

# II SEMINÁRIO ESTADUAL PIBID DO PARANÁ

## Anais do Evento



Foz do Iguaçu | 23 e 24 | Outubro 2014

ISSN: 2316-8285

## ALGUMAS CONSIDERAÇÕES SOBRE O PIBID E AS MUDANÇAS NO PROCESSO DE FORMAÇÃO DOCENTE EM GEOGRAFIA

Eduardo Donizeti Giroto<sup>1</sup>

Mafalda Nesi Francischett<sup>2</sup>

Najla Mehana Mormul<sup>3</sup>

Rosana Cristina Biral Leme<sup>4</sup>

**Resumo:** o texto que segue apresenta reflexões acerca da formação docente a partir das experiências desenvolvidas no subprojeto de Geografia, da Unioeste, campus de Francisco Beltrão, entre os anos de 2011 e 2014. Nosso intuito é discutir as mudanças na formação docente possibilitadas pelas ações desenvolvidas no subprojeto, levando em consideração que este é um dos principais desafios contemporâneos na formação de professores. Os resultados do processo indicam mudanças importantes na visão e na ação dos sujeitos participantes do subprojeto, bem como reforçam e aprimoram a reflexão sobre a prática.

**Palavras-chave:** Formação Docente. Teoria. Prática. PIBID.

### Introdução

Pesquisas realizadas nas últimas décadas têm apontado para uma configuração específica dos cursos de formação de professores em que há evidente dicotomia entre saberes, processos e sujeitos (GATTI et al 2010 e 2011; TARDIF, 2010). Entre tais dicotomias, destaca-se aquela entre teoria e prática.

É comum nos contatos cotidianos, como professores formadores de docentes, escutar dos licenciandos que os saberes aprendidos nas universidades são amplamente teóricos e por isso, desconectados da realidade escolar, considerada pelos mesmos, profundamente prática. Para além do reconhecimento desta percepção dos futuros docentes, que se embasa em muitos aspectos organizacionais dos cursos de formação inicial de professores, há que se destacar a necessidade de aprofundar a discussão, avançar nos limites desta tênue relação entre teoria e prática.

Partimos do pressuposto que todo saber docente é, ao mesmo tempo, teórico e prático, uma vez que envolve a reflexão constante daquilo que fazemos, projetamos, pensamos. Tal pressuposto tem sido reforçado de forma constante nas atividades desenvolvidas no subprojeto PIBID de

---

<sup>1</sup> Doutor em Geografia. Professor do Colegiado de Geografia da UNIOESTE, campus Francisco Beltrão. Email: [egiroto@ig.com.br](mailto:egiroto@ig.com.br).

<sup>2</sup> Doutora em Geografia. Professor do Colegiado de Geografia da UNIOESTE, campus Francisco Beltrão. Email: [mafalda@wln.com.br](mailto:mafalda@wln.com.br)

<sup>3</sup> Doutora em Geografia. Professor do Colegiado de Geografia da UNIOESTE, campus Francisco Beltrão. Email: [hinidmormul@gmail.com](mailto:hinidmormul@gmail.com)

<sup>4</sup> Doutora em Geografia. Professor do Colegiado de Geografia da UNIOESTE, campus Francisco Beltrão. Email: [rosanabiral@hotmail.com](mailto:rosanabiral@hotmail.com)

Geografia, da Unioeste, campus de Francisco Beltrão. Neste sentido, o presente texto apresenta algumas considerações acerca do potencial do PIBID em fomentar processos de reflexão sobre a prática e as mudanças que os mesmos produzem sobre os rumos da formação docente.

Para isso, buscamos dialogar com as experiências desenvolvidas nos últimos três anos no subprojeto de Geografia da Unioeste, período no qual foram construídos debates entre diferentes saberes, sujeitos e lugares com a comum tarefa da formação docente. Não obstante as reflexões apresentadas se constituírem em investigações iniciais, já nos permitem considerar a importância que o PIBID tem nas mudanças de rumos e processos na formação de professores.

