



O COTIDIANO ESCOLAR COMO LÓCUS DA PRODUÇÃO DA IDENTIDADE DOCENTE NO PIBID

FABRÍCIO OLIVEIRA DA SILVA
ANDRÉ RICARDO LUCAS VIEIRA

EIXO: 18. FORMAÇÃO DE PROFESSORES. MEMÓRIA E NARRATIVAS

O trabalho discute as contribuições do Programa Institucional de Bolsas de Iniciação à Docência (PIBID) na formação inicial dos licenciandos. Abordam-se as implicações na formação inicial do professor, relacionando o cotidiano escolar com a produção da identidade docente. Fundamenta-se a ideia de que o estudante de licenciatura precisa compreender o ambiente escolar em sua natureza complexa, enquanto espaço de formação profissional. O artigo propõe, ainda, um diálogo entre as ideias de Nóvoa (1997, 2002) e Freire (2003), tecendo a formação da identidade docente na perspectiva de compreendê-la numa dimensão em que as práticas que se fazem na escola são elementos estruturantes da docência. As discussões sobre identidade docente e cotidiano escolar surgem a partir de algumas reflexões sobre o lugar do Programa na formação inicial do professor.

El texto analiza las contribuciones del Programa Institucional de Beca de iniciación a la Enseñanza (PIBID) en la formación inicial de los futuros docentes . Se ocupa de las implicaciones para la formación inicial del profesorado , que relaciona la vida escolar cotidiana con la producción de la identidad docente. Se basa en la idea de que el estudiante de graduación a la docencia debe entender el ambiente de la escuela en su naturaleza compleja , mientras que el espacio de formación profesional. El trabajo también propone un diálogo entre las ideas Novoa (1997 , 2002) y Freire (2003) analizando la formación de la identidad docente en la perspectiva de entender que es una dimensión donde las prácticas que se realizan en la escuela son elementos estructurales de la enseñanza. Los debates sobre la identidad docente y la vida escolar cotidiana surgen de reflexiones sobre el lugar del programa en la formación inicial del profesor

Introdução

A escola constitui-se no cenário educacional, como os lócus privilegiados em que o desenvolvimento das práticas pedagógicas permite ao professor fazer-se e refazer-se num movimento formativo que considera, tanto os diferentes tempos de formação, como os diferentes espaços, nos quais e por meio dos quais a produção de identidade docente vai sendo desenvolvida. Nesse movimento o licenciando transforma a escola em um espaço de aprendizagens, e busca nas práticas ali executadas a essência das ações pedagógicas, que serão por ele assimiladas durante todo o processo formativo, e que corroborarão para a produção de sua identidade docente.

Essa perspectiva dialoga com a ideia de Nóvoa (2002) que entende a escola como um espaço em que o sujeito desenvolve-se em três distintos aspectos, mas que se relacionam para favorecer a concepção de identidade docente.

Nesta lógica, a escola constitui-se em um agente colaborador do desenvolvimento de aprendizagem dos saberes da docência. Ela acaba por se configurar como um espaço real, que reúne os elementos estéticos que dão ao professor a condição de desenvolver a sua identidade docente.

O primeiro aspecto que Nóvoa (2002) que este autor aborda trata do desenvolvimento pessoal do professor. A escola apresenta várias situações de relacionamento interpessoal, que faz com que o sujeito aprenda a conviver num espaço coletivo, acatando e emitindo opiniões, produzindo reflexões e desenvolvendo o senso crítico. Nessa seara o professor vê a escola como um espaço de socialização, troca de experiências, saberes e de desenvolvimento de aprendizagens. Não se vai a escola apenas para ensinar, mas lá aprende-se muito convivendo com todos que ali estão. Segundo Nóvoa

(2002, p. 23), “o aprender contínuo é essencial, se concentra em dois pilares: a própria pessoa, como agente, e a escola, como lugar de crescimento profissional permanente”. Assim a aprendizagem é vista também como um contínuo que se concentra na escola, pois assim como o sujeito é agente de sua aprendizagem, a escola é o lugar que oportuniza o desenvolvimento pessoal de aprendizagem do professor

O segundo aspecto diz respeito ao desenvolvimento profissional, que nesta lógica está diretamente atrelado ao desenvolvimento pessoal, bem como à escola que alicerça o desenvolvimento da profissão docente. A ideia da profissionalidade neste aspecto, segundo o autor, está associada à identidade docente por meio de vários fatores, dentre eles a escola que se consagra como um lugar, tanto promotor como favorecedor da continuidade da docência.

