

O PIBID E A FORMAÇÃO DOCENTE: UM ESTUDO SOBRE AS NUANCES DESSA RELAÇÃO

Cláudia Alves da Silva

Graduanda em Pedagogia e Bolsista do PIBID/CAPES

Antonia Sueli da Silva Gomes Temóteo

Professora Orientadora e Coordenadora de área do subprojeto PIBID/Pedagogia/CAP

Financiamento: PIBID/CAPES

RESUMO

A formação profissional do Professor é hoje temática de discussão em muitos espaços formativos. Com o intuito de ampliar essa discussão, este trabalho objetiva apresentar as contribuições do PIBID para a construção da formação docente. Para tanto, foi desenvolvida uma pesquisa junto a um grupo de graduandos em Pedagogia pelo CAP/UERN, bolsistas do referido programa. As falas obtidas através das entrevistas foram analisadas à luz de teóricos como Tardif (2007); Ribas (2005) Pimenta (2008); Imbernón (2002); entre outros. Os resultados obtidos permitem afirmar que o PIBID tem sido de extrema importância para a formação inicial do graduando em Pedagogia, uma vez que permite a esses graduandos, ampliarem a visão do que é ser um professor, pois estes vivenciam situações reais de aprendizagem por estarem frequentemente inseridos no contexto escolar.

PALAVRAS CHAVES: Formação docente. PIBID. Situações reais de aprendizagem.

INTRODUÇÃO

O campo investigativo dos estudantes dos cursos de licenciaturas é hoje bastante diverso e permeado por inúmeras linhas de pesquisa. Na Pedagogia, essa diversidade se configura ainda mais abrangente, uma vez que o graduando tanto pode centrar seus estudos na criança como nos espaços escolares e nos espaços não escolares. Outro tema que “nos últimos vinte anos é um dos campos de investigação que mais interesse desperta entre os estudiosos da área educacional” (RAMALHO 2003, p.17), é a formação de professores.

Formar um bom profissional da educação não tem sido só prioridade das universidades. O governo federal, através do Ministério da Educação – MEC tem criado propostas, programas e firmado parceria com a IES visando contribuir de forma significativa para a formação profissional destes que futuramente serão professores na rede pública de ensino. Além dessas propostas e projetos, o MEC também criou políticas públicas com essa mesma finalidade. Como exemplo tem-se o PIBID -

Programa Institucional de Bolsa de Iniciação à Docência, idealizado pela Coordenação de Aperfeiçoamento de Pessoal de Nível Superior (CAPES) em parceria com o governo federal, que desta forma passaria a atender estudantes de graduação, em formação inicial nos cursos de licenciatura, trabalho que já vinha sendo desempenhado pelo referido órgão a nível de mestrado e doutorado.

O Programa Institucional de Bolsas de Iniciação a Docência – PIBID, foi lançado pela CAPES no ano de 2007. *A priori*, surgiu para atender apenas as áreas específicas como Física, Química, Biologia e Matemática para o ensino Médio, tendo em vista a significativa carência de professores para lecionarem nessas disciplinas. Pouco tempo depois, com a implantação de novas políticas públicas para valorização do Magistério e a crescente demanda, aliados aos bons resultados já alcançados pelo programa, no ano de 2009 o PIBID foi expandido, passando a atender não apenas essas áreas específicas, mas toda a Educação Básica.

De acordo com dados do Relatório de Gestão, o PIBID está presente hoje, em números exatos espalhados por todo o Brasil em regiões como o Norte, Nordeste, Sudeste, Centro-Oeste e Sul, uma soma de 146 IES participantes do programa e a região que mais tem instituições ligadas ao PIBID é a região Nordeste com 39 cadastradas e atendidas pela Capes. Visando alcançar resultados positivos no que se refere a melhoria da qualidade da educação básica, bem como em contra partida aperfeiçoar a formação docente a nível superior, o PIBID traçou como objetivos fundamentais a serem contemplados como por exemplo o de incentivar a formação de docentes em nível superior para atuarem na educação básica, valorizar o magistério, elevar a qualidade da formação inicial de graduandos nos cursos de licenciatura, promover a integração universidade/escola, entre outros.