### **Entre a escola e a universidade: o diálogo que produz saberes**

Inúmeros são os desafios para se pensar a formação docente contemporânea. De forma precípua, podemos agrupá-los em dois grandes conjuntos. De um lado, temos os desafios que podemos chamar de externos (uma vez que vão além das capacidades resolutivas dos sujeitos diretamente envolvidos com a formação): pouca valorização e atratividade da carreira; dificuldade de ingresso e permanência dos licenciandos; perfil do licenciandos como alunos trabalhadores. De outro, temos os desafios internos, com o quais podemos e devemos lidar de forma mais efetiva: fragmentação curricular; distanciamento entre escola e universidade; concepções aplicacionista e tecnicista de formação, entre outros. O debate e a reflexão sobre a prática propostas por este artigo, encontram-se neste segundo conjunto de desafios.

O avanço das concepções tecnicistas no campo da formação de professores (CONTRERAS, 2002), resultante também das inúmeras políticas neoliberais colocadas em prática no Brasil com maior intensidade a partir da década de 1990, tem levado a uma formação docente que naturaliza a dinâmica de separação entre planejamento e execução. Com isso, tem se difundido concepções de formação docente que reforçam o caráter técnico. Segundo tais concepções, o professor deveria ser “treinado” como um bom transmissor de informações e conteúdos produzidos por outros sujeitos. Tal processo reforça a separação entre teoria e prática, colocadas em polos distintos no processo formativo e na prática cotidiana docente.

A crítica a estas concepções tem sido feita por diferentes autores, dentre os quais destacamos o pesquisador português António Nóvoa, para quem é fundamental...

...construir políticas que reforcem os professores, os seus saberes e os seus campos de atuação, que valorizem as culturas docentes, e que não transformem os professores numa profissão dominada pelos universitários, pelos peritos ou pela “indústria do ensino” (NÓVOA, 2009, p. 17).

O PIBID se encaminha como uma política pública de formação docente que tem como um dos objetivos reforçar a importância da contínua relação entre teoria e prática. Ao colocar em diálogo diferentes sujeitos, saberes, processos e lugares, o PIBID produz conhecimento sempre em movimento de diálogo, em constante construção. Dinâmica que leva os licenciandos e os professores, tanto da escola quanto da universidade, a reverem suas práticas e saberes.

Vale ressaltar que este diálogo entre teoria e prática que o projeto ajuda a fomentar se dá, sempre, em dois níveis: reflexão individual e reflexão coletiva. A concomitância destes momentos de reflexão propicia análise individual, pautada em experiências que dizem respeito à relação intrínseca com os sujeitos, seus anseios e motivações e de uma análise coletiva, que leva em consideração o olhar do outro e os objetivos que são, coletivamente, construídos. Como isso, o PIBID possibilita, pelo menos de forma inicial, a construção como comunidade de prática, ou seja,

Através dos movimentos pedagógicos ou das comunidades de prática, reforça-se um sentimento de pertença e de identidade profissional que é essencial para que os professores se apropriem dos processos de mudança e os transformem em práticas concretas de intervenção. É esta reflexão coletiva que dá sentido ao seu desenvolvimento profissional (NÓVOA, 2009, p. 21).

464

A comunidade de prática se constrói a partir do olhar coletivo sobre os problemas com os quais os diferentes sujeitos do PIBID se deparam em suas ações cotidianas. A mediação feita pelos professores da escola e da universidade possibilitam diferentes formas de entender e enfrentar tais situações, que colocam em movimento os saberes construídos durante o processo formativo, fazendo-os entender a necessidade de conviver com os desafios docentes contemporâneos. Com isso, a dimensão da profissão docente vai se construindo não apenas como processo individual, mas diretamente relacionado com uma comunidade de sujeitos com os quais ocorre a partilha de saberes, de práticas e de experiências.

### **Considerações finais: da separação à experiência do encontro**

As experiências produzidas no âmbito do subprojeto PIBID de Geografia têm levado os licenciandos a reverem suas posições acerca da dicotomia entre teoria e prática. Temos verificado a compreensão de que os momentos articulados favorecem a boa prática profissional do professor. Nas reuniões periódicas realizadas com os licenciandos, a luz de reflexões teóricas, são analisadas as ações que os mesmos têm realizado no projeto.

