



VII Colóquio Internacional São Cristóvão/SE / Brasil
"Educação e Contemporaneidade" 19 a 21 de setembro de 2013
ISSN 1982-3657



A FORMAÇÃO DOS LICENCIANDOS EM PEDAGOGIA: RELAÇÕES ENTRE O PIBID E A CONSTRUÇÃO DA IDENTIDADE DOCENTE

Fabrício Oliveira da Silva[\[1\]](#)

Universidade do Estado da Bahia

Eixo: Formação de Professores. Memórias e Narrativas

"A fragilidade e a condição eternamente
provisória da identidade não podem mais ser
ocultadas. O segredo foi revelado. Mas esse é
um fato novo, muito recente."

Zygmunt Bauman

RESUMO: O trabalho analisa os impactos do PIBID na formação da identidade docente dos licenciandos de Pedagogia da UNEB, no DCHT – Campus XVI, em Irecê. Apresenta os objetivos do programa, a organização, a sequenciação e sua trajetória formativa no curso de Pedagogia do Departamento. Discute as implicações na formação inicial do professor e a melhoria dos níveis de leitura dos estudantes da Educação Básica a partir das contribuições do PIBID. Reflete-se sobre os resultados já alcançados quanto ao desenvolvimento e melhoria do nível de leitura por estudantes da Educação Básica. A partir da ótica das vivências, experiências e sentidos de ser professor na escola, o artigo propõe, ainda, um diálogo entre as ideias de Alarcão (2003), Freire (2003), Nóvoa (2003) no que concerne a formação do professor reflexivo em uma escola reflexiva. Relaciona a concepção de identidade docente proposta por Rios (2000), Lima (2000) às proposições do PIBID.

Palavras-Chave: Formação do educador, Identidade docente, Pedagogia, PIBID, Prática pedagógica.

Resumén: El trabajo analiza los impactos del PIBID en la formación de la identidad docente de los licenciandos de Pedagogía de la UNEB, en el DCHT – Campus XVI, en Irecê. Presenta los objetivos del programa, la organización, la secuenciación y su trayectoria formativa en el curso de Pedagogía del Departamento. Discute las implicancias en la formación inicial del profesor y la mejoría de los niveles de lectura de los estudiantes de la Educación Básica a partir de las contribuciones del PIBID. Se refleja sobre los resultados ya alcanzados en cuanto al desarrollo y mejoría del nivel de lectura por estudiantes de la Educación Básica. A partir de la ótica de las vivencias, experiencias y sentidos de ser profesor en la escuela, el texto propone, aún, un diálogo entre las ideas de Alarcão (2003), Freire (2003), Nóvoa (2003) en el que concerne la formación del profesor reflexivo en una escuela reflexiva. Relaciona la concepción de identidad docente propuesta por Ríos (2000), Lima (2000) a las proposiciones del PIBID.

1. O PIBID e suas implicações na formação do professor

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 a 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, dada 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, tem-se a noção de que os alunos aprendem sozinhos, numa falsa ilusão construtivista, de que não é preciso desenvolver técnicas científicas de aprendizagem. Assim a figura do professor é desacreditada e sua experiência posta em xeque.

De fato, os conceitos que se têm a respeito das práticas docentes no Brasil, no âmbito da História da Educação, apontam para uma ideia de que ser professor, necessariamente, vinculava-se aos princípios de uma santidade, para a qual a natureza se materializa pela ótica vocacional, de dedicação sacerdotal.

No entanto, garantir uma formação de qualidade a professores constitui uma das grandes metas dos cursos de Licenciatura. 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 (Programa Institucional de Bolsas à Iniciação Docente) 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, 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.

Com programa também se 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 disso, busca-se 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 produção 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, o 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.

2. O PIBID na licenciatura em pedagogia: trajetórias desafios e contribuições

O PIBID no curso de pedagogia na Uneb, em Irecê, nasceu da intencionalidade de se fomentar e potencializar as atividades de leitura a partir da articulação da universidade com a Educação Básica. O subprojeto, entre outros aspectos, primou por apresentar uma proposta de trabalho que pretendia desenvolver as habilidades de leitura na escola, por crianças com dificuldades de aprendizagem. Por se tratar de um projeto com graduandos do curso de pedagogia, as escolas participantes são municipais que ofertam as séries iniciais do Ensino Fundamental.

O início das atividades se deu a partir de uma seleção, prevista em edital, de 24 estudantes de pedagogia e 03 professores do quadro efetivo das escolas participantes. Cada professor selecionado integrou um grupo de 09 pessoas, sendo o professor o supervisor das ações que cada estudante realiza ao longo do projeto. No desenvolvimento das atividades, está o estudante obrigado a dispensar 08 horas semanais, divididas entre a sua atuação na escola, bem como em reuniões de formação, estudo e planejamento com o professor coordenador de área. Com atividades semanais, os estudantes da Licenciatura participam das ações desenvolvidas nas escolas parceiras. Essas ações vão desde o acompanhamento das atividades de ensino, às ações que ocorrem na escola, a exemplo de reuniões de planejamento, reuniões de pais, conselhos de classe, festividades etc.

