

O PIBID COMO POLÍTICA PÚBLICA DE PERMANÊNCIA NO ENSINO SUPERIOR E DE FORMAÇÃO DE PROFESSORES: UM ESTUDO DE CASO

FRANCISCHETT, Mafalda Nesi¹

GIROTTTO, Eduardo Donizeti²

MORMUL, Najla. Mehanna³

RESUMO: Nos últimos anos, os dados do censo da Educação Superior publicados pelo INEP apontam para um aumento do número de matrículas no Ensino Superior no país. Parte considerável destas novas matrículas é de alunos pertencentes às classes menos favorecidas e que, portanto, precisam conciliar trabalho e estudo para poderem custear os gastos com o Ensino Superior. Neste sentido, ao desafio do acesso a universidade soma-se o de garantir a permanência destes alunos no ensino superior e o aproveitamento pleno dos mesmos neste processo de escolarização. Desta forma, o presente artigo busca analisar os impactos do Programa Institucional de Bolsas de Iniciação a Docência (PIBID) enquanto uma política pública de permanência dos licenciandos no Ensino Superior através da análise de um caso. Para tanto, analisamos os dados obtidos através de questionários e entrevistas de alunos do curso de Licenciatura em Geografia de IES Pública do Paraná que participam do PIBID. Em nossa perspectiva, é fundamental que atentemos para a necessidade do desenvolvimento de políticas semelhantes a esta que enfrentem o desafio de garantir aos alunos das classes menos favorecidas não apenas o acesso, mas a permanência e a plena escolarização no Ensino Superior.

PALAVRAS-CHAVE: PIBID, Ensino Superior, Geografia, Docência, Formação.

THE PIBID AS PUBLIC POLICY OF STAY IN HIGHER EDUCATION AND TEACHER EDUCATION: A CASE STUDY

ABSTRACT: In recent years, the school census data published by the MEC show an increase in enrollments in higher education in the country. Considerable proportion of this is new registrations of students belonging to lower classes and therefore need to balance work and study in order to fund spending on higher education. In this sense, the challenge of access to university adds up to ensure the permanence of students in higher education and making the most of this same process of schooling. Thus, this paper analyzes the impacts of Institutional Scholarship Program Initiation to Teaching (PIBID) as a public policy of stay of undergraduates in higher education through a case analysis. To this end, we analyzed data obtained through questionnaires and interviews of students in the Bachelor's Degree in Geography from IES Public Paraná participating in PIBID. In our view, it is essential that Let us consider the need for the development of policies similar to that facing the challenge of ensuring that students from lower classes not only access, but the permanence and full enrollment in higher education.

KEYWORDS: PIBID, Higher Education, Geography, Teaching, Formation.

¹ Professora Associada do Colegiado de Geografia da Universidade Estadual do Oeste do Paraná, campus de Francisco Beltrão. Email: mafalda@wln.com.br

² Professor Assistente do Colegiado de Geografia da Universidade Estadual do Oeste do Paraná, campus de Francisco Beltrão. Email: egirotto@usp.br

³ Professora Assistente do Colegiado de Geografia da Universidade Estadual do Oeste do Paraná, campus de Francisco Beltrão. Email: hinidmormul@gmail.com

Introdução

As preocupações acerca da relação entre acesso e permanência na educação superior têm sido alvo de constantes pesquisas nas últimas décadas, principalmente no campo da Sociologia da Educação. Com o avanço da escolarização da população brasileira, apontada pelos dados do Censo Escolar⁴, e a chegada, no Ensino Superior, de estudantes das classes sociais menos favorecidas cresce o interesse pela compreensão dos processos que influenciam na escolarização desta população neste nível de ensino.

Muitas dessas pesquisas encontram suas origens nas investigações realizadas por Pierre Bourdieu na segunda metade do século XX. Ao desenvolver o conceito de *habitus*, apresentado como a produção de um sistema de disposições que faz a mediação entre estruturas e práticas, o autor jogou luz sobre as relações entre sistema escolar e relações sociais.

É preciso conhecer as leis segundo as quais as estruturas tendem a se reproduzir produzindo agentes dotados do sistema de disposições capazes de engendrar práticas adaptadas as estruturas e, portanto, em condições de reproduzir as estruturas (BOURDIEU, 1992, p. 296)

Estudando o sistema universitário francês, Bourdieu construiu uma análise na qual desvenda os mecanismos pelos quais as hierarquias sociais são reproduzidas a partir de diferentes estratégias, dentre as quais se destaca a transformação das mesmas em hierarquias escolares.

Ao apresentar as hierarquias sociais e a reprodução destas hierarquias como se estivesse baseada na hierarquia de dons, méritos ou competências que suas sanções estabelecem e consagram, ou melhor, ao converter hierarquias sociais em hierarquias escolares, o sistema escolar cumpre uma função de legitimação cada vez mais necessária à perpetuação da “ordem social” uma vez que a evolução das relações de força entre as classes tende a excluir de modo mais completo a imposição de

⁴ Segundo os dados do Censo da Educação Superior (1991-2007), publicados pelo INEP, as matrículas neste nível de ensino evoluíram de 1.565.066 em 1991 para 4.880.381 em 2007.

uma hierarquia fundada na afirmação bruta e brutal das relações de força (BOURDIEU, 1992, p. 311).

