

O PAPEL DO PIBID NA FORMAÇÃO DO FUTURO PROFESSOR: O CASO DA UESB CAMPUS DE JEQUIÉ – BAHIA

Jéssica dos Santos de Jesus

Universidade Estadual do Sudoeste da Bahia

Nandyara Souza Santos

Universidade Estadual do Sudoeste da Bahia

Resumo: Este artigo comunica parte dos resultados de uma pesquisa qualitativa, que teve como objetivo identificar o papel do PIBID na formação de professores, dos licenciandos do curso de Pedagogia da UESB, *campus* de Jequié-BA, tendo como objeto de estudo o papel do PIBID na formação de professores. O campo empírico escolhido para a investigação em epígrafe foi uma instituição situada no interior da Bahia. A investigação contou com os suportes teóricos de Veiga (2009), Tardif (2007); Pimenta e Anastasiou (2002), além de consultas aos textos oficiais, legislação e artigos. Partimos da seguinte questão de pesquisa: de que forma as ações do PIBID contribuem para a formação docente, dos licenciandos do curso de Pedagogia, da UESB *campus* Jequié-Bahia? Tivemos como objetivos específicos: a) identificar o papel do PIBID na formação de professores; b) conhecer as concepções de docência e formação que emergem das atividades realizadas pelos alunos do PIBID/Pedagogia e c) analisar as dificuldades encontradas pelos licenciandos do curso de Pedagogia ao iniciarem os trabalhos na instituição educacional no qual funciona o Programa. Colaboraram com esta investigação 18 bolsistas do referido programa. Utilizamos como instrumento de recolha dos dados o questionário. Como resultados alcançados, notamos que o PIBID é visto pelos licenciandos como uma “terceira formação pedagógica para a docência” possibilitando aos mesmos superarem as lacunas que existem na formação inicial do curso de Pedagogia, deixadas pelo currículo da instituição na qual estudam.

Palavras chave: Docência; Formação de professores; PIBID.

1. Introdução

O ensino de qualidade é um assunto que faz parte constantemente das nossas discussões em sala de aula, pelo fato da formação de professores ser uma questão central no contexto mais amplo da educação brasileira. Sempre tivemos o interesse em saber o que poderia ser feito para que os licenciandos do curso de Pedagogia tivessem uma formação mais próxima da realidade profissional na qual atuariam no futuro profissional.

E assim, aos poucos fomos nos inteirando das discussões relacionadas à formação de professores no Brasil e do Programa Institucional de Bolsas de Iniciação à Docência (PIBID), já que este Programa, dentro da Universidade, tem a intenção de fortalecer a formação de professores, proporcionando o contato com a escola antes do estágio obrigatório. Desse modo,

surgiram em nós algumas inquietações a respeito da importância e da contribuição que este programa pode trazer para a formação dos futuros pedagogos.

Do exposto, o nosso interesse pelo tema surgiu no momento em que passamos a fazer parte do PIBID, sobretudo no subprojeto de Pedagogia, na linha de ação “Gestão Pedagógica/Ensino médio”. Estando inseridas na escola e participando do seu cotidiano, percebemos a importância da parceria da escola com a Universidade para os acadêmicos em formação. A vivência no PIBID fez emergir o seguinte problema desta investigação: de que forma as ações do PIBID contribuem para a formação docente, dos licenciandos do curso de Pedagogia da UESB campus Jequié-Bahia? Sendo assim, a nossa pesquisa acerca desse Programa, pretendeu contribuir na elucidação do papel do PIBID na formação dos futuros pedagogos, vez que buscávamos conhecer as suas ações, além de compreendermos a sua influência na formação dos licenciandos do curso de Pedagogia.

Assim, buscamos identificar o papel do PIBID na formação de professores, conhecer as concepções de docência e de formação de professores que emergiram dos depoimentos dos estudantes que faziam parte do PIBID, em especial do curso de Pedagogia. O PIBID é uma iniciativa para o aperfeiçoamento e valorização da formação de professores que atuarão na Educação Básica, além de apoiar a iniciação à docência de estudantes de licenciaturas nas universidades brasileiras, fortalecendo a formação desses graduandos nas escolas públicas, dando o suporte para entender a dialética entre a teoria e a prática. O que deixa claro o compromisso, do alusivo programa, com a capacitação dos acadêmicos em formação.

Para lastrear a nossa pesquisa, nos lançamos na direção das escolhas teóricas em textos oficiais, legislação e artigos acadêmicos, voltados às políticas de formação de professores no Brasil e sobre o PIBID. Paralelamente, utilizamos autores como: Tardif (2007), que evidencia sobre os saberes docentes e a formação de professores; Pimenta e Anastasiou (2002) que versam sobre a docência na educação e outros autores que trazem contribuições importantes a respeito da formação docente.

