

# A FORMAÇÃO INICIAL DE PROFESSORES DE GEOGRAFIA: REPERCUSSÕES DO PROGRAMA INSTITUCIONAL DE BOLSA DE INICIAÇÃO À DOCÊNCIA

## THE INITIAL BACKGROUND OF GEOGRAPHY'S TEACHERS: REPERCUSSIONS OF THE INSTITUTIONAL PROGRAM OF SCHOLARSHIP INITIATION TO THE TEACHING PROFESSION

Carla S. Pimentel - UEPG<sup>1</sup>

**Resumo:** O Programa Institucional de Bolsa de Iniciação à Docência (PIBID/CAPES) desenvolvido com os alunos do curso de Licenciatura em Geografia da Universidade Estadual de Ponta Grossa, no Paraná (UEPG) funda-se na construção da profissionalidade docente. O objetivo é possibilitar a eles o desenvolvimento de saberes e *habitus* da profissão de professor e a reflexividade da ação docente e das práticas escolares por meio do diálogo com e na realidade profissional. Neste artigo apresentamos os resultados de uma investigação, realizada em 2012, com alunos que integravam o Subprojeto de Geografia/UEPG sobre seu desenvolvimento profissional a partir das ações propostas pelo PIBID nas escolas de Educação Básica. Para gerar as informações realizamos entrevistas semiestruturadas com alunos integrantes do subprojeto de Geografia. Para proceder às análises optamos pelo método qualitativo, adotando as diretrizes fornecidas pela metodologia de análise de conteúdo (BARDIN, 2007). As reflexões se desenvolvem no âmbito dos saberes da docência e do *habitus* na prática docente, elementos que foram utilizados como categorias de análise. Os alunos do projeto destacaram aprendizagens no campo do conhecimento dos alunos e das competências complexas. Em relação à formação do *habitus* docente apontaram orientações sobre princípios de gestão de classe. No que corresponde ao PIBID destacaram a possibilidade de realizarem relações entre as teorias e a realidade escolar, além do desenvolvimento de saberes profissionais.

**Palavras chave:** Formação inicial de professores. PIBID. Saberes e *habitus* docentes.

**Abstract:** The institutional program of initiation to the teaching profession (PIBID/CAPES) developed with students attending licentiatehip in geography of Ponta Grossa State University in Paraná (UEPG) has its basis on the construction of professionalism teaching of these students. The goal is to make possible them the development of teaching knowledge and *habitus* of teaching profession and the way to reflex of teaching action and student exercises by dialog with professional reality and inside it. In this paper we present results of an investigation accomplished in 2012 with students integrating the Geography Sub-project (UEPG) about their teaching development starting from the proposed actions to the elementary schools, under experienced teachers direct supervision. To generate data, we achieved semi structured interviews close eleven students of the course members of Geography Subproject. To proceed to analyses we have chosen the qualitative method, *i.e.* analysis of content (BARDIN, 2007). Consideration develops into the teaching staff knowledge and *habitus* of practicing; these elements have been used as category of analysis. Students of this project gave emphasize to apprenticeship in students' knowledge area and complex competence. About the formation of the teaching *habitus*, they emphasized guidance of principles of management class. About PIBID they highlighted the possibility to achieve relations between theory and school reality, besides development of teaching knowledge.

**Keywords:** Basic teacher training. PIBID. Knowledge and teaching *habitus*.

---

<sup>1</sup> Professora Adjunta do Departamento de Métodos e Técnicas de Ensino da Universidade Estadual de Ponta Grossa. Doutora em Educação – USP. Coordenadora do Projeto PIBID de Geografia - cpimentel@uepg.br.

## INTRODUÇÃO

O desenvolvimento profissional dos alunos do curso de Licenciatura em Geografia da Universidade Estadual de Ponta Grossa (UEPG) passa por significativas mudanças com a implementação de um projeto ligado ao Programa Institucional de Bolsa de Iniciação à Docência (PIBID/CAPES), promovido pelo governo federal. O objetivo do PIBID/CAPES é elevar a qualidade da formação inicial de professores por meio da integração com escolas de Educação Básica ao desenvolver ações de ensino, pesquisa e extensão relativas ao trabalho docente. No projeto institucional as ações previstas contemplam os três eixos, contudo são estruturadas a partir do eixo ensino.

No projeto do curso de Geografia da UEPG participam 12 (doze) alunos da graduação, inseridos nas diferentes séries do curso, duas professoras da Educação Básica da Rede Estadual de Ensino, que atuam como supervisoras diretas desses alunos nas escolas<sup>2</sup> e uma coordenadora do projeto ligada à Universidade Estadual de Ponta Grossa e com formação em Geografia. As ações desse grupo tiveram início no segundo semestre de 2011, com previsão de término em dezembro de 2013.

A proposta do projeto está calcada no desenvolvimento da profissionalidade docente, com ênfase para a produção de saberes e *habitus* da profissão. As atividades priorizam o contato permanente dos alunos da licenciatura com os sujeitos da escola, as práticas institucionais e, principalmente, com a prática didática do professor da educação básica, com especial atenção ao conhecimento pedagógico geográfico, ao conhecimento didático geral e ao conhecimento dos alunos. Também têm centralidade nesse projeto as necessidades formativas explicitadas no projeto pedagógico do curso, na legislação nacional e nas teorias educacionais que privilegiam a formação de professores reflexivos.

As ações desencadeadas para o desenvolvimento da profissionalidade desses alunos consideram a amplitude do saber e do saber-fazer dos professores necessários à ação educativa. Além de aspectos conceituais e técnicos consideramos os aspectos morais, éticos e políticos presentes na ação docente. Esse processo compreende comportamentos, conhecimentos, destrezas, atitudes e valores específicos da profissão de professor (SACRISTÁN, 1995), pois como destaca Gauthier (2006, p.167) a profissionalidade “consiste em um conjunto de características mais ou menos formalizadas de uma profissão em uma época determinada”.

Diante desses propósitos o projeto propôs o reconhecimento do ambiente escolar, concomitante ao da ação docente. Priorizou-se a observação participante, com a produção de registros sobre a escola, o docente e os discentes, na sequência passou para a intervenção colaborativa, que possibilitou processos reflexivos, sempre tutorados pelas supervisoras e coordenadora do projeto. Já em uma fase mais adiantada e concomitante com a intervenção os alunos foram estimulados a problematizar questões do cotidiano docente, escolhendo uma temática a ser investigada, estimulando um perfil pesquisador. Essas ações buscam possibilitar o desenvolvimento de professores a partir do conhecimento de seu campo de trabalho, de suas possibilidades e responsabilidades na atuação profissional.

A formalização dos saberes que correspondem às exigências da profissão, a mobilização desses saberes em contextos escolares, a necessidade de aprendizado contínuo e o compartilhamento de experiências entre professores são dimensões da profissionalidade destacadas por Gauthier (2006) as quais os alunos começaram a reconhecer e desenvolver nas atividades partilhadas com seus supervisores.

---

<sup>2</sup> Colégio Estadual Nossa Senhora da Glória Ensino Fundamental e Médio e Colégio Estadual Professor Meneleu de Almeida Torres Ensino Fundamental e Médio, ambas situadas no município de Ponta Grossa – PR, Brasil.

Refletir sobre as práticas escolares e a prática didática dos docentes, por meio do diálogo com e na realidade profissional, pode favorecer o redimensionamento de teorias, de práticas e de tradições em prol do desenvolvimento profissional dos alunos diante das necessidades impostas pela profissão na atualidade. Ao acompanhar o trabalho dos supervisores é possível identificar e refletir sobre alguns dos saberes mobilizados por eles durante suas aulas, em ações como: apresentação de conteúdos para os alunos, utilização de técnicas durante as aulas, organização da turma, seleção de temas e atividades, resolução de conflitos, entre outros. Esses saberes resultam da formação inicial e continuada, dos processos de socialização profissional, bem como das experiências individuais de cada um na prática didática, que não podem ser transferidas, mas podem ser socializadas, possibilitando reflexões sobre sua estrutura e seus resultados. Como afirma Sacristán (2000, p. 209), “as ações do ensino nas aulas não são um puro fluir espontâneo, embora existam traços e acontecimentos imprevistos, mas algo regulado por padrões metodológicos implícitos nas tarefas que praticam.”

Compreende-se que a inserção dos alunos nas escolas propicia aos mesmos a iniciação nas tradições da comunidade escolar e nas práticas que a estruturam e condicionam. Essa iniciação pretende fazer conhecidas as linguagens, os modelos, as convenções e padrões de organização escolar, favorecendo o entendimento de concepções que fundamentam a profissão em desenvolvimento.

Tardif (2008) considera a prática meio de formação profissional, tanto em cursos de licenciatura quanto no exercício profissional. Ao propor princípios para guiar a aplicação dos programas de formação inicial para o ensino, o referido autor fortalece essa discussão, defendendo o trabalho coletivo nas ações a serem realizadas. Esse trabalho, que compreende apoio mútuo entre as unidades formadoras na busca de coerência no desenvolvimento dos programas e atividades, impõe a necessidade de fortalecimento de parcerias com o meio escolar e de criação de espaços para que os formadores e outros atores possam planejar e atuar coletivamente nos projetos de formação. Nesse sentido, Tardif enfatiza que a profissionalização de professores é um projeto a ser desenvolvido em constante colaboração interinstitucional. Nóvoa (1995) e Zeichner (1993) reforçam essa opinião. O PIBID, ao realizar ações colaborativas com a Escola de Educação Básica na formação de professores e garantir a vivência constante dos professores em formação em seu futuro campo de trabalho aponta para essa direção.

Os professores em formação são estimulados a assumirem posição protagonista, criando, avaliando, construindo práticas, discutindo e aprendendo teorias que atendam às necessidades da comunidade educativa na qual serão inseridos pelo projeto. Se buscarmos intensificar as relações de trocas, atendendo às necessidades dos supervisores por meio das ações dos alunos e das ações dos docentes da UEPG podemos fortalecer a colaboração da instituição no processo de formação continuada dos professores da educação básica com ganhos na formação inicial de nossos alunos.

Diante das possibilidades criadas pelo projeto de Geografia se propôs uma investigação sobre os saberes profissionais desenvolvidos pelos alunos que integram o PIBID/Subprojeto de Geografia nas ações realizadas nas Escolas de Educação Básica. Algumas questões direcionam essa investigação:

- que saberes profissionais foram desenvolvidos pelos alunos do projeto nas ações realizadas na escola, sob supervisão direta de um professor experiente?
- quais relações de ensino-aprendizagem foram desenvolvidas entre supervisores e alunos do PIBID no processo de construção e desenvolvimento da profissionalidade docente durante a vivência realizada na Escola de Educação Básica?
- quais são as contribuições do PIBID/CAPES/UEPG no desenvolvimento profissional dos alunos da Licenciatura em Geografia?

Os resultados apresentados neste artigo são parciais, fruto da análise de dois relatórios semestrais e de entrevistas realizadas com os alunos. As informações reveladas decorrem da opinião dos alunos sobre sua própria formação a partir das estratégias geradas pelo projeto da área. Na etapa final da pesquisa pretende-se comparar os resultados obtidos nesta fase com os resultados do desenvolvimento profissional dos alunos-estagiários do curso de Licenciatura em Geografia obtidos em pesquisa de doutoramento finalizada em 2010.

## **REPRESENTAÇÕES DOS ALUNOS SOBRE SEU DESENVOLVIMENTO PROFISSIONAL**

As análises apresentadas resultam de representações dos alunos do curso de Licenciatura em Geografia da UEPG, que integram o PIBID/Projeto de Geografia, sobre seu desenvolvimento profissional nas ações do projeto e das professoras supervisoras da Escola Básica. A pesquisa tem enfoque descritivo-interpretativo e foi desenvolvida adotando as diretrizes fornecidas pela metodologia de análise de conteúdo, de acordo com Bardin (2007). As informações obtidas, o delineamento e o interesse no objeto investigado suscitaram análises no âmbito dos saberes da docência e do *habitus* na prática docente. Esses dois elementos foram utilizados como categorias prévias, como possibilita a metodologia, para que posteriormente possibilitem análise comparativa com os resultados da pesquisa desenvolvida em 2010. Não consideramos esse fator impeditivo para o surgimento de novas categorias. As informações seguiram as etapas da pré-análise, determinação das unidades de análise; categorização; descrição e interpretação.

Os sujeitos colaboradores da pesquisa são 11 (doze) alunos do curso de licenciatura em geografia que participavam do PIBID/projeto de geografia no mês de novembro e dezembro de 2012. Este grupo desenvolveu atividades em duas escolas<sup>3</sup> da rede estadual de ensino, com turmas do Ensino Fundamental II. Desde o início do projeto os alunos foram divididos em dois grupos que realizaram parte de suas atividades (reuniões de planejamento, orientações e estudos) em conjunto na UEPG e parte (atividades de observação, intervenção e acompanhamento do professor supervisor) nas escolas. Nos respectivos estabelecimentos realizam atividades diferenciadas conforme orientações do professor supervisor, sempre atendendo às orientações gerais especificadas no projeto mãe. Os alunos cumprem 20 horas semanais de atividades (escola, estudo e pesquisa) e, destas, 08 horas/aula semanais na escola, acompanhando o professor. O grupo, a época da coleta de informações estava composto por 01 aluna do 4º ano, 06 alunos do 3º ano, 03 alunos do 2º ano e 02 do 1º ano do curso, todos aprovados mediante seleção. Desses, 07 são do sexo feminino e 05 do sexo masculino. A faixa etária varia entre 18 e 35 anos, contudo 50% do grupo têm entre 18 e 20 anos.

Desde o início do projeto tem havido mobilidade dos alunos, pois muitos alunos não conseguem sobreviver com a bolsa e saem do projeto para trabalhar. Entretanto, o tempo de vivência na escola apresentado por eles foi considerado satisfatório para obtenção dos registros, pois 16,67% têm entre 01 e 05 meses de atuação, 25% têm entre 06 e 10 meses e os demais 58,33% têm entre 16 e 18 meses de projeto.

Os professores supervisores da Escola Básica, ao ingressarem no PIBID, assumem um real compromisso com a formação dos alunos da licenciatura. Esses docentes são remunerados por meio de bolsa mensal pela CAPES e são acompanhados semanalmente em suas aulas pelos alunos do programa. As atividades propostas derivam das necessidades apontadas pelos supervisores e das reflexões coletivas que ocorrem na escola sobre as situações de ensino. A

---

<sup>3</sup> As escolas serão denominadas de Escola A e Escola B.

presença do supervisor conduzindo essas proposições é imprescindível, pois cabe a ele o papel de colaborador e promotor de atividades. Acreditamos que o diálogo deve aparecer de forma concreta e contributiva nesse processo. Como se dá esse compartilhamento e quais aprendizagens profissionais surgem dessas ações instigam esta pesquisa.

### **Aprendizagens profissionais: saberes e *habitus***

O desenvolvimento de saberes e *habitus* da profissão requer, na fase da formação inicial, acompanhamento permanente e orientações quanto a procedimentos, materiais, metodologias, conteúdos. No caso do PIBID esse acompanhamento ocorre de forma direta por parte do supervisor e semidireta por parte do coordenador do projeto. Algumas ações foram propostas pelo projeto, outras surgiram das necessidades que emergem no dia a dia. São atividades como: auxílio no acompanhamento de alunos, preparo de materiais didáticos, murais, saídas de campo, intervenções em sala de aula, mostras científicas, diagnósticos, entre outras, todas com o objetivo de qualificar o professor em formação, contribuir com o trabalho do supervisor e dinamizar as atividades de sala de aula. Mas quais aprendizados da profissão são reconhecidos pelos alunos? Como eles percebem sua profissionalização a partir da inserção no programa?

Esses questionamentos nos levaram a buscar compreender o que eles aprenderam sobre a relação professor-aluno em sala de aula e na convivência escolar; que orientações eles receberam de seus supervisores e com quais meios e, ainda, que contribuições o PIBID trouxe para sua formação profissional.

Essas questões são centrais para análise do projeto, das ações que foram realizadas e da atuação de supervisores e coordenadores. A seleção dos supervisores e dos estabelecimentos de ensino foi feita por meio de edital. Desta forma, a organização do grupo não foi natural, mas resultante de opções individuais dos sujeitos. Diante dessa situação uma questão se tornou relevante: como se deu o processo de interação com esse professor? E é por esta questão que vamos iniciar a discussão proposta neste artigo.

Ao explicitarem sobre o processo de interação com as supervisoras eles afirmaram que no início houve um pouco de timidez, mas que em pouco tempo se estabeleceu “uma relação amigável” (Aluno 8). Os alunos inseridos na Escola A destacaram ações da supervisora na chegada dos mesmos à escola, como revela uma aluna:

A professora supervisora nos apresentou ao colégio e toda a equipe. Ela procurou nos orientar sobre as normas do colégio, seu funcionamento, etc. Aproximou-nos do cotidiano da profissão docente, sempre nos orientando quais atitudes tomar em determinadas situações, quais os procedimentos do profissional em sala de aula. Sempre passou com bastante clareza a importância de um bom profissional para a formação dos alunos. (Aluna 9)

Outras orientações vieram na sequência:

[...] nos orientou de como deveríamos nos apresentar no que se refere à vestimenta e a como agir com os alunos, uma vez que enquanto uns são mais receptivos e amistosos outros são mais arredios, fora estabelecido que entraríamos em sala de aula em trio, tendo em vista que seis é muito gente pra uma mesma sala, e que os demais se ocupariam de outras atividades do projeto no momento em que não estivesse em sala. [...] (Aluno 8)

Os relatos demonstram preocupação da supervisora em revelar a organização da escola, que segundo Sacristán (1995) também determina a prática educativa dos professores. O autor as denomina de práticas institucionalizadas, as quais são produzidas pelos sistemas

escolares e pela própria escola, a partir de suas ações organizativas e determinações burocráticas. Neste sentido, a ação da supervisora foi considerada positiva pelo grupo, que teve maior compreensão da escola e de seu funcionamento.

Na Escola B, os alunos apontam uma boa acolhida, também com certa timidez do grupo, mas evoluindo para um “ótimo relacionamento” (Aluno 11), como afirma o aluno. Não constatamos, na fala do grupo, uma ação inicial desta supervisora na chegada deles, ela optou pela inclusão direta em sala. Eles relatam conhecer o estabelecimento e seu funcionamento no decorrer das atividades. Buscando garantir essa compreensão, uma das primeiras ações do projeto a ser desenvolvida na escola, além da inserção dos alunos em turmas do Ensino Fundamental II, foi a produção de um diagnóstico do colégio e, na sequência, dos alunos. O objetivo era que o grupo compreendesse a organização da instituição, desde os objetivos educacionais, apresentados no projeto pedagógico até normas internas, passando pela distribuição das turmas, ofertas de ensino, equipe de trabalho, funções, horários, entre outros.

O que pudemos concluir é que se estabeleceu uma boa interação entre alunos e supervisores do projeto, ação que não determina, mas influencia no andamento do projeto.

### **Os conhecimentos de base para a profissão**

A natureza dos saberes que embasam a ação docente tem sido objeto de amplas discussões no campo educacional. Areladas à questão da profissionalização docente, essas discussões vêm, desde a década de 1980, fomentando pesquisas que permitam caracterizá-la. Pesquisadores como Clermont Gauthier et.al. (2006a; 2006b), Lee Shulman (2005a; 2005b) e Maurice Tardif (2006, 2008) buscam identificar um repertório de saberes específicos para o ensino, a partir da análise empírica do trabalho de bons professores.

Os resultados dessas pesquisas permitiram o estabelecimento de tipologias de saberes no exercício da docência. Neste estudo optamos por utilizar as categorias apresentadas por Lee Shulman (2005a), considerando sua abrangência e ao mesmo tempo valorizando a especificidade apresentada para o conhecimento pedagógico do conteúdo.

Apesar de propor conhecimentos de base para o ensino, Shulman (2005a, p. 17) compreende a docência “como um acto de comprensión y razonamiento, de transformación y reflexión.” Essa postura revela que suas proposições não pretendem oferecer roteiros pré-determinados e aplicáveis ao ensino, mas revelar um *corpus* de conhecimentos distintivos que se destacam na profissão de professor e podem contribuir como fundamentos para as decisões e iniciativas dos professores. Nesse sentido, ele defende que “el objetivo de la formación docente, sostiene, no es adoctrinar o capacitar a los profesores para que actúen de maneras prescritas, sino educarlos para que razonen bien sobre lo que enseñan y desempeñen su labor com idoneidad” (SHULMAN, 2005a, p. 17). E, segundo o autor, esse processo exige reflexão sobre o que se está fazendo, apoiada em uma adequada base de dados, princípios e experiências.

O conhecimento de base para o ensino proposto por ele compreende:

- Conocimiento del contenido;
- Conocimiento didáctico general, teniendo en cuenta especialmente aquellos principios y estrategias generales de manejo y organización de la clase que trascienden el ámbito de la asignatura;
- Conocimiento del currículo, con un especial dominio de los materiales y los programas que sirven como “herramientas para el oficio” del docente;

- Conocimiento didáctico del contenido<sup>4</sup>: esa especial amalgama entre matéria y pedagogía que constituye una esfera exclusiva de los maestros, su propia forma especial de comprensión profesional;
- Conocimiento de los alumnos y de sus características;
- Conocimiento de los contextos educativos, que abarcan desde el funcionamiento del grupo o de la clase, la gestión y financiación de los distritos escolares, hasta el carácter de las comunidades y culturas; y
- Conocimiento de los objetivos, las finalidades y los valores educativos, y de sus fundamentos filosóficos e históricos. (SHULMAN, 2005a, p. 11)

A partir dessas categorias é que analisamos as compreensões apresentadas pelos alunos sobre seu aprendizado profissional.

A inserção regular dos alunos em sala de aula para estimular observações diretas da prática docente, possibilitando momentos de reflexão sobre a prática didática é uma das ações mais relevantes do projeto. Ao relatarem o que aprenderam sobre a relação professor-aluno em sala de aula os alunos da Escola A destacam aprendizagens sobre os alunos, seguidas da compreensão sobre as competências complexas, necessárias para o exercício da profissão.

O Conhecimento dos alunos e de suas características é um dos saberes essenciais da profissão como destaca Shulman (2005), e, essa importância, foi compreendida pelo grupo. Um dos alunos expressa:

Aprendi que o professor deve sempre estar preparado para enfrentar diferentes situações em sala de aula e que certamente ira trabalhar com alunos provenientes de diferentes realidades, com culturas diferentes, em alguns casos realidades diferentes e perfis socioeconômicos variados. Dessa forma o professor deve trabalhar de modo que seu trabalho atinja tanto o aluno mais carente e com mais dificuldades, em qualquer sentido, quanto o mais abastado e que possui menos barreiras. Aprendi que o professor jamais pode confrontar o aluno, a relação deve ocorrer de maneira amistosa, caso contrário gera muitos conflitos. O aluno faz de tudo pra testar os limites do professor. Também pude perceber que o perfil dos alunos muda de ano pra ano, de colégio para colégio. Aprendi que o professor não necessita ser amigo do aluno pra se dar bem com ele, mais sim deve respeitá-lo [...](Aluno 8)

Contreras (2002, p.86), ao apontar as dimensões da profissionalidade, fala das competências complexas necessárias à profissão. Ele aponta aspectos como afeto, sensibilidade e intuição, considerando que são “habilidades, princípios e consciência do sentido e das consequências das práticas pedagógicas”. Essas competências foram destacadas por vários alunos, demonstrando que seus saberes foram além do domínio técnico necessário à profissão. Uma das alunas afirma:

Durante este período de permanência em sala de aula pude compreender como é fundamental uma postura correta e sempre manter o respeito e a ética, tanto em sala de aula, quanto com toda a equipe pedagógica e os demais, pois vejo que os alunos observam o nosso comportamento e não adianta nada ficarmos impondo algo a eles, se nem mesmo nós somos capazes de cumprir. (Aluna 9)

Também o conhecimento pedagógico do conteúdo foi indicado por um aluno, mas não teve destaque nos aprendizados reconhecidos por eles. Um aluno fala, “[...]O professor deve se adequar ao aluno propondo atividades que estejam ao seu alcance em termos de desenvolvimento educacional ... no caso da geografia trabalhar com aquilo que está próximo a ele, para que de tal forma desperte seu interesse para as aulas”. Na mesma proporção, um dos alunos menciona o conhecimento didático geral, ao dizer, “percebo também, a necessidade de estar sempre trazendo novos recursos para a sala de aula, a fim de despertar o interesse dos alunos pelas aulas” (Aluno 8).

Outra aluna demonstra percepções sobre o contexto educativo, ao falar que “[...] que a estrutura escolar não permite realizar tudo o que desejamos em nossas aulas” (Aluna 2). São as práticas institucionalizadas que interferem diretamente na prática didática docente (SACRISTÁN, 1995).

Os alunos da Escola B também revelam que no período de vivência na escola e nas turmas puderam constatar a necessidade de competências complexas para a ação docente. Essa dimensão da profissionalidade foi a mais destacada pelo grupo. Eles falam, “[relação professor/aluno] compreendo que ela vai muito além do apenas ensinar, aprendemos, sobretudo a sermos mais humanos, aprendemos a entender o lado do outro [...]” (Aluna 7). Falam ainda “o perfil de cada turma influencia diretamente no andamento da aula” (Aluno 3). “Uma relação harmoniosa com os alunos através de conversas carinhosas e de respeito mostrou-se altamente eficiente” (Aluno 10.). Uma das alunas fala sobre a consciência, a ética que deve ser mantida pelo professor, mesmo diante de condições de trabalho difíceis. Demonstra reconhecer outros determinantes da prática educativa como trata Sacristán (1995). Ela fala:

Deve-se destacar que o esforço deve sempre estar presente em nossas atitudes, em transmitir nossos conhecimentos, agindo com muita responsabilidade e profissionalismo. Ter a ambição de mudar mesmo com falta de condições adequadas de trabalho e a desvalorização profissional. A nossa educação está muito fragilizada e o que encontramos em nossas escolas é uma série de desafios encarados por nossos professores e nós como futuros professores enfrentaremos. Enfrentamos muitos problemas tal como a falta de diálogo, de entusiasmo e principalmente falta de respeito. (Aluna 4)

Além das competências complexas, os alunos indicam aprendizagens sobre o conhecimento didático geral. Foram esses os dois saberes citados pelo grupo. O Aluno 3 diz, “aprendi uma postura correta frente à turma, as formas de linguagem que devem ser usadas com eles, a maneira que o conteúdo deve ser passado [...]que nem toda aula é igual, mesmo sendo o mesmo conteúdo. Outra aluna destaca “ aprendemos [...] a não se limitar seguindo um único ponto de vista, mas também estar abertos às metodologias que melhor se adaptem aos alunos” (Aluna 7).

O desenvolvimento de saberes está ligado diretamente ao desenvolvimento da competência profissional, dimensão da profissionalidade defendida por Contreras (2002). Os registros feitos pelo grupo evidenciam aprendizados sobre os alunos e as competências complexas. Entretanto, se resgatarmos os conhecimentos de base descritos por Shulman (2005) veremos que saberes importantes não foram mencionados pelos alunos. Constatamos que a gestão de classe, por se consolidar em saberes e *habitus* subjetivos/pessoais, resultante de experiências individuais no exercício da profissão e um dos condicionantes fundamentais para o ensino-aprendizagem teve maior atenção dos professores em formação. Constatar as singularidades e pluralidades de sala de aula, refletindo sobre a postura do professor tornou-se questão central das observações realizadas pelo grupo.



## O papel do supervisor

O desenvolvimento profissional dos alunos integrantes do PIBID recebe influência direta dos professores da Educação Básica que atuam como supervisores no projeto. Isto se dá a partir das ações que organizam e da experiência profissional que revelam em sua prática didática. Neste sentido, buscamos identificar junto ao grupo que orientações receberam de seus supervisores.

Tomamos como parâmetro de supervisor aqueles apresentados por Alarcão, que define o perfil do supervisor reflexivo ao considerar a importância dos estágios na formação dos professores. Não é uma situação de estágio curricular, mas há uma supervisão direta sobre alunos da graduação. O que nos faz considerar o perfil descrito pela autora. Ela diz que esse supervisor é

[...] o formador que, detentor das três atitudes básicas identificadas por Dewey (abertura de espírito, responsabilidade e empenhamento), analisa numa postura prospectiva, interativa e retrospectiva, as implicações da sua atuação não só ao nível técnico e prático, mas também crítico ou emancipatório, para ser o agente do desenvolvimento autonomizante do professor. É a pessoa que sabe adaptar à sua autoformação as estratégias de formação reflexiva que usa com os formandos. É o profissional que procura a resposta para os problemas que se lhe colocam na encruzilhada dos fatores que tornam compreensível o próprio problema. (ALARCÃO, 1996, p. 08)

Os supervisores precisam compreender o projeto de formação dos alunos, para em uma ação colaborativa mobilizar seus saberes e os colocar a favor do desenvolvimento profissional deles. Os professores selecionados para integrar o projeto foram considerados professores experientes e seu trabalho é reconhecido pelas instituições, bem como o é pelos alunos do projeto. Portanto, são docentes que podem compartilhar saberes teórico-práticos (esquemas estratégicos e práticos (Sacristán, 1995)) contextualizados.

Ao serem questionados sobre quais orientações receberam das professoras supervisoras relativas à docência e que meios foram utilizados, os alunos do PIBID, que atuam na Escola A deram destaque para a seleção e produção de materiais a serem utilizados com os alunos, para o preenchimento do livro de registro de classe, além de orientações sobre a importância do preparo das aulas, atualização de conteúdos e dicas sobre a condução da profissão. Duas falas demonstram essas orientações:

Planejar as aulas com antecedência e sempre ter um segundo plano, manter-se sempre atualizado sobre o assunto a ser trabalhado, trabalhar com materiais confiáveis e diversificados, manter o livro sempre organizado, utilizar métodos diferentes para observar em qual a turma melhor se encaixa, enfim, nos contou sobre suas experiências e nos orientou sobre as melhores formas de prosseguir na docência para se conseguir êxito. (Aluna 2)

A professora supervisora nos orientou como preencher o livro de chamada, como utilizar os recursos didáticos. Nos ensinou a preparar aulas, atividades e provas. Além de nos orientar como falar com os alunos, quais assuntos temos que dar prioridades, caso não dê tempo de trabalhar todos os previstos. Nos mostrou a importância de ter um bom domínio de conteúdo e que nem sempre podemos contar com os recursos didáticos, pois muitas vezes a escola não disponibiliza e quando há, às vezes não funciona, por isso temos que ter sempre uma carta na manga, pois os alunos não podem ser prejudicados por isso. Todas essas orientações ocorreram de maneira prática e durante as horas atividades. (Aluna 9)

A aluna destaca o contato da supervisora com o grupo durante sua hora-preparo<sup>5</sup>. Buscamos organizar os horários dos alunos para que eles estejam na escola em dias que o professor esteja em planejamento, para que possa dar orientações gerais e, em especial, sobre os currículos, programas de ensino e planejamento.

Os alunos da Escola B também falam de orientações durante a hora-preparo da professora. São orientações que contemplam “a maneira como se monta uma aula, a linguagem que se deve usar para cada turma, a utilização de imagens para melhor compreensão de determinados assuntos, etc. Quanto à elaboração de atividades e avaliações, utilizar-se de questões mais interativas, enfim [...]”(Aluna 7). Contudo, a mesma aluna destaca “mas quanto ao planejamento escrito, não temos muitas informações, sendo que esta é uma das etapas mais importante deste processo” (Aluna 7).

A questão levantada pela aluna é bastante preocupante/pertinente, pois os alunos da Escola A também afirmam não participar da construção do plano anual de trabalho da supervisora, apesar de tê-lo recebido, suas noções são mais direcionadas ao plano de aula e a execução da proposta. O saber do currículo e sua expressão em um plano de trabalho são consolidados pelos docentes no exercício de sua profissão. Professores experientes possuem domínio de conteúdo que os permitem fazer seleções, recortes, ligações (como descreve SHULMAN, 2005), que um neófito tem dificuldade. Essa constatação demonstra necessidade de encaminhamentos que possam dar acesso aos alunos a esse saber, assim como o conhecimento do currículo oficial não foi citado por eles. No Estado do Paraná existe um currículo oficial, que é desenvolvido nas escolas e é utilizado pelas supervisoras, contudo os alunos não demonstram estudos da proposta atrelados ao plano de trabalho desenvolvido.

Esse grupo revela ainda aprendizado no campo do conhecimento didático geral, em que citam a elaboração e seleção de materiais didáticos, formas de linguagem, controle do tempo, postura frente aos alunos e sobre o preparo de instrumentos de avaliação.

Deste grupo, dois alunos destacam o aprendizado por meio das observações sobre a prática didática da professora “[...] ao longo do cotidiano na espacialidade escolar eu foi observando e vendo como era a vivência e o comportamento da professora para com os alunos” (Aluno 11). Outra aluna relata “o primeiro “impacto” nas observações das turmas foi mais difícil, mas observando como a professora trabalhava e pelas orientações dela, fui me acostumando a ter atitudes de uma futura professora” (Aluna 4).

A imitação é um dos meios utilizados pelos alunos em formação nas primeiras ações que realizam na escola. Sabemos que essa forma de aprender se distancia de processos que privilegiam a dialogicidade (FREIRE, 1976, 2008). Tradicionalmente, nesse tipo de formação os futuros professores acompanhavam professores experientes para aprender como se faz, buscando imitar o mestre. Segundo Alarcão (2007, p. 17), “subjacentes a este modelo estavam as ideias da autoridade do mestre e da imutabilidade do saber, associadas à crença na demonstração e imitação como a melhor maneira de aprender a fazer.” Mas trará prejuízos se for utilizada como modelo de formação. Isso é especificado por Schön (2000, p. 41), quando afirma que, ao “concebermos o conhecimento profissional em termos de fatos, regras e procedimentos aplicados de forma não problemática a problemas instrumentais, veremos o ensino prático, em sua totalidade, como uma forma de treinamento técnico.” Nesse sentido, a tarefa do professor supervisor e/ou orientador será demonstrar como se aplicam as regras às situações da prática. Em contraposição a essa postura, o referido autor propõe que os alunos “pensem como um”

---

<sup>5</sup> Terminologia utilizada para o tempo de permanência na escola em que o professor deve estar em atividades de planejamento e organização de sua prática didática.

professor – dessa forma aprenderão como esses profissionais raciocinam, a partir de situações-problema, e como associam o conhecimento geral, em casos específicos.

Consideramos que a imitação, se mediada pela reflexão e compreensão da situação, pode ser positiva em determinados momentos – além de que, combinada a procedimentos de aconselhamento, questionamento, demonstração, favorece a aprendizagem, pois não há um rol de posturas, crenças e técnicas padronizados oficialmente e reconhecidos explicitamente a serem incorporados pelos professores. Há um senso prático, produzido historicamente no interior da profissão docente, por isso legitimado por seus membros, a ser adquirido, incorporado por aqueles que desejam nela ingressar. A expressão da profissionalidade docente também está calcada em disposições, em princípios gerais validados nesse campo profissional. Estamos falando do *habitus* profissional.

Bourdieu (2005, p. 53/54, grifos do autor) elucida parte dessa configuração, ao conceituar *habitus* como:

sistemas de disposições duráveis, estruturas estruturadas predispostas a funcionar como estruturas estruturantes, isto é, como princípio gerador e estruturador das práticas e das representações que podem ser objetivamente “reguladas” e “regulares” sem ser o produto de obediência a regras, objetivamente adaptadas a seu fim sem supor a intenção consciente dos fins e o domínio expresso das operações necessárias para atingi-los e coletivamente orquestradas, sem ser o produto da ação organizadora de um regente.

Essas estruturas estruturadas e estruturantes promovem a regularidade das ações, validando, ou mesmo exigindo, certos procedimentos em determinado campo. O autor enfatiza que o *habitus* não é estratégia, mas potencialidade objetiva, que gera ações organizadas por meio de estratégias. Se o *habitus* da profissão de professor for incorporado pelos alunos da licenciatura, ele vai possibilitar que eles saibam o que podem fazer ou não podem, o que devem dizer ou não devem, nas mais diferentes situações que surgirão no dia a dia da profissão. Contudo o *habitus* não é assimilado por meio de uma intencionalidade racionalizada, porque corresponde a esquemas de ações introjetados inconscientemente.

Adquirimos o *habitus* ao incorporar comportamentos aceitáveis, aprendidos empiricamente nas mais diversas situações da vida. São princípios que permitem ao professor gerir as situações, por mais imprevisíveis que possam ser. Permitem agir na urgência, mantendo um padrão aceitável de atitude. Esse “sistema de disposições”, como define Bourdieu (2005), é construído historicamente em um processo de integração de experiências passadas, que funciona como padrão norteador de ações e percepções.

A iniciação profissional na prática possibilita aprendizagens que muitas vezes não resultam de teorizações, mas surgem e se mantêm por meio da preservação de atitudes, comportamentos e ações organizadoras, validadas por um determinado grupo. São os princípios que orquestram e legitimam a inclusão de alguém em determinado grupo, desde que esse indivíduo esteja apto a assimilá-los, para permitir a continuidade e regularidade das ações.

As ações formativas ligadas ao desenvolvimento do *habitus* docente são importantes. Entretanto, ao consideramos a amplitude da profissionalidade docente, reconhecemos que a ética, a obrigação moral, a construção de saberes, o compromisso com a comunidade e o compartilhamento de experiências entre os atores são dimensões que precisam ganhar expressão nas atividades dos alunos.

As supervisoras se preocuparam em dar orientações quanto à postura em sala de aula, à linguagem, à forma de conduzir a turma, de se vestir e as atividades. Preocuparam-se em demonstrar um estilo, o de ser professor. Muitas de suas orientações referem-se ao conhecimento didático, que também permite a organização e gestão da classe e de atividades.

Ao analisar os registros dos alunos sobre as aprendizagens profissionais no cotidiano escolar constatamos que houve percepção das competências complexas necessárias a uma boa condução profissional, muitas delas ligadas ao respeito de individualidades, culturas, vivências. Há, por parte do grupo, grande preocupação dos professores em formação em estabelecer boas relações, tanto com os alunos, quanto com os demais profissionais da escola. Eles constataram que um bom relacionamento traz implicações diretas sobre a prática didática e o aprendizado dos alunos. Buscam compreender como devem se portar para não permitir excessos e não promover excessos. Um das alunas destaca, “é uma profissão essencialmente humana” (Aluna 4).

No campo da didática geral destacam a importância da diversidade metodológica e de materiais, da organização das aulas e da gestão do grupo.

Sobre o conhecimento do contexto educativo, principalmente da prática organizativa, falam da pontualidade, dos deveres e direitos de cada um, da importância em conhecer o entorno do colégio e sua realidade e também de vivenciar a realidade de uma escola. Um aluno destaca:

Apreendi um pouco sobre o andamento do programa proposto pela equipe pedagógica do colégio, observei como funcionam e o que ocorre durante as reuniões, me inteirei a cerca da semana pedagógica e sua importância para o desenvolvimento do trabalho durante o ano letivo [...] e a diplomacia dentro da escola uma vez que divergências são correntes entre os professores. (Aluno 8)

## APONTAMENTOS FINAIS

A temática central deste estudo é a formação inicial dos professores de Geografia da Universidade Estadual de Ponta Grossa, Paraná, que integram o Programa Institucional de Bolsa de Iniciação à Docência (PIBID/CAPES) e sua questão primordial é a construção da profissionalidade docente nas atividades desenvolvidas nas escolas de Educação Básica. As informações obtidas possibilitam análise das contribuições do PIBID/Subprojeto de Geografia na formação profissional do grupo. Entretanto, referem-se a uma primeira fase da pesquisa. Ao buscarmos reconhecer e analisar o aprendizado profissional do grupo adotamos como categorias prévias de análise os saberes (SHULMAN, 2005) e o *habitus* (BOURDIEU, 2005) da profissão de professor.

As ações realizadas pelos alunos em formação decorrem de um projeto proposto pela coordenadora da UEPG, mas também das ações propostas pelos supervisores no decorrer do ano letivo. Foram experiências como: observação participante, intervenções em sala de aula, participação de encontros pedagógicos, organização de mostras científicas, minicursos, oficinas e trabalhos de campo, pesquisas sobre o ensino e a escola, além do preenchimento do livro de registro de classe, elaboração de atividades e painéis, que permitiram a inserção e a vivência dos alunos no campo de trabalho. Todas as atividades tiveram supervisão semidireta da coordenadora do projeto e direta das supervisoras (professoras de Geografia) das escolas.

Acompanhar a prática educativa desenvolvida por professores experientes tem como objetivo promover a reflexividade do processo ensino-aprendizagem e das interações entre professor/aluno no ato de ensinar. A proposta não privilegia a imitação como método de aprendizagem (ALARCÃO, 2007), mas possibilita ao aluno conhecer a dinâmica da escola e de sala de aula desenvolvendo saberes para o exercício da profissão. Além disso, esses alunos passam a incorporar o *habitus* dos professores, como que aceitando as regras do jogo (BOURDIEU, 2005a) para sua inserção no campo. Eles adquirem princípios, como afirma um

dos alunos “desde já, venho desenvolvendo habilidades e atitudes e superando dificuldades, que ajudam a moldar-me como docente” (Aluno 6).

Os professores supervisores têm papel fundamental no desenvolvimento profissional desses alunos, por isso devem ser professores experientes em sua função, demonstrar domínio sobre os saberes da profissão e princípios que os permita gerir as mais diversas situações do cotidiano. No depoimento dos alunos é possível identificar que se estabeleceu um bom relacionamento entre eles, contudo constatamos que ações mais efetivas para o aprendizado dos saberes do currículo, do contexto educativo, dos objetivos educacionais da Geografia na Educação Básica e do conhecimento didático do conteúdo precisam ser desenvolvidas. São saberes que para serem adquiridos exigem compreensões contextualizadas, que só as observações não possibilitam. É preciso compreender os porquês das escolhas temáticas, dos objetivos, dos conceitos estruturantes, do recorte do conteúdo de materiais e métodos. Isso exige ações de ensino por parte dos professores supervisores.

Tomando como referência os conhecimentos de base para a docência, descritos por Shulman (2005a), identificamos grande atenção dos alunos em formação sobre o “conhecimento dos alunos” e “didático geral”. Eles destacam observações sobre as diferenças culturais dos alunos, condições socioeconômicas e de aprendizagem, comportamentos em relação à faixa etária, entre outros. Além desse saber apontam aprendizagens sobre as “competências complexas”, descritas por Contreras (2002, p.83) como “habilidades, princípios e consciência do sentido e das conseqüências das práticas pedagógicas.” Essas competências complexas abarcam também o *habitus* profissional, que segundo Bourdieu (2005a) não passa pela reflexividade, mas é incorporado no contato com o meio, com as regras pré-estabelecidas, são as posturas, as atitudes permitidas, validadas pelo grupo profissional.

Diante das aprendizagens profissionais destacadas os alunos avaliam o PIBID como positivo em sua formação inicial. Um aluno declara: “[O PIBID] permitiu pensar sobre a educação e a docência desde o início da graduação, passar por experiências que normalmente o professor recém-formado leva anos para passar, além é claro de ver a escola com outros olhos”. (Aluno 8). Outra aluna destaca, “o PIBID é muito importante em minha formação. Ajudou a reafirmar minha escolha profissional e criar uma imagem real da escola, perdi minhas “fantasias” de uma escola perfeita. Conquistei experiências importantíssimas que me auxiliarão como professora [...]”. (Aluna 2). Dentre as muitas declarações dos alunos destacam a importância de vivenciar a realidade escolar, de desenvolver saberes, de derrubar idéias pré-concebidas, de conduzir a formação acadêmica com referência no real, de reafirmar a escolha profissional.

Essas percepções reforçam a importância da experiência no desenvolvimento profissional de alunos das licenciaturas, para construir saberes que abarcam a prática institucional, organizativa e didática.

## REFERÊNCIAS

ALARCÃO, Isabel. Reflexão crítica sobre o pensamento de D. Schön e os programas de formação de professores. In: ALARCÃO, I. (Org.). **Formação reflexiva de professores: estratégias de supervisão**. Porto: Porto Editora, 1996.

ALARCÃO, Isabel; TAVARES, José. **Supervisão da prática pedagógica: uma perspectiva de desenvolvimento e aprendizagem**. 2. ed. Coimbra: Almedina, 2007.

BARDIN, Laurence. **Análise de conteúdo**. Lisboa: Edições 70, 2007.

BOURDIEU, Pierre. **Razões práticas: sobre a teoria da ação**. 7. ed. Campinas: SP: Papyrus, 2005.

- CONTRERAS, José. **A autonomia de professores**. São Paulo: Cortez, 2002.
- FREIRE, Paulo. **Educação como prática da liberdade**. 6. ed. São Paulo: Paz e Terra, 1976.
- GAUTHIER, Clermont. La política sobre formación inicial de docentes em Québec. **Revista de Educación**, 340, p. 165-185, mai/jun. 2006a.
- \_\_\_\_\_. et. al. **Por uma teoria da pedagogia**: pesquisas contemporâneas sobre o saber docente. 2. ed. Ijuí: Ed Unijuí, 2006b. (Coleção Fronteiras da Educação).
- NÓVOA, António. O passado e o presente dos professores. In: \_\_\_\_\_ (Coord.). **Profissão Professor**. Lisboa: Porto Editora, 1995.
- SACRISTÁN, J.Gimeno. Consciência e ação sobre a prática como libertação profissional dos professores. In: NÓVOA, Antonio (Org.). **Profissão Professor**. Porto: Porto, 1995. p. 63-92.
- \_\_\_\_\_. **O currículo**: uma reflexão sobre a prática. 3. ed. Porto Alegre: Artmed, 2000.
- SHULMAN, Lee S. Conocimiento y enseñanza: fundamentos de la nueva reforma. **Revista de currículum y formación del profesorado**, 9, n. 2, 2005a.
- \_\_\_\_\_. El saber y entender de la profesión docente. **Estudios públicos**, Santiago, Chile, n 99, p. 195-224, inverno 2005b.
- SCHÖN, Donald A. **Educando o profissional reflexivo**: um novo design para o ensino e a aprendizagem. Porto Alegre, RS: Artmed, 2000.
- TARDIF, Maurice. Princípios para guiar a aplicação dos programas de formação inicial para o ensino. In: ENCONTRO NACIONAL DE DIDÁTICA E PRÁTICA DE ENSINO, 14, 2008, Porto Alegre: RS. **Anais...** PUCRS, 2008.
- \_\_\_\_\_. **Saberes docentes e formação profissional**. 6. ed. Petrópolis, RJ: Vozes, 2006.
- ZEICHNER, Ken. **A formação reflexiva de professores**: idéias e práticas. Lisboa: EDUCA, 1993.