



## CAMINHOS PARA A FORMAÇÃO DO LICENCIANDO PROFESSOR EM QUE ESCOLA E UNIVERSIDADE REALMENTE DIALOGUEM. EMBATES E BOAS EXPERIÊNCIAS ATRAVÉS DO PIBID

Larissa Soares de Siqueira Maria

larissasoares.ufjf@gmail.com<sup>1</sup>

Cleber Abreu da Silva

clebera3@gmail.com

### Resumo

*O objetivo do artigo é analisar o processo de aprendizagem da docência, através do programa PIBID (Programa Institucional de Bolsa de Iniciação à Docência), partindo da necessidade de mudanças urgentes nas perspectivas existentes na formação do professor. Propõe-se reflexões que tentem desconstruir o modelo de escola tradicional, ao mesmo tempo investigando e problematizando didáticas mais sólidas, acima de tudo mais participativas, que elevem o discente ao papel de sujeito. As práticas da escola tradicional, infelizmente ainda atual, estão fora de seu espaço-tempo. As transformações que ocorreram no mundo, com o avanço da tecnologia e globalização, nos trazem uma ruptura de identidades, políticas e conhecimentos que nos desafiam na criação de novas didáticas. Por isso esta pesquisa defende que algumas das cruciais transformações devem se iniciar na formação docente, visando, posteriormente, uma reconstrução da instituição escola. Os resultados dessa pesquisa estão sendo obtidos ao longo do programa Pibid, buscando analisar as implicações, potencialidades e limitações da formação docente, por enquanto em sua perspectiva teórica de reflexão. Entre algumas das hipóteses a serem refletidas, estão as seguintes: Como o currículo acadêmico pode dialogar com as transformações vigentes? Como a dialética do espaço poderia ser captada pelo licenciando em sua formação? Como a escola básica está se relacionando com a transição da modernidade que se vive? E o Pibid, como minimamente potencializa a problematização dessas complexas questões? Queremos colaborar com esses muitos desafios?*

**Palavras-chave:** Formação docente, Prática docente, Ensino de Geografia.

---

<sup>1</sup>Larissa Soares de Siqueira Maria (larissasoares.ufjf@gmail.com) Graduada em Geografia licenciatura pela Universidade Federal de Juiz de Fora, participante do PIBID

<sup>2</sup> Cleber Abreu da Silva (clebera3@gmail.com) Licenciado em Geografia pela Universidade Federal de Juiz de Fora, especialista em Psicologia e desenvolvimento humano pela Universidade Federal de Juiz de Fora, mestre em Gestão Pública pela Universidade Federal de Alfenas e doutorando em Educação pela Universidade Federal do Rio de Janeiro

## Introdução

Ao analisar a formação inicial docente da geografia, se descobre uma série de dificuldades que são vivenciadas apenas no momento da prática, neste caso a experiência possibilitada pelo PIBID (Programa Institucional de Bolsa de Iniciação à Docência). Tem-se como hipótese principal que uma importante dificuldade é ocasionada pelo desafiante diálogo entre prática e teoria na formação docente, especialmente quando a finalidade é construir condições para a ocorrência de um efetivo processo de ensino-aprendizagem. Para esta pesquisa, destaca-se o currículo acadêmico como objeto de análise a se investigar visando a identificação de elementos da existência ou não de uma *práxis* pretendida.

Parte-se de um contexto de análise teórica em que um relevante problema da formação de professores ainda esteja ligado a práticas tradicionais existentes em ambientes acadêmicos, práticas que ao não serem confrontadas, ressignificadas, repensadas neste espaço, acabam fortalecendo sua continuidade quando os professores, nas escolas, dão início ao seu exercício profissional. O ciclo de reprodução das hierarquias, metodologias tradicionais, não é rompido.

