



UNIVERSIDADE ESTADUAL DE CAMPINAS  
INSTITUTO DE GEOCIÊNCIAS

ANNIELE SARAH FERREIRA DE FREITAS

FORMAR PROFESSORES-PESQUISADORES NUMA ESCOLA DE BACHARÉIS: A  
CULTURA DO PIBID DE GEOGRAFIA DA UNICAMP

CAMPINAS

2016

ANNIELE SARAH FERREIRA DE FREITAS

FORMAR PROFESSORES-PESQUISADORES NUMA ESCOLA DE BACHARÉIS: A  
CULTURA DO PIBID DE GEOGRAFIA DA UNICAMP

DISSERTAÇÃO APRESENTADA AO INSTITUTO DE  
GEOCIÊNCIAS DA UNIVERSIDADE ESTADUAL DE  
CAMPINAS PARA OBTENÇÃO DO TÍTULO DE MESTRA  
EM GEOGRAFIA NA ÁREA DE ANÁLISE AMBIENTAL E  
DINÂMICA TERRITORIAL

ORIENTADOR: PROF. DR. RAFAEL STRAFORINI

ESTE EXEMPLAR CORRESPONDE À VERSÃO FINAL  
DA DISSERTAÇÃO DEFENDIDA PELA ALUNA ANNIELE  
SARAH FERREIRA DE FREITAS E ORIENTADA PELO  
PROF. DR. RAFAEL STRAFORINI

CAMPINAS  
2016

Ficha catalográfica  
Universidade Estadual de Campinas  
Biblioteca do Instituto de Geociências  
Cássia Raquel da Silva - CRB 8/5752

F893f Freitas, Anniele Sarah Ferreira de, 1988-  
Formar professores-pesquisadores numa escola de bacharéis : a cultura do Pibid de Geografia da Unicamp / Anniele Sarah Ferreira de Freitas. – Campinas, SP : [s.n.], 2016.

Orientador: Rafael Straforini.  
Dissertação (mestrado) – Universidade Estadual de Campinas, Instituto de Geociências.

1. Programa Institucional de Bolsas de Iniciação à Docência (Brasil). 2. Formação de professores. 3. Geografia - Estudo e ensino. 4. Políticas públicas em educação. I. Straforini, Rafael, 1973-. II. Universidade Estadual de Campinas. Instituto de Geociências. III. Título.

Informações para Biblioteca Digital

**Título em outro idioma:** Educating teachers-researchers in a geographers school : the culture of the Unicamp geography Pibid

**Palavras-chave em inglês:**

Institutional Program Initiation to Teaching

Teacher training

Geography - Study and teaching

Public policies in education

**Área de concentração:** Análise Ambiental e Dinâmica Territorial

**Titulação:** Mestra em Geografia

**Banca examinadora:**

Rafael Straforini [Orientador]

Eliana Ayoub

Liz Cristiane Dias

**Data de defesa:** 23-05-2016

**Programa de Pós-Graduação:** Geografia



UNIVERSIDADE ESTADUAL DE CAMPINAS  
INSTITUTO DE GEOCIÊNCIAS  
PÓS-GRADUAÇÃO EM GEOGRAFIA  
ÁREA DE ANÁLISE AMBIENTAL E DINÂMICA TERRITORIAL

**AUTORA:** Anniele Sarah Ferreira de Freitas

Formar Professores Pesquisadores numa Escola de Bacharéis:  
a Cultura do PIBID de Geografia da Unicamp

**ORIENTADOR:** Prof. Dr. Rafael Straforini

Aprovado em: 23 / 05 / 2016

**EXAMINADORES:**

Prof. Dr. Rafael Straforini – Presidente

Profa. Dra. Eliana Ayoub

Profa. Dra. Liz Cristiane Dias

***A Ata de Defesa assinada pelos membros da Comissão Examinadora,  
consta no processo de vida acadêmica do aluno.***

Campinas, 23 de maio de 2016.

Dedicado *in memoriam* à Neide Porto Martins. Avó, mãe, mulher e a primeira a acreditar, que um dia eu chegaria aqui.

## AGRADECIMENTOS

Gratidão é um sentimento em movimento. Ela ressignifica tudo aquilo o que já sabemos e o que ainda está por vir. Coloca nossos pés no chão e alivia a mente diante do devir. Concluir essa dissertação me enche de gratidão, orgulho e saudade de todas as coisas que deixei para trás, de toda aprendizagem adquirida (in)conscientemente e da professora no qual venho me tornando.

Pelos dois últimos anos mais impressionantes da minha vida, agradeço:

A minha família que (quase) sempre compreendeu os momentos de ausência e respeitou a distância necessária para trilhar este novo caminho.

Ao meu querido Fábio, por ser um companheiro onipresente, que me ensina todo dia algo novo. Sem você, eu não teria ousado tanto.

Ao meu orientador, Rafael Straforini, uma pessoa indescritível que abriu os braços pra mim e disse “Pula!”. E eu fui! Um professor tão incrível, que desajustou todas as minhas certezas, pressionou, cobrou, ouviu, dividiu e multiplicou novas contingencialidades na minha vida pessoal e profissional. Quando eu crescer, quero ser como você, professor!

À Vitória Brito, amiga-guru-orientadora-pirata da filosofia *feat.* geógrafa, por estar presente desde aquele Enpeg de 2013, quando a pesquisa “nasceu” em mim no mar de João Pessoa. Que venham novos oceanos!

À Mariana Nóbrega, mainha dos cheiros, abraços, empoderadora, mulher de fibra e amor. Que privilégio poder ter encontrado você nessa Unicamp, querida. Que privilégio ser sua amiga/irmã/filha/aluna!

A Denys Nunes, por simplesmente me reconhecer como Lelinha, quando nem eu sabia que ela existia! Vida longa à nossa parceria!

À Nádia Pedrotti Drabach, amiga querida que compartilhou toda a generosidade e sabedoria gaúcha. “*Não tá morto quem peleia, gurria!*”

À Tania Franzoni, que juntou todos os cacos, me colocou de pé e disse: “*Agora anda sozinha, pra ver como fica.*”

À Juliana Sant’anna Guedes, que ao desenhar aquele mapa, mal sabia onde íamos parar!

Aos companheiros de Apegeo: Thiara Breda, Gabriel Brasil, Stéphanie Panutto, Giovanna Ermani, Gabriela Jordão, Jéssica Cecim, Thiago Manhães, Gustavo Teramatsu, Lucas Frauches, Regina Frigério, Jaqueline Vanessa, Vanessa Diniz e Ivaneide dos Santos. Somos um arraso nessa Unicamp!

Aos colegas da sala 12: Raphael Curioso, André Souza, Cíntia Silva e Rafaela Delcol. Sucesso para todos nós!

A todos os bolsistas de iniciação à docência que dividiram um pouquinho de si, comigo: Anderson Sabino, Bianca Martins, Carlos Espíndola, Caio Gusmão, Érica Rodrigues, Eduardo Bernardo, Felipe Carlini, Flávia Tognolo, Gabriel Lima, Gabriela Jordão, Gabriela Zilioti, Giovanna Ermani, Isabella Gualtieri, Jéssica Cecim, Kaique Chagas, Laura Butti, Marcos Lourenço, Mariana Lima, Nádia Moda, Rafael de Sá, Rafael Rigamonte, Rebeca Mayra, Thiago Zanini, Vasco Costa, Vitor Ebert e Wander Carvalho. Ao professor-supervisor Ederson Briguetti, ao professor-supervisor Diogo Negrão e à professora-supervisora Ana Maria Galzerani. Sem vocês, nada disso seria possível!

E à Fapesp, pela bolsa concedida.

“[...] parar para pensar, parar para olhar, parar para escutar, pensar mais devagar, olhar mais devagar, e escutar mais devagar; parar para sentir, sentir mais devagar, demorar-se nos detalhes, suspender a opinião, suspender o juízo, suspender a vontade, suspender o automatismo da ação, cultivar a atenção e a delicadeza, abrir os olhos e os ouvidos, falar sobre o que nos acontece, aprender a lentidão, escutar aos outros, cultivar a arte do encontro, calar muito, ter paciência e dar-se tempo e espaço.” (LARROSA, 2002, p. 24).

## RESUMO

### **TÍTULO: FORMAR PROFESSORES-PESQUISADORES NUMA ESCOLA DE BACHARÉIS: A CULTURA DO PIBID DE GEOGRAFIA DA UNICAMP**

O Pibid, há seis anos, tem sido a principal política pública educacional de incentivo de formação inicial do governo federal, com o intuito de melhorar a formação de professores da educação básica. Atualmente, o programa está presente nos cursos de licenciatura das Instituições de Ensino Superior públicas e privadas do país, que através de subprojetos disciplinares ou interdisciplinares, constroem dialogicamente, um *espaçotempo* que possibilita tornar a práxis docente como princípio da iniciação à docência. A presente dissertação de mestrado tem como objetivos compreender como se constrói a identidade docente dos licenciandos bolsistas de iniciação à docência do Geopibid da Unicamp, a partir das ações direcionadas à formação do professor-pesquisador; e analisar o Pibid como parte da política educacional de formação docente no atual contexto brasileiro. A escolha do subprojeto investigado se deve a presença das suas ações presentes no planejamento das atividades executadas pelo grupo, que priorizam a constituição de uma identidade docente, baseada na perspectiva teórico-metodológica do professor-pesquisador. Mediante a escolha do estudo de caso do tipo etnográfico (André, 2008), os procedimentos metodológicos seguiram por observação participante, entrevistas individuais e entrevistas indiretas autobiográficas com os bolsistas de iniciação à docência do subprojeto, análise de documentos oficiais da Capes. A demanda do objeto de pesquisa impulsionou a compreensão do programa em sua dimensão territorial e política. A partir de dados fornecidos pela Capes, foi produzido o mapeamento dos projetos institucionais do Pibid presentes nas instituições de ensino superior, o que possibilitou entender esta política nas suas diferentes escalas, além de compreender programa na formação inicial e continuada de professores no contexto do espraiamento das licenciaturas no território nacional frente às políticas públicas educacionais para o ensino superior. A pesquisa conclui que a identidade do professor-pesquisador não é fixa na vida cotidiana dos bolsistas e ex-bolsistas do subprojeto, no entanto seu processo de construção é uma cultura significativa no curso de licenciatura em Geografia da Unicamp em disputa pelo sentido de hegemonia na formação de professores presente na escola de bacharéis.

**Palavras-chave:** Pibid; formação de professores; ensino de geografia; políticas públicas educacionais

## **ABSTRACT**

### **TITLE: EDUCATING TEACHERS-RESEARCHERS IN A GEOGRAPHERS SCHOOL: THE CULTURE OF THE UNICAMP GEOGRAPHY PIBID**

The Pibid six years ago, has been the main initial training incentive public education policy of the federal government, in order to improve the training of basic education teachers. Currently, the program is present in the degree courses of public and private higher education institutions of the country, through disciplinary or interdisciplinary subprojects, build dialogically a spacetime that allows make the teaching practice as the principle of initiation to teaching. This master's thesis aims to understand how to build the identity of the teaching fellows undergraduate initiation to teaching the Geopibid Unicamp, from the actions directed to the formation of the teacher-researcher; and analyze Pibid as part of the educational policy of teacher education in the current Brazilian context. The choice of the subproject investigated whether the presence of their present actions in the planning of activities performed by the group, which prioritize the establishment of a teaching identity, based on the theoretical and methodological perspective of the teacher-researcher. By choosing the case of ethnographic study (André, 2008), the methodological procedures followed by participant observation, individual interviews and indirect autobiographical interviews with the initiation scholarship to the subproject teaching, official documents analysis of Capes. The demand of the research object boosted understanding of the program in its territorial and political dimension. From data provided by Capes, it was produced mapping of institutional projects Pibid present in higher education institutions, making it possible to understand this policy in its different scales, and understand program in initial and continuing training of teachers in the context of the spreading of degrees in the national territory across the educational public policies for higher education. The research concludes that the identity of the teacher-researcher is not fixed in the daily life of fellows and alumni of the subproject, however its construction process is a significant culture in the course of degree in Unicamp Geography disputed the meaning of hegemony in training of teachers in this geographer's school.

**Keywords:** Pibid; teacher training; geography teaching; educational policies

## RESUMEN

### **TÍTULO: FORMAR INVESTIGADORES MAESTROS EN UNA ESCUELA DE GEÓGRAFOS: LA CULTURA DE LA UNICAMP PIBID GEOGRAFÍA**

Hace PIBID los seis años, ha sido la principal política de educación pública de formación inicial de incentivos del gobierno federal, con el fin de mejorar la formación de maestros de educación básica. Actualmente, el programa está presente en los cursos de grado de las instituciones de educación superior públicas y privadas del país, a través de sub-proyectos disciplinarios o interdisciplinarios, dialógicamente construir un espacio-tiempo que permite realizar la práctica de la enseñanza como el principio de la iniciación a la enseñanza. La tesis de este máster tiene como objetivo comprender cómo construir la identidad de la enseñanza de grado becarios de iniciación a la enseñanza de la Geopibid Unicamp, a partir de las acciones dirigidas a la formación del profesor-investigador; y analizar PIBID como parte de la política educativa de la formación docente en el contexto actual de Brasil. La elección del subproyecto investigó si la presencia de sus acciones presentes en la planificación de las actividades realizadas por el grupo, que dé prioridad a la creación de una identidad docente, basado en la perspectiva teórica y metodológica del profesor-investigador. Al elegir el caso de estudio etnográfico (André, 2008), los procedimientos metodológicos seguidos por la observación participante, entrevistas individuales y entrevistas autobiográficas indirectas con la beca de iniciación a la enseñanza subproyecto, el análisis de los documentos oficiales de la Capes. La demanda del objeto de investigación aumentó la comprensión del programa en su dimensión territorial y política. A partir de los datos proporcionados por la Capes, se produjo el mapeo de proyectos institucionales PIBID presentar en las instituciones de educación superior, por lo que es posible entender esta política en sus diferentes escalas, y entender el programa de formación inicial y continua de los docentes en el contexto de la difusión de grados en el territorio nacional a través de las políticas públicas educativas para la educación superior. La investigación concluye que la identidad del profesor-investigador no se fija en la vida cotidiana de los becarios y ex alumnos de la sub-proyecto, sin embargo, su proceso de construcción es un cultivo importante en el curso de la licenciatura en Geografía Unicamp discute el significado de la hegemonía en la formación de maestros de esta escuela de geógrafos.

**Palabras clave:** PIBID; formación del profesorado; enseñanza de la geografía; políticas educativas

## ÍNDICE DE MAPAS

Mapa 1 Distribuição das IES públicas e privadas do Brasil no Pibid.....	54
Mapa 2: Distribuição do Pibid nas IES Públicas do Brasil.....	56
Mapa 3 Distribuição do Pibid nas IES Públicas do Brasil.....	57
Mapa 4 Pibid em cursos presenciais no Brasil.....	60
Mapa 5: Distribuição do Pibid EAD no Brasil. ....	61
Mapa 6 O Pibid Diversidade distribuído pelas universidades do país.....	64
Mapa 7: Distribuição dos subprojetos de Geografia no Brasil. ....	68
Mapa 8: Distribuição do Pibid no estado de São Paulo. ....	70
Mapa 9: Distribuição do Pibid de Geografia no estado de São Paulo. ....	71

## **LISTA DE QUADROS**

Quadro 1 Cronologia dos subprojetos de licenciatura no Pibid.....	51
Quadro 2: IES que possuem subprojetos de Geografia no estado de São Paulo. ....	69

## LISTA DE TABELAS

Tabela 1 Número de universidades participantes do Pibid em 2011. ....	52
Tabela 2: Número de universidades participantes do Pibid em 2013. ....	52
Tabela 3: Dados numéricos do Edital 61/2013. ....	53
Tabela 4 Número de universidades participantes com subprojetos de Geografia a partir de 2014 (Edital 61/2013) .....	53
Tabela 5: Concentração do total de bolsas por categoria administrativa de IES. ....	55
Tabela 6: Trabalhos publicados por e sobre o Pibid Geografia, por universidade nos anais do Enpeg de 2013. ....	66

## LISTA DE IMAGENS

Imagem 1: Um dos relatórios destaca a participação do grupo no projeto interdisciplinar entre as disciplinas de Geografia, Matemática e Artes. ....	109
Imagem 2 De pé: a bolsista Gabriela Jordão iniciando a regência sobre Placas Tectônicas na turma de sexto ano. À direita, o professor-supervisor Ederson Briguentti. ....	113
Imagem 3: Alunos do nono ano realizando atividades durante a regência. ....	113
Imagem 4 Prezi produzido pelas bolsistas Soares e Jéssica para ser usado em uma de suas regências. ....	114
Imagem 5: Visita técnica ao Instituto Padre Chico. ....	115
Imagem 6 : Oficina de produção de Globo Terrestre. ....	116
Imagem 7 Oficina de produção de Globo Terrestre. ....	116
Imagem 8 Bolsistas realizando atividade sobre cartografia e o corpo humano. ....	117
Imagem 9 Bolsistas realizando atividade sobre cartografia e o corpo humano ....	117
Imagem 10 Cartaz da mobilização em defesa do Pibid na Unicamp, posicionado do prédio do Ciclo Básico da Unicamp, onde ocorrem aulas de quase todos os cursos da universidade. ....	143

## **ÍNDICE DE FIGURAS**

Figura 1: Sinergia com demais programas da DEB e da Capes.....	46
Figura 2: Desenho do Programa Institucional de Bolsa de Iniciação à Docência Brasil, 2013(c). ...	49
Figura 3: Modelo de plano de regência utilizados por todos os bolsistas.....	112

## SUMÁRIO

INTRODUÇÃO - ENTRELUGARES: QUEM SOU NA PESQUISA E O LUGAR DE ONDE EU FALO .....	21
Como eu falo: sobre o método da pesquisa.....	29
Procedimentos de investigação .....	33
1 POLÍTICAS PÚBLICAS PARA A FORMAÇÃO DE PROFESSORES NO BRASIL .....	37
1.1. Tecendo caminhos pelas Políticas de Formação de Professores.....	37
1.2. Breve panorama das Políticas de Formação de Professores em Escala Nacional: Os governos FHC e Lula.....	42
1.3. O Programa Institucional de Bolsa de Iniciação à Docência no Brasil: “A menina dos olhos” da atual conjuntura de formação de docentes no país.....	45
1.3.1. O Pibid Diversidade .....	62
1.3.2. O Pibid Geografia no Brasil e em São Paulo .....	65
1.3.3. O Pibid Unicamp.....	72
2 FORMAÇÃO DE PROFESSORES DE GEOGRAFIA: EM BUSCA DA IDENTIDADE DOCENTE.....	78
2.1. Identidade Docente .....	78
2.2. Identidade Docente: os caminhos que nos conduzem.....	81
2.3. Crônicas da identidade docente na iniciação à docência .....	89
- “Porque no ensino médio eu já queria ser professor” .....	90
- “Se não fosse o Pibid, eu tinha tomado um susto, né? ”.....	91
- “Sempre! Desde Sempre! ”.....	92
3 GEOPIBID: UMA LEITURA POSSÍVEL NA FORMAÇÃO INICIAL DE PROFESSORES ....	96
3.1. O cotidiano do Geopibid: experiências e saberes nos <i>espaçotempos</i> . .....	97
3.2. O Geopibid como cultura na escola de bacharéis .....	119
3.3. Reivindicando um novo sentido na formação docente: contribuições da epistemologia do professor-reflexivo à pesquisa no Geopibid.....	124
3.3.1. A prática de pesquisa no cotidiano de Geopibid.....	132
CONCLUSÕES .....	139
BIBLIOGRAFIA .....	144
APÊNDICES.....	155
ANEXOS .....	162

## **LISTA DE ABREVIATURAS E SIGLAS**

- BID – Banco Interamericano de Desenvolvimento
- Bird – Banco Internacional para Reconstrução e Desenvolvimento
- Capes – Coordenação de Aperfeiçoamento de Pessoal de Nível Superior
- CBE – Congresso Brasileiro de Educação
- Ciep – Centros Integrados de Educação Pública
- CPFP – Coordenação Permanente de Formação de Professores
- CP II – Colégio Pedro II
- DCN – Diretrizes Curriculares Nacionais
- EAD – Ensino à Distância
- Enalic – Encontro Nacional de Licenciaturas
- Enpeg – Encontro Nacional de Prática de Ensino de Geografia
- FCC – Fundação Carlos Chagas
- FFP – Faculdade de Formação de Professores
- Fesb – Fundação Municipal de Ensino Superior de Bragança Paulista
- Fies – Fundo de Financiamento Estudantil
- FMI – Fundo Monetário Internacional
- Fundef – Fundo de Manutenção e Desenvolvimento do Ensino Fundamental e de Valorização do Magistério
- Furg – Universidade Federal do Rio Grande do Sul
- IBC – Instituto Benjamin Constant
- Ideb – Índice de Desenvolvimento da Educação Básica
- ID – Iniciação à Docência
- IES – Instituições de Ensino Superior
- Ifal – Instituto Federal de Alagoas
- IFCE – Instituto Federal do Ceará
- Ifes – Instituto Federal do Espírito Santo
- Ifes – Instituto Federal de Ensino Superior
- IFPE – Instituto Federal de Pernambuco
- IFPI – Instituto Federal do Piauí
- IFRN – Instituto Federal do Rio Grande do Norte
- IFSP – Instituto Federal de Educação, Ciência e Tecnologia de São Paulo

Inep – Instituto Nacional de Estudos e Pesquisas Educacionais Anísio Teixeira  
MEC – Ministério da Educação e Cultura  
OCDE – Organização para a Cooperação e Desenvolvimento Econômico  
OMC – Organização Mundial do Comércio  
Parfor – Plano Nacional de Formação de Professores  
PCN – Parâmetros Curriculares Nacionais  
PDE – Plano de Desenvolvimento da Escola  
PED – Programa de Estágio Docente  
Pibid – Programa Institucional de Bolsa de Iniciação à Docência  
Procampo – Programa de Apoio à Formação Superior em Licenciatura em Educação do Campo  
Prolind – Programa de Apoio à Formação Superior e Licenciaturas Interculturais Indígenas  
Prouni – Programa Universidade Para Todos  
Reuni - Plano de Reestruturação e Expansão das Universidades Federais  
Secad – Sistema de Educação Continuada à Distância  
UAB – Universidade Aberta do Brasil  
Udesc – Universidade do Estado de Santa Catarina  
Uece – Universidade Estadual do Ceará  
UEPB – Universidade Estadual da Paraíba  
UEL – Universidade Estadual de Londrina  
Uerj – Universidade Estadual do Rio de Janeiro  
UERN – Universidade Estadual do Rio Grande do Norte  
UERR – Universidade Estadual de Roraima  
Uespi – Universidade Estadual do Piauí  
Ufac – Universidade Federal do Acre  
Ufal – Universidade Federal do Alagoas  
Ufam – Universidade Federal do Amazonas  
Ufba – Universidade Federal da Bahia  
Ufes – Universidade Federal do Espírito Santos  
UFG – Universidade Federal de Goiás  
UFGD – Universidade Federal da Grande Dourados  
UFF – Universidade Federal Fluminense  
Uffs – Universidade Federal da Fronteira Sul

UFJF – Universidade Federal de Juiz de Fora  
Ufla – Universidade Federal de Lavras  
UFMS – Universidade Federal do Mato Grosso do Sul  
UFMT – Universidade Federal do Mato Grosso  
UFPA – Universidade Federal do Pará  
UFPeL – Universidade Federal de Pelotas  
UFPI – Universidade Federal do Piauí  
UFRGS – Universidade Federal do Rio Grande do Sul  
UFRJ – Universidade Federal do Rio de Janeiro  
UFRN – Universidade Federal do Rio Grande do Norte  
UFRRJ – Universidade Federal Rural do Rio de Janeiro  
UFS – Universidade Federal de Sergipe  
UFSC – Universidade Federal de Santa Catarina  
UFSJ – Universidade Federal de São João Del Rey  
Ufscar – Universidade Federal de São Carlos  
UFT – Universidade Federal do Tocantins  
UFV – Universidade Federal de Viçosa  
UFVJM – Universidade Federal dos Vales do Jequitinhonha e Mucuri  
UNB – Universidade Federal de Brasília  
Uneal – Universidade Estadual de Alagoas  
Uneb – Universidade do Estado da Bahia  
Unemat – Universidade Estadual do Mato Grosso  
Unesp – Universidade Estadual Paulista  
Unicamp – Universidade Estadual de Campinas  
Unifra – Centro Universitário Franciscano  
Unimontes – Universidade Estadual de Montes Claros  
Uninter – Faculdade Uninter  
Unirio – Universidade Federal do Estado do Rio de Janeiro  
Unitau – Universidade de Taubaté  
Urca – Universidade Regional do Cariri  
USP – Universidade Estadual de São Paulo

## INTRODUÇÃO - Entrelugares: quem sou na pesquisa e o lugar de onde eu falo

O investimento em políticas docentes num país é reflexo da importância que o governo atribui à questão. Nos últimos trinta anos, o Brasil viveu poucas ações que incentivassem a formação inicial e continuada de seus professores em escala nacional. No entanto, nos anos 2000, um conjunto de ações foram elaboradas e postas em prática para evitar o aumento da fragmentação das políticas docentes no país e atender à educação básica, permitindo o acesso e a formação profissional no ensino superior aos professores que já possuem magistério, conforme disposto na lei nº 9.394/96 (ANDRÉ, 2011). Saviani (2010) compreende esse movimento como a construção de um sistema nacional de educação que tem como uma de suas atribuições a formação docente de qualidade. De acordo com Vaillant (2006), as políticas de formação docente devem investir com mais atenção na formação inicial de docentes, pois é nesta fase que se estimula a formação de um profissional com qualidade e de modo contínuo. Para que isso fosse alcançado, foi necessário repensar o modelo curricular dos cursos de formação de professores vigentes, extrapolando o modelo de formação “3+1” nas universidades, trazendo para a arena política novos elementos no debate entre as esferas de governos, sociedade civil e a universidade, tais como os conflitos epistemológicos, trâmites legislativos e demandas orçamentárias. Ainda assim, nos dias atuais, cursos tradicionais nas universidades mais importantes do país são relutantes às novas (já não tão novas assim) possibilidades de formação de professores.

A reformulação dos cursos de licenciatura no Brasil é um passo muito importante para a educação. Se antes o aluno que ingressava na universidade precisava cumprir um curso inteiro dedicado à pesquisa e à relevância científica da sua área, num modelo que preserva o conhecimento específico da ciência de referência, aqueles que tinham interesse em buscar a licenciatura poderiam cursar um ano a mais para conseguir o título de professor. Neste “apêndice” da sua formação, bastava cumprir uma carga mínima de disciplinas dedicadas “*a ensinar como se deve ensinar*” e realizar frequentar o estágio supervisionado.

As Diretrizes Curriculares Nacionais para a Formação de Professores <sup>1</sup> estipularam, em 2002, a separação dos cursos de bacharelado e licenciatura, criando autonomia para a formação de

---

<sup>1</sup> Resolução CNE/CP 01/2002 - “Institui Diretrizes Curriculares Nacionais para a Formação de Professores da Educação Básica, em nível superior, curso de licenciatura, de graduação plena”.

professores, ou como prescrito no documento, para garantir “integralidade e terminalidade aos cursos de licenciatura”. Dessas diretrizes foram estabelecidas horas práticas como componentes curriculares, carga horária mínima para o cumprimento do estágio supervisionado, estímulo às atividades acadêmico-científicas cumpridas em carga horária adequada, impossibilidade de conclusão em menos de três anos de curso e exigência de um projeto político pedagógico aos departamentos que assumam a responsabilidade pelo curso. Esse conjunto normativo fez com que os cursos de licenciatura se reorganizassem, sobretudo em busca da identidade profissional legítima da licenciatura: formar professores.

Para executar a nova iniciativa na formação de professores, o Governo Federal criou ações políticas destinadas à melhoria do ensino superior, à formação inicial e continuada de professores do sistema público de ensino, do Plano Nacional de Formação de Professores da Educação Básica (Parfor), do Programa de Apoio a Planos de Reestruturação e Expansão das Universidades Federais (Reuni) e da Universidade Aberta do Brasil (UAB). Coube à Coordenadoria de Aperfeiçoamento de Pessoal de Nível Superior (Capes), a gestão dos investimentos direcionados às universidades, a regulação e coordenação de programas específicos da formação docente. E dentre esses programas, está o Programa Institucional de Bolsa de Iniciação à Docência (Pibid) – avaliado pela própria agência como seu programa melhor sucedido.

O Pibid tem como objetivo aprimorar a formação inicial de professores, subjacente às práticas escolares vivenciadas no contexto do programa. Para isso, são submetidos à Capes propostas de ações coordenadas por professores dos cursos de licenciaturas e supervisionadas por professores da Educação Básica. O Pibid é baseado na concepção dialética da práxis, articulando a teoria e prática como ações indissociáveis na construção do ensino-aprendizagem de seus sujeitos envolvidos. Para Mateus (2013, p.1112):

O Pibid surge, explicitamente, em resposta à necessidade de fortalecimento das licenciaturas, em um momento em que a crise no magistério e os baixos indicadores educacionais evidenciam colapso e, implicitamente, à crítica de que os cursos de licenciatura formam inadequadamente professores/as para atuarem na Educação Básica – o que explica, em parte, o envolvimento da Capes conferindo ao trabalho nas licenciaturas o "selo de qualidade" que imprime nos cursos de pós-graduação.

---

Até o primeiro semestre de 2014, não havia uma avaliação oficial significativa do programa em escala nacional. Em setembro do mesmo ano, a Fundação Carlos Chagas publicou uma edição dos *Textos FCC*, no qual se dispôs a fazer um estudo avaliativo do Pibid. A pesquisa contou com questionários de bolsistas de iniciação à docência e coordenadores institucionais, buscando compreender a visão destes sujeitos sobre a importância do Pibid em alguns aspectos. O estudo é concluído com avaliações positivas de todos os participantes, que relatam a contribuição para os cursos de licenciatura, para as escolas parceiras e seus alunos, na relação entre escola e Instituição de Ensino Superior (IES) e como política pública de educação. No entanto, também são apresentadas críticas ao programa, tais como o contexto da prática envolvendo escolas e IES. A fim de melhor compreender o programa e seu contexto político-geográfico, dedicarei o capítulo 2 à discussão sobre o Pibid em escala nacional, sua estrutura e sua territorialidade diante da capilaridade dos subprojetos em geral, e especificamente, dos subprojetos de Geografia.

Acredito que um dos pontos em comum dentre as novas políticas de formação de professores é a preocupação com a construção da identidade docente. A identidade profissional é a construção que os sujeitos fazem através do reconhecimento de si próprios no âmbito da profissionalização e do dia-a-dia da profissão. Nesse contexto, acho oportuno definir o meu lugar na pesquisa aqui desenvolvida para que o leitor perceba que a intenção de constituir o processo de formação dos bolsistas do Pibid como objeto de investigação, na medida em que faz parte da busca de minha própria afirmação na identidade docente.

Na disciplina de Estágio Supervisionado em Geografia I, do curso de Licenciatura em Geografia da Unicamp, na qual fui bolsista do Programa de Estágio Docente (PED)<sup>2</sup>, um dos temas da disciplina foi a importância das narrativas na formação do professor pesquisador. Como atividade de aula, foi sugerido aos alunos que produzissem narrativas a partir da vivência do cotidiano escolar possibilitada pelo estágio supervisionado. Para tanto, os alunos deveriam narrar ao professor da disciplina como foi sua vivência durante um dia na escola. Era preciso relatar o cotidiano escolar de apenas um dia de estágio, dando destaque para a maneira como foram introduzidos nas turmas, o local em que se sentaram na sala de aula e à primeira vista da turma. Logo senti que estava de volta ao meu estágio supervisionado no Colégio Pedro II, no Rio de

---

<sup>2</sup> Programa desenvolvido na Unicamp, que consiste em possibilitar a formação docente de alunos de pós-graduação, auxiliando os professores da instituição no planejamento e execução das aulas nos cursos de graduação.

Janeiro. A mesma sensação sem jeito, procurando a carteira do fundo, a dúvida sobre se era necessário fazer anotações (“*Eu escrevo sobre a aula ou copio a matéria do quadro?*”), o *start* da profissão docente (“*Caramba! Eu vou ser professora!*”), a repentina maturidade me diferenciando dos alunos que não eram muito mais novos que eu (“*Nossa! Eles não querem nada. Que absurdo!*”), o julgamento docente (“*É sério que ele vai dar aula assim?*”) e o tédio (“*Fazer estágio é um porre... Pra que isso?*”).

Meu estágio supervisionado foi muito rico – no sentido de me permitir conhecer realidades diferentes – mas só percebi isso depois de terminar a graduação. Realizei 100 horas de estágio no Instituto Benjamin Constant (uma instituição para alunos cegos e com baixa visão, que fica localizada no bairro da Urca, aos pés do Pão de Açúcar); 120 horas no Colégio Pedro II (escola federal de referência histórica nacional, localizada no bucólico bairro de São Cristóvão, na zona norte da cidade); e fui bolsista Pibid na Escola Estadual Ayrton Senna da Silva (uma escola pública no modelo CIEP que fica na Rocinha, entre o maciço da Tijuca e o mar de São Conrado). Tudo ao mesmo tempo, todos na mesma semana, mas cada um com a janela que o tempo permitia.

As horas de Pibid não contavam como estágio supervisionado, mas foram o meu “pé no chão” durante meu processo de formação. Os alunos, os professores e o cotidiano das escolas abrangidas pelo estágio supervisionado representavam uma realidade privilegiada dentro da realidade da profissão docente do Rio de Janeiro. Para ser aluna ou professora do CPPII, é preciso passar uma prova difícil e disciplinar. Para ser professora no IBC, é preciso ser docente na sua enésima potência, com uma formação que abranja educação especial. Para ser aluna é preciso ter condições de chegar à zona sul do Rio de Janeiro e ter a sorte de ser selecionada. Foi graças ao Pibid que pude tomar contato com a escola pública e estadual, onde eu realmente pude vivenciar o que era ser docente. Eu estava ali aprendendo a ser professora. O meu lugar não era aquele de ficar na carteira da sala, mas sim, de aluna de licenciatura. Meu olhar enquanto estagiária/pibidiana era desconstruído e reconstituído todos os dias.

Talvez tenha sido essa a minha dificuldade e também a dos alunos de estágio supervisionado quando chegam à sala de aula pela primeira vez: “na prática, a teoria é outra”. Pimenta e Lima (2010) chamam a atenção para a forma desconexa com que o estágio supervisionado é conduzido, num discurso muito forte daqueles que cursam a disciplina. Quantas pérolas consegui identificar nas narrativas dos alunos e que são temas de teses, livros e artigos, e quantas pérolas perdi no meu processo de estágio supervisionado. As dificuldades que encontro na minha carreira docente não seriam solucionadas apenas porque fiz um bom estágio. A minha

posição na hierarquia profissional agora é outra e o contexto também. Mas, certamente, teria feito melhores escolhas se tivesse sido claro para mim o processo de formação no qual eu estava inserida. Com olhos e ouvidos atentos para alguns discursos, para as materializações dos “jogos de currículos” e para a importância daquele momento para mim, o estágio teria sido mais profícuo. Hoje, carrego alguns questionamentos incômodos sobre a minha formação: “*afinal de contas, eu fiz dois estágios supervisionados?* ” Sei que num deles eu ganhava nota, no outro bolsa de auxílio. Mas que diferença fazia? O que significava o Pibid em outras universidades com realidades diferentes? Por acaso o Pibid era uma política pública de formação docente?

Ao fim da graduação notei como o Pibid foi importante na minha formação e na dos demais colegas de grupo, mas sentia que algo ainda estava inacabado. Assim como o estágio supervisionado, só pude fazer parte do programa ao final do curso e percebi que a identidade docente na minha formação se materializava tardiamente. Em torno do processo de construção de identidades, dedico o capítulo 2 à interpretação da identidade docente no contexto dos pibidianos.

Em 2013, participei do XII Encontro Nacional de Prática de Ensino de Geografia e, como muitos, fiquei surpresa com o peso que os bolsistas do Pibid de todo o país tiveram sobre o evento. Daí surgiu a inquietação sobre o papel do Pibid na formação dos professores.

Buscando respostas para essas curiosidades, percebi que quase não haviam pesquisas de fato sobre o programa. A única certeza que tive era de que o Pibid proporcionou algo a mais na minha formação. Se hoje considero que meus estágios foram processos ricos, é porque me sinto aparelhada para interpretá-los através das memórias do que vivi. Mas e se pudesse ter feito isso enquanto era estagiária e pibidiana? O que teria mudado?

A pesquisa aqui apresentada faz parte da busca dessas e de outras perguntas que surgiram ao longo do caminho percorrido e que foram revisitadas, reorganizadas, recriadas e reestabelecidas num processo dialético e simbiótico. O Pibid de Geografia da Unicamp foi escolhido em detrimento do Pibid de Geografia da UFRJ, do qual fiz parte, pela proposta do subprojeto e pela maneira à qual me dedico em minha formação profissional, procurando conhecer e aprender entre as diferentes escolas de pensamento geográfico.

Neste sentido, destaco a proposta que o subprojeto da Unicamp se comprometeu a executar no programa. Cada área de licenciatura que tem interesse em participar do programa precisa submeter uma proposta de subprojeto com um plano de ações que serão desenvolvidas ao longo do tempo ativo do edital. As ações do subprojeto de Geografia da Unicamp, submetidas ao Edital 2013 estão estabelecidas da seguinte maneira:

- Pesquisar e agir nas práticas curriculares.
- Oficinas Geográficas.
- Produção de materiais didáticos.
- Grupo de estudos em Educação Geográfica.
- Compartilhando saberes.
- Integrando comunidade-escola.
- Palavras Geográficas.
- Expedições Geográficas.
- Diálogos Geográficos.

Cada uma dessas ações são propostas de atividades que o grupo poderá realizar; são ações que envolvem o estímulo de competências, criatividade e reflexão sobre o papel formativo do Pibid no cotidiano dos bolsistas de graduação e das escolas participantes. A ação “*Pesquisar e Agir nas Práticas Curriculares*” é a que mais chama atenção para a produção desta pesquisa. Segundo o subprojeto<sup>3</sup>,

Cada dupla de bolsistas de iniciação à docência irá desenvolver um projeto de pesquisa junto à escola parceira a partir de uma questão problema vivenciada e presente nas práticas curriculares dos professores supervisores e/ou demais sujeitos escolares. Para tanto, desenvolverão estratégias metodológicas de registro das aulas observadas, das oficinas a serem aplicadas, das reuniões administrativas com os sujeitos escolares, além de elaboração e aplicação de entrevistas semiestruturadas e não-estruturadas.

Esta ação objetiva estimular nos bolsistas a escrita e execução de projetos de pesquisa sobre temas relacionados à Geografia Escolar ou de demais temas que envolvem o cotidiano escolar. Considerando que os objetivos projetados para o Pibid visam uma melhor formação dos licenciandos por meio da reflexão teórico-prática vivenciadas na escola, questiono quais os sentidos que a pesquisa enuncia no subprojeto de Geografia para a formação docente.

Propor aos bolsistas a elaboração de um projeto de pesquisa os causam estranhamentos. Isso porque, ao invés de reconhecerem que o Pibid de Geografia da Unicamp busca a formação de

---

<sup>3</sup> Retirado da proposta submetida ao Edital 61/2013, como o texto oficial estruturante do subprojeto de Geografia da Unicamp.

professores pesquisadores, entendem o programa a partir do senso comum, onde o trabalho seria aplicar oficinas ou somente acompanhar as aulas dos professores supervisores, auxiliando-os quando necessário. Como bem exaltam Esteban & Zaccur (2002, p.16)

Este estranhamento é fruto da cisão criada entre teoria e prática, entre pensar e fazer, que leva à falsa impressão de que a docência se caracteriza pela aplicação imediata de metodologias formuladas em alguma instância “superior” à sala de aula, fazendo da sala de aula, o *locus* da ação, como se o agir desobrigasse o pensar.

Este estranhamento é problematizado no cotidiano do subprojeto, quando as ações planejadas se materializam. O capítulo 3 será dedicado à investigação do cotidiano do Subprojeto de Geografia da Unicamp, ou Geopibid, termo criado por seus sujeitos praticantes e que também utilizarei para me reportar a este subprojeto. Adicionalmente, analisaremos a apresentação de algumas das ações realizadas pelo grupo e o desenvolvimento das pesquisas dos bolsistas, a partir da epistemologia do professor-reflexivo e do professor-pesquisador. Estas ações são utilizadas para subsidiar tanto as observações realizadas no cotidiano do grupo, enquanto uma das possibilidades de formação inicial proporcionadas pelo subprojeto, quanto a própria interpretação das ações do grupo na paisagem de licenciatura em Geografia na Unicamp, contribuindo para a produção de uma cultura de licenciatura.

Os bolsistas, ao levarem para a escola o conhecimento adquirido durante a graduação, muitas vezes percebem que a teoria aprendida é insuficiente diante das demandas da prática escolar. Durante o processo de construção do projeto de pesquisa, retornam ao grupo imersos em inquietações e perplexos com o cotidiano escolar. Ao confrontarem o senso comum [ ] [com o] conhecimento geográfico e [o] conhecimento pedagógico, sentem a necessidade de expor as suas dúvidas e angústias.

É nesse momento que a ação da pesquisa, prevista no subprojeto, se torna ao mesmo tempo essencial para experienciar a iniciação à docência e, contraditoriamente, causa estranhamento aos bolsistas durante a sua formação. Ter a escola como objeto de problematização e de investigação científica é algo novo que se apresenta aos alunos. Faz com que essa ação se transforme em um novo movimento curricular, ainda em processo de formação, produzindo novos discursos e práticas culturais e curriculares, ainda que corra à margem do currículo oficial do curso

e que concorra com discursos que preconizam a pesquisa, até então pertencente exclusivamente ao bacharelado.

O curso de Licenciatura em Geografia da Unicamp, até o catálogo de 2016<sup>4</sup>, carecia de disciplinas, horas práticas, debates, estímulos e pesquisas sobre o ensino de Geografia. Iniciado em 1998, o curso em Ciências da Terra condicionava os alunos a cursarem durante os dois primeiros anos um núcleo comum de disciplinas. Ao fim da etapa comum, os alunos do período diurno poderiam optar entre os cursos de Geologia e Bacharelado em Geografia. Segundo Nascimento (2010), aqueles que optassem por este curso poderiam ainda obter licenciatura em Geografia no antigo modelo “3+1”. Em 2005, esta opção passou a ser realizada após dois semestres de disciplinas em núcleo comum. No ano de 2012, a entrada única é extinta e o curso de licenciatura passa a ser independente no turno noturno.

Considerando essa tradição curricular “3+1” do curso de Licenciatura em Geografia, o Geopibid assume a responsabilidade de problematizar a formação inicial dos licenciandos. Reconhecendo essa demanda, as atividades e ações no subprojeto são estimuladas para que os bolsistas reflitam sobre o seu processo de formação e de produção de identidade docente.

Compartilho da afirmação de Esteban & Zaccur (2002) de que o estudante que se torna estagiário, é um ser híbrido, que transita entre a figura do professor e o ser aluno; que carrega múltiplos conflitos adquiridos na presença da heterogeneidade, da imprevisibilidade e da singularidade do cotidiano e da prática escolar. Por isso, destaca-se o papel da prática na construção dos projetos de pesquisa do Geopibid. É a partir dela que se chega à teoria, provocando o questionamento dos bolsistas sobre o seu processo de formação.

Para Cavalcanti (2012), a formação que permeia a construção de um profissional atuante e intelectualmente ativo é aquela em que se busca a problematização da prática docente, de suas teorias e experiências, em busca de desdobramentos para a sua realidade de forma crítica e autônoma.

---

<sup>4</sup> Em virtude da Deliberação do Conselho Estadual de Educação 126/2014, foram introduzidas novas disciplinas que diretamente estão ligadas à formação do professor de Geografia, a saber: Didática da Geografia, Representações e Linguagens no Ensino de Geografia, Práticas de Geociências na Educação Básica, Trabalho de Conclusão de Curso I, Trabalho de Conclusão de Curso II. Outras disciplinas já existentes na grade curricular tiveram suas ementas alteradas para atender também a supracitada deliberação, a saber: Teoria e Método da Ciência, Ciência Sistema Terra I, Ciência Sistema Mundo, Ciência Sistema Terra II, Ciência Sistema Mundo I.

Considerando os pontos acima levantados, os objetivos dessa pesquisa são:

- ❖ Como se constrói a identidade docente dos licenciandos bolsistas de iniciação à docência do Geopibid da Unicamp, a partir das ações direcionadas à formação do professor-pesquisador.
- ❖ Analisar o Pibid como parte da política educacional de formação docente no atual contexto brasileiro.

Assim, para alcançar os objetivos acima, elenco os seguintes objetivos específicos:

- mapear o Pibid nas universidades brasileiras nas instâncias públicas e privadas;
- compreender como o Pibid contribui para a formação inicial dos licenciandos em Geografia;
- produzir levantamento acerca da produção acadêmica em abordagens de políticas de permanência e formação docente.

