

A FORMAÇÃO DE PROFESSORES EM GEOGRAFIA E A CONTRIBUIÇÃO DO PIBID PARA A FORMAÇÃO DOCENTE

Ivanalda Dantas Nóbrega Di Lorenzo
Francisca das Chagas Silveira Lacerda

Universidade Federal de Campina Grande – UFCG
Universidade Federal de Campina Grande – UFCG
ivanaldadantas@gmail.com
franciscasilveiral@hotmail.com

RESUMO

Este trabalho tem como objetivo principal falar sobre o processo de formação de professores ao longo das décadas, tendo como base o curso de Licenciatura em Geografia da Universidade Federal de Campina Grande- UFCG, do Campus do CFP, enfatizado as contribuições do PIBID que é o Programa Institucional de Bolsas de Iniciação a Docência que é um incentivo para o aperfeiçoamento e a valorização da formação docente voltado para a educação básica. Dessa forma o programa traz importantes contribuições para a formação docente, além disso, o programa proporciona ao futuro professor refletir a cerca das questões didático-pedagógicas que norteiam a formação docente além das praticas que são desenvolvidas na educação básica contribuindo assim para o processo de ensino aprendizagem na educação básica.

Palavras-chave: Formação de Professores, PIBID, Universidade, Escola.

INTRODUÇÃO

O presente artigo é resultado de nossas experiências enquanto bolsistas do Programa Institucional de Bolsa de Iniciação à Docência (PIBID), programa este que nos possibilitou vivenciar diferentes situações no âmbito da Educação Superior e da Educação Básica, nas funções de Coordenação de Gestão do PIBID, no Centro de Formação de Professores (CFP), da Universidade Federal de Campina Grande (UFCG), Campus Cajazeiras, Paraíba, e, como Bolsista de Iniciação à Docência (ID), respectivamente à colocação autoral supramencionada. A partir das funções mencionadas procuramos contribuir para a melhoria da Educação Básica e, também compreender a importância desse Programa para a formação docente e a relação Universidade-Escola.

Antes de adentrarmos ao debate sobre as Contribuições do PIBID faremos uma breve discussão sobre a origem dos cursos de formação de professores e, as mudanças ocorridas ao longo do tempo tendo como foco principal o Curso de Licenciatura em Geografia, do CFP, UFCG.

Para melhor compreendermos o processo de formação de professores no Brasil apresentamos o histórico de lutas e o ordenamento jurídico relativo à reformulação legal, desde períodos pretéritos até o momento atual.

Ao longo dos anos, o Brasil vem passando por diferentes mudanças no campo de formação de Professores motivadas por distintas questões, dentre elas a forma aligeirada como ocorria à formação docente pautada em modelos cartesianos, especialmente ao que se conhece por “modelo 3+1” (PONTUSCHKA, 2009, p. 92), ou seja, três anos de disciplinas teóricas e um ano de disciplinas de práticas de ensino. Assim, há um distanciamento entre a o campo teórico e o lugar de vivência e atuação dos sujeitos com suas múltiplas relações, emergindo constantes debates em prol da transformação daquele modelo, pois que se distanciava da realidade dos sujeitos, por conseguinte, da escola. Segundo a autora (*ibidem*),

Para propor as mudanças necessárias e levá-las a efeito, é necessário conhecer a realidade que deve ser objeto de transformação, ou seja, os cursos de licenciatura, além dos meios e sua utilização. Portanto não se trata apenas de produzir uma teoria sobre formação de professores, mas criar as condições e produzir referências concretas para, efetivamente, pô-la em prática mediante as mudanças operadas.

Nesse sentido, está compreendido que houve uma intenção de mudança, no entanto, ainda persiste o ‘modelo de 3+1’, visto que agora ele é tratado de forma diferente e, isto pode ser constatado na ausência de diálogo entre a teoria e a prática, na universidade e na escola simultaneamente, destituindo a formação do exercício da práxis no âmbito dos cursos de formação docente, dentre eles a realidade da qual fazemos parte como Professora de Ensino Superior e Graduada, respectivamente do curso de Licenciatura em Geografia do CFP/UFCG.