Quer-se investigar elementos pedagógicos e educacionais que subsidiem todos os envolvidos com o processo formativo, isso na expectativa de que se passe a colaborar para a construção de um novo professor de Geografia. Demanda-se que o currículo acadêmico profissional da licenciatura propicie sim conteúdos associados à prática da referida etapa, mas que os professores formadores saibam estabelecer a dialogicidade entre a reflexão teórica de um objeto e sua imediata articulação a ser proposta e refletida em, por exemplo, turmas da educação básica em geral. Numa análise curricular da licenciatura do curso de Geografia de uma universidade pública brasileira, já se constata importantes transformações, positivas, na proposta curricular, todavia também há uma profunda dificuldade dos docentes formadores em mudarem suas abordagens e metodologias pedagógicas.

Nas últimas três décadas, como afirma Santos (2002), o mundo enfrentou, e ainda enfrenta, profundas transformações tecnológicas que interferem, por exemplo, no perfil de aluno que a escola passou a receber. Além disso, foi também nesta época que a instituição escola, especialmente no Brasil, passou a receber educandos com as mais diversas formas em seus perfis comportamentais e de origem familiar, sejam elas em suas composições social,



econômica e cultural. A escola não possui mais o monopólio do conhecimento, muito menos o do poder, elementos que a tornavam, no passado, uma instituição inquestionável. Isso tudo se reverteu, e muito drasticamente. Tem-se a perspectiva que uma importante parte das pessoas envolvidas com a formação do professor, especialmente na universidade, encontra-se deslocada em seu espaço e tempo de intenções, provocando uma estrutura diacrônica entre as ações propostas por docentes universitários e a realidade efetivamente vivida pelo discente em formação na licenciatura.

A investigação se propõe a fazer uma breve análise acerca do currículo acadêmico da Geografia de uma universidade pública brasileira, sempre estabelecendo uma relação com as práticas e teorias experimentadas no Pibid. A partir daí colaborar para as discussões que tentam revelar os caminhos e descaminhos existentes nessa ainda distante aproximação entre universidade e escola, teoria e prática, docência universitária e docência básica, o tempo e espaço acadêmico e o espaço-tempo escolar.

### **Que professor temos? Que professor queremos?**

A análise do currículo acadêmico, a forma em que o mesmo é materializado e as relações que passam a ser vivenciadas com o exercício da prática nos leva a questionar elementos importantes do que é proposto no âmbito universitário.

Segundo Imbernón (2009), a profissão docente precisa de uma redefinição, onde assuma novas competências no âmbito pedagógico, científico e cultural, pois o mundo exige novos profissionais. Os conhecimentos dos docentes devem ser ampliados no planejamento, ou na pesquisa, na resolução de problemas. Essa redefinição traria mudanças reflexivas do docente a respeito do compartilhamento do conhecimento dentro de um grupo. Imbernón nos ajuda a compreender afirmando que

Ninguém pode negar que os contextos sociais e educativos que condicionam todo o ato social e, portanto, a formação, mudaram muito. As mudanças sempre ocorreram, porém, hoje falamos muito mais a esse respeito ou, ainda, sua percepção é maior. Cada geração tem a sensação de que as mudanças foram vertiginosas, mas, a verdade é que nos últimos decênios estas mudanças foram mais intensas, e, por que não dizer, numa nova pobreza (material e intelectual) (p. 8, 2009).

Já Cavalcanti (2002) recomenda que a formação profissional seja pensada e executada com base numa concepção de objetivos educacionais que visam à preparação para o exercício do trabalho, para a prática da cidadania e para a vida cultural, onde o professor seja estimulado a ultrapassar algumas barreiras teóricas e metodológicas que na atualidade ainda limitam possibilidades de um maior sucesso.

Nóvoa (2011) ressalta que os professores enfrentam uma grande dificuldade de colocarem modelos inovadores em suas práticas, devido ao excesso academicista e o fechamento da instituição em torno dela mesma, ignorando assim fatores externos como o social e cultural. O mesmo autor reafirma que há uma grande dificuldade de combater a reprodução de práticas de ensino tradicionais, onde o aluno se torna apenas um observador. Essa realidade poderia ser mudada através do olhar crítico e do esforço por mudanças.