Como eu falo: sobre o método da pesquisa

A pesquisa qualitativa está em constante questionamento sobre os sujeitos que são seus objetos de estudo. As estratégias metodológicas buscam entender o ponto de vista dos pesquisados considerando suas experiências. Seu processo não se dá de forma neutra e tem como objetivo “[...] perceber aquilo que eles experimentam, o modo como eles interpretam as suas experiências e o modo como eles próprios estruturam o mundo social que vivem” (PSATHAS, 1993 *apud* BOGDAN & BIKLEN, 1994, p.51).

Dentro dessa perspectiva, a proposta metodológica que escolhi para investigar o objeto de pesquisa em tela (Geopibid Unicamp) é o estudo de caso do tipo etnográfico, que tem como objetivo gerar conhecimento através do caso que é estudado, por meio de técnicas que permitam alcançar o estranhamento e a observação participante do universo a ser estudado, detalhado dentro de um contexto.

A escolha da metodologia “estudo de caso do tipo etnográfico” coaduna com André (2008, p. 24) ao afirmar que

É preciso, antes de tudo, que enfatize o conhecimento do singular e adicionalmente que preencha os requisitos da etnografia. Geralmente o caso se volta para uma instância em particular, seja uma pessoa, uma instituição, um programa inovador, um grupo social.

Nesta investigação, o programa inovador e o grupo social se referem ao subprojeto Geopibid. Ainda que pesquisas recentes acerca do desenvolvimento das pesquisas em formação de professores em pós graduação no Brasil <sup>5</sup> alertem sobre tendências metodológicas contínuas e em excesso sobre os estudos de caso, concordo que os micro-contextos e grupos específicos dificultam o entendimento do Pibid como um todo. Mas durante a elaboração da pesquisa, com as observações em campo e o reconhecimento de outros subprojetos das demais universidades brasileiras, encontrei pontos em comum que são característicos à conjuntura de formação docente que há anos se consolidou no país.

A pergunta geradora da pesquisa de estudo de caso do tipo etnográfico é baseada na partícula “**como?**”. Sua escolha é um dos indicativos desta metodologia porque sugere que o estudo de caso é mais do que uma escolha metodológica, é um objeto de estudo (ANDRÉ, 2008). Nessa proposta, o objeto de estudos é o Pibid Geografia da Unicamp e a pergunta geradora é:

- Como a ação “*pesquisar e agir nas práticas curriculares*”, presente no subprojeto Geografia do Pibid da Unicamp, contribuirá no processo de construção da identidade de professor-pesquisador dos bolsistas de iniciação à docência?

Embora o subprojeto em tela nesta pesquisa preveja outras ações a serem realizadas pelos bolsistas, tanto na escola parceira quanto na universidade, a escolha de um aspecto particular ou uma única ação para ser investigada no subprojeto é um ato arbitrário consciente, conforme já anunciado por Bogdan & Biklen (1994, p. 91), “uma vez que implica a fragmentação do todo onde ele está integrado”. Tem-se a consciência de que, mesmo recortando, faz-se necessário integrá-lo ao conjunto das demais ações para que não se perca o sentido de totalidade ou da relação da parte com o todo.

Ao pesquisar um programa de formação docente que lida diretamente com a escola e a universidade, é preciso estar ciente das mudanças que podem ocorrer durante a investigação e perceber que a presença do pesquisador é um dos fatores que contribuem para o cotidiano em que a pesquisa está inserida.

---

<sup>5</sup> Ver André (2009; 2010)

A pesquisa do tipo etnográfica é compreendida como a descrição densa de uma cultura, que permite reconhecer o contexto do fenômeno que um grupo está inserido, como um sistema complexo de significados que carregam linguagens e ações (comportamentos) e experiências. O pesquisador aproxima-se do sistema de significados que os sujeitos compartilham, gradativamente, compreendendo as formas que os tais produzem a cultura. Este contato direto permite a reconstrução dos sistemas de significados, a partir da leitura do pesquisador, dando textualidade às relações em que se configuram as experiências.

Segundo André (2014), o estudo de caso do tipo etnográfico não se dá como consiste como a pesquisa etnográfica, tal como instituída pelas ciências sociais, porque seus procedimentos metodológicos adotados (técnicas como: observação participante, entrevista intensiva e análise de documentos) não são suficientes para constituir teórico-metodologicamente a etnografia. A imersão feita no processo de construção desta pesquisa construiu meu papel de pesquisadora participante no cotidiano do grupo, e minha própria trajetória acadêmica inclui a participação no programa enquanto bolsista ID, descaracterizando assim um dos princípios da pesquisa etnográfica, que é o total estranhamento do pesquisador sobre o seu objeto de pesquisa. Sendo assim, há uma adaptação da etnografia à educação. Para a mesma autora, o estudo de caso do tipo etnográfico

[...] permite, pois, que se chegue bem perto da escola para tentar entender como operam no seu dia a dia os mecanismos de dominação e de resistência, de opressão e de contestação ao mesmo tempo em que são veiculados e reelaborados conhecimentos, atitudes, valores, crenças, modos de ver e de sentir a realidade do mundo (André, p.38, 2014).

A pesquisa do tipo etnográfica faz uso da observação participante como um dos seus procedimentos metodológicos mais importantes. Consiste em uma observação que preza a interação do pesquisador (observador) com o grupo, ainda que o mesmo tenha ciência de que a sua integração na situação pesquisada venha a provocar mudanças de comportamento – o chamado efeito *hawthorne* (VIANNA, 2007). Nesse sentido, André (2008), afirma que a observação participante deve ser realizada na perspectiva do estranhamento, que consiste em compreender com profundidade a complexidade e a totalidade do que lhe pode ser familiar ou não, para assim retratar o dinamismo numa forma fidedigna à realidade.

Além da observação participante, considera-se parte da pesquisa do tipo etnográfico as entrevistas planejadas em roteiros com os sujeitos que integram o grupo social em que o pesquisador se propõe ouvir atentamente os posicionamentos, julgamentos e explicações. Também se faz necessário a leitura de documentos, uma vez que esse procedimento é imprescindível e exige

um planejamento de como deve se desdobrar sobre a análise de informações de outras fontes como: documentos oficiais do programa, planejamentos elaborados ao longo do ano pelo grupo e pelo coordenador, atas de reunião de orientação e os textos produzidos pelos alunos bolsistas.

Para Stake (1985) *apud* André (2008), a decisão de se realizar uma pesquisa baseada em estudo de caso se insere no campo epistemológico em vez do metodológico, uma vez que não se vislumbra no estudo de caso apresentar generalizações ou testar teorias. O que se pretende apresentar é uma das possíveis versões do caso, deixando-se aberta a possibilidade de que o leitor confirme ou conteste esta versão, com base nas evidências fornecidas. Parte-se do pressuposto de que a reconstrução feita pelo pesquisador não é a única possível ou a correta, mas espera-se que ofereça elementos suficientes – “provas, indícios” – de modo que o leitor possa julgar a credibilidade do relato e a pertinências das interpretações (ANDRÉ, 2008, p.61).

É a partir dessa perspectiva de André (2008) que considero importante outra visão epistemológica para a construção do método desta pesquisa. As pesquisas qualitativas exigem uma imersão do investigador em campo que despense tempo e dedicação. As coletas de dados no ambiente natural da pesquisa permitem a compreensão da totalidade no qual o objeto de estudo está inserido. Dentro dessa totalidade estão as visões de mundo, os movimentos próprios e as histórias que constituem a instituição ou o grupo social investigado. Por isso, no decorrer do processo de construção desta pesquisa, considero a pesquisa narrativa como a outra face do método escolhido: o estudo de caso do tipo etnográfico.

É necessário situar espacialmente e temporalmente a pesquisa que pretendo realizar, não como um hábito geográfico apenas, mas para que as ações que observei durante o tempo sejam compreendidas em um contexto específico que o grupo me revela. É por meio das narrativas que posso descrever uma situação de visão de mundo dentro das experiências vividas com o grupo a partir da dinâmica interna do cotidiano. Segundo Bogdan & Biklen (1994, p.48) “a palavra escrita assume particular importância na abordagem qualitativa, tanto para os registros dos dados como para a disseminação dos resultados”.

As experiências vividas durante o processo de construção e o constante amadurecimento da pesquisa são fontes que revelam uma interação que extrapola ao meu individual e se mistura organicamente àquilo que pude observar pelo/através/com o outro. À medida que me encontro descrevendo, tomando notas e registrando o cotidiano com o grupo, estou no contexto da pesquisa etnográfica pensando narrativamente. Na pesquisa tradicional, esta proximidade é inaceitável, porque implica numa entrega que não faz parte da objetividade científica.

Esta dedicação à pesquisa, muitas vezes, se tornou (e ainda se torna) um obstáculo a ser superado. Se levamos em consideração que a minha presença no grupo deva se submeter às regras da ciência tradicional, esta pesquisa está fadada ao descarte. Não há muito o que acrescentar às pesquisas na área de formação de professores. Mas considerando que para este grupo em formação e para a minha própria formação como professora de Geografia, esta experiência caminha num envolvimento intenso, acredito que este momento seja muito importante para a minha definição profissional e para [a dos] os bolsistas do Pibid de Geografia. Significa poder permitir poder permitir a revelação de que a passagem pelo programa tem uma importante contribuição em sua formação e uma das prováveis interpretações do cotidiano da licenciatura em Geografia da Unicamp.

Esta dissertação é um dos possíveis olhares sobre o cenário que narro. É a minha escolha metodológica dentro da etnografia. Clandinin & Connelly (2011, p.47) destacam que “o que escrevemos é sempre provisório, sempre aberto à revisão”. Colocar-se no lugar do outro é um excedente de visão que amplia o nosso olhar. O que o processo da construção da pesquisa me levou a narrar não é uma tentativa explicativa da totalidade, mas uma descrição de movimentos singulares que me movem, como interlocutora, à interpretação do cotidiano na formação de professores.

#### Procedimentos de investigação

Um estudo de caso do tipo etnográfico se insere no campo das pesquisas qualitativas que, segundo André (2008), valoriza o papel ativo dos sujeitos no processo de produção de conhecimento. Logo, é nas relações diretas entre mim (a pesquisadora) e os sujeitos participantes da pesquisa que se desencadeou todo o processo de pesquisa, mergulhando “nos significados atribuídos às suas experiências cotidianas, sua linguagem, suas produções culturais e suas formas de interações sociais” (p.47). Diante da complexidade que é realizar esse mergulho, a autora chama a atenção para o fato que, metodologicamente, o estudo de caso deve ser dividido em duas partes: a fase exploratória e a fase de coleta de dados. A saber:

##### *a) fase exploratória:*

- Aproximação entre mim (a pesquisadora) e os sujeitos participantes (bolsistas de iniciação à docência e professores supervisores do subprojeto Geopibid).

- Aplicação de um questionário autobiográfico a cada um dos bolsistas de iniciação à docência para identificar suas trajetórias educacionais e os motivos da escolha de um curso de licenciatura em Geografia para cursar em nível superior. Ao total foram analisados 19 questionários autobiográficos, resultando em 100 páginas transcritas e arquivadas.

- Reconhecimento da realidade institucional das escolas parceiras onde serão desenvolvidos o subprojeto Geografia.

- Definição dos processos que serão documentados, para manter um planejamento coerente durante o tempo da pesquisa, e do tempo de observação dos sujeitos

*b) fase de coleta de dados:*

- Observação/Registro das observações: O binômio observação/registro é considerado pelos pesquisadores, que defendem o estudo de caso do tipo etnográfico como sendo etapa crucial da pesquisa. É o momento de registrar o máximo de informações, de modo a fornecer uma descrição fiel e mais próxima possível do objeto de pesquisa para futuras análises e produção do relatório final. Para tanto, os procedimentos adotados foram:

- Participação em todas as reuniões semanais do Subprojeto Geopibid realizadas na universidade para observação e registro das atividades realizadas nas reuniões, das falas dos participantes, coleta de produções textuais, registros imagéticos (fotografias e vídeos) de atividades especiais planejadas, etc. Em média, foram contabilizadas 72 participações em reuniões semanais acompanhadas.

- Acompanhamento e registro das reuniões de orientação dos grupos/duplas de pesquisas que se formarão entre os licenciandos bolsistas para desenvolvimento de projeto de investigação a partir de suas vivências no cotidiano das escolas parceiras. Em média, foram contabilizadas 45 participações em reuniões de orientação individual ou em dupla

- Coleta de registros imagéticos do cotidiano das escolas parceiras durante as atividades do grupo.

- Acompanhamento de quatro reuniões institucionais do Pibid da Unicamp ao longo de dois anos de imersão da pesquisa.

- Entrevistas:

- Realizamos entrevistas semi-estruturadas<sup>6</sup> a todos os bolsistas participantes do subprojeto Geografia (bolsistas de iniciação à docência, professores supervisores e coordenador de

---

<sup>6</sup> Os questionários autobiográficos e o roteiro de entrevista semiestruturada encontram-se no Apêndice I. Todas as entrevistas foram concedidas com autorização prévia dos entrevistados, de acordo com o Termo de Consentimento Livre e Esclarecido (Apêndice I), autorizando ou não o uso de seus nomes verdadeiros. Aqueles que não autorizaram foram nomeados de forma diferentes, ou como determinaram no Termo. Todos os termos assinados encontram-se arquivados no Apegeo.

área), quando já haviam dado início à execução da ação “*pesquisar e agir no cotidiano escolar*”, prevista no subprojeto em tela. As entrevistas têm por objetivo acompanhar as impressões sobre a importância da pesquisa no processo de constituição identitária do professor em formação ao longo do tempo. Ao total foram 26 entrevistas, resultando em um acervo de 110 páginas transcritas e arquivadas.

- Análise de documentos:
  - Considera-se documento toda a produção dos licenciandos bolsistas do Geopibid, tais como os portfólios das reuniões, os planos de aula e sequências didáticas a serem aplicadas nas escolas parceiras; demais produções que empreguem diferentes linguagens, como vídeos, maquetes, mapas e textos de apoio.
  - Leitura e análise dos projetos de investigação dos grupos/duplas de pesquisa, bem como de toda a produção bibliográfica oriunda desses projetos, como textos completos publicados em anais de eventos, periódicos, etc.
  - Projeto institucional do Pibid Unicamp.
  - Subprojeto Geopibid.
  - Documentos oficiais produzidos pela Capes, MEC e demais órgãos existentes no plano legislativo e executivo sobre o Pibid.
- Mapeamento e levantamento estatístico da presença dos subprojetos de Geografia no Pibid no Brasil e suas implicações na distribuição territorial, através dos dados gerados pelo Ideb/Inep/MEC.

Na tentativa de conhecer e reconstruir as ações interativas dos sujeitos, o pesquisador deve extrapolar seus métodos e estar aberto a outras possibilidades de conhecer, conceber e recriar o cotidiano de pesquisa. Junto às entrevistas e aos documentos, o pesquisador encontra-se dentro de um universo com diferentes pontos de vista e subjetivações, tendo sempre em perspectiva que a apreensão dessa observação participante e das entrevistas vão de encontro a um sistema de significados culturais dos sujeitos (André, 2014).

Os procedimentos metodológicos elencados acima assumem a função de lentes de aumento que desvelam as relações e interações dos sujeitos da pesquisa em seu cotidiano, relevando as estruturas de poder e seus jogos simbólicos, e ampliando a complexidade daquilo que é implementado, negado, reconstruído ou modificado.

O diálogo com a teoria acontece ao longo do texto. As categorias de análise são construídas de dentro para fora, não apenas na forma de um capítulo pré-moldado ou introdutório,

de forma que me mantém atenta às novas formulações que se apresentam ao longo da pesquisa, tornando a metodologia flexível. O embasamento teórico se constitui no decorrer da pesquisa, porque o acontecer da mesma questiona constantemente as minhas observações, os dados coletados e a própria validade do referencial teórico mais adequado para a pesquisa. Deste modo, a teoria, no estudo de caso do tipo etnográfico, se impõe como um fundamento tão essencial quanto a imersão do pesquisador em campo. Teoria e prática em total sinergia produzem uma a outra, a partir das questões teórico-metodológicas apresentadas neste capítulo e no decorrer de toda a dissertação.

## 1 POLÍTICAS PÚBLICAS PARA A FORMAÇÃO DE PROFESSORES NO BRASIL

### 1.1. Tecendo caminhos pelas Políticas de Formação de Professores

Compreendemos que as políticas educacionais apresentam, na sua essência, uma dimensão escalar, logo geográfica, uma vez que envolvem múltiplos sujeitos situados em diferentes escalas, além das influências filosóficas, teórico-metodológicas e econômicas que as fundamentam, passando pelos sujeitos produtores dos seus textos políticos expressos e, por fim, dos sujeitos praticantes dessas políticas, situados na escola. Acreditamos que a estrutura conceitual para o método de análise das trajetórias das políticas desenvolvida pelo sociólogo Stephen Ball, denominada abordagem do ciclo de políticas (*policy cycle approach*), será de fundamental importância para situar o Pibid no contexto das políticas educacionais recentes.

Essa abordagem permite uma análise crítica de programas e políticas, vislumbrando desde suas concepções até a prática cotidiana, destacando a necessidade de compreender estes processos de maneira conjunta e inter-relacionando as múltiplas escalas. Na leitura de Mainardes

O foco da análise de políticas deveria incidir sobre a formação do discurso de política e sobre a interpretação ativa que os profissionais que atuam no contexto da prática fazem para relacionar os textos da política à prática. Isso envolve identificar processos de resistência, acomodações, subterfúgios e conformismo dentro e entre as arenas da prática, e o delineamento dos conflitos e disparidades entre os discursos nessas arenas (MAINARDES, 2006, p.50).

Na interpretação sobre a obra, de Stephen Ball, Lopes & Macedo (2011) destaca-se a valorização que os textos do autor fazem sobre os diferentes contextos em que as políticas educacionais perpassam, avançando sobre as leituras estadocêntricas, cujas determinações são produzidas e impostas pelo Estado sem levar em consideração os protagonismos de outros sujeitos inseridos nos contextos que envolvem as políticas educacionais, sobretudo as curriculares. Para as autoras,

As abordagens estadocêntricas tendem a interpretar diferentes textos e discursos circulantes sem uma interlocução com o discurso pedagógico, com as demandas educacionais da sociedade mais ampla e as tradições curriculares das escolas e do meio educacional (LOPES & MACEDO, 2011, p.252).

Tampouco devem ser compreendidas apenas numa perspectiva macro, privilegiando as políticas globais que tendem a homogeneizar as culturas entre os países que fazem parte de uma cadeia de equivalências<sup>7</sup>, que “só conseguem se institucionalizar pela negociação com outras demandas, não necessariamente sintonizadas com interesses econômicos desse mesmo projeto” (Lopes & Macedo, 2011, p.253).

Para Laclau & Mouffe (2004, p.13) a cadeia de equivalências pode ser entendida do seguinte modo:

Os meios de representação só podem constituir em uma particularidade cujo corpo se divide, dado que, sem cessar de ser particular, ela transforma seu corpo na representação de uma universalidade que o transcende – a da cadeia equivalencial. Esta relação, pela qual uma certa particularidade assume a representação de uma universalidade inteiramente incomensurável com a particularidade em questão, é o que chamamos uma relação hegemônica.

O ciclo contínuo de políticas “é uma estrutura conceitual para o método das trajetórias políticas” (Ball, 1994 *apud* Lopes & Macedo, 2011, p.256), que visa a superação da dicotomia entre produção e implementação. É composto por cinco contextos que perpassam o processo de produção de uma política. Uma vez que tenha início em seu ponto de partida, o retorno a esse nunca será o mesmo, pela especificidade do tempo, espaço, grupos de disputas e interesses atrelados às estratégias de produção de sentidos.

O primeiro contexto é o de influência em que agentes com diferentes interesses disputam “as finalidades sociais da educação e o que significa ser educado” (Mainardes, 2006, p.51), estabelecendo princípios básicos. Partidos políticos, governos, agências e coligações representam estes agentes que legitimam discursos através de textos legais, podendo ser ou não apoiados pelos meios de comunicação social. A influência internacional também possui participação nesse contexto, podendo ser representada por agências supranacionais (Banco Mundial, FMI, BID, Bird, OMC) que patrocinam “ideias”, ou por meio do fluxo das redes políticas que estão envolvidos. Para Mainardes (2006) esta influência não é implementada de forma vertical

---

<sup>7</sup> Para Laclau & Mouffe (2004, p.13) a cadeia de equivalências pode ser entendida como “Os meios de representação só podem constituir em uma particularidade cujo corpo se divide, dado que, sem cessar de ser particular, ela transforma seu corpo na representação de uma universalidade que o transcende – a da cadeia equivalencial. Esta relação, pela qual uma certa particularidade assume a representação de uma universalidade inteiramente incomensurável com a particularidade em questão, é o que chamamos uma relação hegemônica”.

impunemente. Cada país e governo pode recontextualizar e reinterpretar, de acordo com interesses locais específicos, dentro de uma dialética entre local e global.

O segundo contexto é o de produção textual. Pode ser considerado como a materialização da política. Os textos oficiais, pronunciamentos, comentários formais ou informais são “o resultado de disputas e acordos, pois os grupos que atuam dentro dos diferentes lugares da produção de textos competem para controlar as representações políticas” (Bowe et al, 1992 apud Mainardes, 2006, p.52). A organização dos textos precisa estar de acordo com o seu momento de debate, pois a política e os interesses precedem a produção do texto. A interpretação desses textos pode ser feita de diferentes maneiras, de acordo com a demanda do contexto da prática.

O terceiro contexto é o da prática, cujos discursos vinculados pelos textos oficiais são apropriados, interpretados, recontextualizados e recriados. A política produz efeitos e consequências na arena da prática que podem sofrer mudanças significativas através dos professores e gestores que interpretam e reinterpretam-na, alterando o processo de implementação da política.

O quarto contexto, dos resultados ou efeitos lida diretamente com os efeitos que as políticas causam e as desigualdades sociais que podem suceder à implementação ou ao processo de produção. Existem duas possibilidades de compreensão desse contexto. A primeira envolve uma escala ampla, que se desenvolve sobre um panorama mais geral, sendo ponto de partida para políticas mais amplas. A segunda está relacionada a casos mais isolados, que estão atrelados diretamente à prática. O quinto contexto é o da estratégia política, que identifica as desigualdades e injustiças sociais causadas ou reproduzidas pela política e cria mecanismos e estratégias para superá-las.

Existem críticas ao ciclo de políticas desenvolvido por Ball que sinalizam que a inserção dos dois últimos contextos foge da proposta inicial do autor: analisar políticas e programas de maneira dialética, não linear, aberta e flexível. Para Oliveira & Lopes (2011), Ball verticaliza os contextos retirando-os de sua continuidade. O contexto de resultados ou efeitos fica diretamente subordinado ao contexto de prática, pouco dialogando com o contexto de produção textual. O contexto da estratégia se relaciona diretamente com o contexto de influência, por funcionar como um termômetro estatal da política, valorizando a perspectiva macro. Ambos excluem a possibilidade da recontextualização por hibridismo, que é inerente à produção de discursos.

A apropriação que faço do método dos ciclos de política me permitem compreender o funcionamento do Pibid em diferentes escalas e em suas interações, uma vez que se trata de uma política de formação docente que envolve contextos de influência maiores, de produção de políticas

e, evidentemente, da prática. Ainda que o objeto de estudo da dissertação seja o subprojeto Geopibid, é necessário compreender o funcionamento do programa em nível nacional, e em que momento das políticas públicas em educação ele se desdobra, de modo que situe espacialmente e temporalmente o programa, revelando tanto um panorama da formação de professores nas licenciaturas brasileiras quanto as recontextualizações que o contexto do meu objeto de estudo atribui à política, ressignificando-a por consequência. Desde o ano de 2013, o Pibid, tornou-se um ato normativo legal, com sua introdução na Lei de Diretrizes e Bases (LDB) no texto que trata sobre o incentivo e fomento à iniciação à docência<sup>8</sup>, constituindo assim um investimento obrigatório na formação inicial de professores.

Destaco mais uma vez a interpretação de Lopes & Macedo (2011) sobre a visão que Ball tem sobre a inter-relação entre as macro e micropolíticas, por concordar que

É possível identificar traços de homogeneidade nas políticas de currículo nacional e de avaliação em países distintos, indicando a circulação desses discursos. Mas as formas e finalidades de tais políticas produzidas localmente são heterogêneas, transferindo múltiplos sentidos ao global e evidenciando tal articulação entre global e local (p.253)

A produção do Pibid não surge apenas de uma pretensão política do governo federal, que percebeu a carência de políticas e programas para a formação de professores em nível federal e suas futuras implicações no sistema educacional do país, mas também de uma discussão no âmbito internacional sobre a qualidade dos professores da Educação Básica.

Em 2005, a Organização para Cooperação e Desenvolvimento Econômico (OCDE) publicou o estudo *Teachers Matter: attracting, developing and retaining effective teachers*, afirmando que os professores são responsáveis pela qualidade dos resultados de seus alunos. Sua formação pode não ser suficiente para atender de forma eficaz a todos de maneira homogênea, aumentando as diferenças entre os alunos em si e entre as escolas. O trabalho exigente impossibilita

---

<sup>8</sup> Lei 12.796, sancionada pela Presidente da República, altera o texto da Lei de Diretrizes e Bases 9.394/96 para incluir, entre outras questões, no Art. 62, §4 e §5 o texto:

§ 4º A União, o Distrito Federal, os Estados e os Municípios adotarão mecanismos facilitadores de acesso e permanência em cursos de formação de docentes em nível superior para atuar na Educação Básica pública.

§ 5º A União, o Distrito Federal, os Estados e os Municípios incentivarão a formação de profissionais do magistério para atuar na Educação Básica pública mediante programa institucional de bolsa de iniciação à docência a estudantes matriculados

manter a eficácia da profissão ao longo do tempo. Essa é uma preocupação internacional que gira em torno da qualidade da formação docente, das formas de manter a carreira atrativa e de como fazer com que os professores continuem se especializando ao longo de sua carreira.

O documento também alerta para a grande quantidade de professores que abandonam a carreira logo nos primeiros anos. As escolas menos favorecidas são as mais suscetíveis a sofrerem abandono, causando grande impacto social e pessoal. A previsão que o órgão faz para os próximos dez anos, sobre número de professores que estarão em sala de aula, será menor do que o contingente profissional de vinte anos atrás. Portanto, é importante investir num professor bem capacitado, com boas estratégias de ensino e capaz de renovar as escolas. Do ponto de vista orçamental, um professor jovem custa menos ao Estado. Do ponto de vista funcional, um professor com boas e novas ideias, e bem formado, impede o declínio da qualidade das escolas. O investimento em programas de iniciação à docência não é novidade em países como Inglaterra, Irlanda do Norte, França, EUA, Suíça, Japão, Xangai, Nova Zelândia e Israel<sup>9</sup>. Trata-se de uma estratégia que visa melhorar a qualidade do professorado e a sua permanência na profissão, tornando-a atrativa por meio de programas específicos de incentivo à carreira docente.

Mesmo que o Brasil não faça parte dos países membros que constituem a OCDE, ele está atrelado aos interesses político-econômicos desses países na cadeia de equivalências global. Recontextualizar o debate sobre a qualidade da formação de professores para o ensino básico é a oportunidade para implementar uma política de formação de professores em nível federal, já que o país apresenta um quadro muito sensível referente ao “mal-estar docente”<sup>10</sup> e ao número de desistências que acometem as licenciaturas.

Ora como contexto de influência, ora como contexto de produção textual, a produção de políticas de formação de professores faz parte do ciclo contínuo de análise das políticas públicas. Não apenas como a origem dessas ações, mas também como produção de sentidos que se materializam em textos e discursos, como tratarei nos próximos itens.

---

<sup>9</sup> Carlos Marcelo García (2006) publicou um documento sobre as políticas de iniciação à docência e teve como objeto os países citados.

<sup>10</sup> O mal-estar docente é um conceito cunhado por José Manuel Esteves (1992) para se referir ao esgotamento que afetam os professores.

## 1.2. Breve panorama das Políticas de Formação de Professores em Escala Nacional: Os governos FHC e Lula.

Os anos 1990 foram marcados pela influência direta da política socioeconômica neoliberal nas ações governamentais em diferentes escalas no Brasil. A abertura do mercado brasileiro ao capital financeiro mundial “refletiu-se nas demais dimensões da vida social, como as políticas de cunho social e, entre elas, a educação” (LIBÂNEO et al, 2012, p.186). Os mandatos presidenciais de Fernando Henrique Cardoso – FHC (1995-1998;1999-2002) deram início às políticas que visavam a reforma educacional, atendendo aos interesses do Banco Mundial, agente financeiro que legitimou diversas ações por meio de seus investimentos.

Sem aumentar os recursos destinados à educação, o primeiro mandato do governo centralizou os recursos em nível federal com a criação do Fundo de Manutenção e Desenvolvimento do Ensino Fundamental e de Valorização do Magistério (Fundef) e lançou o programa *Acorda Brasil: Está na hora da Escola*, que contava com cinco ações, a saber: a) distribuição direta de verbas para as escolas; b) melhoria da qualidade dos livros didáticos; c) formação de professores por meio da educação à distância; d) reforma curricular (Parâmetros Curriculares Nacionais e Diretrizes Curriculares Nacionais); e) avaliação das escolas (LIBÂNEO et al, 2012, p.186). Atendendo aos interesses dos organismos internacionais, atribui-se ao sistema de ensino características mercadológicas como eficiência, formação qualificada, terceirização do ofício, descentralização, redução de gastos, padronização de resultados etc. Nesta retirada de responsabilidade do Estado sobre suas atribuições no investimento da educação brasileira, muitos setores sofreram (e ainda sofrem) com o sucateamento provocado pela preponderância do neoliberalismo.

O Estado descentralizou o sistema de ensino, buscando a melhoria da qualidade da educação, universalizando-a. No entanto, abriu mão da sua responsabilidade com o ensino nos encargos de estrutura física e técnica, além de centralizar o poder na verticalização de currículos e avaliações. Ao exigir para o mercado um profissional qualificado, proativo e flexível diante das inovações tecnológicas que a sociedade tem assistido, o Estado precisava, então, investir na formação desse novo trabalhador.

A profissão docente tem sido tratada, nos textos e nos discursos encontrados nas políticas e programas de governo, como responsável pela melhoria dos índices de educação, como se o seu ofício bem realizado fosse suficiente para alavancar a qualidade da educação. Uma prova disso é a importância que o primeiro mandato do governo FHC fez à formação de professores por meio da educação à distância. Esta proposta de formação continuada, propagada pelo governo, fazia

parte da reinvenção da TV Escola. As instituições de ensino recebiam vídeoaulas para promover a atualização dos professores, a formação aos demais trabalhadores e as reformas para o ensino profissionalizante (LIBÂNEO *et al*, 2012).

A Lei de Diretrizes e Bases Nacionais para a Educação nº 9.394/1996 prevê em seu Art. 62 que a formação de professores seja feita exclusivamente através do ensino superior em cursos de licenciatura plena, nas universidades, faculdades ou institutos superiores de educação, ao mesmo tempo em que admite que professores das séries iniciais possam se formar através da modalidade normal em nível médio. Em todo o período de governo FHC, esta foi a única iniciativa em prol da formação de professores em nível nacional.

Os mandatos de Luís Inácio Lula da Silva – Lula (2003-2006; 2007-2010) – foram de muita expectativa para a sociedade brasileira e internacional. Era esperado que seu plano de governo desse destaque à educação e a garantisse sob forma do direito à cidadania. *Uma escola do tamanho do Brasil* foi o nome do programa de educação de seu primeiro mandato. Contava com três alicerces: a) Democratização do acesso e garantia de permanência; b) Qualidade social da educação; c) Regime de colaboração e gestão democrática. Muitos críticos e estudiosos<sup>11</sup> da educação problematizam a expectativa sobre o primeiro mandato, argumentando que não houveram mudanças significativas com relação ao governo anterior, pois o projeto educacional presente no plano do governo Lula se manteve submisso aos interesses do Banco Mundial e demais agências internacionais.

A formação continuada de professores sob o governo Lula no primeiro mandato estava imbricada na valorização do projeto político pedagógico das escolas que, segundo Libâneo *et al* (2012), contaria com espaços específicos para a formação permanente e aperfeiçoamentos dos profissionais da educação, articulando a universidade e a escola.

Já o segundo mandato se destacou pela apresentação do Plano de Desenvolvimento da Educação (PDE) que

reúne um conjunto de iniciativas articuladas sob a abordagem do sistema educativo nacional cuja prioridade é a melhoria da qualidade da educação profissional e na educação superior, pois se entende que os diferentes níveis de ensino estão ligados, direta ou indiretamente (LIBÂNEO *et al*, 2012, p.192).

---

<sup>11</sup> Frigotto *et al* (2005); Leher (2004); Neves (2004); Otranto (2006).

Assim, propôs a participação da sociedade civil, de professores e gestores educacionais em iniciativas que melhorassem o rendimento do aluno na Educação Básica, no ensino superior, na alfabetização e no ensino profissionalizante. No que tange ao ensino superior, o PDE possui

o objetivo de ampliar e democratizar o acesso ao ensino superior no país por meio da ampliação das vagas nas instituições federais de ensino superior e da oferta de bolsas do **Programa Universidade Para Todos** (Prouni), articulado ao Financiamento Estudantil (Fies). Com a ação de apoio à **Reestruturação e Expansão das Universidades Federais** (Reuni), as universidades apresentarão planos de expansão da oferta para atender à meta de dobrar o número de alunos nas Instituições Federais de Ensino (Ifes) no Brasil em dez anos. O **Prouni** será ampliado, oferecendo cem mil novas bolsas por ano e permitindo o financiamento de 100% das bolsas parciais do Prouni por meio do Fies. Com a implementação do PDE, os recursos alocados pelo governo federal à educação sofrerão um acréscimo nas despesas discricionárias de cerca de 150% até 2011 em relação a 2007, saltando de 9 bilhões (2007) para 22,5 bilhões (2011). A União aplicará, em educação, no período do PPA, cerca de 26,8% das receitas oriundas de impostos, representando aproximadamente 35,7 bilhões a mais do que o mínimo constitucional exigido. (Brasil, 2007(c), p.18 – grifo da autora.)

O Plano de Metas Compromisso Todos Pela Educação<sup>12</sup> dispôs pela mobilização social pela qualidade da educação, por meio de programas e ações de assistência técnica e financeira, que estabeleceu 28 diretrizes a serem seguidas pelos sistemas municipais e estaduais que aderiram ao compromisso. No Art. 2º estabelece a participação direta da União quando houver incentivo e apoio à implementação das vinte e oito diretrizes propostas. Dentre elas, destaco

XII – instituir programa próprio ou em regime de colaboração para a formação inicial e continuada de profissionais da educação. (Brasil, 2007a)

O PDE também deixa clara a participação do Estado no compromisso de formar professores, atribuindo-lhe tal responsabilidade por meio da Emenda Constitucional nº53<sup>13</sup>, estipulando que a Universidade Aberta do Brasil (UAB) e o Pibid assumam a estratégia ou um novo panorama para a formação de professores do ensino básico para atuarem no sistema público de ensino.

---

<sup>12</sup> Decreto nº6.094/2007

<sup>13</sup> A Emenda Constitucional nº 53, renova os artigos 7º, 23, 30, 206, 208, 211 e 212 da Constituição Federal estabelecendo piso salarial nacional para a profissão docente e financiamento para programas e política de formação docente.

A UAB e o Pibid, por seu turno, alteram o quadro atual da formação de professores, estabelecendo relação permanente entre educação superior e Educação Básica. É o embrião de um futuro sistema nacional público de formação de professores, no qual a União, por meio da Fundação Coordenação de Aperfeiçoamento de Pessoal de Nível Superior (Capes), assume enfim uma responsabilidade que, a rigor, sempre foi sua (Brasil, 2007c, p.16).

Nesse contexto é possível compreender que a formação de professores se encontra em crise em âmbito nacional. Ações políticas são desenvolvidas em forma de programas federais, ora intervindo diretamente na formação inicial e continuada, ora direcionados ao ensino superior como um todo, tais como:

- 2005 - Programa Universidade Para Todos (Prouni).
- 2006 - Universidade Aberta do Brasil (UAB); Pró-Licenciatura.
- 2007- Programa de Apoio a Planos de Reestruturação e Expansão das Universidades Federais (Reuni).
- 2008 - Programa de Consolidação das Licenciaturas (Prodocência).
- 2009 - Plano Nacional de Formação de Professores da Educação Básica (Parfor).
- 2010 - Programa Institucional de Bolsa de Iniciação à Docência (Pibid).

É nesta conjuntura que um projeto de governo instituiu as políticas educacionais voltadas para a formação docente sob forma de texto, discurso e ações. Compreendendo a importância da descrição da estrutura do programa, dedico o próximo item restritamente ao Pibid, enquanto programa e política pública nacional.

### 1.3. O Programa Institucional de Bolsa de Iniciação à Docência no Brasil: “A menina dos olhos” da atual conjuntura de formação de docentes no país

O Programa de Instituição de Bolsa à Iniciação à Docência (Pibid) foi criado no ano de 2007, a partir da normativa nº 38, do Ministério da Educação, que retoma a Lei 9.394/96 no que concerne aos investimentos na formação dos professores da Educação Básica. Seu objetivo inicial foi incentivar as instituições de ensino superior com cursos de licenciaturas a criarem projetos em colaboração com escolas de baixo rendimento no *ranking* do Índice de Desenvolvimento na Educação (IDEB), sobretudo do ensino médio e em disciplinas com maior carência de docentes. Nesse sentido, tinha como meta incentivar e aumentar o total de formandos nos cursos com maior

déficit de professores e também colaborar na melhora dos índices de avaliação das escolas de ensino médio. Nesse sentido, Montandon (2012) afirma que o Pibid visava suprir a ineficiência da formação profissional docente em seu componente prático.

Hoje, o programa apresenta um novo status de política pública. O decreto nº 7.219 de junho de 2010 e a lei nº 12.796/2013 alteraram a Lei de Diretrizes e Bases da Educação Nacional 9.394/96 (LDB), acrescentando um aditivo em seu texto referente ao incentivo, acesso e permanência aos cursos de formação de professores, constituindo-se, assim, numa ação desencadeada pelo poder público nas esferas federal, estadual e municipal. Dentre as demais questões que a nova lei aborda, foram incluídos os seguintes parágrafos, no Art. 62 da LDB:

§ 4º A União, o Distrito Federal, os Estados e os Municípios adotarão mecanismos facilitadores de acesso e permanência em cursos de formação de docentes em nível superior para atuar na Educação Básica pública.

§ 5º A União, o Distrito Federal, os Estados e os Municípios incentivarão a formação de profissionais do magistério para atuar na Educação Básica pública **mediante programa institucional de bolsa de iniciação à docência a estudantes matriculados em cursos de licenciatura, de graduação plena, nas instituições de educação superior.** (BRASIL, 2013a – grifo da autora).

A Coordenação de Aperfeiçoamento de Pessoal de Nível Superior (Capes) foi designada à execução, distribuição, seleção e organização do fomento de bolsas aos professores coordenadores, alunos licenciados, aos professores supervisores das escolas e também aos coordenadores institucionais. Essa atribuição para induzir e fomentar a formação de professores e valorizar o magistério em todos os níveis e modalidades de ensino faz parte das ações da agência em promover “formação de qualidade, integrar a pós-graduação, formação de professores e a escola básica, e produzir e incentivar o conhecimento” (Neves, 2012, p. 356).

Figura 1: Sinergia com demais programas da DEB e da Capes.



Fonte: Elaborado por NEVES, 2011. Modificado por FREITAS, 2015.

A combinação de formação docente e valorização do magistério promovida pelo programa é incentivada com a disposição de bolsas para os alunos de licenciatura, que são supervisionados e coordenados por professores da universidade e das escolas, mantendo assim a qualidade das ações desenvolvidas pelos subprojetos. Os subprojetos são vinculados aos projetos institucionais das universidades que pleiteiam o programa por meio dos editais. Podem estar restritos aos cursos, isoladamente, ou constituir um subprojeto interdisciplinar, compreendendo várias licenciaturas.

O Pibid deve ser entendido como um projeto coletivo e não hierarquizado, apesar de ser concebido e organizado pelas universidades. É uma forma cotidiana de viver a docência em busca de uma formação que valorize a identidade docente. Malysz (2007) chama a atenção para uma dimensão do Pibid que nos interessa neste projeto: a possibilidade de vivência de uma experiência significativa e construtiva para os licenciandos, “*onde podem desenvolver projetos de pesquisa destinados a compreender e propor alternativas para a melhoria do ensino fundamental e médio*” (p.19). Desse modo, o Pibid surge como uma valorização dos conhecimentos teóricos e práticos incitando a necessidade da pesquisa em prol da reflexão, instituindo assim, o perfil do professor pesquisador como um profissional reflexivo acerca de seu cotidiano, com perspectivas de mudanças. (PEREIRA & PEREIRA, 2012; KHAOULE, 2012; PIMENTA & LIMA, 2005/2006).

O caráter formador do Pibid, no que diz respeito aos sujeitos envolvidos, segue em três perspectivas: o primeiro conta com a aproximação do professor universitário com as práticas das escolas na Educação Básica; o segundo é diretamente ligado aos licenciandos que estão em processo de formação docente inicial; o último caminha para o processo de formação continuada que os professores supervisores das escolas estão inseridos.

Os protagonistas do programa são:

**Bolsistas de Iniciação à Docência:** alunos de licenciatura matriculados nas IES participantes. São a principal articulação entre universidade e escola.

b. **Professor Supervisor:** professor das escolas parceiras que se dedica a orientar os licenciandos bolsistas nas atividades dentro da escola.

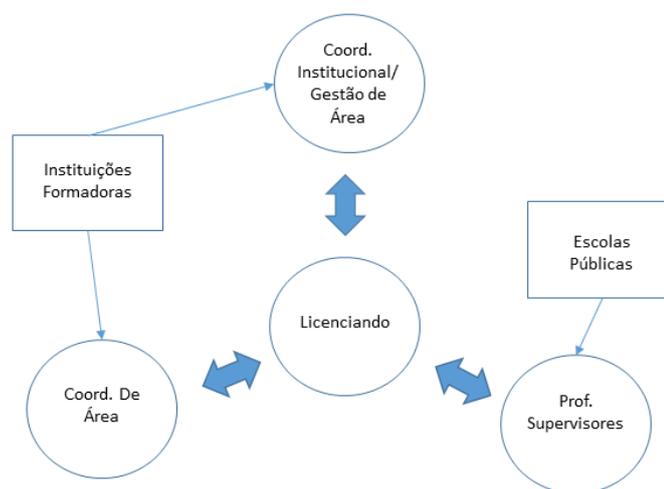
c. **Coordenador de Área:** professor da IES responsável por orientar os licenciandos e formar parcerias entre universidade e escola, assim como escrever e coordenar o subprojeto de área de licenciatura ou interdisciplinarmente.

d. **Coordenador de Área de Gestão de Processos Educacionais:** professor da IES responsável por auxiliar o Coordenador Institucional.

e. **Coordenador Institucional:** professor da IES responsável por coordenar os subprojetos que compõe o projeto institucional da universidade e interlocutor da Capes.

Com o acelerado crescimento do programa, foi decidido que os coordenadores institucionais iriam compor um diretório nacional, em que pudessem gerir o programa juntamente à Capes por meio do Fórum Nacional dos Coordenadores Institucionais do Pibid e do Pibid Diversidade<sup>14</sup>– ForPibid. Em seu primeiro ato, durante o IV Seminário Nacional do Pibid, foi aprovada a **Carta de Natal** (Anexo I) que demonstra a importância do programa na história das licenciaturas brasileiras sob forma da principal política pública na formação docente da atualidade. O diretório nacional foi organizado regionalmente a fim de construir e permitir o intercâmbio de diálogos entre as Instituições de Ensino Superior (IES) e seus subprojetos, para o que o Pibid se fortaleça e crie possibilidades ainda maiores na formação dos licenciandos e dos alunos das escolas participantes.

Figura 2: Desenho do Programa Institucional de Bolsa de Iniciação à Docência Brasil, 2013(c).



Fonte: Programa Institucional de Bolsa de Iniciação à Docência Brasil, 2013(c)

Os objetivos gerais do Pibid, segundo o Decreto nº 7.219/2010, consistem em:

- I. Incentivar a formação de docentes em nível superior para a Educação Básica.
- II. Contribuir para a valorização do magistério.

<sup>14</sup> O Pibid Diversidade é uma modalidade do programa voltada para as Licenciaturas de Educação no Campo e Intercultural Indígena. Possui 29 projetos institucionais aprovados desde 2013, com 81 subprojetos, dentre estes, 33 estão relacionados à Licenciatura de Educação no Campo, incluindo áreas interdisciplinares, 43 estão relacionados à Licenciatura Intercultural Indígena, incluindo áreas interdisciplinares e 5 subprojetos Interdisciplinares que contemplam as duas modalidades de licenciatura supracitadas (Capes, 2013c).

