

CONTRIBUIÇÕES DO PIBID/PEDAGOGIA PARA APRENDIZAGEM DOCENTE: O QUE DIZEM OS DIÁRIOS DE AULA?¹

PIBID/PEDAGOGY CONTRIBUTIONS FOR THE TEACHING LEARNING: WHAT DO THE CLASSROOM DIARIES SAY?

Luciane Zamberlan Pasetto² e Fernanda Figueira Marquazan³

RESUMO

Neste artigo, são apresentadas contribuições do Programa Institucional de Bolsas de Iniciação à Docência (PIBID) para aprendizagem docente dos futuros professores. Nesse sentido, o problema de pesquisa foi: Como os diários de aula contribuem para aprendizagem docente dos Bolsistas de Iniciação à Docência (ID) PIBID/Pedagogia/UNIFRA? Desse modo, o estudo buscou compreender como os diários de aula contribuem para aprendizagem docente dos Bolsistas de Iniciação à Docência (ID) PIBID/Pedagogia/UNIFRA. A fim de atender esse questionamento, os objetivos específicos contemplados foram: a) conhecer como ocorre a sistematização dos registros nos diários dos Bolsistas; b) identificar, nos relatos, ações que se referem às suas práticas pedagógicas; c) identificar, nos diários de aula, aspectos que sinalizem a aprendizagem docente para esses acadêmicos. Para isso, a abordagem de pesquisa foi a qualitativa, do tipo estudo de caso - subprojeto da área da Pedagogia -, e os sujeitos pesquisados foram cinco (05) Bolsistas desse subprojeto. Os instrumentos da investigação foram documentos - os diários de aula -, e a análise dos dados fundamentou-se na Análise Textual Discursiva (ATD). Assim, os resultados apontaram que participar do PIBID Pedagogia, cujo foco é a iniciação à docência, contribuiu para as acadêmicas vivenciarem e se depararem com situações reais do contexto escolar, que enfrentarão na atuação docente, ainda durante o curso de graduação. Portanto, tem-se claro que a participação em programas como o PIBID auxiliou no processo de aprender a ser professor e compreender a complexidade da docência.

Palavras-chave: formação inicial de professores, iniciação à docência, prática pedagógica.

ABSTRACT

This article presents contributions of the Institutional Program of Teaching Initiation Scholarships (PIBID) for the teaching learning of future teachers. The research problem was: How do the classroom dairies contribute to the learning of the Teaching Initiation members from (ID) PIBID / Pedagogy / UNIFRA? The study aimed to understand how did the classroom dairies contribute to the learning of Teaching Initiation members (ID) PIBID / Pedagogy / UNIFRA. The specific objectives included: a) to know how the reports systematization in the classroom dairy of the Teaching Initiation members is; b) to identify in the reports, actions that relate to the pedagogical practices of the Teaching Initiation members; c) to identify in the classroom dairies, aspects that identify the teaching learning for academic scholars. The research approach was qualitative, and a case study type - Subproject of the Pedagogic area. The study subjects were five (05) academic members of the Subproject. The research instruments were documents – classroom dairies. Data analysis was based on the Discursive Textual Analysis (DTA). The results showed that part of PIBID-Pedagogy, which focuses on the introduction of teaching, contributed to the academic members to experience future actions of the school context, still as undergraduates. Thus, future pedagogues have faced real situations, both in the classroom and in the context of school that they

¹ Trabalho Final de Graduação - TFG.

² Acadêmica do curso de Pedagogia - Centro Universitário Franciscano. E-mail: luciane.pasetto@gmail.com

³ Orientadora. Docente do curso de Pedagogia e do Mestrado em Ensino de Humanidades e Linguagens (MEHL). Coordenadora do Subprojeto Pedagogia - Centro Universitário Franciscano. E-mail: marquazanfernanda@gmail.com

will face in the future teaching practice, therefore it has become clear that the participation in programs like PIBID contribute to the process of learning how to be a teacher and understanding the complexity of teaching.

Keywords: *initial training of teachers, introduction to teaching, teaching practice.*

INTRODUÇÃO

O foco principal, nesta pesquisa, foi a produção de registros (diários) dos Bolsistas de Iniciação à Docência (ID), pertencentes ao Subprojeto Pedagogia/PIBID, e suas reflexões à luz dos referenciais teóricos das práticas vivenciadas. Neste contexto, o diário, de acordo com Zabalza (2004, p. 42), “[...] é um recurso certamente difícil, pelo que implica de continuidade no esforço narrativo, pelo que supõe de constância e possibilite o escrever após uma jornada de trabalho nas aulas”. Entende-se, a partir disso, que refletir, perante as ações enquanto Bolsistas de Iniciação à Docência, pode tornar-se um modo de analisar as próprias ações e identificar problemáticas e acertos no processo de construção da docência.

Os diários, segundo Zabalza (2004), tornam-se instrumentos de reflexão da própria prática docente que, após o registro, seja possível voltar a ler e pensar as atividades, não havendo, assim, bons ou maus diários, mas sim, formas particulares de relatar as práticas na forma que melhor possam ser analisadas pelos próprios docentes, sendo esse ponto algo particular de quem escreve. Deste modo, entende-se que os diários de aula não são só escritas produzidas pelos Bolsistas PIBID-Pedagogia, mas também um meio de autoavaliação, autoformação e reflexão de suas práticas acadêmicas e profissionais, realizadas nas escolas em que estavam inseridos.

Nesse sentido, registrar sobre o cotidiano escolar torna-se uma tarefa capaz de fazer o professor distanciar-se da ação pedagógica em que está inscrito, ajudando-o a planejar, revisar e considerar melhor sua própria prática. Esta ponderação é um ponto importante para análise das competências profissionais, permitindo reajustes permanentes, contribuindo para a identificação de fragilidades e potencialidades. Portanto, compreende-se o real valor dos diários, para a prática e, consequentemente, aprendizagem docente, que só ocorre no momento em que torna diferente o professor, ao analisar as palavras escritas, reconstruindo-as e [re]significando-as.

No dia a dia da escola, a Bolsista/Pesquisadora percebeu a importância de registrar ações e acontecimentos no espaço da sala de aula. Nesse sentido, ser bolsista do PIBID oportunizou-a a vivenciar a interlocução entre teoria e prática, a todo o momento. Quando mantém-se o foco em registrar, passa-se a validar comportamentos, práticas e ações, contribuindo para a constituição do ser professor. Diante disso, surgiu o seguinte problema de pesquisa: “*Como os diários de aula contribuem para aprendizagem docente dos bolsistas de Iniciação à Docência (ID) PIBID/Pedagogia/UNIFRA?*”.

Desse modo, o objetivo geral do estudo foi compreender como os diários de aula contribuem para aprendizagem docente dos Bolsistas de Iniciação à Docência (ID) PIBID/Pedagogia/UNIFRA. Foram propostos estes objetivos específicos: a) conhecer como ocorre a sistematização dos registros

nos diários dos Bolsistas do PIBID; b) identificar, nos relatos dos bolsistas, ações que se referem às suas práticas pedagógicas; c) identificar, nos diários de aula, aspectos que sinalizem a aprendizagem docente para esses acadêmicos.

Após a análise dos diários, foi possível constatar que participar do PIBID Pedagogia contribui para o processo de aprender a ser professor e compreender a complexidade da docência.

Nesse contexto, nas seções a seguir, são apresentados conceitos e explicações sobre o Programa Institucional de Bolsas de Iniciação à Docência (PIBID); os diários de aulas; a aprendizagem docente; os materiais e métodos; resultados e discussão e as referências.

PROGRAMA INSTITUCIONAL DE BOLSAS DE INICIAÇÃO À DOCÊNCIA (PIBID): DO CONTEXTO GLOBAL AO LOCAL

O Programa Institucional de Bolsas de Iniciação à Docência (PIBID) está vinculado à Coordenação de Aperfeiçoamento de Pessoal de Nível Superior (CAPES) e tem como objetivo a concessão de bolsas de iniciação à docência para alunos de cursos de licenciatura, antecipando, desse modo, o vínculo da universidade com a escola, por meio da inserção dos acadêmicos no futuro ambiente de trabalho.