É necessário pôr em questão a formação pedagógica do licenciado, que, segundo algumas pesquisas já não responde às exigências do preparo para a docência, assim como é indispensável identificar as razões das constantes resistências de estagiários e professores para modificarem suas práticas pedagógicas (2011 p. 322).

O âmbito acadêmico ainda é escasso de oportunidades práticas que insiram o discente numa formação mais ativa em sua aprendizagem, o limitando apenas a atividades observacionais, criando experiências vagas e sem uma intencionalidade explícita sobre como intervir no contexto observado. Apenas observar não proporciona subsídio necessário para execução eficaz do exercício pedagógico, seja enquanto discente ou profissional. É preciso conhecer, exercer e aperfeiçoar as habilidades e não apenas desenhar teorias que não se encaixam na realidade, já que o âmbito escolar é heterogêneo.

Constata-se que o currículo acadêmico se encontra muito distante do espaço escolar, onde teoria e prática não dialogam. Este espaço é enxergado na perspectiva geográfica mesmo,



especialmente nas diretrizes sugeridas por Santos (2002), onde a função da escola passa a ser determinada por interesses políticos e econômicos verticais, produzindo um ambiente com uma forma que apenas se apresenta como uma prévia das relações de trabalho em que estudantes, futuros trabalhadores precários, serão devidamente preparados para os interesses de corporações. O lugar escolar, que deveria refletir a identidade de alguns grupos locais, acaba materializando uma territorialidade que reproduz interesses cada vez mais globais. A produção de uma espacialidade nas reflexões curriculares geográficas já deveria, e poderia, ser iniciada nos bancos acadêmicos, e sempre em uma dialogicidade disposta a entender a dialética espaço-temporal em que a geografia e a escola estão inseridas. Mas ainda não é isso que ocorre.

Tardif reforça que

não há uma conexão entre teoria e prática, onde as teorias apreendidas no âmbito acadêmico não possuem relação com o ensino de fora, fazendo com que estes conhecimentos não sejam úteis ao atuar na profissão. Tardif propõe ainda que o discente seja reconhecido como sujeito do conhecimento ainda no âmbito acadêmico e que não seja limitado a disciplinaridade. Dessa forma, o principal desafio para a formação de professores nos próximos anos será o de abrir um espaço maior para os conhecimentos práticos dentro do próprio currículo (2008, p. 241).

Ainda para Tardif (2008) os profissionais deveriam contribuir para a elaboração do currículo. Assim os saberes práticos e suas limitações estariam incluídos no currículo acadêmico, objetivando uma formação docente mais próxima da realidade. As práticas, para este autor, na formação docente são aplicacionistas, onde a teoria e prática andam separadas. O discente recebe toda bagagem teórica e posteriormente aplica na prática tornando teoria e prática duas unidades distintas. Entretanto, Gatti (1997) considera teoria e prática uma única unidade. Separar teoria e prática oferece uma ilusão dos saberes pois, numa disciplina, aprender é conhecer, mas, numa prática, aprender é fazer e conhecer fazendo.

Portanto

o saber não é uma substância ou um conteúdo fechado em si mesmo, ele se manifesta através de relações complexas entre ver no próprio cerne do saber dos professores a relação com o outro, e principalmente, com esse outro coletivo representado por uma turma de alunos (TARDIF, p. 13, 2002)

Para estabelecer um diálogo entre teoria e prática deveria ser proposto no currículo acadêmico casos e desafios reais enfrentados pelo profissional, oferecendo subsídio para um melhor aperfeiçoamento docente, buscando métodos e estratégias que contemplem a heterogeneidade do ambiente escolar. É importante salientar que o professor deve ser um profissional de frequente renovação de método e estratégias buscando contemplar turmas distintas. A experiência pibidiana materializou, na prática, essa proposta. A mesma foi denominada de casos clínicos, onde situações hipoteticamente vividas em salas de aula e unidades escolares, além de suas conexões com as muitas relações espaciais que compreendem esses dois lugares, foram elaboradas pelo professor supervisor em exercícios intencionados e propostos aos bolsistas para que, através de referenciais teóricos também sugeridos, problematizações e respostas pudessem ser encontradas visando suas aplicações em condições de realidade nas salas e escola.

