolvidos no projeto: coordenadores, supervisores, pibidianos, alunos da escola e até direção escolar.

É satisfatório perceber em vários portfólios que o programa tem feito diferença na vida profissional dos bolsistas no sentido de proporcionar vivências capazes de fazer com que os mesmos incorporem a identidade profissional ao longo dessa etapa do seu processo formativo. A análise dos portfólios revelou que, de fato, o PIBID cumpre papel fundamental em favorecer experiências enriquecedoras aos pibidianos no momento de formação inicial docente.

Referências

AFONSO, A.F.; LEANDRO, C.S.; CORREA, R.G.; MARQUES, C.M.P.; ZANON, D.A.V. A produção de portfólios: olhares de um bolsista na área de Química. In: ONOFRE, E.M.C.; JOLY, I.Z.L. **Formação inicial de professores** – vivências e reflexões. Curitiba: Ed.Appris, 2014, p.133-150.

BARDIN, L. **Análise de conteúdo**. Lisboa: Edições 70, 2004.

BRASIL. Orientações para cursos de formação de professores nas áreas de Didática, Metodologias e Prática de Ensino. **Documento Base**. MEC. 2016. Disponível em: <http://portal.mec.gov.br/index.php?option=com_docman&view=download&alias=40811-documento-base-fevereiro-2016-pdf&category_slug=maio-2016-pdf&Itemid=30192>

CRUZ, E.M.R.; CINQUETTI, H.C.S.; ONOFRE, M.R. PIBID e processos formativos: o início da docência na formação inicial. In: ONOFRE, E.M.C.; JOLY, I.Z.L. **Formação inicial de professores** – vivências e reflexões. Curitiba: Ed.Appris, 2014, p. 41-62.

CUNHA, M.I. CONTA-ME AGORA! As narrativas como alternativas pedagógicas na pesquisa e no ensino. **Revista da Faculdade de Educação**. São Paulo, v.23, n.1-2, 1997.

DARROZ, L.M.; WANNMACHER, C.M.D. Aprendizagem docente no âmbito do PIBID/Física: a visão dos bolsistas de iniciação à docência. **Ensaio Pesquisa em Educação em Ciências**. Belo Horizonte. v.17, n.3, 2015.

JOLY, I.Z.L.; JOLY, M.C.L.; NUNES, T.G.A. Aprendizagem da docência: processos educativos a partir do projeto PIBID. In: ONOFRE, E.M.C.; JOLY, I.Z.L. **Formação**

inicial de professores – vivências e reflexões. Curitiba: Editora Appris, 2014, p.63-74.

MIZUKAMI, M.G.N. Aprendizagem da docência: algumas contribuições de L. S. Shulman. **Revista do Centro de Educação**. São Carlos: Vol.29 no.2, 2004.

MIZUKAMI, M.G.N.; REALI, A.M.M.R. O professor a ser formado pela UFSCar – uma proposta para a construção de seu perfil profissional. In: PIERSON, A.H.C.; SOUZA, M.H.A.O. **Formação de professores na UFSCar** – concepção, implantação e gestão de projetos pedagógicos das licenciaturas. São Carlos: EdUFSCar, 2010, p.17-36.

OLIVEIRA, M.H.; VASCONCELOS, T. Os portfólios reflexivos na prática pedagógica: implicações da participação do professor cooperante. **Da investigação às Práticas – Estudos de Natureza Educacional**, Lisboa. v.10, n.1, 2010.

OLIVEIRA, R.M.M.A.; SOUZA, A.P.G. Aprendizagem da docência em diários reflexivos no PIBID: uma experiência no curso de Pedagogia da UFSCar. In: ONOFRE, E.M.C.; JOLY, I.Z.L. **Formação inicial de professores** – vivências e reflexões. Curitiba: Ed.Appris, 2014, p.107-132.

ONOFRE, E.M.C. O Programa Institucional de Bolsas de Iniciação à Docência – PIBID/UFSCar como política pública de ações afirmativas. In: ONOFRE, E.M.C.; JOLY, I.Z.L. **Formação inicial de professores** – vivências e reflexões. Curitiba: Ed.Appris, 2014, p. 21-40.

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

SILVEIRA, H.E. PIBID: esclarecimentos e nota informativa sobre o programa. **Jornal da Ciência**. (01/03/2016). 2016. Disponível em: <<http://jcnoticias.jornaldaciencia.org.br/category/edicoes/>>.

TARDIF, M. Saberes profissionais dos professores e conhecimentos universitários: elementos para uma epistemologia da prática profissional dos professores e suas consequências em relação à formação para o magistério. **Revista Brasileira de Educação**, Curitiba, v.13, 2000.

Recebido em 24/05/2017.

Aprovado em 08/08/2017.