O processo de mudança na formação docente não prescinde de leis e documentos legais para nortear a formação docente, uma vez que necessita de subsídio e estrutura para garantia da oferta e formação de qualidade. Contudo, se observam mudanças e permanências na formação como símbolos da dinamicidade, mas também de resistências de antigas práticas que consolidam no ensino, as distintas correntes do Pensamento Geográfico coexistindo, num mesmo tempo histórico, em que a diversidade e o respeito aos saberes exigem a práxis na formação dialógica dos sujeitos.

A FORMAÇÃO DE PROFESSORES PÓS-1934: A ATUAÇÃO DA UNIVERSIDADE

Foram inúmeras as tentativas de reformulação dos cursos de formação de professores, que até então, era definida como Escola Normal, mas apenas em 1931 iniciaram a haver mudanças, isso porque à época foram criados alguns decretos, entre eles, o Decreto do Estatuto das Universidades Brasileiras – Decerto nº 19.851 (BRASIL, 1931), o qual foi implantado em 1937, no governo do presidente Getúlio Vargas.

Este Decreto foi dirigido por Francisco Campos, na mesma época em que se tinha sido criado o Ministério da Educação e Saúde Pública. Mesmo como a criação do Decreto do Estatuto das Universidades Brasileiras, em 1931, o mesmo só foi efetivado em 1934, com a criação das duas primeiras Universidades brasileiras.

Por meio de decreto, estabelecia o Estatuto das Universidades brasileiras, que elevou para o nível superior à formação de professores secundários no país. A partir do decreto federal foram criadas as duas primeiras Universidades propriamente ditas do país a do estado de São Paulo e a da cidade de Rio de Janeiro, então Distrito Federal- respectivamente 1934 e 1935. Ambas os projetos deferiam entre si. (PENINI 2001, p. 318).

Como mencionado anteriormente, as duas primeiras Universidades, a de São Paulo (USP) e a do Distrito Federal (UDF), criadas entre 1934 e 1935, trabalhavam em perspectivas diferentes na formação de professores: a USP iria formar professores para o nível secundário num curso com duração de três anos e, a Universidade do Distrito Federal iria preparar os professores para os dois níveis de Ensino Básico: Primário e Secundário.

Após a criação das primeiras Universidades no Brasil, em 1934 e, a efetivação do Decreto do Estatuto da Universidade que tinha como objetivo passar a responsabilidade da formação dos professores secundários para o ensino superior, ou seja, a formação passaria a ser responsabilidade das universidades. Em 1937, por via do acontecimento do Golpe Militar de 1964, este trouxe consigo alterações no campo educacional que é influenciado novamente pela economia e pela política.

Sabe-se que essas alterações na educação vêm ocorrer principalmente, pelo interesse do Estado que tinha como objetivo principal preparar profissionais e colocá-los ao seu dispor. Conforme afirma Fávero (1980, *apud* MENEGHEL, 2001, p. 74):

As diretrizes que passaram a nortear a educação neste período, em todos os seus níveis, denotavam o caráter centralizador do Estado, preocupado em coloca-lo a seu serviço. Além do caráter ideológico, atribui-se á educação importação estratégica por “assegurar e consolidar mudanças estruturais, tanto na infra como na superestrutura”, gerando a necessidade de criar espaço, dentro do sistema de ensino, que regulassem sua organização e funcionamento. Com base nesta visão da educação e da instituição escolar, o Estado tirou a autonomia de todas as instituições educacionais que rigidamente controladas passaram a ser organizadas e fiscalizadas como qualquer outro serviço público transformado em instrumento de manipulação do sistema instituído.

De acordo com as alterações ocorridas no sistema de ensino após o ano de 1937, razões econômicas relacionadas à qualificação da força de trabalho e a propagação de ideologias do próprio Estado, esses acontecimentos levaram a criação de decretos de várias

Leis que redefiniram currículos e articulações entre cursos, ciclos e graus, a fim de estabelecer um sistema escolar único em todo o país (MENEGHEL, 2001).