As leituras e o contato com a empiria nos direcionaram para uma pesquisa qualitativa. A pesquisa qualitativa trabalha com as questões referentes ao universo dos significados, das vontades. Sendo assim, a autora Minayo (1999) nos declara sobre a “compreensão da realidade humana vivida socialmente” e ainda nos afirma que os estudos em ciências sociais são genuinamente e essencialmente qualitativos. Assim, ela também nos revela que:

A pesquisa qualitativa responde a questões muito particulares. Ela se preocupa, nas ciências sociais, com um nível de realidade que não pode ser quantificado. Ou seja, ela trabalha com o universo de significados, motivos, aspirações, crenças, valores e atitudes, o que corresponde a um espaço mais profundo das relações, dos processos e dos fenômenos que não podem ser reduzidos à operacionalização de variáveis (MINAYO, 1999, p. 22).

Nessa perspectiva, podemos notar que a pesquisa qualitativa se aprofunda no mundo dos significados das ações e relações humanas. Assim, salientamos que esse artigo trata de um recorte do trabalho que foi feito para a conclusão do curso. Nessa perspectiva, a fim de apresentarmos os resultados da referida pesquisa, o artigo foi estruturado em três partes, que serão apresentadas em seguida.

Na primeira parte fizemos uma discussão teórica sobre as concepções de formação de professores, que nos instigaram a pensar sobre a necessidade de revermos e questionarmos as visões do senso comum sobre a formação de professores. Na primeira seção deste texto, também discorremos sobre as concepções de docência, que nos ajudaram a compreender que, cabe ao docente construir suas próprias concepções sobre o exercício profissional, amadurecendo e aperfeiçoando suas concepções ao longo do seu percurso como professor.

E por último discorremos acerca da Política Nacional de Formação de Professores: o PIBID, que nos revelou as suas intenções na vida dos futuros docentes, possibilitando aos mesmos entenderem a relação entre a teoria e a prática. Na segunda parte discorremos sobre a metodologia e a análise utilizada para a efetivação deste trabalho de pesquisa. E na terceira parte deste texto apresentamos as considerações finais, em que destacamos as nossas concepções, com base nas reflexões teóricas e nos relatos dos depoentes, que foram apresentadas no decorrer do trabalho.

2. Concepções de formação de professores

Para iniciarmos o estudo sobre as concepções de formação de professores, consideramos como aspecto relevante elucidarmos e conhecermos sobre a etimologia da palavra **formação**. Neste veio, consultamos os dicionários etimológicos e o da Pedagogia Universitária, e, assim, buscamos explanar sobre as concepções de formação de professores em um campo que ainda enfrenta sérios desafios, o que suscita vários debates, como nos

informa Libâneo (2005, p.03): “a formação de professores é um problema crítico em nosso país e isso se deve a um conjunto de fenômenos interligados”.

No dicionário etimológico, Bueno (1968, p.1443) nos informa sobre o sentido da palavra formação “constituição de um objeto, de uma sociedade; o conjunto dos elementos formadores de um corpo; disposição das tropas nas várias disposições requerida pelos exercícios militares ou bélicos [...]”. Do exposto, podemos notar que é durante a formação que o futuro docente obtém saberes, ou seja, conhecimentos e habilidades para assumir a tarefa educativa em toda a sua complexidade. Por isso, é considerado que esse processo deve ser consolidado de forma plena, de modo que ofereça ao licenciando estudos essenciais para a sua futura carreira profissional.

E por último temos a definição da palavra **formação**, que consta na Enciclopédia de Pedagogia Universitária, nos informando sobre o processo formativo docente que:

Engloba tanto o desenvolvimento pessoal quanto profissional dos professores envolvidos, contemplando de forma inter-relacionada ações auto, hétero e interformativas. Logo, o que se designa por processo formativo compreende um sistema organizado no qual estão envolvidos tanto os sujeitos que se preparam para serem docentes quanto aqueles que já estão engajados na docência [...] (ISAIA, 2006, p. 351).

Dentro dessa ótica, é explícito que a necessidade do desenvolvimento e do aperfeiçoamento dos futuros docentes emerge no processo da sua formação, mediante o seu engajamento nessa profissão, se relacionando com aqueles que já estão no ofício da docência, para que haja trocas de experiências, de modo que os seus esforços e competências profissionais sejam exercidos com autonomia. Pois, como nos informam Bisinoto e Cecílio (2010, p.120), a formação de professores é um processo que precisa cada vez mais ser pesquisado. Além do mais, é este profissional que irá preparar os cidadãos e o futuro profissional.

