

Identidade, desenvolvimento profissional e a aprendizagem docente: um olhar a partir do PIBID Pedagogia

Identity, professional development and teacher learning: a look from PIBID Pedagogy

Joseane Abílio de Sousa Ferreira¹
Iure Coutre Gurgel²
Soraya Nunes dos Santos Pereira³

RESUMO

Identidade, desenvolvimento Profissional e a aprendizagem docente são categorias da educação que recentemente ganharam maior visibilidade nas pesquisas educacionais brasileiras e transformou-se em objeto de investigação do Grupo de Pesquisa Formação Docente – FORMACE do Campus Avançado de Patu – CAP da Universidade do Estado do Rio Grande do Norte UERN. Este artigo tem como objetivo discorrer sobre os resultados da pesquisa realizada sobre a identidade docente e as práticas e saberes mobilizados nos licenciandos do Curso de Pedagogia do CAP/UERN, por meio das vivências no subprojeto Programa Institucional de Bolsas de Iniciação à Docência - PIBID Pedagogia do CAP/UERN. Teoricamente está baseado em Gatti (2013), Marcelo Garcia (1999), Nóvoa (2009) dentre outros. A metodologia utilizada caracteriza-se pela abordagem qualitativa, a partir de um estudo bibliográfico e de campo, utilizando a entrevista semiestruturada e a análise de conteúdo, subsidiada em Bardin (1977). Os resultados evidenciam que as reflexões sobre identidade, desenvolvimento e aprendizagem docente realizadas pelos licenciandos em Pedagogia perpassam pela experiência vivenciada através do PIBID e os significados de “ser professor” podem ser construídos e desconstruídos em razão do contexto de trabalho. Investir na formação continuada é condição fundamental para o desenvolvimento profissional e construção da identidade docente na tentativa de superar os desafios e tensionamentos vividos no trabalho docente.

Palavras-chave: Identidade; Desenvolvimento Profissional Docente; Ensino-aprendizagem; PIBID.

ABSTRACT:

Identity, professional development and teacher learning are an educational category which, recently, has gained visibility in educational Brazilian research, and has become object of investigation of the Teacher Training Research Group - FORMACE of the Advanced Campus of Patu – CAP, in the State University of Rio Grande do Norte

¹ Doutora. UERN/Patu-RN-Brasil joseaneabilio@uern.br

² Mestre. UERN/Patu-RN-Brasil iuregurgel@uern.br

³ Mestre. UERN/Patu-RN-Brasil sorayanunes@uern.br

UERN. This work aims to discuss about the results obtained in a search about teacher identity, practices and mobilized knowledge of pedagogy course through experiences in the Institutional Program for Teaching Initiation Scholarships-PIBID Pedagogy, of the university mentioned. Theoretically, is based on the studies Gatti (2013), Marcelo Garcia (1999), Nóvoa (2009), among others. The methodology used here is characterized by the qualitative approach; from a bibliographic and field study, as well as a semi-structured interview and a content analysis was used, subsidized Bardin (1977). The results show the reflections about identity, development and teacher learning accomplished by pedagogy course students is pervaded by the experiences lived through of the PIBID program, and the meaning of “being teacher” can be built and deconstructed due to the work context. Investing in continuing education is a fundamental condition towards professional development and the construction of the teaching identity in an attempt to overcome the challenges and teachings experienced in the teaching work.

Keywords: Identity, Teacher professional Development; Teaching-Learning; PIBID program.

Introdução

Atualmente algumas críticas são apresentadas à formação de educadores oferecida pelas universidades evidenciando o distanciamento em relação aquilo que se aprende e aquilo que se ensina, aos problemas reais vividos pelas escolas ou sua falta de compromisso com a melhoria do ensino e a formação docente.

Para discutirmos sobre estes pontos críticos se faz necessário percorrer os caminhos que a prática docente e a formação inicial indicam e, entre outras questões pontuais, compreender que seu percurso é repleto de embates, retrocessos, lutas, conquistas e desafios que buscam muitas vezes um espaço de ser professor. É fazer uma reflexão em torno dos desafios da construção da identidade docente, pensando que o desenvolvimento profissional docente envolve o comprometimento com aprendizagens pessoais contínuas durante toda a sua carreira docente, para tentar superar as necessidades vigentes advindas do cotidiano em constante transformação.

Historicamente, a profissão docente vai construindo seu lugar social a partir de contradições e conflitos; na vida escolar, os professores seriam a voz dos dispositivos de escolarização (NÓVOA, 1995). É preciso pensar sobre a formação e identidade docente como uma ação contínua que acontece ao longo da vida e da carreira e esses espaços de tempo reconstruem os significados da profissão docente que em cada período exerce

funções diferentes que precisam ser redefinidas. Afinal, seus saberes e práticas estão relacionados não só às competências e às habilidades (que eles possuem ou necessitam desenvolver ao exercerem seu trabalho), mas às suas atitudes, histórias pessoais, experiências, enquanto pessoas e profissionais.

Considerando estes aspectos, como bem afirma Nóvoa (2009), um dos marcos do século XXI está na valorização do professor como centro das preocupações relacionadas à educação, por isso a expressiva quantidade de estudos sobre a formação docente. A melhoria da formação profissional inicial e continuada pode ocorrer por meio da busca de conhecimentos necessários para ensinar, sendo uma das estratégias a implantação de projetos que visam o aumento da qualidade de ensino (Freitas, 2002).

Corroboramos com a ideia da autora e, baseando-nos nisso, buscamos pesquisar o Programa Institucional de Bolsas de Iniciação à Docência-PIBID que tem por finalidade “fomentar a iniciação à docência, contribuindo para o aperfeiçoamento da formação de docentes em nível superior e para a melhoria de qualidade da educação básica pública brasileira” (BRASIL, 2010) para ser o espaço de construção das reflexões dos participantes da pesquisa. Uma vez que acreditamos que a identidade, o desenvolvimento profissional e a aprendizagem docente são frutos de conhecimentos, comprometimentos, transformações, pertencimentos, e que tudo isso ocorre em um determinado contexto sociopolítico. No nosso caso, será a escola, como um ambiente de formação e autoformação, mas também na busca permanente de possibilidades que possam interferir e enriquecer qualitativamente suas próprias aprendizagens e seu fazer como futuros docentes, além de que as aprendizagens a partir da experiência, em grande parte desenvolve maior competência e aperfeiçoamento na atuação das práticas pedagógicas.

O PIBID foi visto como espaço de pesquisa, porque busca colaborar com a melhoria da educação e surge justamente com o propósito de inovar, de propiciar aos licenciandos uma reflexão sobre o fazer pedagógico, bem como promover a construção de saberes necessários ao exercício da docência, por meio de atividades colaborativas entre os graduandos participantes e professores supervisores. Neste cenário, coube-nos questionar: Que profissionais são necessários neste contexto? Qual o perfil deste profissional para satisfazer estas necessidades? Que saberes este profissional precisa ter? Onde buscá-los? Foram estas inquietações que nos fizeram pensar no

desenvolvimento profissional, aprendizagem docente e, conseqüentemente na identidade do professor, pois o saber docente é um saber plural, advindo também do processo de construção de identidade do professor e da sua formação.

A profissão docente que outrora era enaltecida e reconhecida, hoje sofre com sua desvalorização por quase toda sociedade, inclusive por seus autores, nós que somos professores. A honradez que permeava no campo docente enfraqueceu-se, a valorização e motivação de ser um educador deu lugar a outros atributos, nunca antes pensado, dado o peso destes profissionais para a sociedade. O docente na atualidade se depara cotidianamente com desafios e dificuldades em diversos aspectos e estes conseqüentemente impregnam em suas mentes indagações e reflexões, e em meio a esses sentimentos e aflições, é pertinente analisarmos os desafios e possibilidades de construir sua identidade profissional e sua relevância nesse processo de altos e baixos da profissão. As mudanças e as inovações exigem dos professores uma constante (re)configuração de saberes e favorecem o reconhecimento da necessidade de trabalhar no sentido de transformar.

No processo de reflexão sobre a formação docente, alguns autores têm utilizado nos últimos anos a expressão Desenvolvimento Profissional Docente (DPD). Nas abordagens de Marcelo (2009) fica evidente o quão vasto e diverso é o campo de conhecimento acerca do DPD. Na referência ao termo, o autor explica a opção pelo desenvolvimento profissional do professor, considerando que há ideia de profissional do ensino e que o seu desenvolvimento é contínuo e permanente, que deve ocorrer no espaço da escola, não só em processos formais, mas também atividades informais.

Assim sendo, esta pesquisa tem como objetivo discutir as contribuições do subprojeto PIBID Pedagogia do CAP/UERN na formação da identidade, desenvolvimento profissional e aprendizagem docente, analisando a visão dos licenciandos a respeito das práticas e saberes mobilizados por meio das vivências neste subprojeto, pois, corroborando com Tardif e Raymond (2000), os saberes básicos para a prática docente são adquiridos, em parte, durante o curso de formação inicial para o magistério. Esses saberes, por si só, não são suficientes e precisam ser complementados por uma formação prática, por uma experiência direta no local de trabalho, a qual propiciará aos professores e professoras iniciantes a oportunidade de se familiarizarem com a cultura do local – cultura da escola – em que exercerão a sua profissão, bem

como de assimilarem, progressivamente, os saberes necessários à realização de suas tarefas. Desse modo, as experiências práticas no cotidiano do PIBID são fonte privilegiada de aprendizagem do saber ensinar.

Para a realização da pesquisa ora apresentada, nos aprofundamos teoricamente nos estudos de Brasil (2010); Gatti (2013); Marcelo Garcia (1999); Nóvoa (2009), dentre outros que discutem a temática em análise.

Identidade e docência: entre desafios e perspectivas

Freire (1991, p. 32) argumenta que ninguém começa a ser educador numa certa terça-feira às quatro horas da tarde. Ninguém nasce educador ou é marcado para ser educador. “A gente se faz educador, a gente se forma, como educador, permanentemente, na prática e na reflexão sobre a prática”, nesse sentido, a chegada dos licenciandos a escola através do PIBID é um momento ímpar para o início da construção da identidade docente, por favorecer o contato a um universo plural e capaz de favorecer o exercício reflexivo de todos os que estão inseridos no programa. Também corroboramos com Farias (2015) quando aponta que transformar-se em professor leva tempo e requer uma série de atitudes que envolvem muitos interlocutores, no meio das quais estão os professores experientes imbricados em uma cultura escolar; os alunos, que esperam ansiosos por uma nova maneira de ensinar; a escola, com suas peculiaridades diversas; e um grupo gestor, que necessita resolver todas as demandas que a escola solicita. Essa imersão na escola, marca o início do desenvolvimento do trabalho, isto é, a inserção do docente em seu ambiente de trabalho, marca decisivamente sua profissionalidade.

Constata-se que o PIBID vem possibilitando, na visão de todos os envolvidos com sua realização, um aperfeiçoamento da formação inicial de docentes para a Educação Básica. Em particular, destacamos os estudos que apresentam a apreciação dos licenciandos que participam deste Programa os quais declaram reiteradamente em seus depoimentos como o PIBID está contribuindo fortemente para sua formação profissional em função de propiciar contato direto com a realidade escolar no início de seu curso, contato com a sala de aula e os alunos, possibilitando-lhes conhecer de perto

a escola pública e os desafios da profissão docente. (GATTI, B.; ANDRÉ, M., 2013, s/p apud BRASIL, 2013a, p. 8).

A esse respeito, o ato de ensinar é considerado uma ação complexa, que deve levar em consideração os desafios enfrentados pelos profissionais para ser e tornar-se professor e isso passa necessariamente pelo processo de (auto)aprendizagem e pelas relações que cada pessoa estabelece consigo mesma (intrapessoais) e com as outras pessoas (interpessoais). Na percepção de Nóvoa (2007), formar é sempre formar-se (a si mesmo), e todo conhecimento é autoconhecimento; antes de ensinar, é preciso aprender. O professor nega seu papel quando tudo tem de ensinar e nada a aprender.