No anseio de cumprir com esses objetivos, o PIBID chega às escolas públicas de todo o país por meio de parceria entre a CAPES e as IES. Na UERN, o PIBID chegou no ano de 2009 com o intuito de “fortalecer a formação inicial dos estudantes da UERN para a docência através de práticas acadêmicas inovadoras” e “com o propósito de construir e socializar saberes, experiências e reflexões favoráveis o redirecionamento de estratégias de ensino aprendizagem” (BRASIL 2009). Em primeira edição (02/2009), o PIBID/UERN teve subprojetos aprovados para 03 Campi atendendo 06 cursos diferentes, todos voltados para o ensino médio. A segunda edição (02/2011) contemplou subprojetos para cinco (05) cursos em três (03) Campi, onde além de continuar o

atendimento ao ensino médio, houve a expansão para os anos iniciais do ensino fundamental.

Nesta última edição, um dos subprojetos contemplados foi o do curso de Pedagogia do Campus Avançado de Patu. Com o objetivo de formar parceria na busca de melhor preparar os pedagogos para o exercício docente o PIBID/CAP/UERN teve início no mês de agosto de 2011 e terá suas atividades estendidas até junho do ano em curso, 2013. Nesta IES, o subprojeto Pedagogia apresenta uma equipe formada por quinze (15) graduandos, três (03) professores supervisores e uma (01) coordenadora de área, com atuação na Escola Estadual João Godeiro, escola parceira do programa, situada na cidade de Patu-Rn.

Uma das metas traçadas para o PIBID é a de garantir ao pedagogo uma formação embasada nas práticas formativas inovadoras e que visem à construção e socialização de saberes, além de também possibilitar a compreensão de seu próprio processo de aprendizagem, como afirma os textos de Brasil (2011a). Em sendo o PIBID enquadrado como uma política pública, criada para otimizar a formação docente dos graduandos e futuros profissionais da área da educação, este trabalho buscou saber: que contribuições o PIBID tem gerado para a formação docente dos graduandos em Pedagogia do CAP/UERN?

No anseio de responder a esse questionamento, realizou-se entrevistas com sujeitos bolsistas desse programa, bem como uma análise documental dos textos oficiais que fundamentaram a sua criação e como aporte teórico, foram utilizados documentos do MEC disponíveis em seu portal, e ainda autores como: Imbernón (2002); Tardif (2007); Pimenta (2008); Ribas (2005); Carvalho (2005), entre outros.

Considerando a pertinência da discussão ora apresentada, espera-se que este trabalho contribua para o aprimoramento da formação inicial de professores, a partir das atividades que se desenvolvem no interior das instâncias formativas, considerando, primordialmente, a relação universidade/escola e as reflexões inerentes a esse contexto.

O TORNAR-SE PROFESSOR: DA FORMAÇÃO INICIAL A FORMAÇÃO CONTINUADA

O cenário mundial hoje é marcado por grandes mudanças em segmentos como o social, o político, o econômico e o educacional. O avanço do capitalismo tem feito pelo menos dois desses segmentos andarem em parceria, é o caso do setor econômico e o

educacional. Para que o cidadão consiga um espaço no mercado de trabalho, ele precisa ser um profissional qualificado, da mesma forma que conseguir um espaço no mercado ou manter-se no espaço já conquistado, depende tão somente de ser este cidadão uma pessoa capacitada.

As Diretrizes Curriculares para a Formação Inicial de Professores da Educação Básica dispõe que “a internacionalização da economia confronta o Brasil com os problemas da competitividade para a qual a existência de recursos humanos qualificados é condição indispensável” (BRASIL 2000, p. 17), isto é, todos os setores do país necessitam de profissionais que estejam preparados para atender as mudanças ocorridas dentro da sociedade que hora se apresenta.

No âmbito educacional essas exigências são ainda mais latentes, pois segundo as Diretrizes Curriculares “no mundo contemporâneo, o papel do professor está sendo questionado e redefinido de diversas maneiras” (BRASIL 2000, p. 05). Muito embora as transformações nos currículos de formação de professores ofertados nas licenciaturas tenham ocorrido de forma significativa, as Diretrizes ainda apontam para a não preparação dos professores para atenderem a essas exigências, pois dizem ser “imprescindível rever os modelos de formação” a fim de que visem em linhas gerais:

Fortalecer e aprimorar a capacidade acadêmica e profissional dos docentes formadores;
Articular a formação com as demandas da realidade escolar na sociedade contemporânea;
Articular a formação com as mudanças em curso na organização pedagógica e curricular da educação básica brasileira, preparando os professores para serem agentes dessas mudanças; (BRASIL 2000, p.05).

