

## **A** formação do professor para atuação em uma escola de conhecimento a partir da experiência PIBID no curso de geografia da UNICENTRO, Irati/PR

*Teacher training for a knowledge school from PIBID experience in the  
geography course of UNICENTRO, Irati/PR, Brazil*

Daniel Luiz Stefenon<sup>1</sup>

Wanda Terezinha Pacheco dos Santos<sup>2</sup>

### **Resumo**

Este artigo realiza algumas reflexões sobre a formação do professor a partir das experiências engendradas pelas atividades do PIBID num Curso de Licenciatura em Geografia. Depois de debater os pressupostos que orientam o subprojeto PIBID em questão, são feitos alguns apontamentos sobre a pertinência do programa, tanto a partir das falas dos bolsistas como de

---

<sup>1</sup> Professor de Estágio Supervisionado e Prática de Ensino do Depto. de Geografia da Universidade Estadual do Centro-Oeste (Unicentro), Campus de Irati/PR. Doutorando pela Faculdade de Educação da USP e Mestre em Geografia pela UFPR (2009), possui especialização em Geografia pela Universidade Estadual do Centro-Oeste (2005), Licenciatura em Geografia pela Universidade Estadual do Centro-Oeste (2003) e Bacharelado em Geografia pela Universidade Estadual do Centro-Oeste (2005). Atuou como Professor de Ensino Fundamental e Médio em colégios particulares e da Rede Pública de Ensino do Estado do Paraná.

<sup>2</sup> Possui graduação em Geografia pela Universidade Estadual do Centro-Oeste (1982), Mestrado em Educação pela Universidade Estadual de Campinas (1994), Doutorado em Educação pela Universidade Estadual de Campinas (2003) e Pós-doutorado pelo IG/UNICAMP em Geociências Aplicadas ao Ensino. É professora associada da Universidade Estadual do Centro-Oeste do Campus de Irati- PR com as disciplinas de Prática de Ensino e Estágio Supervisionado. Tem experiência na área de Educação, com ênfase em Metodologia de Ensino, atuando principalmente nos seguintes temas: ensino de geografia, formação de professores e docência universitária.

contribuições teóricas sobre o tema, a fim de também refletir sobre o papel do conhecimento na formação e atuação docentes. **Palavras chave:** Formação do Professor, Geografia, PIBID, Conhecimento.

### **Abstract**

This article presents some reflections on teacher training from the experiences engendered by PIBID activities in a Geography degree course. After discussing the assumptions that guide the PIBID subproject, it makes some observations about the relevance of the program, through the words of scholarship students as well as theoretical contributions on the subject, to also reflect on the role of knowledge in training and teaching activities.

**Keywords:** Teacher Training, Geography, PIBID, Knowledge.

## Introdução

Os desafios que a educação brasileira vem enfrentando nas últimas décadas são um resultado de mudanças substanciais em sua configuração estrutural, especialmente com relação à democratização do acesso à escola. Se a escolaridade média da população brasileira em 1996 era de 6,6 anos, em 2013 esse número salta para 9,5 anos. (ABEB, 2015). Além disso, conforme aponta Oliveira (2013), os índices gerais das avaliações em larga escala também vêm apresentando significativos avanços. Contudo, vale destacar como um contraponto necessário às conquistas obtidas, que

a melhoria das pontuações médias está fortemente correlacionada com o aumento da desigualdade. Este resultado é muito importante no contexto brasileiro, posto que a ênfase que temos dado nas políticas educacionais nos últimos anos é procurar induzir o aumento nas pontuações médias nas provas em larga escala. O problema é que essa indução, desacompanhada de uma firme preocupação com a redução da desigualdade, intra e entre escolas, aprofunda o acesso diferenciado ao conhecimento, gerando a exclusão via escola, tornando a igualdade de oportunidades cada vez mais distante (OLIVEIRA, 2013, p. 108).

