



VI FIPED

FÓRUM INTERNACIONAL DE PEDAGOGIA
SANTA MARIA-RIO GRANDE DO SUL
30 de julho a 01 de agosto de 2014

SABERES CONSTITUINTES DO SER PROFESSOR: UM ESTUDO DA FORMAÇÃO DOS GRADUANDOS EM PEDAGOGIA NO PIBID

Rita dos Impossíveis Dutra de Paiva
Aluna da pós-graduação do curso de Psicopedagogia Clínica e Institucional da Faculdade
Cristo Rei. E-mail: ritadutrap@hotmail.com

Antonio Hiramamar de Paiva
Graduando do curso de Pedagogia da Universidade Federal do Rio Grande do Norte – UFRN,
Educação a Distância. E-mail: prhiramar@outlook.com

Prof^a. Ma. Antônia Sueli da Silva Gomes Temóteo
Professora do Departamento de Educação do Campus Avançado de Patu da Universidade do
Estado do Rio Grande do Norte – UERN. E-mail: suelisilva.17@hotmail.com

Resumo: O trabalho visa a analisar o processo de construção dos saberes docentes dos graduandos em Pedagogia, no Programa Institucional de Bolsas de Iniciação à Docência – PIBID. O texto resulta de um trabalho monográfico, de abordagem qualitativa, em que se considerou a apreciação, via entrevistas, realizadas com os graduandos bolsistas e as observações durante as atividades no Programa. A investigação valeu-se dos estudos de Gauthier (et al, 2006), Tardif (2008), Pimenta (2007), Nunes (2004), dentre outros; para clarificar o percurso da pesquisa e entender que é preciso aliar os conhecimentos da formação com as experiências educativas para a construção/articulação dos saberes docentes, os quais são os fundamentos da identidade profissional. Desse modo, o texto mostra que os sujeitos pesquisados evidenciam que a sua formação foi acrescida pela construção dos saberes docentes favorecida pelo PIBID, visto que, este introduz o graduando em pedagogia no contexto escolar, dando condições para que aconteça, de forma contínua, a relação e a comunicação entre universidade/escola.

Palavras-chave: Graduando em Pedagogia. Identidade Docente. PIBID. Saberes Docentes.

Introdução

A formação inicial é fundamental para desenvolver no licenciando os saberes específicos da profissão e para formar o “ser professor”. Por isso, quanto maior o leque de experiências pedagógicas em que se envolva o graduando, melhores condições terá de se construir como profissional e adquirir competências para o seu ofício docente.

A docência é uma das profissões que vem adquirindo nova configuração, para responder às necessidades procedentes das mudanças sociais contemporâneas. O caráter dinâmico da identidade profissional é um processo permanente na trajetória profissional, começando pela escolha profissional, passando pela formação e os contextos institucionais em que acontece a formação.



Esse aspecto vivo da profissão é que permite aos professores fazer uma análise crítica da nova realidade social, “na reflexão individual e coletiva, entender a profissão como prática social e na atividade docente, constituírem/reconstituírem seus saberes-fazeres docentes, num processo de construção/reconstrução de suas identidades profissionais” (FAGUNDES, ET AL, 2005, 182).

Os saberes dos professores são construídos e ressignificados, quando estes profissionais tem a oportunidade de pesquisar sua própria ação docente. Esse espaço de refletir na e sobre a prática, propicia desenvolvimento pessoal, resultando também, em crescimento profissional, porque uma parte importante da pessoa é o profissional.

Tornou-se relevante versar sobre a temática: “*saberes constituintes do ser professor: um estudo da formação dos graduandos em pedagogia no PIBID*”, já que ampliará a visão do pesquisador e do leitor sobre a importância de introduzir o graduando de pedagogia na prática educativa, pois, ao mesmo tempo, em que estuda a teoria na academia, poderá relacioná-la com o contexto escolar, através de um diálogo contínuo. Isso mostra, que à medida em que adquire os saberes da formação, pode-se mobilizá-los para a construção dos saberes experienciais no espaço escolar.