Tentar discutir sobre a identidade docente, desenvolvimento profissional e aprendizagem docente é estabelecer um diálogo que nos dá equilíbrio para as problemáticas da profissão docente, sendo assim é imprescindível uma reflexão em torno dessa temática para que venhamos apontar diretrizes de novas formas de olhar este profissional, procurando discutir o seu lugar social. É preciso dizer não a desprofissionalização da profissão docente e para isto, é necessário lutar pelo o espaço dos professores dentro das escolas, universidades ou outros centros formadores de sujeitos.

A reflexão que ora apresentamos perpassa pela construção social, pelos aspectos sociais englobados no ambiente escolar, os quais elencam novas funções aos professores. O grande desafio é pensar a formação da identidade docente no modelo escolar vigente, por isso que reunimos as experiências vivenciadas no contexto escolar através do PIBID e as aprendizagens ocorridas estando os participantes da pesquisa imersos neste ambiente. O que tem contribuído para a formação docente? Em que momento a formação acadêmica e continuada tem sido instrumento de “possibilidades” na construção da identidade profissional? Como os discentes que fazem parte dos programas de iniciação à docência tecem elos de saberes e aprendizados na sua formação?

Não é difícil concluir que os espaços de caráter formador necessitam de aperfeiçoamento no campo das estratégias, conceitos e ações, bem como clareza nas propostas didáticas vinculadas à profissão docente. Os cursos de formação continuada em geral, são compreendidos como “inúteis” por seus vazios e métodos repetitivos de atuação. Na abordagem da construção da identidade docente é preciso compreender em

que momento essas formações colaboram efetivamente com o professor no seu processo de formação, pois não existe uma definição exata e linear que explicita a formação docente, precisamos entender que a profissão docente se define, principalmente, pela competência de ter um saber e de saber transmiti-lo na prática pedagógica (NÓVOA, 2011).

O autor supracitado continua discorrendo alertando que “O que caracteriza a profissão docente é um lugar outro, um terceiro lugar, no qual as práticas são investidas do ponto de vista teórico e metodológico, dando origem à construção de um conhecimento profissional docente” (p. 52). Ou seja, entendemos que o saber docente não é construído apenas a partir da formação acadêmica, como alguns introduzem, é certo afirmar que os professores têm suas histórias e experiências de vida, que são ressignificadas dentro da profissão, (TARDIF, 2008) tornando-o agente estimulador e, portanto, social e histórico.

Assim, continuamos alguns questionamentos: dentro dos ambientes acadêmicos e os de formação continuada, as dinâmicas da formação tem coincidido com a lógica educativa? Em que momento esses espaços de formação verdadeiramente tem sido viáveis para prática docente, será que ao longo dos anos se constituíram como meros distribuidores de diplomas? Nesse sentido, Nóvoa (2011) nos direciona a “[...] devolver a formação de professores aos professores”, pressupondo assim que os “[...] professores tenham sido afastados dos programas de formação” (p. 53).

Entende-se nesse âmbito, que os processos de formação devem ter raízes dentro da profissão, e especialmente compreender que o conhecimento científico e a técnica não necessariamente dita o perfil do professor. Segundo Nóvoa (2011):

A formação deve contribuir para criar nos futuros professores hábitos de reflexão e de auto-reflexão que são essenciais numa profissão que não se esgota em matrizes científicas ou mesmo pedagógicas, e que se define, inevitavelmente, a partir das referências pessoais (NÓVOA, 2011, p. 57).

Esta reflexão nos convida a olhar a escola como espaço singular da formação dos professores, “transformando a experiência coletiva em conhecimento profissional”

(NÓVOA, 2011, p. 57). O autor demonstra que é pertinente retificar que a formação dos professores sempre será um tema inacabado e de grandes embates, seja no campo filosófico, seja no campo social. O ser docente é em si mesmo único.

Os elementos destacados refletem o reconhecimento da pluralidade de conhecimentos que são mobilizados no momento do exercício da atividade com os alunos. Há um processo de reflexão no momento da prática que os instiga a inter-relacionar conhecimentos provenientes de muitos espaços, mas percebemos o enfoque dado ao aspecto social desse saber e também ao proveniente da formação, pois atuam enquanto produtores de um saber específico e não apenas transmissores de diversos conhecimentos.

É necessário pensar na relação estabelecida entre os docentes e o seu saber. Nesse sentido Tardif (2014) aponta que os professores assumem uma posição estratégica na sociedade mas esta posição apontada por este autor entra em contradição com a posição e o reconhecimento social desse profissional na sociedade atual. Enquanto se atribui um caráter de valorização nos discursos da política educacional presente hoje no país, estes professores não vivenciam no seu cotidiano esta valorização e muitos deles, não a expressam em suas práticas, pois não se reconhecem como produtores do conhecimento.

Então nos cabe um questionamento. Como possibilitar que estes docentes se reconheçam enquanto produtores do conhecimento e não apenas transmissores? Tardif (2014) explicita que:

[...] A relação que os professores mantêm com os saberes é a de 'transmissores', de 'portadores', ou de 'objetos' de um saber, mas não de produtores de um saber ou de saberes que poderiam impor como instância de legitimação social de sua função e como espaço de verdade de sua prática. Noutras palavras, a função docente se define em relação aos saberes, mas parece incapaz de definir um saber produzido ou controlado pelos que a exercem. (TARDIF, 2014, p.40)

O aspecto aqui evidenciado traz a relevância da discussão sobre o papel de protagonista na produção do conhecimento e do próprio reconhecimento do professor enquanto tal. Nesse sentido reconhecer-se enquanto produtores de um saber é condição

para que estes docentes aproveitem o seu próprio saber enquanto conteúdo da formação de seus alunos, e o reconhecimento que este tipo de saber é relevante. Este panorama de reconhecimento por parte do próprio docente e a relação com seu saber contribuirá para a identificação e posterior valorização da profissão docente.

Desse modo, o reconhecimento do docente enquanto produtor de saberes, é condição para que a identidade docente seja construída e a valorização social seja favorecida. Desse modo, entendemos que os saberes docentes são heterogêneos, e essa característica não se referem apenas à natureza dos saberes, mas estão interligados ao contexto vivenciado pelos sujeitos e aos processos formativos. Estes saberes são progressivos e carecem de contínua formação para serem continuamente avaliados, ressignificados e reformulados.

O programa institucional de bolsas de iniciação à docência na profissionalização, na construção da identidade e na aprendizagem docente.

O Programa Institucional de Bolsas de Iniciação à Docência-PIBID, foi criado a partir da chamada pública do Ministério da Educação- MEC, através da CAPES, em dezembro de 2007, época em que as instituições federais de educação superior foram convocadas a apresentarem propostas de projetos institucionais de iniciação à docência, conforme condições estabelecidas neste documento.

Entre os vários objetivos, elencamos o mais pertinente ao foco da nossa pesquisa: inserir os licenciandos no cotidiano de escolas da rede pública de educação, proporcionando-lhes oportunidades de criação e participação em experiências metodológicas, tecnológicas e práticas docentes de caráter inovador e interdisciplinar que busquem a superação de problemas identificados no processo de ensino-aprendizagem;

Foi este olhar que nos direcionou a encontrar no PIBID o contexto ideal de investigação, pois os participantes estão no cenário da docência, com todas as nuances dos seus fazeres e saberes; estando imerso no contexto escolar para pensar na sua formação, refletindo sobre a prática apresentada pelo professor colaborador e

supervisor, ressignificando conceitos através das discussões teóricas. É o contato direto com a prática, por meio de vivências diárias, planejamentos pedagógicos, conversas entre professores – mecanismo que é capaz de relacionar teoria e prática concomitantemente – que os leva a acreditar em seu potencial, trabalhar com responsabilidade, com entusiasmo de modo que possam dialogar com a universidade e a escola. Os participantes vão se identificando e se construindo como futuros docentes capazes de lidar com as transformações que vem enfrentando.

Corroboramos com a Diretoria de Formação de Professores da Educação Básica - DEB, quando apresentou no Relatório de Gestão PIBID (BRASIL, 2013), que a formação de professores da educação básica é um componente essencial para a universalização e a democratização da educação de qualidade, para o desenvolvimento humano e social do país e para seu crescimento inclusivo e sustentável, além disso, a DEB considera ainda

O desafio da melhoria da qualidade da educação relaciona-se diretamente com a qualidade da formação de professores, com a estruturação da carreira, com as condições de trabalho dos profissionais e com a valorização do magistério nas instituições de ensino, na comunidade científica e na sociedade em geral (BRASIL, 2013, p. 104).

O PIBID se configura como uma iniciativa de mudança nas licenciaturas no que se refere a própria visão que os futuros professores têm da sua profissão, já que encaram a realidade escolar com profundidade, elaborando materiais didáticos, refletindo sobre o trabalho pedagógico desenvolvido, acompanhando o professor e analisando seu planejamento, conforme apontam as pesquisas e avaliações na área (GATTI, 2013).

O referido Programa segue os princípios articuladores da formação de docentes: conexão entre teoria e prática, articulação entre ensino, pesquisa e extensão, integração entre escola básica e instituição formadora, o equilíbrio entre conhecimento, competências, atitudes e ética. Nesse sentido, busca uma excelência e equidade para a formação, em outras palavras, têm como objetivo melhorar os índices da educação, bem como instrumentalizar aos participantes dos programas uma compreensão inovadora sobre o processo educacional, visando melhorar significativamente na prática pedagógica e na construção da identidade do educador.

Identidade, desenvolvimento profissional e a aprendizagem docente: qual a relação com sua formação?

A formação do professor passou por várias modificações nestes últimos anos, principalmente após a promulgação da Lei de Diretrizes e Bases da Educação nacional - LDB (9394/96). A referida lei preceitua a necessidade para o professor atuar na educação básica de possuir o ensino superior. Assim, observamos que essa legislação, dialoga com a última Constituição brasileira (BRASIL, 1988), no sentido de ampliar o acesso à educação, ampliando os direitos do cidadão.

Desse modo, investir na formação inicial e continuada do educador surgiu como forma de impulsionar ao Estado mecanismos que possam ser acessíveis aos docentes, no sentido de ajudá-los em seu processo formativo e, assim, contribuir com as demandas emergentes em nossa sociedade.

Nóvoa (2009) defende o diálogo entre conhecimento teórico e o prático na formação docente, mas com ênfase na prática. Segundo ele, é necessário devolver a formação de professor aos professores. Ou seja, que a formação ocorra dentro da profissão docente, no espaço da escola, por meio de relações tecidas entre os sujeitos que lá se encontram, como um processo dialógico e reflexivo, ou seja, num processo de autoformação. A esse respeito,

A autoformação docente é compreendida como um processo que contempla os professores como responsáveis por sua própria formação, na medida em que desenvolvem ações ativas conscientemente e mantêm o controle sobre seu processo. A ênfase recai principalmente no desenvolvimento e crescimento da pessoa do professor, envolvendo uma peculiaridade da aprendizagem adulta que é a vontade de formar-se (MARCELO, 1999, p. 351).

Percebe-se que a autoformação é um processo de transformação interna, na qual o único responsável por este movimento é o próprio professor, na medida em que fatores externos como qualificação, exigências superiores e do mercado de trabalho influenciam nesta tomada de consciência. Com estes posicionamentos de Marcelo

(1999) queremos trazer aqui a construção da identidade como algo concomitante a formação docente, por isso na nossa pesquisa não aparece desvinculada a identidade, o desenvolvimento e a aprendizagens docentes.