O Programa visa também proporcionar aos futuros professores participação em experiências metodológicas, tecnológicas e práticas docentes de caráter inovador e interdisciplinar, a fim de que, assim, busquem alternativas para a superação de problemas identificados no processo de ensino e aprendizagem das crianças e dos jovens (BRASIL, 2010b). Além disso, incentiva as escolas públicas de educação básica a tornarem-se protagonistas, nos processos formativos dos estudantes das licenciaturas, mobilizando seus professores supervisores⁴ como coformadores desses profissionais. Portanto, o PIBID procura articular, de forma compartilhada, o ensino superior, a escola e os sistemas estaduais e municipais de educação, com vistas à melhoria da educação e do ensino nessas escolas.

Além da qualificação, o Programa propõe-se a elevar a qualidade das ações acadêmicas voltadas à formação inicial de professores, nos cursos de licenciatura das instituições de educação superior, assim como a inserção dos acadêmicos no cotidiano de escolas da rede pública de educação básica, promovendo a integração entre esses dois níveis de ensino. Dessa forma, a intenção do PIBID é agregar as secretarias estaduais e municipais de educação e as universidades, para que as diferentes instituições possam contribuir para a melhoria da aprendizagem e do ensino nas escolas públicas.

Assim, o Centro Universitário Franciscano (UNIFRA) elaborou o Projeto Institucional intitulado “*Programa de Integração das Licenciaturas para Formação Compartilhada entre Educação Superior e Educação Básica - PIBID/UNIFRA*”, que teve como objetivo fomentar e potencializar ações compartilhadas de formação inicial e continuada dos docentes, buscando (re)significar o papel

⁴ Professores supervisores são professores das escolas públicas, participantes do projeto institucional, apoiados e designados para supervisionar as atividades dos bolsistas de iniciação à docência (BRASIL, 2010a).

deste profissional e da escola, na sociedade atual, com vistas à melhoria da aprendizagem nos Ensinos Fundamental e Médio da rede pública municipal e estadual de Santa Maria/RS. O PIBID do Centro Universitário Franciscano estava focado nas seguintes licenciaturas: Filosofia, Letras-Português, Matemática, Química, Pedagogia, Letras-Inglês, Geografia e História, totalizando, em 2010, 133 bolsistas em 08 instituições desta cidade.

Nesse sentido, nesta pesquisa, teve-se por base o PIBID Institucional, o Subprojeto da área de Pedagogia, intitulado “*Atuação pedagógica em alfabetização: uma ação compartilhada entre formação inicial e continuada - saberes e fazeres*”, que visava à integração entre educação superior e básica no compartilhamento de ações na formação de professores, com o foco na alfabetização. Tal Subprojeto tinha como objetivo geral implementar uma proposta pedagógica inovadora e compartilhada entre esses dois níveis de educação, focada na qualidade da alfabetização, assim como contribuir para a melhoria da formação inicial do pedagogo, bem como dos professores em serviço nos anos iniciais do ensino fundamental.

Esse subprojeto, no início de suas atividades, contava com 20 (vinte) alunos/bolsistas e 03 (três) professoras supervisoras; integravam, ainda, 02 (duas) escolas da rede municipal e 01 (uma) da rede estadual de ensino, no município de Santa Maria/RS. Os alunos/bolsistas disponibilizavam de 08 horas, no contexto escolar, e 04 horas na UNIFRA, totalizando 12 horas semanais. As atividades iniciaram em outubro de 2010 e encerram em dezembro de 2013.

O Subprojeto estava organizado metodologicamente, considerando etapas para a concretização de ações, as quais se constituíram em distintas ou simultaneamente e estão descritas a seguir.

1ª etapa: voltada para o *conhecimento de cada realidade escolar*. Aconteceu durante os meses de setembro a novembro de 2010, quando os bolsistas, juntamente com suas respectivas professoras supervisoras, foram instigados a [re]conhecerem a escola parceira do Subprojeto, buscando observar a instituição com um olhar distanciado, a fim de identificar e analisar as condições de ensino e aprendizagem, a gestão, bem como apontar prioridades que nortearam os processos de planejamento de ensino. Para o conhecimento desse espaço, os bolsistas tiveram contato com os seguintes documentos: calendário escolar, projeto pedagógico, planos de estudos, regimento escolar.

Além da análise dos documentos institucionais, utilizaram-se, como instrumentos de levantamento de dados, questionários e entrevistas aplicados junto à equipe diretiva e às professoras regentes, o que permitiu um diagnóstico do modo e das expectativas com os quais elas e os alunos lidam, considerando os materiais didático-pedagógicos e as estratégias de ensino. Após o conhecimento da realidade escolar, deu-se início à elaboração das Propostas de Atuação Pedagógica em Alfabetização, desenvolvidas nas escolas que integram o Subprojeto, por meio da participação dos alunos bolsistas, das professoras alfabetizadoras e das supervisoras, sob a orientação da professora coordenadora do Subprojeto da Pedagogia. No mês de março de 2011, aconteceram os seminários, com a participação da comunidade escolar (pais, professores, alunos),

para a apresentação e aprovação das propostas de alfabetização, e, a partir disso, deu-se início a suas implementações.

A 2ª etapa, por sua vez, refere-se ao planejamento, à execução e à avaliação de práticas pedagógicas interdisciplinares em alfabetização, contextualizadas e inovadoras, visava oportunizar aos futuros pedagogos a construção do conhecimento e, também, a vivência de situações concretas de iniciação à docência, provendo a interlocução e integração entre teoria e prática.

A 3ª etapa diz à organização das aulas, por meio da elaboração de materiais didáticos e estratégias de ensino que potencializem o processo de leitura e escrita, nos anos iniciais do Ensino Fundamental, constituídos simultaneamente. Nessa etapa, os futuros professores regentes foram estimulados a assumir o papel de sujeitos desse processo de organização/produção das aulas.

As situações concretas de iniciação à docência da 2ª e 3ª etapas foram vivenciadas durante as atividades de *monitoria* e *apoio pedagógico*, que aconteceram nas escolas, num total de 08 horas/semanais. A *monitoria* ocorreu no espaço de sala, num trabalho colaborativo entre aluno bolsista e professora regente, na forma de regências compartilhadas. Nesse momento, essa professora e os futuros docentes vivenciaram o mesmo processo, sendo que houve uma troca de percepções, já que, muitas vezes, ambos têm visões diferenciadas, pois os bolsistas experienciaram o cotidiano escolar na condição de colaboradores das ações pedagógicas, enquanto as professoras regentes, o dia a dia da prática docente.

As atividades do *apoio pedagógico* ocorreram no contra turno escolar e abordavam temáticas e metodologias diferenciadas, a fim de que os bolsistas atendessem aos alunos indicados pelas professoras regentes, os que precisavam de um atendimento individualizado para potencializar a aprendizagem da leitura e escrita. Tanto as ações da 2ª etapa quanto as da 3ª eram planejadas e subsidiadas por meio do aprofundamento teórico-metodológico acerca dos processos de alfabetização e letramento, implementado em sessões de estudo, realizadas semanalmente, na UNIFRA, na forma de grupo colaborativo composto pelos alunos bolsistas, pelas professoras supervisoras e pela coordenação do Subprojeto.

DIÁRIOS DE AULA: INSTRUMENTO INVESTIGATIVO E FORMATIVO NA APRENDIZAGEM DOCENTE

Atualmente, a investigação na área educacional aponta para que, à medida que as práticas ocorrem em sala de aula, se tenha a necessidade de registrar tais atividades. Registros esses que se caracterizam efetivamente, segundo Zabalza (2004), como um processo de reflexão e um diálogo dos professores, constituindo mentalmente tudo que foi trabalhado para, assim, promover a reflexão das ações anteriores. Desse modo, os registros tornam-se um instrumento de desenvolvimento e melhoria da própria prática profissional do professor.