A superação das desigualdades educacionais, tratadas como um dos principais obstáculos para a inclusão social no Brasil atual, passa pelo reconhecimento de que a educação pública brasileira, conforme aponta Libâneo (2012), parece se caracterizar por uma certa dualidade, que além de ser uma possível fonte de segregação social, produz obstáculos profundos para o acesso ao universo amplo do conhecimento institucionalizado, especialmente entre os mais pobres. De acordo com o autor, enquanto determinados grupos sociais frequentam uma *escola de conhecimento*, para outros sujeitos, geralmente os que já possuem desvantagens sociais, somente lhes é garantida uma *escola de acolhimento*. Ressalta-se aqui a convicção de que Libâneo (2012) não está interessado em desprezar o papel que o acolhimento social

desempenha no sucesso escolar dos indivíduos. Sua crítica, sobretudo, reside na consideração de que é função precípua da escola promover o acesso efetivo a determinadas formas de saberes, os quais nenhuma outra instituição social seria capaz de oferecer, sendo o acolhimento um meio necessário, e não um fim em si da escola.

Dentro desse contexto, a formação do professor passa a ter um papel central no processo de construção dessa *escola de conhecimento* para todos, tendo em vista que as políticas voltadas para o campo da formação docente, como o PIBID (Programa Institucional de Bolsas de Iniciação à Docência) por exemplo, tendem a produzir reflexos diretos na maneira como os futuros professores conceberão a escola e o conhecimento que nela se socializa.

Em concomitância a isso, a Geografia, enquanto disciplina escolar tradicionalmente presente nos currículos, impõe ao professor uma outra série de desafios que tem a ver com a efervescência epistemológica que caracteriza o contexto contemporâneo da produção da ciência geográfica. Os pressupostos que sustentavam a ciência tradicional, fundamentados na descrição puramente objetiva do mundo, não dão mais conta de elucidar a realidade que se apresenta ao observador. Essas novas exigências dizem respeito também à compreensão que se tem do processo de transformação que o ensino de Geografia vem sofrendo nas últimas décadas: de uma disciplina escolar fundamentada na memorização de informações acerca de lugares e regiões, a Geografia passa ter o papel de oferecer conhecimentos que sejam capazes de contribuir com o aluno, independentemente de sua origem e situação, em sua atividade de leitura do mundo e que, a partir dela, melhor possa refletir e atuar no mundo em que vive.

O subprojeto PIBID (Programa Institucional de Bolsas de Iniciação à Docência) do curso de Geografia da Unicentro desenvolvido no *Campus* de Irati-PR, o qual integra o projeto geral do PIBID nesta instituição e conta atualmente com 12 alunos-bolsistas e mais 2 professores da rede pública que atuam como supervisores-bolsistas do programa, tem como objetivo constituir-se como um ambiente de reflexão acerca destas complexas

condições. Ao propor a realização de atividades que demandem diferentes linguagens didáticas para a construção dos conceitos na escola, aponta para a necessidade de se pensar o processo de formação do professor a partir da constatação e valorização da diversidade de perspectivas de vida que conformam a sociedade, tanto dentro como fora da escola. Ao considerar a diversidade e a desigualdade como componentes fundamentais de nosso tempo, admite que o uso de diferentes formas de aprender e ensinar é uma condição para o oferecimento de oportunidades menos desiguais de acesso aos conhecimentos que compõem o currículo escolar.

Na esteira desses pressupostos, o presente texto busca partilhar, em primeiro lugar, algumas considerações a respeito dos fundamentos que sustentam as atividades desse subprojeto PIBID, em especial no que tange a questão do uso das diferentes linguagens no ensino e o processo de construção de conceitos.

Num segundo momento, apresenta uma reflexão sobre a função da prática da docência na escola como elemento fundamental do processo de formação do professor, procurando relacioná-la com depoimentos de bolsistas sobre como a sua participação no projeto vem contribuindo em seu próprio processo de formação enquanto docente.

## **1. A construção de conceitos e as diferentes linguagens**

O sociólogo britânico Basil Bernstein, reconhecido por suas produções no campo da sociologia da educação, buscou elaborar um debate acerca das diferentes formas de discursos sujeitos à transformação pedagógica, especialmente sobre os princípios internos de sua construção e também sobre as bases sociais que os sustentam. Inicialmente parte do pressuposto da existência de duas formas básicas de discurso, as quais outros autores também já exploraram profundamente, cada um à sua maneira e com base em suas respectivas tradições epistemológicas. De acordo com o autor, por exemplo, Bourdieu chamou essas formas de conhecimento de “criação simbólica e práticas de mestre” (BERNSTEIN, 1999, p. 158), enquanto Jurgen Habermas as relacionou com dois universos distintos, os quais são descritos como “mundo da vida do indivíduo e fonte para a racionalidade instrumental” (*idem, ibidem*), respectivamente. Destaca também a produção de Vygotsky

(2008), afirmando que “no campo educacional, uma forma é muitas vezes referida como conhecimento escolar e a outra como conhecimento cotidiano de senso comum, ou como conhecimentos ‘oficial’ e ‘local’” (BERNSTEIN, 1999, p. 158).