Nos reportamos às contribuições de Nóvoa (2009), quando defende que para formar um bom professor é preciso saber como defini-lo a princípio. Sobre isso, considera que o docente tenha cinco disposições: conhecimento; cultura profissional, tato pedagógico; trabalho em equipe e o compromisso social. A primeira disposição reporta ao conhecimento sobre o que ensinar e para quem ensinar, tido como fundamental pelo autor. Já a segunda disposição, refere-se à apropriação da profissão, na qual “ser professor é compreender os sentidos da instituição escolar, integrar-se numa profissão, aprender com os colegas mais experientes. É na escola e no diálogo com outros professores que se aprende a profissão” (NÓVOA, 2009, p.30). A terceira seria o tato pedagógico, expresso pela relação e pela comunicação com o aluno para conduzi-lo no processo de ensino e aprendizagem. A penúltima disposição refere-se ao trabalho colaborativo na escola. E por fim, o autor aponta a visão além da escola pela abordagem de princípios, valores, entre outros. A pesquisa ora apresentada transita pela investigação destes princípios, ao trazer as experiências vivenciadas pelos pibidianos nas escolas.

Corroboramos ainda com Freire (1996), quando defende que, ao professor, se faz necessária uma sólida formação e uma ampla cultura geral, a fim de que possa lidar com os problemas da cultura do aluno, adequando os conhecimentos que trazem de outras experiências, sua visão de mundo e as leituras que faz desse mundo.

Assim sendo, destacamos alguns elementos da formação docente que são essenciais ao desenvolvimento profissional e a construção da identidade do docente, dentre eles: articulação entre teoria e prática; valorização da atitude crítico e reflexiva; valorização de saberes e práticas; e o reconhecimento das instituições escolares como espaço de formação. Acreditamos que por meio da articulação teoria/prática, a valorização dos saberes docentes, sejam os experienciais, os teóricos e curriculares e a confiabilidade na escola, como um “espaço vivo” de formação contínua, garantem ao educador um processo imprescindível para o seu desenvolvimento profissional e a identidade docente.

Para Imbernón (2001), a formação inicial não tem oferecido preparo suficiente para que o professor venha aplicar os conhecimentos desenvolvidos em sala de aula. Assim, não têm adquirido os saberes de como desenvolver e avaliar processos de mudanças no contexto profissional. É preciso oferecer ao futuro professor conhecimentos consolidados na pesquisa para favorecer a atividade educativa, gerando atitude interativa para assumir a prática, com toda sua diversidade. Concordamos com Farias (2015), quando destaca:

Transformar-se em professor leva tempo e requer uma série de atitudes que envolvem muitos interlocutores, no meio das quais estão, os professores experientes imbricados em uma cultura escolar; os alunos, que esperam ansiosos por uma nova maneira de ensinar; a escola, com suas peculiaridades diversas; e um grupo gestor, que necessita resolver todas as demandas que a escola solicita. Essa imersão na escola, o início do desenvolvimento do trabalho, isto é, a inserção do docente em seu ambiente de trabalho, marca decisivamente sua profissionalidade (FARIAS, 2015, p. 9).

Assim, vemos o quanto a escola é um espaço propício para a formação do educador e sua identidade, com sujeitos experientes, imbuídos de saberes plurais, onde não há um docente que saiba mais que outro, e sim vivências diversificadas, capazes de colaborar com o processo formativo do professor principiante. Segundo Freire (1996), na formação o professor deve assumir que o indispensável “pensar certo” não se acha nos guias de professores que os intelectuais escrevem, mas, pelo contrário, o “pensar certo” deve superar o ingênuo, é produzido pelo aprendiz em comunhão com o professor formador nas agências formadoras.

O que dizem os pibidianos?

A pesquisa ora apresentada tem como objetivo discutir as práticas e saberes mobilizados por meio das vivências no subprojeto PIBID e conhecer as contribuições

do subprojeto para a formação da identidade, aprendizagem e desenvolvimento profissional do docente.

Está configurada como estudo de caso do tipo instrumental, sendo “[...] aquele em que o caso não é uma situação concreta, mas uma questão mais ampla, como, por exemplo, a incorporação de uma política no cotidiano escolar” (ANDRÉ, 2013, p. 98).

Foi desenvolvida com três (3) alunos do curso de Pedagogia do Campus Avançado de Patu, da Universidade do Estado do Rio Grande do Norte-CAP/UERN. Elegemos como critério de escolha, a participação do subprojeto do PIBID Pedagogia. A metodologia utilizada caracteriza-se pela abordagem qualitativa, por meio de estudo de caso, e tendo como métodos a pesquisa bibliográfica e documental. Foi utilizado como instrumento de pesquisa uma entrevista com questões abertas, elaboradas a partir do problema e dos objetivos do estudo em questão. Esse tipo de estratégia de pesquisa busca extrair de alguém as informações desejadas. A entrevista foi transcrita e o conteúdo analisado para que pudesse ser efetuada a análise e discussão do material

Segundo Bogdan e Biklen (1994), a pesquisa qualitativa possui cinco características básicas para a investigação: 1) a fonte direta dos dados é o ambiente natural, sendo o investigador o instrumento principal; 2) A investigação qualitativa é descritiva, seus dados provêm em forma de palavras ou imagens e não de números; 3) Os investigadores qualitativos interessam-se mais pelo processo do que simplesmente pelos resultados ou produtos; 4) os investigadores tendem a analisar os seus dados de forma indutiva, com base em muitas peças individuais de informação recolhida e inter-relacionadas que vai ganhando corpo e forma no decorrer da pesquisa; 5) O significado é de importância vital na análise qualitativa, por ser o foco de interesse o modo como as pessoas atribuem sentido às suas vidas.

Dessa forma, a pesquisa qualitativa se apresenta como a mais adequada para a presente investigação por possibilitar ao investigador um vínculo indissociável entre o mundo objetivo e a subjetividade do sujeito, bem como oferecer maior liberdade e agilidade para reflexão e sistematização de ideias.

Ao analisar as experiências vivenciadas pelos graduandos em Pedagogia, temos a convicção de que a docência deixou de ser uma ação espontânea, que pode ser desenvolvida por intuições, para se tornar campo de ação com base em fundamentos filosófico-sociais, histórico-psicológicos e fundamentos de práticas específicas que

demandam domínio de conhecimentos integrados a conhecimentos científicos e humanistas para a ação educacional voltada às novas gerações, em que linguagens, tecnologias e estruturas interpretativas constituem seu cerne (GATTI, 2013).

Assim sendo, acreditamos que o exercício docente é uma tarefa que exige do educador um (re)pensar contínuo sobre questões que perpassam a sala de aula, o processo de ensino-aprendizagem, bem como, os desafios enfrentados cotidianamente por toda instituição de ensino. Nesse enveredar, destacamos aqui o porquê escolhemos o Subprojeto PIBID Pedagogia do CAP/UERN

Apresentaremos neste tópico os relatos dos participantes sobre as aprendizagens/vivências construídas ao longo da operacionalização das atividades trabalhadas no subprojeto. Assim, por questões éticas, denominaremos os sujeitos participantes da nossa pesquisa de P1, P2 e P3. Inicialmente, indagamos aos participantes sobre o que é ser professor? Como respostas, estes nos disseram que:

P1: Ser professor para mim é uma profissão que exige determinação, estudos, investir na formação, procurar sempre ensinar com métodos criativos e que despertem o interesse da turma e acima de tudo amor pela educação.

P2: Para mim, ser professor é ir além de saber a matéria, é ter a oportunidade de ensinar e aprender, sempre participando de formações e acreditando ser possível se reinventar continuamente.

P3: Acredito que hoje ser professor é algo que extrapola a sala de aula. Como diz, Paulo freire é uma profissão que exige ensinar-aprender, é investir na formação, participar de cursos e acreditar na escola como um espaço grandioso de aprendizado.

Conforme evidenciam em suas reflexões, os participantes destacam o ser professor como uma construção colaborativa e não desvinculada ao contexto e que ser professor é estar em exercício da docência, por meio das experiências que são construídas no dia a dia. Assim, “O professor, embora não seja seu único praticante, é aquele socialmente reconhecido como responsável pela concretização do ato de ensinar no ambiente escolar” (FARIAS et al., 2014, p. 90).

Observamos que ao definirem sobre *ser professor*, os participantes recorrem ao conceito de competência desenvolvido pelo sociólogo Perrenoud (2000) e outro autores, a exemplo de Tardif, Lessard e Lahaye (1991), cujo o saber docente é apresentado como um saber diferenciado que pressupõe mobilização de saberes oriundos de diversas fontes, como saberes de formação, saberes provenientes da formação pedagógica ou mesmo resultantes da experiência.

Ao se depararem com esta definição, os participantes trazem também em suas falas o conceito de desenvolvimento profissional pois demonstram que pressupõe a ideia de crescimento, de alargamento das possibilidades de ação dos professores. O que se observa é que aprender a ensinar vincula-se, em definitivo, à construção do conhecimento profissional docente. Ou seja, é fundamental que o professor se qualifique para ser docente, uma vez que existem saberes específicos para esse ofício. Embora o professor viva processos de autoformação e possa realizá-los individualmente, acredita-se que a reflexão compartilhada e conjunta precisa acontecer.

Prosseguindo nosso diálogo com os participantes, perguntamos sobre a opinião dos mesmos, em relação a contribuição do PIBID para a formação destes. E nos responderam:

P1: É através do PIBID que tenho vivenciado muitas experiências interessantes e aprendido muito sobre o que é ser professor. Os desafios da sala de aula, a importância de usar materiais concretos para alfabetizar, de procurar planejar aulas dinâmicas.

P2: Foi a partir de entrada no PIBID que aprendi um pouco sobre o que é ser professor. Aprendi a fazer um planejamento, aprendemos sobre metodologias diversificadas, criar projetos, conhecemos os desafios da escola, participamos dos projetos e das culminâncias, enfim, tivemos a oportunidade de vivenciar o dia a dia na escola.

P3: Considero o PIBID para mim, como algo extremamente grandioso para minha formação. Foram muitas as aprendizagens construídas ao longo do projeto em uma turma de alfabetização. Tivemos a oportunidade de aprender desde cedo a planejar, preparar os momentos para contação de histórias, construir materiais reciclados para utilizar nas aulas, enfim, foram muitas experiências que enriqueceram nossa formação, e sem dúvidas contribuirão para quando formos atuar na prática.

É perceptível, conforme mencionam os participantes da nossa pesquisa, o quanto o PIBID foi imprescindível para a construção de novas aprendizagens e contribuiu no desenvolvimento profissional dos licenciandos. Foram experiências significativas que vivenciaram no chão da escola e que sem dúvidas, possibilitaram refletir acerca de várias questões que perpassam o processo de ensino-aprendizagem na educação básica. Isso posto, Nóvoa (2003) nos faz refletir quanto às experiências vividas no espaço escolar, quando diz que:

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

Concordamos com as reflexões apontadas por Nóvoa (2003), quando destaca a importância que a escola exerce para a aprendizagem e o processo formativo do educador. São por meio das trocas de experiências, dos diálogos estabelecidos entre os pares e das angústias e inquietações que a prática docente vai se (re)construindo.

Ao citar sobre as contribuições na metodologia, queremos ressaltar que ao planejar suas ações, o pedagogo deve ter em mente o sentido do seu trabalho, bem como ter clareza das dimensões ética, política, social, entre outras, atreladas às finalidades e objetivos desse trabalho. Queremos aqui salientar, conforme pontua Marcelo (1999), que o contato dos licenciandos com a escola básica permitem aos futuros professores aprenderem a compreender a escola como um organismo em desenvolvimento, caracterizado por uma determinada cultura, clima organizacional, dotada de algumas funções de gestão necessárias para garantir seu funcionamento.

O contato direto com as escolas, segundo Melo (2012):

[...] possibilita uma formação dos licenciandos mais qualificada, [...], desse modo o programa contribui para romper com uma antiga sectarização entre o que é produzido e estudado na academia e o espaço escolar. Nesse sentido, reiteramos a importância desse programa para a consolidação dos cursos de licenciatura, para a melhoria da qualidade da formação docente e para a oxigenação das práticas pedagógicas ocorridas no espaço escolar (MELO, 2012, p. 6882).