O terceiro e último aspecto trata do saber docente e de como ele o organiza. O saber do professor tem origem apenas nas reflexões teóricas que produz ao longo do processo de sua formação. Muito desse saber se produz na prática escolar, quando se é convidado a todo o momento a tomar decisões e a desenvolver mecanismos que favoreçam a aprendizagem do sujeito. Este aspecto focaliza a marca da personalidade de um sujeito, visto que cada um tem uma forma e um tempo determinado para desenvolver esse saber, portanto de ser capaz de produzir reflexões sobre sua prática e como esta marca a sua trajetória de formação / profissão. Para Nóvoa (1997, p. 27),

as situações conflitantes que os professores são obrigados a enfrentar apresentam características únicas, exigindo, portanto características únicas: o profissional competente possui capacidades de autodesenvolvimento reflexivo [...] A lógica da racionalidade técnica opõe-se sempre ao desenvolvimento de uma práxis reflexiva.

Assim, o saber docente e sua organização promovem o exercício de uma reflexividade do seu fazer pedagógico, que se instaura como elemento balizador das decisões que o precisa tomar considerando a prática que é realizada no cotidiano da escola. Ao promover a reflexão sobre o seu fazer pedagógico, o docente se depara com certas situações conflitantes. Para cada situação, há uma natureza única, pois só pode ser concebida num tempo, numa situação específica do cotidiano escolar. São essas situações que promovem o ato reflexivo, pois dada a natureza do caráter de univocidade, cada situação possui um contexto específico, mas do qual é possível abstrair elementos para balizar a atitude docente em outras tantas situações que passará ao longo de sua atividade docente na escola.

De acordo com Schön (1997, p. 21), “existem situações conflitantes, desafiantes, que a aplicação de técnicas convencionais, simplesmente não resolve problemas” Nesta perspectiva não se pode entender a escola como um espaço em que o professor desenvolve técnicas que aprendeu durante o processo formativo. É preciso que cada sujeito desenvolva uma competência para lidar com as situações conflitantes e desafiantes. Não, há, contudo, uma receita para o desenvolvimento das práticas pedagógicas que um professor aprende na universidade, uma vez que os processos de aprendizagem dos sujeitos são complexos e obedecem a diferentes ritmos e tempos.

Na sua prática pedagógica o professor desenvolve um saber relacional com seus alunos, que só acontece na escola. Freire (1996, p.124), nos diz que “a capacidade do educador de conhecer o objeto refaz-se, a cada vez, através da própria capacidade de conhecer dos alunos, do desenvolvimento de sua compreensão crítica”. Em outras palavras, o autor me leva a compreender que os saberes da docência são frutos de relações que se estabelecem entre os sujeitos que estão na escola e que do cotidiano dela fazem parte. A compreensão crítica que o professor desenvolve leva em consideração a dinâmica do seu trabalho pedagógico na escola, bem como o contexto relacional estabelecido com os alunos. Tal contexto faz brotar o surgimento da consciência do que fazer e como fazer, tendo sempre em vista a ideia de consagrar o êxito. Se isso é verdade, será tão verdadeiro também o fato de que o PIBID faculta aos licenciandos semelhante condição relacional na escola, que lhe servirá de elemento estruturador de sua docência, quando profissional se tornar. É, portanto, a escola um palco em que as reflexões sobre a docência são redimensionadas a partir das relações interpessoais que o professor estabelece, prioritariamente, com seus alunos.

A produção da identidade docente no viés do PIBID

Pensar a construção da identidade docente significa pensar a construção das práticas sociais do ofício de ser professor. A questão a ser destrinchada é saber se a identidade é do professor ou está nele. Em determinados contextos, como analisa Pimenta (2000), a identidade docente se constrói a partir da significação social da profissão, bem como dos significados sociais desta profissão.

Para Dubar (2005), a elaboração de formas identitárias articula dois sentidos dos termos socialização e identidade: a socialização relacional dos atores em um contexto de ação, (re)elaborando “identidades para o outro”; e a

socialização biográfica dos atores em uma trajetória social, (re)elaborando as “identidades para si”. As identidades sociais e profissionais são, portanto, marcadas por essa dualidade entre o processo relacional (atos de atribuição) e o processo biográfico (atos de pertencimento) e devem ser consideradas em processos históricos específicos e em contextos simbólicos próprios. Por isso se afirma que “a identidade nunca é dada, ela sempre é construída e deverá ser (re)construída em uma incerteza maior ou menor e mais ou menos duradoura” (DUBAR, 2005, p. 135).

Diante deste aspecto, evidencia-se o fato de se poder relacionar a construção da identidade profissional ao Programa Institucional de Bolsas à Iniciação Docente (PIBID), buscando analisar como o sujeito constrói o sentido de ser docente pela sua trajetória de escolarização a partir de sua efetiva atuação no programa. O programa revela duas implicações da construção de identidade docente: uma centrada no próprio sujeito profissional a outra representada pelas ações que se desenvolvem na profissão.