Nessas circunstâncias, a Resolução CNE/CP nº 01, de 18 de fevereiro de 2002, que institui diretrizes curriculares nacionais para a formação de professores da Educação Básica, em nível superior, curso de licenciatura, de graduação plena, nos informa:

Art. 1º. As Diretrizes Curriculares Nacionais para a Formação de Professores da Educação Básica, em nível superior, em curso de licenciatura, de graduação plena, constituem-se de um conjunto de princípios, fundamentos e procedimentos a serem observados na organização institucional e curricular

de cada estabelecimento de ensino e aplicam-se a todas as etapas e modalidades da educação básica (BRASIL, 2002, p.01).

Tal normativa deixa claro que é necessário analisar o currículo do curso que as instituições de ensino oferecem, além de perceber a importância de se avaliar estes cursos responsáveis pela formação dos profissionais professores, bem como toda a conjuntura que envolve os princípios para uma possível formação de qualidade, de maneira que o futuro professor possa desenvolver saberes e habilidades para o trabalho que desempenhará. É importante que a formação de professores seja um processo que desperte nos futuros professores a necessidade da formação constante, a fim de que sejam capazes de avaliar e reconhecer a formação profissional embasada na crítica e na reflexão, nos saberes docentes, nas experiências e na relação entre teoria e prática, de modo que favoreça a construção de conhecimentos e condições para a produção de seus próprios saberes profissionais.

2.1 Concepções de Docência

As investigações sobre formação de professores também nos conduziram a um aspecto relevante, para apreciarmos e elucidarmos sobre a concepção de docência, que segundo Nóvoa (1999, p. 15) nos informa que “a segunda metade do século XVIII é um período-chave na história da educação e da profissão docente. Por toda a Europa procura-se esboçar o perfil do professor ideal”. Com essa percepção de Nóvoa (1999), podemos perceber que a profissão docente vem sendo construída e transformada com o passar do tempo, uma vez que a profissão docente é uma prática educativa que intervém na realidade social e que necessita de modificações, de acordo com o contexto e o momento histórico, para atender às necessidades da sociedade e assim buscar a figura do docente ideal.

Além disso, o professor ideal é alguém que deve conhecer sua matéria, sua disciplina, seu programa, possuir conhecimentos relativos às ciências da educação e à pedagogia, desenvolver um saber prático baseado em sua experiência cotidiana com os alunos (TARDIF 2007, p. 39). Partindo desse pressuposto, também podemos informar, segundo o autor supracitado, que as funções dos docentes não se resumem apenas a formar sujeitos, mas prepará-los para a vida em sociedade e para o mercado de trabalho. É preciso que os

educadores procurem entender o que, de fato, significa o termo docência e quais as concepções que se construíram ao longo dessa jornada profissional.

Buscando compreender o significado da palavra docência, no seu sentido etimológico, destacamos que “suas raízes vêm do latim *docere*, que significa instruir, ensinar, mostrar, dar a entender e indicar” [grifo da autora] (VEIGA, 2009, p. 24). Nessa perspectiva, a docência requer formação profissional para seu exercício, de modo que os sujeitos construam habilidades e conhecimentos para melhorarem a qualidade do ensino e, conseqüentemente, da educação.

A partir da análise de tal informação, explanaremos sobre as transformações necessárias à ação educativa dos professores, de maneira a analisarmos alguns modelos que têm marcado a prática docente institucional. Dessa forma, utilizamos as explicações que as autoras Pimenta e Anastasiou (2002) nos apresentam sobre esse assunto. Assim, podemos destacar que tivemos o modelo do enfoque tradicional, ou conhecido por prático artesanal, no qual o professor era artesão. A sua imagem surge como uma saída para a solução dos novos problemas. Neste modelo, como nos esclarecem Pimenta e Anastasiou (2002, p.183) “a finalidade do ensino é a de transmitir os conhecimentos diretamente [...], reproduzindo-os e, portanto, conservando os modos de pensar e agir tradicionalmente [...]”. Dentro dessa ótica, podemos notar que os professores trabalham construindo suas próprias regras de trabalho e que o ensinar nada mais é do que transmitir os conhecimentos de geração a geração.

Já no modelo técnico, ou também conhecido como academicista, o docente deve ser formado para obter competências comportamentais com o objetivo de colocar em prática esse conhecimento. Nessa perspectiva, é visto que o docente não necessita apresentar o domínio dos conhecimentos científicos, mas pelo menos dominar as rotinas de intervenção deles derivadas, desenvolvendo habilidades técnicas (PIMENTA e ANASTASIOU, 2002).

O modelo hermenêutico ou reflexivo propõe que o docente deve ser intelectual, que desenvolva seus saberes da experiência no campo científico e também pedagógico, além de expandir sua criatividade para fazer frente às situações únicas (PIMENTA e ANASTASIOU, 2002). Nessa perspectiva, Pimenta e Anastasiou, (2002, p.185) ainda nos informam que “[...], o conhecimento do professor é composto da sensibilidade à experiência e da indagação teórica [...]”.