Com isso, o autor chama a atenção para a função precípua e praticamente exclusiva da escola, que é a delimitação e socialização dos saberes considerados escolares, a fim de promover nos sujeitos a transformação em sua forma de pensar o mundo. Tal empreendimento se dá, de maneira geral, a partir do pensamento conceitual, que altera substantivamente a relação cognoscitiva do sujeito com o mundo.

O pensamento conceitual, de acordo com Cavalcanti (1998), permite ao aluno visualizar outras maneiras de se relacionar com o mundo, ampliando assim suas possibilidades de identificar, analisar e compreender o conjunto dos fenômenos que ocorrem em seu ambiente. A construção desse tipo de conhecimento adquire contornos complexos quando analisamos a partir do fato de que os conceitos científicos são projetados sobre uma plataforma *consensual* de conhecimentos que são produtos do *mundo vivido* no cotidiano de cada frequentador da escola. Dessa forma, os conceitos científicos adquirem um significado válido para o aluno quando encontram dentre os seus modelos cognoscitivos um que lhe é correspondente.

Em outras palavras, o pensamento conceitual permite ao estudante pensar o impensável, ou seja, aquilo que ainda está esperando para ser elaborado (BERNSTEIN, 1996). Para Bernstein, por conta do esvaziamento curricular existente em alguns sistemas educativos, determinados grupos sociais podem estar mais ou menos expostos aos mecanismos de produção do conhecimento científico ainda durante o processo de sua escolarização básica. O pensamento sobre o impensável, em essência, ocorre em ambientes de produção do conhecimento, os quais na sociedade contemporânea encontram-se, fundamentalmente, nas universidades e centros de pesquisa. A escola, por sua vez, promove (intencionalmente ou não) a seleção dos sujeitos que serão capazes de pensá-lo, contribuindo para a construção de estruturas de conhecimento investigativas apropriadas a esse tipo de pensamento, o que em

geral significa dizer que classes menos privilegiadas socialmente tendem a ser posicionadas somente dentro do campo do pensável, ou seja, de um conhecimento de reprodução, descritivo e superficial. O esvaziamento conceitual da escola pública, a partir disso, torna-se um mecanismo gerador de exclusão.

Dessa maneira, entender como se dá esse processo de construção do pensamento conceitual é uma condição imprescindível para o êxito do professor em sua atividade de oferecer a todos condições efetivas de desenvolvimento intelectual. Isso porque a escola contemporânea se encontra num ambiente onde cada vez mais o volume de informações disponíveis ao estudante é maior, fazendo com que ela progressivamente deixe de possuir o monopólio da informação sobre os elementos que de seu programa de ensino são objeto. Nesse sentido, resgatar as representações sociais que os alunos têm acerca das temáticas que o professor de Geografia trabalha em sala de aula, ação muito presente durante as atividades do subprojeto PIBID em questão, é uma maneira de incrementar o volume de informações presentes nas aulas e também de valorizar o conhecimento que o estudante possui. Este por sua vez é tido como a base para que o professor possa mediar a construção do pensamento conceitual na escola.

As contribuições de Ausubel *et al.* (1980) acerca da aprendizagem significativa já apontavam para a importância que os saberes que o aluno adquire anteriormente e fora da escola possuem dentro do processo de construção do conhecimento científico. Para este autor, nossa disponibilidade para aprender está diretamente relacionada ao suporte prévio oferecido por aquilo que já conhecemos. Dessa forma, o ato de aprender passa a ser compreendido como um processo de ancoragem das novas ideias sobre uma plataforma de modelos de pensamento adquiridos através de nossa experiência cultural no mundo.