A partir das colocações acima, observamos o quão necessário torna-se a articulação entre universidade e escola básica, no sentido de aproximar os licenciandos da instituição escolar e assim, conhecerem desde cedo, os problemas enfrentados pela mesma, as potencialidades, seus projetos de ações e todo o planejamento estrutural que norteará o trabalho didático-pedagógico da escola, favorecendo assim, um aprendizado necessário a construção da identidade do futuro professor.

Dos sentimentos e dificuldades surgidos no contato inicial entre os licenciandos e a escola, a sala de aula, a professora e os alunos, percebemos que alguns são unânimes e ocorrem com maior ou menor intensidade. Então, dando continuidade ao nosso diálogo com os alunos participantes desta pesquisa, pedimos que nos relatassem como foi o sentimento inicial deste contato entre os participantes do PIBID e a escola básica. Os mesmos nos relataram que:

P1: Para mim, no primeiro dia, senti aquele friozinho na barriga, ficava pensando: -Meu Deus e agora? Olhava-os atentamente, mas fui bem recebido pela professora, que nos apresentou a turma, conversou bastante conosco e nos passou aquela tranquilidade.

P2: Fiquei super ansiosa, as mãos ficaram geladas e pensei bastante: como será esta escola? E esta sala de aula? E se os alunos forem mal comportados? Surgiam vários questionamentos. Mas, para minha surpresa, fui bem recepcionada, a professora me apresentou aos alunos, fui me aproximando deles e o nervosismo foi passado.

P3: Não senti muito nervosismo não. Só pensei se a turma fosse indisciplinada, mas, aí reconheço que seria uma contribuição que nós enquanto pibidianos teríamos que dar esta contribuição, desenvolver um trabalho para colaborar na ação da professora.

Antes de qualquer formação, o professor é ser humano. Portanto, tem vontades, desejos, medos, ansiedades. Seu comportamento é pautado em emoções, em afetos, na capacidade não somente de pensar nos alunos, mas igualmente de perceber e sentir suas emoções, seus temores, suas alegrias, seus próprios bloqueios afetivos, conforme já tratava Tardif (2002).

Conforme relatam os participantes desta pesquisa, esses sentimentos são naturais, tendo em vista este ser o primeiro contato com a escola básica e a oportunidade em conhecer a escola em todas as suas dimensões: pedagógicas e administrativas. Assim, os pibidianos relatam em suas falas, na confiança que a professora transmitiu e na possibilidade de se construir um trabalho colaborativo, o que de certa forma, contribuirá para o processo de desenvolvimento profissional docente dos mesmos.

Autores como Alves (2017), Ambrosetti *et al* (2015) entre outros, concordam que os primeiros anos da docência são intensos aos iniciantes, pois esses têm muito que aprender e a maneira como essas aprendizagens ocorrem, determinam, muitas vezes, sua permanência ou não na profissão e seu perfil profissional.

Tardif (2014, p. 84) também assinala que o início da carreira docente “[...] é um período realmente importante na história profissional do professor, determinando inclusive seu futuro e sua relação com o trabalho”.

Por fim, indagamos os participantes a fazerem uma reflexão sobre os aprendizados da docência construídos por meio da experiência vivenciada pelo PIBID Pedagogia do CAP/UERN. Os mesmos enfatizaram:

P1: São muitos os aprendizados construídos a partir da minha experiência como pibidiano. Dentre eles, destaco o aprender a ser professor por meio das experiências que participei. Foram muitas aprendizagens, tenho certeza que não terei dificuldade em atuar quando passar em um concurso público porque aprendi muito sobre a sala de aula, o ensino.

P2: Dentre os aprendizados que considero importante a partir da minha experiência no PIBID Pedagogia, destaco a importância de conhecer o aluno, a necessidade da formação continuada para o professor melhorar o seu trabalho e a importância do planejamento. Se o professor planeja suas aulas, ele não tem como ficar perdido em sala. O planejamento para mim é como uma bússola no trabalho do professor.

P3:Eu vejo o PIBID como um dos melhores programas de formação de professores. Tive a oportunidade de participar e de aprender bastante sobre o processo de construção da identidade do educador. Várias teorias que víamos na faculdade eu ficava refletindo na prática em sala de aula, aprendi muitos nas formações que tivemos, nos momentos de planejamento com o professor e reconheço que por meio do PIBID quero ser professor e dar o melhor de mim para ajudar os alunos em seu processo de formação.

Os excertos acima nos permitem afirmar que o Programa PIBID se apresenta como um elo essencial entre a relação universidade-escola, propiciando assim, aprendizagens necessárias ao exercício da docência e a formação da identidade docente.

Quanto a esta última questão, Pimenta (2005) afirma que:

[...] Constrói-se, também, pelo significado que cada professor, enquanto ator e autor confere à atividade docente em seu cotidiano, em seu modo de situar-se no mundo, em sua história de vida, em suas representações, em seus saberes, em suas angústias e anseios, no sentido que tem em sua vida o ser professor (PIMENTA, 2005, p. 18)

Além disso, os principais fatores que condicionam as diferentes configurações da identidade (e a sua transformação), estão dependentes das práticas discursivas que pontuam o contexto social, das experiências vividas e da fase em que se encontram na carreira, das suas relações com os colegas e com os alunos, da cultura organizativa das instituições e dos acontecimentos da vida pessoal. Acreditamos que a construção da identidade profissional dos participantes da pesquisa está alicerçada na experiência no PIBID Pedagogia CAP/UERN. O PIBID representa um espaço de ação, mas também de formação da identidade e desenvolvimento profissional do professor.

Considerações finais

É preciso reconhecer a escola como um espaço vivo e impulsionador de aprendizagens necessárias a construção da identidade docente, por meio de múltiplas experiências que são construídas/vividas e socializadas entre os pares. Assim sendo, a inserção de alunos licenciandos de Pedagogia na escola oportuniza aos mesmos aprenderem desde cedo sobre o processo de ensino-aprendizagem a partir da realidade em que estão imersos.

Neste cenário, o subprojeto Pedagogia do PIBID CAP/UERN surge como um meio de propiciar desde cedo aos licenciandos conhecerem a escola e suas singularidades, buscando assim, por meio de um trabalho colaborativo realizar ações que contribuam para a melhoria do processo educativo e favoreçam o processo de reflexividade do educador. Além de ser uma política pública de formação de professores que tem produzido resultados significativos não só a formação, mas também a prática de seus egressos.

Os resultados desta pesquisa evidenciam a grandiosidade que o PIBID desempenhou para os licenciandos. Essa aproximação dos licenciandos iniciantes ao campo de atuação profissional ajudou-os a compreender a lógica teórico-prática da formação e a responder, com conhecimento e criatividade, os problemas e necessidades da prática pedagógica que desenvolviam.

É necessário ainda, reconstruir os sentidos da profissão docente, pensando qual o lugar que os professores devem ocupar nas sociedades contemporâneas. Nossa pesquisa suscita novas indagações, por isso que ela não se encerra aqui é urgente debatermos sobre como tem sido as experiências dos jovens professores? Quais os diálogos que tem fortalecido o debate da profissão de ser professor? E a identidade e a docência têm sido debatidas nos espaços de formação de professores?

Sem pretensão de respostas, vale ressaltar que nessa discussão é importante entendermos a educação como um ato de criação, em que professor é o organizador dessa formação do conhecimento. Pois nenhum professor pode ser formado sozinho. Sua formação passa diretamente pelo trabalho coletivo e sua identidade muito tem a ver com o ambiente escolar e com os elos de formação inicial estabelecidos no campo acadêmico. Isso requer, certamente, que o educador esteja atento, aberto e participe a todas e a quaisquer oportunidades que o levem a ascender tanto no plano pessoal, profissional, cognitivo e quanto humano de sua atuação.

Nosso estudo destaca que quando se inicia a prática docente, os valores, imagens e ideais atribuídos ao significado de “ser professor” podem ser construídos e desconstruídos em razão do contexto de trabalho e, nesse sentido, os programas de formação podem ser um momento crítico de tomada de consciência da necessidade de desenvolver uma identidade profissional, num palco de vicissitudes, obrigações, expectativas e possibilidades, que sujeitam a identidade a uma dinâmica de ininterrupta mudança.

Ao longo das reflexões, ficou evidente que qualificar a ação do professor na universidade, seja através do PIBID ou outras estratégias, pressupõe investir na formação continuada, como condição fundamental em direção ao desenvolvimento profissional e construção da identidade docente, na tentativa de superar os desafios e tensionamentos vividos dentro do processo de formação e prática docente.

Referências

ANDRÉ, Marli Eliza Dalmazo Afonso de. O que é um estudo de caso qualitativo em educação? **Revista da FAEEBA** – Educação e Contemporaneidade. Salvador, v. 22, n. 40, p. 95-103, jul./dez. 2013.

BARDIN, Laurence. **Análise de conteúdo**. São Paulo: Edições 70, 2011.

BRASIL. Ministério da Educação. Portaria Normativa nº 38, de 12 de dezembro de 2007. Dispõe sobre o Programa Institucional de Bolsa de Iniciação à Docência – PIBID. **Diário Oficial da União**, seção 1, p. 39. 2007.

BRASIL. **Decreto nº 7.219, de 25 de junho de 2010**. Dispõe sobre o Programa Institucional de Bolsa de Iniciação à Docência e dá outras providências. Acesso em: fev. 2020.

BRASIL. **Portaria nº 096, de 18 de julho de 2013**. Aprova o Regulamento do Programa Institucional de Bolsa de Iniciação à Docência (Pibid). Acesso em: fev. 2020.

BOGDAN, Robert; BIKLEN, Sari. **Investigação qualitativa em educação: uma introdução à teoria e aos métodos**. Portugal: Porto Editora, 1994.

CHUDZIJ, Vera Lúcia. Formação Inicial de Pedagogos. Educere **Congresso Nacional de Educação 2015**.

FARIAS, Isabel Maria Sabino. A Prática do Professor iniciante egresso do PIBID. **Congresso Nacional de Educação e Formação de Professores. EDUCERE**.

FREIRE, Paulo. **Pedagogia da Autonomia: saberes necessários à prática educativa.** São Paulo: Paz e Terra, 1996.

FREITAS, Helena Costa Lopes de. Formação de professores no Brasil: 10 anos de embate entre projetos de formação. **Educação e Sociedade.** Campinas: v. 23, n. 80, p. 136-167, 2002.

GATTI, Bernardete. A formação inicial de professores para a educação básica: as licenciaturas. **Revista USP,** São Paulo, n 100, p. 33-46, dez. 2013.

GATTI, Bernadete; BARRETTO, Elba Siqueira de Sá. **Professores no Brasil: impasses e desafios.** Brasília: Unesco, 2005. Disponível em: <http://unesdoc.unesco.org/images/0018/001846/184682por.pdf>. Acesso em 22 de fev de 2020.

GIOVANNI, Luciana Maria; GUARNIERI, Maria Regina. Pesquisas sobre professores iniciantes e as tendências atuais de reforma da formação de professores: Distância, ambiguidades e tensões. In: GIOVANNI, Luciana Maria; MARIN, Alda Junqueira (Orgs.). **Professores iniciantes: Diferentes necessidades em diferentes contextos.** São Paulo: Junqueira&Marin, 2014.p. 33-44.

IMBERNÓN, Francisco. **Formação docente e profissional: formar-se para a mudança e a incerteza.** São Paulo: Cortez, 2001.

IMBERNÓN, Francisco. **Formação Docente e Profissional.** São Paulo: Cortez, 2001.

LESSARD, Claude. A universidade e a formação profissional dos docentes: novos questionamentos. **Educação e Sociedade:** Campinas, vol. 27, n. 94, p. 201-227, jan./abr, 2006. Disponível em: <http://www.cedes.unicamp.br>. Acesso em 22 de agosto de 2012.