- III. III. Elevar a qualidade da formação inicial de professores nos cursos de licenciatura, promovendo a integração entre educação superior e Educação Básica.
- IV. IV. Inserir os licenciandos no cotidiano de escolas da rede pública de educação, proporcionando-lhes oportunidades de criação e participação em experiências metodológicas, tecnológicas e práticas docentes de caráter inovador e interdisciplinar que busquem a superação de problemas identificados no processo de ensino aprendizagem.
- V. V. Incentivar escolas públicas de Educação Básica, mobilizando seus professores como co-formadores dos futuros docentes e tornando-as protagonistas nos processos de formação inicial para o magistério.
- VI. VI. Contribuir para a articulação entre teoria e prática necessárias à formação dos docentes, elevando a qualidade das ações acadêmicas nos cursos de licenciatura.
- VII. VII. Contribuir para que os estudantes de licenciatura se insiram na cultura escolar do magistério por meio da apropriação e da reflexão sobre instrumentos, saberes e peculiaridades do trabalho docente.

O quadro-síntese abaixo discrimina as etapas e níveis das disciplinas contempladas por edital.

Quadro 1 Cronologia dos subprojetos de licenciatura no Pibid.

<b>Pibid</b>				
<b>LICENCIATURAS</b>				
<b>EDITAL</b>	<b>EDUCAÇÃO INFANTIL</b>	<b>ENSINO FUNDAMENTAL</b>	<b>ENSINO MÉDIO</b>	<b>FORMAÇÃO COMPLEMENTAR</b>
MEC/Capes/FNDE 2007	Não inclui	Ciências, Matemática	Química, Física, Biologia e Matemática.	Letras/português, Música, Artes, demais licenciaturas <sup>15</sup>
Capes Nº 02/2009	Não inclui	Pedagogia/Classe de Alfabetização, Ciências, Matemática, Artes, Música, Licenciaturas especiais**	Química, Física, Biologia, Matemática, Sociologia, Letras/português, Pedagogia, Licenciaturas especiais **	Letras/Língua Estrangeira, Intercultural (formação de professores indígenas), Educação no campo (quilombolas e EJA), demais licenciaturas.
Capes Nº 18/2010	Inclui	Pedagogia/Classe de Alfabetização, Ciências, Matemática, Artes, Música, Licenciaturas especiais**	Química, Física, Biologia, Matemática, Sociologia, Letras/português, Pedagogia, Licenciaturas especiais **	Não discrimina
Capes Nº 01/2011	Inclui	Critério de Elegibilidade Generalista***	Critério de Elegibilidade Generalista***	Não discrimina
Capes Nº 11/2012	Inclui	Critério de Elegibilidade Generalista***	Critério de Elegibilidade Generalista***	Não discrimina
Capes Nº 061/2013	Inclui	Artes Plásticas e Visuais, Biologia, Ciências, Ciências Agrárias, Ciências Sociais, Dança, Educação Especial, Educação Física, Enfermagem, Ensino Religioso, Filosofia, Física, Geografia, História, Informática, Letras - Alemão - Espanhol - Francês - Inglês - Italiano - Português, Matemática, Música, Pedagogia, Psicologia, Química, Teatro, Interdisciplinar.		

Fonte: A autora, a partir de capes, disponível em: <<http://www.capes.gov.br/educacao-basica/capespibid>>, acesso em: 18 de agosto de 2016

Segundo o Relatório de Gestão da Diretoria de Formação de Professores da Educação Básica (2009-2011), foram concedidas à Geografia 1.193 bolsas, do total de 30.006 bolsas disponibilizadas até o final de 2011. No ano de 2012, a Capes contabilizou um aumento de 80% no

<sup>15</sup> \* Demais licenciaturas que justifiquem sua necessidade social local ou regional/ \*\* Licenciaturas com denominação especial que atendam a projetos interdisciplinares ou novas formas de organização do ensino médio ou ensino fundamental. / \*\*\* Os critérios de elegibilidade indicados abaixo são obrigatórios. O atendimento aos mesmos é considerado imprescindível para análise, enquadramento e julgamento das propostas. As propostas apresentadas deverão, obrigatoriamente, atender às normas do Programa. A ausência ou insuficiência de informações sobre quaisquer dos critérios de elegibilidade poderá resultar na desclassificação da proposta.

número total de bolsas concedidas e ativas em relação ao ano anterior para todas as áreas de conhecimento com curso de licenciatura. Alcançou a soma de 52.409 bolsistas de iniciação à docência em 195 instituições de ensino superior, distribuídos em 288 subprojetos e 4 mil escolas. Em 2009, o número de IES era reduzido a 43 e contava com apenas 266 escolas. Ao fim de 2011 o número de IES subiu para 146 e o de escolas para 1.938. É importante frisar que o primeiro edital em 2007 restringia o acesso ao Pibid somente às universidades federais, porém, a partir de 2009 foram incluídas as estaduais, municipais e comunitárias<sup>16</sup>, contando com a seguinte soma:

*Tabela 1* Número de universidades participantes do Pibid em 2011.

<b>UNIVERSIDADES</b>	<b>UNIDADES</b>
Federais	83
Estaduais	32
Municipais	6
Comunitárias	25
<b>TOTAL</b>	<b>146</b>

Fonte: Brasil, 2011(a).

Atualizado em 2014, o relatório incluiu os dados de 2013, ano que encerrou os editais bienais e deu início ao novo edital (Edital 61/2013) que contempla os anos de 2014 até 2017 (48 meses de vigência). Até dezembro de 2013<sup>17</sup> o total de bolsas concedidas foi de 90.254 e as escolas participantes chegaram a 4.160 e as instituições de ensino superior somam o total de 195. Entre essas bolsas, 3.617 bolsas foram concedidas à Geografia, o que representa também um crescimento extraordinário se comparado com os editais anteriores.

*Tabela 2: Número de universidades participantes do Pibid em 2013.*

<b>UNIVERSIDADES</b>	<b>UNIDADES</b>
Federais	91
Estaduais	36
Municipais	13
Comunitárias	55
<b>TOTAL</b>	<b>195</b>

Fonte: Brasil, 2013(c).

---

<sup>16</sup> As universidades comunitárias foram inseridas no Edital 18/2010, juntamente com a nova modalidade do programa, o Pibid Diversidade.

<sup>17</sup> Conforme o Edital 11/2012.

O edital 61/2013 teve início em 2014, com duração prevista mais extensa (4 anos), incorporando a Lei nº12.796/2013 como política pública em educação nacional, tanto para o Pibid quanto para o Pibid Diversidade.

Tabela 3: Dados numéricos do Edital 61/2013.

	<b>Pibid</b>	<b>Pibid Diversidade</b>
Total de Projetos Institucionais	284	29
Total de Subprojetos	2.916	81
Total de Bolsas concedidas	87.060	3.194
Total de Escolas Parceiras	5.398	S/ Informações

Fonte: Brasil, 2013(c).

Este novo edital insere outra dimensão do ensino superior. Para abranger os alunos ingressantes nas licenciaturas através do Programa Universidade Para Todos – Prouni são incluídas as universidades privadas com e sem fins lucrativos, ampliando o programa de forma mais democrática institucionalmente e territorialmente (Mapa 1). A soma total de bolsas chega a 90.254 incluindo coordenadores institucionais, coordenadores de gestão, coordenadores de área, professores supervisores e iniciação à docência. No que diz respeito à Geografia, são 3.617 bolsas para alunos de iniciação à docência<sup>18</sup>, em 156 subprojetos distribuídos pelo país.

Tabela 4 Número de universidades participantes com subprojetos de Geografia a partir de 2014 (Edital 61/2013)

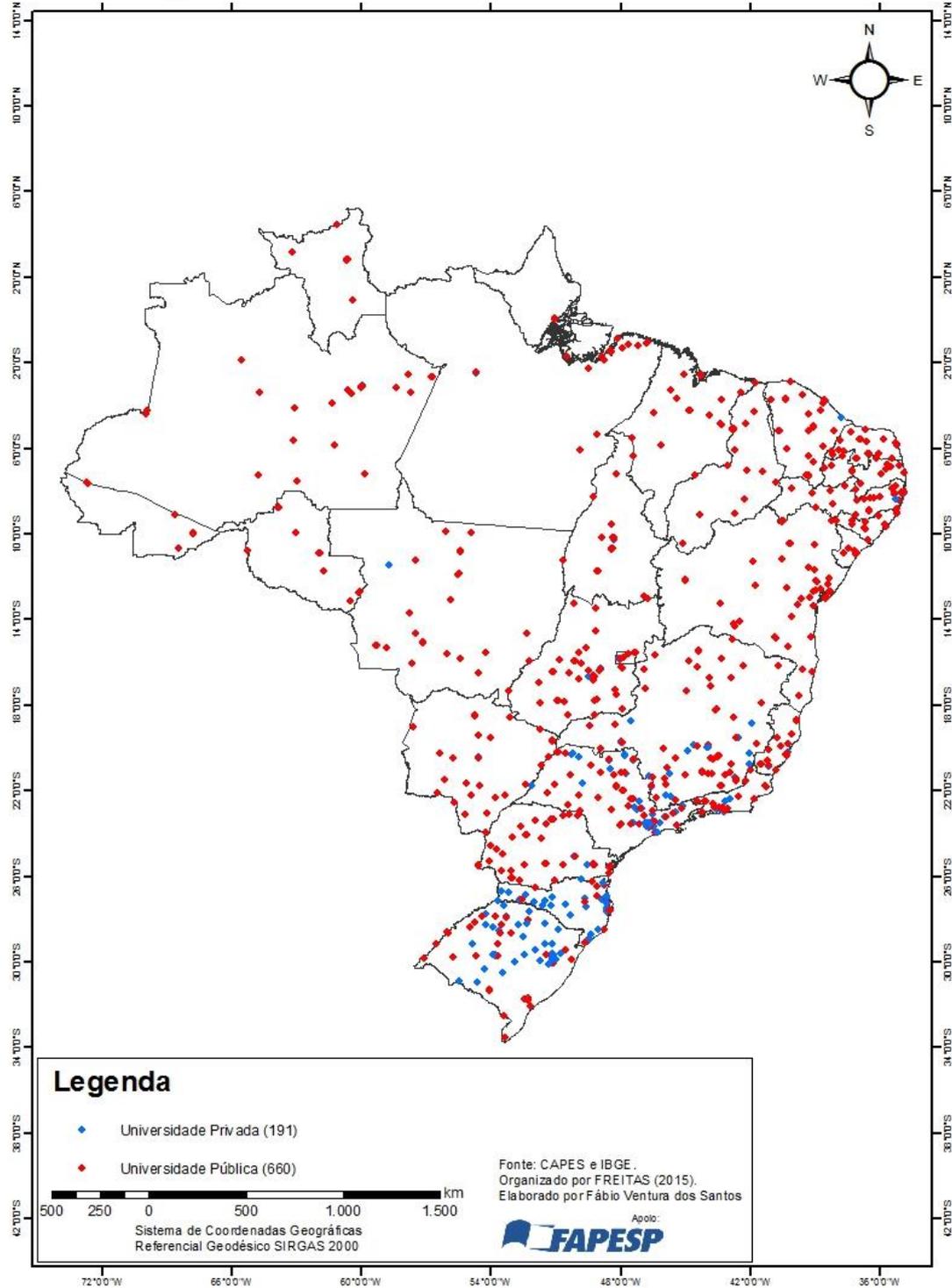
<b>UNIVERSIDADES</b>	<b>UNIDADES</b>
Federais	98
Estaduais	37
Municipais	15
Privadas S/ Fins Lucrativos	114
Privadas C/ Fins Lucrativos	20
<b>TOTAL</b>	<b>284</b>

Fonte: Brasil, 2013(c)

---

<sup>18</sup> Não foram divulgados os dados relacionados ao tipo de bolsa, apenas para bolsas de iniciação à docência.

Mapa 1 Distribuição das IES públicas e privadas do Brasil no Pibid

Distribuição do PIBID por *campi* no Brasil (Edital 2013).

Fonte: A autora, a partir de: Brasil, 2013(c).

A participação das instituições privadas no programa de concessão de bolsas é de 18%, enquanto as públicas arrematam 82% das bolsas previstas no edital 61/2013. Sua concentração espacial não acompanha o crescimento das instituições públicas, uma vez que as regiões que mais concentram IES privadas são as regiões Sudeste e Sul, que aqui passaremos a chamar de Centro-Sul, enquanto nas públicas prevalece a região nordeste<sup>19</sup> (tabela 5).

Tabela 5: Concentração do total de bolsas por categoria administrativa de IES.

<b>REGIÃO</b>	<b>IES PÚBLICA</b>	<b>IES PRIVADAS</b>
NE	27.366	653
SE	7.253	18.128
S	11.590	7.276
N	8.896	207
CO	7.996	898

Fonte: Brasil, 2013(c).

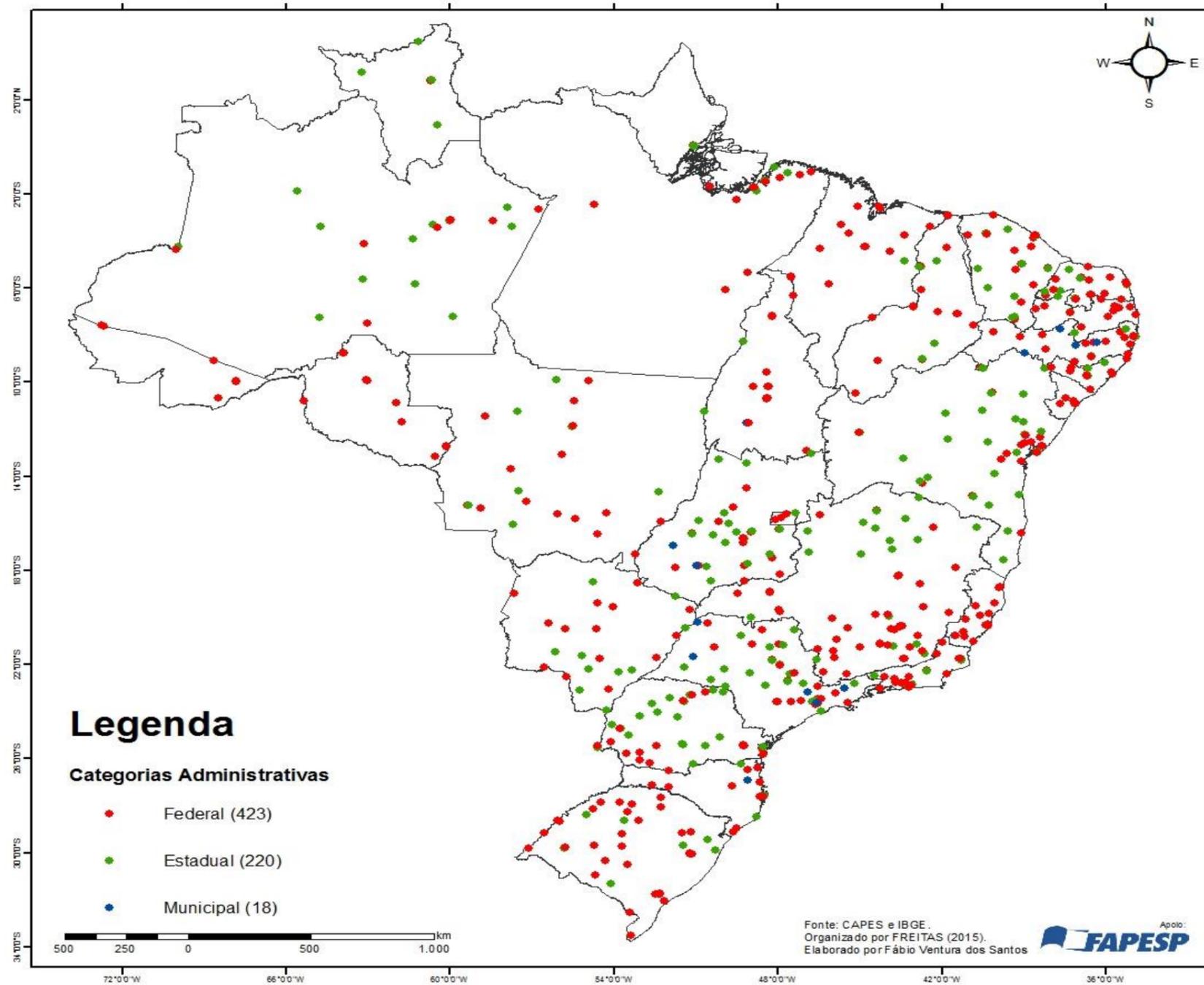
Optamos por mapear a distribuição territorial do Pibid para sistematizar graficamente o espriamento que o programa possui nas universidades brasileiras e encontrar no território a espacialidade das políticas públicas para a formação de professores no ensino superior. Através da cartografia, conseguimos visualizar a distribuição do fenômeno no território brasileiro com a expansão das universidades públicas e privadas ao longo dos anos, e em especial no período do segundo mandato do governo Lula, que financiou a reestruturação das instituições de ensino superior através do Programa Reuni. Também foi possível reconhecer a concentração das universidades privadas na região Centro-Sul do país, que historicamente foi a que mais recebeu financiamento da iniciativa privada no ensino, beneficiada com o sucateamento do ensino público.

---

<sup>19</sup> Segundo o Resumo Técnico do Censo da Educação Superior referente ao ano de 2009, apesar das IES Públicas concentrarem o maior número de cursos de licenciaturas, as IES Privadas concentram o maior número de matrículas, detendo 78% em cursos de formação de professores à distância. Este crescimento se deu nos últimos dez anos graças ao financiamento que o governo proveu ao ensino superior privados através do Fies. O curso de licenciatura em Pedagogia é o campeão em matrículas à distância, com 34,2%. O curso de licenciatura em Geografia concentra 14,5% em matrículas.

Mapa 2: Distribuição do Pibid nas IES Públicas do Brasil.

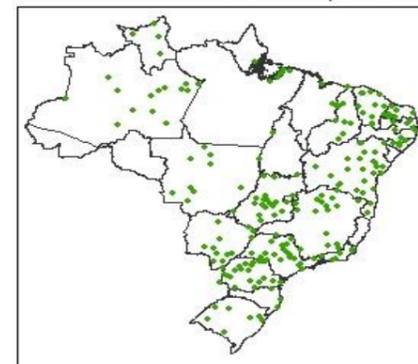
## Distribuição do PIBID por *campi* nas Universidades Públicas do Brasil (Edital 2013).



Distribuição do PIBID por campi nas Universidades Públicas Federais do Brasil (Edital 2013)



Distribuição do PIBID por campi nas Universidades Públicas Estaduais do Brasil (Edital 2013)



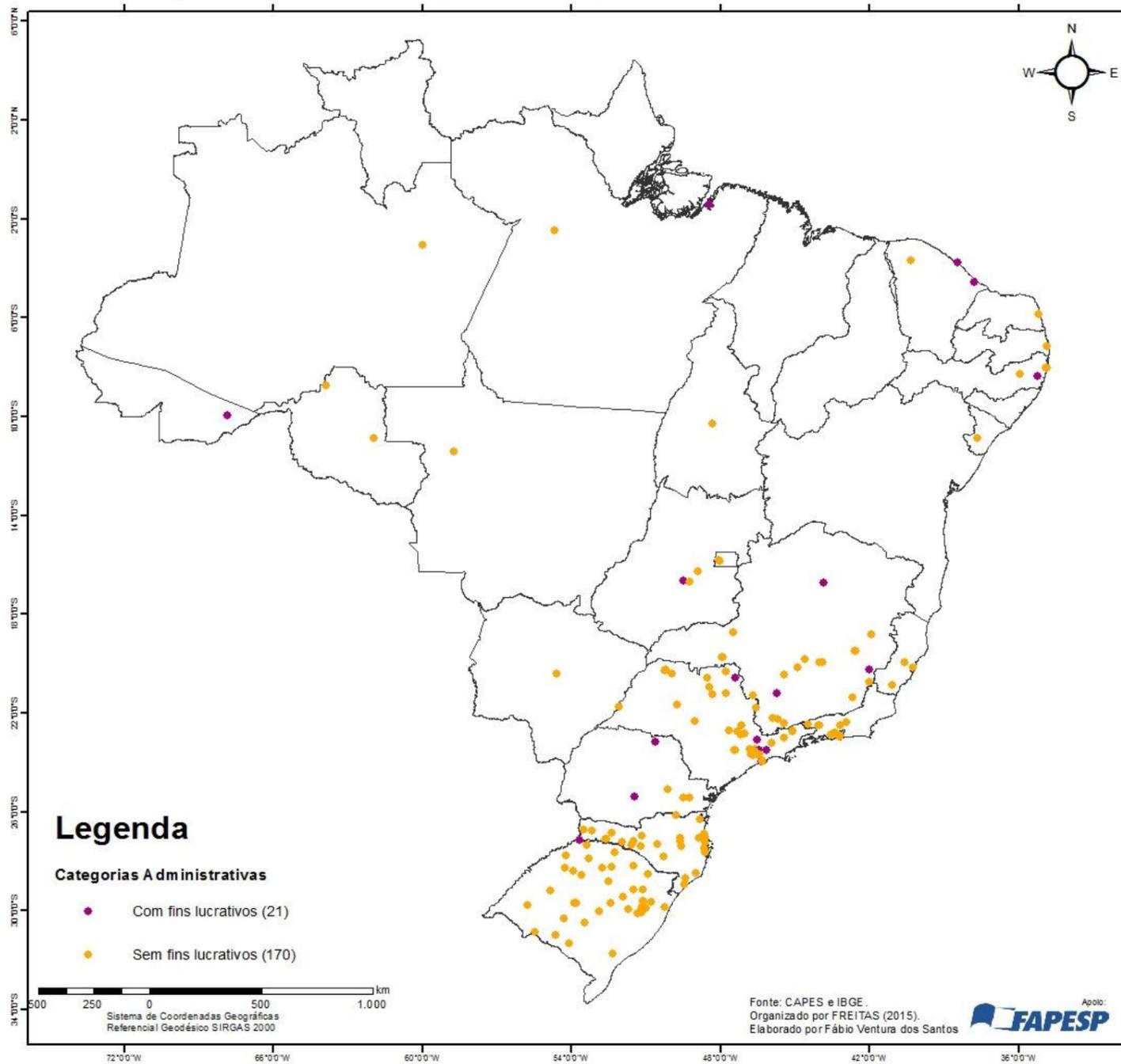
Distribuição do PIBID por campi nas Universidades Públicas Municipais do Brasil (Edital 2013)



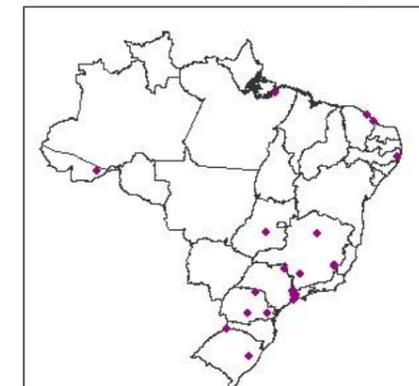
Fonte: a autora, a partir de Brasil, 2013(c)

Mapa 3 Distribuição do Pibid nas IES Públicas do Brasil

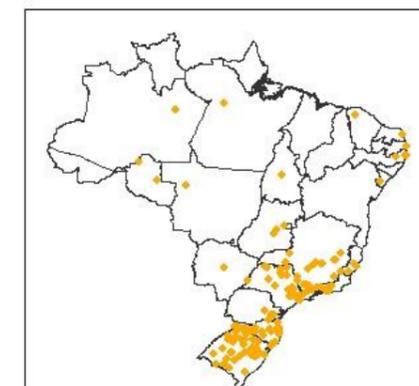
### Distribuição do PIBID por *campi* nas Universidades Privadas do Brasil (Edital 2013).



Distribuição do PIBID por campi nas Universidades Privadas Com Fins Lucrativos do Brasil (Edital 2013)



Distribuição do PIBID por campi nas Universidades Privadas Sem Fins Lucrativos do Brasil (Edital 2013)



Fonte: a autora, a partir de Brasil, 2013(c)

Optamos por mapear a distribuição territorial do Pibid para sistematizar graficamente o espriamento que o programa possui nas universidades brasileiras e encontrar no território a espacialidade das políticas públicas para a formação de professores no ensino superior. Através da cartografia, conseguimos visualizar a distribuição do fenômeno no território brasileiro com a expansão das universidades públicas e privadas ao longo dos anos, e em especial no período do segundo mandato do governo Lula, que financiou a reestruturação das instituições de ensino superior através do Programa Reuni. Também foi possível reconhecer a concentração das universidades privadas na região Centro-Sul do país, que historicamente foi a que mais recebeu financiamento da iniciativa privada no ensino, beneficiada com o sucateamento do ensino público.

Na estruturação dos dados percebemos que a Universidade de Brasília (UnB) possui um perfil importante na constituição da EAD no Pibid, sendo a IES que mais alcança diferentes estados do país. Ela está presente nas cidades de Goiás/GO, Palmas/TO, Buritis/MG, Itapetininga/SP e Barretos/SP. Com exceção da cidade mineira (que possui subprojeto de Educação Física), as demais cidades possuem apenas o subprojeto de Geografia. No total dos 2.997 subprojetos aprovados no edital 61/2013, 76 deles são de cursos à distância, dos quais sete subprojetos pertencem às IES privadas - Universidade Luterana do Brasil; Universidade Metodista de São Paulo; Universidade de Ribeirão Preto; Universidade Regional do Noroeste do Estado do Rio Grande do Sul; Centro Universitário Internacional; Universidade do Sul de Santa Catarina; Universidade de Uberaba. Dos demais subprojetos na modalidade à distância, 63 pertencem a universidades públicas federais e apenas seis às públicas estaduais<sup>20</sup>.

No caso das IES Privadas não encontramos dados oficiais para analisar a EAD. No entanto, durante o V Congresso Brasileiro de Educação pude assistir a uma apresentação oral de uma professora da Faculdade Uninter que é coordenadora de área do subprojeto de Pedagogia da instituição<sup>21</sup>. Em sua fala, pôde nos situar como se desenvolve o subprojeto da instituição e suas práticas nas escolas parceiras. O mais interessante da sua apresentação, ao meu ver, foi o momento inicial que ela reservou para explicar como funciona institucionalmente o Pibid numa IES Privada.

---

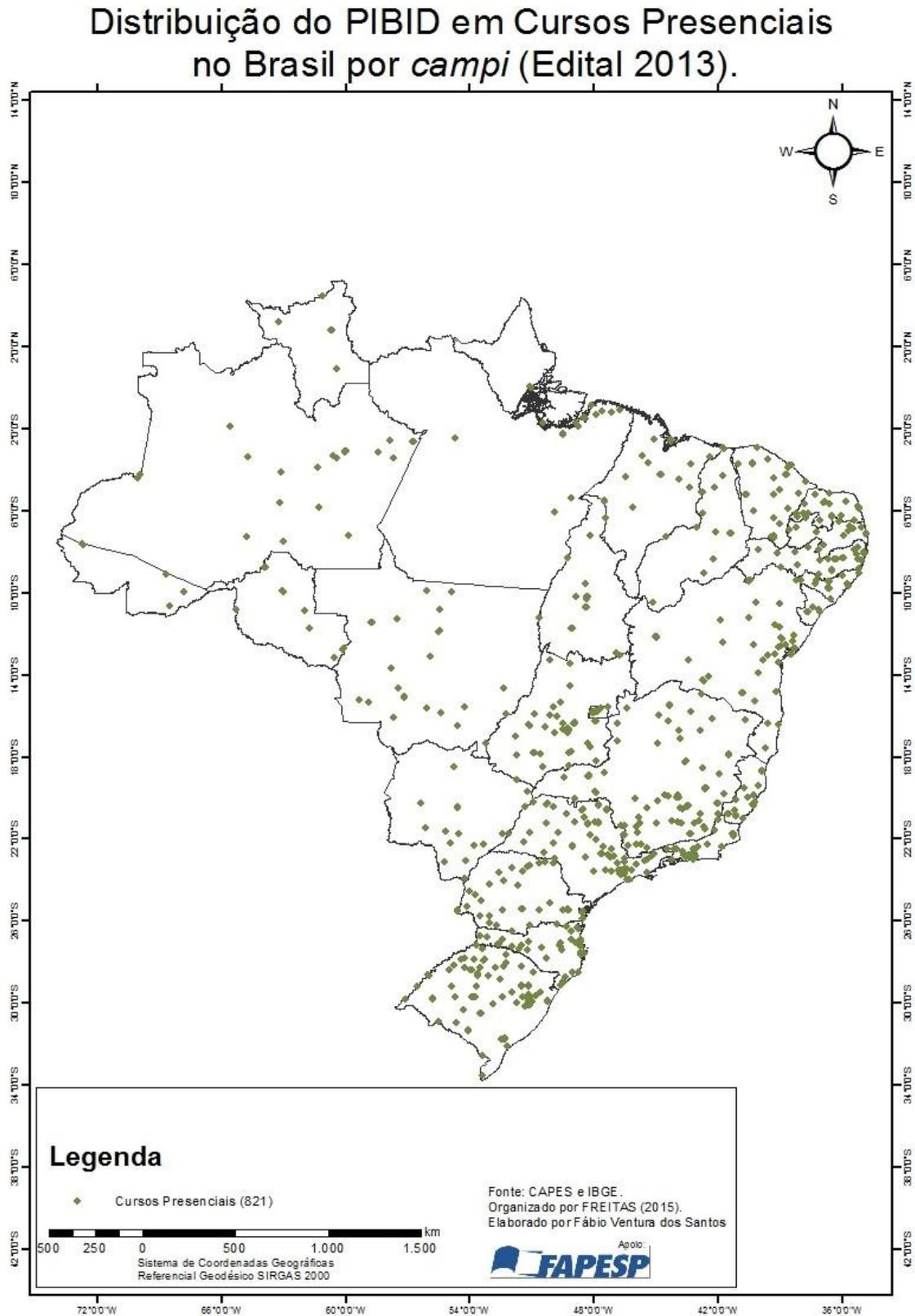
<sup>20</sup>Furg;Ifal;IFCE;Ifes;IFPE;IFRN;Udesc;Uerj;Ufal;Ufam;Ufba;UFGD;UFJF;Ufla;UFMS;UFMS;UFMT;UFPI;UFRN;Ufscar;UFT;UFVJM;UNB;Unemat;Unimontes;Unirio.

<sup>21</sup> A Uninter, no campus Curitiba, possui 500 alunos no curso de pedagogia em modo presencial e 26.000 alunos em modo à distância. No Pibid EAD e no curso presencial possui dez bolsistas de ID, dois supervisores e um coordenador de área em cada subprojeto do curso de pedagogia.

Todos os participantes, também pesquisadores do tema, não conseguiram esconder suas curiosidades sobre o outro lado do programa.

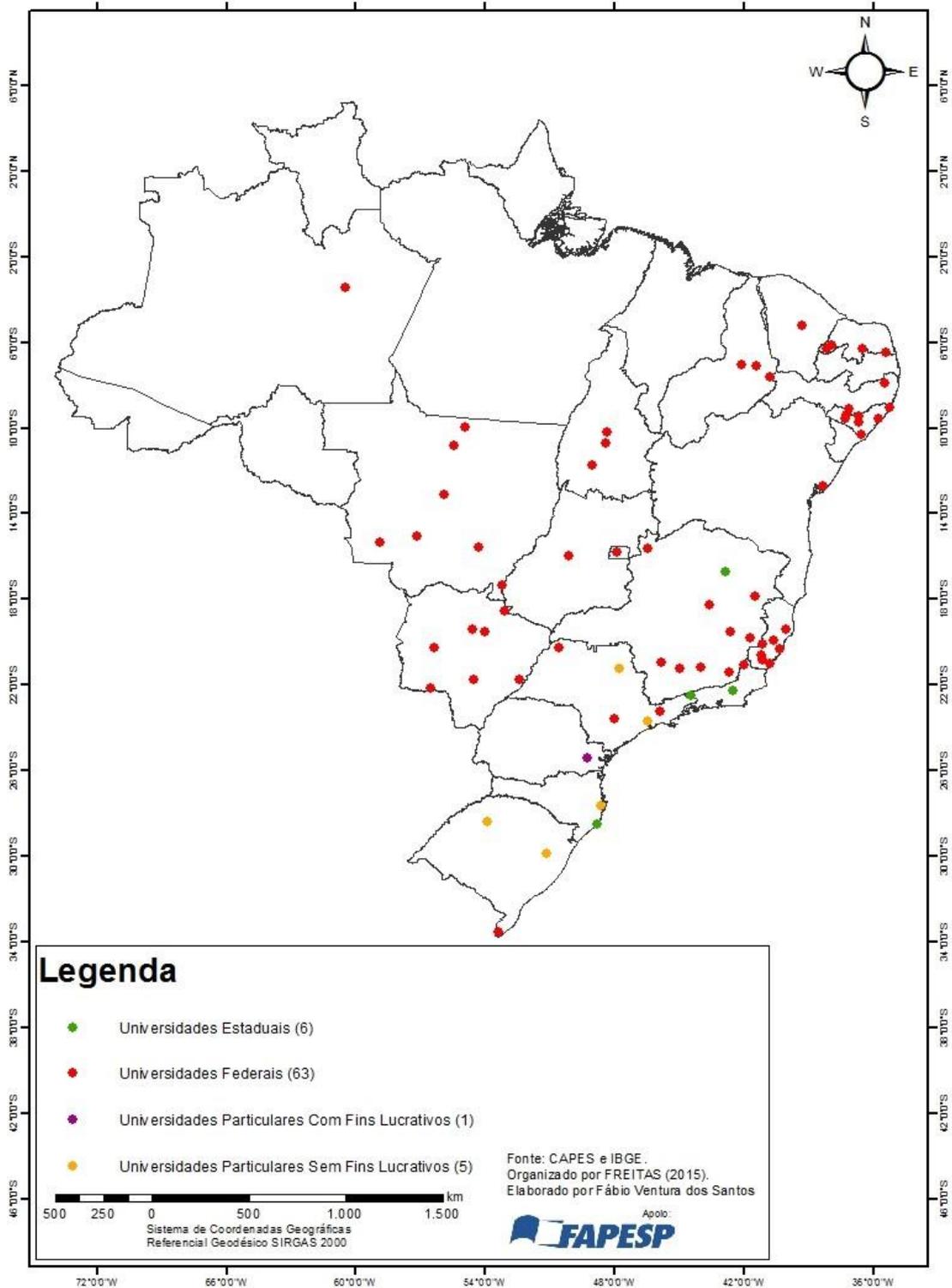
Nas IES Privadas, com ou sem fins lucrativos, o financiamento do programa só concede bolsas aos coordenadores, supervisores e licenciandos. Os demais custos do programa, como o orçamento para custeio de materiais, são de responsabilidade da instituição, não havendo repasse de verba da Capes em nenhuma outra circunstância. A professora relatou que cada aluno custa para a universidade R\$750. Por isso, manter o funcionamento do programa e a aceitação pela gestão é um processo de luta constante. Não podemos esquecer que uma das condições para que uma IES Privada possa fazer parte do Pibid é a de que os bolsistas sejam prioritariamente alunos do Prouni. Logo, existem outras maneiras para a universidade se beneficiar da presença do Pibid.

Mapa 4 Pibid em cursos presenciais no Brasil



Fonte: a autora, a partir de Brasil, 2013(c)

Mapa 5: Distribuição do Pibid EAD no Brasil.

Distribuição do PIBID EAD no Brasil por *campi* (Edital 2013)

Fonte: a autora, a partir de Brasil, 2013(c).

### 1.3.1. O Pibid Diversidade

O Pibid Diversidade pode ser considerado uma modalidade do programa que atende às licenciaturas em Educação no Campo e Educação Indígena, registradas e aprovadas pela Secad no âmbito dos programas Procampo e Prolind<sup>22</sup>. Coadunando com os objetivos gerais do Pibid esta modalidade deve “[...] levar em consideração as especificidades da formação para a diversidade e das escolas situadas em comunidades indígenas e do campo” (BRASIL, 2010, p.3).

Muitos subprojetos do Pibid Diversidade são criticados pelos seus aspectos seletivos e excludentes. No entanto, a diversidade do programa é construída coletivamente, atribuindo protagonismos aos sujeitos participantes, não impondo uma tradicional padronização de uma realidade universal educacional. O que indica que privilegiam as comunidades do campo e indígenas na participação do programa por meio de suas lideranças. Pode-se citar aqui, para ilustrar, o caso do projeto realizado na Universidade Federal de Pernambuco “Professores Indígenas de Pernambuco: formação, pesquisa e prática pedagógica” e sua atuação junto ao povo Xukuru através do trabalho de Silva *et al* (2013):

[...] o envolvimento da comunidade proporciona um trabalho multidisciplinar, alcançado através de resultados significativos advindos com a participação dos familiares e lideranças na vida escolar, acompanhando o desenvolvimento da leitura e da escrita dos estudantes, fortalecendo assim, a identidade étnica-cultural nas ações específicas do povo Xukuru. (SILVA et al, 2013, p.9).

O mesmo protagonismo é presente nas Licenciaturas em Educação no Campo, pois a centralidade da educação no campo deve estar na produção camponesa. Uma produção coletiva entre sujeitos que lutam por novas dinâmicas sociais e se constituem enquanto sujeitos políticos e ativos. Para isso há demanda para a formação de professores que compreendam este quadro como sujeitos que façam parte do contexto, que possam ser estimulados e vivenciem o protagonismo no campo. Na Educação do Campo espera-se que não haja espaço para a verticalização do conhecimento, nem de pura aprendizagem de técnicas, mas sim para a luta em torno de um projeto alternativo de desenvolvimento do campo, que baseia sua centralidade em seus principais agentes:

---

<sup>22</sup> Secad – Sistema de Educação Continuada à Distância.

Procampo – Programa de Apoio à Formação Superior em Licenciatura em Educação do Campo.

Prolind – Programa de Apoio à Formação Superior e Licenciaturas Interculturais Indígenas.

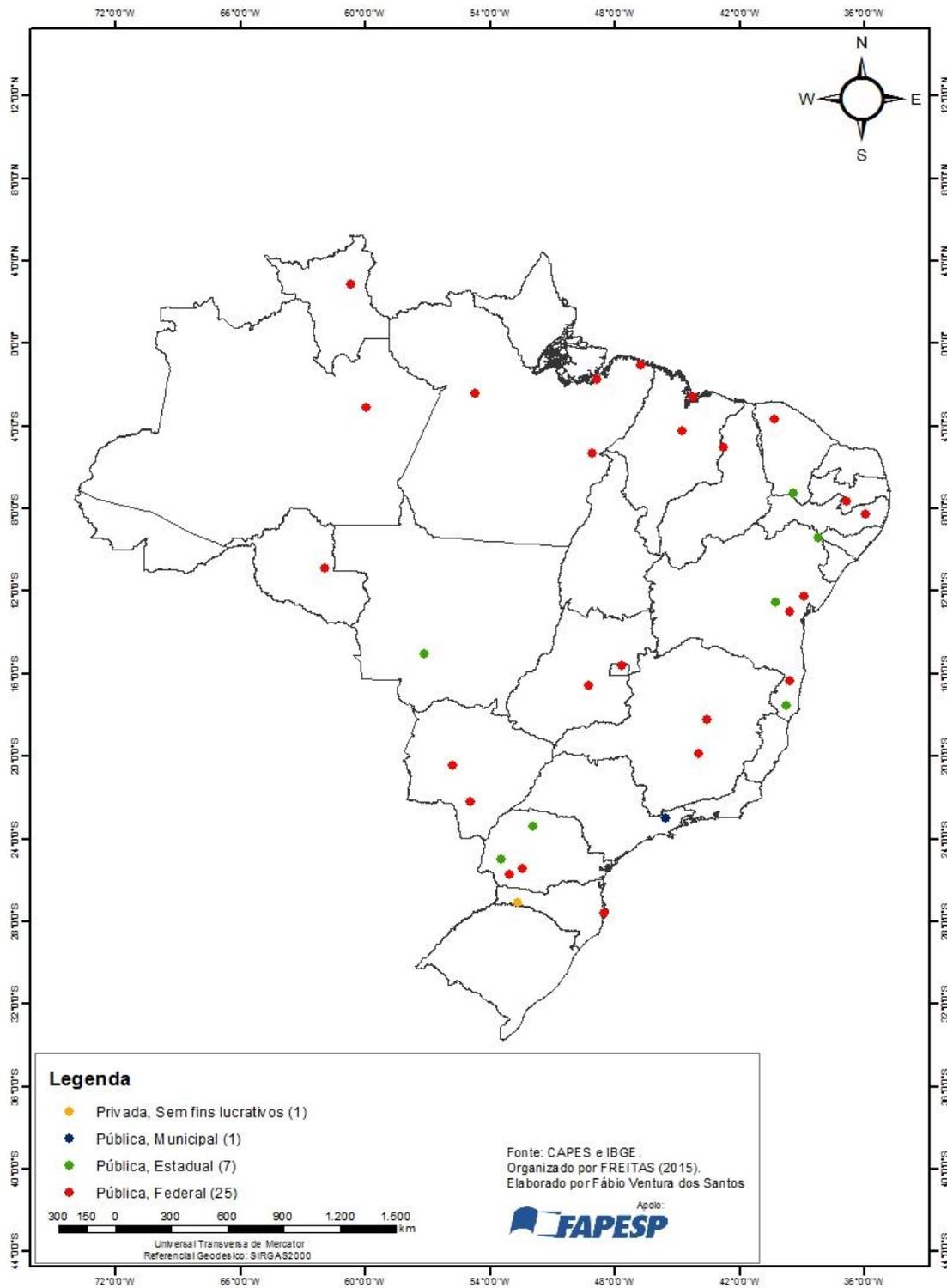
os sujeitos do campo. Durante o V Encontro Nacional das Licenciaturas (Enalic), os bolsistas do Pibid Diversidade da Universidade Federal do Recôncavo da Bahia (UFRB) apresentaram uma das experiências do subprojeto do qual fazem parte, intitulado “Educação no campo: articulando movimentos e saberes no desenvolvimento territorial do campo baiano”. Uma das experiências resultou no trabalho “Construindo práticas de ensino em Agroecologia” em uma escola pública do campo. A proposta do artigo é explorar a importância da Agroecologia frente à agricultura familiar e também proporcionar aos alunos bolsistas uma profunda reflexão sobre a educação no campo e sua importância na formação desses futuros professores.

Quando a escola do campo se propõe a trabalhar com Agroecologia ela não apenas cumpre com o seu papel político de problematizar a sociedade e contribuir para a ampliação da visão de mundo dos estudantes, mas ela considera a identidade e as práticas desses sujeitos como fundamentais para qualquer processo de transformação do campo. Ademais, contribui para a construção da sua identidade enquanto escola do campo [...]. (PEREIRA & SILVA, 2014, p.6)

Essa identidade construída a partir de trocas, experimentações e memória coletiva com agroecologia, contribui para a reflexão dos bolsistas acerca do papel da escola, das práticas pedagógicas e da realidade do campo. Assim, tanto a educação indígena quanto a educação do campo são modalidades de ensino que são construídas por coletividade, valorização das tradições e profunda reflexão sobre o papel dessas identidades, que são diferentes entre si, cada qual pertencendo ao resultado de sua própria construção.

O nome Pibid Diversidade pode parecer pragmático ao atender a modalidades de ensino que, por anos, foram marginalizadas pelas políticas públicas, quase que exclusivamente idealizadas para a educação formal regular. No entanto, a diversidade de cada um dos subprojetos representa experiências ricas em formação política, social, econômica e humana de alunos de licenciatura. O mapa 3 representa a distribuição dos 29 projetos institucionais que contém o Pibid Diversidade. Nesse total 22 projetos estão estabelecidos em universidades federais, 5 em universidades estaduais, 1 em universidade municipal e 1 em universidade sem fins lucrativos.

Mapa 6 O Pibid Diversidade distribuído pelas universidades do país

Distribuição do PIBID Diversidade no Brasil por *campi* (Edital 2013).

Fonte: a autora, a partir de Brasil, 2013(c).

### 1.3.2. O Pibid Geografia no Brasil e em São Paulo

No trabalho intitulado “O estado da arte do Pibid de Geografia no Brasil”, (FREITAS, 2014), identifiquei os artigos publicados pelos Pibid de Geografia nos anais do Encontro Nacional de Práticas de Ensino de Geografia - Enpeg, entre os anos de 2011 e 2013.

O Enpeg caracteriza-se pela reflexão de diferentes profissionais e setores envolvidos com o ensino e a formação de professores dessa área de conhecimento. Nesse sentido propõe-se a criar espaços para participação, compartilhamento e divulgação das ideias, propostas e inquietações que favoreçam o encaminhamento de solução aos desafios que o Ensinar Geografia suscita. (FREITAS, 2014, p.27).

A escolha do Enpeg foi motivada por ser o principal evento que reúne a discussão sobre o ensino de Geografia no Brasil. Assim, foi possível notar quais temas e problemas de pesquisa motivaram bolsistas, coordenadores e supervisores em subprojetos de Geografia a produzirem pesquisas no âmbito do Pibid.

Nos anais do ano de 2011, foram encontrados poucos artigos produzidos sobre e pelo Pibid de Geografia, fato que se justifica pela disciplina ter sido contemplada somente no edital publicado naquele ano. Nesses anais, notou-se que as publicações vinham de três universidades diferentes: Unimontes com 4 artigos, UFSJ com 3 artigos e a UFPA com 1 artigo. As categorias utilizadas para dar forma ao estado da arte foram variadas. No entanto, devido ao baixo contingente de trabalhos no ano de 2011, as mesmas apresentam uma baixa variedade. Ainda assim, contribuíram na identificação de preocupações e diálogos permitidos naquele momento do programa. Trabalhos voltados especificamente para discussões mais teóricas – acerca das reflexões e contextualização dos subprojetos – dividiram-se entre os temas *formação docente* (com 3 artigos) e *livro didático* (com 1 artigo). Aqueles voltados às discussões metodológicas totalizaram 4 artigos no tema *práticas nas escolas*, porque tratavam de atividades realizadas nas escolas parceiras dos subprojetos.