O texto ora apresentado tem como objetivo analisar dados construídos, durante a investigação, a fim de compreender o itinerário de construção dos saberes docentes dos graduandos bolsistas do PIBID/pedagogia/CAP/UERN. O texto apresenta um recorte de nosso trabalho monográfico, realizado na abordagem qualitativa, com bolsistas do Programa Institucional de Bolsas de Iniciação à Docência – PIBID, que atuam na Escola Estadual João Godeiro - Patu/RN, integrante do Subprojeto do PIBID de Pedagogia do Campus Avançado de Patu – CAP, da Universidade do Rio Grande do Norte - UERN. Esse programa foi escolhido devido proporcionar ao graduando, em concomitância com os conhecimentos versados na Universidade, oportunidades de vivenciar a prática educativa na escola parceira, e vice-versa.

Os instrumentos utilizados para a coleta dos dados foram entrevistas realizadas com 05 (cinco) graduandos bolsistas do PIBID e as observações durante a atuação nas atividades. Outrossim, como aporte de análise e entendimento dos dados auferidos, recorreu-se à teoria específica, respaldada nos autores: Gauthier (et al, 2006), Tardif (2008), Pimenta (2007), dentre outros.

Diante disso, o desenvolvimento do texto que se segue está estruturado em três partes: a primeira apresenta uma discussão teórica dos saberes docentes como imprescindíveis ao processo de formação do professor; a segunda aborda também uma discussão de como se



dá essa construção dos saberes no professor; e a terceira traz uma análise das entrevistas realizadas com os bolsistas do PIBID atinentes à construção dos saberes dos professores.

Os saberes docentes como necessários ao processo de formação

Toda práxis social, para Marx, é um ofício cujo processo implica na transformação do trabalhador. Trabalhar não é exclusivamente transformar a matéria prima, ou um objeto, ou uma situação numa outra coisa, muito pelo contrário, deve ser visto como um meio de se construir a si mesmo. Na concepção de Tardif (2008), de modos sociológicos o trabalho modifica a identidade do trabalhador, pois, esse processo não se restringe unicamente a fazer alguma coisa, mas fazer alguma coisa de si mesmo, consigo mesmo.

Nesse sentido, o ofício muda o trabalhador e sua identidade, e com o passar do tempo, modifica o seu “saber trabalhar” também. Em toda profissão, o tempo se apresenta como fator muito importante para o trabalhador adquirir os saberes necessários à profissionalização, pois, todo trabalho requer o domínio gradual dos saberes indispensáveis à execução da prática profissional. Para Tardif (2008, p. 86), “a tomada de consciência dos diferentes elementos que fundamentam a profissão e a integração na situação de trabalho levam à construção gradual de uma identidade profissional”.

A propósito da discussão, para facultar a compreensão dos saberes docentes concernentes ao processo identitário, torna-se relevante começar refletindo sobre o termo “saber”, concepção que merece ser examinada. Gauthier (et al, 2006) traz em tela a noção de “saber” sob várias concepções distintas, que se apresenta como um termo polissêmico, que pode ser definido em três concepções: a da subjetividade, a do juízo e a da argumentação.

A concepção da subjetividade reza que o saber é oriundo do diálogo interior caracterizado pela racionalidade. Opostamente, às manifestações do espírito humano, como a fé ou as ideias preconcebidas, o saber se alicerça na racionalidade, visto que não advém de uma crença, nem de uma falsa ideologia, mas da confirmação e da representação lógica. De acordo com Descartes, citado por Gauthier (et al, 2006), o saber é fruto de uma certeza subjetiva, gerado pelo pensamento lógico.

Na definição que associa o saber ao juízo, esse é resultado de uma atividade intelectual, do juízo verdadeiro a respeito dos fatos empíricos, que apresentam um juízo veraz sobre um objeto, um fenômeno. Contrariamente à primeira concepção, o saber não é resultado de uma intuição, nem de uma imagem subjetiva.



Já a terceira noção interpreta a argumentação como lugar do saber, que pode ser entendida como a atividade dialógica através da qual o sujeito tenta legitimar um argumento ou uma ação por meio da lógica, da dialética ou da retórica; ou seja, apresentar as razões dessa suposta exatidão do juízo. Nessa ótica, o saber se constitui como uma construção coletiva racional de caráter argumentativo, oriundo de uma reciprocidade entre os agentes. Os critérios de veracidade são embasados na ideia de um acordo comunicacional no interior de um grupo de discussão.