As pesquisas desenvolvidas por Bourdieu abriram caminho para diversas outras investigações que buscavam compreender problemáticas semelhantes. No Brasil, existem inúmeros trabalhos, principalmente no campo da Sociologia da Educação, que visam entender a relação entre escola e reprodução cultural e social, partindo do arcabouço teórico metodológico desenvolvido por Bourdieu. Entre tais pesquisas, destaca-se o extenso trabalho desenvolvido pela professora Nadir Zago que busca compreender a relação existente entre acesso e permanência dos estudantes de baixa renda no Ensino Superior. Segundo a autora,

Não basta ter acesso ao ensino superior, mesmo sendo público, conforme indicam os resultados da pesquisa que realizamos. Assim, torna-se redutor considerar indiscriminadamente os casos de estudantes que têm acesso ao ensino superior como de “sucesso escolar”. Evidentemente que caberia melhor definir o que se quer dizer por sucesso escolar. Ele representa o acesso ou vai além para definir tanto a opção pelo curso quanto as condições de inserção, ou seja, “de sobrevivência”? (ZAGO, 2008, p. 4).

É salutar no trecho acima a preocupação da autora com pesquisas que permitam compreender melhor a trajetória de escolarização destes novos alunos que ingressam no Ensino Superior, buscando analisar tal processo para além dos dados e do meramente quantitativo. Portanto, é fundamental levar em consideração as condições materiais e imateriais que tais alunos possuem para poderem, efetivamente, aproveitarem esta nova etapa de escolarização.

Na mesma direção vão as pesquisas desenvolvidas por ALMEIDA (2007). Nelas, o autor procura compreender as dificuldades enfrentadas por alunos das classes menos favorecidas na Universidade de São Paulo (USP). Para o desenvolvimento da investigação, o autor discute a importância de se analisar aquilo que ele denomina de permanência efetiva.

Procura-se integrar a análise do acesso aquilo que poderia ser denominado, provisoriamente, de permanência efetiva, pois, além da dimensão material apontada em vários estudos, incorpora discussões que perpassam fortemente o trajeto do estudante: o que traz consigo em termos de formação cultural valorizada pelo ambiente universitário de que passa a fazer parte; a confrontação com métodos de ensino diferenciados, onde podem ocorrer tensões, o aumento das tarefas escolares que exigem uma postura mais independente; os constrangimentos emocionais ao marcar uma entrada em um universo distinto, tecido por intensas mudanças – um novo espaço que rompe com relacionamentos mais sólidos até então existentes em níveis escolares anteriores, uma sociabilidade mais fragmentada com os colegas. Em suma, procura-se percorrer as rupturas e os rearranjos que ocorrem quando da entrada e vivência na universidade, o que requer a reestruturação de alguns referenciais na vida estudantil. (p.36-37).

Portanto, fica claro nesta afirmação do autor que as pesquisas acerca do acesso e da permanência no Ensino Superior devem levar em consideração diferentes variáveis de análise para que a interpretação qualitativa se sobreponha as análises quantitativas. Além disso, a consideração destas variáveis poderá permitir ao pesquisador compreender as particularidades existentes em cada uma das realidades investigadas, definindo assim o que há de continuidade e descontinuidades da mesma frente a outras.

Tal discussão se torna ainda mais importante quando nos referimos à realidade do perfil dos alunos dos cursos de licenciatura no Brasil. Além das dificuldades que tais alunos têm para cursar a universidade, visto que, como veremos, a maioria deles provém das classes sociais menos favorecidas, deparam-se com uma estrutura curricular calcada naquilo que TARDIF (2010) denomina de modelo aplicacionista. Neste modelo, a formação de professores se dá em uma separação bastante profunda entre teoria e prática, sendo que o contato com a realidade escolar ocorre apenas nos momentos de estágio supervisionado. Com isso, acaba-se privilegiando os conhecimentos acadêmicos em detrimento dos inúmeros saberes essenciais a formação e a prática docente.

Neste sentido, a partir destes pressupostos teóricos, buscaremos compreender de que forma o Programa Institucional de Iniciação a Docência (PIBID) contribui tanto em mudanças na relação entre acesso e permanência na universidade de alunos de classes menos favorecidas, quanto na superação do modelo aplicacionista de formação de professores, predominante no país. Para tanto, escolhemos como objeto de estudo os alunos do curso de Licenciatura em Geografia de uma IES paranaense, contemplado pelo PIBID.

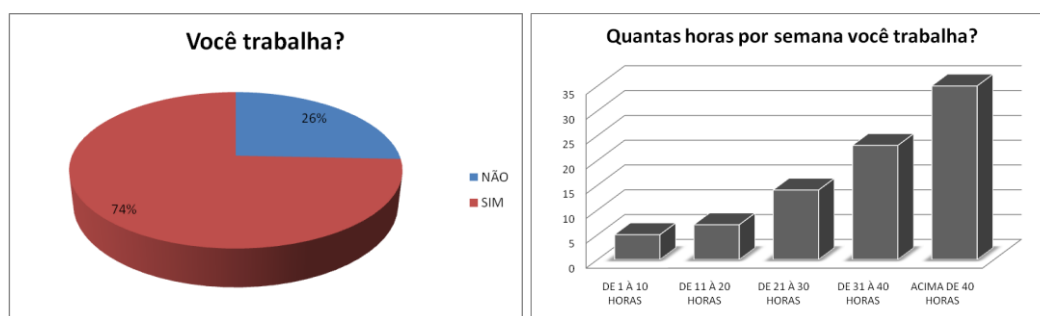
O perfil dos alunos do curso de Licenciatura em Geografia da universidade pesquisada: os dados e os discursos

Para compreender o perfil dos licenciandos do curso de Geografia da Universidade pesquisada, aplicamos um questionário que respondido por 109 alunos, num total de 125 matriculados. Além do questionário, foram entrevistados 30 licenciandos, sendo 12 deles participantes do PIBID. Nestas entrevistas, foram abordadas questões sobre a relação dos alunos com a universidade e as perspectivas que tinham sobre o curso. A partir destes instrumentos de pesquisas pudemos construir algumas análises.