A esse respeito, Veiga (2009) ressalta que a formação docente deve surgir de um processo de investigação, no qual o pensar e o fazer, ou seja, a práxis, são interligados, entrelaçados pelo diálogo e pela argumentação. Pois, é necessário ter em mente o que Imbernón (2010, p.15) revela, ao declarar que “a formação assume um papel que transcende o ensino que pretende uma mera atualização científica, pedagógica e didática [...]”. Nessa perspectiva, podemos perceber que a formação é um processo que exige construção e renovação na prática profissional. Sendo assim, é nítido que a formação docente é um processo permanente de construções e desconstruções.

A respeito das informações apresentadas sobre os modelos da docência, não podemos deixar de elucidar sobre o professor como intelectual crítico reflexivo, que deve permear a educação, para transpor a análise crítica da realidade educacional, tanto para o contexto, quanto para a prática educativa. Pois, Imbernón (2010, p. 42) nos revela que “a formação do professor ou professora deve abandonar o conceito de professor/ tradicional, acadêmico ou enciclopédico e o do especialista- técnico”.

Partindo deste ponto de vista, faz-se necessário que a formação docente possibilite que os professores alcancem o terreno da prática com as concepções e as reflexões sobre a sua própria prática docente, de modo que aprendam a interpretar, a compreender e a refletir sobre a educação e a realidade social, pois o docente que procura estar sempre construindo sua formação fortalece e amadurece a sua identidade profissional na docência.

2.2 Política Nacional de Formação de Professores: o PIBID

Com as nossas reflexões a respeito da formação profissional, podemos salientar que infelizmente o curso de graduação não está oferecendo aos licenciandos os conhecimentos e saberes que são imprescindíveis para os futuros professores enfrentarem as complexas tarefas que lhes são exigidas nos tempos atuais. Diante desse fato, podemos verificar que as fragilidades presentes no percurso da formação dos estudantes, vêm despertando no poder público a intenção de melhorá-la. Portanto, o governo federal tem apresentado programas que servem de apoio para o desenvolvimento profissional dos licenciandos em Pedagogia¹.

¹ Vale ressaltar que esta pesquisa foi desenvolvida entre os anos de 2015 e 2016, sendo a Presidente da República à época a senhora Dilma Wana Rousseff e o Ministro de Estado da Educação, o Professor Fernando Haddad. O edital do PIBID que estava vigente era o de número 38/ 2007.

Assim, partindo das alusivas explanações, podemos dizer que para compreendemos sobre o papel do Programa Institucional de Bolsas de Iniciação à Docência na formação dos futuros professores, é necessário explicitar como esta política surgiu dentro das universidades, no intuito de servir como suporte para a capacitação dos acadêmicos licenciandos. Do exposto, trouxemos informações sobre a Diretoria de Formação de Professores da Educação Básica – DEB, órgão da Coordenação de Aperfeiçoamento de Pessoal de Nível Superior – CAPES, já que fazem parte no desenvolvimento do Programa.

A Diretoria de Educação Básica Presencial (DEB) foi criada em 2007, quando a Lei 11.502, de 11 de julho de 2007, que aborda as modificações e competências da estrutura organizacional da fundação Coordenação de Aperfeiçoamento de Pessoal de Nível Superior – CAPES, em que autoriza a concessão de bolsas de estudo e de pesquisa a participantes de programas de formação inicial e continuada de professores para a Educação Básica. Nessa mesma ótica, ainda conferiu a Capes as atribuições de induzir e fomentar a formação inicial e continuada de profissionais da Educação Básica e estimular a valorização do magistério em todos os níveis e modalidades de ensino. Vale ressaltar que a DEB considera que uma política de valorização do magistério decorre de um conjunto articulado de ações, que atraia novos profissionais e mantenha na rede os já atuantes. Além disso, a DEB ainda deixa explícito que formar um docente nos dias atuais exige uma complexidade científica, acadêmica, metodológica e prática (BRASIL, 2009-2013, p. 09).

De acordo com as nossas pesquisas, podemos afirmar que a CAPES estimula as universidades a reconhecerem as escolas da rede pública enquanto ambientes de produção de conhecimento, de experiências, de desenvolvimento de aprendizagens, permitindo assim ao licenciando participar, e ao mesmo tempo se beneficiar, dos estudos e dos programas desenvolvidos nestes espaços, que são a escola e a universidade. Essa parceria, por consequência, estimula uma integração necessária para unir o ensino, a pesquisa e a extensão, de modo que, respeite o direito de aprender dos futuros professores e ao mesmo tempo responsabilize os licenciandos em formação na contribuição para o desenvolvimento da educação brasileira de qualidade (BRASIL, 2009-2013, p. 10).