Assim, podemos entender que os decretos posteriores ao Golpe Militar eram de grande interesse do Estado para que ele pudesse ter mão-de-obra qualificada e, as formações poderiam ser feitas em curto prazo.

A DÉCADA DE 1990: PRENÚNCIOS DE MUDANÇAS

Sabe-se que a primeira Lei de Diretrizes de Bases da Educação Nacional foi a Lei nº 4.024/61 (BRASIL, 1961), que só entrou em vigor em 1962 e fez com que pela primeira vez na história da educação brasileira, uma só lei pudesse versar sobre todos os níveis de ensino e, que tinha ao mesmo tempo validade para todo o território nacional. Essa lei, apesar de versar sobre todos os níveis de ensino de maneira geral, permaneceu praticamente com a mesma estrutura já implantada no ensino (GONÇALVES, 1990, p. 43).

Atualmente esta Lei 4.024/61 (BRASIL, 1961), não está mais em vigor, sendo a educação brasileira regida pela Lei de Diretrizes de Bases da Educação Nacional (LDBEN) nº 9394/96 (BRASIL, 1996), aprovada em dezembro de 1996. Dentre algumas transformações introduziu novos indicadores para formação de profissionais para a Educação Básica. Contudo é importante destacar que muitas das proposições se encontram distanciadas dos anseios dos movimentos organizados e das entidades científicas e acadêmica, em especial no tocante á formação de educadores (BARREIRO, 2006, p. 44).

Além da implantação da nova Lei de Diretrizes da Educação Nacional, na década de 1990 também foram criados os Parâmetros Curriculares Nacionais (PCN) (BRASIL, 1997) e estes foram elaborados no bojo de um conjunto de reformas sociais, políticas, econômicas e educacionais no Brasil.

Segundo Cacete (2013, p. 47), “as reformas educacionais, especificamente os PCN, devem ser entendidas no contexto das reformas do Estado brasileiro decorrentes de mudanças impostas pelos processos de reestruturação capitalista e globalização da economia”. Após a aprovação dos PCN, a formação de professores acaba tendo que se reestruturar para que assim possa se adequar da melhor maneira possível ao novo modelo de ensino.

Após a aprovação dos PCN o Ministério da Educação elaborou Diretrizes Curriculares Nacionais para a formação de professores para a escola básica em nível superior em todas as áreas do conhecimento. O modelo proposto reconhece a individualidade e a especificidade dos cursos de licenciaturas em relação ao bacharelado superando o tradicional modelo 3+1. Apesar de alguns avanços as diretrizes, assim como os PCN, vêm sendo questionados pelas entidades científicas e acadêmicas da área, que apontam para o caráter

centralizador das políticas públicas que desconsideram as contribuições advindas do intenso debate sobre o currículo e sobre os diferentes modos de conceber a formação docente. Os referenciais mostram a necessidade de mudanças na formação de professores apontando que grande diferencial entre a formação tradicional organizada a partir de um elenco de disciplinas e o que é proposto nas diretrizes, dizem respeito ao desenvolvimento de habilidades e competências profissionais para atender às novas concepções do currículo da escola básica. (CACETE, 2013, p. 50).

Mediante a implantação de um novo currículo na Educação Básica, impulsiona para uma reestruturação na formação de professores em Nível Superior, pois o mesmo determina como princípio básico, o de uma educação por competência cidadã, conforme afirma Silveira (2010, p. 11),

Educar por competência implicar, portanto, a reeducação dos próprios professores. Assim como se requer outro modelo de Escola e outro currículo, reque-se, também, outro/a professor/a, com algumas características marcantes: disposição ao diálogo com os alunos, aprendendo, pessoalmente, a viver e conviver nas diferenças; consciência reflexiva sobre a importância estratégica da sua profissão; emergência de uma postura individualista para uma perspectiva e práticas comprometidas política-pedagogicamente, de participação na vida da polis, no caso, no microcosmo societário de diversidade em que a Escola se configura.

As reformas curriculares trazem consigo a necessidade de regularização na formação de professores, pois os professores são visto como meros detentores do conhecimento e os alunos meros receptores compondo uma formação exclusivamente tecnicista.

