

PIBID DE GEOGRAFIA DA UFSJ: CONTRIBUIÇÃO NA FORMAÇÃO DE PROFESSORES

Profa. Dra. Silvia Elena Ventorini

Departamento de Geociências

Curso de Geografia

Universidade Federal de São João del-Rei/UFSJ

Coordenadora do PIBID/Capes da Geografia

sventorini@ufs.edu.br

INTRODUÇÃO

Os desafios e as contradições do Estágio Supervisionado e da Prática de Ensino oferecidos aos graduandos dos cursos de Licenciatura nem sempre são alvo de reflexões dos estagiários. Muitas vezes, o tempo de desenvolvimento das duas disciplinas não é suficiente para que o discente compreenda as diferenças entre as duas instituições de ensino. Cada uma tem seus “valores, objetivos imediatos, cultura e relações de poder diferentes, com o objetivo de realizarem um trabalho comum: a formação de professores”. (LIMA, 2008, p. 198)

Neste contexto, o estagiário cumpre os requisitos acadêmicos propostos pelo professor/orientador, ao mesmo tempo em que, tenta entender a dinâmica da futura profissão. Na dinâmica está inserida a cultura da escola: a forma como os profissionais conduzem o cotidiano, se posicionam diante dos desafios, tratam e são tratados pelo alunado etc.

A relação estagiário/professor pode ser conflituosa e o tempo e as ações desenvolvidas, nem sempre, permitem que os sujeitos conheçam as peculiaridades um dos outros. Como gerar ambientes para que estes indivíduos se conheçam? Para que estreitem as relações sociais e conheçam as peculiaridades, medos, angústias, desejos, frustrações etc., um dos outro? Contextualizem o saber escolar e o saber universitário buscando compreender as variáveis que envolvem a formação profissional, o conhecimento e, a ação (práxis)?

O subprojeto do Programa Institucional de Bolsa de Iniciação à Docência – PIBID, destinado aos alunos de Geografia da Universidade Federal de São João del-Rei – UFSJ tem buscado desenvolver ações, de modo que, tanto

professores que atuam no ensino básico e alunos da licenciatura estreitem suas relações e reflitam sobre o “ser professor”. Neste texto, relatam-se aspectos da experiência que o PIBID e as reflexões que proporcionou.

CONSTRUINDO AS BASES DO PROJETO

O PIBID de licenciatura em Geografia da UFSJ iniciou-se em abril de 2010 e possui vinte e oito membros, sendo vinte e quatro graduandos, três professores do ensino Básico e um coordenador de área. O trabalho de campo foi desenvolvido em duas escolas estaduais e uma municipal localizadas no município de São João del-Rei/ MG. Em cada escola há um professor supervisor¹ que atua como co-formador dos graduandos, mediador entre os profissionais da escola e da universidade e coautor no planejamento da pesquisa.

Quando se atenta para a constituição do outro na relação de pesquisa, assumindo-o como coautor a suposta linearidade entre o planejado e o efetivamente realizado cai por terra. A produção do conhecimento é sempre partilhada, é parte nossa, é parte de outrem. Envolve um espaço, um tempo e modos de elaboração que não são nossos, e que não se pode controlar totalmente (ilusão de neutralidade espontaneísta). Todos os movimentos e momentos da produção conjunta do conhecimento negociações/ confrontos ou não. Envolvem um jogo de imagens e lugares ocupados, que permeia todo o processo: do dizer (planejar) ao fazer (agir). Também a prática de pesquisa é uma prática social contraditória (FONTANA, 1996, 37-38).

Ao atribuir aos professores supervisores a função de co-autor da pesquisa surgiu o desafio de torná-los pesquisadores e educadores de suas próprias práticas, envolvidos na compreensão e na transformação da realidade, desafiando uns aos outros em novas construções, valorizando o processo e não somente os resultados (ORTIZ, 2003). Além disso, surgiu o desafio de desmistificar entre os graduandos a figura do professor e da escola pública.