E ao falar na qualidade da educação, logo nos remetemos a pensar na formação inicial dos professores. Partindo deste princípio, a DEB promove três programas considerados

importantes para a formação docente. Porém, tomaremos para análise nesta investigação apenas o PIBID, pois segundo as nossas pesquisas, este programa abrange somente alunos de licenciaturas e professores em formação continuada (BRASIL/ 2009-2013 p. 10). O programa oferece oportunidade para os licenciandos irem desde cedo para o ambiente escolar, o que facilita aos futuros docentes aproximarem-se da realidade vivida, o que lhes permite experimentar a docência.

Assim, acreditamos que o PIBID oportuniza aos pedagogos em formação vivências em diferentes etapas e modalidades da Educação Básica, que fazem parte da sua futura prática profissional, permitindo aos licenciandos inter-relacionarem a teoria e a prática, além de possibilitar alternativas de lidar e agir na escola de forma contextualizada e interativa. Assim, ao tratarmos desta experiência, logo nos remetemos à necessidade de dialogarmos sobre a relação teoria e prática na formação docente, não como categorias distanciadas, mas sim compreendê-las como domínios que se relacionam, interagem no saber profissional requerido pela ação de ensinar (ROLDÃO, 2007).

Do exposto, podemos mencionar que o PIBID oportuniza aos futuros professores vivências da prática docente, sendo que a partir desse processo de aprendizagem os mesmos poderão construir conhecimentos profissionais, de modo que reforcem as práticas de formação de professores baseadas em uma pesquisa. Assim sendo, é esse contato com a rotina da escola e a interação com a comunidade escolar que ajudarão a enriquecer a formação docente dos estudantes dos cursos de licenciatura (BRASIL, 2009-2013, p, 104).

Tal programa tem se consolidado como uma iniciativa necessária, no que diz respeito à formação inicial dos futuros pedagogos nas licenciaturas, que de certa forma vem tentando preencher uma lacuna, ou seja, o intervalo que o currículo oferece entre a teoria e a prática existente no curso (BRASIL, 2009-2013, p.09). Sendo assim, é no vínculo entre a teoria e a prática que o estudante poderá perceber se o curso apresenta alguma fragilidade.

Segundo as informações contidas no relatório da DEB (BRASIL, 2009-2013, p.94), o PIBID tem uma política pública com alto potencial de melhoramento dos cursos de licenciaturas, pelo fato de inserir a formação dentro da escola e por dar ênfase à profissionalização dos professores que atuarão nas escolas da Educação Básica, além de oportunizar a formação continuada dos docentes que já atuam neste nível de ensino e a formação dos professores formadores dos cursos de licenciatura da universidade.

3. Metodologia

Essa seção do texto trata do objeto de pesquisa e as escolhas metodológicas que adotamos durante esta investigação. A pesquisa teve como objeto o papel do PIBID na formação de professores. Nessa perspectiva, tivemos como objetivo deste estudo: identificar o papel do PIBID na formação de professores, dos licenciandos do curso de Pedagogia da UESB, *campus* Jequié-BA. No que tange ao problema de pesquisa, nos propusemos a investigar o objeto supracitado, a partir do questionamento: de que forma as ações do PIBID contribuíram para a formação docente, dos licenciandos do curso de Pedagogia, da UESB *campus* Jequié-Bahia?

Partindo desta contextualização, que nos mobilizou para esta pesquisa, partiremos para o tipo de pesquisa adotado na nossa investigação.

3.1 Tipo de pesquisa

Esta investigação apresenta uma abordagem qualitativa, que conforme Bogdan e Biklen (1994) é uma pesquisa que estabelece que o mundo seja estudado com ideias que não sejam triviais, na qual todas as opiniões, informações, conhecimentos sejam aproveitados, permitindo compreender de forma mais objetiva e clara o objeto de estudo. Outro aspecto dessa abordagem é que ela permite ao pesquisador não se preocupar apenas com o produto da pesquisa, mas também com o caminho percorrido.

3.1.2 Cenário do estudo

Apresentamos como cenário de pesquisa dessa investigação uma instituição situada no interior da Bahia, a Universidade Estadual do Sudoeste da Bahia – UESB, *campus* de Jequié. Esta instituição pública oferece 16 cursos para os futuros acadêmicos, sendo 08 de licenciatura e 08 de bacharelado, nas áreas das Ciências Exatas e Ciências Humanas. No que se refere à matriz curricular do curso de Pedagogia, notamos que a mesma oferece em torno de 42 disciplinas, fora as outras matérias que aparecem como optativas.