Os licenciandos em Geografia da Universidade pesquisada vivem-na de forma rápida, em momentos pontuais. Por terem que trabalhar o dia inteiro (Gráficos 1 e 2) e por virem de outras cidades da região (Gráfico 3), os alunos estão presentes na universidade apenas durante o período das aulas, pouco aproveitando as outras atividades desenvolvidas pela mesma, principalmente aquelas relacionadas à pesquisa e à extensão (Gráficos 4, 5, 6).

Gráfico 1

Gráfico 2



Fonte: elaborado pelos autores, outubro de 2011.

Gráfico 3

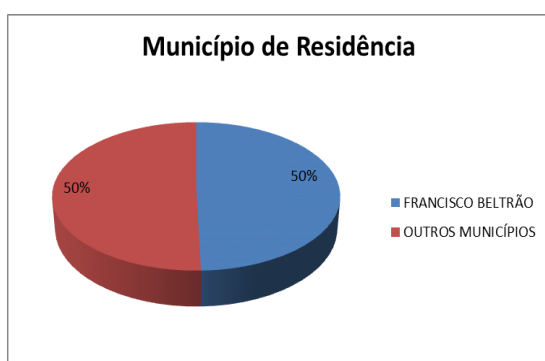
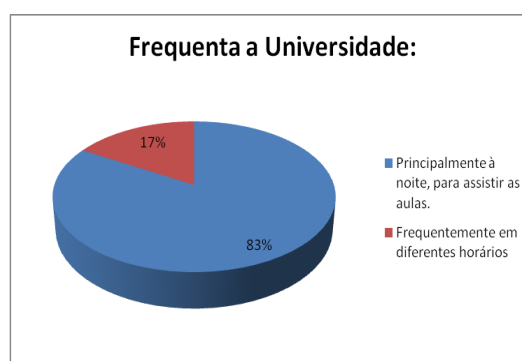


Gráfico 4

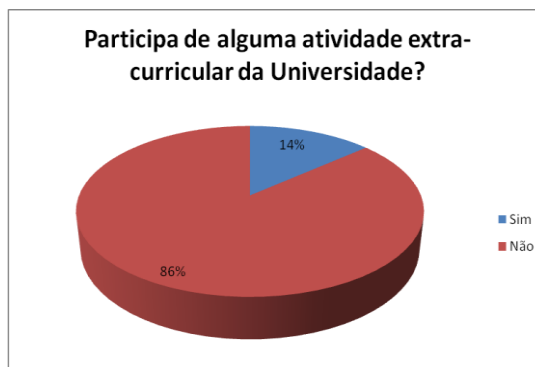


Fonte: elaborado pelos autores, outubro de 2011.

Gráfico 5



Gráfico 6

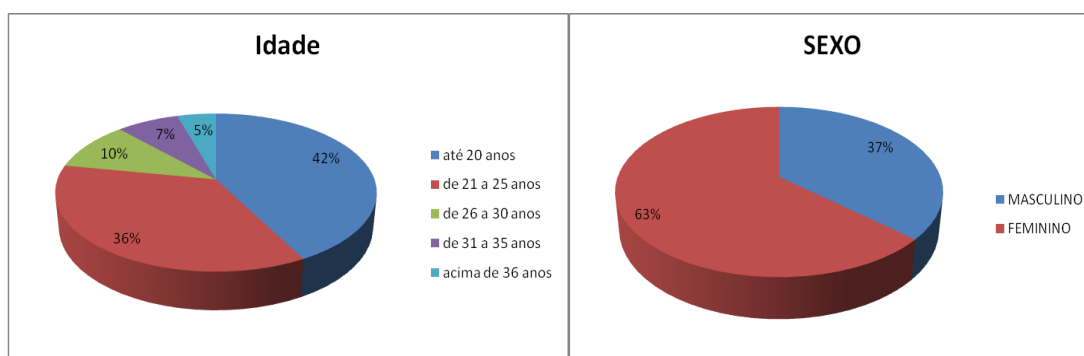


Fonte: elaborado pelos autores, outubro de 2011.

O questionário revelou também que a maioria dos licenciandos tem, entre 20 e 25 anos (Gráfico 7), são mulheres (Gráfico 8) proveniente de escola pública (gráfico 9) e filhos de agricultores com baixa escolaridade (gráficos 10 e 11).