O desenvolvimento do projeto tem evidenciado que há contribuições para cada segmento, mas de maneira sistemática os impactos estão sendo observados no processo de formação dos bolsistas, estudantes do curso de Licenciatura em Pedagogia. Os relatórios mostram que a atuação semanal destes estudantes no espaço escolar tem despertado o senso crítico sobre os atributos de ser professor em séries iniciais. O contato com as crianças e o olhar atento de quem não está diretamente envolvido com a aula – pois o bolsista não parte da prerrogativa de que a aula será ministrada por ele – revelam as competências que o professor deve ter para garantir o êxito na aprendizagem dos alunos. A relação com o outro e o estabelecimento da noção de sujeito agente do processo de aprendizagem sugerem aos licenciandos pistas de como o labor profissional deve ser praticado para garantir que a criança seja autônoma e consiga desenvolver suas habilidades de leitura.

Essa perspectiva sugere que o PIBID cumpre com a exigência de formar o professor capaz de entender e favorecer o desenvolvimento de leitura a partir de uma realidade que se origina da condição que a escola

oferece para que isso ocorra. Ao curso de Licenciatura em Pedagogia, compete a missão de formar um professor com condições de atuar na escola, percebendo dificuldades e desenvolvendo a competência de promover soluções. Em outras palavras, o professor das séries iniciais deverá ter a condição de garantir que seu aluno, ao final desta etapa de escolarização, saiba ler e escrever bem.

Entretanto, percebe-se que este paradigma ainda não está posto como realidade na escola pública, muito menos está posto pelo currículo do curso de Pedagogia. Em muitos casos o aluno conclui o curso e se sente sem condições de atuar no magistério. Isso se dá pelo fato de o licenciado não conhecer a escola na sua complexidade pedagógica. E, de fato, as práticas pedagógicas e o estágio supervisionado não são suficientes para garantir a condição plena de exercício do professor.

A história dos cursos de Licenciatura, inclusive o curso de Pedagogia, evidencia uma concentração de conteúdos teóricos no início do curso. Assim, as ações práticas ficam para serem desenvolvidas nos últimos semestres. Os estágios quase sempre são fragmentados e nem sempre revelam o intuito de colocar em prática os conhecimentos obtidos no curso. Segundo Tardif (2000, p. 18), os cursos são “idealizados segundo um modelo aplicacionista do conhecimento”, estruturado a partir de uma concepção de que são as disciplinas nos primeiros anos da formação, constituídas de “conhecimentos proposicionais”, e só depois que os adquirirem, os alunos vão estagiar para aplicarem seus conhecimentos. Nesta abordagem é o estágio o elemento articulador entre os conhecimentos, conteúdos e o exercício docente.

Nota-se, ainda, que o curso de Pedagogia busca formar o professor, geralmente inclinado ao desenvolvimento de leitura e escrita dos alunos, mas que pouco tem essa condição na universidade. Em Pedagogia, o PIBID pode ser comparado como uma espécie de residência, em que o licenciando tem a oportunidade de, quando da sua formação universitária, inserir-se na escola, bem como em todas as suas ações, às vezes mais complexas do que a própria noção que se tem de escola. Neste curso há muita discussão a respeito dos saberes sobre a educação e sobre a Pedagogia, mas que pouco gera condições pedagógicas para o exercício da docência. Pimenta, a esse respeito, já afirmava que:

Os saberes sobre a educação e sobre a pedagogia não geram os saberes pedagógicos. Estes só se constituem a partir da prática, que os confronta e os reelabora. As práticas pedagógicas se apresentam nas ciências da educação como frágil: reduzem-se a objeto de análise das diferentes perspectivas disciplinares. (PIMENTA, 1999, p.26).

Nessa concepção, avalia-se o PIBID como um programa que propõe o desenvolvimento de prática pedagógica para além da noção de redução a objeto de análise de diferentes perspectivas disciplinares. Favorece a dimensão de que a prática pedagógica constitui-se na vivência do exercício pleno e consciente do magistério e que tão somente os conflitos situados na escola são capazes de indicar os caminhos da eficiência pedagógica e da compreensão da ação de educar o sujeito. É visto como condição de segurança e de pistas reais e factuais das ações de ser professor. Aproxima realidade da concepção filosófica e epistemológica que o saber universitário constrói sobre educação. E justamente tal aproximação possibilita entender em que medida a teoria se relaciona e ressignifica a prática docente.

3. O PIBID na construção da identidade docente dos bolsistas

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).