A edição do Enpeg do ano 2013 correspondeu exatamente ao período de execução dos subprojetos de Geografia contemplados no edital Capes de 2011, o que resultou num aumento expressivo de artigos publicados em seus anais, com mais de 160 trabalhos se comparado com a edição anterior (Tabela 6).

Tabela 6: Trabalhos publicados por e sobre o Pibid Geografia, por universidade nos anais do Enpeg de 2013.

INSTITUIÇÃO	Nº DE TRABALHOS POR IES
UEPB	12
Uerj/FFP; UFCG	11
Uece	9
Uneb	8
Ifpa; UFPI	7
UEL	6
UERN; UFRJ; UFS	5
UFRN; UFTM; Unimontes	4
UFF; UFG; UFT; Unemat; Unesp (OURINHOS/RIO CLARO)	3
Ufac; Uffs; UFMS; UFMT; UFPA; UFPel; UFV; Uneal	2
Fesb; Unitau; Furg; Ifsp; UERR; Uespi; Ufes; UFGD; UFJF; UFRGS; UFRRJ; UFSC; Universidade de Lisboa; UFSJ; Unifra; Urca; USP	1
<b>Total de trabalhos</b>	<b>169</b>

Fonte: Freitas, 2014

O número de temas variou substancialmente e o total de trabalhos selecionados foi de 169 artigos ao total. Vale destacar que enquanto na edição de 2011 apenas 3 IES apresentaram trabalhos sobre e pelo Pibid Geografia, em 2013 o número de IES aumentou para 53.

Analisando os artigos publicados, aqueles mais teóricos – preocupados com questões de formação, políticas educacionais, contextualizações do cotidiano das escolas, análises curriculares, dentre outros – podem ser encontrados nas seguintes subcategorias: *formação docente* (31 artigos); *discussão curricular* (5 artigos); *livros didáticos* (5 artigos); *história da Geografia escolar* (2 artigos); *políticas públicas* (1 artigo); *características dos alunos* (2 artigos). Assim como em 2011, foram também levados em consideração os trabalhos que expressavam maior entusiasmo com metodologias de ensino de Geografia. Dos 123 artigos encontrados nesta categoria, 94 foram subcategorizados como sendo *práticas nas escolas* e 29 como *discussão de metodologias*.

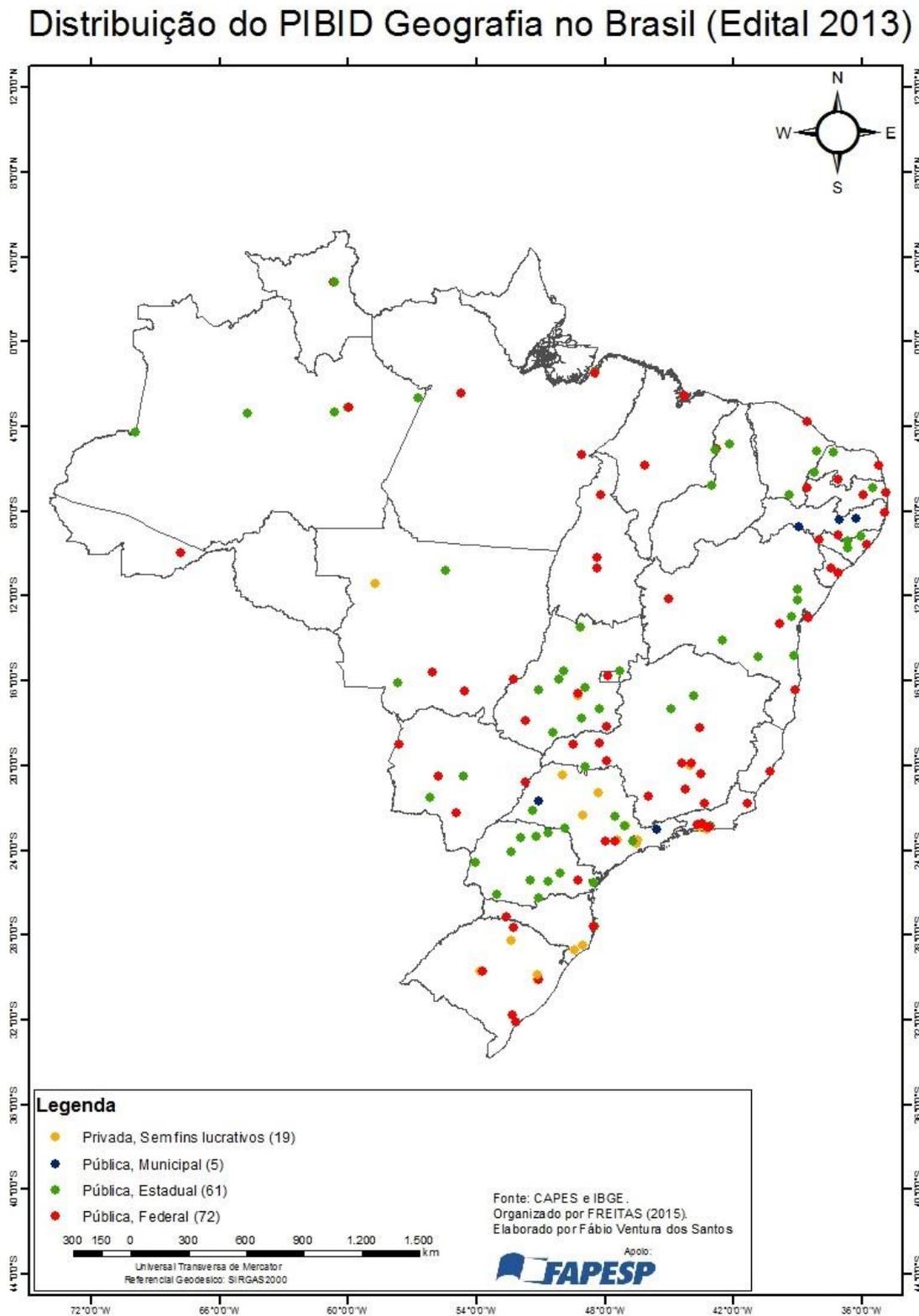
O aumento expressivo do Pibid em participação de eventos em diferentes áreas do campo científico é um dos resultados alcançados pelo programa, que preza pelo incentivo de novas pesquisas e formação científica no campo das licenciaturas. Na distribuição dos trabalhos por universidade, pôde-se perceber o grande quantitativo de publicações oriundas das universidades das regiões Nordeste e Norte do país e a proximidade desses *campi* com o local de realização do evento

(João Pessoa/PB). A expansão do ensino superior é um bom indicativo dos investimentos do Estado neste fenômeno.

Em relação aos temas mais recorrentes, o estado da arte apontou a grande ênfase para as práticas em sala de aula realizadas pelos bolsistas de Iniciação à Docência em forma de oficinas, regências, estudos de meio e trabalhos de campo. Outra grande preocupação dos autores, assim como da própria Capes, foi a formação de professores. Nos textos publicados, sob diferentes textualidades, aparecem questionamentos sobre a qualidade das licenciaturas em Geografia no país, sobretudo no que diz respeito às permanências e mudanças dos modelos de formação docente. Perguntas que mantém bolsistas, coordenadores e supervisores entusiasmados, curiosos e, por que não, em conflito com a iniciação à docência, desestabilizando discursos hegemônicos no contexto das práticas formativas, criando novos enunciados discursivos que rivalizam e colocam em movimento “verdades” fixadas ao longo de muitas décadas, dentre as quais, a que a licenciatura não realiza pesquisa tendo a escola como espaço-tempo privilegiado de problematização, num movimento não hierárquico.

O mapa 7 nos mostra espacialmente onde os subprojetos de Geografia estão localizados no país. Assim como os mapas anteriores, os dados foram diferenciados pelas esferas e categorias administrativas. As universidades federais contêm 71 subprojetos de Geografia, as universidades estaduais contêm 61 subprojetos, as universidades municipais contêm 5 subprojetos e as universidades privadas sem fins lucrativos 19 subprojetos. Foram incluídos os cursos presenciais e à distância nos mapeamentos a seguir.

Mapa 7: Distribuição dos subprojetos de Geografia no Brasil.



Fonte 1: a autora, a partir de Brasil, 2013(c)

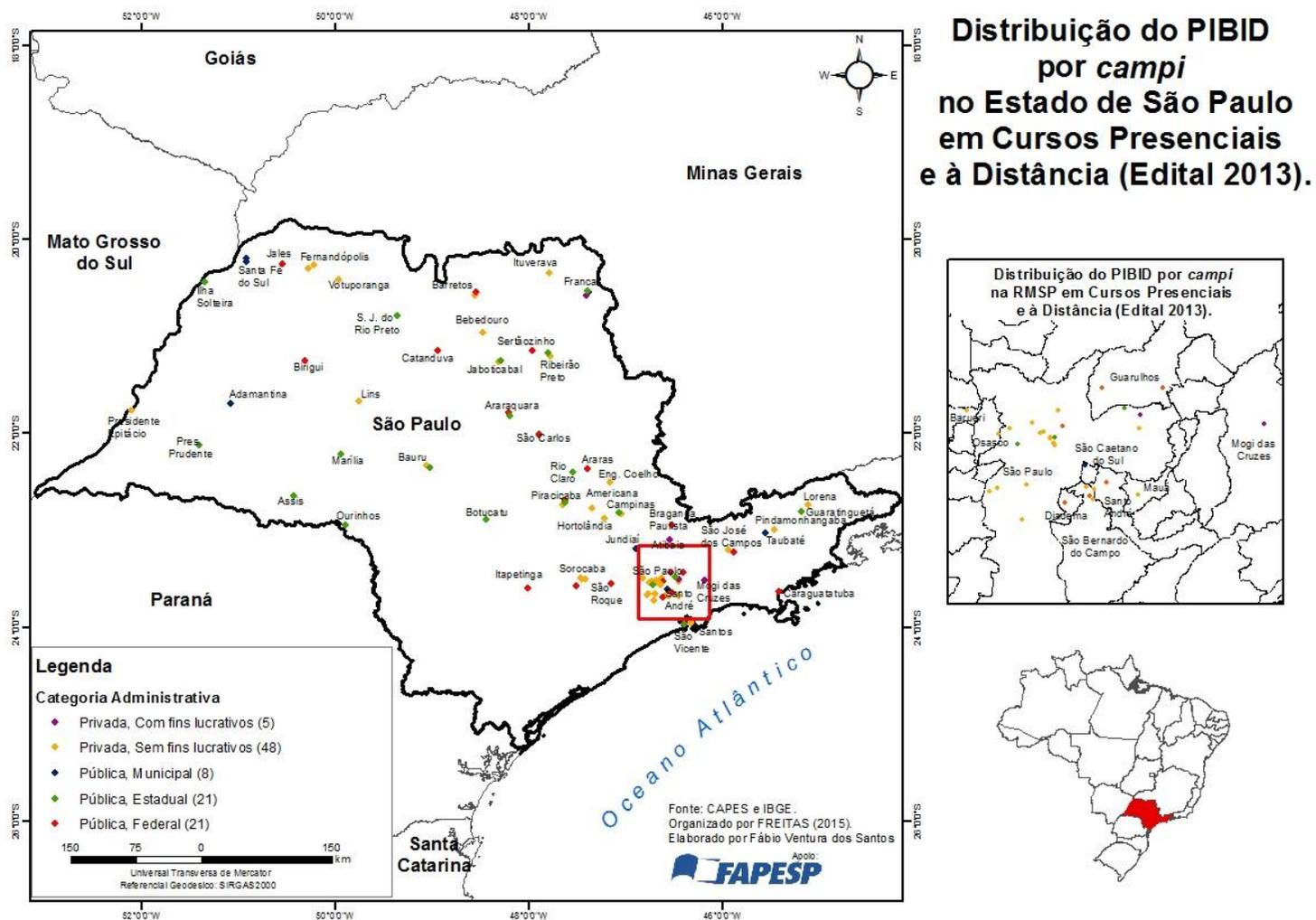
O mapa 8 demonstra a distribuição dos projetos institucionais no estado de São Paulo, por todas as áreas contempladas, levando apenas em consideração todos os *campi* das IES. Os demais subprojetos de Geografia no estado de São Paulo estão distribuídos por *campi*. Assim como nos demais estados e regiões brasileiras demonstra áreas de concentração das universidades. Os 19 subprojetos de Geografia podem ser encontrados nas seguintes universidades (Quadro 2 e Mapa 9):

Quadro 2: IES que possuem subprojetos de Geografia no estado de São Paulo.

<b>INSTITUIÇÃO DE ENSINO SUPERIOR</b>	<b>MUNICÍPIO</b>	<b>CATEGORIA ADMINISTRATIVA</b>
Centro Universitário de Votuporanga	Votuporanga	Sem Fins Lucrativos
Centro Universitário Fundação Santo André	Santo André	Sem Fins Lucrativos
Faculdade de Educação São Luís	Jaboticabal	Sem Fins Lucrativos
Faculdades Adamantinenses Integradas	Adamantina	Municipal
Instituto Federal de Educação, Ciência e Tecnologia de São Paulo	São Paulo	Federal
Pontifícia Universidade Católica de Campinas	Campinas	Sem Fins Lucrativos
Pontifícia Universidade Católica de São Paulo	São Paulo	Sem Fins Lucrativos
Universidade Camilo Castelo Branco	São Paulo	Sem Fins Lucrativos
Universidade de Brasília	Itapetinga	Federal
Universidade de Brasília	Barretos	Federal
Universidade de Sorocaba	Sorocaba	Sem Fins Lucrativos
Universidade de Taubaté	Taubaté	Municipal
Universidade do Sagrado Coração	Bauru	Sem Fins Lucrativos
Universidade Estadual de Campinas	Campinas	Estadual
Universidade Estadual Paulista Júlio de Mesquita Filho	Rio Claro	Estadual
Universidade Estadual Paulista Júlio de Mesquita Filho	Ourinhos	Estadual
Universidade Estadual Paulista Júlio de Mesquita Filho	Presidente Prudente	Estadual
Universidade Federal de São Carlos	Sorocaba	Federal

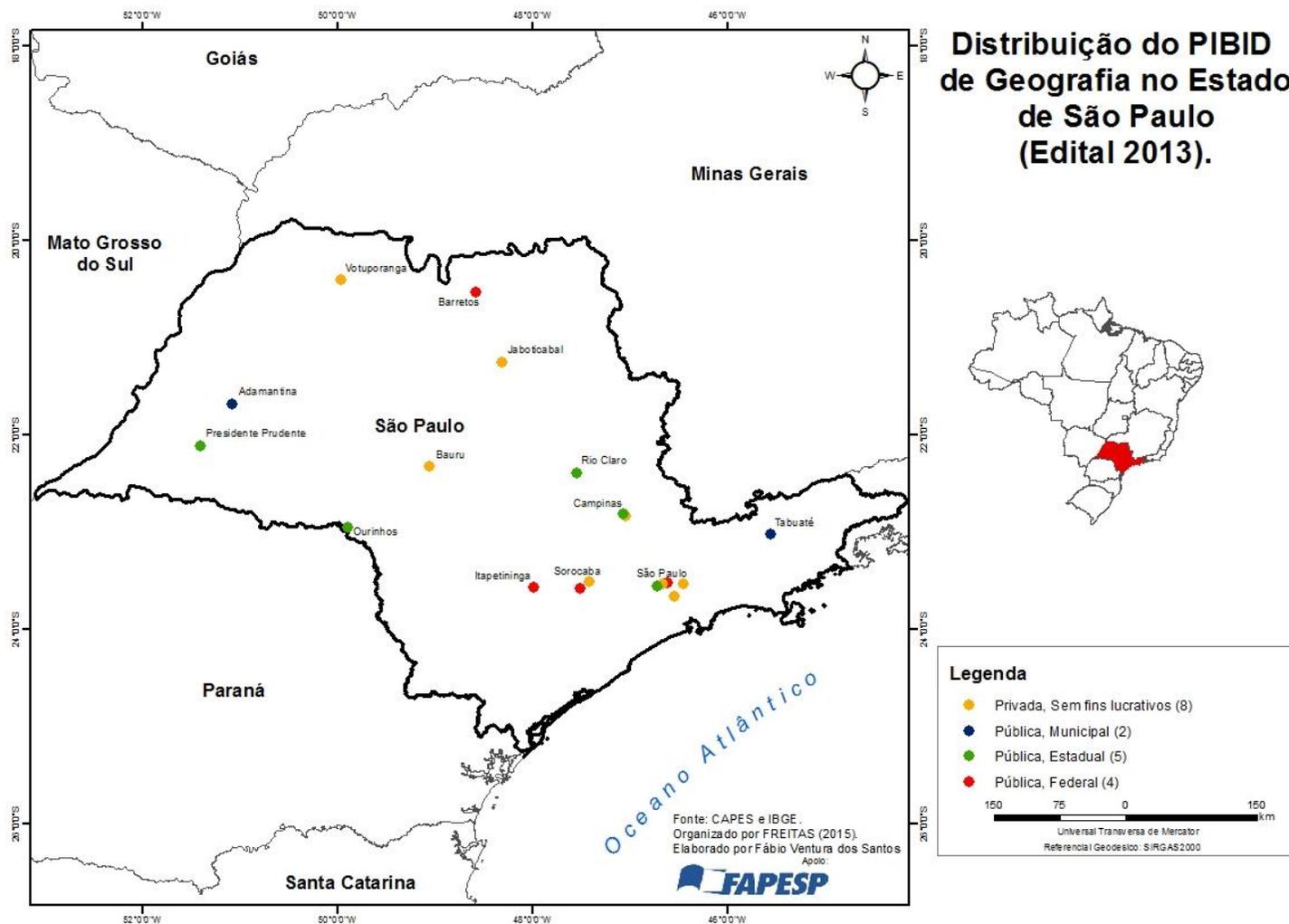
Fonte Brasil, 2014

Mapa 8: Distribuição do Pibid no estado de São Paulo.



Fonte: a autora, a partir de Brasil, 2013 (c).

Mapa 9: Distribuição do Pibid de Geografia no estado de São Paulo.



Fonte: a autora, a partir de Brasil, 2013 (c).

### 1.3.3. O Pibid Unicamp

Segundo Prado & Ayuob (2014, p.17), a Unicamp possui vinte e quatro cursos de licenciatura com cerca de 3.200 alunos matriculados, representando aproximadamente 20% do número de matrículas na graduação da universidade. Estes cursos são acompanhados por uma Comissão Permanente de Formação de Professores (CPFP) que conta com a participação dos coordenadores de curso dessas áreas, com o objetivo de sistematizar e articular uma política de formação de professores para a universidade. Essa comissão é responsável pela coordenação institucional do Pibid Unicamp.

A Unicamp aderiu ao programa a partir do edital 2009, quando também passou a contemplar as universidades estaduais. Foi elaborado um projeto que expressasse as intenções político-pedagógicas da comissão. Intitulado “Formação de professores: construindo parcerias entre a universidade e a escola pública”, incluía os seguintes subprojetos: i) Licenciatura Integrada Química-Física e Licenciatura em Ciências Biológicas; ii) Licenciatura em Química; Licenciatura em Física; Licenciatura em Sociologia; Licenciatura em Letras; iii) Licenciatura Multidisciplinar (Educação física, Artes, Pedagogia e Geografia). Em 2011, o novo edital lançado pela Capes permitiu à Unicamp submeter nova proposta de subprojeto, desta vez chamado de “Ampliando horizontes: formação de professores em parceria”, acrescentando os subprojetos: i) Licenciaturas em Pedagogia, Letras e Dança; ii) Licenciatura em Filosofia, Ciências Sociais e História; iii) **Licenciatura em Geografia**. Mantendo o mesmo nome, o projeto submetido no ano de 2012 acrescentou os subprojetos de i) Licenciatura em Pedagogia; ii) Licenciatura em História; iii) Licenciatura em Música; iv) Licenciatura em Artes Visuais; v) Licenciatura em Educação Física. Finalmente atingiu todos os cursos de licenciatura da universidade em 2013, com a aprovação do projeto que incluía os subprojetos de matemática e enfermagem<sup>23</sup>.

A proposta do projeto da universidade é manter o caráter interdisciplinar que envolve os subprojetos em diferentes circunstâncias. Seus resultados ao longo dos quatro anos de existência são perceptíveis nas falas dos coordenadores durante as reuniões da comissão que pude fazer parte. Durante o ano de 2015, a CPFP organizou pequenos seminários para que os coordenadores de áreas pudessem apresentar seus subprojetos aos demais coordenadores, com o objetivo de aumentar as

---

<sup>23</sup> Retirado de Pibid Unicamp: [www.pibid.unicamp.br](http://www.pibid.unicamp.br)

possibilidades de interdisciplinaridade, aproximar e compartilhar experiências de suas ações, além de discutir o regimento do Pibid Unicamp.

Um dos seminários institucionais que pude presenciar, foi o do subprojeto de Licenciatura em Música, que é interdisciplinar em uma das duas escolas que atua e conta com duas supervisoras de áreas diferentes: Letras e Ciências Sociais. O ‘Projeto Maracatozinho’ – apelidado pelos bolsistas de iniciação à docência – tem suas atividades no contraturno, com uma oficina de maracatu. Por falta de espaço físico na escola e por incomodar com o barulho dos instrumentos, utiliza a praça em frente à escola como espaço para os ensaios. A coordenadora relata que além do problema do espaço físico, muitos pais não permitem que seus filhos façam parte da atividade, justificando que se trata de um estilo de música afro-religiosa. Entre essas e as outras adversidades que atravessam o cotidiano das escolas, a oficina segue firme e forte na praça, chamando atenção da vizinhança, incluindo a do padre da igreja que se localiza no outro extremo da praça. Os ensaios contam com cortejos de maracatu em volta da praça, e dele participam os moradores do bairro, os usuários da praça, o padre que já abençoou os ensaios e alguns funcionários da própria escola.

A interdisciplinaridade se reforça quando a coordenadora consegue que os bolsistas ofereçam oficinas entre si para ajudarem ambas as escolas do subprojeto. A outra escola tenta implementar uma fanfarra, com muitas dificuldades devido à falta de sua estrutura física, ainda assim, consegue manter espaços de expressão musical com grupos de flautas, violão e canto, que ao fim do ano letivo produzem um show de talentos nos quais os alunos e bolsistas tocam juntos.

As atividades promovidas pelo Pibid Unicamp vêm permitindo que as escolas da região de Campinas estreitem relações com a universidade e que a universidade esteja mais próxima e presente no chão da escola.

Dessa forma, o Pibid Unicamp fortalece as parcerias entre a universidade e a escola numa perspectiva institucional, reafirmando uma política existente na Unicamp desde a criação dos cursos de formação de professores, e fortalecendo, nesse momento, outras possibilidades formativas para todos os envolvidos nessa relação. (PRADO & AYOUB, p.32, 2014)

O subprojeto de Geografia passou a fazer parte do projeto institucional, em 2011, com um coordenador de área, dois supervisores e 20 bolsistas de iniciação à docência. Durante dois anos todos estavam alocados na mesma escola estadual da cidade de Campinas. Suas atividades tinham como eixo norteador o tema Globalização, em que os bolsistas produziram um projeto pedagógico de intervenção nas salas, com atividades direcionadas para alunos de ensino médio e um trabalho de campo como ferramenta para o trabalho pedagógico (ALVES & DINIZ, 2014, p.100). Não havia

uma interação dialética entre as instituições. Apenas um único sentido, isto é, da universidade em direção à escola. No entanto, as tentativas de levar os debates acadêmicos sobre globalização, produção do território e modernização do território brasileiro eram quase sempre frustradas pelo desencontro com os conteúdos curriculares das turmas e pela ausência de compreensão sobre a dinâmica do cotidiano e do saber escolar (FREITAS & STRAFORINI, 2015, p.90).

No ano de 2013, foi submetido um novo subprojeto ao Edital 61/2013 da Capes, diminuindo o número de bolsistas para 16 alunos, estabelecendo um coordenador de área, dois supervisores e duas escolas parceiras. As atividades elencadas para a ação do subprojeto já foram citadas, mas retorno a destacá-las:

- **Pesquisar e agir nas práticas curriculares:** Cada dupla de bolsistas de iniciação à docência irá desenvolver um projeto de pesquisa junto à escola parceira a partir de uma questão problema vivenciada e presente nas práticas curriculares dos professores supervisores e/ou demais sujeitos escolares. Para tanto desenvolverão estratégias metodológicas de registro das aulas observadas, das oficinas a serem aplicadas, das reuniões administrativas com os sujeitos escolares, além de elaboração e aplicação de entrevistas semiestruturadas e não-estruturadas.
- **Oficinas Geográficas:** Serão realizadas, sempre no segundo semestre de cada ano letivo, oficinas em contrarturno de temas e modalidades didáticas definidas a partir das demandas vivenciadas no primeiro semestre do ano letivo.
- **Produção de materiais didáticos:** Ao longo do primeiro semestre do ano letivo os alunos bolsistas irão desenvolver, testar, executar e avaliar sequências didáticas e recursos didáticos que promovam aprendizagem significativa de conteúdos geográficos pertencentes ao planejamento do professor. Especial atenção será dada aos recursos lúdicos (jogos) e de uso de tecnologias informacionais. A participação dos bolsistas de iniciação à docência nas turmas dos professores supervisores será semanal.
- **Grupo de estudos em Educação Geográfica:** Leitura e discussões semanais de referências teórico-metodológicas do ensino de Geografia, bem como das temáticas a serem desenvolvidas nas oficinas geográficas e produção de materiais didáticos.
- **Compartilhando saberes:** Participação em eventos acadêmico-científicos dos bolsistas de iniciação à docência e professores supervisores que tiverem trabalhos relacionados ao Pibid submetidos e aprovados.
- **Integrando comunidade-escola:** Participação dos alunos da escola parceira na Unicamp de Portas Abertas (UPA) realizada anualmente. Além de visitarem a exposição em regime de rodízio,

também acompanharão os bolsistas de iniciação à docência nas apresentações dos materiais expostos; promover na universidade e/ou na escola parceira encontros periódicos entre os professores supervisores, alunos bolsistas, coordenador de projeto e professores colaboradores; apoiar ou promover pequenos eventos de ensino de Geografia na universidade.

➤ **Palavras Geográficas:** Além da manutenção e alimentação da “aba” Geografia do site institucional do Pibid Unicamp, também serão criados blog e uma página no Facebook do subprojeto Geografia a serem utilizados como espaços virtuais de divulgação das atividades realizadas na escola parceira e da produção acadêmico-científica de todos os participantes. Também será desenvolvido bimestralmente um jornal nos formatos impresso e digital para fomentar junto aos alunos da escola parceira a produção de textos críticos de interesse geográfico nas escalas local, nacional e global. Será desenvolvida uma visita a um jornal impresso local.

➤ **Expedições geográficas:** Serão desenvolvidos estudos do meio no bairro da escola e adjacências com as turmas envolvidas com o objetivo de aproximar os conteúdos presentes no planejamento do professor com a realidade dos alunos, bem como nos temas a serem trabalhados nas oficinas geográficas. Também serão realizados trabalhos de campo em Campinas e na Região Metropolitana de Campinas com os alunos envolvidos no subprojeto.

➤ **Diálogos geográficos:** Promover e participar de oficinas, palestras e debates com professores-pesquisadores de reconhecida importância nacional na área de Ensino de Geografia

Este capítulo não teve como pretensão ser uma análise aprofundada da política de formação de professores brasileira e sim uma apropriação dos aportes metodológicos da sociologia da educação para compreender a estrutura do programa, interpretando seus textos, discursos e estratégias dentro das políticas educacionais que o resguarda. Não tenho a aspiração de discutir pormenorizadamente a complexa teoria dos estudos sobre as políticas educacionais, mesmo que reconheça a importância inegável de tal aporte, mas acredito que seja conveniente destacar algumas questões da relação macro e micro que o programa estabelece.

A estrutura funcional do programa, definida por seus editais, é clara em seus trâmites institucionais, no que concerne aos relatórios dos subprojetos, à submissão das propostas, à definição dos sujeitos que podem pleitear as bolsas, seus valores disponíveis para financiamento etc. Seus objetivos também são claros e motivadores. No entanto, sabemos que a contingencialidade da conexão entre a estrutura estabelecida pela Capes e o interior dos subprojetos são muitas e não podem ser negadas. A natureza dos objetivos estabelecidos para o Pibid tem como fonte os atuais paradigmas da formação de professores. Por isso, a execução do programa nos seus diferentes

subprojetos é recontextualizada, reinterpretada e passível de resistência e mudança no hibridismo das múltiplas relações do discurso pedagógico. Para Lopes

as tensões, os conflitos e os acordo, tanto nos campos recontextualizadores pedagógico oficial e não-oficial implicam que as relações entre esses campos precisem ser consideradas como constantes no processo de constituição das políticas. As associações entre seus agentes e práticas são múltiplas, assim como existem agente e práticas nos dois campos que elaboram discursos contrários às orientações dominantes no contexto oficial, não sendo possível afirmar a homogeneidade dos discursos nesses dois campos, nem tampouco a possibilidade de não-articulação entre ambos. (P. .55, 2005)

Os textos oficiais do Pibid são lidos e interpretados em polifonia com outros sentidos partilhados pelos sujeitos, que são experienciados nos espaços institucionais. Isto posto, o programa não pode ser decodificado como uma ação verticalizada e linear. Sua existência e funcionamento caminha junto a outras ações políticas que estão inseridas no contexto da prática e o ressignifica a cada leitura (Lopes & Macedo, 2011), a exemplo da falta de seleção de professores supervisores, sob a justificativa dos coordenadores de encontrarem dificuldades com os trâmites burocráticos impostos pelas escolas pretendidas. Assim, torna-se mais seguro, e viável, trabalhar com os professores que já fazem parte de outros projetos ou ações das universidades.

Este é o desafio da presente dissertação: compreender o Pibid em seus diversos contextos, sem hierarquizá-los, mecanizá-los e longe de binarismos, mas tendo como objeto empírico o contexto da prática (BALL, 1994 *apud* LOPES & MACEDO, 2011).

Mesmo com todas as adversidades, desde a implantação do subprojeto de Geografia da Unicamp aos dias atuais, acredito que as atividades que vêm sendo realizadas nos *espaçostempos* de formação do professor de Geografia na Unicamp têm produzido destabilizações discursivas quanto ao papel do próprio curso no cotidiano acadêmico e nas práticas curriculares internas do Instituto de Geociências, resultando em uma nova cultura de formação docente, ainda que efêmera. Afinal de contas, um grupo de alunos selecionados, para receber uma bolsa de iniciação à docência se reúne, semanalmente, para debater textos sobre ensino de Geografia, sociologia da educação, método, história das disciplinas escolares, entre outros; frequentam as escolas parceiras com professores supervisores bem qualificados; fazem trabalhos de campo com os alunos das escolas e/ou com o grupo, apenas; aprendem a sistematizar planos de aula e sequências didáticas; participam de eventos sobre ensino de Geografia, não só na organização dos mesmos, como também produzindo oficinas e apresentando trabalhos científicos originados de seus próprios

projetos de pesquisa. É sobre esta cultura, produzida pelo subprojeto Geopibid, que os próximos capítulos dessa dissertação se dedicam.

## 2 FORMAÇÃO DE PROFESSORES DE GEOGRAFIA: EM BUSCA DA IDENTIDADE DOCENTE

### 2.1. Identidade Docente

Saviani (2009) publicou um significativo estudo historiográfico sobre a trajetória das políticas de formação de professores no Brasil, a partir do período pós-independência. Das Escolas Normais às diretrizes que tentam superar o modelo “3+1” nos cursos de licenciatura do ensino superior à discussão sobre os saberes e práticas docentes, sempre esteve no centro da reflexão sobre a constituição da profissão docente, sobretudo a partir da década de 1930 com a expansão da escolarização em todos os níveis. No entanto, o autor nos chama atenção que ao longo deste percurso as políticas educacionais não foram suficientes para melhorar a formação de professores. Pelo contrário, sua trajetória não encontrou um padrão que pudesse estabelecer uma formação mais consistente frente aos problemas do sistema escolar.

A formação de professores, do ponto de vista da organização curricular, se fundamenta, até hoje, no modelo que organiza os componentes curriculares em dois conjuntos de saberes: os conteúdos técnico-científicos (fiéis à ciência de referência) e os conteúdos didáticos-pedagógicos (que instrumentalizam os conteúdos técnico-científicos na produção do saber escolar). Esse modelo, conhecido como “3+1”, demarca os cursos de licenciatura como um apêndice empobrecido, mas “bonificante”, da formação do profissional bacharel. Se as políticas públicas são reflexos da importância que o Estado concede sobre as necessidades da sociedade, podemos afirmar que a formação de professores no Brasil não tem ordem prioritária no projeto de educacional nacional, “caracterizando um processo de desvalorização da profissão marcada pela consolidação da tutela político-estatal sobre o professorado” (PONTUSCHKA *et al*, 2009, p.90).

A Lei de Diretrizes e Bases da Educação Nacional 9.394/96, os Parâmetros Curriculares Nacionais (PCN) e as Diretrizes Curriculares Nacionais da Educação Básica (DCN) foram importantes na definição de um novo ambiente para a formação profissional dos professores da educação básica. Sobretudo as DCN, que redefiniram os cursos de graduação, garantindo à licenciatura

terminalidade e integralidade própria em relação ao bacharelado, constituindo, portanto, um projeto específico, com um currículo próprio que não se deve confundir com o bacharelado ou com o modelo antigo que ficou caracterizado como “modelo 3+1”. (PONTUSCHKA *et al*, 2009, p.93)

O movimento de valorização da formação e da profissão docente, que surge antes da reforma dos anos 1990 e se consolida durante a sua implementação, questiona o modelo de formação centrado no profissional aplicador de técnicas e transmissor do conhecimento científico. Advoga na compreensão da formação como um processo permanente e não estanque, onde o profissional se desenvolva num processo reflexivo e seja sujeito de sua autonomia. Preza também pelo reconhecimento e valorização dos saberes próprios da docência.

Nóvoa (1992) afirma que a profissão docente passa por dois momentos antagônicos: a profissionalização e a proletarização. A primeira está relacionada com o aumento da autonomia do profissional, melhoria dos rendimentos e de seu estatuto. A proletarização é relativa ao processo de degradação profissional da profissionalização. Este quadro é comumente encontrado nos países que estão inseridos num quadro de “descentralização centralizada”, que ignora as necessidades cotidianas da profissão, impossibilitando o desenvolvimento profissional dos professores de forma autônoma.

No entendimento desse mesmo autor, a formação de professores deve ter uma perspectiva crítico-reflexiva para que conduza um profissional de pensamento autônomo e de autoformação coletiva. Esta formação pode vir a conduzir uma “nova profissionalidade docente”. A profissionalidade pode ser entendida como “as características e capacidades específicas da profissão” (IMBERNÓN, 2011, p.25), que ao serem compreendidas do ponto de vista do professor, podem configurar novas culturas profissionais e organizacionais (NÓVOA, 1992).

A compreensão de desenvolvimento profissional do autor está dividida em três momentos: i) o desenvolvimento pessoal – que visa a produzir a vida do professor, no sentido de que a formação é um investimento pessoal e estabelece a construção de uma identidade pessoal e profissional, e quando o professor se apropria deste processo, dá sentidos à sua história de vida; ii) o desenvolvimento profissional – se busca produzir a profissão docente a partir dos saberes da experiência, desenvolvendo um profissional autorreflexivo que esteja presente na investigação de suas práticas educativas; e iii) o desenvolvimento organizacional – está relacionado com a produção da escola através do professor que está inserido neste ambiente educativo em um processo formativo contínuo.

Além desses espaços de formação propostos por Nóvoa (1992), é preciso destacar o que se refere aos saberes da docência. Os professores não podem ser mais considerados como meros transmissores de conhecimentos consolidados. Sua profissão está repleta de signos, enunciados e discursos que afirmam sua existência e condição social no ambiente educativo.

Tardif (2014, p.36) situa o saber docente temporalmente na trajetória da formação e de aquisição que o professor perpassa. Sua função na produção de saberes é tão importante quanto a da comunidade acadêmico-científica. Os saberes docentes, para o autor, podem ser entendidos como “um saber plural, formado pelo amálgama, mais ou menos coerente, de saberes oriundos da formação profissional e de saberes disciplinares, curriculares e experienciais”, incluindo a relação que os professores estabelecem com seus próprios saberes.

Seja na composição dos seus saberes, ou no *espaçotempo* em que se encontra a formação, é importante perceber o processo de construção da identidade docente durante a formação inicial, pois este é imbricado de enunciados que nos informam sobre a qualidade da formação que os estudantes de licenciatura estão inseridos e sobre que perfil de professor queremos atuando na educação básica.

Neste capítulo, apresento a formação de professores como o campo de estudos que constituiu a construção da identidade docente dos alunos do curso de licenciatura em início de carreira. Para tanto, inicio minha reflexão com a seguinte questão: como se aprende a ser professor? É comum encontrar nas pesquisas de pós-graduação a pergunta “como se formam professores? ”, mas ao partir de minha experiência em busca da formação profissional completa, questiono como a identidade docente é concebida por alunos de licenciatura que fazem parte do Geopibid.

Faço uso dos questionários autobiográficos respondidos pelos bolsistas do Geopibid como fonte discursiva, questionamentos e compreensão sobre o que os/nos torna professores. A pesquisa autobiográfica é um método consolidado que tem como objeto as experiências vividas através das histórias de vida das pessoas. Na formação de professores, voltam-se para a maneira como os docentes percebem suas experiências vividas no decorrer de sua formação e refletem sobre o seu decorrer. Buscam compreender, através da trajetória de vida dos sujeitos, como se deram algumas questões que são constitutivas à sua atuação na profissão. Aqui os questionários autobiográficos utilizados pretendem explorar como os alunos de licenciatura caracterizam a profissão, os saberes docentes e a sua representação

Nessa perspectiva, não se trata de encontrar nas escritas de si uma "verdade" preexistente ao ato de biografar, mas de estudar como os indivíduos dão forma à suas experiências e sentido ao que antes não tinha, como constroem a consciência histórica de si e de suas aprendizagens nos territórios que habitam e são por eles habitados, mediante os processos de biografização. (PASEGGI *et al*, 2011, pág. 371)

Fazer uso da investigação biográfica ultrapassa a curiosidade pela história do *outro*. Remete-se à busca de padrões de comportamento dentre as histórias de vida que os entrevistados carregam (PASEGGI *et al*, 2011). Nos estudos sobre educação, sobretudo nas investigações qualitativas, é comum encontramos a identificação dos sujeitos da pesquisa como agentes do cotidiano, mas também como objeto deste mesmo contexto, que sofre as ações das relações sociais nas quais está inserido. São nesses estudos que fazemos relação entre aprendizagem e autorreflexão destes sujeitos que tomam ciência do seu protagonismo na realidade em que vivem. Neste sentido, as mesmas autoras supracitadas tomam a autorreflexão como o conceito de “reflexividade autobiográfica”, que remetem à “capacidade de criatividade humana para reconstituir a consciência histórica das aprendizagens realizadas ao longo da vida” (PASSEGI *et al*, 2011, pág.372).

O objetivo de uso dos questionários autobiográficos está relacionado com a perspectiva de se produzir conhecimento sobre um tema utilizando relatos breves, não tão solitários e introspectivos como uma autobiografia sugere. Ao elaborarmos o questionário, temos ciência de que algumas possíveis respostas encontradas foram planejadas e endereçadas à pesquisa. É importante definir a diferenciação dos procedimentos, pois as narrativas encontradas na dissertação não são escritas diretamente pelos sujeitos investigados e sim pela leitura de mundo que faço através da experiência etnográfica.

As questões elaboradas exploram a recordação de referência dos bolsistas sobre suas experiências com a Geografia escolar e as possíveis influências na sua trajetória escolar/profissional que definiram os parâmetros para a escolha do curso de Geografia como graduação. Essas experiências são analisadas do ponto de vista hermenêutico, procurando entender o sentido da trajetória docente desses bolsistas.

Dessa maneira, as questões buscam captar as razões da escolha profissional; a afirmação da identidade docente; o entendimento do profissionalismo docente; as concepções sobre a Geografia escolar em contraposição à Geografia acadêmica; e a compreensão do currículo do curso de licenciatura em Geografia no processo educativo.

## 2.2. Identidade Docente: os caminhos que nos conduzem

O processo de escrever este capítulo e o próximo contou com muitos inícios desfeitos. Não sabia como começar a falar sobre formação de professores e, em especial, sobre a formação inicial, sem me tornar redundante ou prolixa com relação às pesquisas já feitas. A formação inicial

possui muitos aspectos que devem ser explorados, por isso, não me atreverei a dar conta de escrever nesta pesquisa sobre a total complexidade e extensão do tema.

Uma das características sobre a formação inicial são as pesquisas que analisam as condições de estágio supervisionado, por ser o momento cujos alunos tornam-se seres híbridos diante da aprendizagem da docência. Pimenta (2002) afirma que é comum encontrar teses sobre como é distante a relação dos conteúdos especializados e pedagógicos das atividades de estágio, sendo considerados estanques à realidade, logo, contribuindo pouco para a construção da identidade docente.

Esse distanciamento entre teoria e prática há muito tempo é objeto de estudo da academia, e ainda assim permanecem hiatos nos cursos de formação de professores. Muitos cursos de licenciatura lidam com a formação de professores como um apêndice à formação bacharelesca – tão almejada para a profissão de pesquisador. E reproduzem discursos que tecnicizam os saberes docentes a serem associados com a prática escolar.

Para além da finalidade de conferir uma habilitação legal ao exercício profissional da docência, do curso de formação inicial se espera que *forme* o professor. Ou que colabore para sua *formação*. Melhor seria dizer que colabore para o exercício de sua *atividade docente*, uma vez que professorar não é uma atividade burocrática para qual se adquire conhecimento e habilidades técnico-mecânicas. (PIMENTA, 2002, p.17/18)

Avançamos ao estabelecer a normatização dos cursos de licenciatura como graduações independentes e que constituem carreiras próprias, mas ainda falhamos na formação de profissionais que de fato consigam estabelecer a prática pedagógica. Mesmo que a responsabilidade formativa, a princípio, seja da universidade, é preciso lembrar que o professor não pode ser o único responsável pelo fraco desempenho da educação básica brasileira. Existe um sistema educacional com muitas fragilidades, envolvendo políticas de currículo verticalizadas, baixos financiamentos e investimentos nas instâncias administrativas, incompleta gestão democrática, inadequação da profissionalidade dos profissionais da educação, falta de participação ativa da sociedade civil com a escola, entre outros.

Pimenta (2002, p.18) afirma que o caráter da profissão docente é contribuir “para o processo de humanização de alunos historicamente situados” como uma prática social. Nesse sentido algumas questões vêm à tona: como os alunos dos cursos de licenciatura poderão contribuir para a construção de uma sociedade que faça leituras críticas do mundo, se pouco refletem sobre sua própria formação? Quantos conseguem se identificar como docente em processo formativo?

A identidade pessoal é um processo historicamente situado de construção do indivíduo. Está em constante metamorfose, somando a cada dia novos traços. Portanto, não é imutável e nem pode ser adquirida externamente. A profissão docente se transforma ao longo do tempo, adquirindo novas características, de acordo com as necessidades atuais da sociedade. É uma prática social que busca meios para modificar o cotidiano das realidades sociais (PIMENTA, 2002).

Partindo de Tancredi (2009), tomo de empréstimo três dos cinco aspectos, ou etapas, sobre a aprendizagem da docência que a autora adota. O primeiro está relacionado à *idealização da docência*; o segundo está relacionado à *formação inicial*; e o terceiro à *iniciação à docência*. Não farei uso das etapas *formação continuada* e à *aposentadoria* por compreender que neste momento de inserção da pesquisa atendo-me às razões da escolha da profissão docente. Entendo que a formação continuada e a aposentadoria estão diretamente ligadas à estabilização da identidade docente.

A primeira coaduna com as questões que permearam a memória dos bolsistas ID quanto aos seus professores de Geografia que foram marcantes na educação básica. A aprendizagem da docência passa por diferentes fases, e cada uma precisa dar conta de conhecimentos diferentes na formação do professor. A *idealização da docência* se refere ao conhecimento adquirido durante a experiência de vida que nós indivíduos, quando alunos da educação básica, fizemos acerca da profissão docente.

Está interligada à vida escolar, um momento muito anterior à inserção no ensino superior, e até mesmo da escolha da profissão. O cenário idealizado do “ser professor” é muito forte na construção da memória. Antes mesmo de estudar sobre os professores e sua formação no curso de licenciatura, já carrego comigo: os enunciados que constituem os bons professores, as dificuldades de se lecionar em escolas precárias, ou facilidades em escolas de sucesso, a baixa valorização da profissão, o baixo prestígio social da carreira etc. Nesta idealização encontramos aqueles que provocam o encantamento pela disciplina e nos cativam à profissão, não necessariamente ligada à disciplina. São professores que fazem parte da nossa trajetória, que com ações diretamente relacionadas à didática bem-sucedida, ou momentos de aproximação pessoal, podem nos despertar o latente desejo de ser professor.

