

Formação de professores e resistência docente: o exemplo do PIBID

Teacher education and teaching resistance: the PIBID example

Marcos de Oliveira Soares*

RESUMO

O presente artigo apresenta uma reflexão acerca dos bons resultados alcançados na formação docente por meio do Programa Institucional de Bolsas de Iniciação à Docência (PIBID), em particular no curso de Licenciatura em Geografia da Universidade Federal de São Carlos *campus* de Sorocaba. Buscou-se, por meio da metodologia de narrativas, realizar uma reflexão sobre o programa e as atividades desenvolvidas ao longo de um período de quatro anos por estudantes da Licenciatura que repensaram sua formação docente e a função social da profissão que escolheram desenvolver ao longo de suas vidas.

Palavras-chave: Formação de professores; Ensino de Geografia; PIBID

ABSTRACT

This article presents a reflection about the good results achieved in teacher education through the Institutional Program of Teaching Initiation Scholarship (PIBID), particularly in the Geography degree course of the Federal University of São Carlos, campus of Sorocaba. Through the methodology of narratives, a reflection was made on the program and the activities developed over a period of four years by undergraduate students who rethought their teaching formation and the social function of the profession they chose to develop throughout their lives.

Keywords: teacher education; Geography Teaching; PIBID

Introdução

O Programa Institucional de Bolsas de Iniciação à Docência (PIBID), como programa público e institucional da Coordenação de Aperfeiçoamento de Pessoal do Nível Superior (CAPES) ligado ao Ministério da Educação (MEC), tem como principal objetivo contribuir para uma melhor formação docente de estudantes de licenciatura por todo o país.

O presente artigo pretende desvelar como este programa tem contribuído positivamente para a formação docente, em vários aspectos da chamada “vida profissional” do professor. Observando os elementos que compõem a atual vida profissional de um professor de educação básica no Brasil, ligados que estão à implementação de políticas públicas em educação (reformas educacionais) nas

*Professor Adjunto da Universidade Federal de São Carlos - UFSCar campus de Sorocaba. Doutor em Geografia Humana pela USP (2012), mestre em Geociências pela UNICAMP (2004), Bacharel e Licenciado em Geografia pela USP (1998). Atuou como professor do ensino básico por 20 anos. E-mail: marcossoares@ufscar.br

últimas duas décadas e meia no país, encontra-se um quadro bastante desanimador.

Este quadro se apresenta a partir de aspectos tais como a desvalorização processual do valor da força de trabalho (baixos salários e ausência de reajustes condizentes com as necessidades da sua reprodução), a superlotação de salas de aula (que transforma o trabalho do professor, além de mais exaustivo, em alienante), a precariedade de material didático (ou em alguns casos, imposição de material apostilado), a precarização da estrutura de trabalho nas escolas (prédios inadequados, ausência de espaços pedagógicos importantes como laboratórios e bibliotecas), dentre outros tantos elementos que afrontam a dimensão da profissionalidade docente.

As reformas educacionais neoliberais, centralizadas nas questões que envolvem principalmente o financiamento da educação – um processo contínuo de privatização do ensino em todos os níveis –, as avaliações externas em larga escala – que normatizam, a partir de critérios estranhos ao cotidiano docente, os “bons” ou os “maus” resultados, orientando a alocação das verbas públicas – e as mudanças no currículo, que permitiram o incremento do conceito de competência como regulador dos conteúdos das ciências de referência, construíram uma situação de total precariedade nas escolas de educação básica do país.

Esse é o quadro que o licenciado, recém-formado, encontra em escolas públicas pelo país. Na medida em que ele assume a vida profissional, associada à sua vida pessoal e subjetividades, em um contexto como este, a possibilidade de um desenvolvimento docente satisfatório, democrático e incluyente é menor, gerando efeitos nele e em seu trabalho, afetando o que podemos chamar de qualidade do ensino.