Segundo Gauthier (et al, 2006), as definições apresentadas possuem significados diferentes, porém, são similares com relação à natureza do saber num ponto específico: a exigência de um saber carregado de racionalidade. A ideia que nos leva à compreensão dos saberes docentes, como construção da identidade pedagógica, está ligada a noção de saber, cujos sujeitos estão preparados para expor argumentos racionais para justificar suas ações. Isso esclarece que nem toda prática pedagógica produz saber, já que perde consistência no sentido de possibilitar a produção de um saber com base na ação docente, e um espaço para o diálogo e a reflexão sobre as razões de tais ações.

Gauthier e colaboradores (2006) reforçam a assertiva, ao destacar que ao falarmos de saber, incluímos “os argumentos, os discursos, as ideias, os juízos e os pensamentos que obedecem a exigências de racionalidade, ou seja, as produções discursivas e as ações cujo agente é capaz de fornecer os motivos que as justificam” (GAUTHIER, 2006, p. 336).

Isso somente nos faz refletir que o saber inerente ao professor resulta de uma ação consciente e deliberada no ensino, que produz um espaço de saberes, de argumentos e de decisões, um espaço de liberdade para investir e para criar. Sendo assim, o saber específico à profissão de professor não é formulado através de um modelo preconcebido de racionalidade, que advém das ciências da educação (que pode ser interpretado na concepção, que associa o saber ao “juízo de fato”, trazido na discussão), nem do senso comum; muito menos, de um modelo técnico de trabalho.

O saber do professor pode ser racional e crítico, sem se tornar metodicamente gerido pelas ciências da educação. Quando se torna excessivamente controlado por essas, não se constitui um saber docente, pelo contrário, passam a ser um entrave ao professor na produção de um saber próprio. Não é nosso objetivo refutar o caráter importante das ciências, elas são relevantes na formação, proporcionam subsídios de leitura e reflexão; o que se pretende destacar, é que elas não oferecem de maneira demasiada respostas para contornar uma situação complexa na sala de aula, pois, muitas são formuladas à margem do solo fértil da produção dos saberes docentes, ou seja, do ensino. Nesse caso, uma ação legitimada pelo



professor sobre as razões e reflexões que orientam as questões complexas do ensino, produz conhecimentos e forma o profissional.

A propósito, Gauthier e colaboradores (2006) revelam dois erros no ensino, que permanecem enraizados e vivos impedindo a formulação dos saberes do professor e os avanços pedagógicos: trata-se de um ofício sem saberes e dos saberes sem ofício.

O primeiro destaca que a atividade docente é exercida sem conhecer os saberes que lhe são específicos. Existe uma enorme ignorância com relação ao que é preciso saber para se ensinar. De acordo com as ideias propagadas pelo senso comum, para saber ensinar, basta: conhecer o conteúdo para transmiti-lo; ou, apenas, ter talento, bom senso, intuição, ou, ainda, basta ter experiência e cultura.

Nesse caráter, Gauthier (et al, 2006, p. 20) acrescenta:

Ao contrário de vários outros ofícios que desenvolveram um *corpus* de saberes, o ensino tarda a refletir sobre si mesmo. Confinado ao segredo da sala de aula, ele resiste à sua própria conceitualização e mal consegue se expressar. Na verdade, mesmo que o ensino já venha sendo realizado há séculos, é muito difícil definir os saberes envolvidos no exercício desse ofício, tamanha é a sua ignorância em relação a si mesmo.

Um ensino calcado nesse pensamento causa prejuízo ao processo de formação da profissão docente, dificultando o surgimento de um repertório de saberes próprio do ofício docente, sobre si mesmo.

O segundo erro, que trata dos “saberes sem ofício”, origina-se das ciências aplicadas, as quais são incompatíveis ao professor real, visto que, quando são produzidas não se levam em consideração as condições concretas da sala de aula, as situações complexas e conflituosas. As teorias produzidas pelos centros acadêmicos se tornam ineficientes nos contextos concretos em que acontece o ensino, quando são conhecimentos destinados a um professor fictício, idealizado e unidimensional, ou seja, um professor que não existe.

Nas proposições de Gauthier (et al, 2006), é imperativo evitar os dois erros para encarar o desafio da profissionalização. Assim, propõe-se uma perspectiva mais consistente para a construção docente, que se baseia, em “um ofício feito de saberes”. Segundo essa visão, o professor se faz no seu exercício profissional; isto, porque no ensino, vários saberes são mobilizados pelo docente, definidos como uma espécie de reservatório, no qual o professor se mune para responder as circunstâncias concretas no processo educativo.