Em uma dessas ações, após o desenvolvimento de avaliação diagnóstica com alunos da educação básica, os licenciandos produziram importantes reflexões, diálogo profícuo com os estudos de Gasparin (2012) sobre os limites e possibilidades daquilo que haviam realizado. A partir das discussões, mudaram seus planos de trabalhos, incorporando novos elementos, retirando outros. Com isso, compreenderam a necessidade, a todo o momento, de refletirem sobre aquilo que fazem.

Neste sentido, a reflexão sobre a prática que o PIBID tem proporcionado vai ao encontro das contribuições trazidas por Larrosa sobre o saber da experiência.

O saber da experiência é um saber que não pode separar-se do indivíduo concreto em que encarna. Não está, como o conhecimento científico, fora de nós, mas somente tem sentido no modo como configura uma personalidade, um caráter, uma sensibilidade ou, em definitivo, uma forma humana singular de estar no mundo, que é por sua vez uma ética (um modo de conduzir-se) e uma estética (um estilo) (LARROSA, 2002, p. 27)

O saber de experiência é fundamental na formação docente porque ajuda a romper com a lógica que define o saber acadêmico, externo ao sujeito, como predominante nesta formação, possibilitando, ao contrário, a formação de um sujeito capaz de relacionar o saber com a sua vida, com aquilo que lhe acontece. O saber de experiência reforça uma importante dimensão da formação docente, qual seja, a imprevisibilidade, a qual o autor denomina de travessia: “tanto nas línguas germânicas como latinas, a palavra experiência contém inseparavelmente a dimensão da travessia e perigo” (LARROSA, 2002, p. 25). Esta dimensão reforça outro elemento essencial para a formação docente que é a capacidade de elaboração sobre aquilo que nos acontece: “no saber da experiência não se trata da verdade do que são as coisas, mas do sentido ou do sem-sentido do que nos acontece” (LARROSA, 2002, p. 27).

Sendo assim, a cada instante, os licenciandos estão sendo provocados a refletir sobre aquilo que acontece. Ao invés de conceber o processo de planejamento como instrumento, para controlar as variáveis da prática educativa, optamos por entendê-lo como norteador das nossas ações, sem deixarmos de reconhecer a necessária flexibilidade na qual está envolta a educação.

Com isso, refletimos sobre aquilo que nos acontece, o imponderável e o imprevisível, o que nos provoca a produzir respostas que ainda não temos, uma vez que não trilhamos os caminhos de sua construção. E assim o fazemos, pois com Guimarães Rosa, partilhamos a seguinte ideia: “*o real não está na saída nem na chegada: ele se dispõe para a gente é no meio da travessia*”.

## Referências

CONTRERAS, J. *A autonomia de professores*. São Paulo: Cortez, 2002.

GASPARIN, J. L. *Uma didática para a pedagogia Histórico-Crítica*. 5ª edição. Campinas: Autores Associados, 2012.

GATTI, B. A. *et al* “Formação de professores para o Ensino Fundamental: instituições formadoras e seus currículos” IN *Estudos e Pesquisas Educacionais*. Nº 1, maio de 2010. Fundação Victor Civita, São Paulo.

\_\_\_\_\_. *Políticas docentes no Brasil: um estado da arte*. Brasília: UNESCO, 2011.

LARROSA, J. “Notas sobre a experiência e o saber de experiência” IN: *Revista Brasileira de Educação*. Nº 19, Jan./ Fev./ Mar/ 2002.

NÓVOA, A. *Professores: Imagens do futuro presente*. Lisboa: Educa, 2009.

\_\_\_\_\_ (Org.) *Vidas de professores*. 2ª edição. Porto: Porto Editora, 2007.

TARDIF, M. *Saberes Docentes e formação profissional*. 11ª edição. São Paulo: Vozes, 2010.