Goodson (2013), citando o exemplo de um professor que ele considerava excelente, mas que se colocou contrário às mudanças curriculares que poderiam incorporar às escolas públicas um público mais vasto de alunos oriundos da classe trabalhadora na Inglaterra, nos apresenta o embate entre as subjetividades da vida pessoal e da profissional. Sobre tais mudanças, o professor lhe disse que “o seu centro de gravidade estava noutro lugar” (GOODSON, 2013, p. 66), mais precisamente no seu lar e que se envolver com o debate sobre uma reforma curricular não era a sua prioridade.

Em uma conjuntura tão adversa como que a educação no país vivencia há tempos, podemos pensar em diversos “centros gravitacionais” dos professores e, com isso, uma potencial dispersão destes, com relação às necessidades de seus educandos e dos seus processos educacionais.

É neste contexto de dispersão que se insere um programa de iniciação à docência como o PIBID que, além de conceder bolsas para estudantes de licenciaturas e professores das escolas parceiras (chamados de supervisores), permite uma vivência dos estudantes *in loco* (na escola), interagindo com os alunos da educação básica numa perspectiva da *práxis*, ou seja, na perspectiva de construção da docência como uma relação indissociável entre a teoria e a prática e, assim, constituindo um processo formativo extremamente rico. Sobre esta questão, Giroto e

Mormul (2016, p. 70) consideram que:

A participação no PIBID permite essa parada, essa interrupção veloz que marca a vivência destes discentes na universidade. Com isso, podem observar em detalhes as coisas e falar sobre aquilo que lhes acontece. Permitem tocar e serem tocados pelas diversas histórias, narrativas e experiências que vão marcando o cotidiano da prática docente e com isso vão construindo outras práticas e saberes sobre essa profissão. Com a participação no programa, os discentes podem ter um contato mais denso, intenso e prolongado com a realidade escolar. Aos poucos, vão superando a ideia de que teoria e prática são momentos distintos, uma vez que o planejamento constante da atividade se dá a partir do diálogo e do reconhecimento das condições reais para a realização da prática docente. Com isso, passam a reconhecer a escola pública como lugar de construção de conhecimentos essenciais para formação e prática docente, o que ajuda a reposicionar as hierarquias postas no modelo aplicacionista de formação docente.

Podemos considerar o PIBID como uma experiência formativa das mais completas e propositivas e que permite aos licenciandos, em grande medida, construir um ritmo próprio para a sua formação docente na medida em que se verifica o entrelaçar de tempos e espaços individuais e coletivos, momentos de discussão entre os licenciandos/bolsistas, momentos de reflexão coletiva que envolvem os supervisores e coordenadores de área (professores da universidade), momentos da preparação, discussão e aplicação das atividades com os alunos da educação básica, momentos de reflexão acerca das atividades realizadas, momentos de socialização e divulgação das atividades realizadas na escola.

A experiência do subprojeto de Geografia

O subprojeto de Geografia do PIBID UFSCar *campus* de Sorocaba conta com vinte e cinco estudantes bolsistas, divididos em duas escolas públicas, uma estadual e outra municipal, iniciado as atividades em 2013 (assim como os demais subprojetos). A divisão dos bolsistas deu-se, inicialmente, a partir da escolha deles por uma das escolas, ficando treze bolsistas na escola estadual e doze na municipal.

Como coordenador de área do subprojeto de Geografia, tenho trabalhado, durante os últimos quatro anos, com doze bolsistas e duas professoras supervisoras na Escola Municipal Getúlio Vargas no centro de Sorocaba.

Os primeiros encontros, no início do ano de 2013, foram reservados à leitura da documentação pertinente ao programa, como a portaria que instituiu o edital do PIBID, a fim de que pudéssemos nos familiarizar com o seu funcionamento, os planos de trabalho e os prazos de realização das atividades. Na sequência passamos à leitura do subprojeto de Geografia contido no projeto institucional do programa, para sabermos quais eram seus objetivos e normativas.