Para que estas mudanças saiam da retórica e sejam convertidas em realidade, é preciso que as secretarias de educação juntamente com as universidades e as instituições de formação de professores, adotem tais normas, objetivos ou atitudes, mas que tenham como visão primeira a de que:

Melhorar a formação docente implica instaurar e fortalecer processos de mudança no interior das instituições formadoras, respondendo aos entraves e aos desafios apontados. Para isso, não bastam mudanças superficiais. Faz-se necessária uma revisão profunda dos diferentes aspectos que interferem na formação inicial de professores, tais como: a organização institucional, a definição e estruturação dos conteúdos para que respondam às necessidades da atuação do professor, os processos formativos que envolvem aprendizagem e desenvolvimento das competências do professor, a vinculação entre as escolas de formação inicial e os sistemas de ensino. (BRASIL 2000, p.12).

No anseio de preparar esses futuros professores para o exercício da docência, não importa em que nível de escolarização o mesmo venha atuar, a universidade deve, portanto ser a responsável por fornecer o embasamento necessário para a construção do sujeito que vise ser um professor capaz de realizar seu trabalho e nele enfrentar todo tipo de tarefas e problemas. Imbernóm (2002, pag.60) aponta que a formação inicial deve:

Dotar o futuro professor ou professora de uma bagagem sólida nos âmbitos científico, cultural, contextual, psicopedagógico e pessoal deve capacitá-lo a assumir a tarefa educativa em toda a sua complexidade, atuando reflexivamente com a flexibilidade e o rigor necessários.

Para que esses profissionais possam estar preparados para atenderem a essa nova demanda educacional, faz-se necessário que na formação inicial se construam saberes, os quais Tardif (2007, p.36) aponta como sendo “o conjunto de saberes transmitidos pelas instituições de formação de professores (escolas normais ou faculdades de ciências da educação)”. Esses saberes constituem a formação base para que o professor possa iniciar sua profissão. Contudo, o egresso da licenciatura não sai pronto por possuí-los, pois não é suficiente apenas obter esses saberes, mas saber como aplicá-los na prática. Porém, os cursos de formação inicial não oferecem “um ir e vir da teoria a prática e da prática a teoria” (CARVALHO 2005, p.76) com naturalidade, ou seja, os professores em formação não têm nessa troca um processo comum a formação.

Aos graduandos comumente é ofertado apenas contatos isolados durante pequenos espaços de tempo chamados de estágios supervisionados, onde se vive apenas a docência e não a escola como um todo, vivência esta destacada como sendo um momento indispensável e “decisivo para esses professores estarem constantemente redimensionando seus saberes de base, a fim de poderem ensinar com mais segurança” (CARVALHO 2005, p.76).

Por ser a escola o espaço onde o ensino se concretiza e pelo fato de este ser “um tipo muito particular” como diz Nóvoa (1995), é imprescindível que o profissional disposto a exercer a prática pedagógica dentro de uma sala de aula, esteja comprometido minimamente em buscar meios de responder as questões que lhes surgirem ao longo de seu ofício. Nesta perspectiva, e na visão de poder propiciar uma maior vivência neste espaço tão propiciador de aprendizagens significativas para o futuro professor, a escola, é que o PIBID tem se configurado como uma política pública que muito contribui para a formação de seus bolsistas.

Tal afirmativa foi validada através de uma pesquisa de cunho interpretativista, de interação sujeito-objeto, desenvolvida através de um estudo de caso em que se utilizou de uma entrevista semi-estruturada para chegar aos resultados. Seus sujeitos foram cinco bolsistas e um ex-bolsista do PIBID, escolhidos pelo fato de terem ingressado em períodos distintos e cursarem períodos diferentes quando do ingresso no programa. Os resultados podem ser vistos no tópico seguinte.