O ser professor: a construção dos saberes docentes



Na visão de Tardif (2008, p.18), “[...] o saber dos professores é plural, compósito, heterogêneo, porque envolve, no próprio exercício do trabalho, conhecimentos e um saber-fazer bastante diversos, provenientes de fontes variadas [...]”.

Seguindo esse caráter plural do saber, Gauthier (et al, 2006) classifica os saberes dos professores em: saberes disciplinares, saberes curriculares, saberes das ciências da educação (conhecimento referentes à escola e a própria profissão), saberes da tradição pedagógica (atinente à imagem que cada docente tem sobre a escola, o aluno e o processo educativo, antes de entrar na universidade), saberes experienciais e saberes da ação pedagógica (referente ao saber experiencial, depois de público e legitimado).

Tardif (2008) categoriza em: saberes da formação profissional (das ciências da educação e da ideologia pedagógica), saberes disciplinares, saberes curriculares e saberes experienciais. Na classificação de Pimenta (2007), os saberes docentes se ordenam em: saberes experienciais (produzidos pelos alunos, futuros professores e pelos professores, no cotidiano pedagógico), saberes do conhecimento (saberes da formação específica, que os autores anteriores apresentaram como saberes disciplinares e saberes curriculares), e saberes pedagógicos.

Diante dessa gama de saberes, surgem algumas indagações: Mas, de que forma são construídos os saberes dos professores? E qual a relação do professor com seus saberes? Na ótica de Pimenta (2007), a formação é, na realidade, autoconstrução, já que é nessa trajetória que os professores redimensionam os saberes iniciais em confronto com suas experiências práticas, cotidianamente vivenciadas nos espaços escolares. É nesse confronto e num processo coletivo de troca de experiências e práticas, que os professores vão produzindo seus saberes como saber-fazer pedagógico. A fala da autora está de acordo com o conceito abordado aqui, que considera o argumento como lugar do saber.

Vemos aqui o caráter expressivo que Pimenta concede ao diálogo das experiências práticas na reinterpretação, em interação com outros professores e com o corpo discente, dos saberes trazidos na formação inicial, como fator determinante do eu profissional. Também percebemos que é nesse diálogo racional, de reflexão e interação, no contexto educativo, que os saberes se constroem e se reconstroem continuamente, embora que, a construção dos saberes experienciais, acontece na junção dos demais saberes. Nessa discussão, percebemos a importância dos saberes experienciais na construção da identidade pedagógica, uma vez que, estes mobilizam todo o conjunto dos saberes. Tardif (2008, p.234) corrobora com o exposto, quando menciona que os saberes da experiência:



Surgem como núcleo vital do saber docente, a partir do qual o(a)s professor(a)s tentam transformar suas relações de exterioridade com os saberes em relações de interioridade com sua própria prática. Nesse sentido os saberes da experiência não são saberes como os demais, eles são, ao contrário, formados de todos os demais, porém retraduzidos, “polidos” e submetidos às certezas construídas na prática e no vivido.

Esse aspecto coaduna com a fala de Nunes (2004), quando afirma que é na prática do trabalho que o docente, além de desenvolver certezas experienciais, desenvolve uma avaliação dos demais saberes, inserindo-os à prática pedagógica, transformando em categorias de seu próprio discurso. Desse modo, a experiência pode ser encarada como um processo de aprendizagem, possibilitando aos professores reverem seus saberes retraduzidos e passados pelo processo de validação posto pela prática cotidiana.

A partir dos saberes experienciais os educadores criam modelos de qualidade profissional. Isso se baseia no seguinte fato: o ensino acontece num ambiente educativo, onde surgem condicionantes relacionados às situações concretas que não se deixam contornar por saberes preestabelecidos, que exigem do docente, improvisação e capacidade para lidar com estas situações. Situações como essas, constituem-se como instrumentos formativos, pois permitirão ao educador desenvolver saberes experienciais para enfrentar as situações contraditórias da profissão.

Pelo fato da prática educativa ser um ambiente propício à concepção desses saberes, é que se discute tanto uma maior aproximação e inserção dos alunos das licenciaturas no contexto educativo. Isso se deve a importância deles na formação do pedagogo. A universidade tem um papel de viabilizar os saberes docentes necessários à formação pedagógica e assegurar para que o licenciando construa uma boa base desses conhecimentos durante a formação inicial; e como consequência, estes sejam a força motriz para o desenvolvimento da pessoa do profissional.