Sobre a escola, fizemos a leitura coletiva da proposta curricular de Sorocaba (aprovada em 2012) para verificarmos possíveis diálogos entre ela e o proposto no projeto institucional para a Geografia. E sobre esta questão, percebemos concepções diferentes, uma vez que o projeto institucional do PIBID propõe atividades dialogadas com os alunos das escolas parceiras, na perspectiva da construção coletiva das atividades, enquanto que o currículo oficial do município propõe a “mensuração de aprendizagem a partir de objetivos previamente estabelecidos e à lógica das competências” (SOARES, 2016, p. 42).

Os primeiros encontros foram importantes para estabelecermos, entre todos nós da equipe PIBID Getúlio Vargas, um contato e uma relação com a legislação com a qual trabalharíamos.

Na sequência, os bolsistas passaram a ter os primeiros contatos com os alunos da escola, participando das aulas das professoras supervisoras do PIBID. Para sabermos quais caminhos percorrer no subprojeto, produzimos uma avaliação diagnóstica, através da aplicação de um questionário com todos os alunos partícipes do programa. Procuramos identificar aspectos da vida societária dos alunos para além dos aspectos econômicos, assim:

Fomos além de um perfil “sócio-econômico”, nas reuniões em que pensamos a organização das perguntas do questionário (em paralelo aos contatos com os/as estudantes) pensamos também em procurar entender o que pensam eles/as sobre a sua escola, como se relacionam e qual o impacto do “mundo virtual” em suas vidas e também espacializar a questão procurando saber de onde eles vêm, seus bairros de origem e a forma como se relacionam com esses lugares. Procuramos identificar os/as “jovens” por trás dos/as estudantes. (SOARES, 2016, P. 43)

O resultado das respostas do questionário nos possibilitou pensar caminhos para o subprojeto de Geografia. Foi latente a presença, por exemplo, das redes sociais nas vidas da maioria absoluta dos alunos, bem como uma expectativa deles de que estas redes pudessem contribuir com o processo de aprendizagem, sendo utilizadas pelos professores. Como consequência desta questão, abrimos uma página do PIBID/Geografia/Getúlio em uma das redes sociais mais utilizadas pela maioria dos alunos, para aproximarmos as nossas atividades.

Outro aspecto importante revelado pelo questionário, foram quais os bairros de origem dos estudantes. A centralidade da escola e uma procura relativamente grande de famílias por ela, faz com que mais de 90% dos seus alunos sejam de outros bairros, mais precisamente de setenta e sete bairros diferentes da cidade.

O primeiro caminho pensado por nós foi, então, trabalhar com o conceito *delugar*, a partir de dois projetos de trabalho os quais denominamos “Trajeto bairro-escola” e “Explorando o centro histórico de Sorocaba”. Iniciávamos, efetivamente, as atividades do subprojeto de Geografia no PIBID.

À semelhança daqueles primeiros passos, ao longo destes anos temos procurado seguir um caminho metodológico em nosso trabalho que possibilite experiências de contextualização dos sujeitos com suas realidades sócio espaciais. E

concordamos com Couto (2015, p. 125) quando defende um ensino de geografia que tenha como premissas:

1. A opção política de lutar por uma escola pública que fortaleça o movimento dos trabalhadores e trabalhadoras – seus filhos – por melhores condições de vida e trabalho; (...)
3. Ter o mundo real – problemas geográfico-espaciais como referência permanente das aulas; (...)
4. Conduzir os alunos à reflexão sobre sua condição no mundo, partindo do seu lugar e da relação dele com outros lugares; (...)
7. Considerar outros níveis de análise: colocar o aluno em outra escala, para cada conteúdo/problema utilizar mapas/representações com diferentes escalas, incluindo a grande escala e considerando outros sujeitos na produção do espaço; (...)
9. Que o conceito e conteúdos sejam a partir e dialogando com a prática espacial dos alunos.

Um ensino de geografia contextualizado, dialógico com a realidade “real” dos alunos e significativo, tem sido a referência para as nossas atividades neste período todo.