A figura do professor até meados do século passado relacionava-se a uma posição social de prestígio, atualmente, não é mais. Quando um jovem diz que quer ser professor, não é difícil despertar nas pessoas um sentimento de pena e comentários lamentosos. Aos alunos são atribuídos aspectos negativos como indisciplina, falta de interesse, atos de violência contra professores e colegas etc.. Este contexto influencia os futuros professores, que expressam em suas falas aspectos negativos da profissão, além da dúvida e insegurança para desenvolvê-la depois de formados (VENTORINI, 2010, p.5).

Para superar estes desafios foram gerados ambientes nos quais os membros expunham suas opiniões, receios, conhecimentos, dúvidas etc., com o objetivo de planejar e executar ações conjuntamente. Os quatro primeiros meses de pesquisa destinou-se a leitura e discussão de textos científicos para formar as bases do estudo por meio dos pressupostos da pesquisa-ação. Esta perspectiva teórico-metodológica possibilita analisar e discutir as realidades do Ensino Básico e do Ensino Superior em seus múltiplos aspectos.

A pesquisa-ação tem como fim principal a melhora da prática, por meio da concretização de valores humanos fundamentais, em oposição a projetos orientados para o estabelecimento de mudanças sob o controle de certa “racionalidade técnica”. Portanto, podemos dizer que as pesquisas educacionais que envolvem grupos de profissionais das escolas e pesquisadores acadêmicos têm nas modalidades da pesquisa-ação uma possibilidade, quase exclusivos, quando se pensa na melhoria do ensino e na formação permanente de professores, como profissionais críticos, criativos e autônomos (ALMEIDA, 2003, p. 165).

Em encontros semanais os participantes refletiam sobre seus dilemas, dúvidas, sentimentos e desejos, indicavam soluções e propostas para o projeto etc.. Almeida (2003) ressalta que estas expressões, geralmente, não constam nos textos de metodologia da pesquisa, mas que conhecê-las pode ser fundamental para o bom andamento de um projeto colaborativo. Este fato foi observado durante as reuniões, principalmente nas discussões envolvendo temas do contexto sócio-histórico do professor e dos alunos no ensino básico (VENTORINI, 2010).

A partir do segundo semestre de 2010, os graduandos formaram três grupos com oito integrantes cada. Os professores supervisores iniciaram o trabalho de co-orientação de cada grupo. Esta co-orientação era realizada nas escolas e por meio de reuniões em grupos, nas dependências da UFSJ.

Tendo como ponto de partida o conteúdo a ser trabalho pelos professores no Ensino Básico, os graduandos em duplas preparavam regências e material didático sob a supervisão dos professores. Os grupos realizavam leituras científicas que permitissem embasar as vivências nas escolas.

Aos poucos, os participantes da pesquisa foram caracterizando as escolas e as salas de aulas. Assim “[...] não precedeu a atuação, nos moldes de um diagnóstico da realidade”. Assumiu-se, aqui, “o princípio de que se vai caracterizando a realidade na própria ação sobre ela” (FONTANA, 1996, p. 40).

O grupo estreitou os laços de compromisso com a pesquisa e com a escola, assim como, fortaleceu as relações sociais entre os membros e entre

os alunos da escola básica. Neste contexto, muitos mitos sobre a profissão de professor e sobre o papel da universidade pública foram desmistificados, conforme foi constatado por meio dos relatos dos professores e dos graduandos.

