

Formação inicial de professores de geografia por meio do PIBID

Initial training of geography teachers through PIBID

*Formación inicial para profesores de geografía a través de
PIBID*

Josias Ivanildo Flores de Carvalho
Universidade Federal de Pernambuco – UFPE
josias.carvalho@ufpe.br

Francisco Kennedy Silva dos Santos
Universidade Federal de Pernambuco – UFPE
francisco.kennedy@ufpe.br

Resumo

O objetivo geral deste artigo é compreender o papel do Programa Institucional de Bolsa de Iniciação à Docência – PIBID na formação inicial de professores de Geografia para a Educação Básica na contemporaneidade. A abordagem empregada nesta pesquisa é a qualitativa, do tipo ex-post-facto. Diante da análise e da avaliação realizada por meio das respostas obtidas junto aos egressos da área de Geografia, do PIBID/Subprojeto-Interdisciplinar, do Campi Mata Norte da UPE, concluiu-se que o PIBID proporcionou uma formação diferenciada e atenta as demandas das escolas, dos alunos, dos licenciandos, por meio de objetivos que privilegiam a formação docente para uma melhor qualificação profissional.

Palavras-chave: Programa Formativo. Inovação na Docência. Ensino de Geografia.

Abstract

The general objective of this article is to understand the role of the Institutional Teaching Initiation Scholarship Program - PIBID in the initial training of Geography teachers for Basic Education in contemporary times. The approach used in this research is qualitative, ex-post-facto. In view of the analysis and evaluation carried out through the responses obtained from the graduates of the Geography area, from PIBID/Subproject-Interdisciplinary, from Campi Mata Norte of UPE, it was concluded that PIBID provided differentiated training and attentive to the demands of schools, students, undergraduates, through objectives that favor teacher training for better professional qualification.

Keywords: Training Program. Innovation in Teaching. Geography teaching.

Resumen

El objetivo general de este artículo es comprender el papel del Programa Institucional de Becas de Iniciación Docente - PIBID en la formación inicial de los profesores de Geografía para la Educación Básica en la época contemporánea. El enfoque utilizado en esta investigación es cualitativo, ex-post-facto. A partir del análisis y valoración realizada a través de las respuestas obtenidas de egresados del área de Geografía, del PIBID/Subproyecto-Interdisciplinario, del Campi Mata Norte de la UPE, se concluyó que PIBID brindó capacitación diferenciada y estuvo atento a las demandas de escuelas, de estudiantes, de pregrados, a través de objetivos que privilegian la formación docente para una mejor calificación profesional.

Palabras clave: Programa formativo. Innovación en la docencia. Enseñanza de la geografía.

Introdução

Desde que a Coordenação de Aperfeiçoamento de Pessoal de Nível Superior - CAPES assumiu também o compromisso com a formação de professores para a Educação Básica no Brasil, através da Lei de nº 11.273 de 2006, que autorizou a concessão de bolsas para a formação de professores, nota-se o surgimento de medidas legais e de ações formativas articuladas entre esta fundação, as universidades, as faculdades, os institutos federais, os estados, o distrito federal, os municípios e as escolas, na intenção de incentivar, aperfeiçoar e valorizar a formação inicial dos licenciandos, dos professores que atuam nas redes básicas de ensino e dos docentes responsáveis pela formação inicial dos professores dos diversos componentes curriculares.

Entre uma das medidas consideradas inovadoras adotadas por esta fundação, está a elaboração de programas institucionais em escala nacional com foco nestes profissionais, como o Programa Institucional de Bolsa de Iniciação à Docência – PIBID, que teve suas atividades desenvolvidas a partir de 2009 em diversos cursos de licenciaturas e em diversas escolas públicas do território nacional, tendo estudos que apresentam os contributos do referido para a formação de professores no Brasil, como o relatório de gestão DEB/CAPES (2013-2014), Gatti, Barreto e André (2011) e Gatti et al (2014), por sua vez também a pesquisa de Carvalho (2016).

A CAPES como fundação subordinada ao Ministério da Educação – MEC, buscou em parceria com este ministério traçar as ações do PIBID, visando consolidar uma nova cultura de formação de professores pautada na cooperação, reflexão e na criatividade, através das práticas executadas nos projetos e subprojetos financiados, conforme Carvalho, Santos e Souza (2019) e Carvalho (2019). Além do que, vem dialogar e firmar medidas, frente às discussões e aos problemas existentes na formação de professores no Brasil que precisam ser enfrentados como bem destaca Gatti (2014).