O PIBID na narrativa de duas licenciandas em Geografia.

Um critério de comprovação da efetividade de um programa de iniciação à docência que tem como perspectiva contribuir para a formação de professores, se constitui ao se dar voz aos que dele participam. Nesta perspectiva, Goodson (2013) afirma que “no mundo do desenvolvimento dos professores, o ingrediente principal que vem faltando é a *voz do professor*” (GOODSON, 2013, P. 69, grifo do autor).

Em tempos de reformas educacionais neoliberais, excludentes, meritocráticas e privatizantes, o que menos temos visto nas redes de ensino é o diálogo. Logo a fala dos professores não está sendo ouvida ou, em muitos casos, nem ao menos é “falada”.

Neste sentido, procuramos dar voz a quem participa do PIBID em uma de suas localizações centrais do programa, que são as estudantes da graduação. Para tanto, optamos pelo método das narrativas escritas, que foram feitas por duas licenciandas que participam do subprojeto desde o seu início, em 2013. Partimos da concepção que Brito (2010, p. 53) de que:

As reflexões sobre as narrativas são tecidas a partir da compreensão de que o narrador, ao rememorar a sua história de vida, envolve-se em movimentos de reflexão acerca das suas experiências, o que implica na materialização de processos de reflexão que resultam em autoconhecimento.

Partimos da premissa de que a narrativa escrita das licenciandas acerca do seu processo de formação e de trabalho no PIBID, nos apresenta elementos e pistas concretas sobre o alcance e a profundidade do programa, de como ele se relaciona com o cotidiano dos bolsistas, de quais os aspectos relacionais entre a aprendizagem na universidade e as questões que envolvem a escola, de como se dá a relação entre a teoria e a prática no fazer docente, de quais as impressões as licenciandas têm da sua formação e da preparação para a docência a partir da experiência do PIBID além, claro, da pertinência de continuidade do programa cujo edital se encerra no início do ano de 2018.

A narrativa escrita partiu de uma pergunta feita por mim e enviada a ambas. Qual seja:

“A experiência nas atividades do Programa Institucional de Bolsas de Iniciação à Docência (PIBID), na UFSCar campus de Sorocaba (pelo subprojeto de Geografia), lhe trouxe elementos para a sua formação docente? Em caso negativo, indique os motivos. Em caso positivo, descreva as atividades realizadas e relate quais foram esses elementos formativos.”

A partir dos relatos, identificamos quatro elementos a serem problematizados.

1

A pertinência da bolsa do PIBID

Licencianda 1:

O recebimento da bolsa é sem dúvida de grande importância.

Licencianda 2:

Tive o prazer de iniciar como bolsista do PIBID logo no primeiro ano do meu curso. Entrar na universidade e poder participar de um programa de bolsas foi um aspecto muito positivo, pois ajudou a me manter durante todo o período da graduação. Mas, para além disso, me trouxe uma série de experiências sobre a realidade educacional, que auxiliou muito na minha formação como docente, em vários aspectos.

A educação no Brasil, sobretudo a partir dos anos 1990 incorporou um debate de suma importância que tem sido o acesso e a permanência dos estudantes nas escolas e universidades.

Se na educação básica a evasão ainda é presente por motivos como a inadequação dos currículos escolares com as realidades dos estudantes ou aspectos mais determinantes, tais como deslocamento para a escola (muitas vezes distantes da residência), questões ligadas à violência urbana ou um não acompanhamento escolar mais efetivo dos responsáveis pelas crianças, na universidade (sobretudo a pública) as questões que envolvem a estrutura (moradia, transporte, alimentação, emprego) de se manter no curso são bastantes evidentes.

Assim, estudantes que moram em outras cidades ou regiões distantes de onde se encontra o *campus* universitário, têm mais dificuldade, caso não haja uma política de resposta às suas vulnerabilidades estruturais, de se manterem no curso.