Tais apontamentos vão ao encontro das proposições de Vygotsky (2008) acerca da relação existente entre os *conceitos espontâneos*, engendrados da partilha de ideias que acontece no cotidiano vivido das pessoas e os *conceitos não-espontâneos*, aqueles que são construídos a partir

de uma relação de aprendizagem induzida por um outro sujeito, geralmente o professor. Este autor afirma que a construção, tanto dos *conceitos espontâneos* quanto dos *não-espontâneos*, na verdade fazem parte de um único e mais geral processo, que é o de *desenvolvimento de conceitos*.

Para Vygotsky (2008, p. 135)

*"É preciso que o desenvolvimento de um conceito espontâneo tenha alcançado um certo nível para que a criança possa absorver um conceito científico correlato. Por exemplo, os conceitos históricos só podem começar a se desenvolver quando o conceito cotidiano que a criança tem do passado estiver suficientemente diferenciado - quando a sua própria vida e a vida dos que a cercam puder adaptar-se à generalização elementar 'no passado e agora'; os seus conceitos geográficos e sociológicos devem se desenvolver a partir do esquema simples 'aqui e em outro lugar'."*

Como a construção do conhecimento científico na escola está atrelada diretamente ao conjunto das ideias e concepções que os alunos já trazem consigo, que é um produto da forma diversa como se estruturam os grupos sociais na contemporaneidade, se exige um esforço constante do professor para reconhecê-las e considerá-las como fundamentais dentro do processo educativo. Dessa forma, as atividades propostas no subprojeto PIBID do Curso de Geografia da Unicentro, terão como prerrogativa a valorização da identidade cultural de todos os envolvidos, constituindo-se em ferramentas para a construção social do conhecimento, que tem nos mecanismos de comunicação, sua própria arquitetura.

Como afirma Vygotsky (2008, p. 72-73)

*"A formação de conceitos é o resultado de uma atividade complexa, em que todas as funções intelectuais básicas tomam parte. No entanto, o processo não pode ser reduzido à associação, à atenção, à formação de imagens, à inferência ou às*



*tendências determinantes. Todas são indispensáveis, porém insuficientes sem o uso do signo, ou palavra, como o meio pelo qual conduzimos as nossas operações mentais, controlamos seu curso e as canalizamos em direção à solução do problema que enfrentamos."*

Ao evidenciar o papel da linguagem na condução e estruturação do processo de pensamento, Vygotsky acaba revelando sua posição que reafirma o caráter social que possui o processo de desenvolvimento dos conceitos. É no contexto amplo das redes sociais em que os indivíduos estão inseridos, que as palavras e as coisas adquirem significados culturais próprios, os quais figurarão como um condutor do processo de desenvolvimento dos conceitos.

Sacristán e Gómez (2000) evidenciam essa mesma tendência, tratada aqui como sócio-interacionista, de Vygotsky compreender o processo educativo. De acordo com os autores, Vygotsky (2000, p. 40) afirma que o desenvolvimento ocorre a partir do “contato experimental com as circunstâncias reais de um meio historicamente constituído”. Isso permite abstrair em Vygotsky uma concepção *desindividualizante* de ser humano, o qual desenvolve suas estruturas mentais apropriando-se “da bagagem cultural, que é produto da evolução histórica da humanidade, que se transmite na relação educativa” (VYGOSTSKY, 2000, p. 41).

Para ele o desenvolvimento é um processo posterior ao aprendizado, e aprender é adquirir os elementos culturais que dão sustentação e caracterizam a sociedade na qual se está inserido, atribuindo ao processo de aprendizagem um caráter de interação social, de partilha de cultura, sendo que a identificação e valorização da diversidade é o elemento que enriquece todo o processo educativo.

Nesse sentido, a utilização de diferentes linguagens pelo professor durante as aulas é uma ferramenta muito importante para a valorização da diversidade, pois inaugura possibilidades mais amplas de canais de comunicação com os estudantes, valorizando assim as potencialidades e preferências de cada um. Além de ampliar as formas de comunicação na aula, as diferentes linguagens, representadas neste

subprojeto pela música, cinema, a literatura, as artes plásticas, os jogos pedagógicos, os jornais, os mapas, maquetes, dentre outras, tornam-se importantes ferramentas para a construção do pensamento conceitual na escola.