Para Carvalho (2019) os professores e as escolas precisam e devem buscar reafirmar sua função social, que em linhas gerais é contribuir na formação de indivíduos autônomos para viver no mundo, amparados nos conhecimentos das diversas áreas do saber social e natural. Com isto, os professores necessitam desenvolver suas habilidades

e competências na formação acadêmica inicial, na perspectiva de contribuir para formar cidadãos que trabalhem, estudem, cuidem da família, do meio ambiente e respeitem a diversidade social, ao mesmo tempo em que são atuantes na sociedade, conforme Libâneo (2011).

Perante isto, este artigo desenvolveu-se a partir da seguinte problemática: como o Programa Institucional de Bolsa de Iniciação à Docência – PIBID contribuiu na formação inicial de professores de Geografia egressos deste programa e quais seus desdobramentos para potencializar as práticas docentes em situação de ensino? Em consequência desta, chegou-se ao objetivo central elencado neste artigo que é: compreender o papel do Programa Institucional de Bolsa de Iniciação à Docência – PIBID na formação inicial de professores de Geografia na contemporaneidade para a Educação Básica.

Diante da complexidade do objeto investigado, a abordagem empregada nesta pesquisa é a qualitativa, dado que o fenômeno pesquisado abarca as ações sociais que raramente podem ser quantificadas e responde a questões muito particulares, como bem frisa Minayo (2009, p. 21) “Ou seja, ela trabalha com o universo dos significados, dos motivos, das aspirações, das crenças, dos valores e das atitudes”. Assim, não se busca a mera quantificação, unicamente por dados estatísticos, como acontece com as pesquisas quantitativas segundo Cajueiro (2013), mas sim, a constante busca de compreender e interpretar um conjunto de fenômenos humanos encontrados e entendidos como parte da realidade social.

Por estarmos diante de um objeto que teve suas ações finalizadas em fevereiro de 2018 e, por trabalhar com indivíduos egressos do PIBID-Subprojeto/Interdisciplinar da área de Geografia, utilizou-se a tipologia de pesquisa *ex-post-facto* (COHER e FRANCO, 2008) recomendada ao se trabalhar com políticas, projetos e subprojetos educacionais finalizados. Participaram deste estudo 16 egressos da área de Geografia do Subprojeto/Interdisciplinar, Campus Mata Norte da UPE.

O quantitativo de indivíduos participantes no estudo se deu a partir do fornecimento dos emails pelo coordenador de área do subprojeto, armazenado em sua base de dados. Pretendendo preservar a identidade dos indivíduos pesquisados, os mesmos receberam a seguinte sigla de identificação - EBIDG que significa: egressos bolsistas de iniciação à docência da área de Geografia, além da enumeração de 1 a 16.

Os procedimentos empregados foram: a revisão bibliográfica, a análise documental, a aplicação de questionário com questões abertas e análise de dados. A interpretação de dados, está amparada na técnica de análise de conteúdo de Bardin (2016) e Moraes (1999).

Este artigo, portanto, constitui um recorte dos resultados de uma investigação que elegeu os egressos do PIBID-Subprojeto/Interdisciplinar da área de Geografia de uma Instituição de Ensino Superior Pública como agentes propositivos e reflexivos em situação de formação, tendo como referência os objetivos instrucionais do PIBID. Sendo

financiada pelo Conselho Nacional de Desenvolvimento Científico e Tecnológico – CNPq.

O manuscrito está organizado na seguinte forma: esta introdução que consta os primeiros elementos que constituem o teor complexo do estudo e a metodologia adotada, convidando os interessados a se debruçar sobre as páginas seguintes; no segundo subitem, é possível verificar uma aproximação teórica inicial com diversos autores da Geografia e da Educação abordando a formação de professores; no terceiro subitem, acontece análise dos dados, permitindo dar voz aos contemplados pelo PIBID e sua relação com os estudiosos da área; por fim, tem-se as considerações finais com alguns apontamentos da relevância do PIBID para a formação do professor de Geografia na contemporaneidade.