3.1.3 Instrumentos de produção dos dados

No que tange ao instrumento de produção dos dados da pesquisa, utilizamos o questionário como suporte para que pudéssemos fazer a análise do conteúdo pesquisado. Gil (2008, p.121) nos informa que “construir um questionário consiste basicamente em traduzir

objetivos da pesquisa em questões específicas. As respostas a essas questões é que irão proporcionar os dados requeridos [...]”. Do exposto, podemos esclarecer que esse instrumento nos permitiu analisar e organizar as informações que foram respondidas pelos colaboradores da pesquisa de forma subjetiva, sem que houvesse a possibilidade dos mesmos responderem apenas com “sim” ou “não” às perguntas apresentadas. O questionário foi escolhido por ser um instrumento que apresenta inúmeras vantagens, vez que o mesmo nos permitiu atingir várias pessoas, independente do local em que elas estavam, viabilizou o anonimato dos colaboradores da pesquisa e a flexibilidade de horário.

Na investigação realizada contamos com a colaboração direta e decisiva de 18 bolsistas que estudavam na UESB, *campus* Jequié, e que faziam parte do PIBID. Assim, a partir do exposto, podemos dizer que no desafio de tentarmos analisar as respostas dos colaboradores da pesquisa, buscamos nos autores trabalhados o fulcro necessário para pensarmos e fazermos um paralelo com as concepções e opiniões dos participantes, com base na fundamentação teórica, de modo que as ideias não ficassem soltas, sem sentido, permitindo-nos perceber se há consensos ou não diante das respostas dos sujeitos envolvidos no que diz respeito ao foco da pesquisa.

Vale ressaltar que os nomes dos sujeitos são fictícios por motivos éticos, sendo que a ética deve ser observada desde o início da nossa pesquisa até a conclusão, pois a ética é o conjunto de elementos que definem as bases do nosso relacionamento com as pessoas.

3.1.4 Análise dos resultados

Com base nas revelações feitas pelos sujeitos pesquisados, a respeito da contribuição do PIBID na sua formação, podemos revelar que o referido programa tem uma função norteadora, que permite ao futuro professor conhecer a real situação da escola. Ele possibilita aos discentes terem a prática que necessitam para relacionarem com a teoria, e, de fato, aprenderem o que é ser docente, construindo assim, a sua identidade profissional. O colaborador da pesquisa, José, nos informa que “a docência é mudar a realidade que nos rodeia” e segundo Veiga (2009, p. 28), a formação é “um processo coletivo de construção docente”.

Assim, Tardif (2007, p. 280) revela que “as escolas tornam-se, lugares de formação, de inovação, de experimentação e de desenvolvimento profissional, mas também idealmente,

lugares de pesquisa e de reflexão crítica”. Do exposto, os participantes da pesquisa nos informaram que o PIBID contribuiu com a formação profissional deles, pois lhes ofereceu novos conhecimentos, que ajudam a preencher algumas lacunas que existiram na formação inicial oferecida pela universidade, como depõe a participante da pesquisa:

O PIBID está sendo fundamental na minha formação, principalmente por antecipar o contato com o ambiente escolar, bem como a oportunidade de conhecer e vivenciar a Coordenação Pedagógica, já que esse segmento não faz parte da grade curricular do curso (Graça, ex-bolsita do PIBID da UESB, *campus* de Jequié, 2015).

Do exposto, é notório no relato da discente que o PIBID oportunizou à Graça uma aproximação com o ambiente escolar antes do estágio obrigatório. Além disso, “por mais que o curso de pedagogia tente várias discussões quanto à formação docente, não foram suficientes para sanar as lacunas que existem na formação inicial do docente, assim, ao entrar no PIBID pude ver o quanto é importante uma formação docente com base sólida na relação teoria e prática”. (José, ex-bolsita do PIBID da UESB, *campus* de Jequié, 2015).

E em conformidade com a revelação de José, trouxemos o que Imbernón (2010, p.43) nos demonstra, quanto ao “tipo de formação inicial que os professores costumam receber não oferece preparo suficiente para aplicar uma nova metodologia, nem para aplicar métodos desenvolvidos teoricamente na prática de sala de aula”. Nessa perspectiva, fica clara a existência das lacunas nos currículos dos cursos de formação de professores, as quais foram relatadas pelos colaboradores da pesquisa.

Outro aspecto que emerge do relato é que o PIBID é considerado como uma “terceira formação”, que prepara os futuros professores, como sujeitos reflexivos e cientes do seu papel como mediadores do conhecimento. Nessa ótica, Veiga (2009, p. 43) nos esclarece que “a docência universitária exige a indissociabilidade entre ensino, pesquisa e extensão”.