O PIBID se consolida como um programa em que estudantes dos cursos de licenciatura têm a oportunidade para aproximar e vivenciar experiências no campo de atuação profissional. O objetivo principal é favorecer a construção de conhecimentos teórico-práticos. Assim, a base que fundamenta esse processo é a compreensão de que o contexto da prática profissional é um lugar privilegiado para que o estudante construa saberes necessários a uma formação contextualizada, relacionada às demandas sociais, culturais e políticas da sociedade.

Nesse sentido, na condição de coordenador de área do programa, tem sido possível investigar como se dá essa construção identitária docente dos licenciandos em Pedagogia, analisando as relações diretas entre o PIBID e constituição da identidade docente.

As concepções de escola têm sofrido influências da dimensão tecnológica e cultural de uma sociedade que não só valoriza a informação, mas a agilidade e qualidade da mesma. A escola, portanto, não se apresenta em condições de atender às demandas de uma sociedade com tais características, mas não deixa de ser o lugar em que as reflexões e as avaliações do pensamento se consolidam como forma de, se não construção, socialização do conhecimento.

Essa perspectiva está diretamente ligada à visão que a sociedade moderna tem do professor. Segundo Vasconcellos (2001) e Duarte (2003) o professor é visto como um sujeito descartável, dado a natureza das informações que são como um *fast food*. O sujeito de posse delas se sacia, mas logo sente a necessidade de continuar a buscar mais informações. Associado a isso se tem a noção de que os alunos aprendem sozinhos, numa falsa ilusão construtivista, que não é preciso desenvolver técnicas científicas de aprendizagem. Assim a figura do professor é descredibilizada e sua experiência posta em xeque.

Garantir uma formação de qualidade a professores constitui uma das grandes metas dos cursos de Licenciatura, em específico a UNEB, instituição multicampi que oferece habilitações diferenciadas de Licenciaturas no interior do Estado. As universidades têm buscado incrementar os currículos e desenvolver programas que favoreçam a reflexão do estudante das licenciaturas sobre o seu ofício de ser professor. Defendem, bem como propõem, uma formação voltada para o desenvolvimento das potencialidades do homem de se educar e de educar o outro. Valorizam a teoria, mas fundamentam a prática como elemento estruturador das capacidades de se realizar e entender a função docente.

Neste cenário, o PIBID tem ganhado uma dimensão significativa nos cursos de licenciatura. Financiado pela CAPES, objetiva dar condições aos licenciandos de entenderem e exercitarem tão logo a prática docente. Como elemento potencializador, e não de negação do que propõem os estágios supervisionados, dá outra dimensão à compreensão da dinâmica escolar. Constitui-se em um projeto que oferece ao licenciando a condição de compreender a complexidade da escola face a uma sociedade que não vê mais as salas de aulas como espaços privilegiados de aprendizagem, onde as informações chegavam com caráter de ineditismo.

Um dos objetivos do PIBID é a elevação da qualidade das ações acadêmicas voltadas à formação inicial de professores nos cursos de licenciatura das instituições de educação superior, assim como a inserção dos licenciandos no cotidiano de escolas da rede pública de educação, o que promove a integração entre Educação Superior e Educação Básica.

O programa também proporciona aos futuros professores a participação em experiências metodológicas, tecnológicas e práticas docentes de caráter inovador e interdisciplinar, objetivando a superação de problemas identificados no processo de ensino-aprendizagem. Além de incentivar as escolas públicas a tornarem-se protagonistas nos processos formativos dos estudantes das licenciaturas, a partir da troca de experiências entre os supervisores, professores da Educação Básica, com os bolsistas que refletem as orientações e a condução pedagógica que cada professor-supervisor lhe oferta no desenvolvimento de suas ações na escola.

Apesar de um programa relativamente novo, pesquisas revelam haver uma resignificação da identidade da escola. Há uma tendência de se entender a complexidade da escola para que ela consiga atender as demandas de formação de um sujeito que não se coloca como objeto das experiências da vida, mas como protagonista de sua própria história. Essa visão se materializa, já há algum tempo, nas palavras de Touraine quando pensou o lugar da escola:

A escola não deve ser feita para a sociedade, ela não deve se atribuir como missão principal formar cidadãos ou trabalhadores, mas acima de tudo, aumentar a capacidade dos indivíduos para serem sujeitos. Ela se voltará cada vez menos para a transmissão de um conjunto de conhecimentos, de normas e representações, e será cada vez mais centrada, de um lado na manipulação de instrumentos, e de outro, na expressão e na formação da personalidade (TOURAINÉ, 1999 p. 326-327)