Gráfico 7

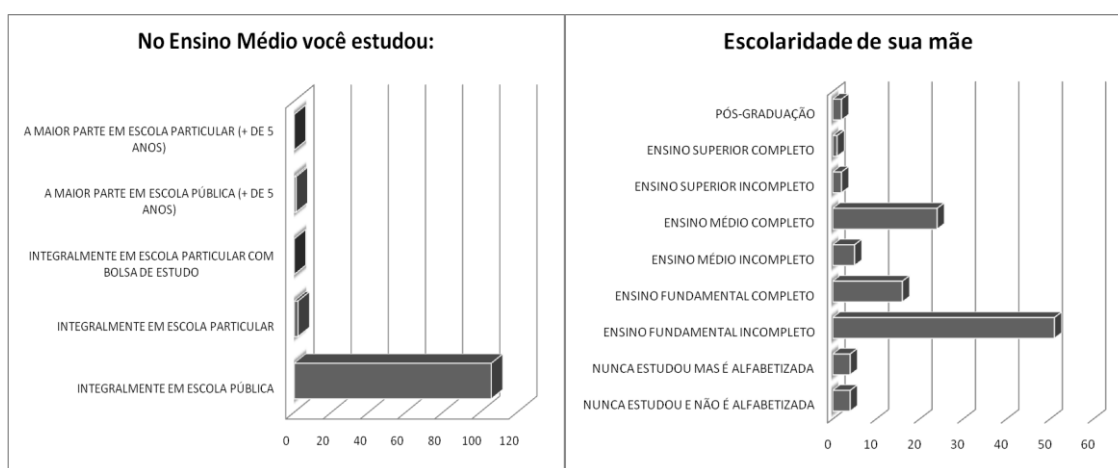
Gráfico 8



Fonte: elaborado pelos autores, outubro de 2011.

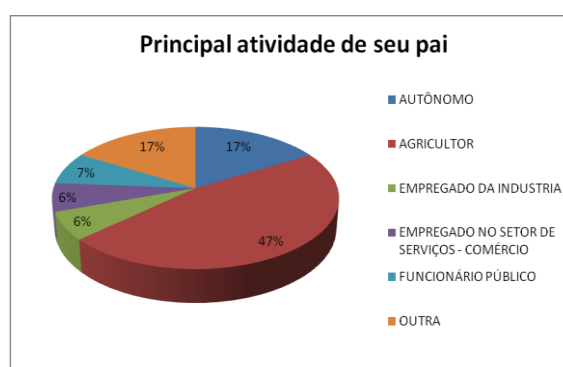
Gráfico 9

Gráfico 10



Fonte: elaborado pelos autores, outubro de 2011.

Gráfico 11



Fonte: elaborado pelos autores, outubro de 2011.

É importante ressaltar que os dados dos licenciandos em Geografia da universidade pesquisada vão ao encontro daqueles apresentados em outras pesquisas que buscam apontar o perfil dos atuais e futuros professores da Educação Básica

(GATTI e BARRETO, 2009). Trata-se de uma escolha profissional de pessoas oriundas de classes sociais menos favorecidas, com pouco acesso aos bens simbólicos e culturais e que precisam conciliar trabalho e estudo durante todos os anos de formação.

Nas entrevistas realizadas após a aplicação do questionário, a falta de tempo para a vivência da Universidade aparece também como uma das principais angústias relatadas. Poucos são aqueles que acompanham as disciplinas através das leituras dos textos propostos e das discussões em sala de aula. Muitos trabalham em atividades comerciais. O relato a seguir revela um pouco mais esta problemática:

Durante estes três anos, o tempo que tive para me dedicar aos estudos foi pouco, gostaria que fosse diferente, mas não é possível, pois se eu não trabalhar, não tenho como me sustentar e nem como estudar e não quero depender somente dos meus pais, pois a vida no campo também não é nada fácil. Dessa maneira, trabalhando o dia todo, se torna difícil e cansativo, pois depois do trabalho ainda tem que enfrentar quase 90 km para chegar a faculdade não é fácil e depois ainda tem a volta. Não é fácil, mas nem impossível (Licenciando 1).

Às dificuldades em conciliar trabalho e estudo juntam-se a distância a ser percorrida diariamente para chegar à Universidade. Como não há, por parte da mesma, nenhum programa de auxílio à permanência do aluno (restaurante universitário, moradia estudantil), a Universidade acaba por se tornar um lugar de passagem, mais uma rota a marcar um dia longo e cansativo. Seu significado, enquanto lugar da construção do conhecimento, não aparece para todos os alunos. É, antes, lugar de formação rápida, de cumprimento de deveres e burocracias.

Mais um ano na faculdade e este será o último. A maior angústia talvez esteja em ter que afirmar isso. A maioria das pessoas não vê a hora para que tudo acabe de uma vez, expressam não agüentar mais ter que frequentar a faculdade, as aulas. Mas eu não, tudo passou tão depressa e fico triste ao pensar que o curso superior que eu tanto sonhava e lutava para consegui-lo está acabando (Licenciando 4).

O sonho do curso superior é, aos poucos, substituído pela realidade da Universidade pouco vivida e pela frustração que esta experiência traz. O tempo veloz, resultado da procura incessante em conciliar trabalho-casa-universidade passa sem que muitos licenciandos percebam a sua atroz velocidade. De repente, os mesmos se deparam com o final da graduação e com todas as angústias e dúvidas que com ela aparecem. Tais angústias somam-se as incertezas ligadas à profissão docente no país.

Mas a questão é será que vou ter campo de trabalho quando me formar? Será que vou conseguir um emprego aqui na região? Será que vai abrir um concurso público no início do ano? Será que vou passar neste concurso? Estas são apenas algumas das perguntas que me faço nos últimos meses que se aproximam da colação de grau (Licenciando 5).