MARCELO GARCÍA, Carlos. **Formação de professores para uma mudança educativa.** Lisboa: Porto, 1999.

MARCELO GARCIA, Carlos. Desenvolvimento profissional docente: passado e futuro. Sísiyo: **Revista de Ciências da Educação,** v. 8, p. 7-22, 2009.

MELO, E. S. N. A prática pedagógica: tecituras e reflexões a partir das experiências no PIBID – Pedagogia/UFRN. In: XVI ENCONTRO NACIONAL DE PRÁTICA DE ENSINO E DIDÁTICA, 2012, Campinas (SP). Anais do XVI **Encontro Nacional de Prática de Ensino e Didática.** São Paulo: Junqueira & Marin, 2012, p. 006872-006883.

NÓVOA, António. **Profissão Professor.** 2 ed. Porto: Porto Editora, 1995.

NÓVOA, António. **Professores: imagens do futuro presente.** Lisboa: Educa, 2009.

PERRENOUD, Philippe. (2000). **Dez Novas competências para Ensinar**. Porto Alegre: Artmed Editora

PIMENTA, Selma. Garrido. **Saberes pedagógicos e atividade docente**. 4. ed. São Paulo, SP: Cortez, 2005.

TARDIF, Maurice. **Saberes docentes e formação profissional**. 2. ed. Rio de Janeiro: Vozes, 2002.

TARDIF, Maurice; LESSARD, Claude & LAHAYE, Louise. (1991). **Os professores face ao saber**. Esboço de uma problemática do saber docente. Porto Alegre: Pannônica.

Introdução

Atualmente algumas críticas são apresentadas à formação de educadores oferecida pelas universidades evidenciando o distanciamento em relação aquilo que se aprende e aquilo que se ensina, aos problemas reais vividos pelas escolas ou sua falta de compromisso com a melhoria do ensino e formação docente.

Para discutirmos sobre esses pontos críticos se faz necessário percorrer os caminhos que a prática docente e a formação inicial indicam e, entre outras questões pontuais, compreender que seu percurso é repleto de embates, retrocessos, lutas, conquistas e desafios que buscam muitas vezes um espaço de ser professor. É fazer uma reflexão em torno dos desafios da construção da identidade docente, pensando que o desenvolvimento Profissional Docente envolve o comprometimento com aprendizagens pessoais contínuas durante toda a sua carreira docente, para tentar superar as necessidades vigentes advindas do cotidiano em constante transformação.

Historicamente, a profissão docente vai construindo seu lugar social a partir de contradições e conflitos; na vida escolar, os professores seriam a voz dos dispositivos de

escolarização (NÓVOA, 1995). É preciso pensar sobre a formação e identidade docentes como uma ação contínua que acontece ao longo da vida e da carreira e esses espaços de tempo reconstruem os significados da profissão docente que em cada período exerce funções diferentes das quais precisam ser redefinidas. Afinal, seus saberes e práticas estão relacionados não só às competências e às habilidades (que eles possuem ou necessitam desenvolver ao exercerem seu trabalho), mas às suas atitudes, histórias pessoais, experiências, enquanto pessoas e profissionais.

Considerando estes aspectos, como bem afirma Nóvoa (2009), um dos marcos do século XXI está na valorização do professor como centro das preocupações relacionadas à educação, por isso a expressiva quantidade de estudos sobre a formação docente. A melhoria da formação profissional inicial e continuada pode ocorrer por meio da busca de conhecimentos necessários para ensinar, sendo uma das estratégias a implantação de projetos que visam o aumento da qualidade de ensino (Freitas, 2002).

Corroboramos com a ideia da autora e, baseando-nos nisso, buscamos pesquisar o Programa Institucional de Bolsas de Iniciação à Docência-PIBID que tem por finalidade “fomentar a iniciação à docência, contribuindo para o aperfeiçoamento da formação de docentes em nível superior e para a melhoria de qualidade da educação básica pública brasileira” (BRASIL, 2010) para ser o espaço de construção das reflexões dos participantes da pesquisa uma vez que acreditamos que a identidade, desenvolvimento profissional e a aprendizagem docente são frutos de conhecimentos, comprometimentos, transformações, pertencimentos, e que tudo isso ocorre em um determinado contexto sociopolítico. No nosso caso, a será a escola, como um ambiente de formação e autoformação, mas também na busca permanente de possibilidades que possam interferir e enriquecer qualitativamente suas próprias aprendizagens e seu fazer como futuros docentes, além de que as aprendizagens a partir da experiência, em grande parte desenvolve maior competência e aperfeiçoamento na atuação das práticas pedagógicas.

O PIBID foi visto como espaço de pesquisa, porque busca colaborar com a melhoria da educação e surge justamente com o propósito de inovar, de propiciar aos licenciandos uma reflexão sobre o fazer pedagógico bem como, a construção de saberes necessários ao exercício da docência, por meio de atividades colaborativas entre os graduandos participantes e professores supervisores. Nesse cenário, coube-nos

questionar: Que profissionais são necessários neste contexto? Qual o perfil deste profissional para satisfazer estas necessidades? Que saberes este profissional precisa ter? Onde buscá-los? Foram estas inquietações que nos fizeram pensar no desenvolvimento profissional, aprendizagem docente e, conseqüentemente na identidade do professor, pois o saber docente é um saber plural, advindo também do processo de construção de identidade do professor e da sua formação.

A profissão docente que outrora era enaltecida e reconhecida, hoje sofre com sua desvalorização por quase toda sociedade, inclusive por seus autores, nós que somos professores. A honradez que permeava no campo docente enfraqueceu-se, a valorização e motivação de ser um educador deu lugar a outros atributos, nunca antes pensado, dado o peso destes profissionais para a sociedade. O docente na atualidade se depara cotidianamente com desafios e dificuldades em diversos aspectos e estes conseqüentemente impregnam em suas mentes indagações e reflexões, e em meio a esses sentimentos e aflições, é pertinente analisarmos os desafios e possibilidades de construir sua identidade profissional e sua relevância nesse processo de altos e baixos da profissão. As mudanças e as inovações exigem dos professores uma constante (re)configuração de saberes e favorecem o reconhecimento da necessidade de trabalhar no sentido de transformar.

No processo de reflexão sobre a formação docente, alguns autores têm utilizado nos últimos anos a expressão Desenvolvimento Profissional Docente (DPD). Nas abordagens de Marcelo (2009) fica evidente o quão vasto e diverso é o campo de conhecimento acerca do DPD. Na referência ao termo, o autor explica a opção pelo desenvolvimento profissional do professor, considerando que há ideia de profissional do ensino e que o seu desenvolvimento é contínuo e permanente, que deve ocorrer no espaço da escola, não só em processos formais, mas também atividades informais.

Assim sendo, esta pesquisa tem como objetivo discutir as contribuições do subprojeto PIBID Pedagogia do CAP/UERN na formação da identidade, desenvolvimento profissional e aprendizagem docente, analisando a visão dos licenciandos a respeito das práticas e saberes mobilizados por meio das vivências neste subprojeto, pois, corroborando com Tardif e Raymond (2000), os saberes básicos para a prática docente são adquiridos, em parte, durante o curso de formação inicial para o magistério. Esses saberes, por si só, não são suficientes e precisam ser complementados

por uma formação prática, por uma experiência direta no local de trabalho, a qual propiciará aos professores e professoras iniciantes a oportunidade de se familiarizarem com a cultura do local – cultura da escola – em que exercerão a sua profissão, bem como de assimilarem, progressivamente, os saberes necessários à realização de suas tarefas. Desse modo, as experiências práticas no cotidiano do PIBID são a fonte privilegiada de aprendizagem do saber ensinar.

Para a realização da pesquisa ora apresentada, nos aprofundamos teoricamente, nos estudos de: Brasil (2010), Gatti (2013), Marcelo Garcia (1999), Nóvoa (2009), dentre outros que discutem a temática em análise.

Identidade e docência: entre desafios e perspectivas

Freire (1991, p. 32) argumenta que ninguém começa a ser educador numa certa terça-feira às quatro horas da tarde. Ninguém nasce educador ou é marcado para ser educador. “A gente se faz educador, a gente se forma, como educador, permanentemente, na prática e na reflexão sobre a prática”, nesse sentido, a chegada dos licenciandos a escola através do PIBID é um momento ímpar para o início da construção da identidade docente, por favorecer o contato a um universo plural e capaz de favorecer o exercício reflexivo de todos os que estão inseridos no programa.

Também corroboramos com Farias (2015) quando aponta que transformar-se em professor leva tempo e requer uma série de atitudes que envolvem muitos interlocutores, no meio das quais estão os professores experientes imbricados em uma cultura escolar; os alunos, que esperam ansiosos por uma nova maneira de ensinar; a escola, com suas peculiaridades diversas; e um grupo gestor, que necessita resolver todas as demandas que a escola solicita. Essa imersão na escola, marca o início do desenvolvimento do trabalho, isto é, a inserção do docente em seu ambiente de trabalho, marca decisivamente sua profissionalidade.

Constata-se que o PIBID vem possibilitando, na visão de todos os envolvidos com sua realização, um aperfeiçoamento da formação inicial de docentes para a Educação Básica. Em particular, destacamos os estudos que apresentam a apreciação dos Licenciandos que participam deste Programa os quais declaram reiteradamente em

seus depoimentos como o PIBID está contribuindo fortemente para sua formação profissional em função de propiciar contato direto com a realidade escolar no início de seu curso, contato com a sala de aula e os alunos, possibilitando-lhes conhecer de perto a escola pública e os desafios da profissão docente. (GATTI, B.; ANDRÉ, M., 2013, s/p apud BRASIL, 2013a, p. 8).

A esse respeito, o ato de ensinar não deve ser visto como algo simples, pelo contrário, deve ser entendido como profissionais que enfrentam muitos desafios para ser e tornar-se professor e isso passa necessariamente pelo processo de (auto)aprendizagem e pelas relações que cada pessoa estabelece consigo mesma (intrapessoais) e com as outras pessoas (interpessoais). Na percepção de Nóvoa (2007), formar é sempre formar-se (a si mesmo), e todo conhecimento é autoconhecimento; antes de ensinar, é preciso aprender. O professor nega seu papel quando tudo tem de ensinar e nada a aprender.

Tentar discutir sobre a identidade docente, desenvolvimento profissional e aprendizagem docente é estabelecer um diálogo que nos dá equilíbrio para as problemáticas da profissão docente, sendo assim é imprescindível uma reflexão em torno dessa temática para que venhamos apontar diretrizes de novas formas de olhar este profissional, procurando discutir o seu lugar social. É preciso dizer não a desprofissionalização da profissão docente e para isto, é necessário lutar pelo o espaço dos professores dentro das escolas, universidades ou outros centros formadores de sujeitos.

A reflexão que ora apresentamos perpassa pela construção social, pelos aspectos sociais englobados no ambiente escolar, os quais elencam novas funções aos professores. O grande desafio é pensar a formação da identidade docente no modelo escolar vigente, por isso que reunimos as experiências vivenciadas no contexto escolar através do PIBID e as aprendizagens ocorridas estando os participantes da pesquisa imersos neste ambiente. O que tem contribuído para a formação docente? Em que momento a formação acadêmica e continuada tem sido instrumento de “possibilidades” na construção da identidade profissional? Como os discentes que fazem parte dos programas de iniciação à docência tecem elos de saberes e aprendizados na sua formação?

Não é difícil concluir que os espaços de caráter formador necessitam de aperfeiçoamento no campo das estratégias, conceitos e ações, bem como clareza nas

propostas didáticas vinculadas à profissão docente. Os cursos de formação continuada em geral, são compreendidos como “inúteis” por seus vazios e métodos repetitivos de atuação. Na abordagem da construção da identidade docente é preciso compreender em que momento essas formações colaboram efetivamente com o professor no seu processo de formação, pois não existe uma definição exata e linear que explicita a formação docente, precisamos entender que a profissão docente se define, principalmente, pela competência de ter um saber e de saber transmiti-lo na prática pedagógica (NÓVOA, 2011).