Também chamados de diários de aula, os registros são documentos onde os professores planejam o que vai acontecer em suas aulas e posteriormente, escrevem suas impressões de como aconteceu. Tal escrita pode mudar sua estrutura, sendo determinada pela cultura e pré-disposição do professor, mas mantendo uma linha de escrita e reflexões não de forma decorrente, mas sim, conforme a necessidade vista pelo docente, caracterizada como uma escrita plenamente aberta. Pode ser um documento pessoal ou autobiográfico, focado na construção da identidade profissional dos professores (ZABALZA, 2004). Nesta direção, de acordo com o autor, os diários permitem aos professores revisarem os elementos de sua própria prática que, perante a correria do dia a dia, em sala de aula, apresentam-se ocultos. Sendo assim, a leitura decorrente das ações torna-os mais reflexivos e pré-dispostos a mudanças e ao envolvimento em suas ações cotidianas, nas perspectivas que lhes parecem habituais, dando significado à sua experiência e práticas enquanto ser professor.

Assim, com os diários, tem-se a possibilidade de identificar e revisar os diversos aspectos que estão vinculados à formação profissional e autoanalítica dos docentes. Segundo Nóvoa (1992), o comportamento autoanalítico é um instrumento fundamental nas iniciativas de mudança escolar, o qual tem sido explicitamente utilizado desde a disseminação do uso de grupos com pessoal escolar, a partir do final da década de 1950. Esse comportamento refere-se ao comprometimento do professor quanto à sua prática, modificando conforme as qualidades e características pessoais, reconstruindo suas experiências e a facilidade de socializar com os demais professores do grupo de trabalho, podendo buscar, nesses registros, suas ações. No momento em que o professor se depara com relatos e, automaticamente, ao ler seus diários, revê suas práticas e ações, bem como pode ampliar seu círculo de conhecimento, fazer mudanças de ações e [re]planejamentos.

A partir da leitura dos diários produzidos pelos professores, frente às atividades em sala, também se percebem dilemas e angústias que o professor apresenta com mais frequência, e os motivos para tal; conseqüentemente, de que forma pode-se interferir em tais mudanças, estas necessárias à melhoria de suas aulas e práticas pedagógicas. Conforme Zabalza (2004), os dilemas são especialmente importantes no que diz respeito à análise qualitativa da atuação dos professores: a) são constructos, isto é, identificam situações dialéticas e/ou conflitantes que ocorrem nos processos dialéticos, e estão próximos à realidade: referem-se não a grandes esquemas conceituais, mas a atuações específicas concernentes a situações problemáticas no desenvolvimento da aula; e b) quebram um pouco a ideia de linearidade da conexão pensamento-ação.

Por meio desses dilemas, as ações dos docentes, de acordo com Zabalza (2004), precisam ocorrer de forma flexível, para haver constantes modificações, não podendo acontecer o desvio do rumo na aula perante as circunstâncias externas. O professor, ao adentrar no espaço da sala de aula, precisa estar preparado para mudanças e imprevisibilidades. Os dilemas bem estudados e compreendidos dão-lhe base para lidar com essas prováveis alterações, decorrentes da natureza desafiadora do ser professor que a prática embasa. Para lidar com tais ações, afloram as características do docente

como profissional, as reflexões de suas práticas e intervenções, e como cada aluno está construindo seu conhecimento disciplinar.

Ao escrever suas próprias práticas, o professor acaba refletindo sua escrita e ações anteriormente “passadas em branco”, sem registros, tornando esse documento um acesso à pesquisa e à compreensão para melhor fazer em sala de aula ou fora dela. Nesta perspectiva, a ideia de trabalhar com os diários, na formação inicial, apresenta-se como um exercício da docência, levando o futuro educador a pensar e a reconhecer como a reflexão é de extrema importância para a observação e o registro de tudo o que é realizado.

Portanto, compreende-se que a aplicação dos diários, nesse contexto, pode possibilitar o aprendizado progressivo da reflexão sobre a prática docente. Assim, mesmo antes da atuação profissional, o licenciando já está inserido no processo da reflexão sobre suas ações. Aprendendo pela sua própria narração, assim, torna-se reflexivo, podendo haver modificações, [trans]formações e reconstruções dos processos transcritos no papel. Essa reflexão pode acontecer sobre o andamento da aula, a gestão escolar, a participação da família e as características dos alunos, mas também sobre as próprias ações, em que o professor é o ponto principal da autoformação.

APRENDIZAGEM DOCENTE: O CONTEXTO DA FORMAÇÃO INICIAL DE PROFESSORES

A formação docente, nas últimas décadas, vem passando por inúmeras mudanças; diante de uma sociedade globalizada com grande aceleração no que tange às mudanças sociais, culturais, tecnológicas, o que acaba por exigir do professor novos saberes e fazeres, para que, assim, possa enfrentar os desafios e compreender a realidade educacional.

À vista das constantes transformações, aprender a ser professor vai muito além de conhecer referenciais teóricos e obter conhecimentos pedagógicos, pois o contato do futuro educador com o espaço formativo - a universidade - está amparado em inúmeras culturas sociais, que se expandem quando ele ingressa no curso de graduação. Assim, segundo Zabalza (2004), o sentido da aprendizagem docente não está na simples acumulação de informações, por mais especializada que ela seja, mas sim, no desenvolvimento da capacidade do indivíduo [re]construir seus conhecimentos acerca do tornar-se professor, tanto no contexto da escola de educação básica quanto na universidade.

Nesta perspectiva, de formação inicial de professores, o PIBID, na busca de aproximar a teoria com a prática, reflete na intenção de oportunizar a esses futuros profissionais o contato com a realidade escolar. Como afirmam Isaia e Bolzan (2006), o trabalho docente e sua constituição do ser professor implicam na possibilidade de aproximar às teorias apropriadas a prática exercida, ocorrendo, dessa forma, uma nova transformação em execuções. Sendo assim, a aprendizagem coletiva dos bolsistas de Iniciação à Docência, do Subprojeto da Pedagogia, dava-se nos encontros de estudos e

nas atividades planejadas e executadas com o auxílio de todo o grupo: professoras supervisoras e as regentes, demais bolsistas, coordenação. Desse modo, compreende-se que a aprendizagem docente ocorre por meio da construção do conhecimento de forma coletiva, havendo um maior aproveitamento das discussões e fazeres, bem como um processo de interação referente a não ser um processo solitário. O aprender, assim configurado, acontece na relação com os pares, nas mediações e interações decorrentes do processo e compartilhamento pedagógico (ISAIA; BOLZAN, 2006).

Neste sentido, no momento em que os professores mais experientes estão compartilhando suas experiências e saberes com os em formação, estão inseridos num processo de transmissão de conhecimento continuada e inicial. Assim, esses dois tipos de docentes passam a rever suas ações como professores e a utilizar novos referenciais teóricos que embasam suas práticas. Ao longo da trajetória profissional, ambos vão se [trans]formando, [re]significando e [re]construindo como profissionais, num processo de constituição da profissionalidade docente.

Esta constituição tem como base o processo autoreflexivo; assim, todas as atividades exercidas ocorrem conscientemente, e o processo de formação acadêmica implica nas práticas da reflexão. Essa profissionalidade, segundo Isaia e Bolzan (2006), é como um processo que gera não só o domínio de conhecimentos de saberes, fazeres de determinado campo, mas também a sensibilidade do docente, pessoal e profissional, em termos de atitudes e valores, tendo a reflexão como componente intrínseco ao processo de ensinar, aprender, formar-se e, conseqüentemente, desenvolver-se profissionalmente.