Além disso, apesar da procura ser maior pela Licenciatura em relação ao Bacharelado isso não significa uma opção clara e definida pela profissão *professor*. A opção pelo curso de licenciatura em Geografia ocorreu, inclusive, em alguns casos, “às cegas”, ou seja, sem que de fato o aluno soubesse o significado da formação em licenciatura.

No primeiro dia de aula um dos professores nos perguntou por que havíamos escolhido o Curso de Geografia Licenciatura. Eu não sabia a diferença de Bacharel e Licenciado. Fiz a noite porque tinha que trabalhar para me manter (Licenciando 11).

Portanto, o perfil dos licenciandos da Universidade pesquisada aponta para inúmeros desafios no que diz respeito ao pleno processo de escolarização dos mesmos e da necessidade de políticas públicas de permanência no Ensino Superior que favoreçam tal escolarização. Neste sentido, buscaremos compreender as mudanças no percurso formativo de alguns licenciandos de Geografia da Universidade pesquisada, a partir do ingresso no PIBID.

O PIBID e mudança da trajetória formativa

O PIBID foi lançado experimentalmente nas Universidades Federais no ano de 2006. Em 2009, por meio do Decreto 6755 de 29 de janeiro de 2009 foi instituído como política de Estado vinculada a formação de professores em todo o país. Segundo o artigo 10 do presente decreto,

Art. 10. A CAPES incentivará a formação de profissionais do magistério para atuar na educação básica, mediante fomento a programas de iniciação à docência e concessão de bolsas a estudantes matriculados em cursos de licenciatura de graduação plena nas instituições de educação superior.

§ 1º Os programas de iniciação à docência deverão prever:

I - a articulação entre as instituições de educação superior e os sistemas e as redes de educação básica; e

II - a colaboração dos estudantes nas atividades de ensino aprendizagem da escola pública.

§ 2º Os programas de iniciação à docência somente poderão contemplar cursos de licenciatura com avaliação positiva conduzida pelo Ministério da Educação, nos termos da Lei no 10.861, de 14 de abril de 2004.

Neste artigo, é possível perceber que um dos principais objetivos do Programa é possibilitar mudanças na relação entre Universidade e Escola Pública no que diz respeito à formação docente, principalmente na dinâmica entre teoria e prática. O intuito, neste sentido, é permitir uma relação mais horizontal entre os diferentes sujeitos participantes deste processo formativo, bem como reconhecer a escola pública como lugar fundamental para tal formação. O projeto tem duração de dois anos e permite que os licenciandos estejam em contato com a escola pública durante este período, desenvolvendo atividades planejadas previamente e que envolvem diferentes momentos e situações do cotidiano escolar.

No ano de 2011, o curso de Licenciatura em Geografia da Universidade pesquisada foi contemplado com 12 bolsas do Programa. Além dos 12 bolsistas

(licenciandos do curso de Geografia), o Programa conta com 2 escolas parceiras⁵ localizadas no Município de Francisco Beltrão, PR, 2 professores supervisores (um em cada escola parceira) e 3 professores supervisores na Universidade, sendo que os mesmos estão diretamente relacionados as disciplinas de metodologias e práticas de ensino em Geografia.

Na Universidade pesquisada, o programa busca inserir os licenciandos na dinâmica escolar a partir de um projeto de pesquisa que envolve a recontextualização curricular da disciplina de geografia no Ensino Fundamental II por meio da categoria lugar. O objetivo principal do projeto é permitir que os licenciandos ao investigarem a situação geográfica do lugar no qual a escola está inserida construam propostas didáticas de ensino de geografia, dialogando com as Diretrizes Curriculares do Estado do Paraná e com o conhecimento prévio dos alunos.

Entre os avanços verificados no Programa e que contribuíram significativamente para mudanças no percurso formativo dos licenciandos em Geografia da Universidade pesquisa está o fato de que a participação no programa possibilitou outra vivência dos mesmos em relação aos diferentes espaços formativos da Universidade. Diferentemente daquela situação relatada nos questionários aplicados para a quase totalidade dos licenciandos em Geografia da Universidade pesquisada, é possível perceber que através da participação no Programa a Universidade deixa de ser concebida como lugar de passagem e se torna momento e situação de formação constante. Tal mudança pode ser claramente verificada na fala de alguns dos licenciandos entrevistados:

Através do PIBID consigo vivenciar a universidade por mais tempo, oportunidade que antes não tinha porque passei os dois primeiros anos da graduação trabalhando o dia todo. Com o

⁵ A escolha das escolas se dá a partir do critério de diferenciação vinculado ao IDEB. Para participar do programa, segundo critério da CAPES, é preciso estabelecer parceria com escolas que apresentem IDEBs distintos, ou seja, uma escola bem avaliada e outra com menor avaliação.

projeto eu fico mais tempo na UNIVERSIDADE e consigo participar das atividades que são desenvolvidas nos outros períodos, bem como, utilizar com maior frequência os laboratórios (Pibidiano 1)

É possível perceber nos relatos acima uma ruptura da relação dos licenciandos com a Universidade. Os mesmos faziam parte daquele grupo predominante que vivenciava a universidade apenas para assistir as aulas, pois trabalhavam mais de 40 horas por semana e pouco tempo tinha para se dedicar a sua própria formação. Se não tivessem entrado no Programa, continuariam naquele mesmo percurso formativo. Esta mesma percepção está presente na fala de outro entrevistado:

Estou vivendo a universidade manhã, tarde e noite, isso ajuda a perceber a realidade do que acontece fora da sala de aula e nos dá a possibilidade de fortificar nossas pesquisas e estudos. Uma boa formação não se faz apenas na participação das aulas, mas sim estar em maior contato e tempo possível na universidade visto que assim muda nossa maneira de ver e compreender melhor o sistema educacional no qual estamos inseridos (Pibidiano 3).