O autor supracitado continua discorrendo alertando que “O que caracteriza a profissão docente é um lugar outro, um terceiro lugar, no qual as práticas são investidas do ponto de vista teórico e metodológico, dando origem à construção de um conhecimento profissional docente” (p. 52). Ou seja, entendemos que o saber docente não é construído apenas a partir da formação acadêmica, como alguns introduzem, é certo afirmar que os professores têm suas histórias e experiências de vida, que são ressignificadas dentro da profissão, (TARDIF, 2008) tornando-o agente estimulador e, portanto, social e histórico.

Assim, continuamos fazendo alguns questionamentos: dentro dos ambientes acadêmicos e os de formação continuada, as dinâmicas da formação tem coincidido com a lógica educativa? Em que momento esses espaços de formação verdadeiramente tem sido viáveis para prática docente, será que ao longo dos anos se constituíram como meros distribuidores de diplomas? Nesse sentido, Nóvoa (2011) nos direciona a “[...] devolver a formação de professores aos professores”, pressupondo assim que os “[...] professores tenham sido afastados dos programas de formação” (p. 53).

Entende-se nesse âmbito, que os processos de formação devem ter raízes dentro da profissão, e especialmente compreender que o conhecimento científico e a técnica não necessariamente dita o perfil do professor. Segundo Nóvoa (2011, p. 57):

A formação deve contribuir para criar nos futuros professores hábitos de reflexão e de auto-reflexão que são essenciais numa profissão que não se esgota em matrizes científicas ou mesmo pedagógicas, e que se define, inevitavelmente, a partir das referências pessoais.

Esta reflexão nos convida a olhar a escola como espaço singular da formação dos professores, “transformando a experiência coletiva em conhecimento profissional”

(NÓVOA, 2011, p. 57). O autor demonstra que é pertinente retificar que a formação dos professores sempre será um tema inacabado e de grandes embates, seja no campo filosófico seja no campo social. O ser docente é em si mesmo único.

Os elementos destacados refletem o reconhecimento da pluralidade de conhecimentos que são mobilizados no momento do exercício da atividade com os alunos. Há um processo de reflexão no momento da prática que os instiga a inter-relacionar conhecimentos provenientes de muitos espaços, mas percebemos o enfoque dado ao aspecto social desse saber e também ao proveniente da formação, pois atuam enquanto produtores de um saber específico e não apenas transmissores de diversos conhecimentos.

É necessário pensar na relação estabelecida entre os docentes e o seu saber. Nesse sentido, Tardif (2014) aponta que os professores assumem uma posição estratégica na sociedade, mas esta posição apontada por este autor entra em contradição com a posição e o reconhecimento social desse profissional na sociedade atual. Enquanto se atribui um caráter de valorização nos discursos da política educacional presente hoje no país, estes professores não vivenciam no seu cotidiano esta valorização e muitos deles, não a expressam em suas práticas, pois não se reconhecem como produtores do conhecimento.

Como possibilitar que estes docentes se reconheçam enquanto produtores do conhecimento e não apenas transmissores? Tardif explicita que:

[...] A relação que os professores mantêm com os saberes é a de 'transmissores', de 'portadores', ou de 'objetos' de um saber, mas não de produtores de um saber ou de saberes que poderiam impor como instância de legitimação social de sua função e como espaço de verdade de sua prática. Noutras palavras, a função docente se define em relação aos saberes, mas parece incapaz de definir um saber produzido ou controlado pelos que a exercem. (TARDIF, 2014, p.40)

O aspecto aqui evidenciado traz a relevância da discussão sobre o papel de protagonista na produção do conhecimento e do próprio reconhecimento do professor enquanto tal. Nesse sentido reconhecer-se enquanto produtores de um saber é condição para que estes docentes aproveitem o seu próprio saber enquanto conteúdo da formação de seus alunos, e o reconhecimento que este tipo de saber é relevante. Este panorama de

reconhecimento por parte do próprio docente e a relação com seu saber contribuirá para a identificação e posterior valorização da profissão docente.

Desse modo, o reconhecimento do docente enquanto produtor de saberes, é condição para que a identidade docente seja construída e a valorização social seja favorecida. Entendemos que os saberes docentes são heterogêneos, e essa característica não se referem apenas à natureza dos saberes, mas estão interligados ao contexto vivenciado pelos sujeitos e aos processos formativos. Estes são progressivos e carecem de contínua formação para serem continuamente avaliados, ressignificados e reformulados.

O programa institucional de bolsas de iniciação á docência na profissionalização, na construção da identidade e aprendizagem docente.

O Programa Institucional de Bolsas de Iniciação à Docência-PIBID, foi criado a partir da chamada pública do Ministério da Educação- MEC, através da CAPES, em dezembro de 2007, época em que as instituições federais de educação superior foram convocadas a apresentarem propostas de projetos institucionais de iniciação à docência, conforme condições estabelecidas neste documento.

Entre os vários objetivos, elencamos o mais pertinente ao foco da nossa pesquisa: Inserir os licenciandos no cotidiano de escolas da rede pública de educação, proporcionando-lhes oportunidades de criação e participação em experiências metodológicas, tecnológicas e práticas docentes de caráter inovador e interdisciplinar que busquem a superação de problemas identificados no processo de ensino-aprendizagem;

Foi este olhar que nos direcionou a encontrar no PIBID o contexto ideal de investigação, pois os participantes estão no cenário da docência, com todas as nuances dos seus fazeres e saberes; estando imerso no contexto escolar para pensar na sua formação, refletindo sobre a prática apresentada pelo professor colaborador e supervisor, ressignificando conceitos através das discussões teóricas. É o contato direto com a prática, por meio de vivências diárias, planejamentos pedagógicos, conversas entre professores, enfim, como um mecanismo que é capaz de relacionar teoria e prática concomitantemente levando-os a acreditar em seu potencial, trabalhar com

responsabilidade, com entusiasmo de modo que possam dialogar com a universidade e a escola. Os participantes vão se identificando e se produzindo como futuros docentes capazes de lidar com as transformações que vem enfrentando.

Corroboramos com a Diretoria de Formação de Professores da Educação Básica-DEB, quando apresentou no Relatório de Gestão PIBID (BRASIL, 2013), que a formação de professores da educação básica é um componente essencial para a universalização e a democratização da educação de qualidade, para o desenvolvimento humano e social do país e para seu crescimento inclusivo e sustentável, além disso, a DEB considera ainda

O desafio da melhoria da qualidade da educação relaciona-se diretamente com a qualidade da formação de professores, com a estruturação da carreira, com as condições de trabalho dos profissionais e com a valorização do magistério nas instituições de ensino, na comunidade científica e na sociedade em geral (BRASIL, 2013, p. 104).

O PIBID se configura como uma iniciativa de mudança nas licenciaturas no que se refere a própria visão que os futuros professores têm da sua profissão, já que encaram a realidade escolar com profundidade, elaborando materiais didáticos, refletindo sobre o trabalho pedagógico desenvolvido, acompanhando o professor e analisando seu planejamento, conforme apontam as pesquisas e avaliações na área (GATTI, 2013).

O referido Programa segue os princípios articuladores da formação de docentes: conexão entre teoria e prática, articulação entre ensino, pesquisa e extensão, integração entre escola básica e instituição formadora, o equilíbrio entre conhecimento, competências, atitudes e ética, nesse sentido, busca uma excelência e equidade para a formação, onde em outras palavras, têm como objetivo melhorar os índices da educação, bem como instrumentalizar aos participantes dos programas uma compreensão inovadora sobre o processo educacional, visando melhorar significativamente na prática pedagógica e na construção da identidade do educador.

Identidade, desenvolvimento profissional e a aprendizagem docente: qual a relação com sua formação?

A formação do professor passou por várias modificações nestes últimos anos, principalmente após a promulgação da Lei de Diretrizes e Bases da Educação nacional-LDB (9394/96). A referida lei preceitua a necessidade para o professor atuar na educação básica de possuir o ensino superior. Assim, observamos que essa legislação, dialoga com a última Constituição brasileira (BRASIL, 1988), no sentido de ampliar o acesso à educação, ampliando os direitos do cidadão.

Desse modo, investir na formação inicial e continuada do educador surgiu como forma de impulsionar ao Estado mecanismos que possam ser acessíveis aos docentes, no sentido de ajudá-los em seu processo formativo, e assim, contribuir com as demandas emergentes em nossa sociedade.

Nóvoa (2009) defende o diálogo entre conhecimento teórico e o prático na formação docente, mas com ênfase na prática. Segundo ele, é necessário devolver a formação de professor aos professores. Ou seja, que a formação ocorra dentro da profissão docente, no espaço da escola, por meio de relações tecidas entre os sujeitos que lá se encontram, como um processo dialógico e reflexivo, ou seja, num processo de autoformação. A esse respeito,

A autoformação docente é compreendida como um processo que contempla os professores como responsáveis por sua própria formação, na medida em que desenvolvem ações ativadas conscientemente e mantêm o controle sobre seu processo. A ênfase recai principalmente no desenvolvimento e crescimento da pessoa do professor, envolvendo uma peculiaridade da aprendizagem adulta que é a vontade de formar-se (MARCELO, 1999, p. 351).

Percebe-se que a autoformação é um processo de transformação interna, na qual o único responsável por este movimento é o próprio professor, na medida em que fatores externos como qualificação, exigências superiores e do mercado de trabalho influenciam nesta tomada de consciência. Com estes posicionamentos de Marcelo (1999) queremos trazer aqui a construção da identidade como algo concomitante a formação docente, por isso na nossa pesquisa não aparece desvinculada a identidade, o desenvolvimento e a aprendizagens docentes.

Nos reportamos às contribuições de Nóvoa (2009), quando defende que para formar um bom professor é preciso saber como defini-lo a princípio. Sobre isso, considera que o docente tenha cinco disposições: conhecimento; cultura profissional,

tato pedagógico; trabalho em equipe e o compromisso social. A primeira disposição reporta ao conhecimento sobre o que ensinar e para quem ensinar, tido como fundamental pelo autor. Já a segunda disposição, refere-se à apropriação da profissão, na qual “ser professor é compreender os sentidos da instituição escolar, integrar-se numa profissão, aprender com os colegas mais experientes. É na escola e no diálogo com outros professores que se aprende a profissão” (NÓVOA, 2009, p.30). A terceira seria o tato pedagógico, expresso pela relação e pela comunicação com o aluno para conduzi-lo no processo de ensino e aprendizagem. A penúltima disposição refere-se ao trabalho colaborativo na escola.

E por fim, o educador, aponta à visão além da escola pela abordagem de princípios, valores, entre outros. A pesquisa ora apresentada transita pela investigação destes princípios, ao trazer as experiências vivenciadas pelos pibidianos nas escolas.

Corroboramos ainda com Freire (1996), quando defende que, ao professor, se faz necessária uma sólida formação e uma ampla cultura geral, a fim de que possa lidar com os problemas da cultura do aluno, adequando os conhecimentos que trazem de outras experiências, sua visão de mundo e as leituras que faz desse mundo.

Assim sendo, destacamos alguns elementos da formação docente que são essenciais ao desenvolvimento profissional e a construção da identidade do docente, dentre eles: articulação entre teoria e prática; valorização da atitude crítico e reflexiva; valorização de saberes e práticas; e o reconhecimento das instituições escolares como espaço de formação. Acreditamos que por meio da articulação teoria/prática, a valorização dos saberes docentes, sejam os experienciais, teóricos e curriculares e a confiabilidade na escola, como um “espaço vivo” de formação contínua, garantem ao educador um processo imprescindível para o seu desenvolvimento profissional e a identidade docente.