Para tanto, a universidade precisa possibilitar aos futuros professores as condições para o desenvolvimento de uma identidade na esfera profissional, uma forma social de ser, de pensar, de refletir, de avaliar e de agir, isto é, a experiência profissional. Os saberes docentes são considerados pelos estudiosos já citados, como indispensáveis ao processo identitário, posto que, são estes saberes, oriundos do próprio ofício pedagógico, que diferenciam o professor dos outros cidadãos que têm, apenas, um conhecimento vago sobre educação.



Justamente por entender a importância da qualificação docente para o desenvolvimento dos saberes pedagógicos, é que são normatizadas ações interventivas, que vêm configuradas em parcerias, que tem contribuído para formar o profissional.

Saberes docentes: a formação do graduando em pedagogia no PIBID

Com o objetivo de entender o processo de construção profissional docente, realizou-se um estudo com alunos do curso de Pedagogia e também bolsistas de iniciação à docência, no Programa Institucional de Bolsas de Iniciação à Docência – PIBID. O programa foi escolhido, devido proporcionar ao licenciando em pedagogia a associação e o diálogo dos conhecimentos da formação com o cotidiano escolar.

Na pesquisa, aplicou-se entrevistas com 05 (cinco) dos 15 (quinze) bolsistas de iniciação à docência e foi observada a sua atuação no cotidiano escolar. No texto, a descrição das falas dos bolsistas, sujeitos da pesquisa, atribuiu-se a letra P, de pibidiano, para designá-los, e os numerais de 1 a 5 para especificá-los e, ao mesmo tempo, preservar a identidade de cada um dos pibidianos.

A princípio, para termos uma visão mais ampla, averiguou-se se é possível a construção dos saberes profissionais docentes do graduando em Pedagogia no PIBID. Sobre essa questão o Pibidiano P2, é enfático:

O PIBID contribui para aquisição dos saberes docentes, pois na universidade adquirimos os saberes necessários ao saber fazer docente, porém os saberes da experiência só passamos a vivenciar com mais cautela e consciência a partir do PIBID. E sendo esse saber destacado por Pimenta como um dos mais importante, pois ele é de suma importância para retratar a idéia do que é ser um professor, que se dá através dos conhecimentos vividos socialmente, historicamente e politicamente pelos licenciados, que contribui para formar as suas vivências.

Na declaração de P2, quando destaca: “pois na universidade adquirimos os saberes necessários ao saber fazer docente, porém os saberes da experiência só passamos a vivenciar com mais cautela e consciência a partir do PIBID”, analisa-se uma similitude do que é discutido no tópico anterior por Gauthier (et al, 2006), Tardif (2008) e Pimenta (2007) sobre os diversos saberes, dos tais, os saberes da formação, que são adquiridos na universidade e os saberes experienciais, que são adquiridos na prática educativa. Isso significa que para o P2, assim como o já se vem discutindo, a perfeita construção e reconstrução dos saberes docentes acontecem na interação e no diálogo entre esses saberes, porquanto, é nesse processo que os



professores dão um novo sentido aos saberes iniciais em confronto com suas experiências práticas, no cotidiano do espaço escolar.

Vale resaltar, que somente é possível a construção dos saberes experiências na interação com os demais saberes, todos eles reunidos formam a prática educativa do professor. Então, como também argumenta P2, os saberes experienciais, sobressaem-se porque são estes formados pelo repertório dos saberes (saberes disciplinares, saberes curriculares e saberes pedagógicos), além de serem os referenciais para o professor. Tardif e Lewssard (2005, p. 48) mencionam que “para os professores, os saberes adquiridos através da experiência profissional constituem os fundamentos de sua competência”.

Pibidiano P1 enriquece ainda a análise ao afirmar:

[...] Assim vimos que o PIBID contribui para o desenvolvimento dos saberes profissionais docentes, uma vez em que estando em contato com a prática, estamos sempre buscando estudar, pesquisar e até mesmo confrontar com o repertório de saberes.