Nos questionários é muito forte a presença deste modelo de professor, não porque as questões se remetem diretamente a ele, mas a maneira como os bolsistas justificam sua escolha por ele, ela ou eles. Caio recorda que a professora do quarto ano do ensino fundamental indicou à turma um filme sobre Milton Santos que passava no cinema na época. Ele foi acompanhado pela mãe e se

encantou com as questões do mundo globalizado. Esta experiência é significativa ao ponto que já no ensino médio técnico sua maior facilidade estava relacionada não só ao tema globalização, mas a todo conteúdo que envolvia a geopolítica mundial. Ele destaca também o professor do ensino médio com relação ao desenvolvimento dos conteúdos, voltados para o vestibular. Sua relação com ambos os professores era muito boa.

Carlos responde à mesma questão descrevendo apenas um professor: aquele que o acompanhou durante todo o ensino médio. Sem dúvida, para ele, esse é o modelo de professor a ser seguido: um perfil extrovertido, muito próximo dos alunos e a maneira como cumpria o currículo apertado da escola o impressionava. O professor conseguia dar todo o conteúdo estipulado pelo material didático do colégio e ainda assim era muito articulado com as turmas, sendo atencioso e preocupado com os alunos. Carlos estudou em um famoso sistema de ensino da região metropolitana de Campinas durante o ensino médio, e até hoje veste a camisa da instituição quando defende um bom modelo de escola e professor. No ensino médio já havia escolhido ser professor, e no terceiro ano optou pela disciplina Geografia. A experiência com a disciplina no ensino fundamental não havia sido nada significativa ou positiva, pois seu único professor durante essa fase de escolarização tinha o hábito de ler o livro junto com os alunos e orientar os fragmentos do texto que deveriam ser destacados com caneta marca-texto. Para Carlos, as aulas de Geografia eram então apenas frustrantes.

Dos grandes frutos a serem colhidos na vida de um professor, existe aquele especial onde você reencontra seu ex-aluno como parceiro de profissão. Rafael, em seu questionário, fala sobre dois professores marcantes, um no ensino fundamental e outro no médio, cada qual com suas características particulares. Ambos, porém, tinham em comum a mesma disposição em cativar seus alunos e os estimularem a construir o olhar geográfico sobre o mundo. No ensino médio, ele percebe que o professor foi o primeiro a despertar o seu raciocínio crítico para o mundo, através de temas como a desigualdade social. O mesmo professor também lecionava sociologia e por isso, para Rafael, era muito difícil desassociar uma disciplina da outra. O professor que foi do ensino fundamental e de uma série do médio despertou seu interesse com as suas aulas inusitadas. Ora no pátio da escola, ora fazendo trabalho de campo pelo bairro, ou, ainda, disputando uma queda de braço com os meninos da classe no intervalo. Fez do conteúdo de cartografia mais do que uma técnica: uma maneira pelo qual os alunos compreenderam a Geografia. Hoje, no Pibid, esse mesmo professor é supervisor do Rafael, numa das escolas do subprojeto.

Os relatos trazidos pelos bolsistas são reconstruções da memória de suas experiências. Em praticamente todos os questionários foi possível perceber de maneira muito clara que o modelo de professor que eles almejam tem como referência as características dos professores que passaram por sua escolarização. Lortie (1975 *apud* García,2006) após observar estudantes de licenciatura, concluiu que os estudantes carregam um sistema de crenças sobre a profissão do professor e sobre o processo de ensino-aprendizagem que influenciam nas experiências de sua formação, e que podem estar tão internalizadas que a formação inicial não consegue modificar este sistema. Quando perguntei em outra entrevista, desta vez oralmente, se eles já se consideravam docentes, muitos responderam que não, apesar de alguns já exercerem a profissão. Ao fim do questionário descreveram as características dos seus professores como aquelas que gostariam de possuir na profissão.

Na formação inicial o ideal é que os currículos das universidades priorizem os conhecimentos práticos dos alunos como ponto de partida para o conhecimento básico e especializado, promovendo experiências que permitam ao futuro professor uma visão global da profissão docente, compreendendo que são seres humanos com diferentes histórias de vida e trajetórias, e que o processo formativo leva a diferentes concepções da vida docente. Também não é suficiente para o licenciando aprender somente através das experiências isoladas dos professores da graduação, isso quando os mesmos possuem ou possuíram algum vínculo profissional com a educação básica. Nos cursos de Geografia, é comum professores assumirem disciplinas voltadas para o ensino de Geografia sem qualquer ensaio com as práticas escolares.

O professor precisa estar aberto às reflexões que podem surgir dentre as situações-problema do seu dia-a-dia, e através destas, olhar as suas práticas com questionamentos e análises que o encaminhem a construir novas formas de agir. Mudança e formação são processos que andam juntos, já que a mudança promove melhoria e reativa as aprendizagens (GARCIA, 1999).

No currículo formativo os conhecimentos de base teóricos são colocados acima dos conhecimentos práticos, por conta da compreensão epistemológica que ainda permeia a ciência. Esta concebe o processo formativo docente como um conjunto de técnicas prontas a serem aplicadas a fim de resolver problemas da educação básica, ou pôr em prática fórmulas assertivas no processo de construção de aprendizagem - quando o mesmo é considerado um processo (MIZUKAMI *et al* 2002).

O curso de licenciatura deve ser planejado para instruir seus alunos a serem profissionais mais abertos à reflexão de suas práticas ao longo da profissão e conscientizá-los de

que o caminho para se tornar professor não se encerra ao fim da graduação. Zeichner (1993) afirma que os cursos de licenciatura, se os programas de formação forem de qualidade, não ensinam como ser professor, mas no máximo como se começa a ensinar. O curso tem a responsabilidade de manter a formação dos seus alunos próxima à escola, considerando o cotidiano escolar como um complexo que incorpora diferentes alunos, profissionais da educação e condições de trabalho.

Por isso a defesa da prática como campo epistemológico da formação de professores. García (1999, p.29) interpreta a *práxis*, e não as práticas, como o centro estruturador dos currículos, em que conhecimentos práticos e teóricos são integrados e voltados para a ação, que engloba reflexão e análise, sobre e na ação. Alguns cursos de licenciatura consideram as práticas como componentes curriculares apenas, sendo tratadas como exemplos isolados durante a graduação. Mizukami *et al* (2002) chama a atenção para o parecer CNE/CP 009/2001 que estabelece as Diretrizes Curriculares Nacionais para a formação de professores da educação básica em ensino superior, destacando que a proposta do CNE permite a diminuição da carga horária mínima, prevista de 3.200 horas, para até 1.600 horas pelo aproveitamento das experiências em sala de aula de professores que já possuem o magistério. Mais uma vez o saber da/pela experiência é reduzido a complemento na formação, permanecendo um modelo científico-conteudista.

A formação inicial não é a única condição para a aprendizagem docente. Ela é capaz de fornecer um bom suporte ao aluno para o seu início de carreira, fazendo com que ele esteja instrumentalizado para a prática reflexiva (SCHÖN, 1992). Quando perguntados se sabiam da diferença entre os cursos de bacharelado e licenciatura, a maioria dos bolsistas ID afirmaram que sim. Mas a primeira opção de graduação no vestibular foi, exatamente, o bacharelado. No entanto, no decorrer do curso, os alunos optam pela licenciatura como *forma de complementar a sua formação*. Soares conta em seu questionário que sabia da diferença muito superficialmente, e que no início do curso fazia as disciplinas no período diurno, que corresponde ao bacharelado, mas ao mudar para o curso noturno – sua primeira opção no vestibular – não notou qualquer diferença. A bolsista imaginava conteúdos mais específicos, que priorizassem a formação do professor, mas afirma que só pôde compreender a diferença entre as modalidades que cursa através do Geopibid.

Felipe, que cursou ensino médio técnico em geotecnologias e teve poucas expectativas sobre o curso de Geografia, no que se refere, em parte, sobre os conteúdos que encontraria na universidade, optou por cursar a Unicamp pela proximidade de casa e também pelo alto prestígio social e científico da instituição. Ele acredita que apesar de ter cursado poucas disciplinas específicas do curso de licenciatura e ainda não ter feito o estágio supervisionado, a grade não dá

conta da complexidade da profissão docente. Seu desabafo é comum a todos os alunos do curso. E acrescenta que além das disciplinas serem desconexas da realidade escolar, se sente inseguro em relação à Faculdade de Educação e não sabe o que esperar dos professores e das disciplinas. No Instituto de Geociências ouve constantemente o discurso que privilegia a pesquisa na ciência geográfica e não sabe o que fazer para tentar aproximar ambos os conhecimentos. Felipe faz parte da centena de alunos de licenciatura que atribuíram carga profissional na rede estadual de São Paulo em categoria O<sup>24</sup>.

Uma vez que o compromisso em ensinar Geografia seja o de levar os alunos a pesquisarem sobre seu cotidiano, compreendendo a realidade e construindo conceitos que possibilitem questionar o presente em constante movimento, repleto de contradições sociais (STRAFORINI, 2008), o professor de Geografia tem como fazer docente instrumentalizar o conhecimento geográfico e os conhecimentos pedagógicos-didáticos, a fim de promover a Educação Geográfica, que segundo Callai significa

transpor a linha de simplesmente obter informações para a realização de aprendizagens significativas envolvendo/utilizando os instrumentos intelectuais para fazer a análise geográfica. Essa perspectiva considera que entender a sociedade a partir dos seus fenômenos pode ser uma contribuição para a construção da cidadania (CALLAI, (2013, cap.76).

É esta união dos saberes específicos e pedagógicos que permite a formação da identidade docente, associada sempre aos saberes da experiência. Se os alunos de licenciatura não se sentem contemplados no processo de formação sobre estes dois saberes, certamente terão maior dificuldade na construção da sua identidade. A desconexão entre o saber geográfico e o saber pedagógicos didático aumenta a frustração em relação à carreira docente, implicando numa maior insegurança e insatisfação na formação profissional, “levando-os a constatar que a ‘Geografia que

---

<sup>24</sup> A Categoria O é relativa aos professores que são contratados de acordo com a L.C 1.093/2009. O contrato é estabelecido de forma precária e a seleção é simplificada. Sua vigência é de 12 meses, sendo a atribuição de aulas designada de acordo com a necessidade da Diretoria Regional de Ensino, onde o professor desejar trabalhar. A renovação do contrato se dá após o cumprimento de 200 dias de afastamento da função na rede estadual, e sua renovação pode ser considerada de acordo com as demandas da Diretoria. As pessoas aptas à categoria podem possuir ensino superior completo em qualquer área, licenciatura completa, magistério, ou estarem matriculadas em um curso de licenciatura.

aprendem não é a que ensinam’ e a formação pedagógica é uma ‘formação discursiva’, ‘literária’ e ‘desvinculada da prática real da sala de aula’ ” (DINIZ, 2009, p.287).

Uma vez que os alunos de licenciatura estejam inseridos na docência, trataremos da terceira etapa de Tancredi (2009), a *iniciação à docência*, enquanto o momento da inserção no contexto profissional escolar. Esta fase está relacionada com a socialização profissional, a afirmação de valores próprios e experimentação da prática social. Imbernón (2011, p.61) a define como “a vivência profissional posterior no campo da prática educacional, que leva à consolidação de um determinado conhecimento profissional (assumindo-se esquemas, pautas e rotinas da profissão)”. É o espaço-tempo em que o estudante realiza a transição para a vida profissional.

Se considerarmos este período como um momento contínuo dentro da formação profissional, em que o recém-formado professor se encontra entre as relações do dia-a-dia, as tensões, as burocracias, os planejamentos de aula etc, enfim, sua experimentação com o novo e todas aquelas questões particulares da cultura escolar, vemos que sua identidade docente se estabelece quando o campo das experimentações for autônomo. É um período delicado, pois pode ser um divisor de águas na afirmação da identidade pessoal e profissional de cada um.

García (2006) destaca que o período de iniciação à docência é uma das etapas mais importantes da formação de professores, e também uma das mais desamparadas. Neste breve momento, os professores iniciantes devem adquirir conhecimento e competência profissional rapidamente, lidando com conflitos internos acerca da profissão, muita aprendizagem, adaptação e exposição à realidade, que muitas vezes podem ser a face mais cruel da educação brasileira, resultando num instinto de sobrevivência e, com isto, sempre lidando com a responsabilidade em pé de igualdade com os professores mais experientes.

Em alguns países, como o Brasil, a iniciação à docência recebe apoio de programas específicos com a tentativa de tornar a entrada dos professores iniciantes o menos “dolorosa” possível e garantir a boa qualidade da formação de seus professores, diminuindo a desistência da profissão.

A Capes define o Pibid como uma iniciativa de aperfeiçoamento e valorização da formação dos professores da educação básica. Diferencia-se do estágio supervisionado pela sua carga horária mais extensa e pela inserção no cotidiano das escolas de forma orgânica e não em caráter de observação, como muitas vezes acontece no estágio (Capes, 2013, p.68). García (2006) alerta que os programas de iniciação à docência nem sempre cumprem um papel eficaz, podendo ter

pouquíssimo efeito sobre as crenças disseminadas nos cursos de licenciatura, e terminando por concentrarem a aprendizagem dos professores iniciantes apenas em experiências isoladas.

Nesta compreensão sobre a iniciação à docência como o momento de transição que acontece durante os primeiros anos da execução da profissão, após o término da graduação, podemos encontrar inúmeros programas pelo mundo<sup>25</sup> que desenvolvem trabalhos em conjunto para melhorar a formação do professorado. A experiência proporcionada pelo Pibid antecede a este momento e viabiliza a participação dos alunos de licenciatura desde o primeiro ano de curso.

Para dar continuidade à textualidade que utilizei nos tópicos anteriores, a partir daqui faço uso, novamente, das entrevistas orais realizadas ao longo do ano passado. Os questionários autobiográficos estão limitados, do ponto de vista da compreensão da trajetória dos bolsistas, na escolha do curso de Geografia e de suas perspectivas sobre o Pibid, evidenciando a memória e as concepções sobre a identidade docente que cada um pode ilustrar. Penso ser oportuno utilizar as entrevistas neste momento, pois tocam na iniciação à docência fora do Pibid. Trago em seguida narrativas sobre três bolsistas que também são professores concomitantemente à sua formação inicial, escritas em formato de crônicas. Acredito que esta seja uma boa forma para trazer ao leitor desta pesquisa a imersão no cotidiano do programa presente nas falas dos bolsistas, e porque não, a aproximação a esse momento delicado da iniciação profissional.

Para Benjamin (2014a) a crônica tem como característica a recriação do tempo, como uma história escrita incontestável. Na leitura de Pesavento (p.31, 1997) “[...] é um exercício imaginário para se reportar às sensibilidades passadas.” Não pretendo apresentar uma historiografia das vidas dos bolsistas, mas proporcionar, através das crônicas, mônadas orais contadas por outros narradores e que, por sua vez, permitem que eu me apodere dessas experiências na tentativa de compreender suas trajetórias profissionais iniciais.

### 2.3. Crônicas da identidade docente na iniciação à docência

---

<sup>25</sup> Ver Smith, T., & Ingersoll, V. (2004); Totterdell, M., Bubb, S., Woodroffe, L., & Hanrahan, K. (2004); Marcelo, C. (1999); Ingvarson, L., Meiers, M., & Beavis, A. (2005); Hawley, W., & Valli, L. (1999); Arends, R., & Rigazio-DiGilio, A. (2000).

O narrador retira o que ele conta da experiência: de sua própria experiência ou da relatada dos outros. E incorpora, por sua vez, as coisas narradas à experiência de seus ouvintes (Benjamin, 2014, p.217)

- “Porque no ensino médio eu já queria ser professor”

Carlos sempre quis ser professor. A primeira vez que esteve em sala de aula, depois de ingressar na graduação, foi no Pibid, e logo neste dia coube a ele e à sua dupla ministrar uma regência sobre curvas de nível para o primeiro ano do ensino médio. A sensação de estar do outro lado, à frente de uma turma e observar o cotidiano da escola o surpreendeu, cativou e foi certa: ser professor era aquilo o que ele queria.

Desde o ensino médio já se via como professor. Gostava de ensinar aos colegas os conteúdos nos quais tinham dificuldades, aprontava apresentações em slides e se articulava bem. Aliás, articulação deve ser o nome do meio dele. Sempre muito polido e disposto a ajudar nas organizações de eventos do centro acadêmico, oficinas do Pibid e demais tarefas, Carlos é aquele bolsista/aluno “pau para toda obra”. Os primeiros meses de Pibid foram suficientes para que ele buscasse outras oportunidades profissionais e que complementasse as atividades do programa. O grupo que participava do primeiro subprojeto de Geografia da Unicamp teve dificuldades em se adaptar.

A quantidade de bolsistas era em torno de vinte alunos. Já os professores supervisores eram contratados na categoria O, sendo que um deles ainda não havia terminado o curso de licenciatura numa universidade particular da região de Campinas. Alguns bolsistas, inclusive, além de serem mais velhos, estavam em níveis mais avançados da graduação. A coordenação do subprojeto teve início com professores do instituto que não possuíam qualquer intimidade com a formação de professores. Quando pedi que os bolsistas mais antigos falassem sobre essa época, foi comum ouvir que o grupo era “muito solto” e não sabiam muito o que fazer na escola. A mudança de coordenação de área levou tempo para dar uma nova dinâmica ao subprojeto, e na abertura do novo edital da Capes, referente ao quadriênio 2013-2017, optou por submeter um novo subprojeto, com novas ações, novas escolas e novos supervisores.

Carlos me contou que a relação conflituosa com a professora, que ainda era licencianda, o desestimulava, e a carreira docente fora do Pibid parecia ser mais interessante. Acabou por se vincular profissionalmente como plantonista num cursinho privado e sua carga de trabalho impossibilitou-o de estar presente nas atividades como bolsista, decidindo deixar o programa.

Tempos depois, com a vida profissional mais organizada, retornou ao subprojeto, que já estava reformulado.

De acordo com Carlos, sua experiência como plantonista no cursinho não foi suficiente para que ele se reconhecesse como docente, afirmando categoricamente que só era possível ser professor estando graduado. Mas quando o indaguei sobre em que momento, para ele, a identidade docente surge, Carlos disse:

- O meu querer ser professor? Isso vem desde a escola.

- “Se não fosse o Pibid, eu tinha tomado um susto, né? ”

Gabriel foi o bolsista mais antigo que conheci no grupo. Ele fez parte do programa durante três anos e saiu quando concluiu o curso de licenciatura. Quando prestou vestibular, foi aprovado no curso de jornalismo em uma universidade particular, mas ainda em dúvida sobre o que fazer na vida adulta, decidiu estudar por mais um ano e prestou vestibular novamente. Escolheu Geografia com a certeza de que a carreira se definia pela profissão docente. Mas, ao decorrer do curso, descobriu as outras atividades exercidas pelo geógrafo e passou a cogitar também a profissão de bacharel.

Foi no Pibid que Gabriel teve o seu primeiro contato com a escola durante o curso de licenciatura. Sua primeira intervenção em sala de aula com sua dupla foi uma aula sobre capoeira! Levaram berimbau, cantos e elaboraram uma história da expressão cultural brasileira. Essa experiência deu a ele a segurança que buscava para os primeiros anseios da vida docente. Suas primeiras semanas no Pibid foram de questionamento a si mesmo com relação ao seu futuro. Ao conhecer o dia-a-dia da escola, sentiu-se desconfortável e se perguntava se queria realmente cursar a licenciatura. Nunca quis ser aquele professor irritadiço e infeliz ao entrar numa determinada sala de aula. Tem medo de ser professor. E fez do Pibid o seu campo de experimentação da vida docente.

Acompanhar o professor-supervisor, conhecer o material didático, saber como falar com os alunos, descobrir como se organiza uma aula, aprender a ouvir os alunos, usufruir dos espaços da escola, foram alguns dos fatores que tranquilizaram Gabriel e o motivaram a continuar. Após a sua inserção no grupo, ele decidiu atribuir aulas na Secretaria Estadual de Educação e logo tornou-se professor de Geografia, mesmo não sendo graduado em licenciatura. Essa nova experiência em sua vida, é mais um exemplo de um quadro comum que encontrei no curso de licenciatura em Geografia da Unicamp.

É comum que os alunos do curso se cadastrem na Secretaria Estadual de Educação para a contratação de professores em categoria O. E também costuma ser comum que façam estágio supervisionado em suas próprias turmas. Como? Simples. Uma das aulas, já previstas pelo currículo da escola, é escolhida como regência e é apresentada ao professor da disciplina no curso. Essa prática é aceita por um dos professores que orientam os alunos durante o decorrer da disciplina em como adequar melhor a aula, sugerindo métodos, atividades, incentivando a reflexão sobre a aula e o registro dessa regência para que seja entregue junto ao relatório de estágio. Quando os alunos não utilizam suas turmas, trocam de turmas entre os colegas de estágio, alternando-se nos papéis de estagiário.

Gabriel fez este tipo de “estágio” e acredita que foi muito benéfico para a sua formação, somado ao seu tempo reservado ao Pibid. Quando o subprojeto de Geografia é reformulado, suas ações sobre as atividades desenvolvidas nas escolas não se encerram com a produção do relatório semestral. Os bolsistas e o coordenador de área discutem as propostas em conjunto com o grupo antes e depois da realização. Este é um fator no qual Gabriel se sente muito contemplado. Durante todo esse tempo junto ao grupo é comum ouvir que o Pibid é a “única maneira que eles têm de falar sobre a escola”, e a dinâmica de reflexão que o grupo sistematiza semanalmente é muito importante na formação desses alunos. Esses momentos e tantos outros foram importantes para que Gabriel, desde cedo, já se reconhecesse como docente e pudesse praticar a iniciação à docência de maneiras opostas.

- “Sempre! Desde Sempre! ”

Gabriela Z, assim como eu, sofre da mesma herança: somos filhas de professora. Logo, desde cedo, brincamos de escolinha. Desde o quinto ano ela já queria ser professora de Geografia. A influência, em parte, veio dos bons professores da disciplina que teve na escola. Mas em outra, está relacionada à paixão de sua mãe pela profissão.

A experiência no Pibid surgiu depois de dar início aos estágios supervisionados que competem à Faculdade de Educação da Unicamp. Por isso, a vivência com o cotidiano da escola durante a graduação não era algo exatamente novo. A escola onde cumpriu sua carga horária era a mesma no qual a sua mãe trabalhava. O corpo docente e os funcionários já eram conhecidos de longa data. Ainda assim, essa familiaridade com o local não havia sido suficiente para que ela se sentisse à vontade na escola. Antes, quando cursava os últimos anos do ensino médio, sentia-se

madura em relação aos demais alunos. Naquele momento em que voltava à escola, não percebia a mesma maturidade, e tão pouco se reconhecia como um membro do corpo docente.

Ao mesmo tempo em que ingressou no Pibid, Gabriela Z, assim como Gabriel, firmou contrato com a Secretaria Estadual de Educação e atribuiu aulas como professora em categoria O. Ela reconhece a importância do Pibid nesta caminhada paralela pela iniciação à docência quando se refere ao primeiro estágio supervisionado que cumpriu no curso de Geografia, no fim daquele primeiro ano como bolsista. De início, não sabia muito qual era a influência ou importância do Pibid na sua formação, ou ainda no seu dia-a-dia como professora da rede estadual. Esse *start* surge quando, na disciplina de estágio supervisionado, ela precisa estar presente em uma terceira escola, observando o cotidiano e se inserindo no mesmo como um ser híbrido, característico do estágio. Nesse momento ela afirma que percebeu que “estava anos luz à frente dos outros alunos”, porque conseguia compreender para que servia o processo de observação: o seu olhar conseguia captar microterritorialidades do cotidiano, as relações de poder, compreendia o contexto curricular etc., com mais rapidez e vivacidade do que os demais. Afinal de contas, eram temas debatidos nas reuniões do Pibid e que ela também vivia no seu cotidiano como professora.

Um trabalho de campo que o Pibid realizou no ano de 2014, juntamente com a turma de estágio supervisionado, marcou significativamente os bolsistas. Um dos temas que o grupo tinha curiosidade em conhecer era a educação especial. Para dar início a este debate, o coordenador organizou uma visita ao Instituto de Cegos Padre Chico, na cidade de São Paulo, uma escola confessional que desde 1928 atende crianças cegas e de baixa visão. A visita ocorreu no fim do ano tendo os bolsistas entrado de férias logo em seguida. Quando voltamos às nossas atividades, Gabriela Z. foi uma das primeiras a ser entrevistadas, na última leva dessa fase de coleta de dados.

Quando a indaguei sobre se as experiências no Pibid e na carreira docente que ela deu início paralelamente possuíam pontos em comum, de imediato contou que estava muito feliz por este ano a escola ter recebido a matrícula de um aluno cego, e que ela poderia trabalhar com ele. Contou à diretora sobre a visita ao Instituto e que ela poderia elaborar materiais táteis para serem utilizados em sala pelo aluno. Dito e feito. No meio do ano, o Pibid realizou uma oficina de maquetes com materiais táteis e Gabriela Z. reproduziu uma das maquetes, à parte, para o seu aluno. Durante a nossa conversa, talvez ela não tenha conseguido expressar, ou até mesmo não tenha se dado conta de quantas vezes a sua experiência docente e a vida pibidiana se confluíram. Mas sempre foi comum ouvi-la falando de suas atividades na escola e fazendo dos encontros do Pibid o

seu espaço de reflexão da iniciação à docência pela qual estava passando, bem cômoda sua própria identidade docente.

As experiências relatadas pelos bolsistas são a constituição de sua identidade docente. Eu os escolhi para dar ênfase a este momento, porque são bolsistas que não abriram mão de buscar outros caminhos, dando prioridade para a prática durante a sua formação. Há ainda presente o grave discurso sobre o descompasso no cumprimento do estágio supervisionado, seja ele na Faculdade de Educação ou no Instituto de Geociências.

Independente do contexto em que eles estão inseridos, a iniciação à docência pode se tornar uma experiência prematura se não houver o devido acompanhamento e diálogo com seu processo formativo. Isto resulta no aumento da precarização do trabalho docente, com alta carga de trabalho; em turmas com excesso de alunos, aumentando a razão professor/aluno; na alta rotatividade e itinerância; na dessindicalização; na perda de direitos trabalhistas; na baixa remuneração; na falta de autonomia e, finalmente, na desvalorização social, entre outros (SAMPAIO & MARIN, 2004; LÜDKE & BOING, 2004).

No entanto, é importante destacar o papel que o Pibid exerce neste contexto. O espaço que os bolsistas encontram nas reuniões de orientação do grupo, ou ao frequentar as escolas parceiras, são momentos importantes que ressignificam sua iniciação à docência fora do Pibid, que seria muito diferente se a experiência de lecionar fosse desvinculada de um processo de reflexão, ainda que mínimo e externo à proposta do subprojeto, mas com muitas aproximações.

O saber da experiência, adquirido no cotidiano e validado pelo mesmo, relacionam-se com a “experiência individual e coletiva sob a forma de *habitus* e de habilidades, de saber-fazer e saber-ser” (TARDIF, 2014, p.39). Fazer parte de um grupo de pesquisa, ou de estudos, que apenas se firma nas teorias e conhecimentos que outros expuseram, não pode ser considerado como um saber da experiência, e mesmo que a vivência em campo esteja presente, a experiência não pode ser atribuída ao método, por si só. É preciso experienciar e permitir que algo lhe perpassasse, entendendo que aquilo é subjetivo e particular e não se repete da mesma maneira nos outros.

O sentido que os bolsistas do Pibid atribuem à experiência que vivem no contexto do programa são únicas e correspondem à maneira que cada um compreende o seu processo de formação e de afirmação da identidade pessoal e profissional. Larrosa (2002, p.27) explica que o saber da experiência

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).

Assim como destacar este momento de experiência, paralelo ao Pibid é preciso frisar que considerar a experiência baseada apenas na prática uma condição fundamental da formação do professor é um mito. A desvinculação entre os componentes curriculares (científicos e didático-pedagógicos) reforça esta crença. Para García (1999, p.95) “a mensagem que os alunos recebem é a de que as componentes teóricas são importantes para a aprovação, mas é a prática que realmente os formará como professores”. Este mito retira do professor a responsabilidade sobre a profissionalidade docente. Outro fator, incluso no currículo oculto da formação de professores, é a intensa massificação dos componentes curriculares da ciência de referência, fazendo os licenciandos acreditarem que somente estes conhecimentos são necessários à sua formação (García, 1999).

As maneiras como interpretamos a identidade docente são influenciadas por diversos fatores. As informações vinculadas pela mídia, as políticas de representação estipuladas pelo Estado, as memórias e as histórias de vida, o processo de formação inicial e continuada e o exercício da profissão são discursos que produzem sentidos para a construção da identidade docente. Por mais que tentemos defini-la ou sintetizá-la num único significado, precisamos ter consciência de que ela é resultado de uma construção social que os docentes fazem ao longo da vida, ora de maneira consciente, ora inconsciente, frente às idas e vindas do processo de formação e de afirmação da identidade pessoal.

A discussão sobre a produção de identidade docente desloca-se para o desejo de formar professores num processo reflexivo. Compreender que a formação se dá num processo contínuo, em que os professores reelaboram suas práticas a partir dos saberes que constituem, é entender que estes profissionais refletem na prática e sobre a prática.

Mas como inculcar este processo de formação num curso que ainda mantém a cultura bacharelesca? Apropriando-se dessa concepção, o subprojeto Geopibid tem como uma de suas ações estimular a produção de projetos de pesquisa através de seus bolsistas, tal como a tradicional iniciação científica se desenvolve nos cursos de bacharelado. É sobre questões como estas que o próximo capítulo se desdobra.

### 3 GEOPIBID: UMA LEITURA POSSÍVEL NA FORMAÇÃO INICIAL DE PROFESSORES

Estudar a vida cotidiana implica em desconstruir nossas ideias fixas, leituras de mundo, olhares premeditados e ouvidos absolutos. É preciso ir além do que se vê. Este capítulo tem como objetivo compreender e enxergar, através das ações cotidianas e das entrevistas coletadas durante o período da pesquisa, a construção do Geopibid na Unicamp. Em ordem cronológica, reproduzo aqui minhas observações sobre o subprojeto desde seu início, através das falas e documentos produzidos durante a sua fase de implementação, bem como sobre a sua continuidade através do cotidiano atual do grupo, que pude observar a partir da minha inserção em seu cerne.

O cotidiano possui escalas que permitem o destaque de alguns aspectos e a ocultação de outros, sendo estes frutos das nossas escolhas metodológicas. O que é oculto por nossa escolha, não é invisível ou inexistente à totalidade cotidiana e “(...) para compreender a lógica que preside à vida cotidiana, precisamos nela mergulhar e aceitar a impossibilidade de extração de dados relevantes em meio a uma totalidade que seria caótica” (OLIVEIRA, 2003, p. 55). Acredito que este tenha sido o grande desafio ao escrever o presente capítulo: construir uma metodologia que avance sobre o cotidiano, tentando compreender aquilo que o constitui e o que o representa, a fim de ampliar o conhecimento sobre os processos negligenciados tradicionalmente na cultura curricular do curso de licenciatura em Geografia da Unicamp.

Certeau (1998) afirmava que o cotidiano está além dos aspectos quantificados, organizados e classificáveis que definem nossos modos de pensar, falar e agir de acordo com as práticas científicas tradicionais. O cotidiano é o *espaçotempo* do acontecer constituído pelas “maneiras de fazer” e “maneiras de utilizar”, imbricado de “práticas sociais tecidas através de pluralidades e subjetividades, que modificam a ordem e as relações de poder”, com estruturas sociais, condicionantes e singularidades específicas (OLIVEIRA, 2003, p.48).

O cotidiano de Geopibid é um *espaçotempo* complexo, cujas identidades que o compõem são tecidas em seu âmbito, sendo resultados dos múltiplos conhecimentos, experiências e valores que perpassam a vida de cada sujeito. É constitutivo do cotidiano ser múltiplo, provisório, dinâmico e imprevisível. As ações produzidas por cada indivíduo fazem parte de uma rede de subjetividades que se constitui a partir da diversidade dos *espaçotempos* em que estamos inseridos. Por sua vez, condicionam o nosso comportamento as formas de agir e pensar. Nessa perspectiva, através da leitura de Oliveira (2003, p. 55), exerci a pesquisa sobre o Geopibid na tentativa de compreender que minhas observações “assumem significados específicos de acordo com a

provisoriamente” da posição de pesquisadora, “constituída pela circunstância dos momentos” que vivenciei, “pelo contexto histórico-cultural-político” do curso de licenciatura da universidade, das escolas parceiras e do programa em questão “e pela subjetividade individual e coletiva dos sujeitos” que convivi.

O cotidiano, entendido como rotina, limita-se à repetição de atividades engendradas, previstas e articuladas a interesses específicos. No entanto, considero que toda ação produzida de acordo com práticas e valores sociais exigem reflexão e vigilância. Por isso, enxergar o cotidiano como repetição do dia-a-dia é uma percepção ingênua e negligente. O conteúdo do cotidiano e as formas pelos quais ele é produzido possuem características e significados dos sujeitos e dos elementos que o constituem. Nesse sentido, o mergulho no estudo de caso do tipo etnográfico me permite conhecer e participar do dia-a-dia do Geopibid, me mantendo atenta à produção de sentidos que a iniciação à docência possibilita aos seus licenciandos.

Estar presente no dia a dia do grupo é a experiência necessária para compreender todo esse processo. Larrosa (2002) define a experiência como aquilo que nos passa, nos sucede, nos toca e que o saber adquirido através dela se manifesta no modo como o sujeito responde ao que lhe acontece e no modo como o sujeito cria novos sentidos ao acontecer do que lhe acontece. É um saber singular, contingente, subjetivo e pessoal.

O presente capítulo é parte desse saber construído durante a realização desta pesquisa. A imersão no cotidiano foi necessária para que não houvesse um ordenamento de informações acerca do programa e de um grupo como um experimento, mas um sentido, um saber capaz de transformar aqueles que estejam dispostos a interromper ações premeditadas e a desconstruir visões de mundo pré-estabelecidas.

Ao mesmo tempo em que é necessário fazer alusão ao contexto da prática (Ball, 1992) que interpreta o contexto de produção do Pibid (seus textos oficiais e editais) no cotidiano, ressignificando o programa de acordo com a demanda do subprojeto, sem desconsiderar na escala macro de políticas públicas educacionais; os ordenamentos macrossociais se fazem presentes nas interações sociais e simbólicas que acontecem no cotidiano do Geopibid.

### 3.1. O cotidiano do Geopibid: experiências e saberes nos *espaçotempos*.

Semanalmente o grupo se reúne para discutir e organizar as atividades previstas no texto do subprojeto e aquelas que são elaboradas a partir das demandas das escolas parceiras. Isso sempre em consonância com o recente texto do subprojeto, aprovado pelo edital 61/2013, que redefiniu o

corpo de bolsistas de ID, supervisores e acrescentando uma nova escola. O primeiro subprojeto de Geografia instituído na Unicamp possuía um número maior de bolsistas ID (20), dois supervisores, um coordenador e apenas uma escola estadual. Suas atividades estavam embasadas em um conteúdo acadêmico específico da disciplina (Globalização), que justificava a presença e a inserção dos bolsistas no cotidiano da escola como questão problematizadora.

Através dos relatos, conversas e entrevistas com bolsistas que fizeram parte desse primeiro momento do subprojeto, pude perceber duas características um tanto distintas na execução das atividades do grupo. Destaco, primeiramente, a concepção de Geografia Escolar e, conseqüentemente, a de formação de professores de Geografia, presente no texto do antigo subprojeto e fortemente associada à compreensão epistêmica da comunidade disciplinar docente do departamento de Geografia da Unicamp, que esteve à frente da coordenação de área e produção do subprojeto.

A visão centralizadora que define a Geografia Acadêmica tal qual um saber de referência da Geografia Escolar, como única produtora dos sentidos teórico-metodológicos da ciência geográfica, permanece implícita em muitos discursos e textos científico-acadêmicos. A relação entre esses dois campos, no entanto, não é oposta e sim indissociável, com cada qual produzindo conhecimentos próprios dentro dos conceitos-chave da ciência geográfica. A título de exemplo, observamos que a justificativa que problematiza o antigo subprojeto é baseada no tema Globalização como fio condutor das atividades que foram realizadas pelo grupo, deixando evidente que a participação do subprojeto na escola parceira foi definida por um conteúdo da Geografia Escolar que utiliza a Geografia Acadêmica como saber de referência. Em momento algum foi citado o processo de formação de professores ou como o tema escolhido seria desenvolvido para estimular a formação inicial dos bolsistas de ID. Utilizou-se os conceitos-chave da Geografia “como possibilidades pedagógicas oferecidas pelo processo educativo em Geografia”<sup>26</sup>.

Ainda neste mesmo documento, o objetivo geral é formulado da seguinte maneira:

**Fomentar a formação inicial e continuada de futuros professores do curso de geografia para atuarem no âmbito da Educação Básica da rede pública, de forma a estimular o espírito científico nos alunos de licenciatura. Nesse sentido é necessário aproximar Universidade e Escola e Teoria e Prática na medida em que a Escola será coformadora dos futuros docentes e protagonista no processo de sua formação e do**

---

<sup>26</sup> Retirado do Subprojeto de Geografia referente ao edital 001/2011.

processo de melhoria da qualidade do curso de licenciatura em geografia (p.3 - Grifo da autora).

No entanto, estes objetivos específicos não instrumentalizam a formação de professores como campo teórico e tampouco estão voltados para a pesquisa, seja dos coordenadores ou bolsistas ID. Propõe itens mais gerais, destacando o subprojeto como fomento do espaço escolar, almejando a melhoria do IDEB da escola e o fortalecimento do conceito de cidadania pelos alunos através das práticas dos bolsistas, por exemplo. Segundo Silva Junior

[...] essas divergências teórico-metodológicas que resultam do desencontro da Geografia Escolar, a Acadêmica e os pressupostos da educação possuem um denominador comum: o espaço escolar como receptáculo e nunca como apresentador de demandas específicas e produtor de conhecimento próprio, dito de outra forma, o espaço escolar como sujeito da ação (2014, p. 48).

Nesse sentido, compreendo que a implementação da proposta foi apresentada à coordenação da escola com o intuito de operacionalizar o subprojeto, recorrendo à base curricular estipulada pela Secretaria Estadual de Educação para, assim, indicar em quais as turmas do segundo ano do ensino médio fariam parte das ações do subprojeto. Após tal definição, as ações foram divididas em três eixos, da seguinte maneira: i) A integração do Brasil no mundo da Globalização: desafios e perspectivas; ii) A agricultura e a remodelagem do território brasileiro: a modernização da fronteira agrícola; iii). As grandes obras de engenharia no território brasileiro e os seus impactos econômicos, sociais e ambientais (ALVES & DINIZ, 2014, p. 98).

Ainda que exista a compreensão de que a escola possui demandas próprias, insiste-se em levar até a ela aqueles conteúdos, temas e atitudes que a academia considera relevante e fundamental ao ensino de Geografia, em um movimento que reforça a crença de que a disciplina migrou da universidade para a escola, dada a existência do saber de referência neste espaço (SILVA JUNIOR, 2014, p. 40). Portanto, a universidade deve ser a comunidade epistêmica legitimadora da produção dos saberes geográficos escolares.

A tradição e a persistência da estrutura disciplinar remetem a parâmetros, perspectivas e incentivos daqueles que estão envolvidos na construção das disciplinas escolares. “A disciplina escolar é construída social e politicamente e os actores envolvidos empregam uma gama de recursos ideológicos e materiais para levarem a cabo suas missões individuais e coletivas” (GOODSON, p. 21, 1997). Um padrão de estabilidade e permanência se firma quando não há harmonia entre os conflitos internos e externos às questões curriculares, nas suas variadas formas. Essa dessincronia conserva as idealizações disciplinares sem permitir qualquer mudança. Nesse sentido, é importante

destacar a leitura de Chervel (1990) sobre as disciplinas escolares para pensar a Geografia Escolar como uma construção histórica “criada na escola, pela escola e para a escola” (SILVA JUNIOR, 2014, p.40). Assim, percebo em minha leitura que o documento apresentado naquele momento do subprojeto revela, de maneira muito clara, em que concepção de Geografia Escolar os bolsistas ID foram inseridos, e também que o método escolhido para executar o subprojeto tornou-se inadequado, por excluir de seus enunciados o contexto histórico-social, os sujeitos escolares e “[...] as operações dos locutores em circunstâncias particulares de tempo, de lugar e competição” (CERTEAU, 1998, p.81).

Durante minhas entrevistas com os bolsistas, reservei uma pergunta específica para aqueles que ainda eram remanescentes do antigo subprojeto e para alguns que já haviam deixado o programa, pedindo de maneira objetiva que eles me narrassem como era o antigo Geopibid. As histórias me revelaram a segunda característica desse momento do subprojeto: o currículo praticado.

Quando os bolsistas foram selecionados para participarem do subprojeto, foram distribuídos nos eixos pré-determinados pelo tema problematizador, de acordo com o interesse de cada um. Em grupos de até seis pessoas, assumiam aulas sem a presença do supervisor e produziam aulas com as classes de acordo com o eixo que representavam. O consenso entre os grupos é que havia uma espécie de autogestão nos eixos, cuja organização das atividades e das aulas estavam restritas ao cabedal teórico que os bolsistas traziam da universidade e ao uso da imitação. Segundo Pimenta & Lima (2011, p.35) “a partir da observação, imitação, reprodução e, às vezes, reelaboração dos modelos existentes na prática consagrados como bons”, os bolsistas criaram formas e produziram ações de acordo com o que eles compreendiam do saber docente e suas práticas – e com a experiência daqueles bolsistas que já exerciam a profissão em outras circunstâncias.

Era muito livre para pensar as coisas, mas ao mesmo tempo não tinha método, então, era uma loucura. A gente até dava as aulas, mas depois não se pensava sobre. Apenas fazia o relatório e parava ali (Gabriel).

Lembrar das atividades que realizaram em 2011 e 2012 foi um exercício difícil para os entrevistados. Na amplitude dos eixos, os bolsistas organizavam as atividades de acordo com os conhecimentos geográfico-acadêmicos que possuíam e sempre as executavam em aulas. Uma das últimas planejadas pelo grupo responsável pelo eixo ii (agricultura e remodelagem do território brasileiro) foi baseada no livro *Por uma Outra Globalização*, texto acadêmico clássico de autoria de Milton Santos, uma das maiores influências do pensamento geográfico brasileiro. Quando Gabriela

J. me falava sobre esta aula, com muita dificuldade em dar detalhes, aparentava um pouco de timidez e vergonha. Hoje ela é bolsista de iniciação científica do grupo de pesquisa Apegeo<sup>27</sup> e já acumula 3 anos de experiência como professora, vivência que construiu paralelamente aos seus anos de Geopibid.

A atividade que relatou consistiu em repercutir um texto com três páginas, extraído integralmente da obra de Milton Santos e discutir em sala. Lendo parágrafo a parágrafo com os alunos e perguntando suas opiniões e dúvidas sobre o conteúdo do texto, relata que não recebeu muito retorno. “*A turma estava entediada e confusa*”. Por mais que o grupo de seis bolsistas demonstrasse imensa boa vontade naquilo que planejaram, a aula não fluiu e a experiência se tornou incômoda. Pimenta e Lima (2011) chama atenção que esta prática não é só a repetição de um modelo tradicional da ação docente, mas está impregnada de novos modos de conceber a experiência docente, a partir da seleção do comportamento que originou a imitação, que se acrescenta a partir de experiências próprias e saberes adquiridos. Entretanto, se os alunos não possuem o conhecimento crítico adequado para esta seleção, acabam por transpor modelos inadequados.

Talvez o rigor acadêmico, que busca um método altamente controlado, tenha definido, indiretamente, que o escopo do Geopibid seja aproximar a universidade da escola, numa relação de mão única e bancária, compreendendo o espaço escolar como corresponsável pela formação dos futuros professores. No entanto, numa lógica de reprodução dos conhecimentos acadêmicos, ignorando que o cotidiano escolar fala, literalmente, de diferentes formas, talvez o papel do Pibid seja fazer com que a universidade ouça a escola e repense a formação de professores que vem construindo ao longo dos anos. A extensa amplitude dos eixos estruturantes do subprojeto dificultava o trabalho dos bolsistas, que não recebiam orientação adequada devido à falta de proximidade dos coordenadores com o campo do ensino.

A transição do antigo modelo de subprojeto para o atual começou em 2012, com a troca da coordenação de área, alterando a lógica de orientação do grupo. A mudança de coordenadores trouxe muitos conflitos e questionamentos para os alunos bolsistas, fazendo com que alguns

---

<sup>27</sup> O Apegeo - Ateliê de Pesquisas e Práticas no Ensino de Geografia – é referência nacional em pesquisas sobre ensino de geografia e suas práticas curriculares. E o principal organizador do Encontro Regional de Ensino de Geografia no estado de São Paulo.

deixassem o programa. A atual coordenação passou a ser conduzida por um professor especialista em ensino de Geografia recém concursado no instituto, diferentemente dos coordenadores anteriores. Tal mudança trouxe novos elementos inéditos no cotidiano do grupo e na própria trajetória do curso de licenciatura em Geografia da Unicamp, tensionado a então lógica dos eixos condutores do subprojeto, que não encontravam sentido no cotidiano escolar e nas práticas docentes. A nova rotina do grupo teve como protagonista a própria escola.