Dessa forma, aprender a ser professor, nos cursos de licenciaturas, não ocorre somente na sala de aula universitária, mas também perante as trajetórias profissionais, as quais estão presentes no espaço da sala de aula escolar. Assim, é o exercício do cotidiano, na escola, que permite os licenciandos percorrerem caminhos ao exercício da atuação, levando em consideração que eles também aprendem muito com o aluno, construindo uma teia de conhecimentos e compreensões do ser e estar na profissão docente. Portanto, não se pode falar nesta formação profissional sem mencionar e analisar as suas trajetórias e vivências.

O professor, em seu período de instrução, passa por uma fase delicada, sentindo-se inseguro quanto à atuação em sala de aula, porque, muitas vezes, lhe falta conhecimento prático, não tem vivências perante as ações que irá enfrentar e as mudanças no processo de ensino e aprendizagem que ocorrem diariamente nesse ambiente. Nessa perspectiva, o PIBID, enquanto uma política pública para formação inicial de professores, visa inserir o acadêmico no espaço escolar, na interação entre teoria e prática, possibilitando vivenciar e visualizar futuras ações e comportamentos, que poderão acontecer quando já formado e atuante na profissão docente.

Entende-se que aprender a ser professor ocorre por meio de situações práticas, para que possa vivenciar futuras posturas e reações. Assim, o acadêmico desenvolve uma prática reflexiva, promovendo o cruzamento entre a formação inicial e as experiências vividas, baseadas em suas análises da

ação, mesmo que ainda esteja na academia. Deste modo, o licenciando tem uma visão ampla do que irá encontrar e vivenciar quando for docente em sala de aula.

MATERIAL E MÉTODOS

A abordagem metodológica do estudo foi de cunho qualitativo. De acordo com Minayo (1994), a pesquisa qualitativa é aquela capaz de incorporar a questão do significado e da intencionalidade como inerentes aos atos, às relações e às estruturas sociais, sendo estas últimas tomadas, tanto no seu advento quanto na sua transformação, como construções humanas significativas. Desse modo, nesse tipo de pesquisa, segundo a autora, a verdade não se comprova numérica e estatisticamente, mas convence na forma da experimentação empírica, a partir de análises feitas de forma trabalhada, abrangente, consistente, coerente, focando na argumentação lógica das ideias, pois os fatos, em ciências sociais, são significados sociais, e sua interpretação não pode ficar reduzida a quantificações frias e descontextualizadas da realidade.

Assim, diante da abordagem metodológica e do seu objetivo geral - compreender como os diários de aula contribuem para aprendizagem docente dos Bolsistas PIBID/Pedagogia/UNIFRA -, este estudo caracterizou-se como de caso - Subprojeto da área da Pedagogia/UNIFRA. A pesquisa foi identificada do tipo exploratória, descritiva e explicativa (GIL, 2002), uma vez que, num primeiro momento, a pesquisadora buscou familiarizar-se com os fenômenos investigados; posteriormente, tentou identificar os fatores que determinaram ou contribuíram para as suas ocorrências; por fim, pretendeu explicar e compreender o porquê desses fenômenos, por meio das informações e resultados encontrados.

Os sujeitos da pesquisa foram 05 (cinco) Bolsistas de Iniciação à Docência do Subprojeto da Pedagogia/PIBID do Centro Universitário Franciscano, identificadas, neste estudo, como Bolsistas A, B, C, D e E, a fim de manter suas identidades em sigilo. A escolha da amostra deu-se pelo fato de elas estarem participando do Subprojeto desde agosto de 2010, data de início das atividades. Nesse sentido, acredita-se que o tempo prolongado de atuação no projeto foi fundamental na busca da melhor compreensão de como os diários de aula contribuíram para a aprendizagem docente dos bolsistas, tendo em vista que as produções dos primeiros diários iniciaram em outubro de 2010, e o estudo ocorreu no ano de 2013.

Os procedimentos de levantamento de dados apoiaram-se nos documentos. A maioria das investigações educacionais, segundo Bogdan e Byklen (1994), utiliza a análise de documentos, pois esta possui duas finalidades: a primeira é acrescentar informação obtida por meio de outros métodos, onde espera-se encontrar dados úteis para o objeto em estudo; a segunda é ser o método de pesquisa principal, conforme ocorreu neste trabalho, em que os próprios documentos foram a intenção da investigação.

Os documentos analisados foram os diários de aula de 05 Bolsistas de Iniciação à Docência - PIBID/Pedagogia, produzidos entre os anos de 2011 a 2013, totalizando 49. A análise desses mate-

riais amparou-se na Análise Textual Discursiva (ATD) (MORAES; GALIAZZI, 2007). A ATD, segundo esses autores, compreende um processo auto-organizado de construção de compreensão, onde novos entendimentos emergem a partir de uma sequência de componentes, a saber: a) a desconstrução dos textos em partes para examinar os elementos em questão e seus significados na referente leitura; b) a unitarização, na qual são colocados em foco os detalhes e as partes que compõem o texto, e o próprio pesquisador define em que parte deve fragmentar o texto; c) o estabelecimento de relações entre os elementos unitários, sendo a categorização do ciclo que será analisado um processo de comparação constante entre as unidades definidas no momento inicial da verificação.

Sendo assim, na ATD, os dados passam a ser analisados e depois teorizados, levando, portanto, à compreensão da teoria, a significar e a construir o processo de explicação e aproximação de entendimentos mais complexos dos fenômenos investigados. Desse modo, de acordo com Moraes e Galiazzi (2007), a escrita textual discursiva caracteriza-se por uma permanente incompletude e necessidade de crítica constante, buscando-se à compreensão com rigor e clareza.

RESULTADOS E DISCUSSÃO

CONHECENDO OS DIÁRIOS

De posse dos diários de aula, para a análise e melhor organização, foram necessárias algumas ações. Em primeiro lugar, os diários foram identificados e separados a partir do ano de produção (2011 a 2013). Em seguida, foi construída uma tabela, numerando-se a quantidade de descritores mais recorrentes encontrados nos documentos.

A partir disso, os diários produzidos pelas Bolsistas foram organizados com base nos estudos de Zabalza (2004), que identifica três tipos, a saber: a) *o diário como organizador estrutural da aula* é o planejado como mera especificação do horário ou da organização e sequência das atividades; b) *o diário como descrição das tarefas*: o principal foco está nas tarefas que professores e alunos realizam em sala de aula; e c) *o diário como expressão das características dos alunos e dos próprios professores*: é o que centra sua atenção nos sujeitos que participam do processo de ensino, sendo descritivo e com muitas características dos alunos.

Ao identificar os tipos, Zabalza (2004) esclarece que não se trata de *bons* e *maus* diários, mas sim, maior ou menor nível de informação e potencialidade formativa. Independente da classificação desses, o autor afirma que oferecem oportunidades a importantes processos de reflexão e desenvolvimento profissional dos professores. Desse modo, a seguir, estão apresentados os diários e suas respectivas escritoras bolsistas.

Diário da Bolsista A

A Bolsista A participou do PIBID/Pedagogia durante 01 ano e 8 meses e, ao longo desse período, produziu 08 diários. Em dezembro de 2012, afastou-se das atividades do projeto devido à conclusão do curso de graduação. Após a leitura, procurou-se identificar, como afirma Zabalza (2004), o “estilo pessoal”, ou seja, o modo do professor expressar-se no diário.

Esta Bolsista demonstrou grande organização das informações, em suas escritas, bem como no modo que as registrou. A estrutura dos textos é da seguinte forma: 1º) introdução, na qual descreveu as questões que seriam tratadas em seu diário e a forma como iria analisar e se posicionar perante elas; 2º) no decorrer do seu texto, apresentou subtítulos para melhor disposição das suas ideias, dividindo os relatos em subtítulos, que se referem às suas ações na escola, em especial, às atividades de monitoria e de apoio pedagógico. Frequentemente, no decorrer da escrita, fez inter-relações da teoria com a prática vivenciada, no contexto escolar, sendo que analisava os acontecimentos e, logo após, refletia criticamente o vivido.