AS CONTRIBUIÇÕES DO PIBID PARA A FORMAÇÃO DOCENTE: O INTERCÂMBIO UNIVERSIDADE/ESCOLA

Faz parte dos propósitos do PIBID a inserção dos licenciandos no cotidiano escolar da rede pública de ensino, visando proporcionar entre outras coisas, a oportunidade de vivenciar experiências inovadoras que buscam superar os problemas gerados no seio do processo de ensino e aprendizagem, além de proporcionar a esses bolsistas, situações geradoras de aprendizados, fazendo com que estes possam construir os conhecimentos e as competências que não foram contempladas pela graduação.

Mesmo sendo a grade curricular do curso de Pedagogia composta, hoje, tanto por disciplinas que permitem conhecer as teorias quanto pelas que permitem vivenciar as práticas, é notório perceber uma deficiência considerável entre os egressos do curso, ou seja, é perceptível lacunas na formação dos graduados. Percebe-se que os aprendizados vivenciados na graduação, não estão sendo proporcionados de forma satisfatória.

Muito embora o curso de pedagogia apresente componentes curriculares bastantes significativos para a compreensão do graduando em relação à prática docente, entre os quais citamos: Práticas Pedagógicas Programadas I, II e III, que possibilita os primeiros contatos entre graduandos e escola, bem como as três etapas do Estágio Supervisionado, que em linhas gerais propicia desenvolver atividades na educação infantil, no ensino fundamental e nos espaços não-escolares. É relevante afirmar que esses componentes possuem como objetivo primeiro o de propiciar a construção e/ou o aperfeiçoamento dos saberes da experiência.

Comparando a vivência nos estágios com as oportunidades geradas no âmbito do PIBID, ver-se que ambos são bem diferentes. Durante os estágios, os graduandos têm contato apenas com a experiência da docência, ou seja, o aluno da licenciatura vai à escola, mas todas as suas atenções estão voltadas apenas para a observação da sala de aula na qual irá realizar a regência, que é o exercício da docência, na sala de aula escolhida, durante duas semanas.

O PIBID, por sua vez, possibilita ao bolsista permanecer mais tempo na escola, podendo vivenciar não só a sala de aula como também outras atividades, desde o planejamento pedagógico, as ações administrativas e as relações interpessoais dos diferentes segmentos escolares. Essa afirmativa começou a ganhar corpo quando perguntou-se aos entrevistados o que os motivou a ingressar no PIBID e como resposta obteve-se:

Diante da teoria que eu vi na faculdade conciliar com a prática e o PIBID proporcionou a proximidade de vivenciar na prática e 2 anos da para adquirir uma ampla experiência (SUJEITO A).

Desde que eu fiz as PPPs, eu observei que precisava que se tivesse um momento na escola onde a gente tivesse um suporte pedagógico que viesse da universidade para nos ajudar a construir saberes e a identidade profissional na área da docência já que víamos a docência como algo complicado, profundo, que parte do ponto de algo como profissão. Se não for feito de qualquer forma, é algo muito complexo o trabalho de docente e a gente sente essa necessidade de ter essa relação universidade-escola. Desde então a gente ficou esperando essa oportunidade e quando o PIBID abriu a primeira seleção eu não pude me inscrever porque era uma época muito conturbada do estágio, estávamos sendo muito cobrados e eu não via como administrar a vinda da minha cidade para Patu, local onde o PIBID ia atuar. Só que aí eu fui vendo resultados que deram certo dos colegas que participavam, fui ouvindo as conversas deles, mesmo que informal, falando sobre as melhorias que eles vinham tendo na formação, dos congressos que participavam e dos artigos que publicavam. Então eu percebi que eles estavam tendo uma formação muito boa e então eu quis participar, foi quando abriu a segunda seleção e eu me inscrevi. Outro motivo foi querer ter alguma experiência, não uma resposta certa, uma receita pronta do que fazer em sala de aula, mas ter uma experiência que servisse para eu iniciar minha profissão como professora que eu não tinha até então e que o estágio não foi suficiente para isso (SUJEITO B).

Foi a prática porque a gente tem muita teoria no curso e pouca prática ainda. O PIBID me proporcionou relacionar a teoria com a prática (SUJEITO C).

Por incentivo de uma professora, porque ela disse que iria ser muito bom para minha formação. Eu não queria muito, por conta que as pessoas diziam que a bolsa não seria paga direito, e como eu tinha um trabalho não queria arriscar, mesmo assim arrisquei (SUJEITO D).

Eu tinha muita vontade de participar das monitorias, porém eu não tinha coragem de me inscrever, então surgiu o PIBID e através do incentivo de uma colega resolvi me inscrever (SUJEITO E).