Nesta transição de coordenação, os bolsistas experimentaram conhecer a escola e suas demandas, definindo novos rumos de trabalho e saindo do roteiro programado do subprojeto. Oficinas de maquetes, aulas sobre consumo consciente e produção de lixo, a inclusão da escola como espaço geográfico nas atividades com os alunos da escola e o incentivo de produção científica originada das atividades realizadas pelos bolsistas, possibilitaram outro movimento ao grupo.

Em 2014, o subprojeto foi reformulado e incidiu a ser regido pelo edital mais recente. Para isso, o coordenador de área submeteu nova proposta, cujo texto ainda está ativo e é analisado como parte do objeto desta pesquisa. Assim, dou início à caracterização do cotidiano no qual estou efetivamente envolvida.

Quando as atividades do Geopibid foram iniciadas, no início do ano letivo de 2014, fui convidada para fazer parte do grupo como colaboradora. Minha função no grupo nunca esteve restrita somente ao papel do pesquisador observante, que não interage, apenas ouve e toma notas de campo. Participei de todos os encontros e atividades, auxiliando nas escolhas dos textos, nas orientações individuais e coletivas, nas trocas de experiências, nos minicursos e trabalhos de campo. Com o passar do tempo, me vi mais uma vez como se fosse uma bolsista do programa, mas agora não mais como ID e sim como professora, atuando juntamente com a coordenação, refletindo ativamente sobre aquele cotidiano.

Esta imersão participativa reflete as características da pesquisa do tipo etnográfico, que exige do pesquisador “tolerância à ambiguidade” para aceitar que o trabalho seja ambíguo, flexível e está em constante revisão, onde as decisões são abertas e tomadas quando necessário; que exige “sensibilidade” para manter-se vigilante às suas preferências pessoais, ao mesmo tempo em que recorre à sua intuição para ver além das aparências; e “empatia”, para colocar-se no lugar do outro, produzindo um excedente de visão (ANDRÉ, 2014).

A iniciação à docência tem por característica ser o momento de inserção do professor iniciante na carreira docente. Para os bolsistas ID, este momento é o espaço privilegiado do Pibid. Para mim, enquanto pesquisadora, é a descoberta da carreira docente no ensino superior.

Ao serem apresentados aos novos objetivos do subprojeto e às ações que seriam realizadas em curto e longo prazo, percebi euforia e descrença nos olhares e conversas paralelas entre os bolsistas na sala. A primeira grande novidade foi a inserção da nova escola parceira e seu novo supervisor. Um professor com mais de 15 anos de carreira, conhecido por parte dos alunos, pois circulava pelos corredores do instituto na condição de aluno de doutorado de um dos programas de pós-graduação do instituto. A outra escola parceira permaneceu, trocando o supervisor por uma professora muito experiente e de competência magistral.

Os bolsistas foram reorganizados seguindo a seguinte lógica: os mais antigos, aqueles que permaneceram depois da nova submissão do subprojeto, foram deslocados para a escola nova. E os bolsistas novos, que ainda não conheciam o funcionamento do grupo, foram alocados para a escola antiga. A organização não foi totalmente fechada. Aqueles que porventura apresentassem atividades nos mesmos horários que as aulas da sua escola predeterminada, poderiam mudar de escola, mantendo a organização da sua agenda de trabalho e estudo. E de fato, um número muito pequeno precisou fazer esta alteração.

A segunda grande novidade era que não havia tema previsto a ser desenvolvido pelos bolsistas nas escolas. A partir daquele momento, o Geopibid trabalharia inteiramente com as demandas das escolas. E para isso era necessário saber ouvir a escola. Acredito que essa tenha sido a maior contribuição para os bolsistas que passaram pelo subprojeto nesses dois últimos anos. Não falo da capacidade da improvisação, inventividade ou um uso inesperado da criatividade – recursos que foram utilizados, sim, ao longo do ano – mas de um experimento que inseria os alunos no cotidiano das escolas para que observassem e (des)construíssem suas experiências. Nesse sentido, os bolsistas foram orientados a “[...] escutar os sujeitos das escolas para, a partir dessa escuta e *com* eles, fortalecer processos contra hegemônicos” (FERRAÇO, p.74, 2007), valorizando o protagonismo de quem pratica a realidade.

Considerar a experiência e as leituras de mundo dos alunos da escola, produzem sentidos que vão além do currículo prescritivo, materializando um currículo praticado,

[...] é a consequência de se viver uma experiência e um ambiente prolongado que propõem – impõem – todo um sistema de comportamento e de valores, e não apenas de conteúdos de conhecimentos, a assimilar [...]. (SÁCRISTÁN, 1995, p. 86)

Desta forma, estimular os alunos a perceberem diferentes composições curriculares, as quais todos já vivenciaram na escola básica, leva à desconstrução do senso comum e a ponderar o cotidiano escolar efêmero como um espaço geográfico das práticas docentes. Nesse sentido, o

primeiro exercício do grupo durou cerca de um semestre, no qual os bolsistas deveriam estranhar o cotidiano.

Praticar o estranhamento, ou estranheza, faz parte dos procedimentos de pesquisa do método etnográfico. Isto significa despir-se de ideias, conceitos e argumentos sobre uma determinada realidade, estando aberto a perceber diferentes tessituras do objeto de pesquisa e conjecturá-los em novas formas de conhecer a realidade na qual se insere. A grande dificuldade do exercício do estranhamento é que o objeto em questão é a escola. Vivemos cerca de dezoito anos nessa instituição, conhecendo seus protagonistas e estando sujeitos ao seu modo de produção de conhecimento. Como estranhar algo que é intrínseco à vida da sociedade moderna? Como estranhar as escolas que vivemos?

O estranhamento não é um procedimento simples e tampouco objetivo. O contato com o cotidiano escolar, ou qualquer que seja o ambiente de observação, não está imune à perturbação do estranhamento ou da presença do pesquisador. Ele se contamina e se revela por essa contaminação. Para André

Trata-se de saber lidar com percepções e opiniões já formadas, reconstruindo-as em novas bases, levando em conta, sim, as experiências pessoais, mas filtrando-as com apoio do referencial teórico e de procedimentos metodológicos específicos [...]” (2014, p. 48).

Assim, os bolsistas foram orientados, através de textos e reuniões, a conceberem as atividades relativas ao subprojeto em observações participantes, no qual manteriam a total interação com o cotidiano, permitindo a impregnação de todos os sujeitos envolvidos. A pergunta mais insistente entre os bolsistas era: *o que devemos observar?* E a resposta recorrente do coordenador, ainda mais questionadora, era: *Ora, me digam vocês! A escola está repleta de elementos a serem observados.*

Durante algumas semanas, o exercício a ser desenvolvido pelo grupo era observar, tomar notas, se inquietar sobre aquilo que não compreendiam e questionar o que já estava assimilado. Usando procedimentos metodológicos da pesquisa etnográfica, reconhecer a escola como espaço de pesquisa foi o objetivo do exercício do grupo.

Nas primeiras vezes em que os bolsistas mais antigos narraram as experiências ocorridas durante a semana, na nova escola parceira, ouvi com muito interesse o entusiasmo deles sobre a dinâmica em sala de aula do professor supervisor e até mesmo sobre a estrutura da escola. Para a maioria, descobrir a escola pública de qualidade, que funciona com bons professores, com gestão eficiente e alunos que demonstram bons resultados, foi fascinante e inédito. Enfatizaram

diversas vezes a metodologia participativa que o professor supervisor desenvolvia em suas aulas, sempre partindo dos conhecimentos prévios dos alunos antes de começar o tema da aula. Com exceção de um ou dois bolsistas do Geopibid, todos afirmaram que a Geografia escolar tal como conheceram em seu processo educativo, nunca foi abordada daquela maneira. “A sala de aula [...] se coloca como espaço de possibilidades para o encontro dessas diversas culturas” (PIMENTA & LIMA, 2011, p.158), e esta característica era incentivo suficiente, para que os bolsistas se sentissem estimulados a estarem no programa, desconstruírem suas visões e reconstruírem novas formas de pensar o ensino de Geografia.

É importante destacar que o curso de licenciatura não foi a primeira escolha dos bolsistas, dentre as modalidades (bacharel e licenciatura) oferecidas pela universidade. Quase todos foram descobrir-se alunos de licenciatura quando estiveram diante da reflexão sobre o mercado de trabalho e as possibilidades de se manterem financeiramente, gozando de certa autonomia familiar ao longo da graduação. Os bolsistas novos que foram alocados para antiga escola já estavam inseridos no mercado de trabalho como docentes, seja na rede estadual de ensino ou escolas privadas<sup>28</sup>. Suas inquietações recorrentes colocavam em xeque os dois momentos de prática docente, que viviam em diferentes espaços e os levavam a visualizar a professora supervisora como uma companheira de trabalho, sem muito estabelecer uma hierarquia. E isso se tornou um ponto delicado.

Questionamentos e críticas surgiram sobre a metodologia empregada pela professora, e sempre em comparação com o supervisor da outra escola. Seu método muito tradicional e fiel ao currículo prescritivo da rede estadual não agradava aos bolsistas. Por isso foi necessário um trabalho mais sensibilizador com esse grupo, de modo que desconstruíssem o paradigma de que todo professor com práticas mais tradicionais é ruim. A complexidade da prática social da profissão docente envolve muitas habilidades e teorias, e não pode ser reduzida à destreza de intervenções e produções técnicas, como no que se banalizou a chamada “dinâmica” de sala de aula. Outros conhecimentos foram adquiridos com a supervisora, como a valorização do plano de aula, por exemplo. Visto como o mais importante instrumento do professor na sala, a supervisora exigia dos alunos o plano das eventuais atividades que seriam realizadas pelo grupo, com a antecedência

---

<sup>28</sup> Tratarei deste assunto com mais detalhes no próximo capítulo.

necessária, para que pudesse discutir com cada um deles sobre as possibilidades e limitações, resultando assim num resultado de parceria, e de fato, numa supervisão orientada.

A valorização do cotidiano compreende sujeitos e atores entrelaçados em uma rede de vida. Compreende também a dinâmica das relações estabelecidas num espaço privilegiado de produção curricular, com uma organicidade própria, subjetiva. Insistir na observação do cotidiano em busca de estranhamentos foi uma tarefa difícil inicialmente. Uma etapa que Alves (2001, p.14) chama de virar de ponta-cabeça “[...] o conjunto de teorias, conceitos e noções que herdamos das ciências criadas e desenvolvidas na chamada modernidade” e construir conhecimento no/sobre/com o cotidiano escolar.

Afim de endossar o exercício de observação participativa e ajudar os alunos a enxergarem a escola sob diferentes perspectivas, sugeri a leitura do artigo “Um olhar pela portinhola: entrando no cotidiano da escola” (GREENWOLD & FONSECA, 2010) cuja autora principal – nutricionista inglesa que vive no interior do estado de São Paulo – busca entender os conhecimentos partilhados entre alunos e professores na construção social da alimentação escolar em duas escolas públicas do Rio de Janeiro. Para tanto, o estudo utiliza o método etnográfico, estabelecendo o cotidiano como categoria fundamental da pesquisa. Todo o texto é produzido em narrativa, de forma que o leitor entenda que a pesquisadora permite que os sujeitos observados sejam protagonistas do estudo. Do mesmo modo, a escrita narrativa viabilizou a pesquisa etnográfica, permitindo à autora frequentar os espaços de alimentação da escola e observar a relação que os alunos estabeleciam com a alimentação em sua vida cotidiana escolar.

Para a autora, “o olhar etnográfico observa os detalhes e busca os significados” (GREENWOLD & FONSECA, 2010, p. 3). Por isso dedicou-se a desconstruir ideias prévias e a manter-se atenta aos discursos inacabados que o cotidiano viria revelar. Com a leitura deste texto e de outros sobre método e cotidiano nos estudos pedagógicos, convidamos os alunos a produzirem narrativas sobre um dia de permanência na escola, sendo referente aos primeiros contatos com o dia-a-dia escolar.

As primeiras impressões são muito importantes e precisam ser registradas, pois revelam muitas informações, que ao longo do tempo podem se tornar familiares e aos poucos serem deixadas de lado, levando o pesquisador a uma perda de informações simbólicas. Assim, foram

produzidas narrativas<sup>29</sup> que manifestam “culturas escolares, representação sobre a docência e a estruturação de dispositivos pedagógicos aprendidos nas trajetórias de escolarização” (SOUZA, 2006, p.587), como a de Felipe:

[...] Algo já começa me chamar atenção: Os alunos se acomodam rapidamente. Percebo um silêncio. Todos escutam o que a professora fala. Esses comportamentos me causaram certa estranheza, uma vez que minha experiência com ensino fundamental, em outras ocasiões, foi meio conturbada. A fala inicial da professora ficou por conta da apresentação do Pibid. Na verdade, uma lembrança aos alunos sobre o projeto, pois segundo o dialogo estabelecido, os alunos já sabiam bem como as coisas funcionariam [...].

E a de Anderson:

As observações na escola Horta Lisboa ocorrem continuamente, por isso, o relato aqui preparado não se foca na sala de aula, mas num “evento externo” que ocorreu na escola em determinada ocasião, com posterior discussão realizada com alguns discentes. É importante relatar que na data, eu e o outro bolsista já havíamos legitimado nossa presença junto aos alunos e inclusive já havíamos participado de duas aulas com a turma, tendo contato durante as partes expositivas e principalmente, nas partes de trabalhos em grupo, onde estreitou-se a convivência com parte dos alunos. Os objetivos da observação neste caso específico não foram definidos de antemão, tendo ocorrido espontaneamente.

[...] Os alunos retiraram-se da sala, mas voltaram para pegar suas cadeiras, não sem fazer o alto som característica do arrasto das mesmas. Chegando à quadra, onde ocorreria uma palestra até então misteriosa, alguns minutos de espera. O palestrante apresenta-se. Trata-se de um austríaco (de português fluente) que vive no Rio de Janeiro. Ele inicia falando sobre problemas da vida, a busca da felicidade e o preenchimento de um vazio que todo ser humano carrega no peito, a impressão (meu julgamento de valor pessoal) era de uma palestra motivacional. Posteriormente o palestrante relata que tenta-se preencher esse vazio com muitas coisas como dinheiro, bebidas, drogas, cigarro, internet, amor (usando este termo para falar de sexo, porque relacionou o amor à AIDS), nesta ordem. Enquanto relaciona estes fatores, o palestrante pinta um cartaz de papel que ilustra suas palavras. Concluindo que tudo isso gera o pecado que nos afasta de Deus e de Cristo. Percebe-se um desvio do motivacional para o religioso. Em seguida pede para que todos fechem os olhos e repitam com ele uma oração, concluindo com “o desafio que continuem a orar todos os dias, leiam a bíblia e vá para uma igreja”.

Findada a apresentação, preocupo-me em conseguir uma foto do cartaz pintado, mas sou surpreendido por 5 meninas da sala em que participo das aulas. Elas estavam junto ao palestrante disputando entre si o cartaz pintado. Saindo da quadra, elas elogiavam a palestra e comentavam sobre um dos alunos de sua sala que era, segundo elas, ateu, algo que elas consideravam um completo absurdo. Para provocar a discussão entre elas, resolvo fazer a seguinte pergunta: “e se fosse uma palestra sobre religiões africanas? ”. Tenho consciência que a partir desse momento alterei por completo a sequência dos acontecimentos, mas como a modalidade da observação é participativa, creio que isso não seja um delito. [...]

---

<sup>29</sup> Trechos retirados do exercício realizado pelos bolsistas e apresentado no relatório parcial do subprojeto submetido à Capes em 2014.

E a mônada de Mariana:

Nas manhãs de segunda feira, as aulas de geografia para o 6ºB são ministradas nas duas últimas aulas, e mesmo assim, após praticamente toda a manhã, o João parecia não estar se sentindo pertencente àquele ambiente. Seus materiais estavam guardados na mochila e ele estava sentado na última carteira da fileira, prestou pouca atenção à aula e raramente olhava para frente e para o professor.

De vez em quando, algum aluno que estava sentado próximo a ele, falava alguma coisa, explicava como funcionava tal coisa, explicava quem eram os outros alunos. Neste momento, percebi que havia um interesse e uma curiosidade muito maior dos alunos antigos de conhecerem o João, que dele em conhecer os outros.

Ao final da aula, João estava um pouco mais enturmado, porém de forma ainda receosa, conversou com alguns meninos, “passou bilhetinhos” e até levantou algumas vezes para ir à carteira de outros alunos. Quando acabou a aula, alguns alunos se despediram de João e ele, tímido, respondeu e foi embora.

Narrar o cotidiano das escolas é um exercício que busca desestruturar o distanciamento entre objeto e sujeitos, expressar as redes tecidas e ir além da descrição de fatos. É uma potencialidade de dialogar com a escola, habitando-a e deixar ser habitado por ela. É pensar o cotidiano, enquanto eu me penso.

Para Benjamin (2012, p. 217) “o narrador retira da experiência um momento, detalhe, mônada ou cristal daquilo que o tocou ou da história que ouviu, e por vezes, incorpora à experiência do ouvinte”. A constante insistência em observar o cotidiano levou os bolsistas a compreenderem a importância das experiências e os sentidos que elas produzem em cada um dos sujeitos que compõem o cotidiano da escola.

Além da reflexão sobre o contexto de formação escolar, no fim do segundo semestre de 2014, os bolsistas produziram em conjunto dois relatórios de observação sobre suas respectivas escolas parceiras, utilizando a coleta de dados e informações que registraram através de suas narrativas. Os textos contêm informações sobre a cultura escolar, tais como: contexto histórico de fundação; contexto geográfico-espacial; origem dos bairros dos alunos; composição do quadro de funcionários e suas funções; reconhecimento do Plano Político-Pedagógico e suas estratégias pedagógicas; descrição de projetos educacionais; descrição dos modelos de avaliação; descrição da trajetória profissional do professor supervisor; e a organização dos bolsistas nas turmas escolhidas.

Imagem 1: Um dos relatórios destaca a participação do grupo no projeto interdisciplinar entre as disciplinas de Geografia, Matemática e Artes.



Fonte: Acervo: Subprojeto de Geografia da Unicamp. Relatório anual, 2014.

O exercício de observação e de deixar-se contaminar pelo cotidiano da escola não ocorreu de forma imediata e natural. Foi preciso planejar atividades para que bolsistas, supervisores e alunos se familiarizassem entre si. Em busca dessa sintonia, as atividades que os bolsistas ID elaboraram e realizaram nas escolas deveriam estar relacionadas com as demandas dos professores supervisores. Essa postura tenta suavizar uma das principais críticas ao Pibid, no qual o programa

mantém a verticalização da produção e legitimação do saber escolar restrito à universidade, concedendo protagonismo aos sujeitos escolares quando lhe convém, mantendo a escola como o espaço da reprodução acadêmica e estatal.

Nesse sentido, foram produzidas aulas com apoio e orientação dos supervisores. Sim, aulas. Muitos subprojetos produzem oficinas pedagógicas, atividades fora de sala de aula, materiais de suporte às aulas dos professores supervisores, trabalhos de campo fora da escola etc., apoiados em conjunturas (físicas e profissionais) que lhes permitem a execução de diferentes atividades que envolvam disponibilidade de tempo, espaço e recurso financeiro.

Nossas escolas da rede pública estão sufocadas de exigências, prazos e burocracias que sufocam o sistema de ensino. Professores são pressionados a melhorarem suas práticas a fim de aumentarem as notas de seus alunos, criando números que alimentam rankings de índices que, por sua vez, avaliam a qualidade da aprendizagem do alunado. Coordenadores e diretores estão à mercê da gestão mercantilizada (re)produzida pelo Estado e seus governos, que exigem alto desenvolvimento dos índices com baixos investimentos. Investimentos que financiam materiais didáticos (papel, caneta, quadros, mapas, livros etc.), móveis e aparelhos (carteiras, mesas, ventiladores, computadores, máquinas copiadoras etc.), material de higiene e limpeza, materiais de construção, utensílios de cozinha, alimentos etc. “A escola possui um caráter institucional, de organização estruturada a serviço de determinados fins, dotada de uma estrutura e integrada por um conjunto de pessoas cuja atividade deve permitir seu funcionamento” (SOLE & COLL, 2001, p.14).

É exigido pela sociedade que a escola seja a responsável por impedir suas mazelas, mas a mesma não está disposta a ouvir, investir e lutar por uma escola, pública ou privada, de qualidade.

A presença do Pibid é uma concessão que a escola faz à universidade. Ela é livre para aceitá-lo ou não. Raras são as escolas que compreendem de imediato que o programa visa o desenvolvimento da formação de professores e não exclusivamente a melhoria de seu ensino-aprendizagem. Muitas entendem como um privilégio ter sido escolhida como espaço de práticas inovadoras, que melhorarão a qualidade de seu ensino. No caso das escolas parceiras do Geopibid, esta lógica foi uma dificuldade encontrada pelo grupo. As primeiras atividades extracurriculares, sob a nova coordenação de área, implementaram atividades e oficinas no contraturno das turmas acompanhadas e tiveram pequena participação dos alunos da escola. Segundos os bolsistas, nunca houve um número de alunos maior do que o número de bolsistas presentes nas oficinas.

Percebido o insucesso das atividades e o pouco apoio de outras esferas da escola, os bolsistas sentiram-se desestimulados. No ano seguinte, tentou-se novamente criar propostas

extracurriculares no contra turno ou, até mesmo, com um grau maior de dificuldade, no mesmo turno das aulas. Porém a dificuldade em encontrar brechas nos componentes curriculares, no planejamento anual da escola e no calendário estipulado pela secretaria estadual de educação foi imenso, minando as propostas uma a uma. Restou ao grupo planejar regências com seus professores supervisores.

No entanto, para realizá-las era preciso cumprir com alguns critérios, de modo que não descaracterizasse o programa, não o tornasse um estágio supervisionado no mesmo modelo praticado pelo curso de licenciatura de Geografia da Unicamp, e contasse com a participação ativa do professor supervisor. Seguem os critérios abaixo:

- as regências não podem seguir o modelo de aula expositiva;
  - o tema escolhido deve fazer parte / uso do conteúdo abordado previamente pelo supervisor, evitando interferências no planejamento didático do mesmo e do currículo prescritivo;
  - serão produzidos e/ou inseridos materiais de apoio, como diferentes tipos de textos, músicas, maquetes, exercícios, vídeos, jogos etc.;
  - todas as regências serão em duplas ou trios;
  - as regências devem incentivar a participação dos alunos e toda a produção feita em sala de aula deverá ser armazenada pelos bolsistas;
  - os planos das regências serão discutidos previamente nas reuniões do grupo, buscando sempre sua melhoria e o compartilhamento de ideias e propostas em coletivo, assim como as reflexões posteriores sobre a realização das atividades e a produção dos alunos.
- A maior parte dos bolsistas ainda não havia completado os estágios supervisionados do curso de Licenciatura em Geografia, ou sequer os cursaram. E mesmo dentre aqueles que já exerciam a profissão docente, não era comum que participassem coletivamente da produção do planejamento das regências, tampouco produziam um plano de aula que fosse sistematizado e capaz de instrumentalizar o desenvolvimento do seu trabalho docente de maneira consciente.
  - Toda aula tem como essência a mediação do saber entre professor e aluno por meio da articulação de ações previamente organizadas. Cabe ao professor criar estratégias que possibilitem ao aluno, a partir de seus conhecimentos prévios e da sua realidade cotidiana, aprender conteúdos e conceitos que sejam capazes de se tornarem lentes para que os alunos possam enxergar o mundo criticamente, tornando-os cientes da produção de um certo conhecimento. Sendo a aula o ato consciente da ação didática do professor, o seguinte

modelo foi oferecido nas reuniões de planejamento do grupo, como subsídio (um ponto de partida) para que os bolsistas desenvolvessem aos poucos a gestão do processo de ensino-aprendizagem de maneira consciente e problematizadora.

Figura 3: Modelo de plano de regência utilizados por todos os bolsistas.

	Programa Institucional de Bolsas de Iniciação à Docência Universidade Estadual de Campinas SUBPROJETO GEOGRAFIA	
<b><u>PLANO DE REGENCIA</u></b>	<b>RECURSOS DIDÁTICOS:</b>	
Escola: Turma: Professor: Bolsistas de ID:	<b>SEQUÊNCIA DIDÁTICA PROPOSTA:</b>	
<b>TEMA GERAL:</b>	<ul style="list-style-type: none"> <li>• <u>Etapa 1</u></li> <li>• <u>Etapa 2</u></li> <li>• <u>Etapa 3</u></li> </ul>	
<b>CONTEÚDOS ESPECÍFICOS:</b>	<b>AVALIAÇÃO:</b>	
<ul style="list-style-type: none"> <li>• Conceituais:</li> <li>• Procedimentais:</li> <li>• Atitudinais:</li> </ul>	<b>BIBLIOGRAFIA DE APOIO AOS ALUNOS:  </b>	
<b>AÇÃO CURRICULAR:</b>	<b>BIBLIOGRAFIA DE REFERÊNCIA DO PROFESSOR:</b>	
<b>OBJETIVOS:</b>		
<b>TEMPOS DE AULA NECESSÁRIOS:</b>		

Fonte: Organizado e elaborado pelo Coordenador de Área de Geografia da Unicamp. 2014.

Seguindo os critérios estipulados para a criação das regências, os bolsistas se inspiraram em diferentes temas com o auxílio dos professores supervisores, com os demais colegas bolsistas e com o coordenador de área, avaliando todo o processo em conjunto, antes, durante e depois da realização das atividades em sala de aula.

Imagem 2 De pé: a bolsista Gabriela Jordão iniciando a regência sobre Placas Tectônicas na turma de sexto ano. À direita, o professor-supervisor Ederson Briguentti.



Fonte: Subprojeto de Geografia da Unicamp. Relatório anual, 2014.

Imagem 3: Alunos do nono ano realizando atividades durante a regência.



Fonte Acervo: Subprojeto de Geografia da Unicamp. Relatório anual, 2014.

Muitas dúvidas surgem nos bolsistas quando precisam assumir a responsabilidade de planejar uma atividade sozinhos. Em quase todas as reuniões de grupo, foram discutidas muitas possibilidades de realização das atividades que cada dupla ou trio concretizaria. Desta forma, todo o

processo era delimitado por muita angústia, ansiedade e apoio mútuo. Durante a minha observação, pude perceber que estas características eram comuns à maioria do grupo, nas quais eles mesmos reconheciam entre si e ofereciam aos colegas ideias, materiais e suporte para que fossem realizadas as atividades. Nesse sentido, a coordenação também procurou realizar atividades que os mantivessem estimulados, além de suporte material para manter o curso das orientações e das discussões teóricas que o grupo realizava.

A primeira atividade prática que participei junto aos bolsistas, foi um minicurso ministrado por uma ex-bolsista do subprojeto. Ela ensinou aos alunos como manipular o software *Prezi*, que oferece recursos de apresentação para palestras, aulas, seminários etc. Sendo uma plataforma on-line, a ferramenta oferece mais acessibilidade e compatibilidade entre equipamentos que possuem acesso à internet (tablet, *pc*, notebook, smartphone, por exemplo). Também oferece a possibilidade de ser manuseado em modo off-line. O objetivo do minicurso foi aumentar o leque de possibilidades que motivassem os bolsistas a buscarem diferentes materiais e abordagens em suas atividades nas escolas parceiras.

Imagem 4 Prezi produzido pelas bolsistas Soares e Jéssica para ser usado em uma de suas regências.



Fonte: Acervo: Subprojeto de Geografia da Unicamp. Relatório anual, 2014.

A segunda atividade prática consistiu em uma visita técnica ao Instituto de Cegos Padre Chico, na cidade de São Paulo. Essa instituição de ensino fundamental I e II, recebe alunos cegos e com baixa visão, oferecendo acompanhamento familiar, produção de materiais didáticos e inserção inclusiva nas escolas da região. O objetivo da visita foi buscar informações sobre novas formas de ensinar Geografia, disciplina que depende essencialmente da visão.

Imagem 5: Visita técnica ao Instituto Padre Chico.



Fonte: Acervo: Subprojeto de Geografia da Unicamp. Relatório anual, 2014.

No ano seguinte, foi dada continuidade à reflexão dos materiais didáticos de Geografia, ocasionando na execução de outra atividade prática que teve como inspiração a bem-sucedida atividade, realizada pelas bolsistas Gabriela Jordão e Mariana, de elaborar materiais para o tema “Placa tectônicas e formação do relevo”. A atividade consistiu em reproduzir um globo terrestre tridimensional em forma de maquete. Os bolsistas foram divididos em três grupos e cada um deles elaborou um globo terrestre com diferentes temas.

Imagem 6 : Oficina de produção de Globo Terrestre.



Fonte: Acervo: Subprojeto de Geografia da Unicamp. Relatório anual, 2015.

Imagem 7 Oficina de produção de Globo Terrestre



Fonte Acervo: Subprojeto de Geografia da Unicamp. Relatório anual, 2015

A convite do coordenador do subprojeto, a Profa. Dra. Tania Seneme (Departamento de Geografia da Unicamp) ofereceu uma oficina de cartografia escolar. Os bolsistas puderam discutir

sobre a pesquisa e o ensino da cartografia escolar, seus conceitos, categorias e produziram exercícios e maquetes.

Imagem 8 Bolsistas realizando atividade sobre cartografia e o corpo humano.



Fonte Acervo: Subprojeto de Geografia da Unicamp. Relatório anual, 2015.

Imagem 9 Bolsistas realizando atividade sobre cartografia e o corpo humano



Fonte Acervo: Subprojeto de Geografia da Unicamp. Relatório anual, 2015.

As atividades desenvolvidas pelos bolsistas, ao longo desses dois últimos anos, foram organizadas para ampliar a qualidade da sua formação inicial, priorizando a escola como principal espaço de formação. Todo este processo caracterizou-se pela transformação dos bolsistas a partir dos saberes produzidos nas experiências que o cotidiano do subprojeto propiciou. Para isso, o plano de ações do subprojeto privilegiou a prática como fonte de estudos e pesquisas, com experiências repletas de significação, de maneira que os bolsistas aprendessem a dominar os saberes necessários à profissão docente.

Acredito que a diferença crucial entre o programa e o estágio supervisionado tradicional seja o tempo. A inserção do Pibid nas escolas está delimitada ao tempo estipulado no edital. No entanto, a intensidade da imersão do programa no cotidiano da escola é o que define sua continuidade. O trabalho realizado pelos subprojetos tem um acompanhamento mais atento, de modo que suas ações devem ser reportadas à Capes, estimulando a produtividade dos subprojetos, exigindo a presença mais próxima dos coordenadores de área (que são, em sua maioria, professores de estágio supervisionado) e tornando o bolsista mais próximo do professor-supervisor, numa relação de aprendiz e mestre.

O tempo do Pibid nas escolas define os rumos do processo de aprendizagem dos saberes da profissão docente e estimula as formas identitárias. A profissão docente é um trabalho cujo processo de realização desencadeia uma (trans)formação no professor. Ele transforma seu objeto (conhecimento), seus alunos e a si mesmo no/pelo exercício da função docente e a

“[...] sua identidade carrega as marcas de sua própria atividade, e uma boa parte de sua existência é caracterizada por sua atuação profissional. Em suma, *com o passar do tempo*, ela vai se tornando – aos seus próprios olhos e aos olhos dos outros – um professor, com sua cultura, seu *ethos*, suas ideias, suas funções, seus interesses, etc.” (TARDIF, 2014, p.57)

O processo de aprendizagem da docência e de seus saberes são construídos continuamente em diferentes fases da profissão, e a identidade docente se modifica à medida em que o processo de trabalho surge ao longo do tempo, da prática, da experiência, dos hábitos, entre outros. O tempo, no estágio supervisionado, pode ser uma experiência enriquecedora se houver um planejamento adequado e sintonia entre professores supervisores e escolas parceiras. Da mesma maneira, o Pibid depende da sintonia e do plano de ações para constituir-se num espaço de formação de professores. O plano de ações do subprojeto, e sua execução, definem a qualidade da iniciação à docência dos bolsistas.

O destaque dado ao cotidiano, previsto no plano de ações do Geopibid como uma categoria fundamental para se problematizar a prática docente, tornou-se a chave das ações do subprojeto. À medida em que os bolsistas conseguiram perceber as escolas como um espaço de formação de sua profissão, e não somente um espaço estanque onde deveriam produzir oficinas e levar o conhecimento da universidade para a escola, foi possível questionar o atual modelo de formação inicial no qual estão inseridos e imprimir o desejo de pensar uma outra forma de execução do trabalho docente.

A formação inicial de qualidade deve ser apoiada em um repertório teórico de qualidade, com discussões e trocas de experiências coletivas, de forma que possam responder às problematizações da vida em sala de aula e consolidar espaços de formação mútua. Nesse sentido, as narrativas, os relatórios sobre as escolas, os planos de regências e as atividades dentro e fora da universidade foram essenciais na transformação do reconhecimento do cotidiano, enquanto produto curricular e cultural, à compreensão do Pibid como um espaço de pesquisa e reflexão, capaz de incutir “a necessidade de formação de um professor reflexivo, que repensa constantemente sua prática, ressignificando sua formação” e identidade (GHEDIN *et al*, 2015, p. 136).

### 3.2. O Geopibid como cultura na escola de bacharéis

Alguns cursos de licenciatura em Geografia ainda elaboram seus currículos a partir da hipervalorização dos saberes teóricos em detrimento dos saberes práticos na formação do professor. Contreras (2012) afirma que “não é só comum encontrar o período de práticas no final da graduação, como também seu estatuto formativo costuma estar mal definido, relegando muitas vezes à mera experiência, dado seu caráter ambíguo e de segundo plano” (p.103).

Uma concepção como essa restringe o conhecimento a dois momentos: um dispositivo pronto a definir causas e efeitos de um certo fenômeno, com o objetivo de controlá-los e prever sua origem, ou reduzi-los como conhecimento técnico capaz instrumentalizar as experiências para meio e fins pretendidos, de forma ordenada. Uma possível leitura das ciências da educação, sobre esse paradigma estabelecido, se faz através do conceito de currículo oculto (Apple, 1982), quando o currículo acadêmico dos cursos de formação de professores expressa as formas e os sentidos dos discursos enunciados que projetam a profissão docente como a responsável pela aplicação do conhecimento técnico especializado nas práticas educativas da Educação Básica.

Um professor em formação, que absorve essa concepção do profissionalismo docente, projeta seu futuro trabalho diário à resolução de problemas previstos e aplicações de técnicas

disponíveis que alcancem resultados positivos e imediatos na aprendizagem dos alunos. Nesse sentido, os meios e os fins já foram programados por problemas estabelecidos previamente, embora se reconheça que a imprevisibilidade da vida humana e do contexto escolar do cotidiano não sejam pragmáticas, ou simplesmente objetivas. Contreras reforça que

A prática docente é em grande medida um enfrentamento de situações problemáticas nas quais conflui uma multidão de fatores e em que não se pode apreciar com clareza um problema que coincida com as categorias de situações estabelecidas para as quais dispomos de tratamento (2012, p.108)

Os currículos normativos dos cursos de licenciatura devem desnaturalizar essa prática docente tecnicista, repleta de preconceitos e estereótipos sobre a profissão docente. As práticas curriculares escolares pressupõem contextos específicos, singularidades e multiculturalidades que exigem uma atuação aberta às diferentes interpretações nas possibilidades que os contextos apresentam. A utilização de técnicas produzidas fora do contexto escolar que respondem a fins premeditados não são suficientes para atuar na provisoriedade do cotidiano. Por outro lado, quando a prática pedagógica e o cotidiano escolar são definidos como princípios na formação de professores, o modelo curricular normativo, prescritivo e tecnicista (CONTRERAS, 2012) dos cursos de licenciatura torna-se insuficiente no processo de formação docente.

O Geopibid é um dos subprojetos que se encontram neste cenário curricular. O currículo de licenciatura em Geografia da Unicamp, sua cultura e seu discurso, mantém a mitificação do professor como um ator responsável pela perpetuação de conteúdos e conceitos geográficos que, por si só, são capazes de melhorar a qualidade da Educação Básica. Em sua grade curricular normativa não existe espaço para disciplinas que articulem saberes educacionais e geográficos que possibilitem a construção do saber docente em geografia e seus significados na prática educativa historicamente situada, deixando a cargo das disciplinas “pedagógicas” oferecidas na Faculdade de Educação e aos estágios supervisionados em Geografia a responsabilidade da formação docente.

Quando o subprojeto é modificado e implementa uma rotina de atividades, que incluem a presença semanal obrigatória de todos os bolsistas nas reuniões de grupo na universidade e, sobretudo, nas escolas parceiras, de modo a se vivenciar as práticas cotidianas curriculares dos professores supervisores, novos sentidos discursivos são enunciados, ressignificando o sentido de uma licenciatura até então invisibilizada por um currículo normativo, tais como: saberes docentes, práticas curriculares, rotina escolar, indisciplina, relação professor-aluno, avaliação, inclusão, entre tantos outros sentidos e estruturas que compõem a cultura escolar. A clarificação desses novos enunciados que emergem da vivência no cotidiano escolar passa a produzir também novos enunciados discursivos no *espaçotempo* de formação docente (nos seus corredores, nas salas de

aula, nas comissões internas e colegiados), como a evidenciação de ausências nos acervos da biblioteca do instituto e de disciplinas na grade curricular, nas condições do estágio supervisionado, nas ausências da relação universidade-escola. Assim, o Geopibid vem ressignificando a formação de professores e modificando culturas do curso de licenciatura em Geografia.

Entendida como um sistema de significação, a cultura é uma paisagem híbrida, que corre em fluxos e produz discursos. Trata-se de uma categoria relevante para o entendimento do sujeito social, historicamente situado, produzindo “sentidos por intermédio de relações que se dão no interior de práticas significantes” (LOPES & MACEDO, 2011, p. 196). Sobre isso, as autoras afirmam:

Ao se considerar que a ação social e a conduta dos sujeitos têm uma dimensão cultural ou discursiva, está-se indo um pouco além e dizendo que a cultura não é apenas regulada, mas regula. Qualquer que seja a ação humana, ela não ocorre fora de sistemas de significados, ela se dá em arranjos de poder discursivo ou simbólico (LOPES & MACEDO, 2011, p. 198)

Minhas primeiras impressões do cotidiano do curso de licenciatura em Geografia da Unicamp foram possibilitadas pelas falas dos bolsistas nas reuniões de grupo. Havia a forte presença do inconformismo sobre a falta de preparação para a prática docente na graduação cursada. Aqueles que já eram professores sentiam-se desmotivados por precisarem buscar em outros ambientes os saberes necessários para o fazer docente. Outros, que ainda não exerciam a profissão, sentiam-se angustiados e inseguros com suas futuras salas de aula.

Nas primeiras conversas sobre as leituras teóricas que seriam realizadas ao longo do ano, era explícita a surpresa de alguns bolsistas sobre a existência de geógrafos que se dedicavam à pesquisa do ensino de Geografia e que algumas de suas produções mais referenciadas não eram obras novas. Também não sabiam que alguns desses pesquisadores atuam em instituições universitárias próximas à Unicamp, a exemplo da Unesp de Rio Claro e da USP, em São Paulo. Lembro-me de um dia em especial, quando uma das bolsistas veio conversar comigo e com o coordenador, sobre dois livros que havia encontrado na biblioteca da escola em que trabalhava. Muito tímida, mostrou as capas dos livros e perguntou se serviam para ela no Geopibid. O primeiro deles tem a capa mais emblemática da literatura sobre ensino de Geografia, a tangerina atravessada pelo lápis azul. O outro, fino, pequeno e de cor de rosa, durante muito tempo foi considerado a “bíblia” da cartografia escolar brasileira. Eu sorri de imediato e o coordenador respondeu à pergunta explicando a importância de cada um dos livros, dos seus respectivos autores, para o grupo e para toda a trajetória docente que ela teria ao longo da profissão. A surpresa foi maior não por ter encontrado livros importantes, mas sim pelo fato deles estarem armazenados na biblioteca de uma

escola estadual, disponível aos alunos e professores. Em casa, enquanto escrevia em meu caderno de campo sobre a reunião da semana, me calei por algum instante e me perguntei: “*Onde entra, nesse currículo de licenciatura, a Doin<sup>30</sup> e a Lana<sup>31</sup>?*” E como última anotação da folha, escrevi: “*o que eles estudam na graduação?*”

A cultura, como um sistema de significação, produz identidades e significados nas formas de representação. Os mecanismos, valores, conteúdos e sistemas de qualificação e classificação, regulam culturalmente os sujeitos pela linguagem, implicando na exclusão daquilo que não está previsto na cultura estabelecida. No caso da licenciatura em Geografia da Unicamp, o currículo prescritivo constituído não inclui importantes perspectivas da formação de professores em Geografia. Silva (2000) compreende que este sistema de significações emana de poderes em diferentes escalas do cotidiano. O poder produz a linguagem que determina a produção cotidiana da vida da licenciatura, no caso desta pesquisa, a cultura bacharelesca.

A ausência de debates sobre o ensino de Geografia, de disciplinas que sejam voltadas para o curso de licenciatura em Geografia, de práticas de pesquisa e extensão em ensino de Geografia, de laboratórios equipados para o curso de licenciatura, palestras, trabalhos de campo, etc estabelecem o sistema linguístico que define o curso de Geografia como uma escola de bacharéis. Ensino e pesquisa são voltados para a formação de qualidade do geógrafo, limitando a licenciatura a um apêndice curricular e propagando a profissão docente como uma prática social utilitária.

Algumas tentativas de aproximações do curso de licenciatura com a escola surgem de maneira isolada ao longo do ano. A exemplo disso, temos a participação do instituto de Geociências no evento “Unicamp de portas abertas”, onde alunos das escolas da região de Campinas vêm ao *campus* central da universidade conhecer cursos de graduação em busca de salientar curiosidades sobre profissões e a estrutura da universidade. Neste evento, os cursos de Geografia (Licenciatura e Bacharelado) apresentam seus programas, atividades e tiram dúvidas sobre o funcionamento de cada um, ao mesmo tempo que se integram com o curso de Geologia, que utiliza o mesmo espaço para se apresentar.

---

<sup>30</sup> ALMEIDA, Rosângela Doin de. PASSINI, Elza Yasuko. **O espaço geográfico: ensino e representação**. São Paulo: Contexto, 2002.

<sup>31</sup> CAVALCANTI, Lana de Souza. **Geografia, escola e construção de conhecimentos**. Campinas: Papirus, 2012.

Os efeitos que a cultura bacharelesca produz nos espaços do departamento de Geografia são marcados, conforme aponta Silva (2000), pelo poder de sujeitos e ações fixados, criando identidades específicas à profissão, no caso desta pesquisa, a do geógrafo. Ao estabelecer a rotina do Geopibid no cerne do cotidiano da escola de bacharéis, tensionam-se sentidos estabilizados. O subprojeto passa a materializar-se nos espaços do instituto ocupando salas para realizar suas atividades, produzindo exposições nos corredores com seus trabalhos, participando da organização de seminários e eventos científicos, produzindo minicursos abertos aos demais alunos da licenciatura, realizando trabalhos de campo, produzindo pesquisa sobre ensino de Geografia e apresentando-as em eventos científicos de importância nacional. No entanto, não é esta materialidade que define a presença do Geopibid como uma nova cultura, mas sim os enunciados, que determinam através da linguagem que o estabelece, como um sistema simbólico em movimento na representação dos sentidos.

A cultura não pode ser vista como um momento estanque. Ela é produzida a partir de outras culturas, num fluxo contínuo. Macedo (2006) reconhece a cultura como processos híbridos que produzem sentidos num tempo e espaço para além dos sistemas de significação e representação. A autora reconhece a ambivalência da produção cultural, que por um lado tenta definir seu sentido através das relações de poder, e por outro nega a possibilidade de controlar tal definição. O hibridismo cultural não é a correlação de culturas diferentes apenas, nem a harmonia entre as mesmas,

ele aponta para a compreensão de que culturas que identificamos como diferentes são sistemas de significação e representação que se propõem capazes de fechar os sentidos, mas não podem realmente fazê-lo. Dizer que as culturas são híbridas é o mesmo que dizer que elas não existem na forma de fixações absolutas, que elas são espaços-tempos de produção de sentido regulados por um poder incapaz da regulação total. (LOPES & MACEDO, 2011, p. 213/214).

O Geopibid emana como um outro sentido de cultura por conta dessa condição do hibridismo cultural, onde sempre haverá sentidos que escapam ou deslizam aos sistemas de significação, estabelecidos tanto no curso de licenciatura em geografia quanto no próprio subprojeto do Geopibid, garantindo a possibilidade e permissividade de contingencialidades insurgentes. O ser diferente, a rotina diferente, a materialidade diferente que resultam da condição existencial do Geopibid não são a cultura diferenciada, mas são considerados aqui como outros sentidos discursivos que abalam o sistema hegemônico estabelecido. O Geopibid não é uma cultura marginal à licenciatura em Geografia da Unicamp, mas está no mesmo centro que os enunciados hegemônicos se encontram, disputando o próprio sentido de hegemônico, ora estabilizando, ora desestabilizando os mesmos *espaçostempos* de formação.