O Programa, portanto, no caso da Universidade pesquisada pode ser compreendido como possibilidade efetiva de alteração do percurso formativo, da concretização de uma experiência universitária mais plena e autônoma, expressa na fala a seguir: *“O PIBID é mais um caminho no processo formativo que abre oportunidade para outros: projetos, eventos, grupos que a gente pode ir graças ao PIBID”* (Licenciando 5).

Da mesma forma, os entrevistados apontam para uma mudança na relação que os mesmos tinham com a profissão docente.

Sei lá, tinha aquela coisa “você vai ser professor”, todo mundo tira sarro. Lá na minha cidade eu falo que vou ser professor e todo mundo tira sarro. Eu tinha vergonha de falar que vou ser professor, mas hoje se alguém me pergunta eu já falo: vou ser professor. E eu não troco por nada (Pibidiano 3)

Nesta fala evidente está o receio do licenciando em assumir uma profissão tão socialmente desvalorizada. Os risos dos amigos e familiares em relação à escolha da

profissão o leva a colocar em xeque tal escolha. A compreensão de que é possível reverter esta situação de desvalorização da profissão docente vai sendo construída a partir da vivência que o Programa possibilita com o cotidiano escolar, suas dinâmicas, seus problemas e, principalmente, seus sujeitos. A partir deste contato denso, intenso e prologando, possibilitado pela participação no Programa, o medo da desvalorização profissional vai, aos poucos, sendo substituído pela construção do compromisso e da responsabilidade docente.

Outro ponto que eu acho gratificante é que você está lá na rua e de repente vem um aluno e diz 'Oh, professor', aí eu penso, será que sou eu? Isso já me aconteceu várias vezes e chegou a me disparar o coração. É sinal de reconhecimento. A gente foi lá, mostrou o nosso trabalho e eles reconhecem a gente (Pibidiano 4)

Neste processo, a experiência partilhada com os professores da rede pública de educação básica é fundamental. É neste momento que o sentido do saber experiencial na formação docente, apontado por TARDIF (2010) se faz presente e auxilia na reconstrução, pelos licenciandos, dos saberes até aqui elaborados em sua formação. Neste diálogo entre conhecimentos acadêmicos e conhecimentos experienciais, a profissionalidade docente vai sendo elaborada, permitindo assim um fluxo constante de trocas e partilhas essenciais em qualquer projeto de formação docente, tanto inicial quanto continuada.

Ao mesmo tempo, este reconhecimento dos saberes experienciais é fundamental para a superação do modelo aplicacionista de formação docente até então predominante na maioria dos cursos de licenciatura no país. Ao reconhecer o saber do professor da escola básica como essencial na construção da profissionalidade docente, o Programa permite a valorização deste profissional e sua inserção cada vez mais ampla na corresponsabilidade da formação do futuro professor.

Nesta dinâmica, ganha o licenciando que pode, a partir da práxis, reafirmar a sua formação e sua escolha profissional; ganha o professor da educação básica que se vê provocado a ser também formador de professores e com isso rever suas práticas e sua própria profissão, bem como pode resultar em uma mudança no estatuto da profissionalidade do professor; ganha a Universidade, instigada a repensar suas práticas formativas e o distanciamento, construído ao longo do tempo, em relação à realidade da escola pública, rompendo assim com o modelo aplicacionista de formação de professores.

Outro importante avanço verificado na fala dos licenciando entrevistados refere-se à relação entre formação docente e pesquisa. Vista durante muito tempo como um saber técnico, dotado de parca cientificidade, a formação docente foi colocada ao largo da pesquisa e da construção de um saber autônomo, sendo que o processo de desvalorização social da profissão docente contribuiu para reafirmar o lugar de menor importância deste conhecimento na hierarquia do campo científico.

Da mesma forma, a construção cada vez mais centralizada de currículos que desconsideram a importância da participação do professor neste processo⁶, bem como a crescente indústria do livro didático, incentivada inclusive por programas e recursos públicos tem contribuído na construção de uma imagem da profissão docente como a de um mero transmissor de conhecimentos produzidos por outrem.

É como um contraponto a todo este processo que se faz necessário o desenvolvimento de um projeto de formação docente que tenha o ato da pesquisa como ação norteadora. Neste sentido, um dos desafios do PIBID na Universidade pesquisada é permitir a formação de um professor pesquisador que tenha como principal objeto de

⁶ A Proposta Curricular do Estado de São Paulo, lançada em 2008 durante a gestão de José Serra (PSDB) é um dos exemplos mais claro de currículo centralizado que concebem o professor como mero aplicador de conhecimentos.

investigação a realidade na qual desenvolve sua ação profissional. Como dissemos, a partir da categoria lugar, o projeto busca instigar os licenciandos a construir currículos de geografia que levem em consideração as materialidade e imaterialidades presentes na comunidade escolar. Para tanto, é fundamental uma ação de pesquisa calcada nos fundamentos teórico-metodológicos da ciência geográfica e que partam do pressuposto de que toda escola está localizada, contextualizada e situada.