Para Imbernón (2001), a formação inicial não tem oferecido preparo suficiente para que o professor venha aplicar os conhecimentos desenvolvidos em sala de aula. Assim, não têm adquirido os saberes de como desenvolver e avaliar processos de mudanças no contexto profissional. É preciso oferecer ao futuro professor conhecimentos consolidados na pesquisa para favorecer a atividade educativa, gerando atitude interativa para assumir a prática, com toda sua diversidade. Concordamos com Farias (2015, p. 9), quando destaca:

Transformar-se em professor leva tempo e requer uma série de atitudes que envolvem muitos interlocutores, no meio das quais estão, os professores experientes imbricados em uma cultura escolar; os alunos, que esperam ansiosos por uma nova maneira de ensinar; a escola, com suas peculiaridades diversas; e um grupo gestor, que necessita resolver todas as demandas que a escola solicita. Essa imersão na escola, o início do desenvolvimento do trabalho, isto é, a inserção do docente em seu ambiente de trabalho, marca decisivamente sua profissionalidade.

Assim, vemos o quanto a escola é um espaço propício para a formação do educador e sua identidade, com sujeitos experientes, imbuídos de saberes plurais, onde não há um docente que saiba mais que outro, e sim, vivências diversificadas, capazes de colaborar com o processo formativo do professor principiante. Segundo Freire (1996), na formação o professor deve assumir que o indispensável “pensar certo” não se acha nos guias de professores que os intelectuais escrevem, mas, pelo contrário, o “pensar certo” deve superar o ingênuo, é produzido pelo aprendiz em comunhão com o professor formador nas agências formadoras.

O que dizem os pibidianos?

A pesquisa ora apresentada tem como objetivo discutir as práticas e saberes mobilizados por meio das vivências no subprojeto PIBID e conhecer as contribuições do subprojeto para a formação da identidade, aprendizagem e desenvolvimento profissional do docente.

Está configurada como Estudo de caso do tipo instrumental, sendo “[...] aquele em que o caso não é uma situação concreta, mas uma questão mais ampla, como, por exemplo, a incorporação de uma política no cotidiano escolar” (ANDRÉ, 2013, p. 98).

Foi desenvolvida com três (3) alunos do curso de Pedagogia do Campus Avançado de Patu, da Universidade do Estado do Rio Grande do Norte-CAP/UERN. Tivemos como critério de escolha, a participação do subprojeto do PIBID Pedagogia. A metodologia utilizada caracteriza-se pela abordagem qualitativa, por meio de estudo de caso, e tendo como métodos a pesquisa bibliográfica e documental. Foi utilizado como instrumento de pesquisa uma entrevista com questões abertas, elaboradas a partir do

problema e dos objetivos do estudo em questão. Esse tipo de estratégia de pesquisa busca extrair de alguém as informações desejadas. A entrevista foi transcrita e o conteúdo analisado para que pudesse ser efetuada a análise e discussão do material

Segundo Bogdan e Biklen (1994), a pesquisa qualitativa possui cinco características básicas para a investigação: 1) a fonte direta dos dados é o ambiente natural, sendo o investigador o instrumento principal; 2) A investigação qualitativa é descritiva, seus dados provêm em forma de palavras ou imagens e não de números; 3) Os investigadores qualitativos interessam-se mais pelo processo do que simplesmente pelos resultados ou produtos; 4) os investigadores tendem a analisar os seus dados de forma indutiva, com base em muitas peças individuais de informação recolhida e inter-relacionadas que vai ganhando corpo e forma no decorrer da pesquisa; 5) O significado é de importância vital na análise qualitativa, por ser o foco de interesse o modo como as pessoas atribuem sentido às suas vidas.

Dessa forma, a pesquisa qualitativa se apresenta como a mais adequada para a presente investigação por possibilitar ao investigador um vínculo indissociável entre o mundo objetivo e a subjetividade do sujeito, bem como, oferecer maior liberdade e agilidade para reflexão e sistematização de ideias.

Ao analisar as experiências vivenciadas pelos graduandos em Pedagogia, temos a convicção de que a docência deixou de ser uma ação espontânea, que pode ser desenvolvida por intuições, para se tornar campo de ação com base em fundamentos filosófico-sociais, histórico-psicológicos e fundamentos de práticas específicas que demandam domínio de conhecimentos integrados a conhecimentos científicos e humanistas para a ação educacional voltada às novas gerações, em que linguagens, tecnologias e estruturas interpretativas constituem seu cerne (GATTI, 2013).

Assim sendo, acreditamos que o exercício docente é uma tarefa que exige do educador um (re)pensar contínuo sobre questões que perpassam a sala de aula, o processo de ensino-aprendizagem, bem como, os desafios enfrentados cotidianamente por toda instituição de ensino. Nesse enveredar, destacamos aqui o porquê escolhemos o Subprojeto PIBID Pedagogia do CAP/UERN

Apresentaremos neste tópico os relatos dos participantes sobre as aprendizagens/vivências construídas ao longo da operacionalização das atividades trabalhadas no subprojeto. Assim, por questões éticas, denominaremos os sujeitos

participantes da nossa pesquisa de P1, P2 e P3. Inicialmente, indagamos aos participantes sobre o que é ser professor? Como respostas, estes nos disseram que:

P1: Ser professor para mim é uma profissão que exige determinação, estudos, investir na formação, procurar sempre ensinar com métodos criativos e que despertem o interesse da turma e acima de tudo amor pela educação.

P2: Para mim, ser professor é ir além de saber a matéria, é ter a oportunidade de ensinar e aprender, sempre participando de formações e acreditando ser possível se reinventar continuamente.

P3: Acredito que hoje ser professor é algo que extrapola a sala de aula. Como diz, Paulo freire é uma profissão que exige ensinar-aprender, é investir na formação, participar de cursos e acreditar na escola como um espaço grandioso de aprendizado.

Conforme evidenciam em suas reflexões, os participantes destacam o ser professor como uma construção colaborativa e não desvinculada ao contexto e que ser professor, é estar em exercício da docência, por meio das experiências, que são construídas no dia a dia. Assim, “O professor, embora não seja seu único praticante, é aquele socialmente reconhecido como responsável pela concretização do ato de ensinar no ambiente escolar” (FARIAS et al., 2014, p. 90).

Observamos que ao definirem sobre Ser Professor, os participantes recorrem ao conceito de competência desenvolvido pelo sociólogo Perrenoud (2000) e outro autores, a exemplo de Tardif, Lessard e Lahaye (1991), cujo o saber docente é apresentado como um saber diferenciado que pressupõe mobilização de saberes oriundos de diversas fontes, como saberes de formação, saberes provenientes da formação pedagógica ou mesmo resultantes da experiência.

Ao se depararem com esta definição, os participantes trazem também em suas falas o conceito de desenvolvimento profissional pois demonstram que pressupõe a ideia de crescimento, de alargamento das possibilidades de ação dos professores. O que se observa é que aprender a ensinar vincula-se, em definitivo, à construção do conhecimento profissional docente. Ou seja, é fundamental que o professor se qualifique para ser docente, uma vez que existem saberes específicos para esse ofício. Embora o professor viva processos de autoformação e possa realizá-los individualmente, acredita-se que a reflexão compartilhada e conjunta precisa acontecer.

Prosseguindo nosso diálogo com os participantes, perguntamos sobre a opinião dos mesmos, em relação a contribuição do PIBID para a formação destes. E nos responderam:

P1: É através do PIBID que tenho vivenciado muitas experiências interessantes e aprendido muito sobre o que é ser professor. Os desafios da sala de aula, a importância de usar materiais concretos para alfabetizar, de procurar planejar aulas dinâmicas.

P2: Foi a partir de entrada no PIBID que aprendi um pouco sobre o que é ser professor. Aprendi a fazer um planejamento, aprendemos sobre metodologias diversificadas, criar projetos, conhecemos os desafios da escola, participamos dos projetos e das culminâncias, enfim, tivemos a oportunidade de vivenciar o dia a dia na escola.

P3: Considero o PIBID para mim, como algo extremamente grandioso para minha formação. Foram muitas as aprendizagens construídas ao longo do projeto em uma turma de alfabetização. Tivemos a oportunidade de aprender desde cedo a planejar, preparar os momentos para contação de histórias, construir materiais reciclados para utilizar nas aulas, enfim, foram muitas experiências que enriqueceram nossa formação, e sem dúvidas contribuirão para quando formos atuar na prática.

É perceptível, conforme mencionam os participantes da nossa pesquisa, o quanto o PIBID foi imprescindível para a construção de novas aprendizagens e contribuiu no desenvolvimento profissional dos licenciandos. Foram experiências significativas que vivenciaram no chão da escola e que sem dúvidas, possibilitaram refletir acerca de várias questões que perpassam o processo de ensino-aprendizagem na educação básica. Isso posto, Nóvoa (2003, p. 5) nos faz refletir quanto às experiências vividas no espaço escolar, quando diz que:

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

Concordamos com as reflexões apontadas por Nóvoa (2003), quando destaca a importância que a escola exerce para a aprendizagem e o processo formativo do

educador. São por meio das trocas de experiências, dos diálogos estabelecidos entre os pares e das angústias e inquietações que a prática docente vai se (re)construindo.

Ao citar sobre as contribuições na metodologia, queremos ressaltar que ao planejar suas ações, o pedagogo deve ter em mente o sentido do seu trabalho, bem como, ter clareza das dimensões ética, política, social, entre outras, atreladas às finalidades e objetivos desse trabalho, Queremos aqui salientar, conforme pontua Marcelo (1999) que o contato dos licenciandos com a escola básica permitem aos futuros professores aprenderem a compreender a escola como um organismo em desenvolvimento, caracterizado por uma determinada cultura, clima organizacional, dotada de algumas funções de gestão necessárias para garantir seu funcionamento. O contato direto com as escolas, segundo Melo (2012. 6882p):

[...] possibilita uma formação dos licenciandos mais qualificada, [...], desse modo o programa contribui para romper com uma antiga sectarização entre o que é produzido e estudado na academia e o espaço escolar. Nesse sentido, reiteramos a importância desse programa para a consolidação dos cursos de licenciatura, para a melhoria da qualidade da formação docente e para a oxigenação das práticas pedagógicas ocorridas no espaço escolar.

A partir das colocações acima, observamos o quão necessário torna-se a articulação entre universidade e escola básica, no sentido de aproximar os licenciandos da instituição escolar e assim, conhecerem desde cedo, os problemas enfrentados pela mesma, as potencialidades, seus projetos de ações e todo o planejamento estrutural que norteará o trabalho didático-pedagógico da escola, favorecendo assim, um aprendizado necessário a construção da identidade do futuro professor.

Dos sentimentos e dificuldades surgidos no contato inicial entre os licenciandos e a escola, a sala de aula, a professora e os alunos, percebemos que alguns são unânimes e ocorrem com maior ou menor intensidade. Então, dando continuidade ao nosso diálogo com os alunos participantes desta pesquisa, pedimos que nos relatassem como foi o sentimento inicial deste contato entre os participantes do PIBID e a escola básica. Os mesmos nos relataram que:

P1: Para mim, no primeiro dia, senti aquele friozinho na barriga, ficava pensando: -Meu Deus e agora? Olhava-os atentamente, mas fui bem

recebido pela professora, que nos apresentou a turma, conversou bastante conosco e nos passou aquela tranquilidade.

P2: Fiquei super ansiosa, as mãos ficaram geladas e pensei bastante: como será esta escola? E esta sala de aula? E se os alunos forem mal comportados? Surgiam vários questionamentos. Mas, para minha surpresa, fui bem recepcionada, a professora me apresentou aos alunos, fui me aproximando deles e o nervosismo foi passado.