De acordo com Pontuschka *et. al.* (2007, p. 216), “esses recursos, se adequadamente utilizados, permitem melhor aproveitamento no processo de ensino e aprendizagem, maior participação e interação aluno-aluno e professor-aluno”. Essa tendência indica um possível e necessário caminho pelo qual o professor poderá buscar solucionar os diversos conflitos existentes nas aulas, mediante a aproximação da escola com as ferramentas e linguagens comuns ao cotidiano dos alunos.

Além disso, em acordo com o que sugerem Santos e Chiapetti (2011):

*"entendemos que cada linguagem possui suas especificidades, não sendo excludentes no processo de ensino aprendizagem. Entretanto, devem se articular, complementar e se relacionar de forma a facilitar o processo de ensino aprendizagem, para que os alunos de Geografia compreendam as diversas realidades que lhes são reveladas nas aulas de Geografia" (idem, p. 182).*

Dessa forma, o subprojeto PIBID do Curso de Geografia, possibilita ao aluno-bolsista um contato efetivo com a realidade da escola, convidando-o a refletir sobre essas diferentes linguagens e metodologias para o ensino de Geografia, fundamentadas, essencialmente, na inovação e criatividade. Ao estimular entre os bolsistas esse debate, já em seu processo de formação, o curso coloca o aluno frente à necessidade de se pensar em novas e próprias alternativas aos problemas mais essenciais da escola.

Diante do exposto, fica clara aqui a perspectiva de ação desse subprojeto PIBID, que visa atuar tanto na frente de ação metodológica, como também, dentro da dimensão curricular da atividade de ensino. Dessa maneira, o PIBID coloca-se como um promotor, dentro do curso de Geografia, da consolidação de uma postura ampla de reflexão e debate acerca dos

problemas da escola, produzindo resultados diretos no processo de formação de seus estudantes.

## **2. As representações dos alunos de licenciatura sobre o papel do PIBID em sua formação inicial**

Muito se tem lido (e falado) sobre a urgência de se repensar o momento do estágio supervisionado na estrutura dos cursos de formação docente, que atualmente, em muitos casos, privilegia aspectos teóricos de uma forma desconectada da dimensão prática. A fim de ultrapassar tais condições, torna-se necessária a construção de uma nova postura no interior das licenciaturas, onde as disciplinas (inclusive as de conteúdo específico) e demais atividades do curso, assumam a sua identidade enquanto “formadoras de professores” e possam propiciar ao licenciando o contato efetivo com as diversas realidades, problemas e facetas da escola.

De certa forma, isto vai ao encontro do que indica a resolução CNE/CP 2 de 01/07/2015, que institui as Diretrizes Curriculares Nacionais para a formação inicial em nível superior (cursos de licenciatura, cursos de formação pedagógica para graduados e cursos de segunda licenciatura) e para a formação continuada. Em seu artigo 5º estabelece que:

*"A formação de profissionais do magistério deve assegurar a base comum nacional, pautada pela concepção de educação como processo emancipatório e permanente, bem como pelo reconhecimento da especificidade do trabalho docente, que conduz à práxis como expressão da articulação entre teoria e prática e à exigência de que se leve em conta a realidade dos ambientes das instituições educativas da educação básica e da profissão (...)."*

O subprojeto PIBID do curso de Geografia da Unicentro vem se constituindo num mecanismo a partir do qual tais questões estão adquirindo maior visibilidade dentro do próprio curso, estimulando o debate e a vivência de situações que apontam para esta nova forma de se conceber os cursos de

licenciatura, fundamentados na promoção de momentos e estratégias de contato direto e efetivo com o dia a dia das escolas e do ensino básico.

A dimensão da prática na formação profissional, em especial do profissional da educação, seja por meio do estágio supervisionado ou através das atividades do PIBID, é o campo onde o aprendiz-professor poderá tornar-se um agente ativo na construção de sua própria forma de conceber a atividade docente. A constituição de uma identidade autônoma de “professor” a partir da construção de práticas docentes significativas ao estudante de licenciatura pressupõe que os estudantes estejam imersos no mundo das experiências docentes, que tem a ver com

*"[...] um mundo carregado de conotações, valores, intercâmbios simbólicos, correspondências afetivas, interesses sociais e cenários políticos. O conhecimento acadêmico, teórico, científico ou técnico, só pode ser considerado instrumento dos processos de reflexão se for integrado significativamente, [...] em esquemas de pensamento mais genérico ativados pelo indivíduo quando interpreta a realidade concreta em que vive e quando organiza a sua própria experiência." (GÓMEZ, 1997, p.103).*

Privilegiar a dimensão da experiência professoral como um dos elementos centrais na formação docente, dessa maneira, permite que o profissional se construa como um sujeito criador de sua própria prática e não um mero repetidor de esquemas e modelos.