Os depoentes da pesquisa ainda revelaram que, antes de ingressarem no PIBID, tinham uma visão limitada do que é ser pedagogo. Além disso, o programa lhes permitiu identificar e escolher qual área da Pedagogia gostaria de seguir. Os colaboradores da pesquisa relataram em suas respostas que o curso de Pedagogia abre portas para a atuação de um bom profissional e que os transforma em um professor ético e mobilizador de boas práticas que sejam dinâmicas, inovadoras, eficientes e emancipadoras. Do exposto, os colaboradores da

pesquisa nos chamam à atenção sobre a importância de serem bons docentes, para que possam aprender como ensinar e entender as crianças, nas suas diversidades.

Do exposto, o curso de Pedagogia deve oferecer o necessário conhecimento acerca do público alvo da profissão de professor, capacitando os licenciandos a conhecerem e desenvolverem um repertório de conhecimentos e saberes para trocas de conhecimentos. Os depoentes esperavam que o curso oferecesse uma formação profissional capaz de desenvolver nos licenciandos um olhar crítico e reflexivo, a fim de contribuir com a educação do nosso país. Para Tardif (2007, p. 288), “a formação inicial visa a habituar os alunos – os futuros professores – à prática profissional dos professores de profissão e a fazer deles práticos ‘reflexivos’”.

É importante ressaltar que diante da análise dos dados, é destacada a contribuição que o PIBID oferece, de forma positiva, no processo formativo dos futuros professores, pois, segundo avaliam os depoentes, existem lacunas no currículo do curso de Pedagogia que carecem de serem sanadas, de maneira que os futuros professores tenham uma formação compatível com a realidade das escolas brasileiras.

Considerações Finais

Assim, após um processo de reflexão, ao desenvolvermos esta pesquisa, consideramos apropriado aclarar que o PIBID tem revelado o seu impacto dentro da Universidade, pois com a presença desse programa foi possível que os acadêmicos em formação desenvolvessem várias atividades no subprojeto, com o objetivo de oportunizar aos sujeitos envolvidos no referido programa ampliarem e fortalecerem suas convicções, seus conhecimentos, suas concepções, seus saberes e sua identidade profissional.

Além disso, é notório que o Programa tem contribuído para os licenciandos despertarem novos olhares sobre a realidade da escola e sobre o ser professor, preenchendo assim a sua formação de conhecimentos e saberes que vão além do conteúdo curricular, uma vez que poderão enxergar e compreender as mudanças e incertezas encontradas no espaço escolar e também no espaço acadêmico.

Nessa perspectiva, podemos elucidar com base nas análises dos dados, que o PIBID é visto como a terceira formação, a qual proporciona aos licenciandos desenvolverem habilidades para assumirem a tarefa educativa em toda a sua complexidade, pois essa

ferramenta é considerada fulcral para os sujeitos envolvidos. Partindo desse pressuposto, podemos esclarecer que o auxílio do PIBID, como ferramenta na educação, é como um aliado para professores em formação inicial e continuada, pois, a articulação da teoria com a prática é elemento importante para a qualidade da formação do professor.

Outro aspecto é que o PIBID vem trazendo avanços para o desenvolvimento da formação docente, de maneira a romper com as reproduções dos modelos da prática docente, proporcionando aos futuros pedagogos colocarem em prática suas capacidades e saberes docentes, a fim de buscarem melhorias no campo da educação. Além disso, acreditamos que o PIBID despertou nos sujeitos a percepção em relação a sua futura profissão, que vem sendo construída e transformada com o passar do tempo.

Com isso, este programa adotado pela UESB veio para suprir lacunas que a própria universidade revela diante da matriz curricular do curso de Pedagogia. Sendo assim, o PIBID possibilitou que os acadêmicos em formação notassem que o desenvolvimento profissional deve ser dinâmico, de maneira que os licenciandos atuem reflexivamente, mantendo o rigor independente das transformações que vem ocorrendo no campo educacional.

Por fim, salientamos que muitos desafios estão por vir na formação docente, mas mantemos a certeza de que, se o futuro professor estiver buscando novos conhecimentos e se preparando, ele irá construir saberes docentes que serão essenciais para a sua vida profissional.

Referências

BISINOTTO, Marcela de Melo; CECÍLIO, Sálua. Diferentes concepções de formação de professores e práticas educativas: discussão. **Revista Teias** v. 11, n. 23, p. 119-130, set./dez. 2010.

BRASIL. **CAPES 2009-2013**. Diretoria de Formação de Professores da Educação Básica-DEB. **Relatório de Gestão**, Brasília 20013 p, 115 Disponível em: <https://www.capes.gov.br/images/stories/download/bolsas/2562014-relatorio-DEB-2013-web.pdf>. Acesso em: 15/10/20015.