O professor pode ser uma figura mediadora, que impulse o pensamento crítico e estimule o aluno a ser um protagonista do ambiente escolar. Percebe-se que se o círculo vicioso produzido dentro do ambiente acadêmico não for quebrado através da reflexão e crítica dos próprios métodos essa prática se propaga no ambiente escolar. Castellar destaca que

por meio da visão sociointeracionista, considera-se o ensino a construção de conhecimento pelo aluno [...] tem-se permitido formular uma série de desdobramentos orientadores para o ensino de Geografia. O aluno é o sujeito ativo de seu processo de formação e de desenvolvimento intelectual, afetivo e social, o professor tem o papel de mediador de formação do aluno, a mediação própria do trabalho do professor é a de favorecer/propiciar a interação (encontro/confrontos) entre o sujeito (aluno) e o seu objeto de conhecimento (conteúdo escolar). Nessa mediação, o saber do aluno é uma dimensão importante do seu processo de conhecimento (processo de ensino-aprendizagem) (2005, p.167).

## **A experiência pibidiana**

Com a preocupação de proporcionar mudanças significativas e bases mais concretas na formação do acadêmico da licenciatura, tem-se como política pública indutora na formação inicial deste docente o Pibid, que tenta se apresentar como um diferencial do tradicional e tão



criticado estágio, propondo exatamente um novo olhar na principal problematização até agora trazida nesta reflexão, que seria a de ressignificar a relação entre teoria e prática ainda durante a graduação.

Freire (2011) nos faz refletir sobre a *práxis*, onde a ação-reflexão-ação sempre sejam parte integrante para o entendimento do lugar. Este lugar é cindido e alçado à totalidade, sendo que nesta escala, através das mediações propostas ao educador e pelo educador, os muitos fatos seriam analisados, refletidos e, na medida do possível, entendidos, para que, finalmente, após este exercício de compreensão sobre os elementos do espaço, as muitas questões problematizadas fossem trazidas, de volta, ao lugar. Lugar em que está o licenciando, lugar que se encontra o supervisor, o coordenador do Pibid, lugar que, acima de tudo, está o sujeito da aprendizagem, o educando. Essa é a proposta pibidiana que se está vivenciando, apresentando-se como um importante diferencial dos tradicionais estágios docentes. Barros corrobora que

Dentro do que foi exposto e analisado sobre a atuação do PIBID, dentro do espaço escolar que se torna um programa propiciador de saberes e práticas de ensino voltadas para reflexão-ação-reflexão que tem como objetivo principal o aluno e sua aprendizagem. Portanto a contribuição do programa de iniciação a docência traz consigo uma contribuição significativa na aprendizagem e no dia a dia dos alunos da escola. (2013, p. 10).

Percebe-se que através desta experiência analisada no Pibid o discente em formação estabelece uma ressignificação do ensino aprendido através de suas reflexões acerca do âmbito escolar. Wollmann ilustra que

O Programa Institucional de Bolsa de Iniciação à Docência (PIBID) vem se consolidando como uma das mais importantes iniciativas do país no que diz respeito à formação inicial de professores, surgindo como uma nova proposta de incentivo e valorização do magistério e possibilitando aos acadêmicos dos cursos de licenciatura a atuação em experiências metodológicas inovadoras ao longo de sua graduação (p. 167, 2012).

Realizando esta análise acerca da experiência até agora obtida no Pibid, reforça-se a importância desse programa para a melhoria da formação de professores, que, pelo menos em



nossa vivência, tenta ignorar modelos mecanizados e reprodutores, passando a construir um espaço para o aluno, e com os alunos, nos tornarmos sujeitos do conhecimento. Destaca-se também que os métodos de formação, mas também de implementação em sala de aula das práticas discutidas, não se apresentam como revolucionários, inovadores ao extremo, disruptores em alguma intenção, muito pelo contrário. A intenção, desde o início do processo formativo pibidiano, é saber que o docente, seja ele qual for, para ser bem sucedido em sua intenção de despertar o interesse da aprendizagem em alguma outra pessoa, precisa, essencialmente, deslocar seu eixo de atuação do ensino para a aprendizagem. Ter a consciência de que, através desse deslocamento, o tradicional objeto, que sempre foi o educando, se perceberá sujeito, passando a ter protagonismo na produção das responsabilidades e do conhecimento, ou seja, despertando neste o interesse em conhecer seu lugar, refletir sobre ele, para a partir daí territorializá-lo, construindo potenciais resistências locais sobre as espacialidades globais.