As diretrizes definem um perfil de habilidades e competências para esses profissionais articulados a um sistema nacional de avaliação e certificação de competências e progressão na carreira, cabendo, portanto ao estado a função de regulação e avaliação da profissão docente. Ao ancorar a formação de professores no âmbito das competências, denuncia-se o aligeiramento da formação inicial e, a ênfase nos caracteres prático, técnico-profissional e, o esvaziamento dos aspectos teóricos e epistemológicos (GARRIDO, 2004; PATTO, 2004, apud CACETE, 2013).

Sabemos que desde a implantação da nova LDB (BRASIL, 1996), a formação de professores ganha outros rumos. Segundo Pereira (2006, p. 75) “as propostas curriculares elaboradas desde então rompem com o modelo anterior, revelando um esquema em que a prática é entendida como eixo dessa preparação”. Além da prática, é necessário formar professores autônomos críticos e reflexivos em sua profissão docente.

A reforma educacional em curso no país coloca em evidência um processo simultâneo de desprofissionalização, regulação e flexibilidade do trabalho docente em contraposição à perspectiva de valorização do professor significa criar condições para autonomia pedagógica, autonomia da reflexão e

interpretação da realidade e valorização da capacidade de decisão. (CACETE, 2013, p. 55).

Através das exigências postas pela LDB em relação à formação de professores, a mesma tem que desempenhar uma postura crítico/reflexivo, cabe agora ao Estado fornecer aos professores subsídio para uma formação onde sejam desenvolvidas as habilidades e competências de se fazer uma reflexão sobre a prática docente e, qual o seu papel diante da sociedade. Também se configura importante o professor buscar se adequar à nova realidade da qual ele está inserido.

FORMAÇÃO DOCENTE NO CURSO DE LICENCIATURA EM GEOGRAFIA DO CENTRO DE FORMAÇÃO DE PROFESSORES

Pontuschka (2013) afirma que a formação de professores está se realizando principalmente nas Licenciaturas criadas nas Capitais, cidades grandes e médias na chamada Região Centro Sul do País e, na faixa mais urbanizada da região Nordeste, onde já se percebe até mesmo certa interiorização das licenciaturas em cursos superiores públicos, a exemplo do curso no qual nos inserimos, o de Licenciatura em Geografia, do CFP/UFCG, Campus Cajazeiras/PB, o qual se situa na mesorregião do Sertão Paraibano.

De acordo com o Projeto Pedagógico do Curso de Licenciatura em Geografia (UFCG: 2008) o curso foi criado em 1979 pelo Conselho Universitário (CONSEP), da Universidade Federal da Paraíba (UFPB), instituição a qual pertencia o Centro de Formação de Professores (CFP), da UFCG (Resolução nº 136/79 e 294/79), que data de 1º de agosto de 1979, criada pela Resolução nº 62/79 (UFCG, 2008), do Conselho Universitário da Universidade Federal da Paraíba (UFPB), inaugurado no dia 03 de fevereiro de 1980.

Sua criação se deu a partir da federalização da antiga Faculdade de Filosofia, Ciências e Letras (FAFIC) de Cajazeiras/PB. Nesse período, o curso já era reconhecido pelo Ministério da Educação e Cultura (MEC), através da Portaria nº 17 de 08 de janeiro de 1982. Após vinte anos da criação do curso pela UFPB ocorre uma nova divisão, na qual o curso deixaria de pertencer a UFPB e passaria a fazer parte da UFCG, mais especificamente, ao Campus V, do CFP.

O curso de Geografia do CFP foi um marco importante para a mesorregião do Sertão Paraibano e para os Estados circunvizinhos, Ceará, Rio Grande do Norte e dentre outros Estados brasileiros donde vêm os discentes que perfazem o CFP, tendo em vista a sua localização geográfica de fácil acesso ao município de cajazeiras - PB.