Iniciando Uma Reflexão Sobre A Formação De Professores De Geografia Para A Educação Básica No Brasil

A formação de professores é uma questão chave para avançarmos na educação, ao tempo em que formar professores de Geografia para atuação na Educação Básica, tem sido algo desafiador, seja para os especialistas que compõem os departamentos de Geografia espalhados pelo Brasil, seja na consolidação de medidas legais que cooperem para uma formação de professores pautadas nas questões de nosso tempo e do futuro.

Para Paulo (2016), a formação inicial dos professores de Geografia para atuação na Educação Básica, não está surtindo os efeitos desejados, como uma maior familiarização com o ambiente escolar, segurança e domínio dos conteúdos geográficos, etc., posto que uma parcela dos recém formados não estão apresentando estes requisitos mínimos para atuação no ambiente complexo da escola e da sala de aula.

Um dos elementos que vêm contribuindo para esta constatação é a fragilidade que se encontram os estágios curriculares supervisionados obrigatórios, que em sua maioria não estão sendo desenvolvidos com o rigor e a atenção que merecem, conforme Carvalho (2019).

Para Cacete (2015), Ghedin, Almeida e Leite (2008), os problemas dos estágios estão interferindo diretamente nos processos formativos dos licenciandos, pontuando que à concepção mais executada por uma parte dos formadores de professores é a de entender os estágios apenas como o momento da mera prática – execução. Para Cacete, Ghedin, Almeida e Leite os estágios devem/deveriam ser espaços que possibilitasse aos licenciandos a reflexão da complexidade da escola, fundamentada em teorias, visando as atuais e as futuras práticas docentes, através da vivência escolar e do ambiente profissional.

Neste aspecto, concordamos que são poucos os estágios curriculares obrigatórios que são executados com todo o rigor e atenção que estes componentes merecem. Ao tempo em que, não se nega os esforços que alguns indivíduos realizam,

visando aperfeiçoá-los tendo como meta tornar a formação de professores mais qualificada na contemporaneidade.

Outra lacuna fortemente ainda identificada na formação de professores é a da relação teoria e prática, pois os licenciandos continuam a afirmar que a teoria lecionada nas Instituições de Ensino Superior – IES, parecem não dialogar com a realidade da escola, como bem pontuou Carvalho (2016) e Carvalho (2019). Mas ao recorrer a Pimenta (2008) já deveriam ter sido superadas, pois já existem elementos para que as fragilidades presentes na consolidação de uma práxis sejam superadas, por parte dos professores formadores e dos professores da Educação Básica, objetivando uma melhor prática profissional por estes indivíduos em seus ambientes de trabalho e de formação permanente.

Ao consultarmos Freire (1987) podemos conceituar a teoria como um conjunto de saberes sistematizados a partir de uma determinada corrente do pensamento e concepção metodológica científica, já a prática pode ser entendida basicamente como sendo a ação executada por determinado indivíduo. Essa compreensão de Freire está atrelada aos processos pedagógicos e quando são vistos separados, infelizmente se distanciam da consolidação de uma práxis, que nada mais é que a tentativa constante de aliar a teoria e a prática como ações inseparáveis. Com isto, podemos afirmar que formar professores e alunos para uma reflexão sobre a ação, conduz a uma verdadeira educação para a liberdade em seus múltiplos aspectos. O que nos aproxima de uma Educação crítica e de uma Geografia crítica essenciais na atualidade.

A busca por uma práxis tem sido cada vez mais desafiante, posto que a estrutura prevalecente ainda está pautada no distanciamento da realidade dos fenômenos estudados teoricamente em universidades e escolas, exigindo assim, mais tempo para que os licenciandos e professores compreendam e desenvolvam suas práxis, dentro de cada singularidade humana, em uma sociedade cada vez mais acelerada.

Nas licenciaturas em Geografia Pontuschka, Paganelli e Cacete (2009) reafirmam que o histórico da formação de professores de Geografia para a Educação Básica, é oriunda da década de 1930, baseado no modelo amplamente conhecido 3+1, que separa os saberes específicos desta ciência, dos saberes educacionais e pedagógicos, assim observa-se então no âmbito formativo uma desconexão entre a teoria e a prática, que na maioria das vezes são reproduzidas na Educação Básica. Estas estudosas, chegam a afirmar que para a Educação Básica, esta separação não é eficaz, porque na sala de aula ensinar a Geografia requer interligação dos saberes de diversas áreas que constituem as licenciaturas em Geografia, pretendendo unicamente a aprendizagem dos estudantes em suas diversas fases do desenvolvimento cognitivo.