Inicialmente a oportunidade de vivenciar uma experiência a mais da sala. Devido eu já dar aulas e devido eu sempre ter dificuldades com os alunos então vi no PIBID um laboratório onde eu ia desenvolver mais a docência, melhorar as dúvidas que eu tinha. Eu imaginei que seria um laboratório porque eu estaria na sala de aula no dia-dia, na prática (SUJEITO F).

Mediante estes dados, percebe-se que os entrevistados buscam vivenciar no PIBID uma espécie de laboratório onde teoria e prática estejam interligadas e aconteçam

de forma indissociável e que ofereçam apoio uma a outra. Eles também buscam no PIBID, adquirir uma experiência que a graduação não tem propiciado, pois como afirma Tardif (2007, p.23), os cursos para formação de professores são permeados “pelos conhecimentos disciplinares, conhecimentos esses produzidos geralmente numa redoma de vidro, sem nenhuma conexão com a ação profissional”.

Contudo, para os bolsistas e de acordo com os relatos dados, ingressar no PIBID permitiu bem mais que vivenciar um laboratório, mas uma gama de aprendizados como relatam:

O PIBID me proporcionou a realização de conhecer o espaço da sala de aula por um tempo longo diferente do estágio e poder ver como é a realidade de uma sala de aula, aprender como é mesmo na prática. E também a questão da moral no que se refere ao comportamento dos alunos e ser um pouco rigoroso e ter essa moral para controlar a sala (SUJEITO A).

Contato com a experiência da vida cotidiana do professor em sala de aula, o contato com o trabalho de forma colaborativa com referência ao trabalho dos docentes com o coordenador pedagógico, coma direção, ver como se dá essa relação, o contato de ver qual é a postura do professor diante das inúmeras situações incertas que a vida em sala de aula propõe como coisas que estavam imprevisíveis e ele procura solucionar aquilo. O contato com os questionamentos e a construção da identidade dos meus colegas graduandos que passam pelas mesmas aflições que eu, questionam pontos como eu questiono, contato com pessoas que vivem e que já viveram a mesma situação que eu, o que me ajuda a construir, de certa forma, a minha carreira deforma mais segura, mais fixada, que quebra de certa forma as barreiras que o medo de um dia chegar a sala de aula sem nenhuma experiência alguma me daria. Ajudou-me muito nessa questão de dar um suporte as futuras situações que eu possa encontrar na minha carreira profissional (SUJEITO B).

Como profissional eu cresci muito, porque eu não tinha nenhuma base de como ser professor tanto na teoria quanto na prática. Como pessoa eu cresci muito por entender o lado do outro porque eu não entendia, eu entendia somente o que eu entendia e não outra pessoa (SUJEITO C).

Foram inúmeras, entre elas a oportunidade de conhecer a totalidade da escola, conhecimento de como conviver em coletividade, porque a gente convive entre os bolsistas, entre os professores e entre os alunos da escola e também com outros graduandos em congressos (SUJEITO D).

Proporcionou muitas vivências e experiências. Foi um momento muito bom, um momento em que eu pude vivenciar não só a sala de aula mais a escola como um todo, que só me foi possível conhecer quando entrei no PIBID, também me foi proporcionado o aprendizado de elaborar oficinas, de preparar coisas diferentes para os alunos (SUJEITO E).

Me proporcionou presenciar a gestão escolar, de como um gestor deve agir diante das salas de aula. Eu pude ver de perto como um gestor deve se portar diante das situações que acontecem no dia-dia da sala de aula e da escola como um todo. Pude também observar como era a sistemática de trabalho dos supervisores e coordenadores pedagógicos da escola, pois antes eu não sabia como era (SUJEITO F).

Contudo, cabe afirmar com base nas repostas mostradas acima, que esses licenciados vêm encontrando no PIBID um espaço que propicia unir os “conhecimentos dos professores” aos “seus saberes cotidianos” e assim poder renovar não só a concepção de formação que esses já possuem, mas também as “suas identidades, contribuições e papéis profissionais” como lembra Tardif (2007), afim de que se tornem “professores que não se limitem a imitar outros professores, mas que se comprometam (e reflitam) na educação das crianças numa nova sociedade” e que “não sejam apenas técnicos, mas também criadores” Lawn (1991 *apud* NÓVOA 1999,p26).