Desse modo, os diários da Bolsista A, conforme Zabalza (2004), podem ser caracterizados do tipo *diário como expressão das características dos alunos e dos próprios professores*, pois é possível perceber que as escritas estavam centradas nas suas próprias características, enquanto bolsista, como se sentiam e atuavam no projeto; nas características dos alunos que participavam do processo de ensino: o modo como esses aprendiam, o progresso e as dificuldades na aprendizagem da leitura e da escrita; criticamente, o vivido.

Diário da Bolsista B

A Bolsista B, no ano de 2011, ao ingressar no PIBID, passou a atuar, inicialmente, em uma escola estadual, realizando suas atividades até junho do mesmo ano. A partir de 2012, por conta de seus horários disponíveis para o Programa, optou por trocar de instituição, assumindo suas atividades em uma escola da rede municipal de ensino, na qual permaneceu até 2013, totalizando 02 anos de atuação.

Desde o início das atividades, a Bolsista produziu 11 diários. Ao ser analisado seu “estilo pessoal”, segundo Zabalza (2004), nas suas expressões transcritas nos diários, verificou-se que ela os utilizava como roteiro, para melhor organização da escrita, pois apresentam uma pequena introdução, contextualizando o leitor do conteúdo que irá encontrar no momento da leitura, focando os meses correspondentes e suas respectivas ações. No que se refere ao vocabulário empregado, notou-se a evolução das palavras e a forma como as utiliza no texto. Sua organização de escrita mostrou-se de forma a refletir sobre suas ações perante os acontecimentos na escola, sala de aula, sendo essas reflexões amparadas à luz de referencial teórico.

Assim, percebeu-se que os diários da Bolsista B, de acordo com Zabalza (2004), são classificados como *diário como expressão das características dos alunos e professores*, uma vez que centra

suas atenções, preocupações e seus anseios nos sujeitos que participavam do processo de ensino, descrevendo as características dos alunos e o meio no qual estão integrados. A título de exemplo, no decorrer dos diários, verificou-se a grande preocupação com o contexto em que a escola e os alunos estão inseridos, suas necessidades e dificuldades no aprendizado, violência e desamparo e a evasão escolar, pois poucos frequentam as aulas diariamente.

Diário da Bolsista C

A Bolsista C atuou no Programa por 02 anos e 6 meses e, ao longo desse período, produziu 10 diários. Ao serem analisadas as expressões, ou seja, o “estilo pessoal” (ZABALZA, 2004), constatou-se o relato das atividades como meio de informação e descrição das suas ações na escola. No entanto, em alguns momentos da escrita, notou-se que, além de descrever e informar, apresentou uma breve análise das ações com auxílio de referenciais teóricos, mas o que predominou, em suas anotações, foram reflexões em que ela mesma se autoavaliou. A forma como produziu seus diários acabou dificultando a análise do conteúdo, pois sua escrita não possui um roteiro a ser seguido.

Perante as análises dos documentos, notou-se que o tipo desse diário é, de acordo com Zabalza (2004), o *diário como expressão das características dos alunos e professores*, pois é *expressivo* e *autoexpressivo*, uma vez que se pode perceber a preocupação da bolsista com a realidade sociocultural na qual os alunos estão inseridos e com os conhecimentos prévios das crianças. Dessa forma, em seus registros, relatou e compreendeu que a metodologia lúdica é a mais apropriada para alfabetizar, uma forma prazerosa e agradável.

Diário da Bolsista D

A Bolsista D participou do Programa PIBID Pedagogia durante 02 anos e 6 meses, produzindo, ao longo desse período, 10 diários. O “estilo pessoal” (ZABALZA, 2004) apresentou a organização estrutural da aula, pois descreveu os planejamentos de ensino, com especificações de horários e a sequência das atividades didático-pedagógicas. Detalhou, nesses registros, também as atividades propostas pela professora regente da turma e as desenvolvidas nos momentos de apoio pedagógico com os alunos.

O tipo de diário desta Bolsista é o *diário como expressão das características dos alunos e dos próprios professores*, uma vez que foi possível perceber o relato de suas ações pedagógicas, na escola; o que aconteceu com os alunos, referente à aprendizagem, à relação professor-aluno, às dificuldades de aprendizagem, focando muito pouco em relação à professora regente. Ao término de cada relato, apresentava uma breve análise do que havia descrito, com foco nos pontos mais importantes, trazendo, em forma de tópicos, as afirmações e atividades realizadas por ela na escola. Não utilizava

uma linguagem rebuscada, mas suas anotações eram muito bem descritivas, detalhadas, o que possibilitava uma leitura agradável.

Diário da Bolsista E

A Bolsista E participou do PIBID Pedagogia durante 02 anos e 2 meses, finalizando suas atividades em dezembro de 2012, devido à conclusão do curso de graduação, e, durante esse período, produziu 10 diários. O “estilo pessoal” (ZABALZA, 2004), ao se expressar na escrita desses documentos, demonstrou que sua organização é descritiva, pois relatou acontecimentos ocorridos em sala de aula e na escola, havendo pouca reflexão perante os enfrentamentos, desafios do cotidiano escolar e da atuação junto à turma de crianças.

Os diários dessa Bolsista, conforme Zabalza (2004), caracterizam-se como de *descrição das tarefas*, pois ela descreveu, principalmente, as atividades realizadas pelos alunos, em sala de aula, e utilizou um vocabulário simples. Apresentou alguns referenciais teóricos, para embasar uma afirmação perante um relato descrito. Pode-se afirmar, ainda, segundo Zabalza (2004), que esta classificação se deve aos fatos de haver a descrição das tarefas realizadas minuciosamente, não sendo apresentadas reflexões das realizações, e o foco estar apenas na descrição das características e ações dos sujeitos envolvidos, e não na sua prática docente.

O QUE DIZEM OS DIÁRIOS?

A seguir, apresentam-se os descritores mais recorrentes, identificados nos diários das Bolsistas, logo após, descreve-se e analisa-se o contexto em que tais palavras foram citadas. Ressalta-se que a maneira de analisar deu-se a partir dos descritores encontrados com maior recorrência, portanto, a compreensão e análise variaram de acordo com o estilo de escrita das bolsistas, uma vez que cada uma delas apresentou suas ideias, reflexões e ações na escola de maneiras diferenciadas. Desse modo, não se optou pela padronização da escrita das análises dos dados, pois se entendeu que se perderiam informações importantes.

Diário da Bolsista A

Após a análise dos diários, constatou-se que o descritor mais recorrente da Bolsista A foi *alfabetização*, sendo que o número de vezes em que foi empregado aumentou significativamente de 2011 para 2012. Após isso, com a leitura dos diários, notou-se que a Bolsista buscou entender o que é alfabetizar e seus enfrentamentos perante a realidade de seus alunos, acreditando que toda a vivência desses, na escola, interfere em seu aprendizado. A Bolsista também descreveu suas angústias referen-

tes ao contexto em que a escola está inserida, este que, segundo ela, afeta negativa e diretamente no processo de alfabetização das crianças. Durante suas reflexões, apresentou o contexto escolar, suas fragilidades e descrições das situações em que vivem seus alunos, conforme o seguinte trecho:

Devido à realidade a qual a escola se insere, pude perceber desde a situação de carinho até mesmo a de total abandono, mães que simplesmente entregam-se aos vícios do crack, bebida e deixaram para trás seus filhos e que esses têm reflexo impactante no processo de aprendizagem (DIÁRIO BOLSISTA A).

Essa realidade, na opinião da Bolsista e da pesquisadora deste trabalho, influencia no processo de aprendizagem da leitura e escrita dos alunos, uma vez que as crianças se defrontam com tal situação e não sabem o que fazer, cabendo ao professor proporcionar-lhes momentos de afeto e de carinho, possibilitando a demonstração da admiração que cada um tem pelo outro. Assim, a escola acaba tornando-se um centro de acolhimento. Essa preocupação da Bolsista evidenciou-se com o seguinte trecho:

Mais que promover aprendizagem e construção de todo conhecimento escolar, utilizar aspectos da vida social dos alunos, [*sic*] é com certeza promover uma educação nos moldes Freirianos, que prima pela significância tanto do meio em que se está inserido como do aluno enquanto um ser social que está em contato direto com o contexto estudado (DIÁRIO BOLSISTA A).