Deste modo, devemos pensar modelos de formação de professores de Geografia que preze pela construção de diálogos, que perpassam pelos diversos campos da Geografia e da Educação, inserindo os componentes mais teóricos a elementos mais práticos, baseados em estudos científicos e permitindo cada vez mais, a participação de

todos os envolvidos com a formação de professores e com o ensino escolar das redes de Educação Básica.

Menezes e Kaercher (2015) acrescentam que a formação de professores de Geografia vem sendo permeada por uma racionalidade técnica-instrumental, onde a mesma na maior parte das vezes contribui negativamente para o aumento das tensões entre os saberes específicos (geográficos) e os saberes educacionais (entendidos apenas como da Pedagogia), que tanto o modelo 3+1, como a racionalidade técnica-instrumental unidos levaram ao abismo entre a teoria e a prática aos professores.

Pimenta (2008) ao abordar a formação de professores relata a necessidade de uma reforma nos procedimentos de formar professores para Educação Básica, já que para ela nenhuma reforma na educação sendo estabelecida por órgãos e políticas, que não leve em consideração os professores obterá um sucesso estrutural que este campo necessita. No mesmo caminho, Freitas (2007) esclarece que a formação de professores para a Educação Básica não deve ser entendida como um problema conjuntural e nem emergencial, mas como um problema estrutural e crônico, que para mesma é fruto da retirada do Estado pela responsabilidade com a qualidade da formação de professores e da educação pública.

Para Guimarães (2015) discutir a formação de professores de Geografia na atualidade é significativo, posto que estes serão os futuros profissionais que irão lecionar os saberes geográficos. Esta autora em seu manuscrito, apresenta que a continuidade e a validade do ensino e da formação de professores de Geografia são na contemporaneidade fundamental para que os alunos e alunas possam compreender os fenômenos espaciais em sua complexidade frente às novas demandas tecnológicas do mundo globalizado.

Callai (2013), Souza (2014) e Cavalcanti (2017) corroboram ao afirmar que a formação de professores de Geografia deve dar subsídios para que os futuros professores possam exercer sua profissão com o domínio dos saberes específicos e dos saberes pedagógicos em sua complexidade, para que não dificultem a compreensão dos fenômenos pelos licenciandos e nem pelos seus futuros educandos, já que é na formação inicial que os mesmos terão contato com os conceitos e os temas de sua licenciatura específica, pertencente a um campo científico reconhecido socialmente.

Quando isso acontece, ocorre uma aproximação das diversas disciplinas que colaboram para a união dos conhecimentos geográficos e pedagógicos no processo de construção de uma prática escolar mais significativa na contemporaneidade, dado às demandas atuais da ação de ensinar e aprender com a Geografia Escolar e Acadêmica.

Entretanto, para Guimarães (2015, p.49), “Nas licenciaturas, as disciplinas relacionadas à área da Educação e da pesquisa sobre o ensino e a aprendizagem configuram-se como as mais depreciadas pelos alunos”; observa-se que mesmo diante dos avanços alcançados pela separação dos cursos de licenciaturas que antes eram atrelados ao bacharelado por intermédio das DCNs de 2002, dos eventos de ensino de Geografia, um novo campo do saber nas ciências geográficas com foco no ensino de

Geografia, os licenciandos, os licenciados e os professores formadores ainda encontram resistência e limitações em dialogar e praticar a correlação entre o ensino e a Geografia, no intuito de construir uma dimensão pedagógica que não privilegia apenas os conteúdos específicos, como detectou Santos (2016) no perfil dos professores formadores da Licenciatura em Geografia.

Outra questão importantíssima, que merece ser pontuada na formação de professores de Geografia no Brasil é a estrutura educacional que os futuros e atuais professores desta disciplina possuem para executar suas práticas pedagógicas, que na maior parte não colabora, já que a própria Geografia possui particularidades, como a necessidade de aulas de campo e materiais didáticos específicos que facilitem o ensino-aprendizagem. Giroto (2017, p. 438) pontua que para a Educação e o ensino de Geografia possam alcançar a qualidade desejada, faz-se primordial condições de trabalho digno no ambiente escolar e assinala algumas medidas para alcançarmos a qualidade esperada há tempos:

E isso significa ampliar o investimento por aluno, melhorar as condições de carreira e salários dos professores, garantir formação inicial e continuada articulada com a pesquisa e a produção de conhecimentos, ampliar o tempo de hora atividade, garantir a dedicação exclusiva do professor a uma escola, possibilitando assim um maior envolvimento do mesmo com a comunidade escolar.