Por esse aspecto, a bolsa do PIBID (para estudantes de iniciação à docência a bolsa é de R\$ 400,00 por mês) é uma garantia da permanência de estudantes nos cursos de licenciatura e por si só, já é um fato muito considerável do programa.

¹Por motivo de ética, a fim de manter o sigilo das alunas, as chamarei ao longo do texto de licencianda 1 e licencianda 2.

Trabalho coletivo

Licencianda 1:

Para mim o grande desafio apreendido foi o de conceber propostas educacionais como experiências compartilhadas, desde o grupo de alunos, envolvendo os professores, até chegar a comunidade. Experiências que tenham seu sentido fundamentalmente fincado na transformação positiva e solidária da nossa realidade social.

Licencianda 2:

Levando em consideração que vivemos atualmente numa lógica cada vez mais individualista, o primeiro desafio colocado pelo programa foi o desenvolvimento do trabalho coletivo. Não foi/é uma tarefa muito fácil, é preciso ocorrer muito diálogo e colaboração entre os bolsistas, muitas vezes ocorrem conflitos e problemas, no entanto, com a nossa persistência, acaba ocorrendo trabalhos muito interessantes, com pluralidade e com diversas visões que só enriquecem as práticas dentro da escola. Foi importante para eu compreender que o trabalho educacional deve ser coletivo, ir por esse caminho é um ato de resistência, talvez o trabalho individual as possa ser mais fácil, mas não tão rico.

O aspecto coletivo do trabalho docente foi incorporado por ambas e esse fato ganha bastante relevância se considerarmos que o aspecto coletivo da atividade docente, em que pese não seja algo “desconsiderado” por boa parte dos professores, tem sido negligenciado em certos momentos das práticas, em função de um cotidiano escolar envolto nas mazelas de propostas educacionais reducionistas e aligeiradas, e que têm tirado de muitos profissionais da educação o horizonte solidário, coletivo e interdisciplinar da ação docente.

Ambas falam de uma “ação solidária” na escola, a partir justamente do trabalho coletivo. Falam de experiências compartilhadas, em transformação da realidade social e em resistência docente.

Fazemos um destaque ao aspecto coletivo do trabalho docente e de como o PIBID oportuniza experiências que vão ao seu encontro e como esse aspecto é marcante na formação das duas licenciandas. Novamente Brito (2010) nos ajuda a pensar sobre a questão, quando afirma que “escrever sobre a formação, oportuniza a reflexão sobre o desenrolar dos processos formativos no contexto onde se desenvolvem, ou seja, no calor das experiências vivenciadas” (BRITO, 2010, p. 54).

Temos indícios claros de que as duas licenciandas vivenciaram processos formativos pelo PIBID, numa perspectiva de se apropriarem do ato pedagógico como algo essencialmente coletivo e que somente no coletivo, tais processos têm sucesso e pertinência.

Metodologia

Licencianda 1:

Com a participação no programa pude, de forma cooperativa, desenvolver projetos cuja relevância para mim se deu pela busca de uma conjugação coerente entre conteúdos e formas (metodologias), e sobretudo pelo ponto de partida não ter sido outro senão os alunos em seu contexto. Buscamos a partir das demandas, potencialidades e possibilidades que conseguimos identificar, introduzir temas e conceitos considerando a realidade dos alunos, sem com isto incorrer em reducionismos ou simplificações, e mais importante, construindo com eles experiências educativas, compartilhadas no decorrer das atividades.

Licencianda 2:

O PIBID também permitiu eu criar experiências em relação as ações pedagógicas no quesito metodológico. Quando estamos nas nossas aulas na graduação, aprendendo um conteúdo gigantesco, acredito que uma das primeiras angústias do graduando é se perguntar como passar aquilo para um aluno da educação básica. No PIBID, em conjunto com os colegas, pudemos desenvolver atividades utilizando diversos recursos, como questionários, mapas, maquetes, jogos rodas de conversas, debates, trabalhos de campo, etc.

Outro aspecto importante na formação pelo PIBID foi a dos caminhos percorridos para a construção de conceitos geográficos e definição dos conteúdos a serem trabalhados.