A DESMISTIFICAÇÃO DOS MITOS ENTRE OS PARTICIPANTES DA PESQUISA

Nos primeiros quatro meses de pesquisa houve conflitos relacionados às expectativas dos graduandos por acreditarem que podiam mudar a “escola” e, em contrapartida, insegurança dos professores supervisores em orientar os graduandos nas escolas. Durante os diálogos, constatou-se que todos esperavam que, de alguma maneira, a coordenação do projeto pudesse lhes fornecer os caminhos para a realização das ações e, conseqüentemente, resolverem seus conflitos. Nos primeiros contatos, a coordenadora da pesquisa adotou a postura expositiva em relação aos objetivos do projeto, além disso, teve que aprender a respeitar o movimento do outro:

[...] em qualquer trabalho educativo, aprender a esperar o movimento do outro, o seu tempo de elaboração, e a respeitar as elaborações desse outro [...]. Resisti à tentação de impor o caminho que pareça melhor, não só aos nossos próprios objetivos, mas também para o(s) outro(s). E, nesse jogo, a busca do equilíbrio entre evitar a imposição de autoritarismos, sem resvalar para uma postura de falsa neutralidade diante das contradições observadas (FONTANA, 1996, p. 38).

A espera deste movimento ocasionou a confiança e autonomia necessária para que os professores supervisores mediassem à aprendizagem dos graduandos na preparação e aplicação de regências nas escolas:

A coordenação do projeto desempenhou papel fundamental na organização entre os diversos grupos, bem como na orientação científica aos alunos e professores supervisores. [...]. Participou ativamente de todas as reuniões do grupo, sempre preservando a autonomia de cada professor supervisor. (D. professora supervisora).

[...] A coordenação me deu autonomia para poder trabalhar, isso é importante (J. professor supervisor).

O suporte oferecido pela coordenação foi fundamental para o bom desempenho do trabalho e sempre que necessária a intervenção da mesma, esta foi feita com sucesso (L. professora supervisora).

A proposta do PIBID/Geografia consistia na construção de um projeto

coletivo, no qual cada participante devia perceber suas funções, capacidades, limitações, metas, interesses etc.. Aos poucos os professores foram se percebendo e percebendo o outro dentro do trabalho. Para Fontana (2010, p. 64),

Somente em relação a outro individuo tornamo-nos capazes de perceber nossas características, de delinear nossas peculiaridades pessoais e nossas peculiaridades como profissionais, de diferenciar nossos interesses e metas alheias e de formular julgamento sobre nós próprios e nosso fazer. A partir do julgamento que os outros fazem e nós, do julgamento que fazemos dos outros e percebendo os julgamentos dos outros sobre nós mesmos, de nossas especificidades e de nossas determinações.

Os encontros semanais e o trabalho conjunto de preparação das regências resultaram na reflexão da prática cotidiana. Os professores juntos com os graduandos durante três bimestres consecutivos seguiram a rotina de preparem aulas e materiais de apoio, de juntos aplicarem as aulas e, num terceiro momento, discutirem os resultados das regências, analisando e refletindo sobre os pontos negativos e positivos e pesquisando em textos científicos respostas as suas indagações.

As análises destes resultados indicam que, de forma pontual, tem-se diminuído a distância entre o saber acadêmico e o saber produzido na escola, como pode ser constatado no depoimento de duas professoras supervisoras:

A orientação pedagógica diária aos alunos bolsistas do projeto, além de ser uma tarefa de dedicação quase exclusiva, exigiu uma atualização contínua em relação às práticas de ensino, porém foi um excelente incentivo para professores que apesar de experientes, já se aproximavam da aposentadoria. O professor supervisor do PIBID é peça fundamental nesse grande projeto, e é a partir de sua atuação (e muitas vezes até insistência) que as atividades são levadas a cabo. Não teria sido possível fazer o que se fez nesses dois anos de projeto, sem a persistência em quebrar os paradigmas da educação tradicional, implantando práticas alternativas de ensino em uma Escola que atravessa tantas dificuldades. Em especial, no ano de 2011, com a greve dos professores da rede pública de Minas Gerais, houve uma completa desestruturação dos horários de aula e cronograma escolar, forçando os alunos bolsistas a trabalharem em esquema de plantão nas escolas, sem uma classe designada a cada dupla, mas antes, um rodízio entre as turmas que lhes eram designadas a cada turno escolar. Ainda assim, a união do grupo propiciou que todos cumprissem com seus deveres e obtivessem êxito no ensino da Geografia. Como ponto positivo, puderam vivenciar a realidade de uma

greve no serviço público, e reforçaram os laços de amizade e companheirismo com os alunos da rede básica (D. professora supervisora, 2011).