O indivíduo está 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. Os professores regentes se colocam não propriamente como modelo a se seguir, mas para tomar o exemplo como possibilidade de construção de um sujeito autônomo diante do seu desenvolvimento intelectual.

O professor em formação está sempre na expectativa de alcançar novos conhecimentos. No plano teórico, a formação da sua identidade se dá ao longo de sua formação acadêmica, ou seja, caminha paralela a sua graduação, embora uma infinidade de outros fatores influencie de forma direta, positivamente ou negativamente, nesse processo de construção. Nesse sentido, segundo Silva (2007), a identidade é entendida como um processo de formação e transformação do "eu", que é multideterminado, e que ocorre durante toda a vida do indivíduo por meio da composição de igualdade e diferença, em relação a si próprio e aos outros.

Essa construção de identidade é influenciada pelos professores formadores. Nesta direção, podem-se considerar os supervisores e o coordenador de área, que inevitavelmente promovem um reflexo da docência que acaba sendo uma espécie de espelho de si mesmo ou de outros que trabalham na área. Mas de certa forma isso é natural, pois

"[é] a partir do educador que temos que vamos caminhar para o educador que queremos ter. E a passagem do que se propõe como ideal, aquilo que ainda não temos, para o que é necessário e desejado, se faz somente pelo possível. Onde encontrar as condições da possibilidade No único espaço onde ela já existe, exatamente como possibilidade: o real, o já existente (...) A escola só pode nascer desta que aí está. O novo educador, na escola brasileira, a nova educadora já estão aí, naqueles que estão trabalhando ou se preparam para trabalhar". (ABDULMASSIH apud RIOS, 2000, p.72)

Considerando-se determinados contextos escolares em que o licenciado atua, o PIBID tem a clara proposição de fomentar a construção de uma identidade docente, permitindo que o sujeito se forme num movimento social, nas reais condições em que a docência se coloca para promover ações de um fazer profissional, que desperta as habilidades individuais a partir das ações produzidas em coletividade. Daí a ideia de que o professor não atua sozinho; está sempre ligado a práticas organizativas da escola que, em alguns aspectos, determina as ações pedagógicas do professor. No entanto essa condição não elimina a possibilidade de se trazer à baila as competências e habilidades individuais de um professor para que ele possa garantir êxito no seu o fazer docente. O PIBID, no curso de Pedagogia, tem essa função de promover a construção da identidade docente do licenciando, considerando o contexto da coletividade no espaço escolar, tanto das ações como dos sujeitos envolvidos.

É fato que o licenciando se sente muitas vezes sem condições de implicar a sua trajetória formativa. Em outras palavras, ir em busca da sua realização pessoal e profissional, sendo que o seu caminhar, em determinados contextos, se configura por meio de uma educação com parâmetros muito tradicionais, desprovida de reflexividade sobre o novo profissional que deve ser formado. Em busca da construção de uma identidade docente, o educando procura inserir-se em programas de formação que apresentem um

diferencial. Neste cenário, o PIBID tem o propósito de auxiliar, de forma integral, o caminhar dos licenciandos no processo de identificação docente, e não fazer com que o bolsista seja um mero coadjuvante na sua própria formação.

Há uma diferença fundamental entre formar e formar-se. Até hoje os professores têm sido formados por grupos profissionais diversos, sem que suas próprias práticas de debate e de troca de experiências tenham alguma vez sido valorizadas. É tempo de os professores pensarem em formar-se, assinalando-se as dimensões pessoais quais esse processo deve alicerçar-se. (ABDULMASSIH apud NÓVOA, 1995, p.39)

Nóvoa (2000) ressalta que, nos cursos de formação de professores, não se formam apenas profissionais, mas se produz uma profissão, evidenciando que estes cursos devem ser repensados e reestruturados como um todo, abrangendo as dimensões da formação inicial e continuada, formando professores que não sejam apenas técnicos seguindo modelos profissionais, mas também criadores.

O principal objetivo do projeto é o de oferecer uma experiência inicial na formação acadêmica, visto que insere os licenciandos na escola e lhes proporciona trabalhar diretamente com as crianças, convivendo com a realidade escolar. Nóvoa (2003, p. 5) 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.

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**

Com base neste questionamento, a análise das respostas foi estruturada em dois eixos: a complexidade do cotidiano escolar e os impactos da participação no PIBID.

3. A complexidade do cotidiano escolar

No início do contato que os bolsistas tiveram com a escola, 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 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, tem raiva e 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 o é sem 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.

O grupo de bolsistas relatou que a chegada na escola e os momentos vividos com as crianças envolvidas foram sempre acompanhados de uma vontade de sempre voltar até lá e fazer tudo de novo, cada vez melhor, desenvolvendo e realizando planejamentos adequados, de acordo com a realidade e o interesse dos alunos envolvidos.