É muito recorrente entre os estudantes da licenciatura em Geografia a fala de que não estão preparados para “enfrentarem” uma sala de aula da educação básica (seja do Ensino Fundamental II, Ensino Médio ou da EJA). Esse preparo, muito provavelmente, só se apresenta no processo das aulas e da vivência nas escolas, durante suas vidas profissionais. Entretanto, muitos dos percursos possíveis de serem feitos, bem como a experimentação metodológica que permite viver vários itinerários, foram vivenciados a partir das atividades do PIBID.

Um destes itinerários vivenciados pelas licenciandas foi a construção de temas de trabalho, dialogados com os alunos da escola e pensados a partir dos contextos sócio espaciais trazidos por estes. Os conteúdos dos trabalhos como os já citados “Trajeto bairro-escola” e “Explorando o centro histórico de Sorocaba”, seguidos de outros chamados de “A visita à feira livre”, “Os imigrantes em Sorocaba” e, mais recentemente, “O rio Sorocaba”, foram propostos de forma dialogal, a partir das referências contextuais dos alunos da escola.

Neles foram problematizados aspectos de pertencimento da cidade, fluxos urbanos do transporte público, aspectos histórico/geográficos presentes na paisagem urbana da cidade de Sorocaba, fluxo de trocas comerciais, locais de trabalho, aspectos da regionalização brasileira presentes nas relações sociais da cidade, o direito (ou não) à cidade, aspectos da cultura impregnada no cotidiano de Sorocaba.

Tudo isso é apresentado nas narrativas das licenciandas e, de forma inequívoca, nos mostra a profundidade com que o PIBID estrutura a formação docente. Novamente Brito (2010) nos auxilia a entender o que essas narrativas expressam, uma vez que “a narrativa possibilita o desenvolvimento tanto da consciência sobre as experiências vivenciadas, quanto ao autoconhecimento situando

o narrador como sujeito da sua própria história” (SOUZA, 2006 apud BRITO, 2010, p. 55).

As falas das licenciandas apresentam características importantes do processo de autoconhecimento, da potencial condição de sujeito histórico e de preparo docente profissional, tudo isso oportunizado pelo PIBID.

Currículo

Licencianda 1:

Estou certa de que a experiência no PIBID foi da mais alta importância na minha formação. A começar pela familiarização com o ambiente escolar, passando pela apreensão de alguns códigos e linguagens por assim dizer, próprios da profissão docente (sem os quais sentimos a mais absoluta estranheza ao adentrar o universo escolar, em especial no contato com professores e gestão), até as práticas e reflexões relacionadas à opção persistente pelo trabalho coletivo, que em se tratando da educação creio ser absolutamente necessário e certamente possível (devo aqui assinalar que tal opção se efetivou pela postura dos discentes, supervisoras e coordenador do subprojeto de Geografia na EM Getúlio Vargas).

Licencianda 2:

Um aspecto muito positivo que conseguimos realizar no programa, foi nos convencer que a educação pode acontecer além do muro da escola, atestamos isso junto com os alunos quando realizamos os trabalhos de campo, buscamos e encontramos o conhecimento no centro da cidade ou através do diálogo com pessoas externas à escola, como os imigrantes sírios. Para além disso, também atuamos na perspectiva de levar o conhecimento produzido em sala de aula para população, afirmando que a escola não deve ser um elemento desconectado e estranho a cidade. Todas essas práticas só foram possíveis de serem realizadas, fugindo do currículo escolar que é tão engessado e não permite esse tipo de abordagem.

As escolas municipais de Sorocaba contam com uma matriz curricular desde 2012 muito calcada nos Parâmetros Curriculares Nacionais (PCN) e na chamada pedagogia das competências, onde o destaque é dado ao empreendedorismo. Na perspectiva do currículo prescrito, esta proposta engessa bastante as abordagens das ciências de referência e pouco permite uma abordagem mais dialógica e contextualizada.