O PIBID reconstrói a noção de escola como lugar de construção identitária de sujeitos diversos. Aos licenciandos a escola passa a ser o lugar em que o ser sujeito educador se evidencia nas possibilidades de atuação nos processos formativos. Trata-se, pois, de se ofertar uma formação mais humanística e intelectual ao professor, que lhe permite compreender e atuar na sala de aula nas condições reais em que o tempo passa a ser elemento determinante para a compreensão do que se deve fazer em uma sala de aula nas séries iniciais do Ensino Fundamental. É a oportunidade de se inserir em todas as ações, tais como ministrar aulas, participar de reuniões em conselho de classe, reuniões com professores e coordenadores, reuniões com pais, além poder engajar-se em festividades e comemorações. É possível participar dos processos de avaliação que se fazem na escola, bem como das jornadas pedagógicas. Neste sentido, ratifica-se a ideia de Charlot (2005) que valoriza a formação do sujeito na construção de programas que permitam a apropriação de saberes oriundos da convivência com o outro e o PIBID alarga o tempo de atuação dos licenciandos com os estudantes da escola básica, para garantir que a convivência seja como bem defende Charlot uma condição de reflexão para atuação nos processos de ensino.

As influências que a participação no PIBID - Pedagogia tem acarretado na iniciação à docência materializam-se na construção da identidade docente dos bolsistas. A atuação na escola consolida-se através de prática pedagógica, a qual favorece o contato com as crianças, que revelam dificuldades de leitura e escrita, mas que ao terem a oportunidade de serem acompanhadas pelos bolsistas têm a oportunidade de desenvolver as habilidades de leitura inerentes à etapa de sua escolarização. Além disso, o efeito é também sentido pelos bolsistas que se colocam na condição de serem formados no processo reflexivo de sua própria prática pedagógica. Assim, para Freire (1996, p. 39) “na formação permanente dos professores, o momento fundamental é o da reflexão crítica sobre a prática. É pensando criticamente a prática de hoje ou de ontem que se pode melhorar a próxima prática”. Freire em seu livro Educação e Mudança destaca o homem como um ser de relações, pois:

O homem está no mundo e com o mundo. Se apenas estivesse no mundo não haveria transcendência nem se objetivaria a si mesmo. Mas como pode objetivar-se, pode também distinguir entre um eu e um não-eu. Isto o torna um ser capaz de relacionar-se; de sair de si; de projetar-se nos outros; de transcender. Pode distinguir órbitas existenciais distintas de si mesmo (FREIRE, 1979, p.15).

Estamos sempre em constante relação com o outro. Isto se destaca na relação de carinho, amizade, respeito e companheirismo que os bolsistas têm com seus alunos e vice-versa. Elas têm os professores regentes como alguém, não para seguir como exemplo, mas para tomar o exemplo como possibilidade de construção de um sujeito autônomo diante do seu desenvolvimento intelectual.

O principal objetivo do projeto é o de oferecer uma experiência inicial na formação acadêmica, visto que insere os licenciandos na escola e os proporciona a trabalhar diretamente com as crianças, convivendo com a realidade escolar.

Nóvoa (2003) reflete quanto às experiências vividas no espaço escolar, quando diz que:

É evidente que a Universidade tem um papel importante a desempenhar na formação de professores. Por razões de prestígio, de sustentação científica, de produção cultural. Mas a bagagem essencial de um professor adquire-se na escola, através da experiência e da reflexão sobre a experiência. Esta reflexão não surge do nada, por uma espécie de geração espontânea. Tem regras e métodos próprios. (NÓVOA, 2003, p. 5).

Diante das perspectivas de se refletir sobre a relação PIBID e formação inicial em Pedagogia, realizou-se um questionamento ao grupo de bolsistas: Quais os impactos da experiência de inserção no espaço escolar dos licenciandos de Pedagogia, durante a participação como bolsistas no PIBID, considerando a formação inicial à docência?

Contribuições do PIBID na formação dos licenciandos em Pedagogia

O PIBID enquanto programa de iniciação a docência tem como finalidade promover uma aproximação entre o espaço escolar e os conhecimentos nele constituídos, com os profissionais que atuam nas instituições de ensino básico por

meio da aproximação com a realidade da escola. Sendo assim, o Programa favorece tanto a formação do futuro profissional docente, enquanto Bolsista de Iniciação à Docência (ID), quanto a do professor da escola básica, enquanto supervisor. Pois, na posição de futuros(as) pedagogos(as), a constância pela busca do conhecimento, o compromisso, a reflexão diante das situações e a quebra de estereótipos e preconceitos devem ser elementos fundantes e promovedores da formação identitária profissional, a fim de garantir que a prática docente seja desenvolvida com qualidade e de forma efetiva.

A aproximação da realidade escolar que o programa proporciona faz o bolsista ID vivenciar e ter conhecimento de algumas situações cotidianas desse espaço, proporcionando um contato extremamente importante entre o futuro pedagogo com o seu ambiente de trabalho, permitindo, por exemplo, compreender que a aprendizagem acontece gradualmente, um passo de cada vez, respeitando os limites e processos de cada sujeito, uma vez que os mesmos são, e tem realidades diferentes. Josette Jolibert (1994) defende que:

Cada criança possui seus próprios processos, suas etapas, seus obstáculos a vencer (...) ela quem desempenha a parte essencial da atividade de seu aprendizado. Nessa perspectiva, ensinar não é mais inculcar ou pré-digerir, mas, sim, ajudar alguém em seus próprios processos de aprendizado (JOLIBERT, 1994, p. 14).