Sobre isso, podemos perceber que os alunos bolsistas demonstram uma série de avanços em sua formação. Além de conhecer a escola a partir de um ponto de vista mais íntimo, o PIBID possibilita uma familiarização maior com o ofício do professor, já que o convívio com a escola se dá durante o período de formação. Isso, além de se constituir numa profunda fonte de conhecimento para os bolsistas, oferece maior segurança e confiança ao licenciado tanto no que se refere à sua escolha profissional, quanto ao âmbito de sua futura atuação docente. É o que se percebe nos depoimentos dos bolsistas:

*"Essa experiência que o projeto nos proporciona faz com que a gente possa estar mais preparado para quando formos assumir uma sala de aula saibamos a maneira correta de agir." (Bolsista A.)<sup>3</sup>.*

*"O PIBID vem nos dando a oportunidade de vivenciar salas de aula, através dele, temos contato direto com alunos. Essa experiência está sendo muito interessante para nós bolsistas e também para os alunos, pois com tão pouco tempo em que estou fazendo parte, percebo as dificuldades que são encontradas no ambiente escolar, percebo também o quanto podemos fazer por esses alunos, essa ligação universidade-escola, ao mesmo tempo que nos dá experiência como futuros professores, traz melhorias inclusive no rendimento de aprendizado dos alunos." (Bolsista J.).*

*"Fazer parte do PIBID tem contribuído com meu aperfeiçoamento profissional, pois me proporciona um contato maior com a escola e todo seu funcionamento, esclarecendo os deveres, direitos e desafios que o professor lida no ambiente escolar, gerando assim mais confiança na hora de atuar e melhorando a qualidade do ensino." (Bolsista R.).*

*"O PIBID é de significativa importância para a minha formação profissional, proporcionando experiências da realidade. O programa permite um contato mais próximo com o cotidiano da futura profissão, a docência. Desta forma, pode-se perceber que possuindo uma relação mais estreita com o ambiente escolar o curso de licenciatura torna-se mais proveitoso, o acadêmico bolsista pode trazer relatos de experiências para a sala de aula, compartilhando com os demais colegas de turma o que enriquece os debates e reflexões na sala de aula. Assim, o PIBID*

---

<sup>3</sup> Optou-se em formatar as falas dos bolsistas de uma forma que as diferenciasses do restante do texto. Além disso, com a finalidade de se preservar sua identidade, estão sendo utilizadas, para fins de referência, apenas as iniciais de seus nomes.

*proporciona ao acadêmico, uma vivência que só aconteceria através do estágio, e também uma aproximação maior entre a universidade e a escola, ao trazer os professores da escola para o ambiente universitário e vice-versa." (Bolsista I.).*

Pode-se perceber, por meio desses depoimentos, a importância que atribuem ao contato e/ou às experiências realizadas na escola. Os licenciandos que participam do programa demonstram, sobretudo, que esses momentos de vivência prática na escola são imprescindíveis para a sua formação enquanto docente. Fica evidente também, a partir da fala dos acadêmicos bolsistas, que a preocupação que possuem quanto à preparação necessária para a atuação docente se situa na relação entre competências pedagógicas e curriculares, ou seja, entre o “como” e o “o quê” se ensina. Ao citarem o distanciamento entre a universidade e a escola, destacam a dificuldade em se relacionar com os saberes escolares, muitas vezes pouco debatidos no ambiente acadêmico, bem como, deixam clara sua preocupação em desenvolver a autonomia necessária para compreender as demandas dos estudantes em formação na escola pública, o que exige o conhecimento de diferentes linguagens e canais de comunicação dentro da sala de aula.