Este se fundamenta no pressuposto que a profissão docente exige uma formação específica, uma vez que, para o seu exercício, não é suficiente o domínio do conteúdo da área que vai atuar. É preciso capacitar o docente para compreender criticamente a educação e o ensino, assim como seu contexto sociohistórico.

Desse modo, a formação de professores de Geografia do CFP/UFCG está pautada em uma formação voltada para o desenvolvimento de habilidades e competências do docente em formação, ou seja, esta não está voltada apenas para o conteúdo específico, mas de cunho dinâmico, no qual o docente tem a possibilidade de desenvolver habilidades que podem estar sendo postas em prática em diferentes momentos de sua atuação profissional como futuro professor do Ensino Básico.

METODOLOGIA DA PESQUISA

Para o desenvolvimento desta pesquisa foi utilizado o método dialético considerando-se a dinamicidade da vida dos sujeitos, pois segundo Lakatos (2010) na dialética as coisas não são analisadas na quantidade de objetos fixos, mas em movimento: nenhuma coisa está estática, encontrando-se sempre em vias de transformar, desenvolver. Partindo deste pensamento, desenvolvemos esta pesquisa por etapas.

O recorte temporal de nossa pesquisa está delimitado no período de 2014 a 2016, ano de implementação da Portaria 096/2013 sobre o PIBID, além de ter sido o período no qual fizemos parte do PIBID.

CONTRIBUIÇÕES DO PIBID PARA A FORMAÇÃO DOCENTE

É neste processo de transformação nos cursos de licenciaturas e a necessidade de formar professores críticos reflexivos capazes de atuarem em diferentes seguimentos que foram criados o Programa Institucional de Bolsa de Iniciação a Docência (PIBID). O Programa é um estímulo para o aperfeiçoamento e a valorização da formação de docente voltado para a Educação Básica.

Ressaltamos que este Programa, assim como o recém-implantado Programa Residência Pedagógica são programas voltados para as licenciaturas no Brasil. Oferece bolsas a alunos de licenciatura participantes de projetos de iniciação à docência desenvolvida por Instituições de Educação Superior (IES) em parceria com escolas de educação básica da rede pública de ensino.

O PIBID traz consigo uma importante contribuição para a formação do discente, visto que este espaço proporciona uma melhor interação entre discente da educação básica, discente

dos cursos de licenciatura, o docente supervisor e o coordenador de área, além da promoção da interatividade entre todos os envolvidos no programa, proporcionando um diálogo entre os mesmos e, por conseguinte, maximizando os resultados na aprendizagem durante a formação docente, segundo a perspectiva freireana de que ao ensinar se aprende, e vice-versa, expressando o debate em torno da formação do discente.

O PIBID nos permite um olhar diferenciado sobre a docência, pois proporciona o contato direto com os educandos, a troca de conhecimentos múltiplos entre professor, aluno e coordenadores. Por sua vez, durante esse exercício pudemos observar que o PIBID como espaço de interação apresenta-se como parte essencial na formação de professores, pois o mesmo tem como objetivo proporcionar ao licenciando o desenvolvimento da prática, uma aproximação com o campo da docência, pois, o mesmo passará a vivenciar a realidade na qual ele estará inserido, na condição de futuro docente, permitindo assim um momento crítico reflexivo sobre a formação que está vivenciando.

Participar do PIBID é algo importante durante o Ensino Superior, em função do desenvolvimento de habilidades e competências, para a sua atuação em quanto docente. O PIBID evidencia para o discente a dicotomia entre teoria e prática existentes nos cursos de formação de professores, ofertando ao discente a possibilidade de uma formação crítico reflexiva para o desenvolvimento dessas habilidades e competências capazes de superar essa dicotomia, por vezes existentes nos cursos de formação de professores. . Conforme Passini (2010, p. 29),

[...] para nos tornamos professores, precisamos construir conhecimento profissional, que não é algo pronto e que poderemos compreender estudando a experiência dos outros. O conhecimento metodológico das ações em sala de aula será construindo pela vivencia em sala de aula, ao longo da carreira como professor. O nosso desempenho docente dependerá não exclusivamente, mas grande parte, de nosso histórico acadêmico e das reflexões sobre a prática de ensino nos momentos de sala de aula.