Assim, fica claro que o PIBID tem propiciado aos sujeitos entrevistados uma série de conhecimentos e aprendizados que até então, como ressalta Imbernón (2002, p.64), não foram contemplados pela relação que o aluno teve “com a realidade de uma escola no período de formação” que foi somente nos períodos do estágio, descumprindo, portanto o que o mesmo autor diz sobre as práticas nessas instituições quando aponta que estas “devem favorecer uma visão integral dessas relações” permitindo assim “que os alunos interpretem, reinterpretem e sistematizem suas experiências passada e presente”.

Diante da proposta do PIBID de inserir os graduandos no espaço escolar por um período de tempo maior do que os dos estágios supervisionados e em continuidade ao processo de descoberta das contribuições desse programa na formação profissional dos seus bolsistas, aqui sujeitos da pesquisa, a pesquisa buscou saber que saberes foram acrescentados a esses sujeitos durante este contato mais duradouro com a escola. Então eles responderam que lhes foram acrescentados saberes como:

A parte de ver a prática e também de conhecer o todo e não só a sala de aula, mais a escola como um todo (SUJEITO A)

Talvez sejam os saberes da experiência, mas de uma experiência que não é só minha, uma experiência de todos. Mas algo que me fez despertar bastante foi o contato de como deve ser a postura do professor, dessa identidade do professor que deve ser uma identidade muito rígida e ao mesmo tempo flexível, onde ele deve mostrar que é a autoridade na sala de aula, mas que ao mesmo tempo é um elo de mediação e de encontro entre o conhecimento e o aluno (SUJEITO B).

É muito difícil realmente levar a frente uma escola porque eu acredito que é não é formada apenas por uma pessoa, mas por um conjunto, um grupo. Muitos do corpo administrativo da escola acham que é só ele, que fazem as normas, os projetos e que tomam decisões e impõem aos demais, mas não é bem assim, é o grupo da escola que deve tomar essas decisões. A escola é feita por todos e não apenas por alguns do corpo administrativo (SUJEITO C).

Aprendi a planejar em conjunto, como a gente tem o planejamento com o professor, aí pegamos mais a prática de fazer os planos. A gente chega, senta e as idéias já vão fluindo, já há uma maior facilidade de desenvolver os planos, diferente da época do estágio quando ficávamos perdidas e não sabíamos o porquê. E agora mesmo com os problemas que surgem na sala de aula, a gente já detecta o porquê e já no outro plano conseguimos ir ao foco de como melhorar aquilo (SUJEITO D).

Me proporcionou viver no dia-dia os saberes experienciais. Quando eu entrei no PIBID eu já havia construído esses saberes, porém eram muito restritos e o PIBID me proporcionou ampliá-los (SUJEITO E).

No PIBID eu aprendi a produzir trabalhos científicos. O PIBID também me ajudou a encontrar as dificuldades em sala de aula e poder discutir essa realidade, essa problemática através das teorias na área. Através disso, eu pude ter uma visão mais ampla da educação. Então, eu passei a participar dos encontros, a discutir as minhas inquietações bem como do meu grupo com outros pibidianos e outros graduandos (SUJEITO F).

Em suma, presume-se que através das respostas apresentadas, o PIBID tem colaborado sim com a construção dos saberes docentes de seus bolsistas, pois tem proporcionado o “conhecer diretamente [...] as realidades escolares” como afirma Pimenta (2008, p.28) e neste espaço desenvolver atividades também apresentadas pela autora supracitada como “realizar observações, entrevistas, coletar dados [...] problematizar, propor e desenvolver projetos [...] conferir os dizeres dos autores [...] e os saberes que tem sobre a escola, o ensino, os alunos, os professores, nas escolas reais” e desta forma otimizar a formação docente dos que dele participam.

ALGUMAS CONSIDERAÇÕES

A profissão docente é hoje uma das “profissões que vem adquirindo novas características e vem se transformando, a fim de responder às novas necessidades que se originam das mudanças contemporâneas” como escreve Ribas (2005, p. 181). Para tanto, é imprescindível e de extrema importância que o profissional do ensino esteja preparado profissionalmente para atuar neste cenário educacional tão diverso que hora se apresenta.