Novamente nesse aspecto, o PIBID permitiu, através dos seus mecanismos de diálogo e formação docente, que os temas tratados nos trabalhos pudessem aparecer, sem serem vistos como estranhos ao currículo da escola e, ao mesmo tempo, pudessem iluminar aspectos do currículo, que a sua própria gênese não permite.

Foram ricos e interessantes os debates que fizemos sobre as possibilidades curriculares que a escola pública tem, em particular a escola municipal de Sorocaba, para além da prescrição do seu currículo oficial. E, nessa perspectiva, de

que forma podemos construir uma aula de Geografia que seja dialógica e significativa.

Nesse sentido, corroboramos com os argumentos que nos apresenta Straforini (2006) sobre a questão do método no ensino, quando diz que “quando o ensino de Geografia (...) evita estabelecer a conexão entre o lugar (próximo) e o global (longínquo) está fazendo um desserviço para o ensino” (STRAFORINI, 2006, p. 82).

Os temas tratados pelo PIBID de Geografia procuraram justamente isso, aproximar, conceitual e metodologicamente, o *lugar* do aluno e o *global* que o envolve cotidianamente. Considerando que o conjunto de reformas educacionais que o Brasil passou a viver a partir da década de 1990 teve, como centralidade, a mudança curricular (via PCN) e que essa via segue na atual política educacional brasileira com a recente proposta do MEC de uma Base Nacional Comum Curricular (BNCC), uma experiência formativa que “fuja” do currículo oficial, para que as aprendizagens em Geografias alcem a condição de dialógicas e significativas, pode ser considerada como importante.

É por isso que concordamos que “escrever sobre si e sobre as experiências vivenciadas contribui com a racionalização e a reconstrução dessa experiência” (ZABALZA, 2004 apud BRITO, 2010, p. 60).

As experiências formativas do PIBID vividas pelas licenciadas e relatadas em suas narrativas, demonstram a potencialidade que o programa possui na perspectiva de uma formação docente dialógica, plural e crítica.

Considerações finais

Os problemas enfrentados pela escola pública brasileira não são novos e estão longe de serem sanados. O reflexo deles na vida profissional e pessoal de professores é notório e público.

As concepções neoliberais em educação reafirmam no professor um caráter de um “ofício de vocação”, flexibilizando a concepção de trabalhador assalariado não material e gerando, potencialmente, mais elementos para o processo de alienação a que estão circunscritos muitos deles.

A formação inicial nas licenciaturas tem grandes desafios, pois, além da formação na especificidade da ciência de referência, precisa pensar em uma formação humana, pedagógica e profissional que possa dar conta das necessidades e enfrentamentos que a escola pública contemporânea aponta.

Essa formação inicial por licenciaturas tem se mostrado, de maneira geral, fragmentada e, em muitos casos, desbalanceada do ponto de vista dos conteúdos que analisam e refletem o “ser professor” e a escola como instituição de ensino. Assim a velha fórmula 3 + 1 (três anos de formação técnica e de disciplinas do núcleo duro da ciência de referência e um ano de formação pedagógica com as disciplinas de formação de professores) está ainda bastante presente e gerando um saber distanciado entre esse conjunto de conhecimentos.

As políticas educacionais no Brasil, como mencionado no início do texto, se

efetivam em várias frentes, provocando uma situação em que nenhum aspecto da vida escolar deixe de ser atingido por elas. Neste sentido, a formação inicial de professores, que é apenas parte da questão da formação geral a qual envolve outras etapas, também pode ser lugar em queas políticas neoliberais aparecem, sendo, todavia e ao mesmo tempo, uma etapa bastante significativa, uma vez que pode contribuir para a formação tanto de “agentes das implementações” de tais reformas como, em sentido de resistência, de “agentes da negação” delas.