A consciência disso é construída a partir dos momentos de diálogo com a bolsista de supervisão, com as leituras de teóricos que dialogam sobre a alfabetização, com a interação com os alunos e na observação da participação destes com as atividades.

Quando se apropriam das contribuições teóricas que se referem às compreensões de ensino-aprendizagem, os bolsistas adquirem maior habilidade para lidar com as dificuldades do contexto escolar, identificando novas possibilidades para uma atuação com qualidade e mais segurança metodológica na sala de aula, gerando o desenvolvimento de uma futura prática pedagógica autônoma.

Essa formação inicial é uma contribuição ímpar para o estudante de pedagogia, pois, tendo essa aproximação durante o seu processo de formação, ao se deparar com a profissão posteriormente, já não se surpreenderá tanto com alguns acontecimentos, tendo noção de como agir e se comportar, bem como propor formas significativas de transcender as formas tradicionais de se ensinar a alguém a ler e escrever bem. Porém, tendo consciência de que o processo educativo é imprevisível e não estático e considerando a realidade do aluno que, por muitas vezes, é inserida em um contexto social que pouco favorece o seu desenvolvimento linguístico, compete àqueles que fazem parte do programa desenvolverem competências e habilidades inerentes ao profissional que se atualiza e se adapta a situações corriqueiras, porém inesperadas de ensino e de aprendizagem, principalmente em se tratando de escolas públicas.

Neste sentido o PIBID cumpre sua dupla função de favorecer desenvolvimento de estratégias de ensino, tanto aos bolsistas ID como aos professores com os quais se desenvolvem as atividades. É fato que em questão de leitura e escrita há sempre o que inovar e modificar, tendo em vista o dinamismo dos processos de comunicação que a sociedade constrói como elemento de socialização de linguagens. A sala de aula configura-se em um palco por meio do qual a linguagem se torna heterogênea, diversa e dinâmica e produz sentidos variados, que merecem reflexões e sinalizações por parte do professor. Entretanto um professor de primeiro ano acaba dispensando suas energias para garantir o cumprimento de suas ações didáticas, esquecendo-se às vezes de ter o cuidado, tempo e disponibilidade para compreender as reais necessidades formativas de seus alunos. Este apenas é um exemplo de tantos outros que podem ocorrer numa sala de aula do Ensino fundamental, tendo em vista as diversas preocupações do professor com as práticas organizativas da sala.

Nos relatos apresentados durante diversas reuniões que são realizadas no programa, os bolsistas ID socializam algumas contribuições do PIBID. Segundo alguns estudantes bolsistas, o PIBID fez despertar a percepção dos professores para a necessidade de investigar como se dá o processo de aquisição de leitura e escrita de seus alunos, para além do que está posto nos manuais didáticos. É um trabalho de contextualização, em que a observação dos bolsistas aguça a curiosidade de querer compreender como o processo se configura, numa confluência constante com o referencial teórico discutido e analisado ao largo do curso de licenciatura. É neste diálogo que estes dois agentes, bolsistas ID e professores supervisores se formam numa reflexão em que a experiência dos supervisores se ressignifica pelas percepções dos bolsistas ID, bem como a necessidade de apreender práticas efetivas de ensino dos bolsistas de Iniciação à Docência se consolidam pelas diversas atuações e experiências dos supervisores.

Além disso, ao bolsista de supervisão é oportuno a perenidade do seu processo formativo, uma vez que o programa oportuniza que ele tenha contato com teorias e pressupostos que fundamentam o processo de alfabetização de seus alunos. Esse procedimento se materializa no programa com o apoio e experiência do professor coordenador de área do projeto, que promove debates, seminários e discussão bibliográfica de cunho extremamente formativo.

Autores como Josette Jolibert (1994), Emilia Ferreiro (1995) que abordam saberes e aspectos essenciais sobre a aprendizagem da leitura/escrita e os seus processos, constituem-se como referencial de estudo básico na formação do

professor que atua ou atuará no primeiro ciclo do Ensino Fundamental. Esta seleção se justifica, pois estes autores, por meio de suas reflexões, desvendam mistérios sobre essa complexa e deslumbrante aprendizagem da criança aos professores que com elas lidam. Fazem perceber que a noção que tem a maioria dos professores, de como ocorre a aprendizagem da leitura é equivocadas e prejudicial aos processos particulares de aprendizagem das crianças, uma vez que são formas equivocadas de ensino que tiram a beleza desse processo e dessa etapa da vida da criança, reduzindo sua prática ao mecanicismo/tecnicismo, a um constante treinamento da leitura, na qual a sistemática decodificação confunde-se com leitura.