### **3. O PIBID na visão dos docentes-bolsistas da escola básica**

Outros aspectos importantes também podem ser encontrados nos depoimentos das professoras da rede pública que já participaram do subprojeto como supervisoras-bolsistas. Para uma delas, participar do PIBID tem enriquecido sua prática, proporcionando momentos de reflexão e reformulação de suas metodologias, pois:

*"[...] ter os acadêmicos (bolsistas) sempre por perto, desenvolvendo em conjunto novas práticas, faz com que me prepare melhor e planeje de forma mais eficaz o meu tempo de aula, trabalhando de maneira mais diversificada, o que tem*

*contribuído positivamente para o meu trabalho e aprendizagem dos alunos" (Professora R.).*

Outras, seguindo esta mesma perspectiva, afirmam que:

*"Apesar de estar participando do projeto há poucos meses, pude perceber que a interação com os universitários possibilita uma contínua atualização de conhecimento na área (Geografia), uma vez que estamos em contato diário e trocando ideias sobre os acontecimentos do meio acadêmico, o que enriquece o meu conhecimento" (Professora F.).*

*"[...] posso afirmar que contribuiu e está contribuindo para o meu crescimento profissional, pois além de auxiliar os bolsistas, também aprendo com eles e preciso me dedicar a inovar as aulas com atividade produzidas por eles" (Professora S.).*

*"Para mim o PIBID representa um avanço na formação do licenciado e também a ampliação das trocas entre Universidade - Escola, o que só vem a acrescentar a ambas. Eu pessoalmente tenho aprendido muito com meus pibidianos [...]" (Professora V.).*

Da mesma forma como apontam as professoras, vale destacar a reciprocidade ativa entre escola e universidade alavancada pelo PIBID no âmbito do presente subprojeto. Se por um lado, as professoras participantes relatam que o programa possibilitou um movimento de auto-reflexão e de reconstrução de suas práticas, por outro, o retorno de conhecimentos e de experiências que a escola vem permitindo aos cursos de licenciatura está promovendo um debate mais contextualizado dos temas relativos à escola no âmbito da universidade, a melhoria do desempenho acadêmico por parte dos alunos bolsistas e uma aproximação efetiva do curso formador com as perspectivas e inquietações que compõem o campo de atuação do profissional da educação.



Outro papel resultante da relação do PIBID com a escola pública, especialmente no caso aqui relatado, é o de criador, especialmente ao professor da educação básica que atua como supervisor do programa, de espaços de reflexão que não são frequentemente oferecidos pelas redes de ensino. Sabe-se que, em muitos casos, os professores da educação básica são vistos pelo sistema como aplicadores de conteúdo e realizadores de um trabalho *quase-manual*, que em nada tem a ver, muitas vezes, com uma realização intelectual, considerada aqui como a verdadeira natureza de sua atividade. Ao relocar os professores da rede pública num papel ativo no processo de formação do estudante de licenciatura, se resgata a devida importância desse profissional no contexto da formação docente, como também, lhes é atribuído uma função de pensar o processo educativo, atividade que lhe é comumente subtraída pelo excesso de aulas, falta de reconhecimento, salas superlotadas, e tantos outros problemas que caracterizam a educação pública brasileira.

Por fim, mesmo levando em consideração as dificuldades encontradas e possíveis equívocos cometidos nesse primeiro momento em que ocorre a implantação do PIBID no âmbito do curso de Geografia da Unicentro, percebe-se que o mesmo apresenta a potencialidade real de se constituir num instrumento poderoso de transformação das licenciaturas. Isso porque, mediante uma nova forma de se conceber a relação entre teoria e prática na formação do professor, oferece a oportunidade de se debater com mais intensidade a identidade desses cursos, conduzindo o licenciando, desde momentos mais iniciais de seu processo de formação, a uma compreensão mais ampla sobre o papel e o significado da escola no mundo contemporâneo.

### **Considerações Finais**

Ao criticar a ação de intelectuais e militantes do campo da educação, Dubet (2008) afirma que muitos deles, não raramente, deixam de agir sob o “pretexto de complexidade e de riscos políticos” (p. 16) ou ainda “de que seria preciso primeiramente mudar tudo, a sociedade, os alunos, os professores, os pais... antes mesmo de imaginar agir deliberadamente no mundo escolar” (idem, ibidem). Segue afirmando que “prefere princípios



modestos atribuídos a políticas possíveis a princípios tão perfeitos e tão ‘teológicos’ que nossas práticas só podem trair; isso parece mais razoável do que não fazer nada” (DUBET, 2008, p. 16-17). O PIBID, mesmo se admitindo seus limites, especialmente no que se refere ao seu alcance ao conjunto dos estudantes do curso, procura se colocar com um desses “princípios modestos”, concretizado sob a forma de uma política pública para a formação do professor que irá atuar diretamente em escolas que atendem aqueles que mais necessitam dela, ou seja, os estudantes de escolas públicas. A partir do que se verifica no subprojeto PIBID aqui descrito e analisado, tal programa vem oferecendo aos cursos formadores, aos estudantes e à própria escola, um novo contexto de interações e de conhecimentos sobre a educação.