A declaração de P1: “estando em contato com a prática, estamos sempre buscando estudar, pesquisar e até mesmo confrontar com o repertório de saberes”, ganha força nas observações realizadas, pois analisou-se que cada ação do PIBID, torna-se um desafio para o licenciando, pois o motiva a estudar, refletir, traçar objetivos para a materialização da atividade pedagógica. Depois desse processo, ainda tem a segunda etapa, que é refletir sobre a ação, de forma individual e coletiva, com o coordenador de área do referido Programa e o professor supervisor, que acompanha e supervisiona as práticas pedagógicas dos bolsistas graduandos. Assim, será possível rever o que deu certo, o que falhou, para fazer de outra forma mais eficaz.

Segundo Libâneo (2000, p. 35) “A formação teórica e prática implica algo como um vai- e- vem entre estudar e o fazer, mas cujo resultado é o saber fazer com consciência”.

Seguindo o mesmo pensamento, P5 afirma:

No trabalho educativo realizado em interação com a prática experiencial do professor supervisor no PIBID, pude analisar, dialogar, discutir e refletir em conjunto, sobre o processo educativo, sobre as dificuldades, sobre o que daria certo e o que não traria resultado, para intervir no processo com uma nova transposição didática. Considero que a reciprocidade com o professor supervisor, trouxe a minha formação, saberes experienciais.

Na fala de P5, é importante destacar: “pude analisar, dialogar, discutir e refletir em conjunto, sobre o processo educativo, [...] considero que a reciprocidade com o professor



supervisor, trouxe a minha formação, saberes experienciais”. Sobre essa interpretação, entende-se que P5 vivenciou, na prática, o que fala Gauthier (et al, 2006), que o saber se constitui como uma construção coletiva racional e de natureza argumentativa, bem como, o que Tardif (2008) destaca dos saberes experienciais, que são construídos na relação com os professores experientes e na troca de informações dos alunos.

Ainda, no que tange à construção dos saberes docentes do bolsista graduando no PIBID, averiguou-se como acontece a articulação dos saberes na relação entre universidade/escola, entre teoria e prática. Sobre isso, Pibidiano P4 relata: “acredito que os saberes docentes só ganharão sentido para o estudante quando este de fato vivenciar a docência, algo que só será possível mediante uma boa articulação entre universidade/escola”. Prosseguindo, P3 destaca:

A relação universidade/escola é muito importante na articulação e significação dos saberes docentes, visto que na academia são aprendidos vários saberes, como: disciplinares, curriculares, profissionais, e na prática do PIBID se adquire os saberes experienciais. Desta forma os saberes experienciais começam a se fundir, e tornam-se um emaranhado de novos saberes plurais, que nos orientam na tarefa de ensinar e re-significar a nossa prática (PIBIDIANO P3).

A fala de P3, quando declara: “e na prática do PIBID se adquire os saberes experienciais. Desta forma os saberes experienciais começam a se fundir, e tornam-se um emaranhado de novos saberes plurais”, revela a importância da prática pedagógica que o licenciando vivencia no PIBID para a formulação dos saberes experienciais discutidos nesse trabalho, e mostra ainda que nas ações do PIBID, os saberes experienciais também adquirem caráter objetivo na sua relação crítica com os demais saberes, isto é, na sua composição são mobilizados os outros saberes que fazem parte do repertório.

O pibidiano evidencia a relevância dada pelo PIBID à prática pedagógica, como propiciadora dos saberes experienciais, que são basilares para a construção da identidade profissional; justamente, porque os saberes experienciais criam paradigmas de qualidade para os professores, na medida em que, no espaço educativo, manifestam-se situações complexas que se configuram como meios formativos, porquanto, impulsionam os professores a buscarem novas formas de agir para enfrentar as dificuldades da profissão. Isso é sustentado ainda por P3, que diz que os saberes experienciais “orientam na tarefa de ensinar e re-significar a prática”.



Na fala de outro pibidiano, P4, ao mencionar que os saberes docentes somente adquirirão sentido no perfeito diálogo entre universidade/escola, notamos o valor que dá à estruturação dos saberes na parceria entre as duas instituições. Isso, porque é na interação racional e reflexível, no contexto educativo, com o grupo docente, na troca de experiências entre o grupo, que os saberes da formação significam e resignificam, pois, são transformados e afunilados de acordo com os objetivos do professor para mudar uma dada realidade; e os saberes experienciais ganham novas certezas e o estatuto de validade na prática educativa. A discussão apresentada vai de encontro com a concepção de saber reportada no primeiro tópico, que mostra a “argumentação” como espaço de produção do saber.