Na fala dos entrevistados é possível perceber que tal articulação está sendo desenvolvida:

Até agora, antes do PIBID , era uma pesquisa mais teórica, a gente ficava aqui lendo, discutindo, escrevendo. Na aula de didática a gente discutiu que o professor pesquisador é aquele que parte da realidade dos alunos, ele vai dar aula, ela vai refletir sobre a aula que ele deu, ela vai estar pesquisando e eu acho que no PIBID a gente está fazendo isso, a gente vai lá com os alunos e parte da realidade deles, modificando o plano de ação, as aulas, conforme a realidade do aluno (Pibidiano 1)

A construção do plano de ação a ser desenvolvido nas escolas parceiras, levando em consideração a realidade vivenciada pelos alunos e a elaboração de estratégias didáticas capazes de mobilizar os alunos para a aprendizagem, requer um intenso esforço de pesquisa e investigação que só poder se dar enquanto prática cotidiana da ação docente. Em nossa perspectiva, o incentivo a tais ações vai criando, junto aos futuros professores, uma prática de planejamento para além do mero cumprimento burocrático, mas como ação essencial para o bom desenvolvimento do processo de ensino e aprendizagem, bem como para o desenvolvimento da autonomia docente em relação a sua própria formação.

Com estas ações, os licenciandos em Geografia da Universidade pesquisada têm contribuído também na formação continuada dos professores da educação básica das escolas parceiras, partilhando com eles tais práticas de pesquisa e planejamento, ao

mesmo tempo em que elaboram outro aspecto fundamental da profissão docente, qual seja, o trabalho coletivo, como aponta o entrevistado: “*E esta vai ser mais uma oportunidade para quando a gente chegar na escola. A gente já vai saber trabalhar no coletivo*” (Licenciando 7).

Toda e qualquer ação pensada, planejada e executada pelos licenciandos é construída de maneira coletiva, levando em consideração as diferentes perspectivas existentes no grupo. As tarefas e ações são divididas. Para construí-las são feitas reuniões semanais, ora no Laboratório de Ensino de Geografia da Universidade pesquisada, ora nas duas escolas parceiras. Nestas reuniões participam os diferentes sujeitos envolvidos no Programa (licenciandos, professores das escolas e da Universidade), sendo que as mesmas se configuram enquanto momentos importantes de aproximação entre perspectivas sobre educação e formação docente nem sempre coincidentes. É neste momento que as divergências aparecem e que podem ser colocadas em movimento, contribuindo assim para que a desconfiança entre escola e Universidade diminua.

Portanto, o caráter coletivo do Programa vai na direção contrária das práticas de pesquisa que valorizam a ação individual e o trabalho solitário do pesquisador, marcas definidoras da ciência contemporânea. E este, talvez, seja o principal elemento diferenciador quando pensamos o papel da pesquisa na formação e na prática docente. Só tem sentido pensar em um professor-pesquisador se nesta concepção estiver presente, a todo o momento, o trabalho coletivo. Todo trabalho docente em qualquer nível de ensino tem como objetivo principal a formação de um sujeito complexo e este elemento se torna mais evidente na educação básica. Ali não se almeja formar um profissional especializado, dotado de certos conhecimentos fragmentados, capaz de

compreender apenas uma parcela muito pequena da realidade em que vive. Ao contrário, busca formar, pelo menos no discurso, um sujeito capaz de entender e transformar a si mesmo e o mundo em vive. Daí o desafio do diálogo entre os diferentes professores em torno de um projeto comum, que se concretiza na construção coletiva de currículos e práticas pedagógicas. Neste diálogo está posto, a todo instante, a necessidade de compreender o papel que determinado conhecimento cumpre na formação deste sujeito.

Portanto, um dos elementos mais importantes a ser apontado como contribuição do PIBID na formação docente na Universidade pesquisada diz respeito à consolidação da pesquisa como prática coletiva e solidária a permear tal formação. Vale ressaltar, contudo, que esta construção não se dá de forma espontânea, isenta de conflitos, mas necessita de um trabalho contínuo de diálogo e troca e, principalmente, de abertura e humildade, posturas bastante diferentes daqueles que predominam atualmente no ambiente acadêmico, norteados pela competitividade e solidão.

Todo este processo de discussão, construção coletiva, vivência da Universidade e da escola auxiliam na superação do medo inicial expresso na fala a seguir “*Nunca vou esquecer a sensação do primeiro dia: eu coloquei o pé na sala de aula e me deu aquele frio na barriga. Eu pensava: eles vão olhar pra gente e eles estão esperando alguma coisa da gente (Pibidiano 10)*”.

Esta sensação de medo, comum no primeiro contato com a escola e com a sala de aula, vai sendo superada pelo apoio que o futuro licenciando encontra em seus parceiros e professores. Com isso, aos poucos, o medo vai dando lugar ao amadurecimento e a autonomia da formação.

Portanto, é possível perceber a partir de todas estas falas dos licenciandos participantes do programa de que o mesmo traz importantes elementos de mudança tanto na relação entre acesso e permanência dos alunos na Universidade quanto no que diz respeito à dinâmica de formação docente. Algumas questões ainda precisam ser melhor resolvidas, principalmente no que diz respeito à sobrecarga de trabalho dos docentes da escola pública, o que dificulta a participação mais efetiva dos mesmos no programa⁷. Além disso, no atual Paradigma Produtivista, Programas como o PIBID são desvalorizados na carreira docente do professor universitário por se tratarem de mais uma atividade de ensino/ extensão, não tendo o valor científico de outros projetos como o PIBIC.