Sendo assim compreendemos que o PIBID tem um papel de grande importância para formação docente, visto que a mesma não possibilita apenas a observação da prática docente, mas a oportunidade para criar estratégias pedagógicas de atuação em sala de aula, juntamente com o professor da disciplina que está sendo ministrada.

RESULTADOS E DISCURSÕES

Percebemos que o PIBID é de fundamental importância ao abrir um leque de possibilidades para a realização da prática e, essa prática tem que ocorrer desde início do curso fazendo com que haja uma inter-relação com a teoria, pois a formação dos professores não deve ficar limitada a algumas disciplinas.

O PIBID possibilita ao discente a aproximação do ambiente escolar. Dessa forma o discente tem a oportunidade de observar a dinâmica escolar, os seus conflitos e desafios, quais as melhores metodologias que devem ser adotadas tendo como critério de escolha a necessidade de cada sala de aula, e que o PIBID proporciona uma troca de saberes entre o discente/licenciando e a escola.

Portanto, percebemos que a formação de professores não pode estar pautada em uma formação sem a mediação com a realidade, em que o futuro professor estará inserido, pois o mesmo terá necessidade de colocar em ação as habilidades e competências adquiridas ao longo do curso e para que isso aconteça o mesmo precisa ter conhecimento da dinâmica do seu futuro local de trabalho que é a escola.

REFERÊNCIAS

BARREIRO, Iraíde M. de F.; GEBRAN, Raimunda A. **Prática de ensino: elemento articulador da formação do professor**. In: BARREIRO, I. M. de F.; GEBRAN, R. A. Prática de Ensino e Estágio Supervisionado na Formação de professores. São Paulo: Avercamp, 2006.

BARBOSA Raquel Lazzari Leite. **Formação de educadores: desafios e perspectivas**/organizadora Raquel Lazzari Leite Barbosa. - São Paulo: Editora UNESP, 2003.

BRASIL. Secretaria de Educação Fundamental. **Parâmetros Curriculares Nacionais: introdução aos parâmetros curriculares nacionais / SEF**. – Brasília: MEC/SEF, 1997.

_____. **Lei nº 7.044**. Disponível em: <<http://www2.camara.leg.br/legin/fed/lei/1980-1987/lei-7044-18-outubro-1982-357120-norma-pl.html>>. Acesso em: 20/11/15.

_____. **Lei nº 5.540/68**. Disponível em: <http://www.planalto.gov.br/ccivil_03/Leis/L5540.htm>. Acesso em: 30/11/15.

- _____. **Lei de Diretrizes e Bases da Educação Nacional, 1996: Nova LDB (lei nº 9394)**, Disponível em: <<http://portal.mec.gov.br/arquivos/pdf/ldb.pdf>>. Acesso em: 20/11/15.
- CACETE, Núria Hanglei. **Reforma educacional em questão: os Parâmetros Curriculares Nacionais para o ensino básico** In. ALBUQUERQUE, Maria Adailza Martins de, FERREIRA, Joseane Abílio de Sousa. **Formação, pesquisa e prática docente: reformas curriculares em questão**. João Pessoa, Editora mídia, 2013. 496p.
- CAVALCANTI, Lana de Sousa. **O ensino de geografia na escola**/ Lana de Sousa Cavalcanti. - Campinas, SP. Papirus, 2012. – (coleção Magistério: formação e trabalho pedagógico).
- CONCELHO Nacional de Educação. Resolução CNE/CP 1/2002. Instituiu Diretrizes Curriculares Nacionais para a formação de professores de Professores da Educação Básica, em nível superior, curso de licenciatura, graduação plena. Disponível em: <<http://portal.mec.gov.br/cne/arquivos/pdf/CES142002.pdf>>. Acesso em: 18/11/15.
- PASSINI, Elza Yasuk; PASSINI, Romão; MALYXZ, Sandra T. (Org.). **Prática de Ensino de Geografia e Estágio Supervisionado**– 2. Ed. 1º Reimpressão. São Paulo: Contexto, 2010.