Assim, de acordo com a Bolsista A, diante das concepções freirianas, acredita-se que o professor precisa ser um mediador nas trocas de experiências, pois é por meio dessas que o conhecimento acontece. Segundo as palavras de Freire (1993, p. 87), “[...] não há um detentor de saber e, sim um mediador que coloca à disposição dos educandos seu conhecimento científico para aliar o senso comum dos alunos [...]”. Justificando que esse processo precisa ocorrer por meio dessas trocas e de interação, para apoiar-se, recorreu-se aos estudos de Freire (1993), o qual destaca a educação como meio da interação com os demais a nossa volta. O autor afirma que não educamos ninguém, mas somos educados diante da mediação com o aluno.

Percebeu-se, num trecho do diário, que a Bolsista reconheceu a mudança da professora regente, no que diz respeito à análise do contexto em que o aluno estava inserido, para pensar suas práticas alfabetizadoras, metodologia de ensino e como avaliar esses alunos. Isso foi possível identificar no fragmento a seguir:

Cada dia mais a professora tem se preocupado aliar os acontecimentos do cotidiano deles, ao conteúdo da sala de aula [...] ela faz eles dialogarem acerca do conteúdo e das experiências que têm, momento mais que rico e carregado de aprendizagem, para eles e para mim que ali estou em formação (DIÁRIO BOLSISTA A).

Com a leitura desse trecho, verificou-se a preocupação da Bolsista com os alunos, surgindo o primeiro indício de como a acadêmica organizou e planejou as atividades didático-pedagógicas para

a turma. Ela acreditava que fazia parte da turma como professora, juntamente com a regente, pois escreveu: “[...] tenho com essa professora uma relação de parceria, me sinto parte da turma, ela me dá essa liberdade”. Também relatou: “Me sinto bem, aliás essa turma é um lugar em que sempre me sinto bem, onde sou tão professora quanto minha regente” (DIÁRIO BOLSISTA A).

Esta Bolsista, em seus diários, mostrou a importância de considerar o contexto no qual estavam inseridos os alunos, quando se referiu à aprendizagem da leitura e da escrita, para, assim, desenvolver um trabalho educativo que contemplasse ao máximo as necessidades e potencialidades de cada um dos alunos. Percebeu-se, ainda, no decorrer das escritas, que, conforme o tempo de atuação no Subprojeto, maior a maturidade e a confiança que tinha em si mesma para suas ações na escola.

Diário da Bolsista B

Ao analisar os diários da Bolsista B, percebeu-se que os verbetes *alfabetização* e *PIBID* foram os mais recorrentes. Nesse sentido, a acadêmica preocupou-se com a temática alfabetização, procurando compreendê-la e destacando, em suas escritas, que é preciso compreender a criança e a interferência da sua realidade social e cultural. Desse modo, segundo a Bolsista, surge a necessidade de o professor entender e analisar a educação, em especial, a aprendizagem da leitura e da escrita com novos olhares, e, assim, buscar novos meios e práticas alfabetizadoras.

Para tanto, essa licencianda apresentou o PIBID como uma política pública educacional que pode auxiliar os futuros docentes, antes mesmo de estarem em sala de aula; vivenciarem as dificuldades e angústias do ser professor, para, dessa forma, terem uma visão ampla do que significa ser uma professora alfabetizadora, anteriormente à conclusão do curso de graduação. Neste sentido, perante as dificuldades e os desafios encontrados na escola - tais como as de aprendizagem e os problemas socioculturais, respectivamente -, a inserção do PIBID tornou-se uma grande aliada para a formação dos futuros professores, como é possível identificar na escrita que segue:

Vejo o projeto com bons olhos, pois é uma grande oportunidade de estarmos juntos à realidade da escola. Podemos, assim, ver o que dá certo e o que não dá certo. Claro que assumir uma turma é bem diferente, requer muitas outras responsabilidades que no momento não nos cabe (DIÁRIO BOLSISTA B).

Além da relevância do PIBID, a Bolsista B, passado algum tempo de inserção na escola, destacou também que as atividades desenvolvidas, na instituição, foram consideradas positivas, uma vez que esta mostrou-se disposta a interagir e investir nas ações do Projeto, pois passou, segundo a acadêmica, a conhecê-lo melhor por meio das trocas de experiências e aprendizagens entre bolsistas, professoras regentes, professora supervisora e alunos. Isso pode ser verificado em:

A escola nos recebeu, apostando no desconhecido, os professores com receio de que as estagiárias fossem para a sala de aula para observá-las ou “tomar seus lugares”. Mas, aos poucos

foram entendendo que tudo era uma parceria e que estávamos ali para aprender e juntas, crescer, aproximando a academia da escola (DIÁRIO BOLSISTA B).

A partir desse relato, percebeu-se a angústia no enfrentamento das dificuldades, por parte da Bolsista B e das professoras, que a receberam bem, em suas salas de aula, auxiliando-a a sair de uma zona de conforto e enfrentar novos desafios; notou-se, também, o receio tanto da escola quanto da acadêmica. Como o PIBID era novo para ambas as instituições - escola e universidade -, as duas instâncias procuraram promover um trabalho colaborativo e compartilhado. No trecho a seguir, entende-se melhor tal processo e a evolução da Bolsista:

O tempo foi passando e tudo ficou mais claro, consegui ver o objetivo de estar ali, aos poucos comecei a entender melhor as necessidades dos alunos. [...] o PIBID oportuniza tanto às acadêmicas quanto aos professores oportunidades de formação, leituras e críticas construtivistas nos grupos de trabalho e na escola” (DIÁRIO BOLSISTA B).

Neste registro, observa-se que, passado um tempo de atuação no Programa, a Bolsista considerou que a escola apresentou mais clareza e entendimento sobre os papéis de todos os envolvidos, nesse novo processo de auxílio à aprendizagem dos alunos, em que ambas as instituições precisam caminhar juntas para o sucesso do PIBID. Notou-se que, a partir desse momento, o trabalho passou a se desenvolver melhor, e as crianças começaram a apresentar progresso na aprendizagem da leitura e escrita.

No decorrer das leituras dos diários, verificou-se ainda que a Bolsista destacou que as crianças estavam se mostrando mais receptivas ao trabalho do Programa, mais autônomas, abertas a participar das atividades e reconhecendo a Bolsista também como uma professora, não apenas como uma pessoa que somente estava na sala de aula para auxiliar no trabalho pedagógico do professor.

Diário da Bolsista C

Após a análise das escritas dos diários, percebeu-se que o verbete mais recorrente foi *ludicidade*, esta sendo entendida pela Bolsista C como um método de ensinar e aprender a leitura e a escrita, conforme é possível constatar no seguinte registro: “A ludicidade é um fator que sempre deve ser citado, pois é por meio dela que as crianças aprendem de forma diferente e é por meio dela também que a aprendizagem acontece” (DIÁRIO BOLSISTA C).

O emprego da metodologia lúdica, segundo a Bolsista C, foi um elemento relevante em suas atividades de iniciação à docência, uma vez que afirmou ter sido muito solicitado, pela professora regente e a pedido dos alunos, que incluísse, em seu planejamento de ensino, jogos pedagógicos, brincadeiras, relacionando-os ao conteúdo estudado. Assim concluiu seu registro: “As crianças gostam muito dos jogos, pois aprendem brincando. Os jogos auxiliam no momento da aprendizagem, pois fazem com que as crianças reflitam sobre os conteúdos estudados” (DIÁRIO BOLSISTA C).

O jogo, de acordo com Antunes (1998, p. 75),

[...] somente tem validade se usado na hora certa e essa hora é determinada pelo seu caráter desafiador, pelo interesse do aluno e pelo objetivo proposto. Jamais deve ser introduzido antes que o aluno revele maturidade para superar seu desafio e nunca quando o aluno revelar cansaço pela atividade ou tédio por seus resultados.