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 provoca o pensamento 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. E isso não teria melhor lugar para acontecer se não na sala de aula.

Durante a participação no projeto, os bolsistas tiveram como foco a escola, o cotidiano escolar, os meios que interligam os sujeitos lá presentes 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 universo através do PIBID, compreenderam quanto é complexo encontrar-se nesse ambiente e poder contribuir com práticas efetivas de leitura. Também revelaram que tamanha complexidade não está marcada apenas para o aluno da Educação Básica, mas inclusive para eles na medida em que externaram as dificuldades encontradas 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 docentes.

3.2 Os impactos na participação do PIBID

Esse eixo está diretamente relacionado com os objetivos do programa no que concerne à proposição de suscitar a formação da identidade docente em cada sujeito. Esses impactos estão materializados nos relatórios trimestrais que cada bolsista produz, com o objetivo de sistematizar as reflexões vivenciadas ao longo de cada período. Ademais, observa-se que as reuniões quinzenais, com a coordenação de área e com os supervisores, têm revelado significativas contribuições na formação do pedagogo. Dentre alguns aspectos que se destacaram, dois chamam atenção e 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 está organizada numa dimensão macro da noção de educação escolar. Entende-se por escola, nesta perspectiva, um conjunto de princípios organizacionais do desenvolvimento da vida humana. Entender o espaço escolar significa perceber 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 o PIBID, na sua configuração e objetivo de conhecer e revelar a escola ao licenciando, 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 o compreende em sua complexidade e natureza estrutural.

O segundo está associado à ideia de reflexividade do docente em torno de sua prática. Ser um educador reflexivo não significa apenas ter consciência dela, compreendendo os objetivos da mesma. O reflexivo na ação docente fundamenta-se na ideia de que a própria 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 agente 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 reprodutor 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 imprevistas, 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, imprevistas, 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, de criar condições para a resolução de problemas que emergem em meio às práticas pedagógicas. Esse fundamento é uma realidade nos bolsistas tanto de iniciação à 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

O desenvolvimento do PIBID no curso de Pedagogia do Campus XVI da UNEB, em Irecê, vem marcando 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 fundamentados na ótica do idealismo pedagógico, a partir do qual a universidade é compreendida como a instituição em que a formação do professor é garantida como forma de sua plena atuação profissional.

As noções de universidade e de formação da identidade docente 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 se tem, nos cursos de Licenciatura, sobre prática pedagógica e 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, nas licenciaturas, de se 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.

As concepções da constituição de identidade docente se ampliam no PIBID, uma vez que é inegável a importância de novos paradigmas para a formação de professores, principalmente à proposta pelo PIBID. De fato, a melhoria da prática docente somente é alcançada quando se cuida do processo de formação dos professores de forma contínua e em sintonia com a sua realidade. Esse processo, centrado na ótica do PIBID, auxilia os futuros professores a desenvolverem, de forma mais aproximada da realidade escolar, as competências e habilidades inerentes ao professor exigidas pela sociedade da informação.

O PIBID efetivamente tem garantido, 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 atingiram alguns objetivos idealizados, 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 os sujeitos envolvidos.

Assim, até a finalização do programa, previsto para agosto de 2013, espera-se que se alcance o objetivo de favorecer melhorias nos indicadores de aprendizagem da leitura e escrita das crianças do Ensino Fundamental I, das escolas públicas de Irecê, através de intervenções coletivamente construídas entre a UNEB/ DCHT- Campus XVI e as unidades escolares participantes do projeto.

Referências Bibliográficas

ABDULMASSIH, Marília Beatriz Ferreira; SILVA, Dinair Caldeira de Andrade; VIANA, Samir Borges; MARIM, Vladimir. **A construção da identidade do professor: Um olhar sobre o PIBID**. In.: RIOS, Terezinha Azeredo. Ética e Competência. São Paulo: Cortez. 2000.

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

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.

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.

LIMA, Mary Gracy e Silva; BRITO, Regina Lúcia Giffoni Luz de. **A identidade profissional do bacharel professor nos cursos de formação docente**. In.: NÓVOA, Antonio. Vidas de professores. Portugal: Porto Editora, 2000.

NÓVOA, A. **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.

SILVA, Teresinha Gomes da. **O processo de constituição da identidade docente: vozes de professoras alfabetizadoras**, 2007.152. Dissertação (Mestrado em Educação). Universidade Federal do Piauí, Teresina, 2007.

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

TOURAINE, 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] Professor Auxiliar Nível B da universidade do Estado da Bahia, lotado no Departamento de Ciências Humanas e Tecnologias – DCHT – *Campus XVI* em Irecê. Membro do grupo de Pesquisa em Educação, Formação de Professores e Contemporaneidade vinculado a UNEB – DCHT – *Campus XVI*.