É certo que a graduação do professor da escola básica nem sempre dá a ele a condição de se tornar um professor competente e habilidoso. Antes são as diversas situações pedagógicas vivenciadas, as inquietações e problemáticas vividas por ele quando do exercício do magistério na sala de aula com seus alunos e em todo contexto educacional que promovem a construção de um saber docente que se ressignifica a cada momento. Esses elementos formam um conjunto de processos formativos que possibilitaram a construção de sua prática e identidade profissional.

Segundo Freire (1996), “[...] na formação permanente dos professores, o momento fundamental é o da reflexão crítica sobre a prática. É pensando criticamente a prática de hoje ou de ontem que se pode melhorar a próxima prática” (FREIRE, 1996, p.43). A partir desse pensamento, e seguindo os objetivos do projeto, o qual enfatiza a necessidade da prática cotidiana que se dá na escola de tornar-se mais reflexiva e compreendida em seu contexto, percebe-se que esse movimento se constitui em uma forma definidora da identidade do professor e de seu desenvolvimento profissional. Isso se alia às oportunidades do programa e a faz superar o distanciamento dos conhecimentos entre professores, revertendo a problemática, permitindo o seu contato com saberes e ideias essencialmente fundantes à orientação da sua prática profissional.

A complexidade do cotidiano escolar

No início do contato que os bolsistas tiveram com a escola, observei que os mesmos se questionavam a respeito da condição que teriam para fazer valer a proposta do subprojeto. Assim revelaram que entravam e saíam da escola pensando em como aquela nova realidade se apresentava como desafiadora, mas ao mesmo tempo instigadora, visto que já sentiam a necessidade de entender a complexidade das relações no espaço escolar. Relataram que as dúvidas e as incertezas chegavam, mas assim como chegavam elas iam embora. Manifestaram ter tido, apenas na própria, a consciência da importância do projeto PIBID no ensino-aprendizagem dos alunos que possuem dificuldades no desenvolvimento de leitura e da escrita, pois foi naquele espaço que a condição de observador consagrou-se como possibilidade investigativa da relação texto e leitor.

Freire (2003) destaca a importância de propiciar condições aos educandos, em suas relações uns com os outros ou com o professor, de ensaiar a experiência, de assumir-se como uma pessoa social e histórica, que pensa, se comunica, tem sonhos, que tem raiva e que ama. A educação é uma forma de intervir no mundo, ela não é neutra, nem indiferente.

A escola sem os alunos, sem professores, sem funcionários, não é escola. Também não é escola, sem a presença de acadêmicos do curso de Pedagogia, os quais só se fizeram presentes na escola, na etapa inicial de formação universitária, por meio do PIBID. De acordo com Freire, (1996, p. 23) “não há docência sem discência, as duas se explicam e seus sujeitos apesar das diferenças que os conotam não se reduzem a condição de objeto, um do outro. Quem ensina aprende ao ensinar e quem aprende ensina ao aprender”. Há uma interligação entre os alunos e os bolsistas, pois estes ensinam aos alunos, mas também aprendem muito com eles, os alunos e os bolsistas revelaram ter desenvolvido significativas aprendizagens.

Para Freire,

[...] não é possível a qualquer indivíduo inserir-se num processo de transformação social sem entregar-se inteiramente a conhecer, como resultado do próprio processo de transformar; mas, também, ninguém pode se inserir no processo de transformar sem ter no mínimo, uma base inicial de conhecimento para começar. É um movimento dialético porque, de um lado, o indivíduo conhece porque pratica e, para praticar ele precisa conhecer um pouco (FREIRE, 1987, p. 265).

Freire nos faz pensar sobre a transformação, a qual é feita por meio da realização das práticas que são planejadas pelos bolsistas. No entanto, é preciso conhecer a realidade do aluno para que possa haver a mudança e a transformação, relacionando esta realidade às condições práticas de desenvolvimento de aprendizagens, que na escola não teria melhor lugar para acontecer se não na sala de aula.

Durante a participação no projeto, os bolsistas tiveram como foco central a escola, o cotidiano escolar, os meios que interligam e o contexto nos quais as crianças estão inseridas. Assim identificaram-se os contextos e suas realidades, pois nenhuma escola é igual à outra. Ao estarem inseridos nesse contexto através do PIBID, compreenderam quanto é complexo encontrar-se nesse ambiente e poder contribuir com práticas efetivas de leitura. Revelam que tamanha

complexidade não está marcada apenas para o aluno da Educação Básica, mas para eles também na medida em que externaram as dificuldades que encontraram para entender como as professoras regentes faziam a criança despertar para a realização da leitura. Neste sentido a complexidade da escola favoreceu aprendizagem para as bolsistas, sendo a escola entendida como o grande laboratório para as práticas docente.