Além da reinvenção da relação entre teoria e prática, da aproximação promovida entre escola e universidade, da melhora do desempenho acadêmico dos bolsistas registrada por diferentes professores do curso, da valorização das temáticas da licenciatura no curso, dentre outros aspectos em que o programa é tributário, o PIBID tem oferecido momentos profícuos de debate acerca do comprometimento do curso de Geografia com os problemas da escola. Todos esses aspectos positivos, de maneira evidente, não deixam de suprimir a necessidade de constantes avanços no que se refere ao alcance do programa aos estudantes não contemplados por ele, bem como, na intensificação do envolvimento do conjunto dos docentes do curso nas questões ligadas à licenciatura.

O PIBID vem nos mostrando, ainda, que um curso de licenciatura verdadeiramente comprometido com um ideal de futuro para a sociedade não pode mais se colocar distante dos problemas da escola, nem se eximir de participar dos processos de debate e de combate frente às forças que não enxergam mais na escola seu poder para promover a justiça e a transformação social.

Ao demarcar seus territórios de resistência, os cursos de licenciatura cumprem com seu papel de contribuir para a construção de uma escola que, além de acolhimento, ofereça também o conhecimento capaz de fazer do aluno um sujeito mais preparado para compreender o mundo e propor novas formas de organizá-lo.

## Referências

ABEB. **Anuário Brasileiro da Educação Básica**. São Paulo: Todos pela Educação/Editora Moderna, 2015.

AUSUBEL, D. P., NOVAK, J. D., e HANESIAN, H. **Psicologia educacional**. Rio de Janeiro: Editora Interamericana, 1980.

BERNSTEIN, Basil. **A estruturação do discurso pedagógico: Classes, Código e Controle**. Petrópolis: Vozes, 1996.

\_\_\_\_\_. Vertical and horizontal discourse: An essay. **British Journal of Sociology of Education**, v. 20, n. 2, p. 157-173, 1999.

BRASIL, Conselho Nacional de Educação, Câmara de Educação Básica. Resolução CNE/CP 2/2012. **Novas Diretrizes Curriculares para o Ensino Médio**. Brasília: 2012.

CAVALCANTI, L. S. **Geografia, escola e construção de conhecimentos**. Campinas: Papirus, 1998.

DUBET, F. **O que é uma escola justa?** A escola das oportunidades. São Paulo: Cortez, 2008.

GÓMEZ, A. P. O pensamento prático do professor: a formação do professor como profissional. In: NÓVOA, A. (Org.). **Os professores e sua formação**. Lisboa: Dom Quixote, 1997.

LIBÂNEO, José Carlos. O dualismo perverso da educação pública brasileira: escola do conhecimento para os ricos, escola do acolhimento social para os pobres. **Educação e Pesquisa**. V. 38, n. 1. São Paulo: 2012.

OLIVEIRA, Romualdo Portela de. (coordenador). **Relatório Final de Pesquisa: Análise das desigualdades intraescolares no Brasil**. São Paulo: CEPPE/USP/FVC, 2013.

PONTUSCHKA, N. N.; PAGANELLI, T. I.; CACETE, N. H. **Para ensinar e aprender Geografia**. São Paulo: Cortez, 2007.

SACRISTÁN, J. G. e GÓMEZ, A. I. P. **Comprender e Transformar o Ensino**. Porto Alegre: Artmed, 2000.

SANTOS, R. C. E.; CHIAPETTI, R. J. N. Uma investigação sobre o uso das diversas linguagens no ensino de Geografia: uma interface teoria e prática. **Geografia: Ensino & Pesquisa**. V. 15, n.3, p. 167 - 184, set./dez. 2011.

VYGOTSKY, L. S. **Pensamento e linguagem**. São Paulo: Martins Fontes, 2008.