Na ótica de Dubar (1991, *apud* Tardif, 2008), a identidade profissional é um construto que está ligado aos atos de agentes ativos capazes de justificar suas práticas, apresentando as razões de suas escolhas.

A discussão apresentada traz a noção de que os saberes docentes são carregados de racionalidade, em que o professor tem como criar e recriar e dar explicações sobre o porquê de suas ações. Isso significa que o professor se faz no exercício profissional na mobilização de vários saberes e na sincronia entre teoria/prática, numa atitude reflexiva.

Considerações finais

Os saberes docentes são plurais e vão sendo adquiridos na trajetória da carreira profissional. Esse conhecimento traz uma nova identidade para o ser professor, o qual passa a ter o domínio de um saber e de um fazer. Sendo assim, são esses saberes que passam a dar um novo sentido e uma nova direção à prática pedagógica. Ante a prática, os saberes são mobilizados, são transformados, formulados e reconstruídos. Portanto, são fundamentais nas decisões pedagógicas em sala de aula e nas decisões da própria instituição escolar, além de trazer mudanças na esfera pessoal e profissional docente.

Nesse sentido, a participação de graduandos no programa formativo, PIBID, oportunizou ao discente na relação ativa entre universidade/escola vivenciar experiências de caráter diversificado, diferenciado e de múltiplos conhecimentos na prática educativa. As experiências na escola parceira foram relevantes para formar no licenciando o “ser professor”.

Essa oportunidade de estar envolvido na prática educativa deu novas certezas aos graduandos para levar a sua futura profissionalização. De acordo com o que se pode perceber na pesquisa, é que foi possível, no PIBID, o diálogo com a escola, a aquisição de novas formas de ser, de refletir, de pensar, de agir, novas posturas, novos conceitos e valores. Os



saberes experienciais e os novos sentidos dados aos saberes oriundos da academia foram fundamentais para formar a identidade profissional docente.

Diante disso, infere-se que as instituições de formação devem criar parcerias contínuas e mais abrangentes e aproximadas com os sistemas escolares. Essa parceria deve existir, não somente durante esse Programa, mas durante toda a vida acadêmica do licenciando. A universidade precisa criar situações na formação inicial em articulação com os conteúdos ensinados, a fim de que, o licenciando tenha maiores condições de agregar os saberes teóricos com os saberes práticos, porque é nesse itinerário que acontece a formação do professor.

Referências

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 001/2010 – CAPES. Coord: Antonia Sueli da Silva Gomes Temóteo.

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.

FAGUNDES, José [et al.]. O professor em busca de sua identidade. In: **Formação de professores: escolas, práticas e saberes**. Beatriz Gomes Nadal [et al]; Mariná Holzmann Ribas, (Org.). Ponta Grossa: UEPG, 2005.

GAUTHIER, Clermont [et al.]. **Por uma Teoria da Pedagogia: Pesquisas Contemporâneas Sobre o Saber Docente**. 2. Ed. Ijuí: Ed. UNIJUÍ, Rio Grande do Sul, 2006 (Col. Fronteiras da educação).

LIBÂNEO, José Carlos. Produção de Saberes na escola: Suspeitas e apostas. In: Candau, Vera Maria. **Didática, currículo e saberes escolares**. Rio de Janeiro: DP&A, 2000.

NUNES, C. M. F. **O saber da experiência de professores de séries iniciais: Condições de produção e formas de manifestações**. (Tese de Doutorado) Rio de Janeiro: Pontifícia Universidade Católica do Rio de Janeiro, 2004.

PIMENTA, Selma Garrido. Formação de professores: identidade e saberes da docência. In: **Saberes pedagógicos e atividade docente**. São Paulo: Cortez, 2007.

TARDIF, Maurice. **Saberes docentes e formação profissional**. Ed. 9. Petrópolis, RJ: Vozes, 2008.

TARDIF, Maurice; LESSARD & LAHAYE. **Os professores face ao saber: Esboço de uma problemática do saber docente**. Teoria & Educação nº 4, Porto Alegre: Pannônica, 1991.

_____.; LEWSSARD, Claude. **O trabalho docente**. São Paulo: Vozes, 2005.