Entretanto, analisar de que forma o curso de Pedagogia do CAP/UERN vem desenvolvendo em seus graduandos os conceitos de profissionalidade, profissionalização e formação docente, é algo que precisa ser encarado com mais seriedade, pois através deste trabalho, mesmo tendo tomado apenas uma amostra simbólica dos graduandos como sujeitos para esta pesquisa, percebe-se que somente a vivência teórica e prática ofertada no curso, não estão conseguindo construir nos futuros

docentes uma formação profissional condizente com as necessidades educacionais de hoje.

Tal afirmativa é comprovada quando comparamos as falas dos entrevistados antes e depois de ingressarem no PIBID; reafirmando, portanto, o entendimento de que esse programa trouxe contribuições decisivas para a formação inicial do graduando. Mediante as respostas concedidas em entrevistas percebe-se que o PIBID conseguiu empreender nos seus bolsistas, uma visão real da docência, do que é ser professor de fato, situação esta que, presume-se não se evidenciar de forma satisfatória durante os estágios supervisionados, momentos proporcionados pelas universidades como um dos únicos e poucos contatos com o futuro campo de atuação dos pedagogos, pós-conclusão do curso.

Contudo, é cabível reiterar que as experiências proporcionadas pelo PIBID têm garantido aos bolsistas uma visão ampla do ser professor, do seu lócus de atuação, das situações enfrentadas no dia-dia das salas de aula. Além disso, também tornou evidente que a relação universidade/escola proporcionada pelo PIBID trouxe ao curso de Pedagogia e aos seus graduandos que foram agraciados com esse intercâmbio, um produzir a formação docente com mais seriedade, zelo e prezar pela profissão escolhida, a docência.

REFERÊNCIAS

BRASIL, MEC. Programas do MEC voltados à formação de professores. Disponível em:<http://portal.mec.gov.br/index.php?option=com_content&view=article&id=15944:programas-do-mec-voltados-a-formacao-de-professores> acesso em 15/01/2013 as 01:23.

BRASIL. Portaria Nº - 457, DE 9 DE ABRIL DE 2010. Diário Oficial da União. ISSN 1677-7042. Nº 68, 12 de abril de 2010.

BRASIL. Relatório de gestão. Diretoria de Educação Básica Presencial-DEB. 2009-2011.

BRASIL, Ministério da Educação. Proposta de diretrizes para a formação inicial de professores da educação básica, em cursos de nível superior. 2000

BRASIL. Programa Institucional de bolsas de Iniciação à Docência – PIBID. **Projeto Institucional da Universidade do Estado do Rio Grande do Norte**. EDITAL Nº 02/2009 – CAPES. Coord. Anadjá Marilda Gomes Braz.

BRASIL. Programa Institucional de bolsas de Iniciação à Docência – PIBID. **Projeto Institucional da Universidade do Estado do Rio Grande do Norte**. Edital nº 001/2011/CAPES. Coord. Anadja Marilda Gomes Braz.

BRASIL. Programa Institucional de Bolsas de Iniciação à Docência – PIBID. **Subprojeto Pedagogia/CAJIM/UERN**. Executável na Escola Estadual João Godeiro, Patu-RN. Conforme Edital nº 001/2011 – CAPES. Coord. Antonia Sueli da Silva Gomes Temóteo.

CARVALHO, Marlene Araujo de. **A escola e a produção de saberes**. In: RIBAS, Mariná Holzmann (org.). **Formação de professores: escolas, práticas e saberes**. Ponta Grossa: Ed. UEPG, 2005, p. 69-88

IMBERNÓN, Francisco. Formação docente e profissional: formar-se para a mudança e a incerteza. 3. Ed. São Paulo: Cortez, 2002.

NÓVOA, Antônio (org). Profissão Professor. 2ª Ed. Portugal: Porto Editora, 1999.

PIMENTA, Selma Garrido. Formação de professores: identidade e saberes da docência. In: PIMENTA, Selma Garrido. Saberes pedagógicos e atividade docente. São Paulo: Cortez, 2008, p.15-32

RIBAS, Mariná Holzmann (org.). **Formação de professores: escolas, práticas e saberes**. Ponta Grossa: Ed. UEPG, 2005

TARDIF, Maurice. Saberes docentes e formação profissional. 8 ed. Petrópolis, Rj: Vozes, 2007.