A cultura que defino como bacharelesca produz identidades através da linguagem, quando alinha características simbólicas essenciais à profissão do bacharel em Geografia. Elas se traduzem nos significados produzidos pelas representações da profissão de bacharelado. A estrutura curricular do curso de licenciatura dá sentidos às experiências dos alunos, possibilitando aos mesmos uma forma de se identificar no meio, assumindo o conteúdo da profissão de bacharel como essencial à formação do professor de Geografia. Não pretendo desqualificar ou diminuir a presença dos diferentes “povos disciplinares” (COSTA, 2013) que habitam a ciência geográfica e pela qual disputam a importância de seus conteúdos na formação de bacharéis e licenciados. No entanto, é necessária a distinção curricular quando o ato de nomear outra carreira profissional, como a licenciatura, cria uma identidade diferente oposta ao bacharelado e, portanto, novos sistemas de significação e representação – culturas.

O Pibid possibilita a produção de novas culturas dentro dos cursos de licenciaturas (independentemente da qualidade na formação docente promovida) que não pretendam aniquilar os diferentes fluxos culturais que coabitam o espaço, mesmo que não exista uma relação harmônica entre si. Sendo produto de uma política educacional de um momento histórico particular, negocia com outras identidades a centralidade de sua representação.

Ainda que existam fortes hegemonias produtoras de discursos identitários, outros sentidos emergem e escapam aos fluxos culturais estabelecidos, possibilitando que novos grupos identitários produzam novos sistemas de significação, e por sua vez, novas identidades, onde identificam-se uns com os outros. Nas palavras de Lopes & Macedo (2011, p. 230),

[...] a identificação é ao mesmo tempo o processo que constitui o sujeito e cria as condições de sua articulação em torno de algo a que chamamos de identidade.

O reconhecimento de outras possibilidades de identificação não impossibilita a existência do outro. O Geopibid se coloca no espaço da licenciatura, reconhecendo as necessidades de formação do geógrafo, mas ao mesmo tempo reivindica melhores condições na formação de professores de Geografia e se expõe politicamente como um espaço privilegiado que defende um outro sentido na formação docente.

### 3.3. Reivindicando um novo sentido na formação docente: contribuições da epistemologia do professor-reflexivo à pesquisa no Geopibid.

Quando as ações do subprojeto tensionam as práticas curriculares do curso de licenciatura, é necessário esclarecer aos bolsistas os sentidos das atividades realizadas na sua

formação inicial. As discussões teóricas realizadas pelo grupo foram apresentadas sob diferentes temas: textos sobre método, categorias e conteúdos da Geografia escolar, pesquisas com estudos de caso, cotidiano escolar, formação docente e currículo. Todos serviram como base para as atividades realizadas, conforme o planejamento e a imprevisibilidade do cotidiano se manifestavam.

A cada atividade do plano de ações realizada, um tema central era eleito e debatido nas reuniões com base em leituras escolhidas especificamente para a ocasião, inclusive na preparação das regências. É importante frisar esse momento no grupo, pois visa suprir necessidades básicas que o curso de licenciatura não proveu na formação dos bolsistas. O debate sobre a produção das regências precedia a sistematização do plano de aula, como um instrumento de produção intelectual-reflexiva do professor autônomo. Com um princípio muito claro: é preciso estudar [muito] para dar aula. Um movimento, que somado às demais ações do Geopibid, incentiva a prática de pesquisa como fundamento do saber docente.

Devido aos interesses particulares e coletivos dos professores do curso de licenciatura em Geografia, são raríssimos aqueles que apresentam projetos de pesquisa e extensão voltados para o ensino da Geografia ou para a formação docente. Dessa forma, naturalizou-se a ausência desse tipo de pesquisa, o que segundo os fluxos culturais, é um sentido produzido pelos sistemas de significação representados nos discursos enunciados (Lopes & Macedo, 2011). Em outras palavras, significa dizer que mesmo que o currículo do curso de licenciatura fosse adequado às deliberações para os cursos de licenciatura de 2002 – contexto de influência – (Ball, 1992), onde incluiu as práticas como componentes curriculares, ainda se apropriava de um discurso que determina a pesquisa como uma qualidade restrita ao bacharel, justificando assim a baixa iniciativa em orientar pesquisas sobre ensino de Geografia.

Outro sentido produzido por esse sistema de significação evidencia o discurso que isenta a pesquisa como prática inata à profissão docente. O curso de licenciatura, até o segundo semestre de 2015, não estabelecia trabalho de conclusão de curso ou monografia como exigência para a colação de grau e obtenção do título<sup>32</sup>. Essa exigência era específica apenas ao curso de bacharelado. Com a recente reformulação do curso de licenciatura, passou a se tornar disciplina obrigatória.

---

<sup>32</sup> De acordo com o novo projeto político pedagógico de adequação do curso de Licenciatura em Geografia da Unicamp previsto na deliberação do Conselho Estadual de Educação de São Paulo – 126/2014.

Na análise do ciclo de políticas de Ball (1992), o Geopibid e suas ações cotidianas possibilitaram uma ressignificação do currículo prescritivo da licenciatura em Geografia. Isso significa que o contexto da prática tem influência sobre o contexto de produção e sobre o contexto de influência, invertendo uma pretensa lógica verticalizada. As atividades do subprojeto e a paisagem de licenciatura que pouco a pouco se constroem nos espaços frequentados pelos cursos, possibilitaram uma psicosfera acolhedora e indicativa de possibilidades materiais para ressignificação do currículo de licenciatura, incluindo definitivamente a pesquisa como um fundamento da formação docente.

As ações pedagógicas que possuem a pesquisa como condição para a formação docente pressupõem a pesquisa como fundamento da formação de professores. Para Ghedin et al (2015, p. 52) o processo formativo conta com um fluxo (em forma de tríade, conectando pesquisa, professor e escola) que possibilita a transformação do conhecimento. A “pesquisa, reflexão e registro das práticas como condição para a produção do conhecimento que delas decorrem” num “espaço de construção do conhecimento”, possibilitam um contexto em que o professor atua como intelectual crítico (GHEDIN *et al*, 2015, p. 52).

O professor recorre à pesquisa no cotidiano quando organiza sua prática a partir da reflexão sobre o seu saber consolidado e suas experiências, possibilitando a elaboração de novos conhecimentos num processo individual e coletivo. Segundo Ghedin et al (2015), a pesquisa atua em dois princípios. O primeiro altera a estrutura neurológica estabilizada, conduzindo o sujeito num processo cognitivo de estabilização-desestabilização-estabilização, implicando assim na produção de um novo conhecimento. O segundo estabelece a perspectiva de formação do sujeito. Juntos “constroem coletivamente saberes e valorizam os processos de reflexão” (p.53).

Formar o professor através da pesquisa é muito importante para transpor a formação tradicional e o exercício da docência como mero reprodutor de teorias, práticas e senso comum. O professor é um sujeito produtor de conhecimento. Configura o seu modo de ser e a sua identidade através da pesquisa como um intelectual crítico e autônomo. Quando nos dispomos a conhecer algo, temos interesse em descobrir novas coisas. À medida em que estamos inseridos nessas descobertas, podemos encontrar perguntas sem respostas que nos incentivam a pesquisarmos o problema até estarmos satisfeitos com as repostas. Esse é o processo investigativo que transforma informação em conhecimento (Ghedin et al, 2015). Daí a importância do exercício de estranhamento pelo o qual os bolsistas ID passam. Define-se como o momento de coleta de informações sobre o cotidiano da

escola e desperta a apreensão sobre um objeto que os incentiva a investigar como problema de pesquisa. O estranhamento precede a problematização da pesquisa.

A prática investigativa constrói e constitui a identidade do professor através do conhecimento produzido e de suas formas de produção. Na interpretação de Ghedin et al

É uma espécie de entrega interpretativa que teoriza a prática e pratica a teorização como possibilidade de compreensão e superação dos limites de nosso ser que se lança no horizonte do sentido da compreensão. Isso tudo está radicalmente ligado à forma como também nos constituímos e construímos no que somos ao sermos atingidos pelo conhecimento. Isto quer dizer que o conhecimento está fundamentalmente ligado ao saber ser. Porque só sabe, quem sabe ser. Quer dizer, o saber, conhecer é traduzido para si e para o outro como um modo de perceber o mundo, de perceber a realidade, as coisas e a nós mesmos. (2015, p. 58).

Formar professores para e pela pesquisa é uma prática que pretende superar a alienação através da reflexão. A pesquisa promove a mediação da aprendizagem e da autonomia. Não reproduz informação ou conhecimento, reelabora-o na produção coletiva e no trabalho individual.

O processo de estranhamento nas escolas parceiras permite aos bolsistas o questionamento dos “estados do ser, fazer e conhecer” do cotidiano, de seus sujeitos e de si próprios. Assim, produzem novos conhecimentos sobre estes estados, levando-os à problematização de um objeto que surge neste processo de reconhecimento e interesse. As inquietações provenientes dessa conjuntura são divididas com os demais colegas, a partir do momento em que todos estão inseridos no mesmo contexto escola/Pibid (*espaçotempo*) e pensam coletivamente sobre o cotidiano escolar e a formação docente, incluindo suas produções curriculares e fluxos culturais. O questionamento leva a uma construção de argumentos que sustentem a comunicação sobre o objeto de pesquisa.

Ao definir a pesquisa como uma das ações a serem realizadas pelo subprojeto, amparamos esta prática como fundamento da formação de um professor crítico, reflexivo e autônomo. Assumindo uma escolha epistemológica que elege a reflexão como conceito fundamental deste sentido na formação de professores, é necessária a compreensão do seu significado ante à banalização de um adjetivo na pesquisa educacional.

Dewey (1971) desenvolveu uma teoria baseada na resolução de problemas através das experiências. Nessa abordagem, o professor, por intermédio da investigação, desenvolve a reflexão praticando a pesquisa de dados, questionando a validade das informações, sistematizando suas ações, etc. Essa prática possibilita a resolução de problemas que surgem no dia-a-dia escolar de forma inovadora e exerce a autonomia, indo contra a tecnocracia e instrumentalização do ensino. Dewey (1971) afirmava que o estado de dúvida possibilitava o exercício de pensar. Que o mesmo

implicava em um ato de pesquisa a fim de solucionar a dúvida. Para tanto, o professor deve estimular três atitudes para a ação reflexiva: abertura de espírito; atitude de responsabilidade e sinceridade (GHEDIN *et al*, 2015). Essas atitudes podem ser interpretadas como uma tomada de iniciativa em busca de abertura ao trabalho coletivo e de negação à resolução dos problemas elaborados por terceiros.

Baseado nesta perspectiva, Schön (2000)

[...] propõe que a formação dos profissionais não mais se dê nos moldes de um currículo normativo que primeiro apresenta a ciência, depois a sua aplicação e por último um estágio que supõe a aplicação pelos alunos dos conhecimentos técnico-profissionais. (apud PIMENTA, 2012, p. 23)

Com uma reforma curricular que valorize a práxis, os profissionais estarão aptos a reconhecer no cotidiano suas adversidades e saberão lidar com as situações que não foram premeditadas por técnicas ou paradigmas. Pesquisadores como Pimenta (2005) defendem que é possível a formação através da prática, se o currículo normativo incluí-la como conteúdo e não somente como componente de carga horária, desde o início do programa e não somente no final, tendo a prática pedagógica como ponto de partida e chegada.

Esta valorização da experiência no cotidiano e do conhecimento tácito servem como base para Schön (2000) propor uma formação profissional baseada na epistemologia da prática. Esta teoria possibilita a valorização dos conhecimentos e saberes adquiridos na/pela experiência do cotidiano. O *conhecimento na ação* é revelado nas ações inteligentes publicamente observáveis, ou seja, na dinâmica implícita das ações sem precedentes, é um hábito da profissão. O ato de conhecer na ação não é suficiente para a consolidação de uma atividade formativa. O cotidiano imprevisível exige que o profissional se movimente em novos caminhos em busca de novas soluções. Esse processo constitui a *reflexão na ação*, um momento que o profissional lança mão do ato de pensar sobre a contribuição do ato de conhecer na ação para o resultado esperado. Esses dois atos configuram o repertório de conhecimentos produzidos através da experiência: o conhecimento prático. Não sendo mais suficiente às novas situações que surgem na rotina, o profissional mobiliza o conhecimento prático em busca de novas análises, questionamentos, novas teorias e novas investigações, num processo denominado *reflexão sobre a reflexão na ação*.

Em outras palavras, a epistemologia da prática valoriza a reflexão como uma conexão com a ação presente, sem precisar interrompê-la, dando forma ao que já estamos fazendo no momento. A ação inicial está repleta de respostas espontâneas e de rotina que revelam o processo de conhecer na ação. As surpresas provocadas pelas repostas fogem do nosso ato de conhecer na ação.

Levam a uma reflexão na ação, que são problematizadoras, e nos remetem a um questionamento consciente e crítico sobre o que levou à ação inicial, permitindo uma reestruturação de estratégias, compreensão de fenômenos ou formas de conceber o problema, para só então agirmos sobre a prática a fim de modificá-la (SCHÖN, 2000, p. 33/34).

As atividades espontâneas da vida cotidiana são o habitat da proposta do professor-reflexivo (CONTRERAS, 2012). É importante frisar que a reflexão é condição inata da espécie humana. No entanto, o conceito de reflexão proposto por Schön (2000) é carregado de circunstâncias historicamente situadas ligadas “ao contexto social, político, econômico e histórico” que determina o hábito profissional (GHENDIN, 2012, p. 149).

As contribuições de Schön para a formação de professores foram importantes para questionar o tecnicismo que foi incorporado ao trabalho docente e o protagonismo dos professores nas produções curriculares. Dessa forma, inúmeras pesquisas brasileiras fizeram uso da epistemologia do professor pesquisador para questionarem: a autonomia na carreira docente; os currículos dos cursos de licenciatura; identidade docente; profissionalização etc. O ensino compreendido como uma prática reflexiva valoriza a produção dos saberes docentes a partir das experiências e mobiliza a pesquisa como um dos fundamentos da formação de professores.

Os limites do conceito professor-pesquisador apontam para a banalização e adjectivação do seu conteúdo, tornando condição *sine qua non* da profissionalidade, além da supervalorização do professor como indivíduo. Pimenta (2012, p. 27) alerta para a falta de condições necessárias à prática reflexiva no cotidiano do professor frente aos problemas da sala de aula: “só a reflexão não basta, é necessário que o professor seja capaz de tomar posições concretas para reduzir tais problemas” para além da sala de aula.

É importante frisar que nem só de prática vive o professor. A teoria tem seu papel fundamental na produção do saber docente,

[...] pois dota os sujeitos de variados pontos de vista para uma ação contextualizada, oferecendo perspectivas de análise para que os professores compreendam contextos históricos, sociais, culturais, organizacionais e de si próprios como profissionais (PIMENTA, 2012, p. 28 *apud* PIMENTA, 2000).

As leituras realizadas pelo Geopibid são articuladas à reflexão do cotidiano das escolas públicas situadas na rede estadual de educação de São Paulo, abordando de forma cautelosa a pluralidade de saberes que são produzidos em seu interior e as desigualdades que operam no sistema educativo proposta pela rede estadual (CONTRERAS, 2012). O papel da teoria supera o praticismo e possibilita a crítica coletiva (ampliando a compreensão da profissão docente para além

da sala de aula), incluindo outras esferas sociais que compõem a escolarização. O debate coletivo entre professores deve ser imperativo frente à reflexão individualista, buscando resolver problemas específicos do interior da sala de aula. Esse é um dos ganhos que o Pibid possibilita na formação docente, “o permanente exercício da crítica das condições materiais nas quais o ensino ocorre e de como nessas mesmas condições são produzidos os fatores de negação da aprendizagem” (PIMENTA, 2012, p. 31).

Giroux (1997) questiona o conceito do professor reflexivo como discurso, quanto à sua operacionalização, quando o mesmo apenas explicita o conteúdo da tarefa docente e quando não deixa claro quais as condições para a sua efetivação. O autor desenvolve a concepção do professor como um intelectual crítico, coletivo e de autoridade pública, capaz de analisar os contextos escolares e direcionar a reflexão para a superação das desigualdades sociais. Esta interpretação problematiza as possibilidades de compreensão do contexto escolar, na sua multiplicidade de sujeitos e saberes. O trabalho de orientação do Geopibid privilegiou a desconstrução da profissão docente, limitada à atuação na sala de aula, como um procedimento de resistência às pressões sociais e institucionais que podam cada vez mais o trabalho docente e fazem parte do cotidiano escolar público ou privado. Para Pimenta (2012)

A compreensão dos fatores sociais e institucionais que condicionam a prática educativa e emancipação das formas de dominação que afetam nosso pensamento e nossa ação não são espontâneas e nem se produzem naturalmente. São processos contínuos de descoberta, de transformação das diferenças de nossas práticas cotidianas (p. 33).

Pesquisadores como Zeichner (1993), enfatizam a importância do conceito político-epistemológico de professor-reflexivo como um movimento reagente ao pensamento sobre o professor como reprodutor de métodos, sem autonomia e que reconhece a experiência da prática como campo de produção do conhecimento. Formar um professor consciente de seu protagonismo perante às questões educacionais para além da sala de aula torna-se uma necessidade capaz de profissionalizar um indivíduo que ressignifica sua formação ao longo de sua carreira docente. Ghedin et al (2015) enfatiza que

[...] o processo de compreensão e melhoria do seu ensino se dá com tempo, começando pela reflexão sobre sua experiência, pois o processo de aprender a ensinar se prolonga durante a carreira e, independentemente de como são formados, só estarão preparados para começar a ensinar responsabilizando-se pelo seu desenvolvimento profissional (p. 135).

O Geopibid se constitui como um espaço de formação coletiva no sentido de que a prática reflexiva colabora na formação dos bolsistas por meio das discussões em equipe e da partilha das experiências que consolidam os saberes produzidos. O registro de práticas possibilita

aos bolsistas transformarem suas experiências e reflexões em teoria. O registro, como hábito da profissão docente, permite que o professor reflita sobre suas ações, questione pensamentos e analise suas reações, garantindo uma poderosa ferramenta que o oriente em novas situações do cotidiano, podendo, inclusive, contestar teorias estabelecidas e reivindicar seu papel nas produções curriculares. “Para isso é necessário primeiramente que o professor faça as adequações do contexto vivenciando com a experiência registrada reelaborando-a teoricamente” (GHEDIN *et al*, 2015, p. 137). Além de enfatizar as produções das práticas, a reflexão tende a ser emancipadora quando é partilhada em coletivo.

A formação inicial de qualidade deve ser apoiada em um repertório teórico de qualidade, com discussões sobre os referenciais e sobre trocas de experiências coletivas, de forma que possam responder às problematizações da vida em sala de aula e consolidarem espaços de formação mútua (universidade mais escola).

A concepção de professor reflexivo precisa ir além de uma perspectiva de formação, incentivando a produção de uma identidade. Precisa ser um *habitus* inerente a qualquer tendência de formação desejada (saber, pesquisa, competência). Ghedin et al (2015) chama atenção para a complexidade do conceito, cuja reflexão, como prática individual, responsabiliza o professor enquanto salvador de todos os problemas da educação. Reforça, assim, a figura do professor flexível e polivalente, mas sem autonomia. Do professor que não ultrapassa a prática imediata do seu cotidiano em sala e tem como finalidade quatro práticas em nome da modernidade: acadêmica, eficácia sociais, desenvolvimentista e reconstrução social. É preciso refletir sobre a prática, mas também sobre estrutura organizacional, valores e condições do trabalho docente. Contreras (2002) sustenta que a reflexão deve provocar um trabalho de análise.

A boa iniciação à docência, nas palavras de Ghedin et al (2015, p. 144), possibilita a formação de sujeitos capazes de evoluir, aprender com a experiência, refletir sobre o que gostaram de fazer, sobre o que fizeram e sobre os seus resultados. Professores em início de carreira tendem a repetir seus modelos docentes de sucesso. Influenciados pelas possibilidades de reflexão teórica, aprendizagem através da experiência do cotidiano escolar e possibilidades materiais de realizarem pesquisas de qualidade com orientação adequada, o Pibid, em suas diversas formas, tende a modificar os futuros professores ou a manter o modelo que os orientou. O momento histórico que compõe o atual contexto científico brasileiro e as políticas públicas investidas na educação superior e básica, incorporam identidades produzidas pelas tendências ideológicas que estão em vigor. Desta

forma, propor a prática de pesquisa na formação de professores é uma maneira de fixar a profissão docente como produtora de conhecimentos, independentemente de seu nível de atuação.

### 3.3.1. A prática de pesquisa no cotidiano de Geopibid

O conceito de professor-pesquisador pode ser compreendido através do arranjo entre teorias, práticas, processos e produtos, configurando um perfil epistemológico (GHEDIN *et al*, 2015) que implica na produção de uma cultura de pesquisa entre os educadores. Desenvolvido e (re)elaborado por diferentes pesquisadores, entre os quais Stenhouse (1998), Elliot (2005), Zeichner (1993; 2008), Demo (2015) e Schön (2000), este conceito tem sua origem na crítica à racionalidade técnica presente no ensino tradicional e na formação de professores, assim como a epistemologia do professor-reflexivo, cuja categoria reflexão serviu como base para a epistemologia da prática, como o *saberfazer* da profissão docente.

O professor-pesquisador entende a prática reflexiva como prática orientada pela pesquisa (ZEICHNER, 2008). Por isso, é subjacente a compressão da epistemologia do professor reflexivo trabalhado no item anterior deste capítulo. Compreendida como uma pesquisa-ação, por alguns autores, a atividade do professor-pesquisador busca formas de situar o *saberfazer* docente como fundamento teórico-metodológico de sua investigação, extrapolando as práticas pedagógicas tradicionais e tendo sua sala de aula e seu contexto sociocultural como objetos de estudo.

Perceber o professor como um sujeito produtor de conhecimento e capaz de associar teoria e prática como um par indissociável, é conceder voz àqueles que não esperam da universidade soluções prontas, tornando-os protagonistas da elaboração de tais soluções. Ao inserir os bolsistas nas escolas parceiras, mobilizando atividades pedagógicas e pesquisa, o Geopibid precisa desconstruir, no imaginário dos sujeitos, a verticalização do saber da universidade para a escola. Um processo que ganhou corpo ao longo dos últimos anos. Ao mesmo tempo que o cotidiano do grupo permite a interação entre teoria e práticas e possibilita a produção de novas práticas que possam ser testadas e incorporadas nas escolas, é também um momento contido, que consiste em não se sobrepor à autonomia das escolas e dos seus supervisores. Desta forma, o conceito de professor-pesquisador enriquece o processo formativo do Geopibid por explicitar de que modo o “[...] professor vai adquirindo autonomia ao exercitar a pesquisa educativa a partir do ângulo de quem está dentro da escola, na busca de melhorias para os problemas que enfrenta” (GHEDIN *et al*, 2015, p. 81).

No início de 2014, com a implementação do subprojeto, os bolsistas receberam o planejamento das atividades e ações que seriam realizados ao longo do ano. A ação “pesquisar e agir nas práticas curriculares”, determinada pelo subprojeto, se tornou a base de todas as atividades do grupo, que além de observar o cotidiano, produz atividades nas escolas e na universidade, elabora pré-projetos de pesquisa individuais no mesmo modelo em que a iniciação científica é realizada na graduação. Para tanto, foi preciso preparar o caminho.

Foi elaborado um roteiro para orientação dos bolsistas intitulado “Professor-pesquisador: metodologia para a elaboração de projeto de pesquisa”, que consiste em orientar os caminhos a serem percorridos na elaboração de projetos de pesquisa, sendo ou não orientados de acordo com a tendência pedagógica do professor-pesquisador. O texto consiste num bom roteiro de elaboração de projetos de pesquisas para qualquer área científica, auxiliando a determinar a temática de pesquisa e o seu objeto, além de definir a problemática da pesquisa, sua escala de abstração e a relação com os modelos teórico-metodológicos escolhidos para a execução da mesma. Como parte do roteiro, foi elaborado o “Exercício metodológico para elaboração de pesquisa”, que consiste em uma estrutura de exercícios em que os alunos preenchem lacunas de acordo com as orientações do roteiro anterior.

A recomendação aos bolsistas consistiu em deixá-los livres para a problematização de qualquer objeto de pesquisa, utilizando ou não o ensino de Geografia como tema central. No entanto, esse objeto e problemática deveriam emergir do próprio cotidiano escolar no qual estivessem designados, bem como as ciências da educação como um todo.

Assim se estabeleceu um ambiente de formação que, propositalmente, organizou-se tal qual a iniciação científica tradicionalmente encontrada nos cursos de graduação, estando também associado a um grupo de pesquisa<sup>33</sup>. Ambientes como esse tendem a ser propícios na formação de professores iniciantes, onde aproximam-se e aprendem os saberes constitutivos da pesquisa em relação aos saberes pedagógicos e da experiência, desenvolvendo uma cultura da práxis<sup>34</sup>. Ghedin et al (2015) enfatizam que

---

<sup>33</sup> Ocasionalmente os bolsistas do Geopibid participam das reuniões de grupo de estudos do Apegeo.

<sup>34</sup> Compreendo a práxis, no sentido Aristotélico, como a ação que mobiliza a qualidade ética entre os sujeitos, portanto, uma ação moral da prática.

Quando este ambiente de aprendizagem é criado, o futuro professor se sente mais confiante em exercer a profissão, pois adquire autonomia pela compreensão (técnica, epistemológica, política, estética e ética) que passa a ter no convívio com os atores do cotidiano escolar, percebendo a relação no que se discute no ambiente da academia, com a realidade a ser investigada na sala de aula junto com seus alunos, transformando-se em sujeito na interface entre ensino e pesquisa, que toma como ponto de partida a realidade e os conhecimentos prévios do educando (p. 86/87).

Definido como um espaço de investigação de práticas escolares e produções curriculares, o Geopibid tende a estimular nos bolsistas que estes sejam capazes de produzir seus próprios conhecimentos a partir de suas vivências e investigações, tornando-se professores críticos, autônomos e compartilhando coletivamente suas indagações e conclusões, reconhecendo que esta ideia confere ao professor em formação uma identidade, uma forma de agir em sua profissão.

As pesquisas dos bolsistas deveriam ter como ponto de partida as turmas aos quais estavam designados nas escolas parceiras. Por estarem subdivididos em duplas, produziram-nas em parceria com o companheiro de turma. Partindo das observações compartilhadas e vivenciadas ao mesmo tempo, a problematização dos temas pré-escolhidos facilitaria a produção dos projetos de pesquisa. No entanto, o fluxo de entrada e saída de bolsistas impossibilitou que a prática de pesquisa fosse estabelecida desta maneira, mantendo então o modelo individual de investigação. Isto ressalta a principal crítica ao conceito do professor-pesquisador, cuja atividade prática se concentra apenas em soluções de impasses nas salas de aula, individualizando o docente, enquanto pesquisador, e a prática de um contexto historicamente situado.

Zeichner (1993) acredita que a formação pela pesquisa possibilita que os futuros professores investiguem questões que venham auxiliar a escola e os sistemas de ensino para além da sala de aula. Melhor dizendo, pesquisar para melhorar a estrutura da Educação Básica, para que as mudanças sejam refletidas em salas de aula. Percebida esta tendência à crítica do conceito de professor-pesquisador, não tomamos outra atitude senão esperar pelos temas escolhidos pelos bolsistas, para aí sim agirmos sobre a deturpação do processo formativo. Me incluo neste momento, por ter feito parte dos processos de orientação dos bolsistas junto ao coordenador, na tentativa de auxiliá-lo a dar conta dos dezenove projetos de pesquisa que passaram pelo Geopibid.

Paralelamente à produção dos projetos de pesquisa e de suas respectivas execuções, destaco aqui uma das ações do grupo, que considero importante não só para a formação estimulada

no subprojeto, como também para a Geografia acadêmica e escolar. O Geopibid, para a maioria dos bolsistas, foi o primeiro espaço formativo do curso de licenciatura em Geografia da Unicamp a usar uma dissertação de mestrado como um texto teórico. Na ocasião, foi escolhida a dissertação de Waldirene do Carmo<sup>35</sup> sobre a produção de materiais táteis na cartografia escolar, com o objetivo de contextualizar o trabalho de campo ao Instituto de Cegos Padre Chico. A leitura e o debate conjunto desse trabalho gerou muitas dúvidas de origem teóricas e metodológicas. A estrutura do texto de dissertação chamou a atenção dos bolsistas para a importância do método na pesquisa, que por se tratar de um trabalho produzido por uma professora não teria menor importância ou rigor acadêmico. Ghedin et al (2015) citando Zeichner (1993), enfatiza que é

[...] essencial o fato de os educadores-pesquisadores terem controle sobre diferentes aspectos do processo de pesquisa, incluindo a definição do foco de investigação, da coleta de dados e das estratégias de análise. Além disso, parece fundamental criar uma cultura de pesquisa que respeite as vozes dos educadores e o conhecimento que eles trazem para essa experiência de investigação (p. 93/94).

Outro aspecto importante da formação pela pesquisa se deu através da produção de um banco de dissertações e teses em ensino de Geografia. Tendo como base a tese do prof. Dr. Antônio Carlos Pinheiro, que resultou na obra “*O Ensino de Geografia no Brasil: Catálogo de dissertações e teses 1967/2003*”<sup>36</sup>. Este trabalho teve como objetivo produzir um estado da arte sobre todas as dissertações e teses produzidas no Brasil, desde a concepção do primeiro programa de pós-graduação em Geografia brasileiro.

Com objetivo semelhante, o Geopibid buscou nas bases bibliográficas de todos os programas de pós-graduação em Geografia, disponíveis na internet, as produções entre os anos de 2004 e 2015, de modo que, a compilação desses arquivos possibilitaria a produção de um banco de dados sobre as pesquisas em pós-graduação em ensino de Geografia, possibilitando um panorama das pesquisas e suas tendências temáticas. Desta forma, tiveram a oportunidade de conhecer diversos trabalhos e aprender os critérios metodológicos que compõem os resumos de pesquisas, enriquecendo sua educação científica.

---

<sup>35</sup> CARMO, Waldirene Ribeiro do. Cartografia Tátil Escolar: experiências com a construção de materiais didáticos e com a formação continuada de professores. Tese (Dissertação de Mestrado em Geografia). São Paulo, FFLCH/USP, 2009.

<sup>36</sup> PINHEIRO, Antônio Carlos. O Ensino de Geografia no Brasil: Catálogo de Dissertações e teses 1967/2003. Goiânia: Editora Vieira, 2005.

Na tentativa de desconstruir a lógica da racionalidade técnica, na qual se estabelece lugares diferentes entre aqueles que produzem conhecimento e aqueles que estão delegados a consumi-los, incentivar a reflexão sobre as práticas pedagógicas elaboradas pelo subprojeto é um desafio em múltiplos sentidos, já apresentados anteriormente.

O processo de educação científica de Ghedin et al (2015) se constitui como o momento de centralizar a pesquisa como fundamento teórico-prático do trabalho docente na formação inicial do professor, implicando na construção da identidade docente do professor-pesquisador. Os mesmos autores defendem que a educação científica prepara os jovens professores para agirem de modo crítico e autônomo frente aos contextos histórico-sociais que encontraram em sua carreira docente ao longo dos anos.

Para melhorar a organização do grupo, uma vez por semestre os alunos apresentaram suas propostas de projetos de pesquisa, desde os primeiros momentos de recorte e problematização da temática escolhida até os relatórios finais com a conclusão das mesmas. Este processo é muito complexo devido à transitoriedade que o programa possui. O corpo de bolsistas de iniciação à docência do Geopibid se renova com frequência. Alguns deixam o programa por falta de tempo, outros por excesso de carga de trabalho em outros estágios ou escolas, ou por decidirem fazer iniciação científica em outra área e com outras bolsas, ou até mesmo no ensino de Geografia, por não se identificarem mais ou com a proposta do subprojeto, ou com a licenciatura, nos casos mais extremos; por fim, são desligados do programa por terem completado o curso de licenciatura.

Essa constante exige o planejamento de um “plano B” (sic), uma certa vigilância que contemple a saída e a entrada de novos bolsistas. Para preencher os espaços deixados pelos que saíram, é necessário recomençar o processo de educação científica e promover a desconstrução do/no cotidiano escolar desde o início, de modo que ninguém fique para trás.

Desde 2014 e até dezembro de 2015, foram entregues à coordenação dezenove projetos de pesquisa. Além desses, três não foram concluídos por conta da saída de bolsistas. Os temas escolhidos pelos bolsistas permearam diferentes sentidos e justificativas de pesquisa, afirmando a expectativa esperada por investigações limitadas às salas de aula específicas atendidas pelo subprojeto. Abaixo apresento os títulos dos projetos elaborados pelos bolsistas no período anunciado anteriormente:

- Os efeitos da defasagem no ensino de Geografia Física na percepção de totalidade do espaço geográfico pelos alunos do 6º ano do ensino Fundamental I e do 1º ano do Ensino Médio da Escola Estadual Felipe Cantúcio – Campinas/SP.
- O consumo como agente de produção da desigualdade social nas periferias: uma análise com alunos do ensino fundamental
- A Proposta Curricular do Estado de São Paulo e sua recontextualização em sala de aula
- O *google earth* na aprendizagem de biomas brasileiros e suas características
- Inclusão Escolar: O Aprendizado e o convívio em sala de aula
- A construção da identidade latino americana no ensino de geografia
- Exposição nas redes sociais: Quando o mundo virtual adentra os muros da escola.
- Arte e geografia: encontros e desmembramentos
- Compreensão dos métodos de avaliação das aprendizagens em geografia no 8º ano da E.E. Luiz Gonzaga Horta Lisboa
- Ideologia, Currículo Oculto e Resistência: Uma reflexão acerca dos conteúdos indígenas nas escolas públicas de São Paulo
- Relações simbólicas permeadas pelo ambiente escolar na E.E. Felipe Cantusio
- Inclusão escolar e ensino de geografia
- Livro didático de Geografia: relação entre ensino e aprendizagem.
- Relação professor-supervisor e bolsista de Iniciação à Docência no contexto das atividades do Pibid
- A confecção de maquetes como uma didática para o ensino sobre a cidade: aplicação no 9º ano da Escola Estadual Luiz Gonzaga Horta Lisboa
- Criatividade como prática pedagógica: Experiência em aulas de Geografia na E.E. Horta Lisboa
- Livros didáticos, questões de gênero e a Comunidade LGBT
- Desenvolvimento de jogos para o ensino de cartografia no ensino fundamental
- Ensino de Geografia e o uso do Humor Gráfico

Por mais que a epistemologia do professor-pesquisador e do professor reflexivo enfatizem a necessidade de superar o trabalho individualista do professor, os temas de pesquisa dos bolsistas foram orientados a terem como objeto de estudo, primeiramente, as salas de aula que eles

acompanham. Em segundo lugar, sendo esta a primeira iniciativa do grupo no estímulo à pesquisa sobre ensino de Geografia na cultura universitária no qual estão inseridos, é interessante perceber que os temas não se limitaram ao ensino de Geografia especificamente, mas transitam em diferentes questões da pedagogia, como inclusão escolar, avaliação, currículo e gênero.

A educação científica dos bolsistas foi além das discussões de grupo e se materializaram em participações de eventos científicos, como: V Encontro Nacional das Licenciaturas e IV Seminário Nacional do Pibid (2014); X Congresso Brasileiro de Geógrafos (2014); IV Encontro Regional de Ensino de Geografia (2014); VII Encontro Nacional de Ensino de Geografia (2015); V Congresso Brasileiro de Educação (2015); I Seminário Interno de Licenciatura em Geografia da Unicamp (2015); XXIII Congresso de Iniciação Científica da Unicamp (2015).

A importância dessa ação do subprojeto vai além da proposta de formação inicial que o programa advoga nas universidades. O Geopibid tornou-se um espaço de incentivo a outras possibilidades formativas no curso de licenciatura em Geografia da Unicamp. Alguns dos projetos de pesquisa foram além do Geopibid e tornaram-se trabalhos de conclusão de curso daqueles bolsistas que cursaram concomitantemente a Licenciatura e o Bacharelado, uma vez que somente para este último é obrigatório o TCC, indo na contramão da tradição da escola de bacharéis. Outros não couberam na estrutura do subprojeto e se tornaram projetos de iniciação científica financiados por agências, como a Fapesp e o CNPQ. Bolsistas que se formaram na graduação, hoje cursam a pós-graduação na condição de mestrandos, pesquisando questões acerca do ensino de Geografia. Ainda não se pode mensurar quantos bolsistas passaram pelo subprojeto e que fazem uso da epistemologia do professor-pesquisador em seu cotidiano profissional, até porque vale salientar que nem todo professor reflexivo é um professor-pesquisador, mas todo professor pesquisador é um professor reflexivo.

É esta cultura que o Geopibid produz no curso de licenciatura e disputa espaço com as demais na formação dos professores de Geografia da Unicamp. Produz novos sentidos e introduz outras possibilidades na construção da identidade docente que se consolidará ao longo de sua trajetória profissional.

## CONCLUSÕES

(Para não concluir a formação docente)

A pesquisa teve como fio condutor o estudo de caso do tipo etnográfico que possibilitou descrever e compreender a cultura do Geopibid desde suas micro-ações até manifestações da macroestrutura do programa nacional em seu cotidiano. O cotidiano do Geopibid está inserido no cerne de uma paisagem de licenciatura, um espaço social, como “[...] um terreno cultural caracterizado por vários graus de acomodação, contestação e resistência, uma pluralidade de linguagens e objetivos conflitantes” (GIROUX, 1986 *apud* ANDRÉ, 2014, pág.41).

Quanto à escala nacional do programa, a expansão Pibid tornou-se um fenômeno espacial visualmente expressivo no território brasileiro. Associado a outras políticas públicas para o ensino superior, como o Reuni e o Prouni, possibilita o aumento na formação de professores, garantindo que cada vez mais jovens professores concluam seus cursos de licenciatura. As bolsas de iniciação à docência são um fomento de incentivo à permanência desses estudantes na universidade que, em muitos casos, deixam de trabalhar em empregos formais e informais para se dedicarem ao curso, graças ao Pibid. Além de constituir uma política de permanência nos cursos de licenciatura, pesquisas recentes realizadas pela Fundação Carlos Chagas e pela Unesco avaliando o PIBID evidenciam, sobretudo, a qualidade do programa na formação dos futuros professores, por se tratar de uma proposta apoiada na *práxis*, em que saberes escolares e acadêmicos não caminham em sentidos opostos, mas convergentes e de forma crítica e reflexiva.

O corte financeiro que a Capes/MEC sofreu em 2015 atingiu o financiamento do programa, previsto no edital 61/2013. Ao final do mesmo semestre, a coordenação geral da Diretoria de Educação Básica, num ato político e honesto com os participantes do programa, antecipou a informação, por meio de uma carta aberta assinada pelo então Coordenador-Geral de Programas de Valorização do Magistério, de que o programa seria extinto no meio do ano, o que produziu a imediata mobilização nacional de bolsistas, coordenadores, supervisores e escolas parceiras, liderados pelo ForPibid<sup>37</sup>, conseguindo manter o programa ativo até o fim daquele ano. Tal movimento não foi suficiente para deter os cortes seguintes. A cúpula da coordenação da DEB foi totalmente substituída e a nova diretoria declarou, através de comunicados aos coordenadores

---

<sup>37</sup> Fórum Nacional dos Coordenadores Institucionais do Pibid.

institucionais, que as bolsas seriam pagas com o recurso financeiro referente ao custeio de atividades extra dos subprojetos e que não teria sido usado no ano de 2014.

Antes do fim do ano a Capes fechou o sistema para inserção ou troca de todos os bolsistas, deixando cada vez mais claro o tom do gerenciamento do programa nos próximos meses. Com a impossibilidade de trocar bolsistas (atitude normal e recorrente ao fim de cada semestre, devido à conclusão de curso dos alunos, por exemplo), as bolsas se tornaram inativas, gerando à Capes índices suficientes que justificariam novos cortes.

No início de 2016, o MEC circulou uma nota oficial com os novos cortes ao programa. Aqueles bolsistas, cerca de 45.000 alunos de licenciatura, que estivessem no programa há mais de 24 meses seriam excluídos. Esta determinação enxugaria ainda mais os subprojetos, ao ponto que muitos se tornariam inviáveis de serem mantidos, desligando 3.000 escolas públicas e quase 3.000 professores supervisores. Novamente, um grande apoio nas redes sociais gerou força ao ForPibid e aos demais apoiadores do programa (nos sistemas executivos e legislativos de federação) para que fossem recebidos pelo MEC e negociassem as novas mudanças. O MEC, alegando mais uma vez sobre a necessidade de reformulação do programa, decidiu por não fazer o corte total no mês de abril, como estipulou anteriormente. Mas manteve as bolsas suspensas, o que implica no não pagamento das mesmas.

Os cortes, cancelamentos e suspensões que o MEC promoveu implicam na descaracterização do programa. Alterando o número de bolsistas de ID, o número de escolas participantes e de professores supervisores também se modificam. Assim, outros sujeitos saem lesados, impossibilitando um dos princípios básicos do programa que é a interação dialética entre escola e universidade no processo de formação de professores

As universidades que possuem baixos orçamentos sofrerão impactos severos no que tange à permanência dos alunos nos cursos de graduação e na qualidade de formação desses futuros docentes. Se o programa for extinto ou se intensificarem os cortes de bolsas de iniciação à docência, muitos alunos contemplados necessitarão retornar ao mercado de trabalho e conciliar outras atividades remuneradas com a graduação, afetando diretamente a qualidade de sua formação docente e o desempenho acadêmico, ou ainda, reforçando o movimento de evasão dos cursos de licenciatura frente à desvalorização da profissão docente. Outro impacto diz respeito às economias locais, sobretudo em pequenas cidades que receberam campus de universidades públicas federais no programa Reuni, em que uma parte significativa dos seus alunos são de cursos de licenciatura e bolsistas de iniciação à docência do Pibid. Ainda que a bolsa seja de valor baixo (R\$400,00), no seu

montante é capaz de dinamizar as economias locais, sobretudo no que diz respeito aos circuitos da economia ligadas diretamente às necessidades básicas. Trata-se, assim, de uma política pública de educação do ensino superior que também tem grande impacto sócio territorial.

A concentração de IES públicas em comparação com as privadas também é um dado relevante. O estado de São Paulo, por exemplo, possui 38 IES privadas e 15 IES públicas no âmbito do Pibid, enquanto o estado da Bahia possui apenas 12 IES no programa, sendo todas públicas. Os somatórios de IES públicas e privadas são bem equilibrados, mesmo que em número de *campi* as IES públicas superem as privadas.

O mapeamento revela, numa análise territorial, que a presença e a concentração entre as instâncias administrativas são reflexos das políticas e da seletividade espacial, características do processo de formação territorial brasileira. As regiões mais ricas do país continuarão, sim, a formar mais professores do que as mais pobres, já que ainda concentram maiores investimentos financeiros, e constituem ainda centros de influência política, com verticalidades e horizontalidades próprias de seus processos e agentes (SANTOS, 2006).

A distribuição das universidades se relaciona com os centros urbanos, condicionadas de acordo com as situações políticas e socioeconômicas de cada época, podendo atribuir valores diferentes às IES. Há uma relação direta entre, de um lado, a formação e a dinâmica territorial brasileira, o processo de urbanização e a hierarquia urbana e, de outro, as características e a existência das IES (FIORI, 2012, p. 65). As demandas sociais, como a escassez de professores da rede pública, criam condições urgentes para a implementação de novos cursos de licenciatura, e de políticas públicas voltadas para a formação de professores e valorização da profissão docente.

O Geopibid se constitui como um espaço de formação inicial, tal qual previsto pela Capes. Suas ações e atividades no cotidiano escolar e na universidade propiciam a produção de uma cultura na paisagem de licenciatura do curso de Geografia da Unicamp, reivindicando novos sentidos à formação de professores de Geografia neste território. A atual fase do programa possibilitou uma nova característica ao cotidiano do Geopibid: a de articulador de mobilizações em prol do Pibid dentro da Unicamp.

Entre a suspensão de bolsistas e a incerteza da continuidade do programa, muitos subprojetos e projetos institucionais mobilizaram pelo país a campanha #ficapibid. Através das redes sociais, compartilharam e divulgaram massivamente suas atividades, falas de professores e alunos da Educação Básica atingidos pelo programa, e cobranças sobre a Capes e sobre o MEC. O Geopibid assumiu a dianteira na mobilização dentro da própria Unicamp, reunindo bolsistas ID dos

demais projetos, panfletando nos horários de pico do restaurante universitário, espalhando cartazes pela universidade, produzindo vídeos com depoimentos em defesa do programa e promovendo uma aula pública com os professores supervisores para debater a importância do projeto na Unicamp e nas escolas parceiras. Esse movimento de ocupação e visibilidade do Pibid na Unicamp, revelou culturas muito próximas à cultura da licenciatura em Geografia da universidade. A adesão ao movimento #ficapibidUnicamp, pelos bolsistas e coordenadores de área, foi muito abaixo da totalidade de bolsistas que a Unicamp concentra.