BRASIL. **Resolução CNE/CP 1, 18 de fevereiro de 2002**. Institui Diretrizes Curriculares Nacionais para a Formação de Professores da Educação Básica, em nível superior, curso de

licenciatura, de graduação plena. Disponível em:

http://portal.mec.gov.br/cne/arquivos/pdf/rcp01_02.pdf. Acesso em: 14/12/2015.

BOGDAN, C. Robert e BIKLEN, Sari Knopp. Tradutores: Maria João Alvarez, Sara Bahia dos Santos e Telmo Mourinho Baptista. **Investigação Qualitativa em Educação: uma introdução à teoria e aos métodos.** Coleção Ciências da Educação. Porto Editora, LDA - 1994. Portugal.

BUENO, F. S. **Grande dicionário etimológico-prosódico da língua portuguesa: vocábulos, expressões da língua geral e científica-sinônimos.** Contribuições do Tupi Guarani. 3. vol. 2. tir. São Paulo: Saraiva, 1968.

GIL, Antonio Carlos. **Métodos e Técnicas de Pesquisa Social.** 6. ed. São Paulo: Atlas, 2008.

IMBERNÓN, Francisco. **Formação docente e profissional: formar-se para a mudança e a incerteza** [tradução Silvana Cobucci Leite]. 8. ed. – São Paulo: Cortez, 2010, v.14.

LIBÂNIO, José Carlos. As políticas de formação de professores no contexto da reforma universitária: **das políticas educativas para as políticas da educação.** RPD – Revista Profissão Docente, Uberaba, v.4, n. 12, p. 33- 55, set/dez. 2005. Disponível em: <http://revistas.uniube.br/index.php/rpd/article/viewFile/90/326>. Acesso em: 15/12/2015.

MINAYO, M. C. S. (org.). **Pesquisa social: teoria, método e criatividade.** 13. ed. Petrópolis: Vozes, 1999. (Coleção Temas Sociais).

MOROSINI, M. C (editora-chefe). **Enciclopédia de Pedagogia Universitária: glossário,** vol. 2. Brasília: INEP/MEC, 2006. Disponível em: http://www.publicacoes.inep.gov.br/arquivos/%7BC6B9C92D-C712-4849-A0E3FC2AFEEC7828%7D_livro%20glossario%20eetr.pdf. Acesso em: 13 de abril de 2014.

NÓVOA, António. O passado e o presente dos professores. In: (HAMELINE, Daniel; SACRISTÁN, J. Gimeno). **Profissão professor.** 2. ed. Porto: Editora, LDA, 1999, p. 34.

PIMENTA, Selma Garrido; ANASTASIOU, Graças Camargos. **Docência no ensino superior.** São Paulo: Cortez, 2002. (Coleção docência em formação).

ROLDÃO, Maria do Céu. Função docente: natureza e construção do conhecimento profissional. **Revista Brasileira de Educação,** v. 2, n. 34, 94- 103, jan./abr. 2007.

TARDIF, Maurice. **Saberes docentes e formação profissional**. 8. ed. – Petrópolis, Rio de Janeiro: Vozes, 2007.

VEIGA, Ilma Passos Alencastro. **A aventura de formar professores**. 2. ed. Campinas: Papyrus, 2009.

Nome do Autor 1

Jéssica dos Santos de Jesus possui graduação em Pedagogia pela Universidade Estadual do Sudoeste da Bahia- UESB (2016), Campus de Jequié- BA, Brasil. Especialização em Psicopedagogia (PSC) pela (UNIASSELVI/Jequié 2017), foi membro do Grupo de Estudos sobre Políticas Públicas Educacionais/GEPPE. Atualmente, mestranda do Programa de Pós-Graduação em Educação Científica e Formação de Professores (PPG-ECFP) UESB/Jequié, ingresso em 2018. Membro Integrante do IMPRESSÕES - Grupo de Estudo e Pesquisa sobre Desenvolvimento Profissional de Professores - trabalho, narrativas e memórias formativas. Bolsista da CAPES. E-mail: jessica.pedagoga.santos@gmail.com

Nome do Autor 2

Nandyara Souza Santos Sampaio possui graduação em Pedagogia pela Universidade Estadual do Sudoeste da Bahia, *campus* de Jequié (2002), especialização em Gestão Educacional e Planejamento (UESB/JEQ), em 2004 e mestrado em Educação pela Universidade Estadual de Feira de Santana (2015). Atualmente, atua como professora auxiliar da Universidade Estadual do Sudoeste da Bahia (*campus* de Jequié), lecionando as disciplinas, Alfabetização II e Estágio nos Anos Iniciais do Ensino Fundamental. É pesquisadora colaboradora do grupo de pesquisa GEFORDIS, na linha PROALFA. E-mail: nandyarass@gmail.com