As propostas do projeto são interessantes, pois permitem que os bolsistas adquiram a experiência do trabalho em sala de aula. Também permitem que os mesmos criem novas estratégias de ensino tornando o processo de aprendizagem dos alunos mais estimulante e atrativo, uma vez que são desenvolvidas atividades baseadas no lúdico e no concreto. Ao professor cabe a responsabilidade de orientar e preparar, juntamente com os bolsistas, as intervenções a serem realizadas semanalmente. As reuniões realizadas permitem uma troca de experiências e opiniões que muito contribuem para o crescimento profissional de ambas as partes. O contato entre escola, bolsistas e coordenação pode ser uma forma de aproximação entre o ensino superior fornecido pela universidade e a realidade da escola de ensino fundamental e médio onde atuarão muitos dos atuais bolsistas [...]. Acredito que todas as falhas foram corrigidas com sucesso, quando se tornaram necessárias e que, de uma forma geral o projeto deve ser mantido no mesmo formato para o próximo ano (L. professora supervisora, 2011).

Por meio destes relatos, constata-se o compromisso das professoras com a pesquisa, especificamente com a função de orientar os futuros professores. Constata-se a necessidade de uma das docentes em retornar as leituras científicas, mesmo estando próximo de se aposentar. Os dois relatos expressam o sentimento de valorização, por parte das professoras, pelo trabalho desenvolvido, assim como a importância da relação estabelecida entre os membros da universidade e da escola básica na formação dos futuros professores. A ideia de professor do ensino básico sem conhecimentos importantes para a academia é desmistificada entre os bolsistas, conforme indicam os depoimentos:

A experiência do professor que atua na educação básica é essencial para a formação de um estudante de licenciatura, **o que aprendemos em uma aula com eles equivale a dez textos lidos na faculdade** (D. graduanda, 2011) (grifo da autora).

O professor supervisor é aquele que está inserido na escola básica, é aquele que vivencia o dia-a-dia escolar, e principalmente prepara os bolsistas para essa nova experiência. É aquele que vai dar sugestões para sua conduta em sala, que vai dar dicas para reger uma aula, ou seja, **ele vai ser o principal meio de ligação entre a universidade e a escola básica** (V. graduando, 2011) (grifo da autora)

A experiência proporcionada pelo PIBID aos graduandos resultou em

mudanças de opiniões sobre a futura profissão, conseqüentemente, sobre o professor de ensino básico e a função que desempenha. Resultou ainda na mudança de opinião sobre os cursos de licenciatura:

O PIBID me fez vivenciar a vida escolar. O fato de sair de uma visão de aluno para professor é muito importante no crescimento profissional. Posso atualmente perceber o que é estar à frente e uma sala com vários alunos com suas individualidades (L. graduanda, 2011).

Tinha um grande preconceito com o curso de licenciatura e com o PIBID consegui enxergar o sentido de um curso de licenciatura e aprender a respeitar a profissão de professor (D. graduanda, 2011)

Vendo o trabalho dos professores, percebi que era mais complicado do que eu imaginava quando criança (A. graduanda)

As mudanças de opiniões dos graduandos fizeram os professores se sentirem valorizados ao perceberem que seus conhecimentos sobre o ambiente escolar são de extrema importância para o desenvolvimento das regências nas escolas. No PIBID, a valorização do professor é atribuída, também, à bolsa que lhe permite maior dedicação a pesquisa sem comprometer o orçamento familiar:

Somente com o incentivo financeiro que se consegue bons profissionais para a execução de projetos como esse. Apesar do sacerdócio pelo qual o magistério se caracteriza, a grande demanda de atividades burocráticas diárias na prática escolar, impossibilita que apenas a boa vontade dos professores se transforme em projetos inovadores da educação pública. Através da bolsa, é possível priorizar o PIBID em detrimento de outras atividades profissionais não relacionadas à educação, porém antes desenvolvidas pelos professores como forma de complementar os rendimentos familiares mensais. Em um cenário de completa desvalorização da educação pelo poder público, como é o caso do nosso país (e em especial do Estado de Minas Gerais), projetos que proporcionem bolsas e outros incentivos financeiros encontrarão sempre profissionais dispostos a participarem com ampla dedicação, o que levará progressivamente a uma melhoria da educação pública (D. professora supervisora, 2011).