Segundo a Bolsista, os jogos já foram vistos apenas como recreação e lazer; hoje, oferecem prazer, alegria e exercem papel importante no desenvolvimento intelectual do aluno, quando aplicados adequadamente. À medida que se oportuniza à criança empregar os jogos de maneira pedagógica, faz-se com que as experiências acumuladas lhe proporcionem a formação de conceitos, tais como semelhanças, diferenças e classificação, dando condições de descrever, comparar e representar graficamente.

A Bolsista C reiterou seu entendimento da importância da compreensão da metodologia lúdica, como alternativa metodológica para aprendizagem, conforme é possível constatar no registro abaixo:

A ludicidade é um fator que sempre deve ser citado, pois é por meio dela que as crianças aprendem de forma diferente, é por meio dela também que a aprendizagem acontece. A formação inicial nos mostra também a importância da aprendizagem significativa. Pois, a mesma é fundamental para que o aluno realmente não fique somente decorando, e o professor transmitindo conteúdos. Tem que haver aprendizagem realmente e que fique também para a vida das crianças (DIÁRIO BOLSISTA C).

Desse modo, percebeu-se que, para a Bolsista, a aprendizagem docente é muito além do que “dar a lição”, em sala de aula; o professor precisa ajudar a desenvolver seu aluno para as situações que encontrará na vida e na sociedade, contribuindo, assim, para a formação de um cidadão crítico, comprometido e indagador acerca da realidade na qual está inserido.

Diário da Bolsista D

Com base na análise dos diários da Bolsista D, optou-se em verificar os verbetes mais recorrentes não seguindo a ordem apresentada nos documentos. Para melhor estudo, decidiu-se apresentar as ideias de forma “costurada”, uma vez que foi desse modo que a acadêmica as apresentou em seus registros.

Pouco se conseguiu analisar das palavras recorrentes nos diários, pois, conforme já foi explicado anteriormente, a Bolsista apenas descreveu suas atividades, ações no Programa, ou seja, não fez reflexões sobre sua atuação ou receptividade dos alunos, professores e mesmo da escola. Mas, é importante destacar que a Bolsista, em termos de argumentação, se expôs muito bem oralmente e posicionou-se sempre perante as discussões no grupo. No entanto, no momento em que registrou, em seus diários, suas ações na escola, escreveu pouco e resumidamente, deixando de lado, muitas vezes, informações e posicionamentos relevantes, na opinião da autora deste trabalho.

Após o término das leituras e análise dos diários, percebeu-se que a Bolsista demonstrou preocupações referentes à aprendizagem das crianças, sendo que a metodologia usada foi a *ludicidade* e os procedimentos do PIBID, para atender as demandas encontradas. Essa constatação ficou clara no seguinte registro:

No final da manhã, sentamos com as crianças para conversar sobre momentos significativos do ano e sobre a aprendizagem delas. Cada uma relatou o que achou mais legal e duas se emocionaram e choraram ao falar de como foi bom ter duas professoras e de quanto aprenderam (DIÁRIO BOLSISTA D).

Este registro destacou a felicidade e o comprometimento da Bolsista, ao perceber que seu trabalho, por meio do PIBID, foi muito positivo. Nas simples palavras das crianças participantes, se apresentou o real significado do Programa, na sala de aula e na escola. Em nenhum momento, a Bolsista mencionou a formação inicial, porém, a partir da conversa com as crianças e da avaliação sobre o que elas estavam achando do seu trabalho, fez uma autorreflexão da sua prática e, automaticamente, encontrou-se em processo de autoformação.

Como suas escritas são bastante descritivas, verificou-se, que o desenvolvimento das crianças ocorreu durante todo o ano letivo, uma vez que as tarefas propostas foram de maior intensidade. Estas variavam conforme o nível, deixando clara a evolução dos alunos perante as tarefas executadas por eles e propostas pela Bolsista. Assim, como uma alternativa para auxiliar no progresso da aprendizagem, a partir do ano de 2012, a Bolsista passou a utilizar a ludicidade, como forma de alcançar os objetivos esperados durante sua atuação como bolsista de iniciação à docência.

Para referendar suas escritas, apresentou os estudos de Santos (1997), em que a ludicidade é entendida como um mecanismo da subjetividade, afetividade, dos valores e sentimentos, portanto, da emoção; e precisa estar junto com a razão humana, pois a expressão lúdica tem a capacidade de unir razão e emoção, conhecimento e sonho, formando um ser humano mais completo e pleno, que caminhe novamente para a consolidação de uma sociedade mais justa e igualitária.

Diário da Bolsista E

Após a leitura dos diários da Bolsista E, optou-se por também analisar os verbetes mais recorrentes não seguindo a ordem apresentada nos documentos, pois, notou-se que ela produziu suas escritas em forma de “costura”, ou seja, fez relações com as características dos alunos e a sua prática na escola.

Percebeu-se, assim, que o foco do trabalho pedagógico tanto da professora regente quanto da Bolsista, em sala de aula, era ajudar a sanar as dificuldades que as crianças tinham tanto na hora da leitura quanto da escrita e, ao mesmo tempo, potencializar o processo de alfabetização. Esta constatação foi possível identificar, nos registros, quando esta descreveu que a professora regente solicitava-lhe que auxiliasse nessas dificuldades dos alunos. Desse modo, verifica-se, neste fragmento a seguir, que os

objetivos do PIBID Pedagogia foram atingidos, de forma compartilhada entre a Bolsista e a professora regente da turma, deixando clara também a importância da sua presença na sala de aula:

Nesse primeiro momento, nossas explicações sobre o projeto foram de suma importância para a inserção do PIBID na escola, pois deixamos claro que nossas intenções eram de conhecimento e aprendizagem, que não estávamos ali para mudar completamente a maneira de ensino daqueles professores e trazemos uma metodologia [...], mas sim uma parceria entre universidade e escola, onde pudéssemos construir, juntos, soluções para as fragilidades encontradas, e que estes professores fariam parte da formação das bolsistas (DIÁRIO BOLSISTA E).

A partir do conteúdo dessa citação, compreendeu-se também que os bolsistas de iniciação à docência não são os detentores de saber, mas estão presentes nas escolas para auxiliar e potencializar o processo de desenvolvimento e aprendizagem dos alunos. No momento em que as pessoas e entidades envolvidas no PIBID - bolsistas, professoras regentes e as supervisoras, equipe diretiva, comunidade escolar - pensam e agem numa produção colaborativa, o trabalho pedagógico torna-se mais rico e também mais prazeroso, pois é compartilhado entre universidade e escola. Assim, destaca-se a importância de detalhar o Projeto e a forma como estava sendo desenvolvido na escola, fazendo com que todos os envolvidos entendessem o quão importante é seu esforço individual para o sucesso coletivo.

Para alcançar um dos objetivos do projeto, na escola, isto é, a aprendizagem dos alunos, a Bolsista empregou a metodologia da ludicidade, em suas ações, como um meio de auxiliar nas atividades de monitoria e apoio pedagógico. “A capacidade de pensar é facilitada quando se tem um estímulo, a ludicidade desperta nos alunos a reflexão, onde os mesmos devem utilizar o raciocínio como método de aprendizagem” (DIÁRIO BOLSISTA E). A Bolsista apresentou, portanto, a ludicidade como uma metodologia de ensino.

A ludicidade, de acordo com Santos (1997, p. 12), é:

[...] uma necessidade do ser humano em qualquer idade e não pode ser vista como divisão. O desenvolvimento do aspecto lúdico facilita a aprendizagem, o desenvolvimento pessoal, social e cultural, colaborando para uma boa saúde mental, prepara para um estado interior fértil, facilita os processos de socialização, comunicação e expressão e construção do conhecimento.

Assim, a ludicidade tem como objetivo, segundo a Bolsista, fazer com que a criança se expresse criando situações e trocas de experiências, desenvolvendo o raciocínio e aprendendo a viver socialmente, em que o professor é uma peça fundamental para a interlocução teoria-prática, levando em consideração o desenvolvimento dos seus alunos.