Pelos relatórios dos licenciandos participantes do PIBID, observaram-se dois aspectos que se destacaram, e que merecem uma ponderação, pela sua natureza formativa.

O primeiro diz respeito ao conhecimento da realidade escolar, ao que os bolsistas intencionaram afirmar que se tratava de conhecer o chão da escola. Essa metáfora no curso de Pedagogia sugere que a escola é o grande laboratório da prática docente, e que a mesma está organizada numa dimensão macro da noção de educação escolar. Entende-se, nesta perspectiva, por escola um conjunto de princípios organizacionais do desenvolvimento da vida humana. Entender o espaço escolar, significa entender a sua implicação formativa de valores e princípios morais da natureza humana. É na escola que toda a manifestação humana se desvela e se desnuda ao se reconhecer os sujeitos como agentes de suas aprendizagens. Essa ideia, na voz dos bolsistas, só foi possível pelo contato direto com todos os agentes da escola, não só pelo aluno e pelo professor em sua relação direta de ensino e de aprendizagem. E de certo é o PIBID, na sua configuração e objetivo de conhecer e revelar a escola ao licenciando, que promoveu essas percepções, que em muitos casos na universidade, quando da formação teórica, apenas são percebidas por discursos pedagógicos e por práticas de terceiros. É o estudo de caso, mas que o sujeito por não o ter vivenciado em sua experiência formativa, não entende a sua complexidade e natureza estrutural.

O segundo está associado a ideia de reflexividade do docente em torno de sua prática. Ser um educador reflexivo não significa apenas ter consciência de sua prática, compreendendo os objetivos da mesma. O reflexivo na ação docente fundamenta-se na ideia de que a prática precisa ser observada em sua funcionalidade e essência pedagógica. Essa é a condição que permite ao professor empreender um planejamento de trabalho, sendo capaz de mapear toda condição de aprendizagem que esse plano irá favorecer ao sujeito. Além disso, esse tipo de professor promove a reconstrução de sua prática, toda vez que a percebe como elemento não relevante para a aprendizagem do outro. Neste sentido o professor reflexivo é aquele que centra suas ações na perspectiva de permitir o sucesso da aprendizagem do outro, e não em técnicas e métodos de ensino. Segundo Alarcão

[...] a noção de professor reflexivo baseia-se na consciência da capacidade de pensamento e reflexão que caracteriza o ser humano criativo e não como mero reproduzidor de idéias e práticas que lhe são exteriores. É central, nesta conceptualização, a noção do profissional como uma pessoa que, nas situações profissionais, tantas vezes incertas e imprevisas, actua de forma inteligente e flexível, situada a reactiva. (ALARCÃO, 2003, p. 41)

O PIBID se insere numa perspectiva, como bem fundamenta Alarcão (2003) em que a condição para se promover um educador reflexivo, está diretamente relacionada ao fato de se poder favorecer uma inserção desse profissional num contexto em que sua atividade docente esteja fundamentada em competências e habilidades para agir em situações incertas, imprevisas que deem condições de ações flexíveis e inteligentes. Neste sentido ratifica-se a ideia de que o PIBID aproxima o licenciando desta realidade e lhe favorece a oportunidade de pensar sobre ela, sendo capaz, ainda em processo de formação, criar condições para a resolução de problemas que emergem em meio às práticas pedagógicas. Esse fundamento é uma realidade nos bolsistas, tanto de iniciação a docência, como para os supervisores, que afirmam não terem tido em suas graduações a oportunidade de pensar, planejar e desenvolver uma prática em plena execução de seus cursos. Para os supervisores, o estágio foi o grande e único momento em que pensar a prática caracterizava-se como indicador da formação de qualidade, mas lamentam ter sido em curto espaço de tempo e ao final do curso.

Considerações finais

Considerando as análises dos relatórios e portfólios, produzidos quadrimestralmente por todos os participantes do programa, bem como de algumas entrevistas narrativas que se produziram com alguns participantes, é possível perceber que O PIBID efetivamente tem promovido no curso de Pedagogia uma sincronia entre as expectativas e os objetivos do programa na melhora da qualidade da formação dos pedagogos. Conclui-se, a partir da análise do que se produziu ao longo do programa, que já se atingiu alguns objetivos idealizados no programa, tais como: consolidar a parceria entre a Universidade do Estado da Bahia/ DCHT – Campus XVI e escolas públicas do município de Irecê; desenvolver trabalhos colaborativos entre a universidade e a comunidade, considerando os diferentes agentes sociais, a diversidade e os contextos em que as práticas educativas se materializam; favorecer a formação do pedagogo numa perspectiva interativa, investigativa e reflexiva, tendo em vista as especificidades concernentes à docência; promover intervenções significativas, tendo em vista as demandas das escolas públicas de Irecê e promover debates sobre o

contexto educacional da Bahia, especificamente no município de Irecê, considerando a interlocução de todos sujeitos envolvidos, bem como a proposta curricular do curso de Pedagogia do Campus XVI, que tem se consolidado em concomitância ao desenvolvimento do programa.