P3: Não senti muito nervosismo não. Só pensei se a turma fosse indisciplinada, mas, aí reconheço que seria uma contribuição que nós enquanto pibidianos teríamos que dar esta contribuição, desenvolver um trabalho para colaborar na ação da professora.

Antes de qualquer formação, o professor é ser humano. Portanto, tem vontades, desejos, medos, ansiedades. Seu comportamento é pautado em emoções, em afetos, na capacidade não somente de pensar nos alunos, mas igualmente de perceber e sentir suas emoções, seus temores, suas alegrias, seus próprios bloqueios afetivos, conforme já tratava Tardif (2002).

Conforme relatam os participantes desta pesquisa, esses sentimentos são naturais, tendo em vista este ser o primeiro contato com a escola básica e a oportunidade em conhecer a escola em todas as suas dimensões: pedagógicas e administrativas. Os pibidianos relatam em suas falas, na confiança que a professora transmitiu e na possibilidade de se construir um trabalho colaborativo, o que de certa forma, contribuirá para o processo de desenvolvimento profissional docente dos mesmos.

Autores como Alves (2017), Ambrosetti et al. (2015) entre outros, concordam que os primeiros anos da docência são intensos aos iniciantes, pois esses têm muito que aprender e a maneira como essas aprendizagens ocorrem, determinam, muitas vezes, sua permanência ou não na profissão e seu perfil profissional.

Tardif (2014, p. 84) também assinala que o início da carreira docente “[...] é um período realmente importante na história profissional do professor, determinando inclusive seu futuro e sua relação com o trabalho”.

Por fim, indagamos os participantes a fazerem uma reflexão sobre os aprendizados da docência construídos por meio da experiência vivenciada pelo PIBID Pedagogia do CAP/UERN. Os mesmos enfatizaram:

P1: São muitos os aprendizados construídos a partir da minha experiência como pibidiano. Dentre eles, destaco o aprender a ser professor por meio das experiências que participei. Foram muitas aprendizagens, tenho certeza que não terei dificuldade em atuar quando passar em um concurso público porque aprendi muito sobre a sala de aula, o ensino.

P2: Dentre os aprendizados que considero importante a partir da minha experiência no PIBID Pedagogia, destaco a importância de conhecer o aluno, a necessidade da formação continuada para o professor melhorar o seu trabalho e a importância do planejamento. Se o professor planeja suas aulas, ele não tem como ficar perdido em sala. O planejamento para mim é como uma bússola no trabalho do professor.

P3: Eu vejo o PIBID como um dos melhores programas de formação de professores. Tive a oportunidade de participar e de aprender bastante sobre o processo de construção da identidade do educador. Várias teorias que víamos na faculdade eu ficava refletindo na prática em sala de aula, aprendi muitos nas formações que tivemos, nos momentos de planejamento com o professor e reconheço que por meio do PIBID quero ser professor e dar o melhor de mim para ajudar os alunos em seu processo de formação.

Os excertos acima nos permite afirmar que o Programa PIBID se apresenta como um elo essencial entre a relação Universidade-escola, propiciando assim, aprendizagens necessárias ao exercício da docência e a formação da identidade docente. Quanto a esta última, Pimenta (2005 p.18) afirma que:

[...] Constrói-se, também, pelo significado que cada professor, enquanto ator e autor confere à atividade docente em seu cotidiano, em seu modo de situar-se no mundo, em sua história de vida, em suas representações, em seus saberes, em suas angústias e anseios, no sentido que tem em sua vida o ser professor.

Além disso, os principais fatores que condicionam as diferentes configurações da identidade (e a sua transformação), estão dependentes das práticas discursivas que pontuam o contexto social, das experiências vividas e da fase em que se encontram na carreira, das suas relações com os colegas e com os alunos, da cultura organizativa das instituições e dos acontecimentos da vida pessoal. Acreditamos que a construção da identidade profissional dos participantes da pesquisa está alicerçada na experiência no PIBID Pedagogia CAP/UERN. O PIBID representa um espaço de ação, mas também de formação da identidade e desenvolvimento profissional do professor.

Considerações finais

É preciso reconhecer a escola como um espaço vivo e impulsionador de aprendizagens necessárias a construção da identidade docente, por meio de múltiplas experiências que são construídas/vividas e socializadas entre os pares. Assim sendo, a inserção de alunos licenciandos de Pedagogia na escola oportuniza aos mesmos aprenderem desde cedo sobre o processo de ensino-aprendizagem a partir da realidade em que estão imersos.

Neste cenário, o subprojeto Pedagogia do PIBID CAP/UERN surge como um meio de propiciar desde cedo aos licenciandos conhecerem a escola e suas singularidades, buscando assim, por meio de um trabalho colaborativo realizar ações que contribuam para a melhoria do processo educativo e favoreçam o processo de reflexividade do educador. Além de ser uma política pública de formação de professores que tem produzido resultados significativos não só a formação, mas também a prática de seus egressos.

Os resultados desta pesquisa evidenciam a grandiosidade que o PIBID desempenhou para os licenciandos. Essa aproximação dos licenciandos iniciantes ao campo de atuação profissional ajudou-os a compreender a lógica teórico-prática da formação e a responder, com conhecimento e criatividade, os problemas e necessidades da prática pedagógica que desenvolviam.

É necessário ainda, reconstruir os sentidos da profissão docente, pensando qual o lugar que os professores devem ocupar nas sociedades contemporâneas. Nossa pesquisa suscita novas indagações, por isso que ela não se encerra aqui é urgente debatermos sobre como tem sido as experiências dos jovens professores? Quais os diálogos que tem fortalecido o debate da profissão de ser professor? E a identidade e a docência têm sido debatidas nos espaços de formação de professores?

Sem pretensão de respostas, vale ressaltar que nessa discussão é importante entendermos a educação como um ato de criação, em que professor é o organizador dessa formação do conhecimento. Pois nenhum professor pode ser formado sozinho. Sua formação passa diretamente pelo trabalho coletivo e sua identidade muito tem a ver com o ambiente escolar e com os elos de formação inicial estabelecidos no campo

acadêmico. Isso requer, certamente, que o educador esteja atento, aberto e participe a todas e a quaisquer oportunidades que o levem a ascender tanto no plano pessoal, profissional, cognitivo e quanto humano de sua atuação.

Nosso estudo destaca que quando se inicia a prática docente, os valores, imagens e ideais atribuídos ao significado de “ser professor” podem ser construídos e desconstruídos em razão do contexto de trabalho e, nesse sentido, os programas de formação podem ser um momento crítico de tomada de consciência da necessidade de desenvolver uma identidade profissional, num palco de vicissitudes, obrigações, expectativas e possibilidades, que sujeitam a identidade a uma dinâmica de ininterrupta mudança.

Ao longo das reflexões, ficou evidente que qualificar a ação do professor na universidade, seja através do PIBID ou outras estratégias, pressupõe investir na formação continuada, como condição fundamental em direção ao desenvolvimento profissional e construção da identidade docente, na tentativa de superar os desafios e tensionamentos vividos dentro do processo de formação e prática docente.

Referências

ANDRÉ, Marli Eliza Dalmazo Afonso de. O que é um estudo de caso qualitativo em educação? **Revista da FAEEBA** – Educação e Contemporaneidade. Salvador, v. 22, n. 40, p. 95-103, jul./dez. 2013.

BARDIN, Laurence. **Análise de conteúdo**. São Paulo: Edições 70, 2011, 229p (Obra original publicada em 1977)

BRASIL. Ministério da Educação. Portaria Normativa nº 38, de 12 de dezembro de 2007. Dispõe sobre o Programa Institucional de Bolsa de Iniciação à Docência – PIBID. **Diário Oficial da União**, seção 1, p. 39. 2007.

BRASIL. **Decreto nº 7.219**, de 25 de junho de 2010. Dispõe sobre o Programa Institucional de Bolsa de Iniciação à Docência e dá outras providências. Disponível em: . Acesso em: fev. 2020.

BRASIL. **Portaria nº 096**, de 18 de julho de 2013. Aprova o Regulamento do Programa Institucional de Bolsa de Iniciação à Docência (Pibid). Disponível em: . Acesso em: fev. 2020.

BOGDAN, Robert; BIKLEN, Sari. **Investigação qualitativa em educação**: uma introdução à teoria e aos métodos. Portugal: Porto Editora, 1994.

CHUDZIJ, Vera Lúcia. Formação Inicial de Pedagogos. Educere **Congresso Nacional de Educação 2015**.

FARIAS, Isabel Maria Sabino. A Prática do Professor iniciante egresso do PIBID. **Congresso Nacional de Educação e Formação de Professores**. EDUCERE.

FREIRE, Paulo. **Pedagogia da Autonomia**: saberes necessários à prática educativa. São Paulo: Paz e Terra, 1996.

FREITAS, Helena Costa Lopes de. Formação de professores no Brasil: 10 anos de embate entre projetos de formação. **Educação e Sociedade**. Campinas: v. 23, n. 80, p. 136-167, 2002.

GATTI, Bernardete. A formação inicial de professores para a educação básica: as licenciaturas. **Revista USP**, São Paulo, n 100, p. 33-46, dez. 2013.

GATTI, Bernadete; BARRETTO, Elba Siqueira de Sá. **Professores no Brasil**: impasses e desafios. Brasília: Unesco, 2005. Disponível em: <http://unesdoc.unesco.org/images/0018/001846/184682por.pdf>. Acesso em 22 de fev de 2020.

GIOVANNI, Luciana Maria; GUARNIERI, Maria Regina. Pesquisas sobre professores iniciantes e as tendências atuais de reforma da formação de professores: Distância, ambiguidades e tensões. In: GIOVANNI, Luciana Maria; MARIN, Alda Junqueira (Orgs.). **Professores iniciantes**: Diferentes necessidades em diferentes contextos. São Paulo: Junqueira&Marin, 2014.p. 33-44.

IMBERNÓN, Francisco. Formação docente e profissional: formar-se para a mudança e a incerteza. Cortez, 2001.

IMBERNÓN, Francisco. **Formação Docente e Profissional**. São Paulo: Cortez, 2001.

LESSARD, Claude. A universidade e a formação profissional dos docentes: novos questionamentos. **Educação e Sociedade**: Campinas, vol. 27, n. 94, p. 201-227, jan./abr, 2006. Disponível em: <http://www.cedes.unicamp.br>. Acesso em 22 de agosto de 2012.

MARCELO GARCÍA, Carlos. **Formação de professores para uma mudança educativa**. Lisboa: Porto, 1999.

MARCELO GARCIA, Carlos. Desenvolvimento profissional docente: passado e futuro. *Sísifo*: Revista de Ciências da Educação, v. 8, p. 7-22, 2009.

MELO, E. S. N. A prática pedagógica: tecituras e reflexões a partir das experiências no PIBID – Pedagogia/UFRN. In: **XVI ENCONTRO NACIONAL DE PRÁTICA DE ENSINO E DIDÁTICA**, 2012, Campinas (SP). Anais do XVI Encontro Nacional de Prática de Ensino e Didática. São Paulo: Junqueira & Marin, 2012, p. 006872- 006883.

NÓVOA, António. *Profissão Professor*. 2 ed. Porto: Porto Editora, 1995.

NÓVOA, António. *Professores: imagens do futuro presente*. Lisboa: Educa, 2009.

PERRENOUD, Philippe. (2000). **Dez Novas competências para Ensinar**. Porto Alegre: Artmed Editora

PIMENTA, Selma . Garrido. **Saberes pedagógicos e atividade docente**. 4. ed. São Paulo, SP: Cortez, 2005.

TARDIF, Maurice. **Saberes docentes e formação profissional**. 2. ed. Rio de Janeiro: Vozes, 2002.

TARDIF, Maurice; LESSARD, Claude & LAHAYE, Louise. (1991). **Os professores face ao saber**. Esboço de uma problemática do saber docente. Porto Alegre: Pannônica.

Recebido em 01/11/2020

Aprovado em 25/11/2020