CONSIDERAÇÕES FINAIS

O objetivo principal deste estudo foi compreender como os diários de aula contribuem para aprendizagem docente dos Bolsistas de Iniciação à Docência (ID) PIBID/Pedagogia/UNIFRA.

Após as análises dos documentos, constatou-se que o “estilo pessoal” de expressar-se nos diários e a forma como as bolsistas relataram suas ações foi muito particular e diferenciada, tendo em vista a realidade escolar das instituições parceiras do PIBID, realidades essas, ao mesmo tempo, diversificadas e singulares quanto à postura das professoras regentes das turmas e aos alunos envolvidos no Subprojeto da Pedagogia. Isso fez com que cada Bolsista planejasse suas ações didático-pedagógicas, conforme o contexto educacional, social, cultural das escolas em que estavam inseridas.

Percebeu-se, em todos os diários analisados, a clara contribuição do PIBID para a formação inicial das Bolsistas, no que tange vivenciar a prática educativa como professor, muito antes de concluírem o curso de graduação em Pedagogia, permitindo desenvolver uma maior confiança na futura atuação como docente. Desse modo, a participação no PIBID Pedagogia contribui para a aprendizagem docente dos futuros pedagogos, uma vez que, ao antecipar a inserção do licenciando no campo de atuação profissional, ainda durante sua formação inicial, possibilitou vivenciarem, experienciarem os desafios, os dilemas e as incertezas do ser professor. E, a partir disso, entender que, para tornar-se professor, é fundamental a aproximação entre os espaços formativos: universidade-escola.

O estudo permitiu inferir que, no início das escritas dos diários, notava-se imaturidade e, até mesmo, receio de se expressar em uma folha de papel. No entanto, à medida que o tempo de atuação no Projeto foi passando, foi possível perceber, por meio dos registros, que a segurança e a confiança aumentaram, o que permitiu às Bolsistas se expressarem bem mais e melhor. Assim, ao se sentirem mais seguras e confiantes, nas suas escritas, pode-se afirmar que, a cada ação, recorreram à pesquisa como um princípio formativo, pois o PIBID oportunizou-lhes “novos olhares”, para compreenderem situações do cotidiano antes não percebidas, e a desenvolverem mais maturidade para estarem em uma sala de aula, ensinando e, ao mesmo tempo, aprendendo a serem profissionais éticos e comprometidos com uma educação de qualidade, no contexto da escola pública de educação básica.

Ao ser assumida a pesquisa como um princípio formativo, foi possível constatar que, segundo os registros dos diários, o PIBID Pedagogia incentivou as Bolsistas vislumbrarem a interlocução entre teoria e prática, seja na atuação do Subprojeto, na escola, seja na sala de aula universitária, oportunizando momentos de aprendizagens significativas para a formação docente. Assim, entende-se que é de extrema importância que o curso de Pedagogia continue apoiando o Programa, como já o faz. Esse apoio destacou-se em algumas situações, como no espaço da sala de aula, em que os professores das diferentes disciplinas do curso procuravam promover o diálogo e o debate entre o que é “vivido”, na escola, com os referenciais teóricos das respectivas disciplinas.

Desse modo, ressalta-se que, além do apoio do curso de Pedagogia, o incentivo da escola foi muito importante também para o andamento das ações do Subprojeto, uma vez que se percebeu, nas escritas, que as Bolsistas ampliaram e [re]significaram a aprendizagem do ser professor, nos momentos de convívio com as professoras regentes da turma na qual estavam atuando. A troca e o

compartilhamento de ideias e práticas fizeram com que a formação inicial e a continuada andassem juntas, de tal forma que tanto as bolsistas quanto as professoras estavam em constante processo de aprendizagem do ser e estar na profissão docente.

Também, a partir das leituras dos diários de aula, pode-se reconhecer a maturidade das reflexões das bolsistas, pois, aconteceram alguns compartilhamentos de práticas e experiências com as professoras regentes de forma não muito satisfatórias para as bolsistas, uma vez que cada pessoa tem uma forma de agir e pensar, e, mesmo assim, estas aprenderam algo. Em outras palavras, quando as bolsistas não concordaram com algum ato ou forma de ensinar das professoras regentes, tiveram a consciência de que “aquilo” não queriam fazer e nem agir daquela forma, mesmo que para as professoras regentes estivesse correto. É importante destacar que o respeito às diferentes opiniões foi sempre mantido entre as bolsistas, supervisoras e professoras das escolas.

As trocas e os compartilhamentos de saberes e fazeres ocorreram realmente, pois, percebeu-se, nas escritas, que as professoras regentes, professoras supervisoras e bolsistas estavam dispostas a aprender, cabendo a cada uma fazer suas escolhas quanto ao que achava proveitoso ou não em sua formação.

Diante desse cenário, os “achados” deste estudo apontam que a aprendizagem docente não ocorre apenas quando alguém diz o que se deve fazer ou, necessariamente, quando alguém tem uma melhor formação que a dos outros. Ela acontece, sim, nas trocas de experiências, de saberes e nas conversas, muitas vezes, informais com outro profissional mais experiente. Nesse contexto, as Bolsistas foram unânimes nas escritas, ao afirmarem que a figura e o apoio das professoras regentes foram fundamentais para o bom andamento das ações do Subprojeto, nas escolas, assim como para a aprendizagem docente, o que permitiu inferir que as professoras são cofomadoras das futuras pedagogas.

Por fim, os resultados indicam que participar do PIBID Pedagogia, para as Bolsistas de Iniciação à Docência, ainda na formação inicial, contribuiu muito para a aprendizagem da docência. Essas apontaram, em suas escritas, as mudanças significativas na trajetória pessoal e acadêmica; como eram antes de participar e o que aconteceu após o início das atividades do Programa; o que influenciou na formação humana, social e acadêmica. Deparam-se com situações vivenciadas por professores já atuantes, podendo refletir sobre sua atuação, no ambiente escolar, e melhorar ao máximo sua formação inicial, além dos estágios já disponibilizados pela universidade.

REFERÊNCIAS

ANTUNES, C. **Jogos para estimulação das múltiplas inteligências**. Petrópolis: Vozes, 1998.

BOGDAN, R.; BIKLEN, S. **Investigação Qualitativa em Educação**: uma introdução à teoria e aos métodos. Portugal: Porto, 1994.

BRASIL. **Programa Institucional de Iniciação à Docência - PIBID**. Edital n. 18/PIBID/CAPES. Brasília, 2010a.

_____. Decreto nº 7.219, de 24 de junho de 2010. Dispõe sobre o Programa Institucional de Bolsa de Iniciação à Docência - PIBID. **Diário Oficial**, Brasília, 24 jun. 2010b. Seção 1, p. 4-5.

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

GIL, A. C. **Como elaborar projetos de pesquisa**. 4. ed. São Paulo: Atlas, 2002.

ISAIA, S.; BOLZAN, D. P. V. Construção da profissão docente/professoralidade em debate: desafios para educação superior. In: XIII ENCONTRO NACIONAL DE DIDÁTICA E PRÁTICA DE ENSINO - ENDIPE, Recife, 2006. **Anais...** Recife, Universidade Federal de Pernambuco, 2006.

MINAYO, M. C. S. **O desafio do conhecimento: pesquisa qualitativa em saúde**. 3. ed. São Paulo - Rio de Janeiro: HUCITEC-ABRASCO, 1994.

MORAES, R.; GALIAZZI, M. do C. **Análise textual discursiva**. Ijuí, RS: UNIJUÍ, 2007.

NÓVOA, A. Formação de professores e profissão docente. In: NÓVOA, A. (Org.). **Os professores e sua formação**. Lisboa: Nova Enciclopédia, 1992.

SANTOS, S. M. P. (Org.). **O lúdico na formação do educador**. Petrópolis: Vozes, 1997.

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