Assim, precisamos pensar em processos de resistência a tais políticas. Ao tratar desta questão, Kuenzer e Caldas (2014, p. 45) apontam para elementos por elas denominados de “desistência docente”:

As cobranças e o excessivo controle externo, sem o necessário suporte ao trabalho docente, são denunciados por todos os professores nas diferentes funções e escolas. Percebe-se, entretanto, que tal situação tende a ser potencializada em determinadas condições que envolvem a organização interna da escola, a realidade do entorno social e as condições específicas de trabalho de professores, conforme se identificou anteriormente. Assim, certas características da realidade do trabalho podem atuar como obstaculizadoras da realização da atividade, acentuando o sofrimento, em razão do que surgem e se fortalecem os sentimentos de desistência.

É bastante característico que, nesta conjuntura, tenhamos uma situação como essa, na qual a forma de organização das escolas (seus currículos, espaços e tempos, gestão entre outros aspectos) juntamente com a formação e a organização da carreira docente, indiquem que muitos professores desistam de suas funções, seja adocendo em sala de aula, seja abandonando a docência.

O PIBID, como programa institucional e não uma política permanente de formação docente, em que pese não tenha sido criado para combater a desistência, ou mesmo se constituir num mecanismo de resistência para professores e as escolas, na prática pode cumprir também essa última função.

Na medida em que propõe a formação inicial numa perspectiva dialógica, coletiva, científica, participativa, com concessão de bolsas permite aos licenciandos uma vivência formativa extremamente rica e satisfatória.

Os desafios para a escola e a formação de professores no Brasil são enormes e se avolumaram nessa atual conjuntura do país, onde muitos retrocessos estão em curso, sobretudo nas áreas sociais. O PIBID tem mostrado acertos bastante significativos e, esperamos, se mantenha como programa de formação docente visto que também já pode ser alçado à condição de programa de “resistência” a uma formação aligeirada e descontextualizada, contribuindo portanto, para a formação de professores críticos, participativos e comprometidos com as necessidades dos que se utilizam e precisam da escola pública.

Referências

BRITO, Antônia Edna. Narrativa escrita na interface com a pesquisa e a formação de

professores. In: LUGLI, Rosário Silvana Genta e MORAES, DislaneZerbinatti (Orgs.). **Docência, pesquisa e aprendizagem: (auto) biografias como espaços de formação/investigação**. São Paulo: Cultura acadêmica, pp. 53-67. 2010.

COUTO, Marcos Antônio Campos. Ensinar Geografia na escola pública de hoje. In: ANTUNES, Charlles, SACRAMENTO, Ana Claudia, SANTANA, Manoel (Orgs.). **Ensino de Geografia: produção do espaço e processos formativos**. Rio de Janeiro: Consequência, pp. 109-130. 2015.

GIROTTTO, Eduardo Donizetti e MORMUL, NajlaMehanna. **Formação docente e educação geográfica: entre a escola e a universidade**. Curitiba: CRV, 2016.

GOODSON, Yvor F. dar voz ao professor: as histórias de vida dos professores e o seu desenvolvimento profissional. In: NÓVOA, António (Org.). **Vidas de professores**. Porto: Porto Editora, pp. 63-78. 2013.

KUENZER, Acácia e CALDAS, Andrea. Trabalho docente: comprometimento e desistência. In Fidalgo, Nara Luciene Rocha; Fidalgo, Fernando e Oliveira, Maria Auxiliadora. **A intensificação do trabalho docente: tecnologias e produtividade**. Campinas: Papirus, pp. 19-48. 2014.

SOARES, Marcos de Oliveira. Iniciação à docência em Geografia: uma experiência do PIBID/UFSCar. In: SILVA, Carlos Henrique Costa e SILVA, Edelci Nunes. **Chão da terra: olhares, reflexões e perspectivas geográficas em Sorocaba**. Curitiba: CRV, pp. 37-58. 2016.

STRAFORINI, Rafael. **Ensinar geografia: o desafio da totalidade-mundo nas séries iniciais**. São Paulo: Annablume, 2006.

Recebido em 30/05/2017.

Aprovado em 09/08/2017.