A bolsa que recebemos é um incentivo. Estaria sendo desonesto se afirmasse que a bolsa não é um incentivo. Mas o mais importante é que por estar sendo acompanhado pelos bolsistas, sempre presentes em sala, me preparei melhor, planejei melhor o meu tempo de aula, me dediquei mais aos meus alunos, trabalhei de forma diversificada e contribuí de forma positiva para o crescimento dos alunos (J. professor supervisor, 2011).

A bolsa oferecida pelo projeto é uma forma de incentivo à dedicação e, para muitos, fundamental para que possam dedicar grande parte do seu tempo à preparação e ao desenvolvimento das atividades (L. professora supervisora, 2011).

Ao longo da pesquisa constatou-se a importância do suporte financeiro para que os professores se envolvessem com a pesquisa e participassem pela primeira vez de um congresso científico com apresentação e publicação de trabalhos completos em anais. No ano de 2011 dois dos três professores supervisores participaram do Encontro Nacional de Prática de Ensino de Geografia – ENPEG, realizado em Goiânia. Sem o apoio financeiro do projeto os professores não teriam condições de custear a viagem.

CONSIDERAÇÕES FINAIS

O PIBID/Geografia da UFSJ em dois anos de pesquisa venceu o desafio de tornar três professores supervisores e vinte quatro graduandos pesquisadores e educadores de sua própria prática. Constata-se que, aos poucos os membros do estudo foram se comprometendo com o projeto e buscando, constantemente, a compreensão e melhoria das ações. Além disso, enfrentaram juntos os desafios de prepararem aulas visando novas construções, valorizando o processo e não somente os resultados.

As ações desenvolvidas contribuíram para a formação dos futuros professores por meio de um *processo reflexivo*, no qual todos os sujeitos envolvidos modificaram e construíram seus saberes. A pesquisa-ação contribuiu para a melhora das ações propostas e, permitiu aos sujeitos envolvidos realizarem reflexões de suas práticas.

Nota

- 1 Cada professor supervisor recebe uma bolsa no valor de R\$ 700,00 (setecentos reais).

REFERÊNCIAS

ALMEIDA, Rosangela Doin. **Atlas municipais elaborados por professores: a experiência conjunta de Limeira, Rio Claro e Ipeúna**. Cad. Cedes, Campinas, v. 23, n. 60, p. 149-168, 2003.

FONTANA, R. A. C. **Como nos tornamos professoras?** Belo Horizonte: Autêntica Editora: 2010

FONTANA, R. C. **Mediação pedagógica na sala de aula**. Campinas: Autores Associados, 1996.

LIMA, S. L. Reflexões sobre o estágio/prática de ensino na formação de professores. **Rev. Diálogo Educ.**, Curitiba, v. 8, n. 23, p. 195-205, 2008.

VENTORINI, S. E. **Universidade e Escola**: diferentes culturas que se encontram por meio do PIBID de Licenciatura e Geografia. In: Congresso Brasileiro de Organização do Espaço e X Seminário de Pós-Graduação em Geografia, 2010, Rio Claro-SP. Congresso Brasileiro de Organização do Espaço e X Seminário de Pós-Graduação em Geografia. Rio Claro: UNESP, 2010. v. 1. p. 4684-4694.

Sites Consultados

<http://www.cedes.unicamp.br> - Acesso em: jun. 2010

Trabalho Enviado em Junho de 2012

Trabalho Aceito em Julho de 2012