Seria então comum às licenciaturas da Unicamp a desvalorização dos seus cursos, mediante os demais? Por que os cursos de engenharia desconhecem o Pibid? Por que alunos de licenciatura não reconhecem o Pibid em sua própria paisagem de licenciatura? Por que os bolsistas de outros subprojetos não se interessaram pela mobilização em defesa do programa?

A cultura até aqui foi entendida como um sistema de significações híbrido, repleto de fluxos e sentidos múltiplos. Sendo assim, o Geopibid, quando se coloca no centro de disputa como um dos sentidos do ofício do geógrafo, disputa a significação, o poder, que ordena a vida cotidiana da licenciatura em Geografia da Unicamp. Através da epistemologia do professor-pesquisador, defende a emancipação da identidade docente do sistema de dominação hegemônico da escola de bacharéis.

O Pibid, como uma política pública para Educação Básica e Superior, se torna uma demanda produzida em um contexto de influência específico com objetivos claros a serem atingidos no contexto da prática que, em suas ressignificações, encontra uma cultura fixada no ofício do geógrafo bacharel e logo entra em disputa com essa dominação cultural. O que não era esperado na constituição do subprojeto e no planejamento das ações previstas pelo mesmo, são os sentidos que escapam em ambas as culturas em disputa: alunos formados no bacharelado que não exercem a função do profissional liberal em Geografia ou a do pesquisador Geógrafo; alunos que cursam bacharelado e querem ser (ou já são excelentes) professores; alunos que cursam bacharelado e licenciatura, aos moldes do currículo antigo e produzem trabalhos de conclusão de curso riquíssimos sobre as questões escolares; alunos do subprojeto que deixam o programa para se dedicarem à iniciação científica em Geografia (apenas); alunos do subprojeto que deixam o programa para se dedicarem à iniciação científica em ensino de Geografia; alunos que são ativos no subprojeto, formam-se apenas na licenciatura e ao sair da universidade, não exercem a docência e estão inseridos em outra atividade no mercado de trabalho; e alunos que, mesmo passando pelo subprojeto, ingressam na pós-graduação com interesses diferentes do ensino de Geografia.

Não existe uma fixação única na identidade produzida pelos cursos de bacharel e/ou licenciatura. Existem múltiplas demandas, interesses e sujeitos que se constituem pela ação política que exerce influência sobre eles. A perspectiva da epistemologia do professor-pesquisador no Geopibid propaga uma identidade fixada, que pressupõe um sujeito uno, fixo, estabelecendo uma escola de magistério, no lugar da escola de bacharéis.

A identidade docente excede ao cotidiano do Geopibid. Ela está presente na memória das experiências vividas, está presente na necessidade de um trabalho assalariado, na descoberta dos *saberes-fazer*s da ciência geográfica e das ciências da educação, está presente nas práticas curriculares do curso de licenciatura, nas conversas de roda que compartilham dúvidas, aflições e segredos. A identidade docente não se limita ao professor-pesquisador, mas se constitui de forma profícua na reflexão sobre o que somos e aonde queremos chegar. Quanto ao Geógrafo, sua identidade é híbrida, se constrói contingencialmente, nas lutas culturais e políticas. Uma identidade que não está limitada à escola de bacharéis ou à escola de magistério.

Imagem 10 Cartaz da mobilização em defesa do Pibid na Unicamp, posicionado do prédio do Ciclo Básico da Unicamp, onde ocorrem aulas de quase todos os cursos da universidade.



Fonte Acervo: Geopibid, 2016.

- Eu acho que já estou pronto para uma nova aventura!

Bilbo Bolseiro.



## BIBLIOGRAFIA

ALVES, Nilda. Decifrando o pergaminho: o cotidiano das escolas nas lógicas das redes cotidianas. In: OLIVEIRA, Inês Barbosa; ALVES, Nilda. (Org.). **Pesquisa no/do cotidiano das escolas: sobre redes de saberes**. Rio de Janeiro: P&A, 2001.

ALVES, Vicente Eudes Lemos; DINIZ, Vanessa Lessio. Pibid-Geografia: repensando o papel do professor e das práticas geográficas escolares. In: PRADO, Guilherme Do Val Toledo. AYOUB, Eliana. **Pibid-Unicamp: Criando uma nova cultura nos cursos de formação de professores**. V.1. Campinas: Edições Leitura Crítica, p.91-108

AMBROSETTI, Neusa B.; RIBEIRO, Maria Teresa; TEIXEIRA, Mirian. Pibid: diferentes olhares sobre o significado de uma experiência de iniciação à docência. In: **Congresso estadual paulista sobre formação de educadores, 11., e Congresso nacional de formação de professores, 1., 15-17 ago. 2011, Águas de Lindoia. Águas de Lindoia, SP, 2011.**

ANDRÉ, Marli Elza Dalmazo Afonso de. **Políticas e programas de apoio aos professores iniciantes no Brasil**. Cad. Pesquisa. vol.42 no.145 São Paulo Jan./Apr. 2012

\_\_\_\_\_. Formação de professores: A constituição de um campo de estudos. **Educação**, Porto Alegre, v. 33, n. 3, p. 174-181, set./dez. 2010

\_\_\_\_\_. A produção acadêmica sobre formação de professores: um estudo comparativo das dissertações e teses defendidas nos anos 1990 e 2000. **Formação Docente – Revista Brasileira de Pesquisa sobre Formação Docente**, v. 1, n. 1, p. 41-56, ago./dez. 2009.

\_\_\_\_\_. **Estudo de caso em pesquisa e avaliação educacional**. Brasília: Liber Livro Editora, 2008.

\_\_\_\_\_. Dez anos de pesquisa sobre formação docente. In: Barbosa, Raquel Lazzari Leite (org.). **Formação de educadores: artes e técnicas, ciências políticas**. São Paulo: Editora UNESP, 2006.

\_\_\_\_\_. **Pesquisa, Formação e Prática docente**. In: O papel da pesquisa na formação e na prática dos professores. Campinas: Papirus, 2001.

APPLE, Michael. **Ideologia e currículo**. São Paulo: Brasiliense, 1982.

BALL, Stephen. **Education reform: a critical and post-structural approach**. Buckingham: Open University Press, 1994.

BENJAMIN, Walter. **Magia e técnica, arte e política: Ensaio sobre literatura e história da cultura**. Obras Escolhidas: Vol. I. São Paulo: Brasiliense, 2014(a).

\_\_\_\_\_. **Rua de mão única**. Obras escolhidas: Vol. II. São Paulo: Brasiliense, 2014(b).

BOGDAN, Robert; BIKLEN, Sari. **Investigação qualitativa em educação**. Porto: Porto Editora, 1994.

BORGES, Cecília; TARDIF, Maurice. Apresentação. **Educação & Sociedade**, ano XXII, nº 74, abril, p.11-26, 2001.

BOWE, R.; BALL, S.; GOLD, A. **Reforming education & changing schools: case studies in policy sociology**. London: Routledge, 1992.

BRASIL. Presidência da República, Casa Civil. Lei nº 9.394 de 20 de dezembro de 1996. **Estabelece as diretrizes e bases da educação nacional**. Brasília: Presidência da República, 1996. Disponível em: [http://www.planalto.gov.br/ccivil\\_03/leis/19394.htm](http://www.planalto.gov.br/ccivil_03/leis/19394.htm).

\_\_\_\_\_, Presidência da República, Casa Civil. Emenda Constitucional nº 53 de 19 de dezembro de 2006. **Dá nova redação aos arts. 7º, 23, 30, 206, 208, 211 e 212 da Constituição Federal e ao art. 60 do Ato das Disposições Constitucionais Transitórias**. Brasília: Presidência da República, 2006. Disponível em: [http://www.planalto.gov.br/ccivil\\_03/Constituicao/Emendas/Emc/emc53.htm](http://www.planalto.gov.br/ccivil_03/Constituicao/Emendas/Emc/emc53.htm).

\_\_\_\_\_, Presidência da República, Casa Civil. Lei nº 6.094 de 24 de abril de 2007. **Dispõe sobre a implementação do Plano de Metas Compromisso Todos pela Educação, pela União Federal, em regime de colaboração com Municípios, Distrito Federal e Estados, e a participação das famílias e da comunidade, mediante programas e ações de assistência técnica e financeira, visando a mobilização social pela melhoria da qualidade da educação básica**. Brasília: Presidência da República, 2007(a). Disponível em: [http://www.planalto.gov.br/ccivil\\_03/\\_ato2007-2010/2007/decreto/d6094.htm](http://www.planalto.gov.br/ccivil_03/_ato2007-2010/2007/decreto/d6094.htm).

\_\_\_\_\_, Ministério da Educação - MEC. EDITAL MEC/Capes/FNDE. **Seleção pública de propostas de projetos de iniciação à docência voltados ao Programa Institucional de Iniciação à Docência – Pibid**. Brasília: MEC/Capes/FNDE, 2007(b)

\_\_\_\_\_, Ministério da Educação - MEC. **O Plano de desenvolvimento da educação: razões, princípios e programas**. Brasília. 2007(c). Disponível em: <http://portal.mec.gov.br/arquivos/livro/livro.pdf>.

\_\_\_\_\_, Presidência da República, Casa Civil. Decreto nº 7.219 de 24 de junho de 2010. **Dispõe sobre Programa Institucional de Bolsa de Iniciação à Docência e dá outras providências**. Brasília: Presidência da República, 2010(a). Disponível em: [http://www.planalto.gov.br/ccivil\\_03/\\_Ato2007-2010/2010/Decreto/D7219.htm](http://www.planalto.gov.br/ccivil_03/_Ato2007-2010/2010/Decreto/D7219.htm)

\_\_\_\_\_, Ministério da Educação – MEC. **Edital conjunto nº002/2010 Pibid Diversidade**. Brasília: MEC/Capes/Secad, 2010(b). Disponível em: <http://www.capes.gov.br/educacao-basica/capespibid/editais-e-selecoes>

\_\_\_\_\_, Ministério da Educação - MEC. Instituto Nacional de Estudos e Pesquisas Educacionais Anísio Teixeira - Inep. **Resumo Técnico: Censo da Educação Superior**. Brasília: Inep, 2010(c). Disponível em: [http://download.inep.gov.br/download/superior/censo/2009/resumo\\_tecnico\\_2009.pdf](http://download.inep.gov.br/download/superior/censo/2009/resumo_tecnico_2009.pdf)

\_\_\_\_\_, Coordenação de Aperfeiçoamento de Pessoal de Nível Superior - Capes. **Relatório de Gestão da Diretoria de Formação de Professores da Educação Básica 2009-2011**. Brasília: Capes, 2011(a). Disponível em: <<http://www.capes.gov.br/educacao-basica/capespibid/relatorios-e-dados>>, acesso em janeiro de 2013.

\_\_\_\_\_, Ministério da Educação – MEC. **Edital Pibid nº01/2011**. Brasília: Capes, 2011(b). Disponível em: <http://www.capes.gov.br/educacao-basica/capespibid/editais-e-selecoes>.

\_\_\_\_\_, Ministério da Educação – MEC. **Edital Pibid nº11/2012**. Brasília: Capes, 2012. Disponível em: <http://www.capes.gov.br/educacao-basica/Capespibid/editais-e-selecoes>.

\_\_\_\_\_, Presidência da República, Casa Civil. Lei nº 12.796 de 4 de abril de 2013. **Dispõe sobre a formação dos profissionais da educação e dar outras providências**. Brasília: Presidência da República: 2013(a). Disponível em: [http://www.planalto.gov.br/ccivil\\_03/\\_ato2011-2014/2013/lei/112796.htm](http://www.planalto.gov.br/ccivil_03/_ato2011-2014/2013/lei/112796.htm).

\_\_\_\_\_, Ministério da Educação – MEC. **Edital Pibid nº 061/2013**. Brasília: Capes, 2013(b). Disponível em: <http://www.capes.gov.br/educacao-basica/capespibid/editais-e-selecoes>.

\_\_\_\_\_, Coordenação de Aperfeiçoamento de Pessoal de Nível Superior – Capes. **Relatório de Gestão da Diretoria de Formação de Professores da Educação Básica 2009-2013**. Brasília: Capes, 2013(c). Disponível em: <<http://www.capes.gov.br/educacao-basica/capespibid/relatorios-e-dados>>, acesso em agosto de 2014.

\_\_\_\_\_. Presidência da República, Casa Civil. Lei nº13.005 de 25 de junho de 2014. **Aprova o Plano Nacional de Educação e dá outras providências**. Brasília: Presidência da República, 2014. Disponível em: <http://presrepublica.jusbrasil.com.br/legislacao/125099097/lei-13005-14>

CALLAI, Helena Copetti. **A formação do profissional da Geografia: o professor**. Ijuí: Ed Ijuí, 2013.

CAVALCANTI, Lana de Souza. **O ensino de Geografia na escola**. Campinas: Papyrus, 2012.

CERTEAU, Michael. **A invenção do cotidiano**. Petrópolis: Vozes, 1998.

CHERVEL, André. História das disciplinas escolares: reflexões sobre um campo de pesquisa. **Teoria & Educação**. N. 2. Porto Alegre: Pannonica, 1990.

CLANDININ, D. Jean; CONNELLY, F. Michael. **Pesquisa Narrativa: experiências e história em pesquisa qualitativa**. Uberlândia: EDUFU, 2011.

CONTRERAS, José. **A autonomia dos professores**. São Paulo: Cortez, 2012.

COSTA, Hugo Heleno Camilo. **O povo disciplinar de geografia e a tradução na política de currículo**. Dissertação (Mestrado em Educação) – Programa de Pós-Graduação em Educação, FE, UERJ, Rio de Janeiro, 2013.

DEWEY, John. **Experiência e educação**. São Paulo: Nacional, 1971.

DINIZ, Maria do Socorro. Ouvindo narrativas, criando saberes.... Um novo processo de formação. In: PONTUSCHKA, NÍDIA NACIB; OLIVEIRA, ARIIVALDO UMBELINO. **Geografia em perspectiva**. São Paulo: Editora Contexto, p.287-293, 2009.

\_\_\_\_\_, **Professor de Geografia Pede Passagem: alguns desafios no início da carreira**. (Tese doutorado). São Paulo: FFLCH, USP, Pós-Graduação em Geografia, 1998.

ELLIOT, John. **La investigación-ación em educación**. Madrid: Morata, 2005.

ESTEBAN, Maria Tereza; ZACCUR, Edwiges. **Professora Pesquisadora: Uma práxis em construção**. Rio de Janeiro: DP&A, 2002.

ESTEVES, João Manuel. **O Mal-Estar docente**. Lisboa: Escher, Fim de Século, 1992

FERRAÇO, Carlos Eduardo. Eu, caçador de mim. In: GARCIA, Regina Leite (Org.). **Método: pesquisa com o cotidiano**. Rio de Janeiro: DP&A, 2003.

FUNDAÇÃO CARLOS CHAGAS. Um estudo avaliativo do Programa Institucional de Bolsa de Iniciação à Docência (Pibid). **Textos FCC**. São Paulo: FCC/SEP, 2014.

FREITAS, Anniele Sarah Ferreira de. **O Programa Institucional de Bolsa de Iniciação à Docência como *tempoespaço* de formação do professor-pesquisador**. Monografia de Especialização. Uerj: São Gonçalo, 2014.

\_\_\_\_\_; STRAFORINI, Rafael. Pibid-Geografia: práticas e reflexões obre o processo de formação do professor-pesquisador. In: AYOUB, Eliana; PRODÓCIMO, Elaine; PRADO, Guilherme do Val Toledo (Org.). **Experiências e reflexões sobre a formação docente**. V.4. p.85-96 Campinas: Edições Leitura Crítica, 2015.

FRIGOTTO, Gaudêncio; CIAVATA, Maria; RAMOS, Marise. A Política de educação profissional no Governo Lula: um percurso histórico controvertido. **Educação e Sociedade**, vol.26 – Campinas, São Paulo, 2005

GARCÍA, Carlos Marcelo, **Formação de Professores: Para uma mudança educativa**. Porto: Porto Editora, 1999(a).

\_\_\_\_\_. Estudio sobre estrategias de inserción profesional en Europa. **Revista Iberoamericana de Educación** nº19, p.101-144, 1999.

\_\_\_\_\_. Políticas de inserción a la docencia: El establon perdido al puente para desarrollo profesional docente. In: Workshop Internacional Las políticas de inserción de los nuevos maestros en la profesión docente: **La experiencia latinoamericana y el caso colombiano**. Bogotá, p.1-35, 2006.

GATTI, Bernadete Angelina; BARRETO, Elba Siqueira de Sá; ANDRÉ, Marli Eliza Dalmazo de Afonso. **Políticas de Docentes no Brasil: um estado da arte**. UNESCO, 2011.

GHEDIN, Evandro. Professor reflexivo: da alienação da técnica à autonomia crítica. In.: PIMENTA, Selma Garrido; \_\_\_\_\_. **Professor reflexivo no Brasil: gênese e crítica de um conceito**. São Paulo: Cortez, 2012. p.148 a 173.

\_\_\_\_\_ ; OLIVEIRA, Elisangela S. de; ALMEIDA, Whasgthon A. de. **Estágio com Pesquisa**. São Paulo: Cortez, 2015.

GIROUX, Henry. **Os professores como intelectuais: rumo a uma pedagogia crítica da aprendizagem**. Trad. Daniel Bueno. Porto Alegre: Artmed, 1997.

GOODSON, Yvor E. **A construção social do currículo**. Lisboa: Educa, 1997.

GREENWOLD, Rebecca Louise; FONSECA Alexandre Brasil Carvalho da. **Um Olhar pela portinhola: entrando no cotidiano da escola**. Colóquio de Educação, alimentação e cultura. Rio de Janeiro, 2010.

HAWLEY, W., & VALLI, L. The Essentials of Effective Professional Development. A New Consensus. In L. D.-H. a. G. Sykes (Ed.), (Vol. Teaching as a Learning Profession. **Handbook of Policy and Practice**, pp. 127-149, 1999.

INGVARSON, L., MEIERS, M., & BEAVIS, A. Factors affecting the Impact of Professional Development Programs on Teachers' knowledge, Practice, Student Outcomes & Efficacy. **Educational Policy Analysis Archives**, 13(10), 2005.

JOSSEY-BASS.ARENDS, R., & RIGAZIO-DIGILIO, A. **Beginning teacher induction: Research and Examples of Contemporary Practice**. 2000.

KHAOULE, Anna Maria Kovacs. O estágio supervisionado e suas contribuições na formação do professor de Geografia. In.: Bento, Izabella Peracini; Oliveira, Karla Annyelly Teixeira de. (Org.) **Formação de professores: pesquisa e prática pedagógica de Geografia**. Goiânia: Ed. PUC Goiás, 2012.

LACLAU, Ernesto; MOUFFE, C. **Hegemonía y estrategia socialista: hacia una radicalización de la democracia**. Buenos Aires: Fondo de Cultura Económica de Argentina, 2004.

LARROSA, Jorge (org.). **Déjame que te cuente: ensayos sobre narrativa y educación**. Barcelona: Editorial Laertes, 1955.

\_\_\_\_\_. Notas sobre a experiência e o saber da experiência. **Revista Brasileira de Educação**. p. 20-28. Jan/Fev/Mar/Abr. nº19, 2002.

LEHER, Roberto. **Reforma Universitária do governo Lula: retorno do protagonismo do Banco Mundial e das lutas antineoliberais**. 6 fev., 2004. Disponível em: [http://www.adur-rj.org.br/5com/pop-up/Reforma\\_universit\\_governo\\_LULA.htm](http://www.adur-rj.org.br/5com/pop-up/Reforma_universit_governo_LULA.htm)

LIBÂNEO, José Carlos; OLIVEIRA, João Ferreira; TOSCHI, Mirza Seabra. **Educação Escolar: Políticas, estrutura e organização**. São Paulo: Cortez, 2012

LOPES, Alice Casimiro; MACEDO, Elizabeth. Contribuições de Stephen Ball para o estudo de políticas de currículo. In: BALL, Stephen; MAINARDES, Jefferson. **Políticas Educacionais: questões e dilemas**. p. 248-282. São Paulo: Cortez, 2011.

LÜDKE, Menga; BOING, Luiz Alberto. Caminhos da profissão e da profissionalidade docentes. **Educação & Sociedade**, Campinas, vol. 25, n. 89, p.1159-1180, Set./Dez. 2004

MAINARDES, Jefferson. Abordagem com o clico de políticas uma contribuição para a análise de políticas educacionais. **Educação & Sociedade**, Campinas, vol.27, n.94, p.47-69, jan/abr, 2006.

MACEDO, Elizabeth. Currículo como espaço-tempo de fronteira cultural. **Revista Brasileira de Educação**. v. 11 n. 32, p.285 a 372. maio/ago. 2006.

MALYSZ, Sandra T. Estágio em parceria com universidade-educação básica. In.: PASSINI, Elza Yasuko (Org.) **Prática de ensino de Geografia e estágio supervisionado**. São Paulo: Contexto, 2007.

MATHEUS, Elaine. Práticas de formação colaborativa de professores/as de inglês: representações de uma experiência no Pibid. **Revista Brasileira de Linguística Aplicada**. vol.13 no.4 Belo Horizonte Oct./Dec. 2013 Epub Dec 20, 2013

MIZUKAMI, Maria das Graças Nicoletti *et al.* **Escola e aprendizagem da docência: processos de investigação e formação**. São Carlos: EdUfscar. 2002.

MONTANDON, Maria Isabel. Políticas públicas para a formação de professores do Brasil: os programas Pibid e PRODOCÊNCIA. **Revista da ABEM**; Londrina; V.02; nº28; 2012.

NASCIMENTO, PAULO CÉSAR. **Instituto de Geociências da Unicamp, 30 anos: os desafios de um projeto inovador de ensino e pesquisa**. Campinas: Instituto de Geociências, Unicamp. 2010.

NEVES, Carmem Moreira de Castro. **Palestra Concedida no II Encontro de Pibid do Mato Grosso**. MT: Campo Grande, 2011.

\_\_\_\_\_, A Capes e a formação de professores para a educação básica. **Revista Brasileira de Pós-Graduação**, Brasília, supl. 2, v. 8, p. 353 - 373, março de 2012.

\_\_\_\_\_, **Palestra Concedida no II Encontro de Pibid do Mato Grosso**. MT: Campo Grande, 2011.

NEVES, Lúcia Maria Wanderley (org.). **Reforma Universitária do Governo Lula**. São Paulo: Ed. Xamã, 2004

NÓVOA, António. **A formação de professores e a profissão docente**. In: \_\_\_\_\_. Os Professores e a sua formação. p.15-33, Lisboa: Publicações Dom Quixote, 1995.

OCDE. **Teachers Matter: attracting, developing and retaining effective teachers**. OCDE, 2005.

OLIVEIRA, Ana. LOPES, Alice Casimiro. A abordagem do ciclo de políticas: uma leitura pela teoria do discurso. **Cadernos de Educação**. Pelotas, n.38, p.19-41, jan/abr, 2011.

OLIVEIRA, Inês Barbosa. **Currículos praticados: entre a regulação e a emancipação**. Rio de Janeiro: DP & A, 2003.

OTRANTO, Celia Regina “A reforma da educação superior do governo Lula: Da inspiração à implantação”. **Revista Universidade e Sociedade** – ANDES-SN, ano XVI, nº 38, jun/2006.

PASEGGI, Maria da Conceição; SOUZA, de Elizeu Clementino; VICENTINI, Paula Perin. Entre a vida e a formação: pesquisa (auto) biográfica docência e profissionalização. **Educação em Revista**. Belo Horizonte; v.27; n.01; p.369-386; abr. 2011

PEREIRA, David Barbosa; SILVA, Aldelice. O Pibid diversidade e a construção de práticas de ensino em agroecologia. **Anais do V Encontro Nacional das Licenciaturas/ IV Seminário Nacional do Pibid/ XI Seminário de Iniciação à Docência**. UFRN: Natal, 2014.

PEREIRA, Regina Coeli Barbosa; PEREIRA, Rosilene de Oliveira. O estágio supervisionado no contexto da formação de professores. In: CALDERANO, Maria da Assunção (Org.) **Estágio Curricular: concepções, reflexões teórico-práticas e proposições**. Juiz de Fora: Ed. UFJF, 2012.

PESAVENTO, Sandra Jatahy. Crônica: a leitura sensível do tempo. **Anos 90**. Porto Alegre, N°7, julho de 1997.

PICONEZ, Stela C. Bertholo. (coord.). A Prática de Ensino e o Estágio Supervisionado: a aproximação da realidade escolar e a prática da reflexão. In: **A Prática de Ensino e o Estágio Supervisionado**. Campinas: Papirus, 2001.

PIMENTA, Selma Garrido. Formação de professores: identidade e saberes da docência. \_\_\_\_\_; **Saberes pedagógicos e atividade docente**. p.15-34. São Paulo: Cortez, 2002.

\_\_\_\_\_. Professor reflexivo: construindo uma crítica. In.: \_\_\_\_\_; GHEDIN, Evandro (org.). **Professor reflexivo no Brasil: gênese e crítica de um conceito**. São Paulo: Cortez, 2012. p.20 a 62.

\_\_\_\_\_. Estágio e docência: diferentes concepções. Goiânia: **Revista Poiesis** Vol. 3, N.3 e 4, pp.5-24, 2005/2006.

\_\_\_\_\_; LIMA, Maria Socorro Lucema. **Estágio e Docência**. São Paulo: Cortez, 2011

PONTUSCKA, Nídia Nacib; TOMOKO, Iyda Paganelli; CACETE, Núria Hanglei. **Para ensinar e aprender Geografia**. São Paulo: Editora Cortez. 2009.

PRADO, Guilherme do Val Toledo. AYOUB, Eliana. **Pibid-Unicamp: Criando uma nova cultura nos cursos de formação de professores**. V.1. Campinas: Edições Leitura Crítica, 2014.

\_\_\_\_\_; PIBID-Unicamp: criando uma nova cultura de valorização da profissão docente. \_\_\_\_\_. **Pibid-Unicamp: Criando uma nova cultura nos cursos de formação de professores**. V.1. Campinas: Edições Leitura Crítica. p.17-34, 2014.

SACRISTÁN, Gimeno. Currículo e diversidade cultural. In: SILVA, Tomas Tadeu; MOREIRA, Antônio Flávio.. (Org.). **Territórios contestados**. Petrópolis: Vozes, 1995.

SAMPAIO, Maria das Mercês Ferreira; MARIN, Alda Junqueira. Precarização do trabalho docente e seus efeitos sobre as práticas curriculares. **Educação & Sociedade**, Campinas, vol. 25, n. 89, p. 1203-1225, Set./Dez. 2004

SAVIANI, Dermeval. Formação de professores: aspectos históricos e teóricos do problema no contexto brasileiro. **Revista Brasileira de Educação**. V. 14, n. 40, jan./abr., 2009.

SAVIANI, DERMEVAL. Organização de Educação Nacional: Sistema e Conselho Nacional de Educação, Plano e Fórum Nacional da Educação. **Educação & Sociedade: Revista de Ciência da Educação**. Campinas, Centro de Estudos Educação & Sociedade, v.31, n.112, p.769-788,jul./set.2010.

SCHÖN, Donald A. **Educando o profissional reflexivo**. Porto Alegre: Artmed, 2000.

STENHOUSE, Lawrence. **La investigación como base de la enseñanza**. Madrid: Morata, 1998.

SILVA JUNIOR, Hilton. “E agora, o que eu ensino: Eustáquio de Sene ou Milton Santos?” – **Geografia Escolar, Geografia Acadêmica e mobilidade espacial do saber**. Rio de Janeiro, 2014. Dissertação (Mestrado em Geografia) – Programa de Pós-Graduação em Geografia, IGEO, UFRJ, Rio de Janeiro, 2014.

SILVA, Jaqueline Barbosa da.; ALENCAR, Maria Valdenice Alves; SILVA, Fátima Aparecida. O povo Xukuru e sua participação no Pibid diversidade: por uma política educacional de respeito à diferença. **Anais do Encontro Internacional Participação, Democracia e Políticas Públicas: aproximando agendas e agentes**. UNESP: Araraquara. 2013.

SILVA, Tomaz Tadeu. **Identidade e diferença**. Belo Horizonte: Autêntica, 2000.

SMITH, T., & INGERSOLL, V. What are the effects of induction and mentoring on beginning teachers turnover? **American Educational Research Journal**, 41(3), 681-714. 2004.

SOLÉ, Isabel; COLL, César. Os professores e a concepção construtivista. In.: COLL, César (org.). **O construtivismo na sala de aula**. São Paulo: Ática, 2001.

SOUZA. Elizeu Clementino de. Narrativas, estágio supervisionado e formação inicial de professores. In.: BARBOSA, Raquel Lazarri Leite (org.). **Formação de professores: arte e técnicas – ciências e políticas**. São Paulo: Editora Unesp, 2006. p.582 a 593.

STRAFORINI, Rafael. **Ensinar Geografia: o desafio da totalidade-mundo nas séries iniciais**. São Paulo: Annablume, 2008.

TANCREDI, Regina Puccinelli. **Aprendizagem da docência e profissionalização: elementos de uma reflexão**. São Carlos: EdUfscar, 2009.

TARDIF, Maurice. **Saberes docentes e formação profissional**. Petrópolis: Vozes, 2014.

TOTTERDELL, M., BUBB, S., WOODROFFE, L., & HANRAHAN, K. **The impact of new qualified teachers (NQT) induction programmes on the enhancement of teacher expertise, professional development, job satisfaction or retention rates: a systematic review of research literature on induction**. London: EPPI-Centre, Social Science Research Unit, Institute of Education, 2004.

VAILLANT, DENISE. Atraer y retener Buenos profesionales en la profesión docente: políticas em Latioamérica. **Revista Educación**, n. 340, p.117-140, 2006.

VIANNA, Heraldo Marelim. **Pesquisa em educação: a observação**. Brasília: Liber Livro Editora, 2007.

ZEICHNER, Kenneth M. **A formação reflexiva de professores: ideias e práticas**. Lisboa: EDUCA. 1993.

\_\_\_\_\_. Uma análise crítica sobre a “reflexão” como conceito estruturante na formação docente. **Educação & Sociedade**. Campinas, v.29, n.103, p.535-45, maio/ago. 2008.

#### **Sites Visitados:**

<http://www.capes.gov.br/educacao-basica/capespibid>

<http://www.pibid.unicamp.br>

**APÊNDICES**

## TERMO DE CONSENTIMENTO LIVRE E ESCLARECIDO

**Título da pesquisa:** Formar professores pesquisadores numa escola de bacharéis: a contracultura do Pibid-Geografia da Unicamp.

**Pesquisadores:** Anniele Sarah Ferreira de Freitas (responsável) e Rafael Straforini (orientador)

Você está sendo convidado a participar como voluntário de um estudo. Este documento, chamado Termo de Consentimento Livre e Esclarecido, visa assegurar seus direitos como participante e é elaborado em duas vias, uma que deverá ficar com você e outra com o pesquisador.

Por favor, leia com atenção e calma, aproveitando para esclarecer suas dúvidas. Se houver dúvidas antes ou depois de assinar, você poderá esclarecê-las com o pesquisador. Se preferir, pode levar para casa e consultar seus familiares ou outras pessoas antes de decidir participar. Se você não quiser participar ou retirar a autorização a qualquer momento, não haverá nenhum tipo de penalização ou prejuízo.

### **Justificativa e objetivos:**

O PIBID, há seis anos, tem sido a principal política pública educacional de incentivo de formação inicial do governo federal, com o objetivo de garantir a permanência dos alunos de licenciatura na graduação, em busca de melhores profissionais e de intervenções positivas em escolas que se encontram com baixos índices de IDEB. Atualmente, o programa conta com a presença de todos os cursos de licenciatura, que produzem subprojetos a fim de construir dialogicamente entre universidade e escola, uma prática para a construção do perfil do professor reflexivo. O objetivo da pesquisa proposta é investigar o subprojeto PIBID de Geografia da Universidade Estadual de Campinas, existente desde o edital 01/2011 CAPES e recentemente aprovado no último edital 061/2013 CAPES para mais quatro anos de desenvolvimento. O objetivo desta pesquisa pretende refletir, analisar e narrar como o PIBID de Geografia da Unicamp, discorre sobre a formação inicial dos seus alunos bolsistas no intuito de conduzir a construção da identidade docente reflexiva e pesquisadora, e analisar o PIBID de geografia da Unicamp no contexto da política educacional de formação docente no atual contexto brasileiro.

### **Procedimentos:**

Participando da pesquisa você será entrevistado por meio de um questionário autobiográfico e/ou de uma entrevista oral que será gravada. Em nenhum momento, os voluntários serão identificados, garantindo-se total sigilo e anonimato. O pesquisador estará com um roteiro das perguntas que serão feitas de forma que o entrevistado já o conhecerá antes de iniciar a entrevista. Dependendo das respostas, o pesquisador poderá fazer outra questão pertinente ao assunto. Se o entrevistado não quiser respondê-la, não haverá qualquer prejuízo a ele. As informações serão posteriormente analisadas e terão resultados divulgados, exclusivamente para finalidade científica e acadêmica, o que caracteriza o único propósito de uso desse material. O tempo estimado para a entrevista é de 30 a 40 minutos.

### **Desconfortos e riscos:**

Participar desta pesquisa não oferece desconfortos ou riscos previsíveis. Em todo caso, se você sentir qualquer incômodo pelo teor das questões, você não deve participar desta pesquisa. Os participantes serão entrevistados, visando contribuir para a coleta de dados desta pesquisa, sem qualquer desconforto ou riscos previsíveis aos participantes, garantindo-lhes que seus dados serão confidenciais. Ressaltamos ainda, ser dever do pesquisador responsável, suspender a pesquisa

imediatamente ao perceber qualquer risco ou dano à saúde de qualquer participante da pesquisa, consequente de sua participação, não previsto no termo de consentimento.

**Benefícios:**

Sua participação como voluntário não lhe trará, a priori, qualquer benefício individual direto. Como resultado da pesquisa, pretendemos a melhoria na interação entre os diferentes sujeitos do PIBID, no espírito crítico do professor, na sua prática e identidade profissional e na sua motivação, o que poderá favorecer as práticas escolares de modo geral.

**Acompanhamento e assistência:**

A Pesquisadora Responsável estará à disposição dos participantes da pesquisa para esclarecer sobre o desenvolvimento do trabalho e os resultados obtidos que possam ser úteis para os participantes, inclusive para promover o desligamento do participante e a exclusão de seus dados a qualquer momento anterior à publicação dos resultados, opção que será prontamente respeitada sem qualquer questionamento do motivo para desistência de participar da pesquisa. Não são previsíveis situações de desconforto ou risco posterior à participação na pesquisa.

Destacamos que qualquer esclarecimento pode ser feito antes, durante e após a realização da pesquisa. É importante esclarecer que o participante ficará com uma via deste termo. Caso venha ser necessária a complementação dos dados individuais sem que haja anuência do participante, será possível rediscutir o delineamento do projeto, suspendê-lo ou até encerrá-lo.

**Sigilo e privacidade:**

Você tem a garantia de que sua identidade será mantida em sigilo e nenhuma informação será dada a outras pessoas que não façam parte da equipe de pesquisadores. Na divulgação dos resultados desse estudo, seu nome não será citado. Caso tenha interesse em criar um codinome para proteger sua identidade, gostaria de sugerir algo?

Sim, desejo ser citado como:

---

Comprometo-me a preservar o codinome, juntamente com a sua identidade, mantendo-os em sigilo. Caso não tenha sugestão de codinome, criarei um nome fictício para preservar a sua identidade.

**Ressarcimento:**

Não haverá nenhuma forma de reembolso em dinheiro ou pagamento de despesas, já que a participação na pesquisa não envolve nenhum gasto nem resulta em remuneração.

**Armazenamento de material:**

Os dados coletados serão guardados por 5 (cinco) anos e estarão sob responsabilidade do Orientador Responsável do Projeto.

Contato com os pesquisadores:

Em caso de dúvidas sobre o estudo, você poderá entrar em contato com:

Pesquisador Responsável:

Anniele Sarah Ferreira de Freitas. Telefones 19 3203 6981 e 19 98848 7477. E-mail anniesfreitas@gmail.com

Orientador: Rafael Straforini. 19 3521 4196. E-mail: rafaelstrafo@yahoo.com.br

Endereço dos pesquisadores:

UNICAMP - Universidade Estadual de Campinas, Instituto de Geociências - R. João Pandiá Calógeras, 51 - Fax (19) 3289-1562 CEP: 13083-870.

**Consentimento livre e esclarecido:**

Após ter sido esclarecido sobre a natureza da pesquisa, seus objetivos, métodos, benefícios previstos, potenciais riscos e o incômodo que esta possa acarretar, aceito participar:

Nome do (a) participante:

\_\_\_\_\_  
Data: \_\_\_/\_\_\_/\_\_\_.

\_\_\_\_\_  
(Assinatura do Participante)

**Responsabilidade do Pesquisador:**

Asseguo ter cumprido as exigências da resolução 466/2012 CNS/MS e complementares na elaboração do protocolo e na obtenção deste Termo de Consentimento Livre e Esclarecido. Asseguo, também, ter explicado e fornecido uma via deste documento ao participante. Informo que o estudo foi aprovado pelo CEP perante o qual o projeto foi apresentado e pela CONEP, quando pertinente. Comprometo-me a utilizar o material e os dados obtidos nesta pesquisa exclusivamente para as finalidades previstas neste documento ou conforme o consentimento dado pelo participante.

Data: \_\_\_/\_\_\_/\_\_\_.

\_\_\_\_\_  
(Assinatura do Pesquisador Responsável)

## QUESTIONÁRIO – “AUTOBIOGRÁFICO”

1) Nome:

2) Semestre:

3) Quando e por que decidiu cursar Geografia?

4) Você teve professores de Geografia que te marcaram por algum motivo na Educação Básica (ensino fundamental e médio)? Se sim, quais os nomes e as séries que lecionaram geografia para você?

1) Nome:

**Para as perguntas abaixo (5, 6, 7, 8 e 9) procure responder para cada um dos professores citados acima.**

5) Por que esses professores de Geografia te marcaram em seu processo de escolarização? Procure responder para cada um dos professores citados acima:

Prof. 1:

Prof. 2:

6) Utilizando sua memória, poderia traçar o perfil profissional de cada um desses professores?

Prof. 1:

Prof. 2:

7) Como era a relação professor-aluno com esses professores?

Prof. 1:

Prof. 2:

8) Alguma(s) aula(s) ou proposta(s) de atividade(s) pedagógica(s) desses professores foi(ram) significativo(s) para você? Se sim, descreva-as:

Prof. 1:

Prof. 2:

9) Você conseguiria identificar em qual corrente teórico-metodológica da geografia os professores de Geografia que te marcaram na Educação Básica se enquadravam?

Prof. 1:

Prof. 2:

10) Qual foi o conteúdo da Geografia Escolar na Educação Básica que mais te marcou? Justifique:

Ensino Fundamental:

Conteúdo:

Justificativa:

Ensino Médio

Conteúdo:

Justificativa:

9) O que você mais gostava de estudar (te dava prazer) em Geografia na Educação Básica?

Justifique:

Ensino Fundamental:

Resposta:

Justificativa:

Ensino Médio

Resposta:

Justificativa:

10) O que você menos gostava de estudar (não te dava prazer) em Geografia na Educação Básica?

Justifique:

Ensino Fundamental:

Resposta:

Justificativa:

Ensino Médio

Resposta:

Justificativa:

11) Algum conteúdo da Geografia Escolar, em especial, marcou sua forma de ver/compreender o mundo? Justifique:

12) Por que optou pela Geografia da UNICAMP? O que sabia do curso?

13) O que você achava que iria estudar em Geografia na universidade? Suas expectativas foram contempladas? Justifique:

14) Sabia da diferença entre os cursos de bacharelado e licenciatura? Esse seu conhecimento correspondeu às expectativas? Justifique

15) As disciplinas da grade de geografia da UNICAMP contribuem para a formação do professor de Geografia? Especifique e justifique:

16) Você tem alguma preferência de nível de escolaridade (Ensino Fundamental e médio) para lecionar Geografia. Se sim, a que você atribui essa preferência?

17) Tem algum(ns) conteúdo(s) da Geografia Escolar que teria dificuldade em lecionar? Se sim, qual(is) e por que?

18) Tem algum(ns) conteúdo(s) da Geografia Escolar que não teria dificuldade em lecionar? Se sim, qual(is) e por que?

19) Que tipo de professor de Geografia você gostaria de ser?

### **ROTEIRO DE ENTREVISTA ORAL**

- 1) Por que escolheu geografia?
- 2) Qual carreira você pretende seguir? Bacharel ou licenciatura? Ou ambos?
- 3) Por que escolheu fazer licenciatura?
- 4) Quando teve contato pela primeira vez com a sala de aula, depois da sua escola de formação?
- 5) Como tomou conhecimento do PIBID? Por que se candidatou à vaga?
- 6) \*Como era naquela época? (p/ os veteranos)
- 7) Por que escolheu o PIBID e não o PIBIC?
- 8) Qual a função do PIBID pra você?
- 9) Você se reconhece enquanto docente? Onde essa identidade surgiu, na graduação ou no PIBID?
- 10) Em qual momento a graduação e o PIBID falam a mesma língua?
- 11) Alguma vez já escreveu um projeto de pesquisa?
- 12) Qual foi/está sendo a dificuldade dessa vez?
- 13) O que você mudaria no PIBID?
- 14) \*Em qual momento a sua experiência docente se alinha ao PIBID e vice-versa? (p/ os que já são professores)

**ANEXOS**

## PROFESSOR PESQUISADOR: METODOLOGIA PARA ELABORAÇÃO DE PROJETO DE PESQUISA

### 1) DEFINIÇÃO DA TEMÁTICA E DO OBJETO DE PESQUISA

Identificação do professor com o tema de pesquisa:

- Tem que estar correlacionado com seu ambiente de trabalho: pesquisa de pequena escala ou assuntos relativos modelos teóricos da Educação;

#### 1.1) PERGUNTAS DEVEM SER ELABORADAS:

- Por que devo realizar a pesquisa no contexto da escola?
- Como o resultado da pesquisa me ajudará no entendimento do problema em questão e, conseqüentemente, na minha própria prática pedagógica?
- A pesquisa poderá ser realizada no tempo e com os recursos que disponho?

### 2) DEFINIÇÃO DA PROBLEMÁTICA

Uma questão problema relacionada à temática. Uma pergunta central. Deve ser direta e objetiva

- Questão da escala de abstração:  
CUIDADO com amplitude do tema e da problemática:  
Ex:
  - ✓ Qual a importância da Educação de Jovens e Adultos no Brasil?
  - ✓ Qual a importância da Educação de Jovens e Adultos no Estado do Rio de Janeiro?
  - ✓ Como o ensino de Geografia deve ser ensinado nos cursos de EJA na cidade do Rio de Janeiro?
  - ✓ Quais as representações e ideias prévias que os alunos de um curso de EJA da cidade do Rio de Janeiro têm sobre o conceito de território?
  - ✓ Como ensinar o conceito de território em um curso de EJA localizado em uma comunidade comandada pelo tráfico de drogas ilícitas?
- Relação entre o modelo teórico e a problemática:  
Também tem diferentes escalas: do tema mais geral a especificidade da problemática envolvida. Alguns passos para alinhar o modelo teórico e a problemática de pesquisa:
  - resumir o contexto pedagógico da realidade onde a problemática em questão ocorre;
  - ênfase nas teorias, conceitos e ideias atuais na área;
  - esclarecer a importância do tema e da questão problema;
  - identificar a literatura relevante ao tema de pesquisa;
  - procurar localizar o problema da pesquisa no cenário da pesquisa educacional, nos debates contemporâneos e nas teorias da área escolhida (pode ser no componente curricular);
  - aprender, identificar os pontos positivos e negativos de trabalhos correlatos ao seu.
- A problemática deve caminhar junto com os pressupostos teóricos metodológicos escolhidos

## EXERCÍCIO METODOLÓGICO PARA ELABORAÇÃO DE PROJETO PESQUISA

### Exercício 1

- (1) Tema:.
- (2) Experiências anteriores com a temática:
- (3) Identificar os principais elementos/fenômenos/processos identificados no cotidiano escolar referente a temática:
- 4) Identificar as intenções do projeto:
- 5) Registrar as principais fontes de informações:

### Exercício 2 - Quadro Síntese “Perguntas e Objetivos” (reflexão do conhecimento novo pretendido)

- a) Perguntas - relação entre os elementos, processos e fenômenos identificados no cotidiano escolar
- b) Hipóteses
- c) Objetivos Gerais
- d) Objetivos específicos

### Exercício 3: Meta - Esclarecimento de orientações analíticas - elaboração do esquema de revisão de literatura

- a) Conceitos estruturantes/principais da temática  
Obras / Autores
- b) Conceitos secundários e terciários presentes na temática  
Obras / Autores

### Exercício 4 - Produto: Quadro Síntese - "Perguntas - Questões-problema

- a) Perguntas/questões-problema
- b) Conceitos envolvidos em cada questão-problema
- c) Questão Principal:
- d) Questão Secundária:
- e) Hipótese:

### Exercício 5 – Objetivos e metodologia

- a) Objetivo geral - (campo teórico)
- b) Objetivos específicos - (campo empírico – o que fazer para alcançar o objetivo geral)

Para cada objetivo geral existem objetivos específicos

- c) Metodologia - (operacional – como fazer para alcançar cada os objetivos específicos)