Vale ressaltar que se trata ainda de uma análise preliminar visto que o Programa é bastante recente e que são poucos os dados produzidos a partir de outras experiências que possam nos permitir um estudo comparativo. Porém, é importante reafirmar que se trata de uma das políticas públicas de formação de professores mais interessantes feitas nos últimos anos e que permite, principalmente para as Universidades com menor destaque no campo científico, consolidar o processo de acesso e permanência de seus licenciandos.

Considerações Finais

A experiência vivenciada com a inserção do PIBID na Universidade pesquisada tem nos apontado perspectivas promissoras na formação docente, em especial, por conta da realidade e do perfil dos licenciandos que a frequentam.

⁷ A forma que a CAPES encontrou para atrair os professores da educação básica pra o Programa foi a concessão de bolsas de auxílio no valor de R\$ 765,00. No entanto, com cargas horárias que, na média, ultrapassam 40 horas semanais, e sem a possibilidade de diminuir as mesmas para a participação no projeto, os professores da educação básica não se sentem motivados a contribuírem com o Programa, encarando-o muitas vezes como mais uma carga de trabalho a ser acumulada.

A ampliação do programa para as universidades estaduais representa um avanço em termos de políticas públicas, acenando para um cenário positivo para os cursos de licenciatura do país. Promover uma articulação entre os licenciandos e a escola, juntamente, com apoio e valorização da profissão professor, sempre esteve presente nas angústias daqueles que se propõem pensar a formação docente do país. Atribuir aos cursos de licenciatura o valor e o lugar que merecem é uma luta histórica e contínua. Por isso, não seria ingênuo afirmar que políticas como essas revigoram os cursos de licenciatura e, no caso da Universidade pesquisada apresenta, também, como possibilidade de fortalecimento do curso e permanência dos alunos, o que pode refletir não só em melhores condições de formação, mas, sobretudo, em mudanças de perspectiva de vida.

Além disso, como vimos, o Programa propicia aos licenciandos o contato com a realidade escolar, por meio da realização e aplicação dos planos de ação. Esses momentos são significativos nos cursos de licenciatura e não deveriam ser realizados apenas como cumprimento da grade curricular, como geralmente ocorre com a prática de estágio, mas sim contextualizados e comprometidos com a transformação social, unindo formação profissional e pessoal, responsabilidade individual e social.

Como a nossa prática no PIBID inclui reflexões e discussões sobre as metodologias de ensinar e aprender Geografia, o mesmo tem possibilitado discussões acerca da grade curricular do curso de Licenciatura em Geografia, buscando ainda dirimir a dicotomia existente entre teoria e prática, cuja dificuldade de integração foram reveladas pelos licenciandos.

Durante a graduação, muitas vezes, nos limitamos a perseguir o conhecimento teórico. Portanto, nesta experiência com os licenciandos do PIBID da Universidade

pesquisada, o contexto relacional de teoria-prática-teoria os trabalhos de campo e as demais atividades relacionadas ao subprojeto têm demonstrado resultados importantes.

Com o PIBID colocamos as teorias em prática. Quanto mais nos voltamos às questões reais que permeiam o ambiente escolar, mais nossa prática e teoria podem ser melhoradas. Quanto mais analisarmos as práticas, mais fundamentos podemos identificar e com isso a necessidade de busca pelo conhecimento fica instalada.

Desta forma, apesar da experiência incipiente com o PIBID o consideramos como instrumento ou meio fundamental no processo de formação de professores. Na Geografia, assim como em vários cursos de licenciaturas, sentimos a necessidade de discutir a importância da práxis na vida acadêmica de cada um dos licenciados e exercitar a prática e o planejamento.

Em nossa perspectiva, a valorização real e efetiva da profissão docente, concretizada em melhorias nas condições de trabalho, carreira e reconhecimento social passa, necessariamente, pela construção de políticas públicas que possibilitem o diálogo entre os diferentes sujeitos responsáveis por esta formação. É com esta perspectiva que consideramos o PIBID um importante Programa a ser apropriado pelas Universidades e Escola Públicas do país, com o intuito de aperfeiçoá-lo e ampliá-lo a partir das práticas experiências acumuladas pelos diferentes projetos.

Referências

ALMEIDA, W. M. de. “Estudantes com desvantagens econômicas e educacionais e fruição da Universidade” IN: *Caderno CRH*, Salvador, v. 20, n. 49, p. 35-46, jan./abr. de 2007.

BOURDIEU, P. **A economia das trocas simbólicas**. 3º edição. São Paulo: Perspectiva, 1992.

BRASIL. **Decreto 6755 de 29 de janeiro de 2009. Institui a Política Nacional de Formação de Profissionais do Magistério da Educação Básica, disciplina a atuação da Coordenação de Aperfeiçoamento de Pessoal de Nível Superior -CAPES no fomento a programas de formação inicial e continuada, e dá outras providências**. BRASIL: CAPES, 2009.

GATTI, B. A. e BARRETO, E. S. de S. **Professores do Brasil: impasses e desafios**. Brasília: UNESCO, 2009.

TARDIF, M. **Saberes docentes e formação profissional**. 11º edição. Petrópolis: Vozes, 2010.

ZAGO, N. **Do acesso à permanência no Ensino Superior. Percorso de estudantes universitários de camadas populares**. Florianópolis: UFSC, 2008 (Trabalho apresentado em evento).