### **Considerações finais**

É possível mudar o cenário atual, tornar o aluno protagonista do âmbito escolar e subverter as práticas reprodutoras, produzindo um ambiente harmônico e de interesse pela aprendizagem, adequando as didáticas, os currículos, os métodos, os processos avaliativos às muitas realidades experimentadas na complexa espacialidade dos lugares em que as escolas estão.

Consideramos, portanto, que são emergencialmente necessárias mudanças nas práticas pedagógicas e educativas no âmbito acadêmico e uma ressignificação sobre teoria e prática, culminando com o propósito, sempre de caráter reflexivo, acerca da educação, mas, especialmente, das escolas em seus lugares e das territorialidades a serem construídas nas salas de aula. Dessa forma, as atividades desenvolvidas através do Pibid possibilitaram, e estão possibilitando, uma melhora significativa em nossas potenciais práticas pedagógicas e





educativas docentes, estimulando a consciência de um permanente diálogo entre teoria e prática visando a construção de uma identidade docente, acima de tudo ampliando o horizonte profissional, não perdendo o senso da complexa realidade a ser enfrentada, mas sabendo que as problematizações precisam ser feitas, respostas a estas problematizações precisam ser construídas, até para que a escola se torne um lugar de resistência às permanentes ameaças produzidas pelas globalidades, cada vez mais totalitárias (Santos, 2002).

### Referências bibliográficas

BARROS, E. N.; SOUZA, E. J. S.; MACEDO, M. **PIBID x ESCOLA PÚBLICA: uma parceria na melhoria da qualidade do ensino e da aprendizagem das séries iniciais do ensino fundamental**. In. V Fórum Internacional de Pedagogia – V FIPED, Vitória da Conquista – BA, 2013.

BRAIBANTE, M. E. F.; WOLMANN, E. M. **A Influência do PIBID na Formação dos Acadêmicos de Química Licenciatura da UFSM**. Química Nova na Escola. Vol. 34, Nº 4, p. 167-172, 2012.

CARVALHO, J. M.; SIMÕES, R. H. S. **Formação Inicial de Professores: uma análise dos artigos publicados em periódicos nacionais**. In: André, Marli (org). Formação de professores no Brasil (1990-1998). Brasília: MEC, 2002.

CASTELLAR, S. **Educação geográfica: teorias e práticas docentes**. São Paulo-SP: Contexto, 2005. 167 p.

CAVALCANTI, L. S. **Geografia e práticas de ensino**. Goiânia: Alternativa, 2002.

FREIRE, P. **Pedagogia da Autonomia: saberes necessários à prática educativa**. 43. ed. São Paulo: Paz e Terra, 2011.

GATTI, B. **Formação de professores e carreira: problemas e movimentos de renovação**. Campinas, SP: Editora Autores, 1997.

IMBERNÓN, Francisco. **Formação docente e profissional: formar-se para a mudança e a incerteza**. 9. ed. São Paulo: Cortez, 2011.

NÓVOA, A. **Desafios do trabalho do professor no mundo contemporâneo**. Palestra proferida no Parlamento Latino-Americano - Parlatino de São Paulo, em 05.10. 2006. Palestra publicada na Revista Simpro-SP, São Paulo: p. 01-24. 2007.

NÓVOA, A. **O regresso dos professores**. Oeiras (PT), 2011.



TARDIF, M. **Saberes docentes e formação profissional**. Tradução de Francisco Pereira. Petrópolis: Vozes, 2002.

TARDIF, M. **Saberes docentes e formação profissional**. 9. ed. Petrópolis: Vozes, 2008.