O desenvolvimento do PIBID no curso de Pedagogia do campus XVI da UNEB em Irecê tem marcado a trajetória formativa dos 24 bolsistas na medida em que tem ofertado a cada um a condição de pensar a escola na sua complexidade organizacional. Isto posto, percebeu-se que a formação do Pedagogo não se dá com análise de casos que se fundamentam na ótica do idealismo pedagógico, que coloca a universidade como a instituição em que a formação do professor é garantida como forma de sua plena atuação profissional.

A noção de universidade e de currículo foram ampliadas pelo PIBID. Percebeu-se, então, que esse programa sugere haver discussões curriculares que contemplem a funcionalidade das práticas docentes. A contribuição está demarcada pela tendência de se redimensionar a ideia que nos cursos de licenciatura se têm de prática pedagógica e de estágio. Neste sentido o PIBID não desponta no cenário acadêmico como forma de suscitar discussões a respeito da fragilidade dos estágios e das práticas pedagógicas. Sua pretensão vai além, na medida em que busca potencializar os efeitos que as práticas possuem na formação do estudante. É mais uma oportunidade que se tem nas licenciaturas de ofertar uma condição real ao professor para que este possa atuar de maneira consciente e crítica. Assim esse profissional será capaz de desenvolver competências de ensino que revelem êxito nas aprendizagens dos alunos.

ALARCÃO, Isabel. **Professores reflexivos em uma escola reflexiva**. São Paulo: Cortez, 2003.

ÁVALOS, B. **nuevo profesionalismo: formación docente inicial** y en: Emilio Tenti (comp.). *El oficio docente; vocación, trabajo y profesión en el siglo XXI*. Buenos Aires: Siglo XXI Editores Argentina.

CHARLOT, Bernad. **Relação com o saber, formação de professores e globalização**. Porto Alegre: Artes Médicas, 2005.

DUARTE, Newton. **Sociedade do conhecimento ou sociedade das ilusões?** Campinas: Autores Associados, 2003.

DUBAR, Claude. **A socialização: construção das identidades sociais e profissionais**. São Paulo: Martins Fontes, 2005.

FREIRE, Paulo. **Educação e Mudança**. 12ª ed. Rio de Janeiro: Paz e Terra, 1979.

_____. **Ação cultural para a liberdade e outros escritos**. 8. ed., São Paulo: Paz e Terra, 1987.

_____. **Pedagogia da autonomia: saberes necessários à prática educativa**. 39. ed. São Paulo: Paz e Terra, 1996.

_____. **Pedagogia da autonomia: saberes necessários à prática educativa**. São Paulo: Paz e Terra, 2003.

JOLIBERT, J. **Formando crianças leitoras**. Porto Alegre: Artes Médicas, 1994.

NÓVOA, A. **Os professores e a sua formação**. 3. ed. Lisboa: Dom Quixote, 1997.

_____. **Formação de professores e trabalho pedagógico**. Lisboa: Educa 2002.

_____. **Os professores e sua Formação**. Lisboa: Dom Quixote, 2003

PIMENTA, Selma Garrido. **O estágio supervisionado na formação de professores: unidade teoria e prática?** 6. Ed. São Paulo: Cortez, 1999.

SCHÖN, Donald. **Os professores e sua formação**. Portugal: Dom Quixote, 1997.

TARDIF, M. **Saberes docentes e formação profissional**. 5. Ed. Petrópolis: Vozes, 2002.

TOURAINÉ, Alain. **Iguais e diferentes: poderemos viver juntos?** Petrópolis: Vozes, 1999.

VASCONCELLOS, Celso. **Para onde vai o professor?:** resgate do professor como sujeito de transformação. São Paulo: Libertad, 2001

[1] Doutorando do PPGEDUC –Programa de Pós Graduação em Educação e Contemporaneidade da UNEB. Professor Auxiliar, Nível B da Universidade do Estado da Bahia, lotado no DCHT – Departamento de Ciências Humanas e Tecnologias - Campus XVI – Irecê. Membro do Grupo de Diverso, do Ppgeduc da UNEB.

[1] Mestrando em Ciências da Educação – Faculdade Hispano Guarani. Professor substituto da Universidade do Estado da Bahia – Departamento de Ciências Humanas e Tecnologias – Xique-Xique – Campus XXIV. Professor da Faculdade Nobre de Feira de Santana.

Recebido em: 01/05/2015

Aprovado em: 03/05/2015

Editor Responsável: Veleida Anahi / Bernard Charlort

Método de Avaliação: Double Blind Review

E-ISSN:1982-3657

Doi: