



UNIVERSIDADE FEDERAL DA FRONTEIRA SUL
CAMPUS ERECHIM
CURSO DE LICENCIATURA EM GEOGRAFIA

ROSELAINÉ IANKOWSKI CORRÊA DA SILVA

QUALIDADE DA EDUCAÇÃO, SABERES DOCENTES E FORMAÇÃO DE
PROFESSORES: UM DIÁLOGO COM SUPERVISORES DO PIBID GEOGRAFIA

ERECHIM

2015

ROSELAINÉ IANKOWSKI CORRÊA DA SILVA

**QUALIDADE DA EDUCAÇÃO, SABERES DOCENTES E FORMAÇÃO DE
PROFESSORES: UM DIÁLOGO COM SUPERVISORES DO PIBID GEOGRAFIA**

Trabalho de conclusão do curso de graduação
apresentado como requisito para obtenção de grau de
Licenciada em Geografia da Universidade Federal da
Fronteira Sul.

Orientador: Prof. Me. Robson Olivino Paim

ERECHIM

2015

DGI/DGCI - Divisão de Gestão de Conhecimento e Inovação

Silva, Roselaine Iankowski Corrêa da
Qualidade da Educação, Saberes Docentes e Formação de
Professores: : Um Diálogo com Supervisores do Pibid
Geografia/ Roselaine Iankowski Corrêa da Silva. -- 2015.
85 f.

Orientador: Robson Olivino Paim.
Trabalho de conclusão de curso (graduação) -
Universidade Federal da Fronteira Sul, Curso de
Geografia-Licenciatura , Erechim, RS , 2015.

1. Formação de Professores. 2. Pibid Geografia. 3.
Qualidade da Educação . 4. Saberes Docentes. I. Paim,
Robson Olivino, orient. II. Universidade Federal da
Fronteira Sul. III. Título.

Elaborada pelo sistema de Geração Automática de Ficha de Identificação da Obra pela UFFS
com os dados fornecidos pelo(a) autor(a).

ROSELAINÉ IANKOWSKI CORRÊA DA SILVA

QUALIDADE DA EDUCAÇÃO, SABERES DOCENTES E FORMAÇÃO DE PROFESSORES: UM DIÁLOGO COM SUPERVISORES DO PIBID GEOGRAFIA

Trabalho de conclusão do curso de graduação apresentado como requisito para obtenção de grau de Licenciado em Geografia da Universidade Federal da Fronteira Sul.

Orientador: Prof. Me. Robson Olivino Paim

Este trabalho de conclusão de curso foi defendido e aprovado pela banca em:
_____/_____/_____

BANCA EXAMINADORA

Prof^ª. Dr^ª. Adriana Richit –UFFS

Prof^ª. Me. Ana Maria de Oliveira Pereira – UFFS

Prof^ª. Me. Maria de Lurdes Pertile - Unochapecó

A todos que me incentivaram e me fizeram acreditar que nunca é tarde para recomeçar.

AGRADECIMENTOS

A elaboração deste trabalho exigiu muito esforço e dedicação, dias e noites de muitas leituras e escritas. Reconheço que não seria possível tal realização se não fossem as outras mãos que se uniram e colaboraram para a concretização desta monografia, assim como também o incentivo, apoio e o amparo da família e amigos.

Agradeço, primeiramente, a Deus pela vida e pela família que me deu.

Ao Professor Robson Olivino Paim agradeço pelos momentos de aprendizagens, pela confiança, pelo apoio, carinho e dedicação incondicional na orientação deste trabalho. Terei você sempre como exemplo de pessoa e profissional na minha vida!

Agradeço aos professores supervisores do Pibid-Geografia, Vital Arpini, Juciela Mortele e Samara Larrion Morlino, que sempre demonstraram dedicação e comprometimento com a nossa formação.

Aos colegas do grupo Pibid pela oportunidade de compartilhar momentos de aprendizagens, angústias e alegrias, nos desafios da iniciação à docência.

Agradeço aos colegas da turma 2011 pela parceria e amizade durante o período da graduação, nosso convívio e nossa amizade marcaram minha vida. Esta acolhida me faz Erechinense de coração!

Aos professores do curso de Geografia da Universidade Federal da Fronteira Sul, campus Erechim, meu agradecimento e reconhecimento pela dedicação e carinho com nossa formação, os conhecimentos adquiridos com vocês serão nossos eternos companheiros na trajetória docente.

Aos amigos e familiares meu agradecimento por compreenderem os momentos de ausência durante minha graduação e no período de dedicação a este trabalho.

Agradeço minha querida mãe, Sila, que sempre me incentivou e, hoje, aos 82 anos de idade, ainda incentiva e se sente realizada a cada conquista de seus filhos e netos.

Ao meu esposo, Luís Fernando, incentivador do meu ingresso neste curso, meu agradecimento pela paciência e pela compreensão nos momentos de ausências, pelo carinho e pelo exemplo de profissional dedicado.

Ao meu querido e amado filho Lucas, agradeço o companheirismo, aprendizados, carinho e compreensão, que tornaram minhas ausências menos angustiantes.

RESUMO

O objetivo do presente trabalho está na investigação sobre a contribuição dos professores supervisores do Programa Institucional de Bolsa de Iniciação à Docência (Pibid) na co-formação dos novos professores de Geografia, buscando, através das ações e atividades desenvolvidas junto aos bolsistas, identificar quais e como os saberes docentes categorizados por Pimenta (1999), encontram-se relacionados ao processo formativo para a melhoria da educação com vistas à sua qualidade social. Tendo em vista essas questões, a relevância desta pesquisa está na reflexão sobre os elementos intrínsecos ou que perpassam a formação inicial dos docentes no debate sobre qualidade da educação. A formação do professor de Geografia, sob o aspecto da qualidade social da educação, traz reflexões sobre a importância da formação deste profissional, que tem co-responsabilidade no processo de formação dos cidadãos que precisam saber ler e interpretar o mundo, a partir do seu espaço de convivência e alcançar a compreensão sobre o global para intervir nas diferentes escalas espaciais. Neste sentido, a importância do Pibid como política de formação de professores apresenta-se como um instrumento para a qualificação profissional dos novos docentes. A pesquisa desenvolveu-se a partir de revisão bibliográfica e a aplicação de questionários com perguntas abertas buscando perscrutar os saberes constituídos pelos docentes supervisores do Pibid nas escolas parceiras do Subprojeto Geografia do Campus Erechim da Universidade Federal da Fronteira Sul. As análises dos dados coletadas nas entrevistas estão fundamentadas na categorização dos saberes segundo Pimenta (1999) e na concepção da qualidade social da educação, discutidas por autores como Dourado, Oliveira e Santos (2007); Gadotti (2013); Libâneo e Pimenta (1999); Silva (2009); Gusmão (2013) e Rebelatto e Tedesco (2012), dentre outros. Os resultados alcançados demonstram os rumos que o Programa tem tomado, sendo possível perceber a tendência das ações de co-formação para a busca da qualidade da formação e da melhoria dos resultados do processo de ensino e aprendizagem dos alunos da educação básica, através da troca de experiências e do cotidiano escolar.

Palavras-chave: Pibid. Formação de professores. Qualidade da educação. Saberes docentes. Geografia.

ABSTRACT

The objective of this work lies on the research into the contribution of the Institutional Program of Scholarships for Teaching Initiation (PIBID) supervising teachers towards co-training of new Geography teachers, seeking, through actions and activities developed with the fellows, to identify which and how the teachers' knowledge, categorized by Pimenta (1999), are related to the training process for improving education aiming social quality. Given these issues, the relevance of this research lies on the reflection upon the intrinsic elements that pass by the initial training of teachers in the quality of education debate. The education of geography teachers, under the aspect of social quality of education, reflects on the importance of this professional training, who has co-responsibility in the training process of citizens who need to read and interpret the world, from its living space and reach a global understanding in order to intervene in different spatial scales. In this sense, the importance of Pibid, as a teacher training policy, is presented as an instrument for professional training of new teachers. The research was developed from a literature review and questionnaires with open questions seeking to scrutinize the knowledge constituted by the Pibid supervisors at the partner schools of the Geography Subproject of Universidade Federal da Fronteira Sul - Campus Erechim. The analysis of data collected from the interviews are based on the categorization of knowledge according to Pimenta (1999) and on the concept of social quality of education, discussed by authors such as Dourado, Oliveira and Santos (2007); Gadotti (2013); Libâneo and Pimenta (1999); Silva (2009); Gusmão (2013) and Rebelatto and Tedesco (2012), among others. The results achieved demonstrate the direction that the program has taken, noticing the trend of co-training actions for quality of training and improving the results of the teaching-learning process of basic education students, through the exchange of experiences and school routine.

Key words: Pibid. Teacher training. Quality of education. Teacher knowledge. Geography.

LISTA DE SIGLAS

Capes	Coordenação de Aperfeiçoamento de Pessoal de Nível Superior
CF/88	Constituição Federal do Brasil de 1988
DCN	Diretrizes Curriculares Nacionais da Educação Básica
Enalic	Encontro Nacional das Licenciaturas
Forpibid	Fórum dos Coordenadores Institucionais do Pibid
Inep	Instituto Nacional de Estudos e Pesquisas Anísio Teixeira
IES	Instituição de Ensino Superior
LDB	Leis de Diretrizes e Bases da Educação
MEC	Ministério da Educação
Parfor	Plano Nacional de Formação de Professores da Educação Básica
PCN	Parâmetros Curriculares Nacionais
Pibid	Programa Institucional de Bolsa de Iniciação à Docência
UFFS	Universidade Federal da Fronteira Sul

SUMÁRIO

1 INTRODUÇÃO	11
2 SOBRE EDUCAÇÃO E QUALIDADE	18
2.1 QUALIDADE TOTAL DA EDUCAÇÃO	22
2.2 QUALIDADE SOCIAL DA EDUCAÇÃO	24
3 A FORMAÇÃO DE PROFESSORES NO DEBATE SOBRE A QUALIDADE DA EDUCAÇÃO	28
3.1 O PROGRAMA INSTITUCIONAL DE BOLSAS DE INICIAÇÃO À DOCÊNCIA E A FORMAÇÃO DE PROFESSORES	32
3.2 ASPECTOS DA QUALIDADE DA EDUCAÇÃO NA FORMAÇÃO DO PROFESSOR DE GEOGRAFIA.....	38
3.2.1 O Projeto Institucional Pibid/UFFS e o Subprojeto do Curso de Geografia/UFFS/Erechim- RS	44
4 SABERES DOCENTES E QUALIDADE DA EDUCAÇÃO: DESAFIOS À FORMAÇÃO INICIAL	52
4.1. SABERES DOCENTES DO PROFESSOR SUPERVISOR NA FORMAÇÃO DE NOVOS PROFESSORES: ONDE ESTÁ A QUALIDADE DA EDUCAÇÃO	56
4.2. QUALIDADE DA EDUCAÇÃO NAS FALAS DOS PROFESSORES.....	65
5 CONSIDERAÇÕES FINAIS	70
REFERÊNCIAS	73
APÊNDICE A	80
APÊNDICE B	83

1 INTRODUÇÃO

A temática da qualidade da educação básica está presente em recentes estudos e pesquisas realizadas no Brasil. Neste contexto, há uma complexidade no uso do conceito de *qualidade*, pois diferentes concepções políticas fazem uso do termo e, por isso, apresentam-se dualidades quanto aos objetivos e finalidades da mesma nos encaminhamentos político-pedagógicos, reverberando na formação do professor e na sua prática em sala de aula.

Neste sentido, encontramos tendências das abordagens de *Qualidade Total* e *Qualidade Social* na educação, as quais foram construídas ao longo dos diferentes períodos históricos educacionais.

Como o problema desta pesquisa tem sua ênfase no campo da educação, vale esclarecermos a respeito destas concepções para a compreensão da abordagem. Sendo assim, a corrente que tem a *Qualidade Total* como concepção considera que a educação tem uma ligação direta com a gestão empresarial, propondo uma formação dos sujeitos para sua inserção no mercado de trabalho, fornecendo mão de obra de baixo custo com capacidade de ser flexível às demandas do mesmo (ALVES, 2012, p. 1).

Pelo enfoque da pesquisa que apresentamos, o conceito de *Qualidade Social* é o que melhor se aproxima dos pressupostos de uma formação mais humanizadora e integral dos indivíduos, visto que o objeto do nosso estudo é a formação docente voltada para uma educação que forme cidadãos conscientes e responsáveis pelo seu futuro e da sociedade a qual pertence. Neste âmbito, por formação integral dos cidadãos compreende-se a educação dos sujeitos em todas as suas dimensões constitutivas, conforme sustenta Moran (1994, apud NOGUEIRA, 2012, p.19): “corpo, mente, sentimentos, espírito, psiquismo; o pessoal, o grupal e o social (...) [*sic*]”.

No contexto da formação integral dos cidadãos, a responsabilidade de um professor de Geografia na sala de aula vai além do conhecimento específico, no caso, os conteúdos da Ciência Geográfica. Sendo assim, o que se espera em uma Graduação em Licenciatura é que formem-se professores para trabalhar com os processos de ensino e aprendizagem de conteúdos que fazem parte do currículo da educação básica e que, além destes, também saibam criar as condições necessárias e instrumentalizar os sujeitos para que tenham acessos concretos ao exercício e ao direito de sua cidadania (CALLAI, 2013, p.118), refletindo numa educação voltada à *Qualidade Social*.

Posto isto, podemos considerar que as políticas educacionais formuladas e pensadas para valorizar o magistério, são tentativas de promover a permanência dos professores na

educação básica e elevar os índices de ingresso e permanência dos estudantes nos cursos para formação inicial de professores, refletindo na qualificação dos cursos de formação.

A questão da desvalorização da profissão docente está em evidência e é possível perceber o seu reflexo nas estatísticas oficiais referentes ao número de alunos nos cursos de licenciaturas. Os dados divulgados pelo Instituto Nacional de Estudos e Pesquisas Educacionais Anísio Teixeira (Inep), demonstram que o número de vagas oferecidas para licenciaturas vem aumentando nos últimos anos, mas o número de concluintes ainda é relativamente baixo se comparado aos números de matrículas efetivadas. As instituições de ensino receberam, nos anos 2011 e 2012, respectivamente, conforme dados divulgados do INEP, 1.356.329 e 1.366.559 matriculados nas licenciaturas.

Nota-se que houve um aumento de 10.230 candidatos neste período. Por outro lado, no mesmo espaço de tempo, o número de concluintes dos cursos de licenciaturas foi de 238.107 no ano de 2011 e de 223.892 em 2012, o que evidencia o baixo índice de conclusão nos cursos de formação de novos profissionais para a docência. Estes dados do Inep permitem-nos depreender que os concluintes nos cursos de licenciaturas representaram, em média, 17% sobre o total dos matriculados entre 2011 e 2012.

Estas informações nos levam a refletir sobre os motivos pelos quais muitos estudantes não concluem os cursos de licenciatura, levando-nos lançar um olhar sobre as políticas educacionais voltadas para a carreira docente, as quais se constituem em aliadas à formação inicial e continuada para a reformulação e a alteração do quadro atual.

O baixo índice de concluintes, independentemente da rede de ensino (pública ou privada) e da modalidade (presencial ou à distância) da instituição, reflete o desinteresse ou a desmotivação com a futura profissão, levando-nos a refletir sobre questões como: necessidade da valorização profissional; melhorias nas condições de trabalho; remuneração adequada dos professores; organização curricular dos cursos de licenciatura, que pode não satisfazer ou não proporcionar uma formação adequada com a realidade existente nas escolas e até mesmo os custos de uma formação acadêmica, ainda que, para alguns, possa ser pública e gratuita, pois muitos estudantes de universidades públicas precisam trabalhar para manter seu sustento e de sua família, sendo os estágios docentes obrigatórios obstáculos para muitos, pois devido às condições socioeconômicas, não conseguem conciliar trabalho e estudos da graduação.

Contudo, sem incentivos dos governos, sem políticas públicas voltadas para amenizar ou sanar problemas que incidem na evasão no ensino de licenciatura, como salários mais

justos, valorização da carreira e programas de auxílio financeiro, entre outros aspectos, este quadro tende a se agravar.

Dentre as políticas públicas educacionais destacamos a importância do Programa Institucional de Bolsas de Iniciação à Docência (Pibid) na formação dos professores. Este Programa foi implementado em 2007 quando a Coordenação de Aperfeiçoamento de Pessoal de Nível Superior (Capes) iniciou ações voltadas para a formação de professores também na educação básica, subsidiando o Ministério da Educação (MEC) na implantação de políticas para a formação de profissionais do magistério para a educação básica.

Em 2009, o MEC delegou à Capes a responsabilidade por institucionalizar uma política de formação de professores, inicial e continuada (Decreto n.º 6.755). Assim, com o intuito de aproximar os acadêmicos de licenciaturas com as escolas, implantou o Pibid, um programa que intenciona “promover a articulação da educação básica com a formação inicial” (PAREDES, 2012, p. 55-56).

Alterando o texto da Lei de Diretrizes e Bases - LDB (Lei n.º 9394/96), em abril de 2013, instituiu-se a Lei n.º 12.796, que incluiu o Pibid como política educacional para a formação de docentes para atuar na educação básica, mudando o caráter anterior de “Programa”, passando ser uma “política de Estado¹” no incentivo ao magistério, regulamentada pela Portaria Capes n.º 096/2013.

Existente, portanto, desde 2007, o Programa oportuniza aos estudantes de licenciatura a vivência e a aproximação com a realidade escolar, dentro e fora da sala de aula. Permite, também, conhecer o cotidiano da atividade docente, antes mesmo de realizar a etapa de estágios supervisionados, pois, uma vez que a Instituição tenha seu projeto aprovado junto à Capes, os mesmos podem concorrer às bolsas ou atuar de forma voluntária durante toda sua graduação.

Do ponto de vista acadêmico, o Pibid possibilita a articulação entre a teoria e a prática, pois, segundo o Art. 4º da Portaria Capes n.º 096/2013 que regulamenta o Programa, um dos objetivos está em proporcionar “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”. Sendo assim, para a qualificação profissional não bastam os conhecimentos teóricos adquiridos na graduação.

¹ Por política de Estado entenda-se as ações garantidas em lei independente dos governos, contrariamente, por Programas entende-se que este faz parte de planos governamentais e podem ser substituídos conforme a gestão.

Portanto, no Pibid, o envolvimento com a escola a partir do desenvolvimento de metodologias e intervenções pedagógicas sob a orientação do professor supervisor² e da universidade, a teoria e a prática se complementam, auxiliando no processo de construção do conhecimento. Neste processo, mobilizamos saberes que são fundamentais na atividade docente (experienciais e pedagógicos), que não podemos adquiri-los se não na prática da sala de aula e da escola, campos de ação da futura profissão.

Neste mesmo sentido, a experiência que o Pibid proporciona aos acadêmicos de licenciaturas vai além da sala de aula, das práticas desenvolvidas, da organização escolar, do contato com alunos e com os demais integrantes da comunidade escolar. O contato com o professor supervisor permite conhecer a experiência de vida profissional dele, suas angústias, suas dúvidas, suas conquistas e seus saberes construídos desde a prática da docência.

O professor supervisor tem como responsabilidade a mediação nas intervenções dos licenciandos/bolsistas nas atividades com os alunos, não só na sala de aula, mas na inserção destes nas atividades da escola como um todo. Conforme Pimenta (1997, p. 7), a construção da identidade dos professores também se dá a partir das “relações com outros professores, nas escolas, nos sindicatos e em outros agrupamentos”. Neste último, podemos acrescentar as atividades do Pibid, pois a partir da vinculação dos estudantes ao Programa, estes estão construindo suas identidades profissionais. Isto porque as trocas de experiências que ocorrem nas atividades propostas pelo Pibid possibilitam a mobilização de diferentes saberes, que ao mesmo tempo, servem de apoio aos iniciantes na docência, bem como uma revisão das práticas por parte dos professores supervisores.

A formação inicial abrange um leque de conceitos e conteúdos pertinentes ao processo de ensino. Porém, o exercício da docência mantém uma complexidade e exige diferentes saberes que constituem a ação de ensinar. Saberes estes que os futuros professores mobilizarão no desafio da sala de aula com a construção do conhecimento a partir dos conteúdos aprendidos na academia.

Neste contexto, portanto, dentro da concepção de *Qualidade Social*, uma educação voltada ao exercício e aos direitos de cidadania exige uma formação que contemple diferentes saberes para o exercício da docência, os quais serão necessários no auxílio ao desenvolvimento integral dos indivíduos.

Nesta perspectiva, durante a graduação contamos com as vivências do Pibid, pois através deste temos a oportunidade de trabalhar com diferentes situações pertinentes aos

² No Pibid o professor supervisor é o regente de turmas da Educação Básica que atue em Escola Pública conveniada à Capes, atuando no programa como protagonista na formação inicial dos novos professores.

processos de ensino e aprendizagem, proporcionando aproximação e a apropriação dos saberes necessários ao desenvolvimento de práticas e metodologias que promovem e incidem na aprendizagem dos alunos.

Baseado nos conhecimentos adquiridos na graduação, nas disciplinas de Didática em Geografia e Estágios Supervisionados I, II, III e IV, e na participação no subprojeto Pibid de Geografia/UFFS – Campus Erechim como bolsista de iniciação à docência, acreditamos ser de suma importância investigar quais são e como são mobilizados os saberes que os professores supervisores, na condição de co-formadores, compartilham com os professores de Geografia em formação, pois um dos objetivos do Programa está na qualificação da formação *com a e a partir da* troca de experiências.

Nesta busca, identificamos autores e pesquisadores que expressam diferentes categorizações para os saberes docentes, tais como: Tardiff, Lessard e Lahaye (1991); Pimenta (1999); Gauthier et al (1998); Saviani (1996) e Shulman (2005), entre outros.

Interessando-nos pelo referido tema, investigamos acerca da temática de formação de professores e saberes docentes através de ações do Pibid no Banco de Teses e Dissertações no endereço eletrônico da Capes, usando como filtro de busca a palavra “Pibid” nos títulos das obras, mas não encontramos estudos na área da Geografia. Aliás nenhuma pesquisa referente ao Pibid, disponibilizada na plataforma, dedicava-se a esta disciplina, tampouco às disciplinas a ela afins, como a História, a Sociologia e a Filosofia, fato que nos incentivou a propormos esta pesquisa.

Na plataforma eletrônica, no item “Banco de Teses” da Capes, estão disponíveis onze trabalhos relacionados às experiências com o Pibid, sendo que oito são das áreas das Ciências Exatas, tendo sete de Ciências e Matemática (PAREDES, 2012; PRANKE, 2012; TINTI, 2012; CORREIA, 2012; STANZANI, 2012; AMANCIO, 2012; AMARAL, 2012) e um de Química (BEDINI, 2012) e os outros três são: um na área do Ensino de Inglês (GAFFURI, 2012) e dois na área da Educação (SILVA, 2012; GALLEGOS, 2012).

Pelo fato de não termos encontrado estudos que abordem a experiência do Pibid para o campo da Geografia e pouco sobre os saberes da docência mobilizados nas atividades realizadas pelos atores envolvidos no Programa (coordenadores; acadêmicos e professores da educação básica) acreditamos ser de inteira relevância aprofundarmos uma pesquisa no sentido de contribuir com os estudos.

A partir das consultas bibliográficas realizadas, mais precisamente sobre formação docente, a categorização dos saberes docentes que servirão de embasamento para esta

pesquisa serão aqueles abordados por Pimenta (1999), quais sejam: os saberes da *experiência*, saberes do *conhecimento* e os saberes *pedagógicos*.

Considerando que um dos objetivos especificados nos incisos do Art. 4º da Portaria/Capes n.º 096/2013, que regulamenta o Pibid, é o incentivo e mobilização dos professores das escolas públicas para serem coadjuvantes nos processos de formação inicial como co-formadores de novos professores e que esta política de formação proporciona uma aproximação entre escola e universidade, questionamos: Quais são os saberes dos professores supervisores do Pibid-Geografia/ Campus Erechim da Universidade Federal da Fronteira Sul mobilizados no processo formativo de novos professores desta área do conhecimento?

Sendo assim, para atingir o objetivo desta pesquisa, os procedimentos metodológicos utilizados abrangem uma revisão bibliográfica, com a categorização dos saberes docentes na perspectiva proposta por Selma Pimenta (1999), quais sejam os Saberes da Experiência, do Conhecimento e os saberes Pedagógicos. Metodologicamente é um estudo caracterizado como pesquisa qualitativa, tendo como instrumento de coleta de dados um questionário, com questões abertas³. Seguimos um roteiro de perguntas à investigação sobre os saberes do professor supervisor no processo formativo de novos professores, nas três categorizações. Inicialmente planejamos a pesquisa com os três professores supervisores, porém, ao apresentarmos o questionário, que seria nosso instrumento para análise, somente dois contribuíram para este estudo, não sendo possível realizar conforme programado no projeto inicial desta pesquisa. Os dados coletados das experiências dos professores supervisores, incluíam as três Escolas parceiras do Pibid-UFFS, subprojeto Geografia-Erechim: Escola Estadual de Ensino Fundamental Santo Agostinho; Escola Estadual de Ensino Médio Érico Veríssimo e da Escola Estadual de Ensino Médio Irany Jaime Farina.

A partir disso, apresenta-se de que forma essa monografia está estruturada e organizada.

Na introdução uma retomada sobre a importância e a relevância da temática da qualidade da educação e a formação inicial e continuada dos professores, enfatizando a importância de políticas públicas educacionais como o Pibid e a proposta desta pesquisa para avaliar a participação do professor supervisor como co-formador de novos professores através desta nova legislação. No segundo capítulo, abordamos a temática “Sobre Educação e Qualidade”, envolvendo os fatores que estão direta ou indiretamente relacionados ao tema, como também apresentamos o debate sobre as diferentes concepções que se entrelaçaram ao

³ Segundo GOLDBERG (2004), este tipo de questionário tem resposta livre, não-limitada por alternativas apresentadas, o pesquisado fala ou escreve livremente sobre o tema que lhe é proposto.

sistema educativo e as consequências na formação dos educandos, buscando a reflexão de diferentes autores sobre a incidência na Educação. No terceiro capítulo, “A Formação de Professores no Debate sobre a Qualidade da Educação”, o tema retoma a questão da formação de professores sob a ótica de diferentes autores que discutem a temática da qualidade da educação, na perspectiva da democratização do ensino, como garantia do ensino de qualidade para todos. Neste capítulo apresentamos, também, o Programa Institucional de Bolsa de Iniciação à Docência e o reflexo na formação inicial dos professores sob a nova legislação e as contribuições do subprojeto Geografia na UFFS/Campus Erechim.

No quarto capítulo, intitulado “Saberes Docentes e Qualidade Da Educação: Desafios à Formação Inicial”, realizamos a análise dos dados coletados no questionário e confrontamos com a categorização dos saberes de Pimenta (1999). Busca-se neste capítulo, uma interpretação sobre a qualidade da educação a partir das falas dos professores supervisores que colaboraram para este estudo. No capítulo cinco, dedicado as considerações finais, apresentamos as avaliações acerca da temática e da proposta desta pesquisa.

2 SOBRE EDUCAÇÃO E QUALIDADE

Ao iniciar nossa pesquisa, visando à temática da formação inicial de professores, deparamo-nos, durante nossas leituras, com o debate sobre a *qualidade da educação*.

O que esperamos da formação para a docência é que a mesma nos prepare para contribuir com a melhoria do ensino, fornecendo-nos condições para alcançar tal sucesso. Sendo assim, procuramos efetivar ações que, durante nossa graduação, nos condicionem para a boa educação buscando, ainda na academia, programas como os de iniciação à docência, que promovem uma qualificação, a fim de que esta repercuta em bons resultados no exercício futuro da docência.

Mas sob qual perspectiva da qualidade estamos falando?

Nesta seção buscamos alguns apontamentos que contribuam no esclarecimento quanto ao surgimento das diferentes concepções e a relação destas com a educação.

Foi a partir da Revolução Industrial que o termo *Qualidade Total* entrou em cena, segundo Alves (2012, p. 2), “para designar a busca de um padrão desejável para os produtos e serviços prestados naquela época [...]”. A intenção era de suprir os meios de produção com sujeitos dotados de habilidades para atender os mecanismos de um sistema capitalista que trazia em seu arcabouço teórico, novos padrões de consumo, de conhecimento, de produtividade, também políticos e culturais. Assim sendo, este novo termo foi transferido para o ambiente educacional, pois a sociedade capitalista visualizou na educação um meio para formar a mão de obra que necessitaria futuramente, tratando, neste sentido, a educação como negócio e o aluno como produto (ALVES, 2012, p. 2).

Em contrapartida, temos a *Qualidade Social*, que na Educação está relacionada com uma formação mais humanizadora e integral dos cidadãos, priorizando a participação popular, de modo a conscientizar os sujeitos dos seus direitos de cidadania (ALVES, 2012, p. 7). Nesta concepção temos a contramão do poder hegemônico do sistema capitalista, no qual os sujeitos não tinham autonomia e o direito à uma educação emancipadora. Foi a partir da década de 1980, durante o processo de redemocratização do país, que os movimentos populares em defesa de uma nova ordem social e política direcionam, no âmbito educacional, discussões e debates acerca da qualidade social em educação, em contraposição à qualidade de cunho empresarial.

A busca de qualidade na educação passa pela formação, inicial e continuada, dos professores. Na qualificação dos profissionais do ensino, quando a lógica de mercado prevalece, atende-se aos imperativos econômicos e técnicos da demanda do mercado

associada à concepção da *Qualidade Total* evidenciada nos indicadores educacionais como forma de quantificar resultados. Tomando os Parâmetros Curriculares Nacionais (PCN) como exemplo, veremos que estes foram implantados a partir de um conjunto maior da reforma estatal da década de 1990, valorizando o desenvolvimento de habilidades e competências para atender as demandas educacionais e também as de mão de obra que o mercado necessitava, as quais, segundo Ferraz (2002, p. 208 apud NUNES, 2012, p. 94), “(...) visam delimitar as novas funções e práticas que o Estado, em seu conjunto, e a sociedade, em sua diversidade, deveriam assumir e aprimorar para serem elementos competitivos e eficientes no jogo de forças da concorrência capitalista.”

Na formação de professores voltada à concepção da *Qualidade Social* da educação, os profissionais se dedicam ao desenvolvimento de capacidades operativas, cognitivas e sociais, que possibilitam aos sujeitos a inserção no mundo do trabalho⁴ de forma autônoma; na busca da cidadania e na constituição de uma sociedade mais justa e igualitária (SILVA; SILVA, 2011, p. 4).

Neste sentido, a temática da formação de professores (inicial ou continuada) aparece nas pesquisas como forma de proporcionar aos educadores uma formação voltada à aquisição de conhecimentos outros que incidem em suas práticas em sala de aula e em outros espaços de aprendizagens, valorizando-o como profissional, de modo a oportunizar estímulos para a efetivação do seu trabalho e o seu desenvolvimento pessoal.

A formação inicial ou continuada do professor precisa atender aos seus anseios, pessoais e profissionais, pois a qualidade da educação (sob a concepção de *Qualidade Total* ou *Social*) acontece, também, no ambiente escolar, através das atividades que o professor promove na formação dos sujeitos, que, inclusive, transformam a ele próprio, conforme Freire (2013, apud DEON, 2014, p. 30) neste movimento “[...] quem ensina aprende um processo no qual aprende ao ensinar e quem aprende ensina ao aprender”, chamado por este autor, de *dodiscência*.

Com relação a formação, Libâneo (2002, p. 14) considera que há um consenso de que “a qualidade de educação é inseparável da qualificação e competência dos professores”, deixando claro que os professores não seriam os culpados pelos fracassos da escola, mas que atrás destes existem as políticas educacionais, a baixa remuneração, a formação insuficiente e a falta de condições de trabalho, que formam um conjunto complexo a ser analisado.

⁴ Por mundo do trabalho entende-se, a autonomia dos indivíduos em realizar as atividades em consonância com suas aptidões e qualidades.

Para Gusmão (2013) a noção de qualidade tem caráter polissêmico e, portanto, não se encerra num conceito neutro. A ambiguidade existente no termo é o fator principal para que o mesmo tenha assumido uma centralidade nas propostas educacionais, passando ao pilar das políticas públicas educacionais (CASASSUS, 2007 apud GUSMÃO, 2013).

Nesta pesquisa um dos propósitos está na investigação sobre a contribuição do subprojeto Geografia para os iniciantes na docência, o qual nos leva ao debate sobre a qualidade que almejamos para nossa formação e para o exercício profissional na educação básica. O Pibid proporciona uma qualificação para os cursos de licenciatura, pois entre seus objetivos está a melhoria da formação inicial dos novos professores.

Considerando a definição constante no Art. 2º do Anexo I da Portaria Capes n.º 096/2013, a qual regulamenta o Programa Institucional de Bolsa de iniciação à Docência-Pibid, veremos que este tem como princípio priorizar a formação inicial e a *qualidade da educação* nas escolas públicas:

Art. 2º O Pibid é um programa da Coordenação de Aperfeiçoamento de Pessoal de Nível Superior (Capes) que tem por finalidade fomentar a iniciação à docência, contribuindo para o aperfeiçoamento da formação de docentes em nível superior e para a melhoria da qualidade da educação básica pública brasileira (BRASIL, 2013).

Sabendo-se que o Pibid objetiva, a partir da formação de professores, potencializar a qualidade da educação básica, a proposta deste Capítulo está na busca das concepções de qualidade que se aproximem dos pressupostos educacionais contemporâneos.

Para tanto, foi necessário buscar na bibliografia os debates que cercaram a educação em diferentes momentos históricos da sua constituição e organização. Desta forma, apresentaremos as diferentes concepções construídas acerca da *Qualidade da Educação*, pautando-se assim, em diferentes autores e abordagens que contemplem este debate.

Como vimos, há uma complexidade na abordagem do tema qualidade. No caso da *qualidade da educação*, portanto, veremos que para avançar nesta discussão é necessária a busca de caminhos para a melhoria efetiva do ensino e aprendizagem nas escolas. Conforme Dourado, Oliveira e Santos (2007) e Gadotti (2013), esta temática deve ser analisada a partir de perspectivas polissêmicas. Para os autores, as condições para que a qualidade da educação ocorra encontram-se intrínsecas às dimensões intra e extraescolares, as quais incidem diretamente no processo educativo.

Na construção de uma escola de qualidade, levando em conta as diferentes dimensões a serem abordadas, não podemos ignorar as condições do espaço social, ou melhor, a

dimensão socioeconômica e cultural dos entes envolvidos (DOURADO; OLIVEIRA; SANTOS, 2007, p. 14). Desta forma, quando se busca a qualidade da educação, deve-se considerar os fatores extraescolares que incidem no rendimento escolar dos alunos, pois,

[...] pode-se afirmar que o nível de renda, o acesso a bens culturais e tecnológicos, como a Internet, a escolarização dos pais, os hábitos de leitura dos pais, o ambiente familiar, a participação dos pais na vida escolar do aluno, a imagem de sucesso ou fracasso projetada no estudante, as atividades extracurriculares, entre outras, interferem significativamente no desempenho escolar e no sucesso dos alunos (DOURADO; OLIVEIRA; SANTOS, 2007, p. 14).

Estes autores argumentam que há uma naturalização das condições que demarcam, muitas vezes, situações de desigualdades sociais e em nome de ideologias das capacidades e de dons naturais, estes determinantes acabam, conforme as potencialidades, refletindo no sucesso ou no fracasso dos alunos em suas trajetórias (DOURADO; OLIVEIRA; SANTOS, 2007, p. 14).

Por outro lado, assim como nas dimensões extraescolares que interferem no sucesso dos educandos e, portanto, na qualidade da educação, as intraescolares também são determinantes na aquisição de resultados positivos no âmbito educacional. Conforme os mesmos autores,

[...] estudos, avaliações e pesquisas mostram que as dimensões intra-escolares [sic] afetam, sobremaneira, os processos educativos e os resultados escolares em termos de uma aprendizagem mais significativa, uma vez que incidem diretamente nos processos de organização e gestão, nas práticas curriculares, nos processos formativos, no papel e nas expectativas sociais dos alunos, no planejamento pedagógico, nos processos de participação, na dinâmica da avaliação e, portanto, no sucesso escolar dos estudantes (DOURADO; OLIVEIRA; SANTOS, 2007, p. 16).

Os fatores intraescolares citados são dimensões que passam pela formação dos educadores e gestores das escolas; melhoria de oferta do ensino; organização do trabalho escolar; profissionalização e a ação pedagógica e, conseqüentemente, no acesso, permanência e desempenho escolar, tendo estes sua relevância na conceituação e definição da qualidade da educação (DOURADO; OLIVEIRA; SANTOS, 2007).

Qualidade da educação pressupõe melhoria de condições de todas as pessoas. É neste sentido que Gadotti (2013, p. 2) enfatiza que “na educação a qualidade está ligada diretamente ao bem viver de todas as nossas comunidades, a partir da comunidade escolar.” Desta forma, para que uma educação seja de qualidade todas as dimensões educativas devem sofrer mudanças para o alcance deste objetivo, pois “não basta melhorar um aspecto para melhorar a educação como um todo”.

Em nossa formação almejamos adquirir os preceitos necessários à educação de qualidade e, por consequência, que esta tenha como resultado a melhoria de vida das pessoas, da comunidade como um todo. Gadotti (2013) argumenta que estas mudanças são o significado mais expressivo para a concepção de *qualidade social*. Para este autor, “não podemos separar a qualidade da educação da qualidade como um todo”, pois uma educação de qualidade deve promover uma transformação em toda a sociedade (GADOTTI, 2013. p. 2).

No entanto, para fortalecer a educação é preciso que os responsáveis pela ação educativa, no caso os professores, recebam uma formação de qualidade, a qual, segundo Dourado; Oliveira e Santos (2007, p. 15), faz parte da dimensão extraescolar e defendem a necessidade de “investimento na qualificação e valorização da força de trabalho docente, seja por meio da formação inicial, seja por meio da formação continuada”.

Neste sentido, veremos que as abordagens da *Qualidade Total* e da *Qualidade Social* da educação são concepções que foram constituídas ao longo dos diferentes períodos históricos educacionais e ainda disputam espaço nas agendas da gestão pública, tanto do ponto de vista da organização da escola quanto no encaminhamento dos processos que subsidiam os encaminhamentos da política educacional.

2.1 QUALIDADE TOTAL DA EDUCAÇÃO

A partir do período das descobertas de novas técnicas de industrialização e da crescente necessidade de mão de obra especializada, da chamada Revolução Industrial, a abordagem da *Qualidade Total* entrou no cenário econômico mundial, o qual acabou refletindo no sistema educacional.

Para atender o avanço da sociedade capitalista, no contexto da educação, a formação de professores passou por reformulações que, no enfoque da qualidade total, remetem-nos à visão da formação sob o cânone da racionalidade técnica, a qual, segundo Paim (2005), vincula técnica e ciência, caracterizando uma racionalidade técnico-pedagógica, para a transmissão de conhecimentos.

Neste aspecto, o autor enfatiza que,

A formação de professores foi sendo estruturada de maneira a atender os ditames da hierarquia e *status* das ciências e da racionalidade técnica instrumental. Os cursos de formação de professores foram sendo organizados para formar um professor ideal, ou “bom” professor, dentro de um modelo pré-concebido (PAIM, 2005, p. 104).

Este cânone da formação de professores foi introduzido no sistema educacional, inclusive no Brasil, principalmente no período da Ditadura Militar. Conforme Rodrigues e Esteves (1993) e Gómez (1998) (apud PAIM, 2005),

A formação, na racionalidade técnica, é pensada a partir de uma lógica curricular, cuja intenção é ministrar um corpo de conhecimentos que não possibilitem negociações. O formando deve ser essencialmente passivo em face de um corpo de conhecimentos considerado necessário ao desempenho da função docente, ou seja, propõe-se o treinamento do professor nas técnicas, nos procedimentos e nas habilidades, considerados suficientes para produzir na prática os resultados eficazes almejados (RODRIGUES; ESTEVES (1993); GÓMEZ (1998) apud PAIM, 2005, p. 105).

Portanto, a racionalidade técnica, introduzida no sistema educacional, abrangeu significativamente a qualidade da educação, fazendo-se presente na formação dos profissionais que formariam a mão de obra necessária, nutrindo um sistema capitalista de produção com indivíduos dotados de habilidades para a execução de tarefas, sem critérios para refletirem sobre seu trabalho e seus direitos.

Zitkoski (1997 apud ALVES, 2012) interpretou as habilidades pretendidas pelas empresas no ambiente educacional, e afirmou que

[...] o que está na raiz das teorias sobre Qualidade Total na educação, de reengenharia do ensino, da excelência do ensino é a razão instrumental como a positivação da vida, tecnificação do conhecimento, burocratização dos sistemas e atrofiamentos da capacidade crítica e criativa do ser humano (ZITKOSKI 1997, p. 84 apud ALVES, 2012, p. 3).

Portanto, por qualidade total da educação entendemos que esta privilegia a tecnificação do conhecimento, pautado na formação para o mercado de trabalho, no qual as características pretendidas estarão nas habilidades e não nas competências⁵ dos indivíduos (ALVES, 2012, p. 3).

Sendo assim, podemos concluir que as habilidades identificadas na concepção de qualidade total da educação privam aqueles que serão os futuros trabalhadores⁶ da reflexão crítica e a sua criatividade, pois negam a estes o direito de aprender e compreender as relações de dominação às quais encontram-se submetidas, inibindo assim, sua força de resistência e de luta pelos seus direitos.

⁵ Entendemos por *competências*, neste contexto, o domínio de conhecimentos que auxiliem na resolução de situações-problemas confrontados pelo indivíduo, e por *habilidades* entenda-se a disposição para resolver problemas que não exigem domínios de maiores conhecimentos, são superficiais e não intelectuais.

⁶ Na concepção da qualidade social da educação os indivíduos tem um formação voltada para a cidadania, resgatando a autonomia de organização e de tomada de decisões, preparando-se para conquistar seu espaço de vivência e capacidade de desenvolvimento de atividades cognitivas e intelectual.

2.2 QUALIDADE SOCIAL DA EDUCAÇÃO

A concepção de *qualidade total* inserida no sistema educacional é movida pelos interesses e necessidades de uma sociedade que visa fomentar o sistema capitalista de produção, no qual o ensino profissional e técnico são os meios utilizados para manipular os indivíduos e inibir o espírito crítico e reflexivo dos mesmos. Em contraposição a este, surge a preocupação com uma *qualidade de educação* que eleve os sentidos mais humanos e a garantia aos direitos de cidadania para a formação de uma sociedade mais justa e igualitária, o que vem a abarcar o que tem-se chamado de *qualidade social da educação*.

Esta concepção está relacionada com a conscientização dos indivíduos para a vida em sociedade, na qual os mesmos saibam conquistar os seus direitos de cidadãos, seus direitos sociais, conquistando a melhoria de vida, sanando as desigualdades de acesso aos conhecimentos historicamente construídos pelos homens. Silva (2009, p. 225) considera que para ter qualidade social a escola deve estar:

Atenta para um conjunto de elementos e dimensões socioeconômicas e culturais que circundam o modo de viver e as expectativas das famílias e de estudantes em relação à educação; que busca compreender as políticas governamentais, os projetos sociais e ambientais em seu sentido político, voltados para o bem comum; que luta por financiamento adequado, pelo reconhecimento social e valorização dos trabalhadores em educação; que transforma todos os espaços físicos em lugar de aprendizagens significativas e de vivências efetivamente democráticas (SILVA, 2009, p. 225).

Pelo enfoque desta pesquisa é relevante apresentarmos diferentes abordagens inerentes às propostas de uma educação com qualidade social, em oposição àquelas que privilegiam a tecnificação e a profissionalização dos indivíduos para serem produtores e consumidores dos bens por eles produzidos, reproduzindo as relações sociais servindo e sustentando um sistema capitalista como mão de obra que cumpre tarefas, alienados ao processo e ao trabalho⁷, de si mesmos, enquanto trabalhadores, e do seu pertencimento à classe trabalhadora.

Silva (2009, p. 224), afirma que, para uma qualidade social na educação, outros elementos aparecem no interior da escola como sinalizadores da qualidade, sendo expressos na organização dos trabalhos pedagógicos e na gestão; nos projetos da escola; nas formas de interação da escola com as famílias; no ambiente salutar; na política de inclusão; no respeito à diversidade e o diálogo, assim como os trabalhos colaborativos e o efetivo funcionamento dos

⁷ A formação dos indivíduos sob a perspectiva da qualidade total refere-se, neste sentido, ao processo de alienação do trabalho que, através do marxismo, entende-se a perda de controle do seu trabalho, assim como, a autonomia sobre ele.

conselhos e colegiados, pois estes estão intrinsecamente relacionados aos bons resultados do processo educativo.

Desta forma, a autora avalia que estes elementos em perfeito funcionamento e organização, colaborariam com a efetiva permanência e sucesso dos educandos na escola, a fim de alcançar a qualidade da educação.

Para Gadotti (2013, p. 1), abordar a qualidade da educação sob a perspectiva social, é falar sobre uma nova qualidade, acentuando aspectos que perpassam questões sociais, culturais e ambientais da própria educação, valorizando-se não apenas conhecimentos simbólicos, mas inclusive os sensíveis e os técnicos.

Para este autor, qualidade “significa melhorar a vida das pessoas, de todas as pessoas” uma vez que, mesmo com a universalização pretendida ao ensino, “só tivemos, de fato, uma educação de qualidade para poucos” (GADOTTI, 2013, p. 2).

Conforme o autor, o tema da qualidade da educação não deve subtrair o tema da democratização do ensino. Seria um equívoco não considerar a importância deste na nova abordagem, pois é um elemento essencial da qualidade, tendo em vista que “qualidade para poucos não é qualidade, é privilégio” (GENTILI, 1995 apud GADOTTI, 2013, p. 3).

Ao abordar sobre o direito dos alunos aprenderem na escola, Gadotti (2013) lembra que também há o direito do professor em ter o acesso às condições de ensino e de continuar estudando. A formação do professor faz parte do conjunto de elementos extraescolares que compõem a qualidade da educação, e esta deve ser tratada de forma sistêmica, pois, “só pode melhorar no seu conjunto”: da creche ao pós-doutorado, o que acontece em uma etapa da escolarização reflete nas outras.

Machado (2007 apud GADOTTI, 2013, p. 9) enfatiza que a interação entre os níveis de ensino contribui para a qualidade da educação. Assim, para este autor “nenhuma política educacional pode produzir resultados positivos sem uma integração orgânica entre os diversos níveis de ensino, particularmente entre a Educação Básica e o Ensino Superior”. Gadotti (2013) reconhece este posicionamento e argumenta que “medidas isoladas não irão surtir efeito”.

Para Rebelatto e Tedesco (2012, p. 7), pensar a escola sob a perspectiva de qualidade social, imprime um desafio às políticas educacionais. A garantia de acesso para “todos” na educação básica foi uma conquista mínima. Para os autores, o importante ainda está na permanência dos educandos nas escolas, este seria o desafio qualitativo posto às políticas da educação. Conforme os autores,

a construção de um conceito de qualidade implica uma concepção de sociedade e de escola, por isso cabem as seguintes questões: que sociedade e que escola se quer para as futuras gerações? Há elementos essenciais a uma construção coletiva de qualidade social da educação? (REBELATTO;TEDESCO, 2012, p. 8).

Para Dourado, Oliveira e Santos (2007) a dimensão socioeconômica e cultural dos indivíduos usuários da escola deve ser considerada, a fim de atingir a qualidade social que desejamos para todos. Conforme os autores,

Uma compreensão mais aprofundada da ideia [sic] de uma escola de qualidade não pode perder de vista o nível do espaço social, ou melhor, a dimensão socioeconômica e cultural, uma vez que o ato educativo escolar se dá em um contexto de posições e disposições no espaço social [...], de heterogeneidade e pluralidade sociocultural, de problemas sociais refletidos na escola, tais como: fracasso escolar, desvalorização social dos segmentos menos favorecidos, incluindo a auto-estima dos alunos, etc (DOURADO, OLIVEIRA; SANTOS, 2007, p. 14).

Desta forma, os autores, destacam que, sobretudo, os atuais usuários das escolas públicas são indivíduos marcados pelas desigualdades socioeconômicas e culturais, devendo a escola, que queira ser de qualidade *social*, apresentar “uma qualidade capaz de promover uma atualização histórico-cultural em termos de uma formação sólida, crítica, ética e solidária, articulada com políticas públicas de inclusão e de resgate social” (DOURADO; OLIVEIRA; SANTOS, 2007, p. 15).

Seguindo as considerações dos autores, quanto às políticas públicas para inclusão e resgate social, temos que, no tocante à qualidade para a educação, foi a partir da Constituição Federal de 1988 que surgiram os primeiros indícios de garantia de um “padrão de qualidade”.

Na década de 1990, foi a nova Lei de Diretrizes e Bases da Educação- LDB n.º 9.394 de 1996, que reforçou a perspectiva de uma qualidade da educação, conforme expresso no artigo 3º, inciso IX e artigo 4º, inciso IX. Neste último artigo, está acentuado a “[...] garantia mínima de padrões de qualidade do ensino”, assegurando assim, o direito a uma qualidade da educação no ensino público (REBELATTO; TEDESCO, 2012, p. 4).

Nos apontamentos das Diretrizes Curriculares Nacionais da Educação Básica (2013, p.14), observamos que há intenção quanto à autonomia dos professores. Conforme o documento,

A educação para todos não é viabilizada por decreto, resolução, portaria ou similar, ou seja, não se efetiva tão somente por meio de prescrição de atividades de ensino ou de estabelecimento de parâmetros ou diretrizes curriculares: a educação de qualidade social é conquista e, como conquista da sociedade brasileira, é manifestada pelos movimentos sociais, pois é direito de todos (BRASIL/MEC, 2013).

As políticas públicas que foram formalizadas para garantir a educação com qualidade a todos os cidadãos brasileiros ainda carecem de maiores investimentos para o alcance dos objetivos e fins. Conforme estudos apresentados, muitas são as lacunas e desafios para o enfrentamento na aquisição de uma *qualidade social* na educação para todos. Como conquista da sociedade, a busca da qualidade social deve ser sempre a norteadora das ações e práticas educativas.

A Figura 1 (APÊNDICE B), baseada na metodologia de análise de conteúdo proposta por Gowin (FERRACIOLI, 2002), sintetiza o percurso teórico-conceitual percorrido nesta seção.

3 A FORMAÇÃO DE PROFESSORES NO DEBATE SOBRE A QUALIDADE DA EDUCAÇÃO

A atividade docente sofreu modificações ao longo dos períodos da história da educação. As transformações nas concepções de escola e das formas de construção do saber têm como consequências a necessidade de se repensar as práticas escolares e melhorar incentivos e os investimentos para a formação dos profissionais da educação, a fim de atender a demanda pela qualidade social e da melhoria nas condições de trabalho nas escolas “para que estas favoreçam a construção coletiva de projetos pedagógicos capazes de alterar os quadros de reprovação, retenção e da qualidade social e humana dos resultados da escolarização” (LIBÂNEO; PIMENTA, 1999, p. 258).

Libâneo e Pimenta (1999) consideram que as rápidas transformações da sociedade contemporânea, como o avanço nas tecnologias, nos meios de comunicação e informação, bem como no mundo do trabalho, incidem com muita força na escola, ampliando os desafios para construção de uma escola efetivamente democrática. Destacam, ainda, que para

Transformar as escolas em suas práticas e culturas tradicionais e burocráticas [...] em escolas que eduquem as crianças e os jovens, propiciando-lhes um desenvolvimento cultural, científico e tecnológico que lhes assegure condições para fazerem frente às exigências do mundo contemporâneo, exige esforço do coletivo da escola [...] (LIBÂNEO;PIMENTA, 1999, 259-260).

Os autores enfatizam que estes desafios perpassam o campo das políticas públicas e que, aos professores, profissionais essenciais na construção da escola, devem ser dadas as condições para a garantia da democratização, de fato, do ensino, passando pela valorização profissional, pela formação (inicial e continuada) e pelas condições de trabalho, promovendo, neste sentido, o desenvolvimento profissional (LIBÂNEO; PIMENTA, 1999, p. 260).

Segundo Gatti (2014, p. 378), esse desenvolvimento, muitas vezes compreendido apenas como plano de carreira ou como competência profissional, precisa estar relacionado, acima de tudo, “com a ideia de evoluções/revoluções nos diferentes ciclos da vida de um profissional docente, em perspectivas de desenvolvimento humano adulto, associado ao desenvolvimento profissional”, tendo em vista que este processo tem a perspectiva de melhorias tanto pessoais, como profissionais. Complementando a ideia acerca desta abordagem, Libâneo e Pimenta (1999, p. 260) enfatizam que desenvolvimento profissional envolve a formação inicial e continuada, que estejam articuladas à “valorização identitária e profissional dos professores”.

Compreendemos que a qualidade social da educação está vinculada à democratização do ensino e, neste contexto, no tocante às escolas, estas precisam promover a inserção social de crianças e jovens em igualdade de condições, considerando as diferenças socioculturais da comunidade escolar e da sociedade a qual pertencem seus alunos. Além dos investimentos, para Libâneo e Pimenta (1999, p. 261) a escola de inclusão social precisa contar com corpo profissional,

que eduque todas as crianças e jovens, com qualidade, superando os efeitos perversos das retenções e evasões, propiciando-lhes um desenvolvimento cultural que lhes assegure condições para fazerem frente às exigências do mundo contemporâneo, precisa de condições para que, com base na análise e na valorização das práticas existentes que já apontam para formas de inclusão, se criem novas práticas: de aula, de gestão, de trabalho dos professores e dos alunos, formas coletivas, currículos interdisciplinares, uma escola rica de material e de experiências, como espaço de formação contínua, e tantas outras (LIBÂNEO;PIMENTA, 1999, p. 261).

Neste sentido, os professores, por sua vez, sendo valorizados e bem preparados contribuiriam nesta escola com seus “saberes específicos, seus valores, suas competências, nessa complexa empreitada, para o que se requer condições salariais e de trabalho, formação inicial de qualidade e espaços de formação contínua” (LIBÂNEO; PIMENTA, 1999, p. 261).

Em outra dimensão, Silva (2009, p. 224) aborda a formação de professores no contexto da qualidade da educação, apontando fatores internos e externos à escola que nela se refletem. Um dos determinantes externos seria o “compromisso dos gestores centrais com a boa formação dos docentes e funcionários da educação” através de mecanismos que promovam: o ingresso por concursos públicos, formação continuada dos professores, valorização da carreira docente, melhoria de ambiente e condições satisfatórias ao trabalho pedagógico, assim como o compromisso com o processo de avaliação que reorientem as ações. Neste último, entende-se que as avaliações externas que resultam em índices de aproveitamento dos alunos e das escolas, acontecem sem retornos aos mesmos, ou seja, não incidem em revisões e reformulações, reorientando as ações do processo educativo.

Observamos que a garantia de emprego e estabilidade constam em seus apontamentos como determinantes externos intrínsecos na qualidade da educação, pois supõe-se que o ingresso por concurso público daria aos professores a segurança de continuidade na atividade docente, refletindo na qualificação dos projetos pedagógicos que o professor, além de planejar e executar, também (re)avalia e replaneja para alcançar seus objetivos.

Gadotti (2013, p. 9) considera a formação docente fundamental para a melhoria da qualidade da escola pública, para ele é essencial a reafirmação da dignidade e da “boniteza”

desta profissão (FREIRE apud GADOTTI, 2013). Para isso, é preciso o reconhecimento social da profissão e enfatiza a importância da formação contínua ao afirmar que “ao lado do direito do aluno aprender na escola, está o direito do professor dispor de condições de ensino e do direito de continuar estudando”.

A “qualificação do professor é estratégica” ao tratarmos sobre a qualidade da educação (GADOTTI, 2013, p. 10). Assim, esta temática envolve uma análise dos atuais cursos formadores dos profissionais que, em sua visão, estão ultrapassados tanto em conteúdo, quanto nas metodologias, carecendo de mudanças, porque ainda estão baseados numa concepção instrucionista para a docência (GADOTTI, 2013).

Esta concepção instrucionista guarda as características de uma educação voltada à concepção da qualidade total, na qual a formação docente é marcada pelo teor tecnicista, concorrencial e de alienação, interessada na qualificação dos indivíduos para o ingresso no mercado de trabalho, atendendo uma demanda de mão de obra qualificada. Por isso, autores contemporâneos como Gadotti, defendem em suas obras uma educação social, com maior rigor no desenvolvimento intelectual para saberem lidar com autonomia nas questões sociais, políticas e econômicas da sociedade em que vivem.

Neste sentido, Gadotti (2013, p. 11) defende que o professor é, além de um organizador da aprendizagem, um profissional do sentido e um profissional da aprendizagem, e “não uma máquina reprodutiva instrucionista”, remetendo-nos ao cânone da racionalidade técnica apresentado por Paim (2005). Neste sentido, esta concepção instrucionista se torna uma ameaça à qualidade da educação, pois para Gadotti (2013, p. 11), aprender é produzir, é pesquisar e nesta perspectiva, os alunos aprendem se o professor aprender, pesquisar, por isso ele aborda a necessidade de um novo paradigma para os cursos de formação, dando ênfase aos processos de formação continuada.

Denunciando a falta de autonomia dos professores para lidarem com a nova realidade e com as mudanças ocorridas no mundo, Gadotti argumenta que,

os cursos de formação hoje são orientados por parâmetros curriculares criados no início do capitalismo concorrencial, produtivista e iluminista. Vivemos hoje na era da globalização e das organizações “caórdicas” (caos + ordem) que exigem outro tipo de profissionais, mais autônomos, mais autores, mais inovadores (GADOTTI, 2013, p. 12).

Apesar de não demonstrar posicionamento quanto às concepções de qualidade no trecho acima citado, podemos inferir que ao declarar sua preocupação com a formação instrucionista de educadores, este nos deixa claro que sua visão está voltada à concepção da

qualidade social da educação, pois demonstra atenção com a construção de sentidos que o conhecimento deve proporcionar. Conhecimento para que possamos compreender o mundo e atuar na transformação do mesmo.

Nesta lógica, percebe-se a posição do autor em outro trecho, quando afirma que,

o conhecimento serve para nos conhecer melhor, conhecer nossas circunstâncias, para tomar decisões na vida, para adquirir as habilidades e competências do mundo do trabalho, para tomar parte da vida social, para compreender o passado, o futuro, para se comunicar, para continuar aprendendo... e não para fazer vestibular (GADOTTI, 2013,p. 12).

Assim, para superar as falhas da formação instrucionista, este autor enfatiza que o professor necessita uma nova formação que possibilite a conquista da sua autonomia intelectual e moral, pois no instrucionismo o professor não planeja, apenas executa, reproduz o que está nos manuais e livros didáticos. Não tendo autonomia ele não cria, não incentiva a criar, não inova.

Dourado, Oliveira e Santos (2007, p. 22), em obra publicada pelo Instituto Nacional de Ensino e Pesquisa Anísio Teixeira (INEP), para o evento do Fórum das Américas, intitulado *Qualidade da Educação: Conceitos e definições*, analisam a temática a partir de uma perspectiva polissêmica e abordam que, dentre as dimensões intraescolares que influenciam na qualidade da educação, por manter relação direta com processo de aprendizagem dos alunos, está a boa formação dos docentes.

Estes autores observam que, em estudos e pesquisas voltadas para a qualidade da educação, as escolas com boa qualidade contavam com um quadro de professores qualificados e comprometidos com o processo educativo. Neste sentido, eles relacionaram a formação de qualidade dos docentes com o melhor desempenho dos alunos e conseqüentemente, com a qualidade social da educação, uma vez que, entre as diferentes dimensões intrínsecas à qualidade, uma delas diz respeito “às possibilidades de superação das condições de vida das camadas sociais menos favorecidas e assistidas” (DOURADO; OLIVEIRA e SANTOS, 2007, p.22-24).

Neste sentido, compreendemos que uma boa formação não ocorre apenas com as disciplinas frequentadas nos bancos das academias. Momentos de aproximação com a realidade das escolas e das salas de aulas, no contato com alunos e com a comunidade escolar, devem ser momentos de importantes aprendizados, sejam nos momentos de estágios ou em Programas de Iniciação à Docência, nos quais o futuro docente terá oportunidade de qualificar a sua formação.

A qualidade da educação pressupõe preparo dos entes envolvidos. A formação de professores e funcionários das escolas é essencial nesta conquista, pois, para que haja qualidade é preciso haver conhecimento, e este se adquire em diferentes momentos, desde a formação inicial até o efetivo exercício da profissão, conhecimentos estes que se tornam saberes docentes da prática educativa.

Na pesquisa investigamos os saberes docentes dos professores que atuam como co-formadores dos bolsistas. É através do compartilhamento, entre ambos, nas ações e nas atividades desenvolvidas no âmbito do Pibid, que procuramos, assim, compreender a importância do vínculo entre a universidade e as escolas na formação inicial dos estudantes e como este se integra à questão da melhoria da qualidade da educação.

3.1 O PROGRAMA INSTITUCIONAL DE BOLSAS DE INICIAÇÃO À DOCÊNCIA E A FORMAÇÃO DE PROFESSORES

A formação inicial de professores no Brasil tornou-se amplamente debatida a partir do final do século XX e início do XXI. Muitos trabalhos de estudantes e pesquisadores centraram-se nesta temática. Segundo Cunha (2013, p. 612), “por formação inicial entendem-se os processos institucionais de formação de uma profissão que gera a licença para o seu exercício e o seu reconhecimento legal e público”. Sendo assim, cabe aos cursos de licenciatura a responsabilidade de preparar seus graduandos para o exercício da docência na educação básica, correspondendo às determinações legais, em vista de cumprir seus “objetivos, formatos e duração”.

Com referência aos trabalhos acadêmicos resultantes de pós-graduações em Educação, Gatti, André e Barreto (2011) citam que, entre os anos 1990 e 2000, foi evidente a mudança de objetivos nos estudos nos quais o foco passou a ser a formação inicial de professores, atingindo 75% dos trabalhos na área,

A mudança não ocorreu apenas no volume de pesquisas, mas também nos objetos de estudo: nos anos de 1990, a grande maioria das investigações científicas nessa subárea centrava-se nos cursos de formação inicial (75%); nos anos de 2000, o foco dirige-se ao (à) professor (a), aos seus saberes, às suas práticas, às suas opiniões e às suas representações, chegando a 53% do total de estudos (GATTI; ANDRÉ; BARRETO, 2011, p. 15).

Estas mudanças de foco ocorreram devido à centralidade que a formação docente vem tomando, tanto nas políticas, quanto na produção acadêmica.

No que tange à produção acadêmica, os novos enfoques dados aos professores e sua formação conformam diversas elaborações teóricas, as quais Paim (2005) denominou *cânones contemporâneos de formação*: Cânone da Racionalidade Técnica; cânone do Professor Reflexivo; Cânone do Professor Pesquisador; Cânone do Professor como Intelectual Transformador e Cânone do Professor Autônomo. Tais configurações teóricas incidiram/incidem (com mais ou menos força) na elaboração de políticas e programas de formação de professores, embasando mudanças no contexto educativo refletidas na constituição de políticas educacionais, de formação, de currículo e, por conseguinte, de organização dos espaços e tempos formativos.

Note-se, portanto, que o período citado por Gatti, Barreto e André (2011) coincide com a publicação da nova Lei de Diretrizes e Bases da Educação Nacional (Lei n.º 9.394/96 de 20/12/1996), a qual estipula a exigência da formação em nível superior para professores da educação básica, como consta no texto do Título VI, “Dos Profissionais da Educação,” conferindo a seguinte orientação:

Art. 62º. A formação de docentes para atuar na educação básica far-se-á em nível superior, em curso de licenciatura, de graduação plena, em universidades e institutos superiores de educação, admitida, como formação mínima para o exercício do magistério na educação infantil e nas quatro primeiras séries do ensino fundamental, a oferecida em nível médio, na modalidade Normal (BRASIL, 1996).

Porém, o referido artigo da LDB apresentou duas falhas, apontadas por Saviani (2013, p.7) como sendo, uma de redação em relação ao disposto no parágrafo quarto do Artigo 87º das *Disposições Transitórias* que definia, em seu texto: “Até o fim da Década da Educação somente serão admitidos professores habilitados em nível superior ou formados por treinamento em serviço”, o qual deixou margens para discussões quanto à formação no período posterior à década limite; e a outra falha seria de técnica legislativa, pois o mesmo artigo defendia formação de nível superior para a docência na educação básica e também previa, como formação mínima para o exercício do magistério, a oferecida em nível médio.

Apesar das incoerências encontradas no documento, que abriram precedentes de dupla interpretação do disposto em lei, e mesmo com prazo para ajustes e adequações à nova LDB, após, transcorridos mais de dez anos de sua aprovação, ainda encontramos expressivo número de profissionais em sala de aula sem a formação superior para o exercício da docência, ou em áreas diversas à sua formação. Neste sentido, a formação inicial e continuada dos docentes da educação básica passaram a ser o novo desafio das políticas educacionais.

Dados divulgados pelo Inep indicam que entre o ano de lançamento, 2009, até o ano de 2012, 54.800 professores acessaram as salas de aula dos cursos de formação através do Plano Nacional de Formação de Professores da Educação Básica-Parfor, e, entre os meses de janeiro e março de 2015, disponibilizaram, em pré-inscrição, o total de 500 vagas para primeira licenciatura, e 210 vagas para segunda licenciatura. Conforme informado pelo instituto, estes cursos estariam programados para início no segundo semestre de 2015, confirmando a existência de profissionais nas salas de aula das escolas brasileiras sem a habilitação exigida.

Para Gatti (*et al*, 2011), a permanência da lei que possibilitou a formação para formadores em instituições de ensino secundário, também promoveu uma separação nas formas de preparo dos profissionais para o ensino na educação infantil e nas quatro séries iniciais do ensino fundamental. Esta legislação como vimos anteriormente, permitia, em sua redação, a formação de novos professores por escolas secundárias, inicialmente na modalidade denominada “Normal” e que posteriormente, foi substituído pela denominação de “Habilitação Específica de Magistério”.

Esta situação permitiu, naquele período, a formação de professores para séries iniciais fora do ensino superior e isto incidiu na qualidade da educação que temos hoje. Conforme as autoras, “essa condição deixou marcas de valor acadêmico e social que se refletem até nossos dias e têm implicações para as carreiras dos respectivos docentes” (GATTI; BARRETO e ANDRÉ, 2011, p. 97).

Novos programas formativos foram realizados pelos gestores da educação antes e depois de promulgada a nova LDB/96. Para Gatti e Barreto (2009), estes promoviam a formação em diferentes modalidades e com financiamentos advindos de recursos federais, municipais ou estaduais. Desta forma,

Logo após a promulgação da LDB de 1996, algumas regulamentações foram exaradas sobre as condições de oferecimento dos cursos a distância, e cursos semipresenciais, abrindo a possibilidade de oferta de cursos especiais para complementar a formação de professores em nível médio, ou seja, formação dirigida a professores leigos existentes nos sistemas, e, para complementar também, em nível superior, a formação de professores que só possuíam o nível médio e estivessem em exercício nas escolas (GATTI; BARRETO, 2009, p. 179) .

O MEC reorganizou a estrutura da Coordenação de Aperfeiçoamento de Pessoal de Nível Superior (Capes), e a mesma passou a subsidiá-lo, a partir de 2007, “na formulação de políticas e no desenvolvimento de atividades de suporte para a formação docente em todos os níveis e as modalidades de ensino” (GATTI; BARRETO; ANDRÉ, 2011, p. 51-52).

Com esta nova medida, a Capes iniciou programas voltados à formação de professores, promovendo o acesso ao ensino superior para aqueles que lecionam sem tal habilitação e outros que têm por objetivo valorizar o magistério elevando a qualidade da formação inicial dos novos professores, através do Programa Institucional de Bolsa de Iniciação à Docência (Pibid), projeto que possibilita aos estudantes de licenciaturas a experiência do cotidiano da escola e da sala de aula, promovendo o contato com a realidade escolar e com a profissão escolhida.

O objetivo do referido programa está na valorização do magistério e na qualificação dos professores para atuar na educação básica e, para que seja alcançado, os professores de carreira nas escolas públicas passam a participar como co-formadores dos novos professores, estabelecendo uma nova relação entre Universidade e Escola. Nesta relação promovida pelo Pibid, ambas atuam em prol da obtenção de melhorias na qualidade do ensino e aprendizagem, sendo, para os licenciandos um novo espaço formativo, e aos educandos do ensino fundamental e médio, o aprimoramento das práticas e metodologias utilizadas em sala de aula que contribuam para a sua aprendizagem.

Portanto, a partir desta implementação, as escolas da rede pública, parceiras nos projetos das Instituições de Ensino Superior (IES), via convênios com a Capes, contam com a intervenção de graduandos de licenciaturas nas atividades, em articulação com a Universidade, buscando assim a melhoria da qualidade de ensino na formação inicial dos novos professores e, conseqüentemente, para a educação básica.

Como programa de incentivo à licenciatura, este adquire relevante importância no cenário atual da educação, pois amplia aos estudantes bolsistas o espaço formativo através da convivência com o cotidiano escolar.

Conforme Miranda et al (2012), a proximidade com a realidade do ambiente escolar e da sala de aula é fundamental para os licenciandos, para confirmar estas expectativas, as mesmas declaram que:

O PIBID (sic), ao permitir o contato com a realidade da escola básica pública já nos momentos iniciais do curso de licenciatura, antevendo experiências e reflexões que comumente só ocorreriam nas etapas finais deste, contribui para minimizar as incertezas dos estudantes-bolsistas com relação à tarefa de educar, possibilitando aos mesmos não iniciar na profissão totalmente imaturos e/ou alienados da realidade do ensino básico do Brasil (MIRANDA ET AL, 2012, p. 125).

Destaca-se também sua importância através das atividades, pois possibilita a avaliação e reflexão sobre as práticas desenvolvidas em consonância com os conhecimentos adquiridos

na academia, ampliando e formando um conjunto de novos conhecimentos, que servirão de suporte para o desenvolvimento profissional dos sujeitos envolvidos.

Neste sentido, conforme Miranda e Viana (2013, p. 2681), é preciso considerar que os professores em formação se encontram no desafio da dualidade do ser-educando para ser-educador e a formação inicial é um momento em que os iniciantes à docência se deparam com as ações de aprender e ensinar, de experimentar as metodologias e práticas propostas pela universidade e seus projetos, tornando-se futuros educadores.

A atuação do Pibid ainda é recente, porém o movimento de articulação Universidade-Escola com a inserção de graduandos no contexto escolar e da sala de aula já promove alguns apontamentos em direção a resultados positivos. Nesta esteira, conforme, Gatti et al (2014),

[...] nesse período ainda curto de sua existência, o Pibid já vem sendo reconhecido como uma política pública de alto impacto na qualidade da formação de professores. A Capes acompanha o programa por meio de análise de relatórios anuais, visitas técnicas, encontros nacionais de coordenadores, participação nos inúmeros eventos promovidos pelas instituições, envio de formulários por meio de ambiente virtual, sempre buscando avaliar os resultados alcançados pelo programa, aperfeiçoar sua gestão e induzir novos patamares de alcance de objetivos educacionais (GATTI et al, 2014, p. 5).

Outro indicativo das ações deste programa estão reconhecidos no ofício da *Carta de Natal*, elaborada pelos membros do Fórum de Coordenadores Institucionais do Pibid-Forpibid, em dezembro de 2014, durante o V Encontro Nacional das Licenciaturas - Enalic e IV Seminário Nacional do Pibid.

Nesta carta foram citadas as contribuições do Programa para a melhoria da educação básica e para a formação de professores, como: a revitalização das Licenciaturas; a permanência dos licenciandos nos cursos; a melhoria da qualidade do ensino com práticas docentes diversificadas; o reconhecimento do professor da Educação Básica como co-formador; a interlocução das IES com as Escolas e com a comunidade; a melhoria do desempenho dos estudantes da Educação Básica e a motivação para seguirem seus estudos, entre outros.

Como manifestação de apoio a esta Política Pública de Formação de Professores, os membros do Forpibid enfatizam neste documento que,

Os desafios postos pelo cotidiano das escolas deixam de ser ‘problemas insolúveis’ e tornam-se objetos de investigação para a pesquisa e para a construção de alternativas de intervenção. Isso se desdobra em experiências formativas plenamente qualificadas, ampliando, intensificando e reforçando o diálogo das escolas com as IES (CARTA DE NATAL, 2014).

Diferentes pesquisas sobre o Pibid foram apresentadas em trabalhos de pós-graduação, dissertações de mestrado e teses de doutoramento, conforme constam no banco de teses da Capes, num balanço já apresentado na introdução. Tais estudos fornecem contribuições para uma análise das ações realizadas pelo Programa em diferentes instituições e em diversas áreas do conhecimento como Paredes (2012), Silva (2012) e Pranke (2012), nos quais foram investigados a funcionalidade e o caráter formativo do Pibid dentro do processo de ensino, considerando as propostas de estudos de cada autor. Neles há uma unanimidade em relação à potencialidade do Programa.

Não obstante às críticas, o apontamento das fragilidades ou empecilhos no andamento dos projetos, os trabalhos enfatizam que esta política educacional veio contribuir ou somar, de uma forma ou de outra, com a educação nas escolas públicas e com a formação dos novos professores. Para Pranke (2012),

[...] Há evidências de que o PIBID I qualificou a formação inicial das bolsistas de matemática, possibilitando-lhes, assumir a responsabilidade pelo seu aprender e o seu ensinar. Este estudo reafirma que o Projeto PIBID I parece ter possibilitado e estimulado nas bolsistas o desenvolvimento de competências autorregulatórias, enriquecidas por um processo reflexivo e formativo, presente na realização das oficinas de matemática (PRANKE, 2012, p. 106).

Por sua vez, Silva (2012) aponta na conclusão do seu estudo, o ponto negativo de organização da escola onde atuaram, destacando que

[...] O PIBID hoje não se constitui, apenas, em uma política educacional voltada à formação inicial de professores, mas se constitui em uma política de melhoria da educação em geral. Essa política se propõe a realizar esta melhoria, mediante a operacionalização da interação entre as IES e EEB, com remuneração através de bolsas, aos principais envolvidos. Além disso, indica que essas ações, em primeiro lugar, envolvam a inserção de licenciandos nas escolas, em atividades que contemplem as dimensões do trabalho docente presente no projeto político-pedagógico das escolas, que vai além da dimensão de ensino; em segundo lugar, indica que estas tenham um caráter inovador. Assim, o PIBID apresenta condições favoráveis a um trabalho articulado entre as instituições envolvidas na interação anteriormente referida (SILVA, 2012, p. 258).

O estudo de Paredes (2012) avaliou o Pibid Matemática da Universidade Federal do Paraná, e considera que

[...] por meio das ações dos subprojetos, há a promoção da melhoria do ensino na educação básica através do desenvolvimento de estratégias e abordagens didáticas elaboradas pelos licenciandos, auxiliando na superação dos problemas de ensino. Foi possível compreender ainda que, por meio da integração e/ ou cooperação entre universidade-escola, os futuros professores poderão entender e refletir sobre a

profissão docente e também sobre a realidade escolar, valorizando o espaço escolar como campo de experiência para a produção de novos conhecimentos durante sua formação. [...] Dessa forma, consideramos que o PIBID é um programa que pode se tornar uma oportunidade de ressignificar a formação inicial de professores, através da tão almejada articulação entre teoria e prática, desde que os materiais e estratégias propostos no âmbito deste programa considerem os problemas reais do ensino e aprendizagem de Ciências vinculados às escolas participantes, bem como os saberes dos professores da educação básica (PAREDES, 2012. p. 125-126).

Podemos perceber que o Pibid vem se destacando como uma política educacional que promove, de fato, uma qualificação no âmbito da formação inicial e da melhoria de ensino na educação básica das escolas públicas credenciadas aos subprojetos. Desta forma, cabe ainda às instituições envolvidas uma maior responsabilidade em termos de organização e planejamento das ações e na forma de atuação para concretizar e atingir os objetivos deste Programa.

Diante das considerações ao Programa, nas citações apresentadas, podemos perceber que uma das contribuições deste na formação inicial se refere ao objetivo de possibilitar aos licenciandos as ações e práticas docentes na escola. Sendo assim, este se torna “uma oportunidade de ressignificar a formação inicial de professores, através da tão almejada articulação entre teoria e prática” (PAREDES, 2012, p. 125-126).

Um dos problemas e entraves demarcados nos cursos de formação inicial é a recorrente fragmentação dos conteúdos e a separação entre conhecimentos específicos, didáticos e os pedagógicos sem articulação e sua materialização em estratégias metodológicas. Não bastam os curtos períodos dos estágios para dar conta desta articulação. Muito se discute sobre esta fragmentação que acaba isolando a teoria da prática, como se uma não fosse o complemento da outra.

Como os futuros professores vão lidar com esta articulação entre os diferentes conteúdos que fazem parte da prática docente no cotidiano? Mediante os desafios existentes na sala de aula e na prática docente, estes complementariam o aporte teórico e os fundamentos para o professor, a partir deles, refletir sobre seu trabalho e suas práticas. Como auxiliar este professor que trabalhará conceitos e temas abstratos, que demandam trabalho e planejamento para a obtenção de sucesso no processo de ensino e aprendizagem dos seus alunos?

3.2 ASPECTOS DA QUALIDADE DA EDUCAÇÃO NA FORMAÇÃO DO PROFESSOR DE GEOGRAFIA

O ensino da ciência geográfica na educação básica deve propiciar aos alunos, entre outros, o (re)conhecimento e a (re)interpretação da dinâmica existente na “produção dos espaços,” espaços estes que são complexos, pois são resultantes de diferentes processos. A modificação do espaço ocorre a partir das intervenções da sociedade. Sendo assim, a Geografia compreende o espaço, além de um espaço físico e natural, também, como um produto social, tornando-se também reproduzidor de relações econômicas, políticas e sociais.

Para o ensino de Geografia a compreensão da relação do homem com o espaço faz parte do conceito central para esta disciplina, na qual tal relação incide na produção do espaço geográfico. O professor de Geografia deve lançar um olhar atento sobre estas abordagens, pois através da construção do conhecimento pelos alunos, estes desenvolvem o senso crítico e analítico das situações encontradas na realidade dos lugares, cidades e do país em que vivem, proporcionando aos educandos o acesso ao conhecimento histórico e a reflexão sobre as condições socioeconômicas e culturais em que se encontram.

Neste sentido, o estudo da Geografia, esclarece aos alunos a noção de cidadãos pertencentes a uma sociedade e que nela interagem, produzindo e reproduzindo ações que refletem na organização e ocupação dos espaços, em todos os aspectos: sociais, políticos, ambientais, econômicos ou culturais. Na perspectiva de um ensino de Geografia, voltado para a qualidade social, busca-se a partir dele fortalecer a autonomia intelectual e a construção da noção de cidadania dos seus educandos, para que saibam, na coletividade, lutar pela liberdade, democracia e justiça social a partir da apropriação do espaço geográfico em suas diferentes categorias e na reflexão sobre este. Nas palavras de Kaercher (2014, p. 17), “uma Geografia que pense a ontologia do ser humano a partir do espaço vivido”.

Para Kaercher (2004 apud SANTOS, 2013, p. 141), a contribuição da Geografia se encontra na compreensão do mundo a partir da leitura do espaço vivido, ou seja, partindo do local para compreender o global.

Nesta “leitura do espaço vivido”, consideremos o indivíduo concreto, o qual se encontra como síntese das relações sociais existentes, como explica a teoria da pedagogia histórico-crítica, “que o que é do interesse do educando, diz respeito às condições em que se encontra e que ele não escolheu” (SAVIANI, 2005, p. 45). Ou seja, partindo do que é real para os educandos.

Neste contexto, Callai (2013, p. 105) colabora afirmando que o geógrafo, profissional que estuda a dinâmica espacial como processo e não apenas fases ou etapas, precisa dar conta de interpretar a realidade, analisando o espaço como resultado do trabalho antrópico⁸.

No contexto atual da educação, a ação de ensinar sofre com as constantes mudanças do cenário social, econômico, político e cultural do país e do mundo, caracterizados por uma “aceleração contemporânea” (SANTOS, s. d.), os quais impactam nas práticas e metodologias utilizadas em sala de aula. No centro desta aceleração está a informação como elemento da redução entre a distância e o tempo no espaço, bem como das percepções do espaço no tempo.

Na formação para a docência aos futuros professores de Geografia cabe o ensino de conteúdos específicos desta ciência que tem como seu objeto de estudos o “Espaço Geográfico” e as relações nele estabelecidas.

Para Callai (apud MARTINS, 2013, p. 156), “a docência em Geografia requer que o profissional atuante nessa ciência se aproprie de certos conceitos⁹ e questões básicas essenciais para o desenvolvimento do raciocínio geográfico”, o estudo do espaço geográfico pressupõe o entendimento que este é fruto da relação homem-natureza, sendo de fundamental importância para a compreensão dos problemas existentes na sociedade atual, pois este espaço é organizado pelos homens e isto repercute em suas vidas e no meio em que vivem.

Compreender as novas territorialidades que emergem na complexidade em que se encontra o mundo, assim como as novas formas de compreensão do tempo e dos espaços a partir do fenômeno da globalização e da sociedade da informação, requer novas considerações ao ensino de Geografia (CALLAI, 2011, p. 18). Nas palavras da autora, “a Geografia se constitui numa ferramenta intelectual para entender esse mundo”. Os conhecimentos adquiridos na academia servirão de base para auxiliar os estudantes a refletir sobre os problemas e situações encontrados na sociedade e no mundo, a formação inicial nos cursos de Geografia precisa preparar os futuros professores para utilizar esta “ferramenta” na aquisição e construção do conhecimento com seus futuros educandos.

Cavalcanti (2002, apud SOUZA, 2011, p. 124) ao abordar o trabalho dos docentes da educação básica e demais condições de desenvolvimento, enfatiza a importância da mediação no momento da formação do aluno, ressaltando que “o professor deve ter uma formação que o capacite a cumprir o seu papel na construção do conhecimento pelo aluno”. Sobre a mediação, a autora considera ser decorrente das interferências nos “processos intelectuais, afetivos e

⁸ Trabalho resultante da ação do homem.

⁹ Na Educação Básica os conceitos de Território, Região, Paisagem, Lugar e Fronteira, estão relacionados diretamente à compreensão do Espaço Geográfico, sua estruturação e organização.

sociais dos alunos”, reforçando que os professores de Geografia precisam, para cumprir este papel, receber uma formação sólida, tanto teórica como conceitual. Para além destes, acreditamos ser de suma importância a formação que atente para a metodologia de ensino na formação de novos professores, ampliando o repertório de saberes voltados para a prática cotidiana da profissão docente.

Conforme Martins (2013, p. 156), a visão que o futuro docente terá para a análise geográfica será ligada a sua forma de compreender e conceber o que é o mundo e a sociedade. Para que o ensino da Geografia escolar seja voltado à formação de sujeitos com capacidades de avaliar e interpretar a realidade e em condições de contribuir com a sociedade, a autora argumenta ser “importante que, ao longo do processo de formação, seja construído um referencial teórico que possa dar conta dos avanços epistemológicos da ciência como um todo e do papel da Geografia na escola hoje”.

A importância do ensino de Geografia está no fato que esta ciência permite aos indivíduos a compreensão da dinâmica de organização do espaço através de diferentes fatores, demonstrando que as modificações espaciais sofridas ocorreram e ocorrem pela ação antrópica, pelo uso de técnicas e da apropriação da natureza pelo homem, não acontecendo de forma linear e tampouco sem a presença de conflitos.

Conforme Kaercher (2014, p. 46), seria impossível para a Geografia não falar do espaço, sobretudo o antrópico, uma vez que “nossa existência tem um caráter geográfico/espacial intrínseco. Não refletir sobre os aspectos espaciais da existência do ser humano é deixar uma faceta primordial de nossas vidas no escuro! Um desperdício”.

Neste contexto, a partir da citação acima, podemos perceber a importância de uma sólida formação para quem vai trabalhar com o ensino de Geografia, pois estaria, assim, formando professores capazes de auxiliar seus futuros alunos a refletirem sobre os espaços de existência, compreendendo a complexidade da realidade espaço-temporalmente situada e construída. Assim, o pensamento espacial se torna importante na compreensão dos fenômenos tanto sociais, como naturais.

Conhecer o espaço e perceber as relações nele estabelecidas possibilita agir sobre ele e numa escola, que se queira a educação com qualidade social, esta permite aos indivíduos sua emancipação e autonomia na busca de melhores condições de vida, pois “pensar em termos espaciais pode ser uma ferramenta para cada cidadão não apenas como um meio de compreender melhor o mundo e seus conflitos, mas também a situação local em que nos encontramos” (ROSA, 2011, p. 276).

Os futuros professores devem ter consciência de que as mudanças ocorridas no mundo refletem sobre os processos implicados ao ato de educar, pois a formação do profissional de Geografia, especialmente para a docência, requer conhecimentos que vão além das especificidades da ciência. Para ser um bom professor não basta ter domínio dos conteúdos, pois no cotidiano da profissão outros conhecimentos pertinentes à docência serão necessários no desenvolver de uma boa aula (CALLAI, 2013, p. 117). Os saberes docentes adquiridos no exercício da docência são elementos essenciais na constituição de um bom professor.

Neste sentido, Martins (2013, p. 156) aborda que o papel da disciplina de Geografia está na formação de crianças e adolescentes da educação básica, e assim espera-se que o profissional saiba lidar com o ensino e que possibilite a apropriação de conceitos e conhecimentos de forma a promover uma leitura de mundo, a partir de suas experiências de vida e do seu cotidiano, fornecendo subsídios para posicionamentos mais conscientes. “Para dar conta disso, é preciso que o processo de formação desses profissionais tenha suporte teórico capaz de referenciar a ação docente”, que esta formação atenda aos requisitos necessários ao processo de ensino e aprendizagem dos alunos. Como citado anteriormente, que forneçam embasamentos teóricos e conceituais, mas que preparem igualmente, na dimensão procedimental com elementos voltados à práxis educativa (respectivamente, Saberes do Conhecimento e Saberes Pedagógicos).

Na educação, sob o enfoque da qualidade social, o desenvolvimento das capacidades cognitivas, operativas e sociais dos sujeitos passa pela conscientização e reflexão sobre a sua participação na sociedade e no mundo como atuantes e não como expectadores. Para a formação de uma sociedade democrática e participativa, onde haja preocupação com sustentabilidade, distribuição de renda e da terra e a qualificação e a valorização das forças de trabalho, eliminando as desigualdades regionais, é preciso que as escolas e seus profissionais, inclusive, os de Geografia, tenham uma sólida formação integral. Conforme Vesentini (2012, p. 239) uma formação “científica e humanista”.

Para Vesentini (2012, p. 239), a formação integral dos profissionais de Geografia, docentes ou não, passa necessariamente, por um bom curso básico, que seja pluralista e contemple as tendências e todas as áreas da ciência geográfica. Ao mesmo tempo que também saibam proporcionar e desenvolver nos alunos a capacidade de pesquisar, observar, ler e refletir, de questionar e desconfiar de tudo o que lhe é posto como certo e único, tendo condições para iniciativas próprias.

Pontuschka, Paganelli e Cacete (2009, p. 95), analisam que na formação dos professores de Geografia está faltando a ênfase na pesquisa e na investigação, pois há uma importante contribuição destas na “construção de uma atitude cotidiana de compreensão dos processos de aprendizagem e desenvolvimento dos alunos e de busca de autonomia na interpretação da realidade”. Conforme as autoras, prevalece ainda a ideia de que o professor da escola básica não precisa pesquisar, reforçando aquela noção de que ser professor é transmitir ou repassar informações, sendo meros reprodutores do conhecimento científico.

A prática da pesquisa se torna significativa no desenvolvimento da capacidade intelectual dos indivíduos, pois esta metodologia possibilita a construção do conhecimento através do mecanismo de investigação. “A perspectiva de construir o conhecimento de forma investigativa incide numa mudança de atitude perante o conhecimento” (PONTUSCHKA; PAGANELLI; CACETE, 2009, p. 96).

Essa construção reverbera na constituição da qualidade social da educação, uma vez que os indivíduos passam a buscar de forma autônoma as respostas e as interpretações da realidade em que se encontram. Ao desenvolverem a habilidade de investigação e autonomia na busca por esclarecimentos, estarão conquistando sua cidadania e sua liberdade para a tomada de decisões. Desta forma, a pesquisa como fonte de conhecimento contribui para a qualidade social da educação, pois estimula e possibilita o acesso ao conhecimento historicamente construído pela humanidade, assegurando assim, a “redistribuição da riqueza produzida e que os bens culturais sejam socialmente distribuídos entre todos” (SILVA, 2009, p. 225).

Entendemos que a ação docente pressupõe habilidades e saberes que darão suporte ao processo de ensino e aprendizagem na construção dos conhecimentos, para quem ensina e para quem aprende. A formação de professores de Geografia deve priorizar a integração dos diferentes saberes, pois segundo Santos (2013),

o domínio das teorias que regem o ensino de Geografia torna-se essencial não somente para subsidiar a prática pedagógica dos docentes em formação, mas, principalmente, para ajudá-los a perceber a importância e o significado desta ciência na preparação dos alunos enquanto cidadãos (SANTOS, 2013, p. 260).

Porém, para o exercício da profissão docente não bastam os conhecimentos específicos e os de didáticas que os cursos de graduação oferecem, são necessários os saberes docentes que circundam e são construídos no exercício desta profissão, a qual tornou-se mais complexa, como complexas são também as novas relações sociais, políticas, ambientais, econômicas e culturais no mundo contemporâneo.

Aos cursos de formação de professores cabe o comprometimento com estas transformações, fomentando e capacitando os licenciandos para enfrentar os desafios da escola e da sala de aula, mantendo a formação acadêmica articulada com a realidade, pois parte dos problemas no ensino da disciplina de Geografia gravita sobre a capacitação que os futuros docentes recebem na graduação.

3.2.1 O Projeto Institucional Pibid/UFFS e o Subprojeto do Curso de Geografia/UFFS/Erechim-RS

A Universidade Federal da Fronteira Sul é uma instituição pública federal, multicampi, estando os seus campi presentes nos três estados do Sul do Brasil, localizados, especificamente nas cidades de Laranjeiras do Sul e Realeza, no Sudoeste do Paraná; Erechim, Passo Fundo e Cerro Largo, ao Norte do Rio Grande do Sul; e Chapecó no Oeste de Santa Catarina.

Esta instituição se consolidou através da Lei Federal 12.029/2009, como resultado da Política Nacional de Expansão do Ensino Superior. A partir das lutas da sociedade civil organizada e dos movimentos sociais da região de abrangência, os quais reivindicavam a implantação de uma IES. Em março de 2010 a UFFS iniciou suas atividades nas cidades de Erechim e Cerro Largo, no Rio Grande do Sul, Chapecó em Santa Catarina e nas cidades de Realeza e Laranjeiras do Sul, no Paraná.

Todos os campi oferecem licenciaturas, exceto Passo Fundo, atendendo ao *déficit* de formação de professores, que a Mesorregião da Grande Fronteira do Mercosul apresentava (UFFS/Projeto Institucional, 2013). Do total dos 44 cursos oferecidos pela UFFS, 57% são licenciaturas. Desta forma, com a oferta do elevado número de cursos para atender os *déficits*, estas informações demonstram o compromisso institucional da UFFS com a política de formação de professores.

O Pibid foi institucionalizado na UFFS em 2011, portanto, um Programa que acompanha a trajetória inicial desta Universidade, atendendo à *Política Nacional de Formação Profissional do Magistério da Educação Básica*. Conforme dados disponibilizados pela Capes, a instituição tem atualmente 23 subprojetos aprovados, considerando os quatro campi de atuação deste Programa: Erechim, Cerro Largo, Chapecó e Realeza, no Pibid Escola Regular e Laranjeiras do Sul, com atividades vinculadas ao Pibid Diversidade.

No contexto educacional o Programa assume grande importância para a UFFS, pois, conforme especificado no Projeto Institucional, o Pibid,

possibilita a permanência dos estudantes no ensino superior, e propicia o exercício de reflexão teórico/prática dinamizador de novos protagonismos e de atitudes investigativas e interventivas, expressas no conjunto das intenções da CAPES materializadas por meio do Plano de Metas Compromissos Todos pela Educação, PIBID[sic] e a missão da Universidade Federal da Fronteira Sul – UFFS (UFFS, 2013).

Assim sendo, para garantir a efetivação do processo e das metas para alcançar a qualificação da formação dos estudantes, a proposta da Instituição está alicerçada por diferentes objetivos e estratégias de cunho formativo e de integração entre a Universidade e as Escolas. Este projeto estabelece as normas gerais para inserção dos bolsistas de iniciação à docência no ambiente escolar, assim como as exigências para elaboração e socialização de relatórios, documentos ou textos contendo os encaminhamentos e resultados dos trabalhos realizados durante o período de atividades. Em cada subprojeto dos cursos, há um coordenador de área, um ou mais supervisores por escola, que acompanham, no mínimo cinco e no máximo dez bolsistas por escola.

Conforme projeto institucional, as ações e estratégias traçadas para qualificar a formação dos licenciandos e consequentemente, contribuir com a melhoria da qualidade da educação básica, encontram-se vinculadas à aproximação dos bolsistas com o ambiente escolar, com suas normas, gestão e com sua organização, sendo algumas delas comentadas a seguir:

Inserção regular (semanal) dos licenciandos no cotidiano das escolas públicas, proporcionando-lhes oportunidades de reflexão, criação e participação em experiências metodológicas, tecnológicas e práticas docentes, mediada pelo duplo movimento: a vivência na escola e a reflexão sistemática na universidade (UFFS, 2013).

Pode-se considerar esta “inserção regular” no aspecto da formação, importante para a integração e interação de alunos, professores e comunidade escolar, fortalecendo o vínculo dos bolsistas com a escola e os alunos. Neste sentido, há uma antecipação do vínculo dos estudantes com a sala de aula. Ao ingressar na escola e acompanhar o cotidiano do professor com os alunos, os bolsistas iniciam sua aproximação com os saberes que orientam as atividades na docência, aquelas que não constam nos currículos dos cursos na academia, mas que no contexto da escola, estes são construídos pelos professores no exercício da profissão.

Outras atividades, além das práticas docentes, fazem parte do cotidiano da escola e apresentam-se em distintos momentos formativos do Pibid, buscando o fortalecimento da

autonomia do professor em formação, tais como “da participação regular em: reuniões pedagógicas, conselhos de classe, reuniões de pais, movimentos estudantis, processos de formação continuada e festividades escolares” (UFFS, 2013).

Os futuros professores deveriam conhecer e participar das variadas dimensões do trabalho docente, num contexto mais abrangente, por isso, além das atividades extraclasse, é preciso que os bolsistas realizem estudos sobre o contexto escolar, aproximando-se da realidade da escola, estudando seu projeto pedagógico para compreender a relação do fazer educativo com a comunidade externa e interna, situando o bolsista pibidiano nos diferentes ambientes, espaços e tempos escolares (UFFS, 2013).

A importância do estudo do Projeto Político e Pedagógico das escolas está diretamente relacionada com as propostas do Pibid. Conhecer este documento auxilia na formulação e preparo de atividades e projetos pedagógicos com os seus alunos na sala de aula. Assim diferentes ações foram planejadas para o atingimento dos objetivos, dentro da escola e da universidade, como o “desenvolvimento de ações coletivas e de corresponsabilidade individual na escola e na universidade, relativas a iniciação a docência, tais como: leituras, trabalhos em grupo, seminários, grupos de estudo, processos de escrita” (UFFS, 2013).

O conjunto das ações e estratégias para acolher os bolsistas permite que estes tenham acesso aos diferentes espaços e momentos dentro das escolas, compreendendo o contexto escolar e os processos de ensino e aprendizagens que nela ocorrem, promovendo a integração e a reflexão dos bolsistas quanto aos conhecimentos adquiridos na universidade e a sua mediação na escola de educação básica sob a supervisão e orientação do professor co-formador.

Os cursos de Licenciatura do Campus Erechim têm seus subprojetos aprovados junto à Capes, e suas ações e estratégias levam em consideração as bases elaboradas em consonância com o do projeto institucional.

No que diz respeito ao Curso de Geografia do Campus Erechim-RS, este aderiu ao Pibid/UFFS a partir de Agosto de 2012. Inicialmente com uma escola conveniada, a *Escola Estadual de Ensino Médio Érico Veríssimo*, um professor supervisor e dez bolsistas, além do coordenador de área, aprovados pelo Edital Capes n.º 11/ 2012.

Durante a vigência do edital, o qual foi encerrado em janeiro de 2014, foram realizados os planos de ações formativas, conforme o subprojeto apresentado para aquele período. Porém, na sequência do referido edital, o Pibid passou por nova regulamentação,

passando à política de Estado, necessitando a devida reformulação dos projetos e subprojetos dentro da Instituição, reiniciando as atividades a partir do Edital Capes n.º 061/2013.

O Pibid-Geografia/UFFS do campus Erechim, portanto, encontra-se em sua 2ª edição, desde a sua aprovação no Edital Capes n.º 061/2013. As atividades e as reuniões tiveram início em Abril de 2014, e a partir deste edital, foi ampliado para 15 o número de bolsistas e para três, o de professores supervisores, pois o número de escolas conveniadas aumentou para três, acrescentando, portanto, ao quadro de escolas parceiras: a *Escola Estadual de Ensino Fundamental Santo Agostinho* e a *Escola Estadual de Ensino Médio Irany Jaime Farina*, todas na cidade de Erechim-RS.

As ações formativas planejadas no Subprojeto Pibid/Geografia, estão em conformidade com o projeto da Instituição, e para a efetivação do mesmo, as ações foram elencadas em formato gradual para o processo de inserção dos bolsistas na iniciação à docência. A proposta de ações formativas insere leituras, debates e reflexões acerca das práticas realizadas e das atividades no contexto escolar e do ensino de Geografia.

Relacionamos a seguir, as oito ações planejadas para a inserção dos bolsistas nas escolas, conforme o subprojeto deste curso, nos quais bolsistas e supervisores estreitam a sua relação na co-formação: 1) Trâmites organizativos; 2) Introdução à docência: Estudos sobre a Educação Básica; 3) Reconhecimento sobre o campo de atuação: a Escola; 4) O ensino de Geografia em questão: debate; 5) O ensino de Geografia em questão: planejamento; 6) O ensino de Geografia em questão: recursos didáticos; 7) O ensino de Geografia em questão: práticas docentes; 8) O ensino de Geografia em questão: avaliação.

A primeira define no grupo determinações e práticas legais no âmbito do Programa, que por fornecer bolsas mensais exige o cumprimento de questões burocráticas, das ações e das atividades realizadas pelos membros participantes. A segunda e a terceira ações estão relacionadas com os estudos da natureza e das especificidades da educação básica, assim como o reconhecimento da dinâmica, organização e funcionamento das escolas. Para esta abordagem e reflexão, são organizados debates e discussões em grupo a partir da definição dos textos de literaturas, legislações e diretrizes que envolvem as temáticas.

Tanto quanto as leituras e debates que esclarecem a respeito da realidade das escolas e da educação básica, a orientação e supervisão do professor da escola, nesta etapa do planejamento, são fundamentais para a iniciação dos estudantes à docência, pois neste espaço de acolhimento aos bolsistas, os mesmos contam com a experiência daqueles que têm, a partir do convívio cotidiano, maior proximidade com os espaços escolares. A importância do

professor supervisor está em diferentes momentos do cotidiano escolar, indo além das suas experiências didáticas e pedagógicas com seus alunos. Sendo assim, devemos avaliar sua participação neste Programa sob todos os aspectos constitutivos da docência, enquanto co-formadores dos novos professores.

Sendo assim, para além dos conhecimentos específicos da Geografia, são necessários embasamentos teóricos sobre os domínios de diferentes estratégias metodológicas e linguagens que servirão de apoio na construção do conhecimento escolar. Neste sentido, a quarta ação planejada prevê, além da leitura de textos, a organização de seminários temáticos para socialização de diferentes metodologias, despertando nos estudantes o domínio de cunho conceitual, atitudinal e procedimental dos conteúdos desta disciplina. Neste espaço de formação os bolsistas interagem com seus supervisores, buscando, para a elaboração de metodologias, as abordagens e as práticas que são adequadas aos alunos, levando em conta as informações e as experiências do regente. Momentos estes que aproximam os bolsistas da realidade das turmas do professor da educação básica, nos diferentes níveis de ensino, Fundamental ou Médio.

Encontramos na quinta etapa, a ação que promove o planejamento de práticas e intervenções nas salas de aula, sob a orientação dos professores regentes e da coordenação de área do Programa. Planejamentos que visam instrumentalizar os bolsistas na execução das atividades orientadas, estruturadas e articuladas para alcançar os objetivos educacionais aos quais se propõe o ensino de Geografia, respeitando as determinações do Projeto Político Pedagógico das instituições escolares.

A partir desta etapa, o professor supervisor do subprojeto, os co-formadores dos novos professores, torna-se mais atuante no processo da formação e os bolsistas têm, com suas orientações, sugestões e supervisão, as condições iniciais para ingressar nas salas de aula. A instrumentalização sugerida ocorre, tanto pelo viés teórico como pelo metodológico. O reconhecimento do contexto escolar, apresentado no projeto político da escola, orienta os bolsistas na formulação de atividades voltadas ao atendimento das demandas existentes na comunidade escolar. Neste momento, as experiências do professor da escola, mobilizando diferentes saberes e fazeres presentes na atividade docente, contribuem para que os bolsistas desempenhem o planejamento, afim de alcançar os objetivos previstos para a melhoria do ensino de Geografia na educação básica.

A sexta ação propõe a pesquisa e a elaboração de recursos didáticos para o ensino de Geografia, previstos para a execução das atividades planejadas na ação anterior. Nesta etapa

todos os bolsistas têm a oportunidade e a autonomia de buscar diferentes recursos e apresentar ao supervisor para prévia avaliação antes de ser posto em prática. O conhecimento do professor, aliado às experiências adotadas em outras situações de ensino, possibilita aos bolsistas buscarem os melhores recursos didáticos para as abordagens de conteúdos da disciplina de Geografia que, apesar de possuir conceitos muito abstratos, também possui a característica de ter elementos de abordagem presentes no cotidiano de todos.

Na sétima ação, está prevista a execução das atividades, com o uso dos recursos didáticos planejados e os demais conhecimentos adquiridos sobre as práticas e as metodologias de ensino, possibilitando assim, a experiência da prática docente, que ocorre sob a supervisão e orientação do professor regente, momento em que os bolsistas de iniciação à docência estão contribuindo com a construção dos conhecimentos escolares dos alunos da educação básica e construindo a sua identidade e os saberes docentes, que cruzam esta profissão.

As intervenções dos bolsistas nas aulas ocorrem com o auxílio do professor supervisor, o qual avalia o andamento das atividades e das sequências didáticas propostas pelo grupo, atendendo um dos objetivos do Programa, que centra-se na troca de experiências e na convivência com o cotidiano escolar, trazendo para a formação inicial dos professores a vivência da realidade das escolas e da docência na educação básica.

O papel do supervisor está na mediação e no preparo dos estudantes quanto à realidade das escolas e da profissão docente, pois no cotidiano da profissão os “imprevistos” se contrapõem ao planejamento e organização das atividades e das tarefas, e isto também exige preparo e habilidade do profissional no sentido de saber lidar com tais variações. Na mobilização dos saberes, que foram construídos durante os anos de experiências na docência, os professores compartilham com os bolsistas os saberes que serão necessários aos novos professores. Assim, os bolsistas contam com um importante momento de formação priorizado pelo Pibid.

Como oitava proposta de ação, consta a temática da avaliação escolar e das especificidades da avaliação no ensino de Geografia. O objetivo desta é apresentar e debater os métodos de avaliação nas escolas e no ensino de Geografia, partindo, além das leituras de textos, as próprias experiências vividas enquanto alunos da educação básica e como bolsistas nas escolas. Momento em que todos podem contribuir visto que, as etapas anteriores das ações incidem para tal reflexão.

Na busca pela qualidade social da educação, devemos considerar as condições socioeconômicas dos indivíduos pertencentes à comunidade escolar, a fim de planejar e orientar as atividades para a obtenção de resultados satisfatórios para todos. Portanto, temos, na sequência das ações previstas no subprojeto Geografia, os indicativos para que os futuros professores iniciem suas experiências e vivências, quanto aos saberes docentes necessários para alcançar a qualidade da educação, considerando a realidade dos educandos e das escolas conveniadas, como um todo.

Compreendemos, a partir do Projeto Institucional e do Subprojeto Geografia, que a relevância do Programa Institucional de Bolsa de Iniciação à Docência encontra-se ancorada na abertura dos espaços escolares para as experiências na docência sob a supervisão dos docentes das escolas públicas que, segundo objetivos do Pibid, atuam como co-formadores dos futuros professores, e sob orientação do docente da universidade, que ao coordenar as ações, estabelece uma nova relação com professores e com as escolas, visando a qualificação da formação inicial dos estudantes e do ensino de Geografia na educação básica.

Neste sentido, a partir das ações planejadas e executadas, as escolas da educação básica colaboram com a formação inicial dos novos professores, preparando-os para que, após concluírem os cursos de graduação, encarem os desafios da profissão e das escolas, ingressando nas salas de aula com maior segurança e experiência, dando continuidade ao processo de sua formação e da construção da sua identidade como professor. Este programa visa, concomitantemente, a redução da evasão no ensino superior de licenciatura, pois os dados do Inep, apresentados na introdução desta monografia, revelam o baixo índice de concluintes entre os estudantes matriculados nos cursos voltados para a docência.

Portanto, para que os objetivos do Pibid sejam alcançados, é preciso que, além dos conhecimentos específicos da disciplina e da didática, outros saberes também sejam mobilizados nas ações e práticas formativas. Saberes estes que, no chão da escola e da sala de aula da educação básica são construídos pelos professores supervisores, denominados neste Programa, como co-formadores dos novos professores.

Sendo justa tal designação, precisamos conhecer quais são os saberes que estes mobilizam a partir da nova relação existente entre o professor e o licenciando (bolsista) nas atividades formativas do Pibid.

O programa Pibid é uma política educacional que tem sua relevância na formação de professores quando, através da sua proposta, permite a aproximação entre os licenciandos e as escolas de Educação Básica. Esta interação possibilita a mobilização entre os conhecimentos

da academia e a prática docente nas atividades do subprojeto sob a supervisão do professor da escola, envolvendo, assim, diferentes elementos pertinentes à docência, que fazem parte dos “saberes” que são construídos no exercício da profissão.

Devido ao entendimento deste Programa, de que a escola é o lugar adequado para a formação de novos professores, e que os profissionais da escola básica devem ser protagonistas nesta co-formação dos novos professores na busca pela qualidade da educação, reiteramos a necessidade de investigar quais e como são mobilizados os saberes dos professores supervisores neste subprojeto.

Esta investigação encontra-se alicerçada em um dos objetivos deste Programa, quando a intenção do Pibid com a formação seria “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” (CAPES, 2013).

Na Figura 2 (APÊNDICE B) apresentam-se de modo sintético os principais elementos discutidos nesta seção.

4 SABERES DOCENTES E QUALIDADE DA EDUCAÇÃO: DESAFIOS À FORMAÇÃO INICIAL

Para as dúvidas e incertezas sobre “como ensinar”, que cruzam as salas de aulas dos cursos de licenciatura, a resposta mais correta é que não há métodos ou receitas prontas e universais de ensino e aprendizagem, pois na docência são mobilizados diferentes saberes que constituem a ação de ensinar. Saberes docentes que são necessários na busca e na (re)formulação de uma educação com qualidade para todos.

Muitos são os autores que têm como objeto de estudos os saberes da profissão docente. Pensando na complexidade desta profissão, sabemos que para sermos bons professores, não basta o domínio dos conteúdos, pois outros saberes também estão atrelados à ação de ensinar.

Os cursos de formação para docência têm o desafio de preparar os novos professores para atender esta demanda por uma educação de qualidade, que saibam lidar com as diversidades socioculturais e demais diferenças existentes no contexto escolar.

Libâneo (2002) argumenta que a qualidade da educação depende da qualificação da formação dos professores. De acordo com o autor,

[...] a formação teórica e prática implica algo como um vai-e-vem entre o estudar e o fazer, mas cujo resultado é o saber fazer com consciência. Não se pode tolerar mais a formação teórica e prática precárias, ao contrário, é preciso cuidar do aprofundamento teórico nas disciplinas propriamente pedagógicas e admitir que o trabalho nas escolas e nas salas de aula implicam um “saber-fazer” que necessita ser assunto do currículo (LIBÂNEO, 2002, p. 35).

Na perspectiva deste autor, o perfil dos formadores de professores deve sofrer uma reavaliação, pois para ele

[...] os responsáveis pelos programas e ações de formação inicial e continuada precisam investir na qualificação específica dos formadores de professores. Não é mais aceitável que as licenciaturas mantenham professores que não possuem uma preparação pedagógico-didática (LIBÂNEO, 2002, p. 40).

Nota-se que, para este autor, a importância dos princípios da Didática e dos saberes pedagógicos são condições que colocam em evidência uma aprendizagem eficiente, que atenda, portanto, aos preceitos de uma educação de qualidade.

Outras considerações quanto à formação docente, apesar das bases epistemológicas diferenciarem de Libâneo e Pimenta, encontramos em autores como Tardif (2002, p. 124), que dentro desta temática, defende que os professores de profissão merecem reconhecimento e o

direito de falar sobre sua própria formação, pois sendo sujeitos do conhecimento, “possuem a competência para atuar em sua própria formação e para controlá-la, pelo menos em parte, isto é, ter o poder e o direito de determinar, com outros atores da educação, seus conteúdos e formas”.

Tardif (2002) argumenta, ainda, que nos cursos de formação de professores ensinam-se teorias, na maioria das vezes, sem relação com o ensino e com a realidade cotidiana dos professores. Desta forma, tais teorias e quem as ensinam e professam ficam distantes, sem valor para os futuros professores e os professores de profissão. No entendimento deste autor, se “quero saber como realizar um trabalho qualquer, o procedimento mais normal consiste em aprendê-lo com aqueles que efetuam esse trabalho. Por que seria diferente no caso do magistério?” (TARDIF, 2002, p. 124).

Com este argumento, que remonta ao início dos anos 2000, o autor declara que o desafio futuro da formação de professores estaria na oportunidade de abertura de espaços maiores para os “conhecimentos dos práticos dentro do próprio currículo” (TARDIF, 2002, p. 125). Este desafio aparece atualmente através de Programas como o Pibid, com a mobilização de saberes docentes, desde a formação inicial, tendo os professores de profissão da escola básica como co-formadores.

No campo de pesquisas sobre os “saberes docentes” encontramos um grande número de autores nacionais e internacionais que têm procurado demonstrar a relevância destes para a formação, a atuação e o desenvolvimento docente. Estes estudos surgiram a partir do movimento de profissionalização do ensino¹⁰ e da docência. Estudos que pretendiam contribuir para a construção e o reconhecimento da identidade dos professores.

Neste contexto, destacamos autores como Tardif, Lessard e Lahaye (1991), Saviani (1996), Gauthier et al (1998), Shulman (2005) e Pimenta (1999), abordando, na sequência, as pesquisas e categorização quanto aos saberes docentes, por eles elaborados.

Com relação aos professores e sua profissão, a partir das questões vinculadas às práticas pedagógicas, a pesquisadora Selma Pimenta (1999) considerou três saberes docentes

¹⁰Sobre o movimento de profissionalização docente, o estudo de Tardif (2013), afirma que desde a década de 1980 tem-se desenvolvido pesquisas e elaborado-se propostas para a qualificação profissional deste seguimento. No entanto, sua pesquisa demonstra que “[...]o ensino tem uma evolução desigual de acordo com os países, ou até mesmo de acordo com as regiões num mesmo país: ele não evolui no mesmo ritmo por toda parte e formas antigas convivem com formas contemporâneas, o que gera diversas tensões. Finalmente, observa-se, num grande número de países, obstáculos à profissionalização: escolas públicas em dificuldade, concorrência, mercantilização da educação, entre outros” (TARDIF, 2013. p. 551) o que acaba por dificultar a construção de políticas e processos de profissionalização docente com eficiência no que tange à qualidade educacional.

que se coadunam na construção das identidades: saberes da experiência; saberes do conhecimento e os saberes pedagógicos.

Conforme a autora, a formação da identidade do professor se dá no cotidiano da escola, das experiências acumuladas, no domínio dos conteúdos e nas práticas desenvolvidas com os alunos. Portanto, para uma qualificação na formação dos novos professores, se torna imprescindível a aproximação com a realidade escolar; do licenciando sentir-se professor no exercício da docência sob a orientação de professores da academia e da escola, momentos estes como os proporcionados pelos projetos do Pibid/Capes, na construção da identidade dos futuros professores.

Para esta autora, no entanto, a identidade do professor é construída a partir da

significação social da profissão; da revisão constante dos significados sociais da profissão; da revisão das tradições. Mas também da reafirmação das práticas consagradas culturalmente e que permanecem significativas. Práticas que resistem a inovações porque prenes de saberes válidos às necessidades da realidade. Do confronto entre as teorias e as práticas, da análise sistemática das práticas à luz das teorias existentes, da construção de novas teorias (PIMENTA, 2009, p. 19).

Portanto, na categorização proposta por Pimenta (1999), os saberes da *Experiência* do professor são aqueles acumulados desde a experiência enquanto estudante na educação básica, sabendo dizer quais e como agiam os professores que se destacavam na escola, do (re)conhecimento das históricas mudanças na educação, da não valorização dos professores, saberes estes que muitos carregam em suas bagagens do ponto de vista de “ser aluno”. Por outro lado, a autora afirma que os saberes da experiência também são produzidos no exercício da docência, no cotidiano das atividades docentes e na reflexão das suas práticas.

Os saberes experienciais são, portanto, construídos desde a vivência como aluno e (re)elaborados quando tornamo-nos professores. Este saber só será apropriado pelo futuro professor no cotidiano da profissão, quando possibilita a reflexão sobre as suas práticas. Sem o saber da experiência, o professor não reflete, pois não tem ações realizadas, conhece, mas não pratica e nem desenvolve o senso crítico e reflexivo *das* e *nas* suas práticas (PIMENTA, 1999).

Quanto ao saber do *Conhecimento*, a autora reforça que este “não se reduz à informação” (MORIN, 1993 apud PIMENTA, 1999), pois produzir conhecimento implica produzir condições para que este tenha significado. Saber a importância e para que ensinar, a fim de que na escola os alunos construam e desenvolvam seus conhecimentos, implica numa formação que privilegie tanto os conhecimentos específicos da área de atuação, neste caso, a Geografia, bem como os conhecimentos pertinentes àqueles que são necessários ao processo

de ensino. (cujas denominações variam de autor para autor, conforme explicitaremos a seguir).

Toda informação faz parte de um conhecimento adquirido, e conhecer está intrínseco ao ato de analisar, classificar e contextualizar as informações, sendo que a escola e os professores têm a função de mediar esta construção. A partir do exercício da reflexão, oportunizar que os alunos tenham as condições necessárias para a “permanente construção do humano”, tornando-os participativos e que contribuam para a construção de uma nova sociedade (PIMENTA, 1997, p. 8).

Quanto aos saberes *Pedagógicos*, Pimenta (1999) descreve que seriam complementados pelos saberes da experiência e do conhecimento, no qual a articulação entre estes na ação docente permite ao professor uma reflexão sobre sua prática em sala de aula, no conjunto dos “saberes” e não de forma fragmentada, pois não se produz este saber se não na prática da docência, no cotidiano da escola e da sala de aula.

Conforme a autora, esta fragmentação acontece na maioria dos cursos de formação inicial. No entanto, tal saber está intrínseco ao exercício de ensinar, pois conforme Pimenta (1997, p. 10), “os saberes sobre a educação e sobre pedagogia não geram os saberes pedagógicos”, este será constituído a partir da ação, pois os profissionais do ensino em contato com estes saberes encontram os elementos para nutrir suas práticas e confronta-las, sendo neste momento produzidos os saberes pedagógicos.

Encontramos outros estudos, nesta linha de pesquisa, nos quais os autores apresentam diferentes categorias para os saberes dos professores. Assim, identificamos nos estudos de Tardif, Lessard e Lahaye (1991, p. 218) que as relações dos docentes com os diferentes saberes não se resumem à mera transmissão dos conhecimentos, mas que para o exercício da docência são necessários outros saberes dos professores.

Conforme os autores, os docentes habitualmente utilizam conhecimentos variados que os auxiliam na realização das suas práticas, compondo um conjunto de saberes que necessitam dominar para poder ensinar, constando, assim, quatro categorias: *os saberes da formação profissional, os saberes das disciplinas, os saberes curriculares e os saberes da experiência.*

Gauthier et al (1998, p. 25) em seus estudos, revelam a existência de seis categorias de “saberes dos professores”: *os saberes disciplinares, os saberes curriculares, os saberes das ciências da educação, os saberes da tradição pedagógica, os saberes experienciais e os saberes da ação pedagógica.* Sendo estes saberes necessários ao ensino, conforme descrito pelos autores, formariam uma espécie de *reservatório* no qual, para dar conta das exigências

específicas do ensino, os professores se abasteceriam, o que provoca discussões, pois estariam relacionando os saberes à algo que pudesse ser resgatado de um arquivo ou de prateleiras.

Nos estudos de Saviani (1996) defende-se que a constituição dos saberes para a docência ocorre desde o processo de formação inicial como na continuada, pois a complexidade existente no processo educativo é transferida também para os saberes do professor. Este autor propõe a existência de cinco categorias para se analisarem os saberes docentes, quais sejam: *o saber atitudinal, o saber crítico-contextual, os saberes específicos, o saber pedagógico e o saber didático curricular*. Para ele, todo educador deve dominar estes saberes e, portanto, deveriam constar em todo processo de formação. Sob a ótica de que os professores precisam ter domínio sobre os saberes da ação de educar, Saviani (1996) argumenta a necessidade de uma boa formação, pois sendo educadores, precisam aprender, precisam ser educados para serem educadores e precisam saber educar.

Nos estudos de Shulman (2005) distinguem-se três categorias de saberes que estão presentes no desenvolvimento dos professores: *saberes disciplinares; saberes pedagógico-disciplinares e saberes curriculares*. Shulman (2005) identifica o “conhecimento” como a base da construção dos saberes. O professor conhecendo o conteúdo, que é a primeira fonte de conhecimento dos alunos, terá as condições para encontrar as formas de mediação em suas práticas. Para ele a chave do conhecimento está na interseção dos conteúdos e da pedagogia.

Os professores são os agentes centrais na formação de crianças, jovens e adultos, por isso deve-se considerar que no processo de ensino e aprendizagem, é necessário que os docentes mobilizem diferentes conhecimentos adquiridos na profissão, ou seja, os “saberes” que são construídos, mobilizados, avaliados e reavaliados a partir do desenvolvimento das práticas no exercício profissional.

4.1. SABERES DOCENTES DO PROFESSOR SUPERVISOR NA FORMAÇÃO DE NOVOS PROFESSORES: ONDE ESTÁ A QUALIDADE DA EDUCAÇÃO

Os conhecimentos produzidos e (re)produzidos pelos professores no cotidiano da escola de educação básica, têm sua relevância e entendemos que há um conjunto de “saberes” por eles mobilizados, que contribuem para a estruturação das ideias que os futuros professores estão formando sobre sua profissão. A temática da qualidade da educação está intrínseca à boa formação dos professores, sendo assim, a fim de atingir tais objetivos, a relação estabelecida entre a Universidade e a Escola subsidia um novo enfoque sobre a valorização dos

conhecimentos produzidos e contextualizados no ambiente escolar, proporcionando, neste sentido, um “novo espaço de formação” na iniciação à docência, renovando e antecipando a inserção dos futuros docentes no cotidiano escolar e na profissão.

Na construção da identidade docente dos bolsistas do Pibid – Geografia, os saberes que os professores co-formadores possuem, os quais foram constituídos no exercício da docência, estão atualmente, sendo reconhecidos e contextualizados compondo, através de projetos e políticas educacionais, uma nova experiência para os licenciandos.

Precisamos a partir deste, conhecer como a construção dos saberes dos professores supervisores ocorre e de que forma eles são compartilhados no processo formativo dos novos professores na busca pela qualidade da educação. A partir das respostas dadas ao questionário aplicado sobre os saberes docentes e das ações dos professores, buscaremos identificar os saberes mobilizados na relação de co-formação entre os professores supervisores e os bolsistas do Pibid.

Apresentamos anteriormente, as propostas de categorização dos saberes docentes investigados por autores de diferentes países e, para esta pesquisa, utilizaremos os saberes categorizados por Pimenta (1999), para a análise das entrevistas realizadas com os professores supervisores, quais sejam: *Saberes do Conhecimento, Saberes da Experiência e Saberes Pedagógicos*.

Nos cursos de formação inicial os estudantes adquirem os conhecimentos específicos das áreas de atuação e a partir destes, os futuros docentes caminham para as práticas tendo domínio e sabendo o conteúdo, pois para ser um bom professor também é necessário que tenha domínio da disciplina a ser ensinada em seus diversos aspectos constitutivos.

Os saberes do conhecimento são aqueles que o professor adquire em sua formação inicial, que subsidiam o bom trabalho educativo quando chegam à escola e na sala de aula, auxiliando os alunos na construção do conhecimento. Conhecimentos que partem do contexto científico para o contexto escolar, dentro dos conteúdos a serem trabalhados sob a mediação do docente que, ao mediar, torna o processo de aprendizagem um momento significativo para os alunos.

Desta forma, para ingressar na sala de aula com o professor supervisor, os bolsistas do Pibid necessitam ter conhecimento sobre os conteúdos a serem abordados, precisam estar preparados para contribuir com a construção do conhecimento dos alunos, transformando “informações” em conhecimentos produzidos com sentido (histórico, político, econômico e relacional – espaço e temporalmente situados), pois para alcançar a qualidade social da

educação é necessário que o docente tenha uma boa formação teórica e conceitual, que lhe proporcione condições para o enfrentamento dos desafios do processo de ensino e aprendizagem dos alunos da educação básica. Nos parágrafos que seguem analisaremos as respostas dadas, identificando os professores que participaram da pesquisa, como Professor 1 (P1) e Professor 2 (P2).

Ao questionarmos os professores supervisores sobre “*De que forma os conhecimentos adquiridos na sua graduação influenciaram a sua forma de ser professor?*”, ficou evidente que a importância deste saber está relacionada com a apropriação dos conteúdos e com o domínio sobre eles, pois ficou claro na resposta de P1 que “estar preparado para a aula” se remete ao domínio de conteúdo, nota-se esta posição na resposta dada: “*A partir do conhecimento adquirido pode estar mais segura na hora das explicações em sala de aula*”. Considerando o conjunto dos saberes, poderíamos também refletir que este depoimento demonstra, em parte, que a base para a docência seria o conhecimento específico. Vale analisarmos esta posição subjacente à fala, pois as discussões e abordagens até aqui sinalizam para o desafio da profissão no conjunto de ações que se fazem presentes no cotidiano da profissão. Analisando desta forma, este depoimento de P1, deixa em aberto o sentido que têm em suas práticas os outros saberes.

O saber do conhecimento, abordado por Pimenta (1997), faz parte da construção da identidade do professor, saber este que, na ação de educar, prepara os indivíduos para enfrentar os desafios e as dificuldades existentes no mundo, possibilitando a reflexão e a construção de conhecimentos sobre a realidade, desenvolvendo habilidades para interpretá-la, analisá-la e reconstruí-la.

Na resposta de P2, ao mesmo questionamento acima, podemos contar com uma apropriação do saber do conhecimento, vinculado à prática social da escola, com a “inserção crítica social e transformadora” (PIMENTA, 1997, p. 9) dos indivíduos nela inseridos, pois, conforme consta em sua resposta: “*A criticidade e a indignação perante as desigualdades sociais sempre influenciaram minha ação docente... fruto de minha graduação.*” Na afirmação, nota-se a tendência de utilizar os conhecimentos adquiridos como instrumentos para análise e reflexão sobre a apropriação dos direitos de cidadania, de democracia e justiça social, pretendidas na concepção de educação com qualidade social.

Dando-se a ênfase ao saber do professor supervisor, o qual media as intervenções dos alunos bolsistas nas aulas de Geografia, observamos que, na prática da sala de aula, ele

orienta as atividades levando em conta as características dos alunos e das turmas, as potencialidades e as fragilidades existentes e a disponibilidade dos recursos necessários.

Assim sendo, quanto aos conteúdos, os professores e co-formadores têm em suas bagagens, dos “saberes do conhecimento”, as metodologias que se tornam apropriadas para cada situação de ensino em conformidade com as características de cada turma, assim, o professor supervisor, a partir dos conhecimentos específicos, auxilia os novos professores com a adequação dos conteúdos em termos de linguagens e contextualização, apropriando os termos e os exemplos a serem utilizados, conforme as características das turmas, fato que é levado em conta devido às diferenças socioeconômicas e culturais existentes no ambiente escolar.

Na segunda questão posta aos professores supervisores, indagamos: “*Ao sair da graduação, quais eram as suas principais certezas sobre "ensinar" e o "ensinar Geografia"? Elas mudaram? Como/Por quê?*”. Para este questionamento, notamos que, apesar do conhecimento específico adquirido na graduação, há uma constante construção do conhecimento inerente à profissão docente, pois o conhecimento não é estanque, está sempre em movimento, e isto ficou explícito na resposta de P1, quando argumentou que: “*Sai com a certeza de que ensinar era algo muito complexo e que isso me exigiria muita leitura [...]*”. A ideia aqui exposta é que há outros conhecimentos que envolvem constante reflexão e reavaliação das ações de ensinar, e sobre este pensamento podemos inserir os saberes pedagógicos que discutiremos na sequência. Sobre o exigir “*muita leitura*”, levando em conta os conhecimentos inerentes à ciência geográfica, para uma educação com qualidade social estas poderiam ser associadas às leituras de mundo, de contextos, etc.

Além desta análise sobre o conhecimento, a mesma deixa claro que ensinar Geografia é um desafio que exige o preparo dos estudantes para saber desenvolver a reflexão e o senso crítico dos seus alunos, conforme aparece na continuação da sua resposta: “[...] *Geografia que é uma disciplina que trabalha com muitas descrições e análises críticas*”. Na concepção de educação sob a visão da qualidade social, estes elementos comporiam os objetivos primordiais do processo educativo, pois esperamos de uma educação com qualidade que a mesma prepare os sujeitos para lutar pelas mudanças socioeconômicas e políticas a fim de conquistarem melhores situações para sua vida e para a sociedade na qual se situam.

Quanto à segunda parte da questão, com relação às mudanças ou não sobre estas certezas de “ensinar” e o “ensinar Geografia”, a resposta de P1 reforça que há uma necessidade de os professores usarem outros saberes para conquistar os alunos para as aulas,

conforme, resposta dada à segunda parte da questão: “*Não mudaram. Porém, o ensinar hoje além de precisar de muita leitura exige do professor muita criatividade para prender atenção dos estudantes*”. Neste depoimento analisamos o “prender”, citado por P1, como um diagnóstico de que ocorre uma dissociação entre realidade do aluno (contexto cultural, histórico ou socioeconômico) que não dialogam com as abordagens dos conteúdos, ficando o processo desvinculado, sem sentido e menos atrativo.

Para o entrevistado P2, a certeza estaria relacionada com os conhecimentos adquiridos durante sua graduação, pois conforme sua resposta: “*certeza: seria fácil e todos gostariam de ter aulas e estudar “geo” comigo*”. Esta percepção foi mudando, e respondendo à segunda parte da pergunta: “*Hoje percebo que para alguns a “geo” não é fácil e nem atrativa... e nem todos os estudantes gostam da aula*”. Esta alteração no pensamento do professor revela que houve mudança em questão de didática e metodologias, porém o saber docente sobre os conhecimentos permanece, necessitando sim, de saber utilizá-los sob outras metodologia de abordagens.

Fica evidente nas respostas que os professores, em suas trajetórias profissionais, elegem os saberes do conhecimento como o alicerce para realização da ação de ensinar. Porém, encontramos lacunas nas considerações dos professores, que por ora necessitam uma análise, visto que o objetivo da pesquisa está na mobilização dos saberes nas atividades formativas dos novos professores de Geografia. Sendo assim, ratificamos aqui, que nas respostas analisamos a pouca referência à importância e significação do conhecimento adquirido para sua vida, para a sociedade contemporânea, para os jovens e adultos que frequentam a escola, a relação do conhecimento com o poder, e neste último, estariam os indicativos para compreensão das relações de poderes do mundo contemporâneo.

Podemos, ainda, averiguar que não houve direcionamento das respostas para argumentar com os alunos o “porquê” e “para quê” estudar e ter acesso aos conhecimentos, e em lugar deste posicionamento, demonstram interesse em buscar metodologias para o professor “prender” a atenção, usando o termo de uma das respostas dos professores.

Seguindo com a categorização dos saberes segundo Pimenta (1999), analisaremos agora os saberes da *Experiência* mobilizados pelos co-formadores dos novos professores. Ao longo da vida profissional os professores acumulam conhecimentos e experiências diversas. Conforme Pimenta (1997, p. 7), encontramos o saber da experiência em dois níveis: quando alunos - os estudantes dos cursos de licenciatura chegam à graduação com os saberes das experiências de ser professor, a partir do ponto de vista do “ser aluno”, vivenciados em sua

vida escolar, conhecendo a docência por outro lado e sabendo da difícil trajetória desta profissão, da não valorização dos professores e dos constantes problemas com escolas em situações precárias, e no segundo nível – na docência – os saberes da experiência “são também aqueles que os professores produzem no seu cotidiano docente”.

Neste sentido, entendendo que a experiência dos professores supervisores é um importante “saber” a ser compartilhado com os bolsistas do Pibid, solicitamos que eles falassem sobre as experiências do “ser professor” que os levaram a escolher a profissão docente, e percebemos nas respostas que, para estes professores, as experiências se remeteram à “contribuição com o aprendizado e desenvolvimento de outros”, possivelmente referindo-se aos exemplos de professores que tiveram em sua vida escolar e universitária, segundo P1, notamos a admiração pela profissão e pelo conhecimento adquiridos conforme resposta: *“Sempre achei esta profissão muito atraente pelo fato de ajudar a desenvolver as pessoas e também a estar sempre se atualizando”*.

Há incertezas para interpretação sobre o *“ajudar a desenvolver as pessoas”* pois apresenta ampla perspectiva, podendo ser desenvolvimento intelectual, pessoal ou coletivo, de forma que não podemos determinar em que sentido está posto a partir da fala do sujeito pesquisado. A resposta de P2 remete à experiência docente vivida através de um projeto com estudantes do EJA, a partir do qual inseriu-se na profissão, conforme suas palavras: *“Sempre gostei de auxiliar os outros em seus entendimentos. Iniciei na EJA - Projeto Integrar e não consegui mais parar com a função docente”*.

O saber da experiência, sendo do ponto de vista do “ser aluno” ou a partir do exercício da profissão, está relacionado também com a construção da identidade dos futuros professores. Nesta investigação sobre o “ser professor”, solicitamos aos supervisores para que indicassem *“Que características do ser professor bom ou ser mau professor, vivenciadas na sua experiência anterior à docência influenciaram na sua forma de “ser professor”?”*, e pelas respostas observamos que, como “maus professores”, constavam exemplos de professores que não exigiam dos alunos um bom comportamento, comprometimento com as tarefas, entre outros, atitudes que deixaram marcas na trajetória destes estudantes e futuros professores, justamente, por não apresentarem reflexo positivo para a construção do conhecimento, pois o ato de ensinar ocorre também na cobrança de tarefas e nas avaliações.

Vejamos agora como estas constatações aparecem nas respostas de P1: *“Características de ser mau professor, a falta de cobranças e exigências e a de ser bom professor, formas de explicar de maneira bem didática onde me fizeram aprender melhor e de*

forma mais agradável” e na resposta de P2: “Aqueles que exigiam disciplina, conhecimentos, mas sempre disponibilizaram um tempo para dialogar com a turma foram meus melhores professores. Já os que não se importavam com nossa aprendizagem me marcaram como exemplos do que eu nunca buscaria me tornar”.

Nota-se que há uma tendência em considerar a didática como um elemento facilitador ou uma receita de *como ensinar*. Muitos professores fazem uso do termo como técnica de ensinar, e não como teoria que busca o desenvolvimento de metodologias articulando os conhecimentos para o “como” ensinar e refletindo sobre “para que” ensinar, “o que” e “para quem”, que são os desafios desta disciplina.

No exercício da docência são necessários diferentes saberes, para além do conhecimento específico e da experiência, também se fazem presentes nesta profissão os saberes pedagógicos, aqueles que são originados na prática cotidiana da escola e da sala de aula. Para saber ensinar não bastam os saberes de conteúdo e a experiência, “mas se fazem necessários os saberes pedagógicos e didáticos” (PIMENTA, 1997, p. 9).

Neste sentido, vale destacarmos que nos saberes pedagógicos que são gerados por reflexões sobre a prática educativa e que viabilizam a ação de ensinar, encontramos questões referentes à relação escola-comunidade, currículo, metodologias e avaliação. Na formação inicial dos futuros professores, o acesso a estes elementos é restrito, pois aparecem ligados à atividade docente na escola, em todas as suas dimensões e a aproximação dos bolsistas do Pibid com os professores e com a escola viabiliza e orienta as ações que fazem parte do trabalho pedagógico, possibilitando o planejamento das atividades e a movimentação de saberes pelo estudante bolsista.

Para sabermos como os professores supervisores do Pibid mobilizam este saber, investigamos diferentes situações e formas de relação com os saberes pedagógicos, incorporados pelos docentes ao longo da sua vida pessoal e profissional. Para conhecer a importância deste para a formação inicial dos novos docentes, iniciamos questionando os professores sobre a “Relação Escola-Comunidade”, e a partir das respostas, identificamos que os supervisores reconhecem o papel do professor como um “mediador” e “orientador” do conhecimento. Esta visão está ligada ao papel docente no desenvolvimento dos indivíduos para a inserção social.

Quando questionados sobre a dimensão socioeconômica e cultural dos alunos e a interferência desta situação nas propostas pedagógicas, os professores salientam que procuram estabelecer vínculo com a realidade dos alunos, como podemos observar na resposta de P1: “é

necessário ver a realidade do estudante primeiro, analisar em que contexto ele está inserido para, a partir daí, fazer as intervenções”, e a resposta para P2, que afirma que no planejamento das aulas *“procuro contextualizar e problematizar as vivências dos estudantes”*. Vimos nos capítulos iniciais desta pesquisa, que os elementos intrínsecos à qualidade da educação são encontrados sob os contextos e dimensões intra e extra-escolares.

Desta forma, a partir das falas dos professores, podemos considerar que no planejamento das aulas os mesmos atentam para as dificuldades socioeconômicas e culturais dos alunos de suas escolas, visto que são alunos, na maioria, oriundos de famílias de baixa renda, com diferentes contextos e estruturas familiares, fatores estes que denunciam também os motivos pelos fracassos e insuficiências educativas, como a falta de estímulo das famílias; acesso restrito aos recursos adicionais de aprendizagem como, teatro, cinema, livros, internet, entre outros.

Não obstante, podemos averiguar que para a conquista de uma educação de qualidade social, os estudantes carecem de auxílios e políticas públicas que eliminem os entraves para o bom desempenho escolar, que apoiem as famílias a conquistar melhores condições de vida, com empregos e salários condizentes com as necessidades básicas de alimentação, moradia, saúde, transportes e educação.

Portanto, conhecer a dimensão extraescolar dos alunos se torna uma ferramenta de planejamento e de práticas, no que o saber pedagógico será mobilizado. Quanto à mudança atitudinal dos sujeitos na sociedade, a partir dos conhecimentos adquiridos na disciplina de Geografia, os professores declaram que buscam oportunizar os conhecimentos de forma que os estudantes tenham acesso e condições de conquistar a melhoria de vida, que através dos conhecimentos adquiridos na escola eles possam caminhar para o sucesso escolar e pessoal, para P1: *“Trabalha-se através de projetos coletivos”*; e conforme P2: *“A sociedade se transforma na medida em que os cidadãos se apropriam dos conhecimentos para o bem comum. Todas as minhas aulas têm esse pano de fundo”*. Sobre a democratização do ensino, os professores compreendem que este estaria na abertura de *“diálogos no espaço escolar”* e pela conscientização *“sobre a importância de estudar”*.

Quanto ao currículo, questionamos sobre a forma de organização e distribuição dos conteúdos para ensinar Geografia e da organização do trabalho pedagógico, neste tópico os professores citaram as fontes pelas quais buscam orientações e conforme, as respostas, seriam nos textos e obras de *“Paulo Freire entre outros”* e nos *“Pcns”*, informações contidas na resposta de P1, e para P2 a resposta ao questionamento seria: *“A partir da práxis”*, ou seja,

este professor organiza tanto os conteúdos a serem trabalhados como o trabalho pedagógico por via das práticas já aplicadas e seus resultados.

O saber pedagógico é muitas vezes confundido com o “saber dar aulas” ou “saber ensinar”, mas estes são princípios da didática, que dão ênfase no processo ensino e aprendizagem, como uma disciplina que orienta as atividades educativas.

Os saberes pedagógicos abarcam os demais saberes, os do conhecimento e da experiência, porém não se limitam na fragmentação dos mesmos, enfatizam o “saber-fazer” no enfrentamento das situações práticas de ensino e do contexto escolar. Questionando os professores sobre as metodologias, querendo saber como eles promovem e socializam o conhecimento historicamente produzido nas aulas de Geografia, os mesmos respondem que são realizados através de *“Diálogos, trabalhos em grupo, exposições...”*, quanto ao “diálogo” ficou claro na fala dos professores que seria uma aula expositiva inicialmente e na sequência as formas de apresentação e socialização. Com relação aos espaços e tempos da escola, foi questionado aos professores como se transformam em ambientes potencialmente educativos para as aulas da disciplina de Geografia, e os mesmos esclareceram que *“Diferentes espaços empolgam mais a criatividade dos educandos, fazendo com haja um melhor aprendizado”*(P1), enfatizando nesta resposta que há um melhor rendimento dos alunos quando trocam de ambiente de aula, e conseqüentemente, de formas de abordagens dos conteúdos. Para o professor P2, *“Todos os espaços escolares podem gerar uma intencionalidade pedagógica”*, demonstrando que a potencialidade educativa está na proposta e planejamento das atividades. A simples alteração do ambiente da sala de aula, para outro espaço da escola que incide na mudança de comportamento e satisfação dos alunos, relatado pelo professor, indica que há possibilidades de melhorias no processo de aprendizagem quando há este entendimento por parte do professor.

Outro elemento a ser considerado nos saberes pedagógicos é a avaliação. Esta prática deve ser prevista no projeto político pela comunidade escolar e avaliar o processo ensino e aprendizagem de forma contínua e cumulativa, objetivando a identificação dos problemas existentes no processo. Com relação ao processo avaliativo, utilizado pelos professores, foi questionado a eles sobre: *“O que e para que avaliam em Geografia? Que instrumentos usam? Para que servem os resultados? Como lida com a retenção e evasão?”*.

As respostas foram amplas, e buscam sintetizar a preocupação com a realidade dos seus alunos, uma vez que se percebe, que na avaliação dos professores, eles tentam compreender o conhecimento do aluno sobre a dimensão do mundo e das relações existentes.

Vejamos melhor nas respostas dos professores, P1: *“Avalia-se em Geografia desde o conhecimento de mundo, trabalhos realizados, evolução de conhecimento durante o período, participação nas aulas, etc. Avaliar para que se torne um ser capaz de conviver democraticamente, ciente de seus atos, capaz de propor inovações e soluções no lugar e poder transformar o seu espaço em prol do benefício social de todos”*; os instrumentos: *“Escrita, diálogo, passeios, trabalhos em grupos, etc.”*; os resultados: *“Para fazer uma análise do desenvolvimento do aluno e rever formas de melhorar a situação.”*; retenção e evasão: *“É uma situação muito ruim, porém tenta-se levantar a auto-estima e do estudante e dialogar muito sobre a importância do estudo para a vida do mesmo”*. As respostas de P2: *“Avalio o domínio dos grandes conceitos geográficos, de forma que os estudantes possam assumir suas posturas sociais com competência adequada.”*; os instrumentos: *“Provas e trabalhos avaliativos”*; os resultados: *“Para planejar os passos seguintes. Serve para avaliar o processo e promove a minha auto-avaliação”*; sobre retenção e evasão: *“Sobre retenção, penso que não é a solução. Sobre evasão, penso que além da escola, outros fatores estão envolvidos: família, trabalho... organizações sociais...”*.

As respostas indicam que os professores do Pibid-Geografia utilizam a ferramenta de avaliação de formas diferenciadas, porém com análises para situações semelhantes como a do desenvolvimento para a cidadania, responsabilidades diante da sociedade e conhecimento de mundo. Como lidam com os resultados, ambos entrevistados elegem a revisão do processo como primordial. Quanto à retenção e evasão este suscitou diferentes apontamentos, sendo notável que os professores se preocupam com as consequências que estas situações trazem para a vida dos estudantes e para a escola, em quanto reflexo da sociedade.

4.2. QUALIDADE DA EDUCAÇÃO NAS FALAS DOS PROFESSORES

Ao longo deste trabalho, investigamos como os professores supervisores, nas atividades do Pibid-Geografia/UFS-Erechim, compartilham os seus “saberes docentes”, tendo como perspectiva a co-formação e como este reverbera na construção profissional dos novos professores.

Quando iniciamos a construção desta pesquisa, nos deparamos com uma segunda questão, concomitante à primeira, mas não menos importante, que seria a de alcançar a qualidade da educação, prevista nas metas do Programa, e que de certo modo permeou nossas leituras e investigações. Reconhecemos que, a partir do objeto do nosso estudo, os “saberes

docentes do professor supervisor”, adentramos também no debate da qualidade da educação e este nos permitiu refletir sobre os objetivos fins das ações do subprojeto Pibid/Geografia e sua contribuição para a melhoria da formação inicial docente, a valorização do magistério e a construção dos saberes docentes inerentes à prática educativa, proporcionado aos novos professores, através deste programa.

Considerando, portanto, que as ações e as propostas do Pibid remetem à qualificação da formação inicial e da melhoria da qualidade da educação básica nas escolas públicas, analisamos neste espaço, como os professores co-formadores interpretam esta temática e como lidam nas escolas para atender esta demanda.

Valendo-nos das respostas ao questionamento inicial da entrevista, na qual perguntamos aos professores P1 e P2 “*Quando se fala em educação e qualidade educacional, o que lhe vem à mente?*”, notamos que estes têm como preocupação central a “*Formação*” e o “*investimento do poder público para melhorar a qualidade das aulas*”, ou seja, eles concordam que para a qualidade na educação necessitamos de profissionais bem formados, preparados para os desafios da profissão, que tenham melhores condições de trabalho e recursos para “*um bom planejamento das aulas*”.

No enfoque sobre a Escola e a importância para os professores, perguntamos: “*O que é escola para você? Para que ela serve?*”. Para esta questão obtemos as seguintes respostas: “*É o lugar onde encontramos o conhecimento historicamente construído pela humanidade. A escola nos torna humanos*”, e também “*Escola é o lugar que oferece meios do cidadão se desenvolver, serve acima de tudo para o desenvolvimento do cidadão*”. A partir das respostas ao questionamento percebemos que os professores identificam a escola como o *locus* privilegiado do ensino e aprendizagem dos saberes científicos, aqueles que foram historicamente produzidos pelos homens ao longo dos tempos. Também a consideram o “lugar” onde os indivíduos são preparados para os desafios cotidianos, para a construção da sua cidadania, para a construção de uma vida digna e para a superação das diferenças socioeconômicas e culturais existentes entre a maioria dos frequentadores das escolas públicas do país, e em especial, nas escolas parceiras do Pibid/Geografia, nas quais estes professores desenvolvem suas atividades.

Esta situação permite-nos inferir, sob o ponto de vista dos professores, que a escola que busca uma educação de qualidade deve atender a todos, proporcionando os requisitos citados, para uma boa formação.

A qualidade da educação também aparece nas falas dos professores quando estes argumentam que, “na *escola nos torna humanos*”. Concordam, nesta fala, com o que vimos, no início deste documento, quando tratamos de uma educação “humanizadora”, pois é através dos projetos e programas escolares que visam a promoção e a inclusão social dos estudantes, com o desenvolvimento da criatividade, criticidade e a autonomia para tomar decisões, sendo conscientes e responsáveis pelo seu futuro e da sociedade, que os mesmos são contemplados com uma educação com qualidade social.

Com relação à co-formação dos iniciantes à docência, foi indagado aos professores “*Como o Pibid pode contribuir na formação de novos professores?*”, e as respostas foram claras em considerar a vivência do cotidiano e da realidade escolar e da profissão docente, numa perspectiva de reafirmação da necessidade de uma boa formação que qualifique e capacite os novos professores para os desafios encontrados no processo ensino e aprendizagem, bem como as demais situações práticas no contexto escolar, que aparecem explícitas nos seguintes depoimentos: “*De forma que o pibidiano está vendo a situação real dos estudantes, a partir daí poderá estudar outras maneiras de fazer o estudante ter mais interesse e participação nas aulas. Através da prática o futuro professor está colaborando para a sua formação*”.

Ainda sobre o mesmo questionamento, outra observação, na qual o segundo professor cita a vivência como um terceiro espaço de formação “*A escola se transforma em uma verdadeira sala de aula para os bolsistas*”. Qualidade da educação, nestas interpretações, estaria associada com a relação Universidade e Escola, na qual a parceria constituída a partir do Pibid proporciona a formação desde o envolvimento com o futuro local de trabalho, com os atores e promotores das ações educativas, alunos, professores, gestores e demais membros da comunidade escolar.

Neste sentido, e por entender a que a identidade do professor é construída, segundo Pimenta (2009, p.19), a partir da significação social que tem a profissão docente e da revisão constante dos significados dela e da revisão das tradições, verificamos indícios propícios à qualidade social da educação no resgate da valorização dos professores que acontece nesta nova relação entre Universidade e Escola, estabelecido através da nova política educacional, na qual podemos perceber, também, que as práticas culturalmente consagradas permanecem significativas, porque refletem os saberes válidos e continuam atendendo aos propósitos da nossa realidade.

A partir dos saberes docentes, o professor co-formador dos novos professores de Geografia, assume importante papel no processo educativo quando, ao compartilhar seus conhecimentos, compartilha também suas vivências, suas experiências de docência buscando resignificar suas próprias práticas em prol da formação para a qualidade social da educação dos iniciantes à docência.

Esta situação está evidenciada no depoimento de um dos professores que respondeu sobre *“Como usa seus saberes sobre o ser professor de Geografia, sobre currículo, metodologia e avaliação nas atividades formativas do Pibid?”*, com a seguinte fala: *“Mediando os diálogos entre teoria-prática na elaboração das atividades, proporcionando espaços para que os bolsistas possam construir suas intervenções pedagógicas com segurança e tranquilidade”*. Nota-se que o professor declara que há uma reflexão sobre o processo ensino e aprendizagem, sobre “como fazer”, “para quem” e o “que fazer” para melhor atingir o objetivo educativo nas atividades, em consonância com os conhecimentos acadêmicos dos novos professores.

Sabemos que muitos são os fatores que incidem na qualidade da educação (conforme discorrido no Item 2 deste trabalho), a constante transformação do mundo e as novas exigências decorrentes de mudanças tecnológicas, dos meios de informações e das comunicações refletem na necessidade de atualizações no sistema educativo com vistas para acompanhar tais mudanças, proporcionando a todos uma educação que atenda aos preceitos para a cidadania e vida digna.

Gatti (2013), ao abordar os desafios da qualidade da educação no novo cenário de mundo, enfatiza que

[...] o trabalho dos professores nas escolas adquire relevo e coloca novas exigências formativas. As práticas educativas saem da trivialidade com que em geral vêm sendo consideradas e se tornam foco essencial para a qualidade da educação escolar tendo em vista os novos contornos dos desafios de propiciar aprendizagens significativas às crianças e jovens em suas formas de desenvolvimento no mundo de hoje. Novos desafios para o fazer docente se colocam, novos desafios à formação inicial de professores para a educação básica precisam ser considerados, bem como para a formação continuada dos docentes e especialistas educacionais, gestores, em exercício (GATTI, 2013, p. 1).

Contudo, devemos permanecer atentos aos novos desafios postos aos profissionais da educação, pois num mundo em processo constante de mudanças e atualizações, o campo de ação dos docentes, a escola, ainda permanece inerte, não acompanhando as novas exigências e necessidades para um sistema educativo que acompanhe as novas configurações da contemporaneidade.

Atendendo ao objetivo desta pesquisa, de encontrar nas ações e no compartilhamento dos saberes dos professores de carreira das escolas públicas parceiras do subprojeto Pibid-Geografia, os quais sob nova política educacional assumem a posição de co-formadores dos novos professores, consideramos positivo os rumos que esta proposta tem tomado. É possível perceber a tendência das ações de co-formação para a busca da qualidade da formação e da melhoria dos resultados do processo de ensino e aprendizagem dos alunos da educação básica.

A Figura 3 (APÊNDICE B) sintetiza as discussões engendradas neste capítulo.

5 CONSIDERAÇÕES FINAIS

No desenvolvimento deste trabalho foi possível perceber a complexidade existente em torno dos debates sobre a educação. Ao iniciarmos nossas leituras para aprofundamento dos conhecimentos sobre formação dos professores e os saberes docentes, deparamo-nos com a temática da *qualidade da educação* na bibliografia pesquisada. Esta abordagem se fez necessária, pois a qualidade da educação básica aparece nos objetivos e fins do Programa Institucional de Bolsa de Iniciação à Docência- Pibid, no qual centramos nossa investigação sobre a formação inicial.

Ao buscar referenciais teóricos para esclarecimento do termo no contexto educacional, encontramos uma dualidade para o uso desta expressão. Assim sendo, verificamos a existência das concepções de *qualidade total* e *qualidade social* inseridas na temática educacional em diferentes períodos históricos da educação. A primeira acepção foi reflexo da busca pela qualidade na produção e expansão industrial a partir da Revolução Industrial, na qual visavam na educação, o meio para formar a mão de obra que o mercado necessitava, formando indivíduos para executar e cumprir tarefas. A segunda, por sua vez, gerada em contraposição à primeira, visa uma educação humanizadora e integral dos indivíduos, formando cidadãos conscientes e responsáveis pelo seu futuro e da sociedade a qual pertencem.

Neste sentido, cabe ressaltar que, para a pesquisa em foco, privilegiamos a formação sob o enfoque da qualidade social da educação, visto que, um dos pressupostos para a melhoria da educação básica está na qualificação docente, na formação dos novos professores, para que saibam lidar com os processos de ensino e aprendizagem que atentem para uma educação que subsidie os indivíduos para a sua emancipação e autonomia, construindo seu conhecimento em condições para conquistar seus direitos e sua cidadania, que lutem pela justiça social e igualdade.

Ressaltamos nesta monografia as considerações de autores e estudiosos da educação sobre os fatores internos e externos à escola que incidem na conquista da qualidade da educação. Sobre a formação dos professores, observamos através deste trabalho que, além de incentivos para a boa formação docente, muitos autores ressaltam a importância da valorização profissional e das melhorias nas condições de trabalho para os docentes, em vista do desenvolvimento profissional.

Reafirmamos, em consonância com os debates promovidos, o direito do professor continuar estudando, enfatizando assim a formação continuada dos professores da educação básica.

Quanto à qualificação na formação inicial, encontramos Programas como o Pibid, foco de nossa investigação, como a política pública de formação de professores, no qual os docentes das escolas públicas conveniadas à Capes têm a responsabilidade de supervisionar as atividades e orientar a inserção dos acadêmicos iniciantes no contexto escolar. A proposta deste programa é o incentivo ao magistério e a valorização da profissão docente, buscando atingir a qualidade da educação básica nas escolas parceiras. Como o objetivo deste trabalho centra-se nos saberes dos professores supervisores do Pibid-Geografia, que são co-formadores dos novos professores, buscamos, na categorização de Pimenta (1999), conhecer os “saberes docentes” que estes compartilham com os licenciandos na realização das atividades e na vivência escolar, proporcionado pela nova relação Universidade e Escola. Sendo assim, a partir das análises dos dados obtidos no questionário semi-estruturado, realizado com dois dos três professores do Pibid-Geografia, ficou evidente que a importância do Programa, para a formação inicial está na possibilidade dos estudantes vivenciarem o cotidiano escolar e da sala de aula, antes mesmo dos estágios supervisionados.

Os dados da pesquisa evidenciaram, também, a importância da aproximação dos bolsistas com os professores supervisores, pois o ingresso em sala de aula, com este apoio, garante a segurança e a autonomia dos bolsistas para as intervenções e práticas em sala de aula, superando, dentro do possível, as expectativas quanto ao exercício da docência, pois muitos possuem apenas as experiências de ser professor, a partir da experiência do “ser aluno”, que segundo Pimenta (1999), acontece com grande parte dos estudantes na iniciação à docência.

Quanto aos saberes do conhecimento, nos depoimentos ficou claro que os mesmos são necessários para a efetivação de uma boa aula, visando o sucesso no processo de ensino e aprendizagem do aluno. Quanto aos saberes pedagógicos, estes estão atrelados aos conhecimentos adquiridos e experiências vivenciadas pelo professor supervisor, acumulados no decorrer dos anos de experiências na profissão.

Portanto, baseando-nos nos saberes da docência discutidos por Pimenta (1999), a importância do Pibid se torna evidente para uma reformulação do ensino de licenciaturas, pois no processo do “aprender a ser professor”, podemos contar com a experiência dos professores de carreira na educação básica, que apoiados por estas políticas educacionais de incentivo ao

magistério, também renovam suas práticas e se sentem estimulados para novos desafios. Desse modo, é possível perceber a tendência positiva das ações de co-formação para a busca da qualidade da formação e da melhoria dos resultados do processo de ensino e aprendizagem dos alunos da educação básica.

Ficou evidente a pouca representatividade dos atores envolvidos neste estudo, pois mesmo contando com três escolas parceiras do Pibid-Geografia, somente dois dos supervisores contribuíram com a pesquisa, sendo assim, nosso universo de análise não contemplou a totalidade da realidade existente.

A realização do estudo suscitou novas questões que poderão ser objeto de reflexão em pesquisas futuras. Uma delas diz respeito à influência dos supervisores do Pibid na construção da identidade docente, sob o ponto de vista dos estudantes de licenciatura: como eles percebem e recebem a co-formação do professor da escola, avaliando a qualidade da formação e a relação entre professores e os iniciantes na docência. Desse modo, será possível avaliar a perspectiva dos novos professores sobre os saberes docentes mobilizados na relação Universidade e Escola. A segunda possibilidade é pesquisar a influência das atividades do Pibid no processo de ensino e aprendizagens dos alunos das escolas conveniadas ao Programa, considerando a perspectiva da qualidade social da educação, de modo a identificar a importância do ensino de Geografia para a emancipação e formação integral dos sujeitos.

REFERÊNCIAS

- ALVES, Aline Aparecida Martini. **Qualidade Total X Qualidade Social: Duas Correntes Dicotômicas Na Educação Pública do Rio Grande do Sul no Início do Século XXI. IX ANPED SUL**, 2012. Disponível em: <<http://www.ucs.br/etc/conferencias/index.php/anpedsul/9anpedsul/paper/viewFile/155/102> > Acesso em: 30/03/2015.
- AMANCIO, Juliana Ramos. **Planejamento e aplicação de uma sequência didática para o ensino de probabilidade no âmbito do pibid**. 2012, 227 f. Dissertação (Mestrado em Matemática) - Universidade Federal Do Rio De Janeiro, Rio de Janeiro, 2012. Disponível em: < <http://bancodeteses.capes.gov.br/> > Acesso em: 04/09/2014.
- AMARAL, Nara. **Pibid: Um Estudo Sobre Suas Contribuições Para O Processo Formativo De Alunos De Matemática Na Puc/Sp**. 2012, 69 f. Dissertação (Mestrado em Matemática). Pontifícia Universidade Católica de São Paulo/PUCSP, São Paulo, 2012. Disponível em: < <http://bancodeteses.capes.gov.br/> > Acesso em: 04/09/2014.
- BRASIL. **Lei nº 9.394, de 20 de dezembro de 1996**. Estabelece as diretrizes e bases da educação nacional. Diário Oficial da União. Brasília: Casa Civil da Presidência da República, 1996 b. Disponível em: < <http://portal.mec.gov.br/arquivos/pdf/ldb.pdf> > Acesso em: 17/11/2014.
- BRASIL. Ministério Da Educação e Cultura. **Portaria da CAPES nº 096, de 18 de Julho de 2013**. Regulamento do Programa Institucional de Bolsa de Iniciação à Docência (Pibid). Brasília, 2013. Disponível em: < https://www.capes.gov.br/images/stories/download/legislacao/Portaria_096_18jul13_Aprova_RegulamentoPIBID.pdf > Acesso em: 04/09/2014.
- BRASIL. Ministério da Educação. Secretaria de Educação Básica. Secretaria de Educação Continuada, Alfabetização, Diversidade e Inclusão. Secretaria de Educação Profissional e Tecnológica. Conselho Nacional da Educação. Câmara Nacional de Educação Básica. **Diretrizes Curriculares Nacionais Gerais da Educação Básica / Ministério da Educação**. Secretaria de Educação Básica. Diretoria de Currículos e Educação Integral. Brasília: MEC, SEB, DICEI, 2013. 562 p . Disponível em: < http://portal.mec.gov.br/index.php?option=com_content&view=article&id=12663&Itemid=1152 > Acesso em: 16/05/2015.
- BRASIL. Instituto Nacional de Estudos e Pesquisas/Inep. **Sinopse de Estatísticas 2010 a 2012**. Disponível em: < <http://portal.inep.gov.br/>> Acesso em: 24/09/2014.
- BRASIL. Instituto Nacional de Estudos e Pesquisas/Inep. **Plano Nacional de Formação de Professores da Educação Básica (Parfor)**. 2014. Disponível em: http://portal.inep.gov.br/c/journal/view_article_content?groupId=10157&articleId=141641&version=1.1 > Acesso em: 04/06/2015.
- CALLAI, Helena C. A formação do professor de Geografia. **A Formação do profissional da Geografia: o professor**. Ijuí-RS:Unijuí, 2013.168 p.

CALLAI, Helena C.(ORG.) **Educação Geográfica: reflexão e prática**. Ijuí-RS: Unijuí, 2011. 320 p.

CORREIA, Gerson Dos Santos. **Estudo dos conhecimentos evidenciados por alunos dos cursos de licenciatura em matemática e física participantes do pibid-PUC/SP**. 2012, 128 f. Dissertação (Mestrado em matemática). Pontifícia Universidade Católica de São Paulo/PUC- SP, São Paulo, 2012. Disponível em: < <http://bancodeteses.capes.gov.br/> > Acesso em: 04/09/2014.

CRESWELL, John W. **Projeto de pesquisa: métodos qualitativo, quantitativo e misto**. Tradução Luciana de Oliveira da Rocha. 2. ed. Porto Alegre: Artmed, 2007. 248 p.

CUNHA, Maria Isabel da. O tema da formação de professores: trajetórias e tendências do campo na pesquisa e na ação. **Revista Educação e Pesquisa**, São Paulo, vol. 39, n. 03, Set. 2013. Disponível em: < <http://www.scielo.br/pdf/ep/2013nahead/aop1096.pdf>> Acesso em: 16/11/2014.

DEON, Alana Rigo. **Reflexões sobre formação de professores: A construção do conceito de Geo-Educador**. Trabalho de Conclusão de Curso (Graduação). UFFS/ Erechim, 2014.

DOURADO, Luiz Fernando (Coordenador), OLIVEIRA, João Ferreira de, SANTOS, Catarina de Almeida. **A qualidade da educação : conceitos e definições**. Brasília: Instituto Nacional de Estudos e Pesquisas Educacionais Anísio Teixeira, 2007. 65 p. Disponível em: < <http://www2.unifap.br/gpcem/files/2011/09/A-Qualidade-na-educacao-DISCUSS%C3%83O-N%C2%BA-24.pdf> > Acesso em: 03/05/2015.

FERRACIOLI, L. O ‘V’ epistemológico como instrumento metodológico para o processo de investigação. *Cardernos do ModeL@b*. Número 12. Maio/2002.

GADOTTI, Moacir. **Qualidade Na Educação: Uma Nova Abordagem. Congresso de Educação Básica - COEB 2013**. Florianópolis/SC, 2013. Disponível em: < http://www.pmf.sc.gov.br/arquivos/arquivos/pdf/14_02_2013_16.22.16.85d3681692786726a2c7daa4389040f.pdf > Acesso em: 30/03/2015.

GAFFURI, Priscila. **Rupturas e continuidades na formação de professores: um olhar para as práticas desenvolvidas por um grupo no contexto do Pibid – Inglês/UEL**. 2012, 142 f. Dissertação (Mestrado em estudos da linguagem). Universidade Estadual De Londrina, Londrina/PR, 2012. Disponível em: < <http://bancodeteses.capes.gov.br/> > Acesso em: 04/09/2014.

GALLEGO, Eduardo Manuel B. **Investigando as práticas de ensinar e aprender matemática nos anos iniciais do ensino fundamental em um grupo do Pibid**. 2012, 126 f. Dissertação (Mestrado em Educação), Universidade São Francisco, Itatiba, 2012. Disponível em: < <http://bancodeteses.capes.gov.br/> > Acesso em: 04/09/2014.

GATTI, Bernardete A. Avaliação e Qualidade do Desenvolvimento Profissional Docente. **Avaliação: Revista da Avaliação da Educação Superior**, v. 19, n. 2, p. 373-384, 2014. Disponível em: < <http://www.scielo.br/pdf/aval/v19n2/a06v19n2.pdf> > Acesso em: 14/06/2015.

GATTI, Bernardete A.; BARRETO, Elba S. de Sá; ANDRÉ, Marli Eliza D. de A. **Políticas docentes no Brasil: um estado da arte**. Brasília: Unesco, 2011. 300 p. Disponível em: <<http://unesdoc.unesco.org/images/0021/002121/212183por.pdf>>, Acesso em: 16/11/2014.

GATTI, Bernardete A.; BARRETO, Elba S. de Sá. **Professores do Brasil: impasses e desafios**. Brasília: Unesco, 2009. 294 p. Disponível em: <<http://unesdoc.unesco.org/images/0018/001846/184682por.pdf>>, Acesso em: 16/11/2014.

GATTI, Bernardete A.; ANDRÉ, Marli Eliza D. de A.; GIMENES, Nelson A. S.; FERRAGUT, Laurizete. **Um estudo avaliativo do Programa Institucional de Bolsa de Iniciação à Docência (Pibid)**. São Paulo: Fundação Carlos Chagas/SEP, 2014. Disponível em: <http://www.fcc.org.br/biblioteca/publicacoes/textos_fcc/arquivos/41/arquivoAnexado.pdf> Acesso em: 17/03/2015.

GAUTHIER, Clemont et al. **Por uma teoria da pedagogia: pesquisas contemporâneas sobre o saber docente**. Ijuí: UNIJUÍ, 1998.

GOLDBERG, Miriam. **A Arte de Pesquisar: Como fazer pesquisa qualitativa em Ciências Sociais**. 8.ed. Rio de Janeiro: Record, 2004. Disponível em: <<http://www.ufjf.br/labesc/files/2012/03/A-Arte-de-Pesquisar-Mirian-Goldenberg.pdf>> Acesso em: 17/08/2015.

GUSMÃO, Joana Buarque. Significados da noção de qualidade da educação na arena educacional brasileira. **Revista Brasileira de Estudos Pedagógicos**. Brasília, v. 94, n. 236, p. 100-124, jan./abr. 2013. Disponível em: <<http://www.scielo.br/pdf/rbeped/v94n236/06.pdf>> Acesso em: 31/03/2015.

KAERCHER, Nestor André. **Se a Geografia escolar é um pastel de vento o gato come a Geografia Crítica**. Porto Alegre: Evangraf, 2014. 248p.

LIBÂNEO, José Carlos. Produção de Saberes na escola: suspeitas e apostas. In: CANDAU, Vera Maria et al (orgs). **Didática, Currículo e saberes escolares**. Rio de Janeiro: DP&A, 2002. 2ed. 200p.

LIBÂNEO, José C.; PIMENTA, Selma G. Formação dos profissionais da educação: visão crítica e perspectivas de mudança. **Educação & Sociedade**, Campinas, v. 20, n. 68, p. 239-277, 1999. Disponível em: <<http://www.scielo.br/pdf/es/v27n96/a11v2796.pdf>> Acesso em: 16/05/2015.

LIBÂNEO, José C.; OLIVEIRA, João F. de; TOSCHI, Mirza S. **Educação Escolar: políticas, estruturas e organização**. 10 ed. São Paulo: Cortez, 2011. (Coleção Docência em Formação/ Coordenação Antonio Joaquim Severino, Selma Garrido Pimenta).

MARTINS, Rosa Elisabete Militz W. Reflexões sobre o processo formativo do professor de Geografia. In: CASTROGIOVANNI, Antonio C.; TONINI, Ivaine. M.; KAERCHNER, Nestor A. (Orgs.) **Movimentos no ensinar geografia**. Porto Alegre: Imprensa Livre: Compasso Lugar-Cultura, 2013. 320 p.

MARTINS, Rosa Elisabete Militz W . A Prática de Ensino de Geografia como Eixo Articulador do Processo Formativo. In: MARTINS, Rosa Elisabete Militz W; TONINI, Ivaine M.; GOULART, Ligia B. **Ensino de Geografia no contemporâneo: experiências e desafios**. Santa Cruz do Sul: EDUNISC, 2014. 288 p.

MIRANDA, Levi R. et. al. Pibid Geografia na Escola Estadual Antônio Pinto de Medeiros: Contribuições para uma formação cidadã. Pibid IFRN. **HOLOS**, Ano 28, Vol 3..122 p. Junho/2012. Disponível em: <<http://www2.ifrn.edu.br/ojs/index.php/HOLOS/article/view/889/560>>, Acesso em: 16/11/2014.

MIRANDA, Levi R.; VIANA, Isabel C. Pibid Um Contributo Para O (Des) Encantamento Do Licenciando Em Geografia Do IFRN – Um Estudo De Caso. **Atas do XII Congresso Internacional Galego-Português de Psicopedagogia**. Braga: Universidade do Minho, 2013. Disponível em: <<http://repositorium.sdum.uminho.pt/bitstream/1822/33133/1/Miranda,%20L.%20%26%20Via%20na,%20I.%20C.%202013.pdf>> Acesso em: 31/03/2015.

NOGUEIRA, Solange Nascimento. **Etnopesquisa e interatividade na formação de professores: Saberes docentes em rede**. Salvador: Eduneb, 2012.

NÓVOA, Antônio. Os professores e as histórias da sua vida. In: NÓVOA, Antônio (Org). **Vidas de professores**. Coleção Ciências da Educação, 2 Ed.. Porto: Porto Editora, 2007.

NUNES, Flaviana Gasparotti. Professores e Parâmetros Curriculares Nacionais (PCN): Como Está Essa Relação? **Revista Eletrônica Ra e Ga**. Departamento de Geografia/ UFPR, Curitiba, Vol.24, 2012. Disponível em: <<http://ojs.c3sl.ufpr.br/ojs/index.php/raega/article/view/26210/17480>> Acesso em: 10/03/2015.

PAIM, Elison Antonio. **Memórias e Experiências do Fazer-se Professor**. Tese (Doutorado), Universidade Estadual de Campinas/SP, 2005. Disponível em: <<http://www.bibliotecadigital.unicamp.br/document/?code=vtls000379547>> Acesso em: 31/03/2015.

PAREDES, Giuliana Gionna Olivi. **Um Estudo Sobre o Pibid: Saberes Em Construção Na Formação De Professores De Ciências**. Dissertação (Mestrado) Pós- Graduação em Educação em Ciências e em Matemática. Universidade Federal do Paraná, Curitiba, 2012. Disponível em: <<http://bancodeteses.capes.gov.br/>> Acesso em: 04/09/2014.

PIMENTA, Selma G. (Org.) **Saberes pedagógicos e atividade docente**. São Paulo (SP): Cortez, 1999.

PIMENTA, Selma G. (Org.) **Saberes pedagógicos e atividade docente**. 7 ed. São Paulo: Cortez, 2009.

PIMENTA, Selma G. Professor-Pesquisador: Mitos e Possibilidades. **Revista Contrapontos** - volume 5. n. 1, p. 09-22 - Itajaí, jan./abr. 2005. Disponível em: <<http://www6.univali.br/seer/index.php/rc/article/view/802>> Acesso em: 11/03/2015.

PIMENTA, Selma G. Formação De Professores - Saberes da Docência e Identidade do Professor. **Revista Nuances**. Vol. III, Set/1997. Disponível em: <<http://revista.fct.unesp.br/index.php/Nuances/article/view/50/46>> Acesso em: 01/09/2014.

PONTUSCHKA, Nídia Nacib; PAGANELLI, Tomoko Iyda.; CACETE, Núria Hanglei. **Para Ensinar e Aprender Geografia**. São Paulo: Editora Cortez, 2009. (Coleção Docência em Formação/Série Ensino Fundamental).

PRANKE, Amanda. **Pibid I/UFPEL: Oficinas pedagógicas que contribuíram para a autorregulação da aprendizagem e formação docente das bolsistas de matemática**. 2012, 126 f. Dissertação (Mestrado em Educação). Universidade Federal De Pelotas, Pelotas/RS, 2012. Disponível em: <<http://guaiaca.ufpel.edu.br/handle/123456789/1631>> Acesso em: 18/03/2015.

REBELATTO, Durllei Maria B.; TEDESCO, Anderson L. Qualidade Social da Educação: Aproximações ao Tema. In: **Seminário da ANPAE Região Sul**, 2012, Pelotas - RS. Disponível em: <http://indicadoresdequalidade.unoesc.edu.br/images/uploads/Qualidade_Social_da_Educa%C3%A7%C3%A3o_aproxima%C3%A7%C3%B5es_ao_tema1.pdf> Acesso em: 03/05/2015.

ROSA, Roberto. Análise Espacial Em Geografia. **Revista da ANPEGE**, Uberlândia. v. 7, n. 1, número especial, p. 275-289, out. 2011. Associação Nacional de Pesquisa e Pós-Graduação em Geografia. Disponível em: <www.anpege.org.br/revista/ojs-2.2.2/index.php/anpege08/.../RAE23> Acesso em: 14/06/2015.

SANTOS, Maria Francineila Pinheiro dos. A Relação Teoria-Prática no Estágio Supervisionado em Geografia. In: CASTROGIOVANNI, Antonio.C.; TONINI, Ivaine. M.; KAERCHNER, Nestor A.(Orgs.). **Movimentos no ensinar geografia**. Porto Alegre: Imprensa Livre: Compasso Lugar-Cultura, 2013. 320 p.

SANTOS, Jefferson R. dos. O Uso Do Diagrama Epistemológico “VÊ De Gowin” No Processo De Investigação Em Geografia. **Revista Brasileira de Pesquisa em Educação em Ciências**. Vol. 5,n. 3, 2005. Disponível em <<http://revistas.if.usp.br/rbpec/article/viewFile/89/81>> Acesso em: 20/07/2015.

SAVIANI, Dermeval. A História da Educação e sua Importância para a Formação de Professores. **Conferência de Abertura do Primeiro Seminário de História da Educação Brasileira e Catarinense na UFFS/ Chapecó-SC**. Nov.2013.

SAVIANI, Dermeval. Marxismo e Educação. **Revista Eletrônica Grabois**. São Paulo,Ed. Nº 82, Dez 2005/Jan 2006, p.37- 45. Disponível em:<http://grabois.org.br/porta/cdm/revista.int.php?id_sessao=50&id_publicacao=191&id_indice=1556> Acesso em: 19/06/2015.

SAVIANI, Dermeval. **Pedagogia histórico-crítica: primeiras aproximações**. Campinas: Editora Autores Associados, 1996.

SHULMAN, Lee S. El saber y entender de La profesión docente. **Estudios Públicos**, n.99,2005, Santiago-Chile, 2005a. p. 195-224.

SHULMAN, Lee S. Conocimiento y enseñanza: fundamentos de La nueva reforma. **Revista de curriculum y formación Del profesorado**. Granada-Espanha, ano 9,n.2,2005b,p 1-30. Disponível em: < <http://www.ugr.es/local/recfpro/rev92art1.pdf> > Acesso em: 01/07/2015.

SILVA, Andreia Aurelio Da. **Repercussões das Atividades Desenvolvidas pelos Projetos Institucionais da UFSM no Âmbito do Pibid/Capes/Mec em Escolas Públicas de Educação Básica**. 2012, 376 f. Dissertação (Mestrado em Educação). Universidade Federal De Santa Maria, Santa Maria/RS, 2012. Disponível em: < <http://bancodeteses.capes.gov.br/> > Acesso em: 04/09/2014.

SILVA, Maria Abádia da. Qualidade Social da Educação Pública: Algumas Aproximações. Caderno CEDES-Unicamp, vol.29, n. 78, p.216-226. Campinas, maio/ago. 2009. Disponível em: < http://www.scielo.br/scielo.php?script=sci_arttext&pid=S0101-32622009000200005 > Acesso em: 31/03/2015.

SILVA, Maria Charleny de S.; SILVA, Janaina de Sousa da. Gestão Democrática Da Escola e a Qualidade Social da Educação Escolar: Um Longo Caminho?. **V Jornada Internacional de Políticas Públicas**. Universidade Federal do Maranhão- Programa de Pós-Graduação em Políticas Públicas 2011. Disponível em: < http://Www.Joinpp.Ufma.Br/Jornadas/Joinpp2011/Cdvjornada/Jornada_Eixo_2011/Impasses_E_Desafios_Das_Politicass_De_Educacao/Gestao_Democratica_Da_Escola_E_A_Qualidade_Social_Da_Educacao_Escolar_UM_Longo_Caminho.pdf > Acesso em: 31/03/2015.

SOUZA, Vanilton C. A Formação Acadêmica do Professor de Geografia: Dimensões teóricas. In: CALLAI, Helena C.(ORG.) **Educação Geográfica: reflexão e prática**. Ijuí /RS: Unijuí, 2011. p. 121.

STANZANI, Enio De Lorena. **O Papel Do Pibid Na Formação Inicial De Professores De Química Na Universidade Estadual De Londrina**. 2012,86 f. Dissertação (Mestrado em Ensino De Ciências e Educação Matemática). Universidade Estadual De Londrina, Londrina/PR, 2012. Disponível em: < <http://bancodeteses.capes.gov.br/> > Acesso em: 04/09/2014.

TARDIF, Maurice. Os professores enquanto sujeitos do conhecimento: subjetividade, prática e saberes no magistério. In: CANDAU, Vera M. et al (Orgs) **Didática, Currículo e saberes escolares**. Rio de Janeiro: DP&A, 2002. 2 ed. 200 p.

TARDIF, Maurice. **Saberes docentes e formação profissional**. Petrópolis, RJ: Vozes, 2002. 328 p.

TARDIF, Maurice. A profissionalização do ensino passados trinta anos: dois passos para a frente, três para trás. **Educação e Sociedade**. 2013, vol. 34, n. 123, p. 551-571. Disponível em: < <http://www.scielo.br/pdf/es/v34n123/13.pdf>> Acesso em: 15/07/2015.

TARDIF, Maurice; LESSARD, Claude e LAHAYE, Louise. Os professores face ao saber: Esboço de uma problemática do saber docente. In: "Dossiê: Interpretando o trabalho docente". **Teoria & Educação**. nº 4, Porto Alegre: Pannônica, 1991.

TEDESCO, Anderson Luiz; REBELATTO, Durlei Maria Bernardon. Acepções ao Termo Qualidade na Educação. **Unoesc & Ciência – ACHS**, Joaçaba, v. 4, n. 1, p. 79-86, jan./jun.

2013. Disponível em: < <http://editora.unoesc.edu.br/index.php/achs/article/view/2613> >
Acesso em: 24/09/2014.

TINTI, Douglas Da Silva. **Pibid:** Um Estudo Sobre Suas Contribuições Para O Processo Formativo De Alunos De Licenciatura Em Matemática. 2012,148 f. Dissertação (Mestrado em Educação Matemática). Pontifícia Universidade Católica De São Paulo, São Paulo/SP, 2012. Disponível em: < <http://bancodeteses.capes.gov.br/> > Acesso em: 04/09/2014.

UNIVERSIDADE FEDERAL DA FRONTEIRA SUL- UFFS. **Edital nº 61/2013.** Projeto Institucional do Pibid.

VESENTINI, José Willian. A Formação do Professor de Geografia – Algumas Reflexões. In: PONTUSCHKA, Nídia Nacib; OLIVEIRA, Ariovaldo U. (Orgs.) **Geografia em Perspectiva: ensino e pesquisa.** 4 ed. São Paulo: Contexto, 2012.

APÊNDICE A
Questionário aplicado

- 1) Quando se fala em educação e qualidade educacional, o que lhe vem à mente?

- 2) O que é escola para você? Para que ela serve?

- 3) Fale sobre as experiências do "ser professor" que te levaram a escolher esta profissão?

- 4) Que características do ser professor bom ou ser mau professor, vivenciada na sua experiência anterior à docência influenciaram na sua forma de "ser professor"?

- 5) De que forma os conhecimentos adquiridos na sua graduação influenciaram a sua forma de ser professor?

- 6) Ao sair da graduação quais eram as suas principais certezas sobre "ensinar" e o "ensinar Geografia"? Elas mudaram? Como/Por quê?

- 7) No seu entendimento qual é o papel do professor na sociedade e na relação escola/comunidade?

- 8) Nas suas aulas, você atenta para as dimensões socioeconômicas e culturais dos alunos? Como isso interfere na sua proposta pedagógica?

- 9) Você realiza/realizou trabalhos colaborativos com outras disciplinas e sujeitos escolares?

10) Como você percebe o uso dos conhecimentos da Geografia para as mudanças atitudinais dos sujeitos na sociedade? Como trabalha para isso?

11) Qual o papel do professor de Geografia na democratização do ensino?

12) A partir de que lógica você organiza o trabalho pedagógico?

13) A partir de que lógica você organiza a distribuição dos conteúdos curriculares para ensinar Geografia?

14) Como você promove a socialização do conhecimento historicamente produzido nas aulas de Geografia?

15) Como os diferentes espaços e tempos da escola se transformam em ambientes potencialmente educativos para as suas aulas de Geografia?

16) O que e para que avalia em Geografia?

17) Que instrumentos usa?

18) Para que servem os resultados?

19) Como lida com a retenção e evasão escolar?

20) Como o Pibid pode contribuir na formação de novos professores?

21) Que posicionamentos busca assumir na condição de supervisor, e portanto, co-formador de novos professores?

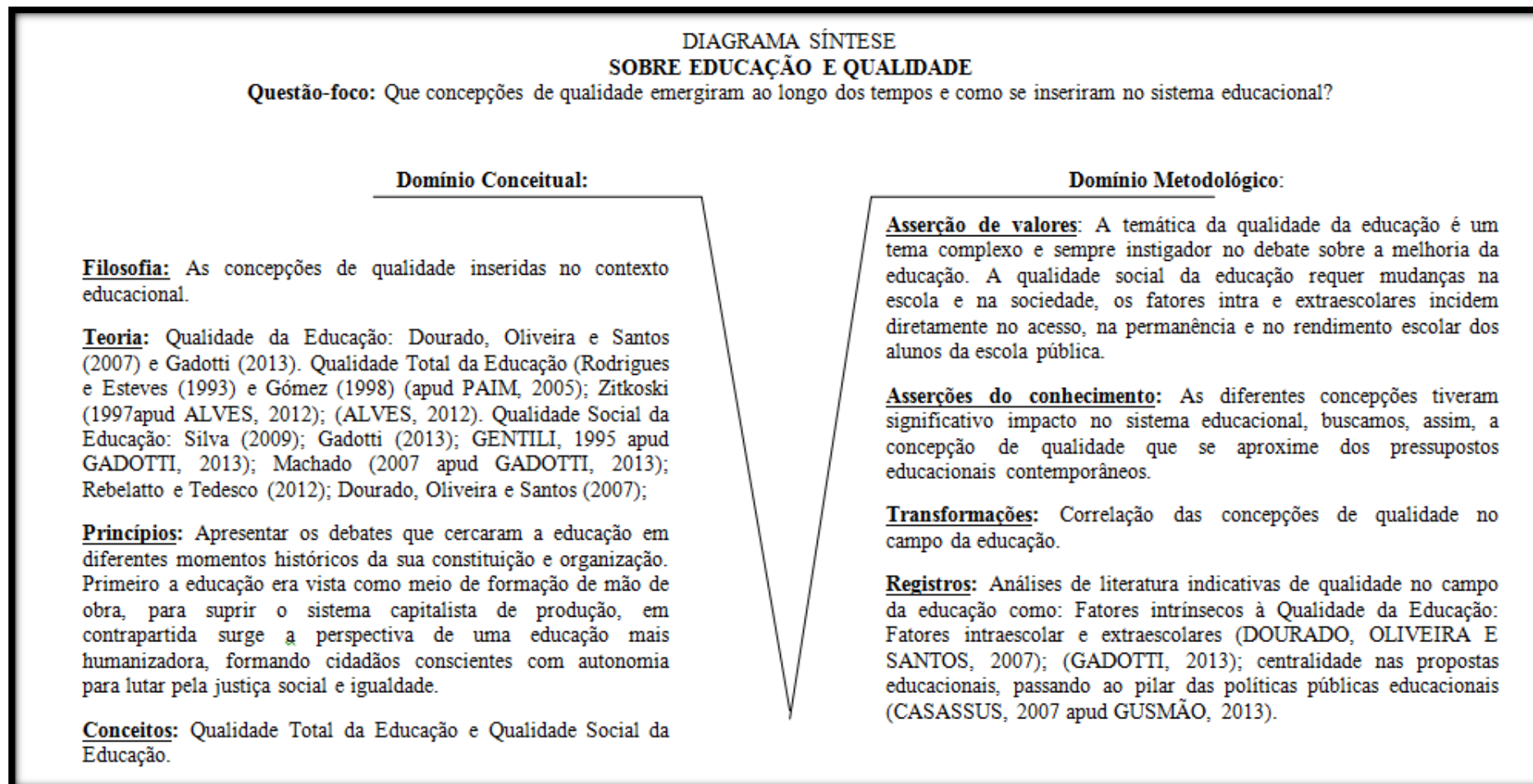
22) Que reflexão busca suscitar?

23) Como usa seus saberes sobre o ser professor de Geografia, sobre currículo, metodologia e avaliação nas atividades formativas do Pibid?

24) Que experiências busca propiciar aos seus bolsistas?

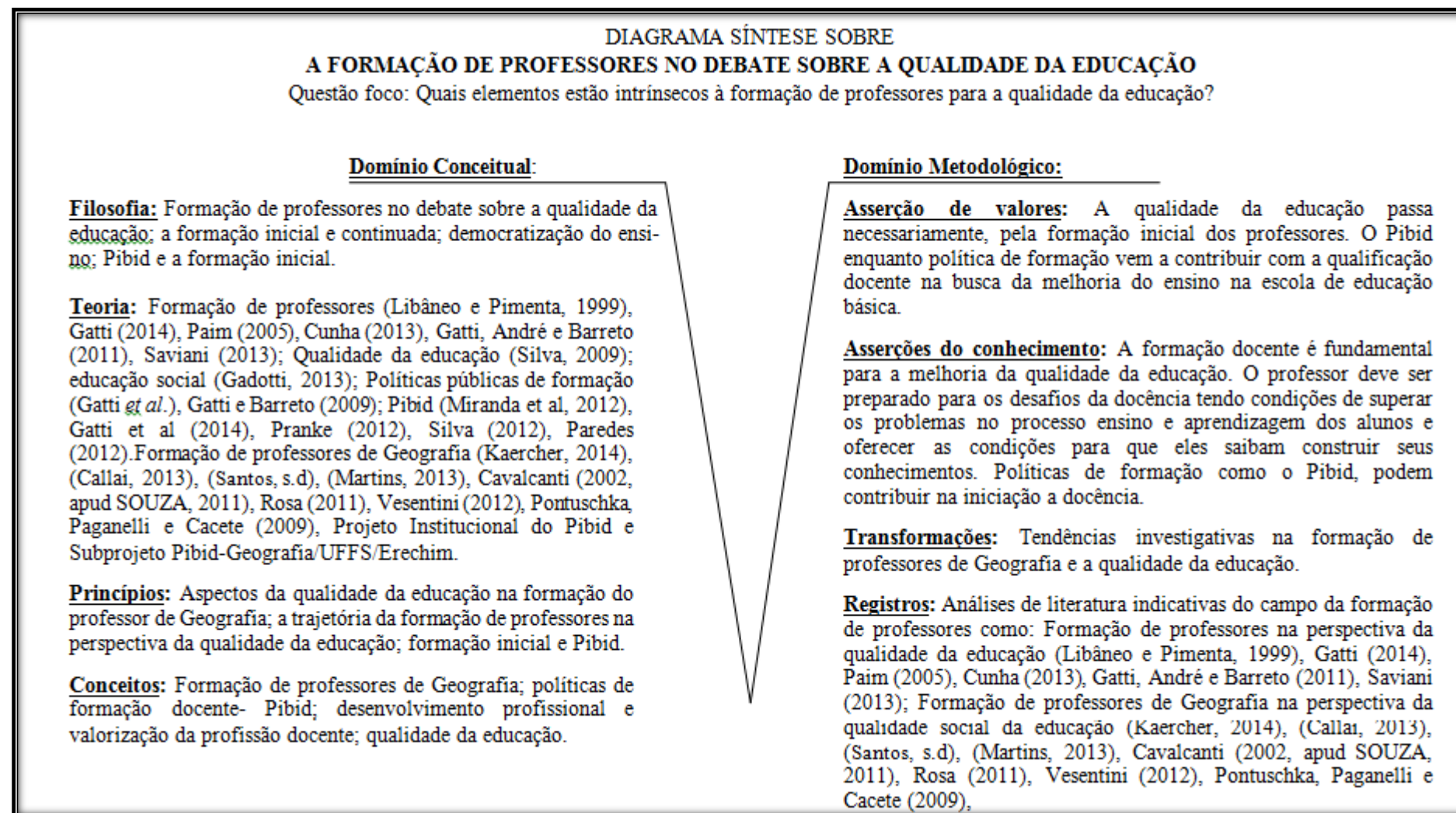
APÊNDICE B
DIAGRAMAS-SÍNTESE DO TRABALHO

Figura 1: Diagrama Síntese sobre Educação e Qualidade



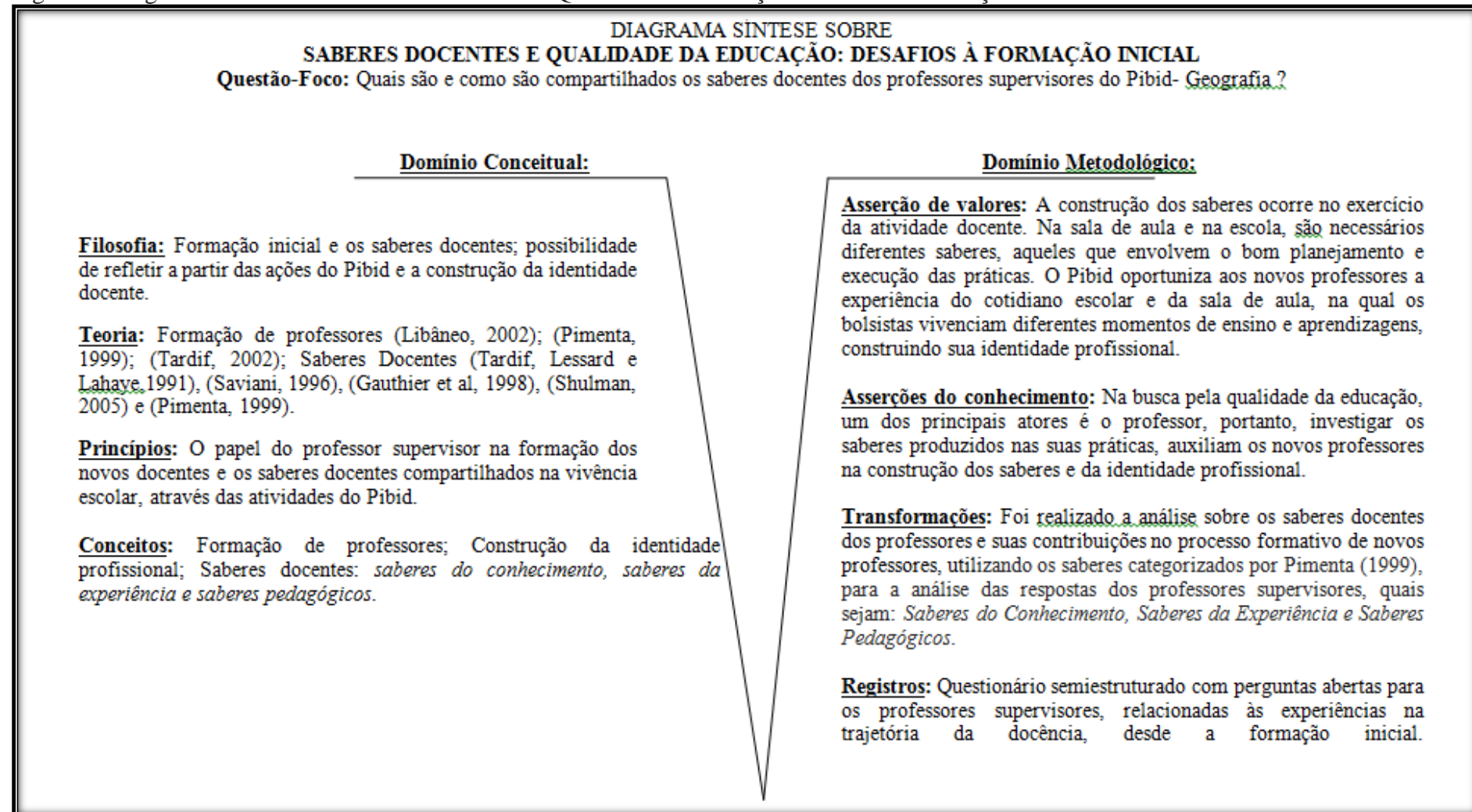
Organização: Da autora

Figura 2: Diagrama Síntese sobre a Formação de Professores no Debate sobre a Qualidade da Educação



Organização: Da autora

Figura 3: Diagrama Síntese sobre Saberes Docentes e Qualidade da Educação: Desafios à Formação Inicial



Organização: Da autora