No avanço do tempo, já possuímos um amplo leque de pesquisas que apontam quais os caminhos podem ser seguidos para alcançar uma qualidade mais significativa com relação a formação do principal mediador do conhecimento na Educação Básica, o professor. Podendo contribuir no ensino de Geografia na escola, que para Cavalcanti (2008, p. 37) tem como objetivo: “[...] formar um pensamento geográfico, pensamento espacial genericamente estruturado para compreender e atuar na vida cotidiana pessoal e coletiva”, e para se alcançar tal faceta a formação dos professores precisa ser bem direcionada e os espaços formativos e as redes escolares precisam dar as mínimas condições para que o trabalho aconteça com qualidade e com significado para alunos e professores.

Os estudos de Nóvoa (2009) propõem uma formação inicial e até continuada de professores pautada por dentro da profissão, mas o que seria isto afinal? Em linhas gerais seria permitir que os futuros e atuais professores da Educação Básica e da Educação Superior tornem-se efetivamente colaboradores dos processos de formação de sua profissão. Enxergando a realidade escolar e o meio acadêmico como partes indissociáveis para a formação com qualidade de professores, pois é na união de energias que se encontra a fórmula da qualidade almejada, e tratando o próprio espaço escolar como um amplo laboratório para o aperfeiçoamento do ensino e da aprendizagem de alunos, professores e futuros professores. Então, nota-se, que este é um dos caminhos mais assertivos para a formação de professores e o ensino no Brasil.

Os estudos de Braga (2001) se aproximam das ideias abordadas por Nóvoa, quando a autora propõe a necessidade de um programa sistemático na formação dos professores que

consiga unir efetivamente as escolas e as faculdades, universidades, centros de formação em torno do desenvolvimento profissional e pessoal dos indivíduos que optaram pela docência como profissão a percorrer. Aproximamo-nos assim, de um pesquisador crítico da educação progressista Freire (2016) que elenca o diálogo como paradigma para a formação dos indivíduos, logo percorrerá medidas educacionais e processos formativos nas universidades e nas escolas. O diálogo nunca se fez tão necessário, como nos últimos anos, não só na formação de professores e na educação, mas na própria sociedade brasileira, que vive uma fase extremista da liberdade de opiniões e de ações antidemocráticas.

Na realidade, nenhuma formação inicial e contínua deveria se distanciar de seu lócus de trabalho-atuação, dado que quando isto acontece, as fragilidades aumentam e os desafios a serem vencidos requerem coragem, criatividade e ação constante por parte de todos. Assim sendo, desde 2002 o Conselho Nacional de Educação – CNE e o MEC estabeleceram um conjunto de diretrizes que vêm sendo aperfeiçoadas, planejando desta maneira, dar mais qualidade a formação dos professores no Brasil que poderão surtir efeitos na Educação Básica contemporânea. No qual podemos trazer o posicionamento de Dourado (2015, p. 315) que indica o seguinte em relação a DCNs de 2015:

Nessa direção, advoga a institucionalização de um projeto de formação pelas Instituições de Educação Superior, priorizando as Universidades, por meio da efetiva articulação dessas IES com os entes federados, seus sistemas e redes, instituições de educação superior e instituições de educação básica, sem descuidar da efetiva participação dos fóruns permanentes de formação e demais instâncias como conselhos nacional, distrital, estaduais e municipais e respectivos fóruns.

Observa-se, que no sentido da cooperação e da institucionalização da resolução, Dourado advoga outros aspectos presentes na resolução e no debate da educação que poderão ser articulados e superados, a exemplo, da relação teoria e prática, dos estágios, da fragmentação e dualidade dos saberes, a maior aproximação entre IES e escolas, das entidades representativas dos professores, que nestes quesitos vem a somar bastante para a melhoria e a qualificação da formação inicial e contínua dos professores de Geografia e das demais licenciaturas.

Nota-se a transformação de reflexões, diálogos e teorias em medidas práticas, podemos visualizar no cenário nacional desde 2009 o PIBID, que por meio de subprojetos espalhados por diversas IES no território nacional, que seguem objetivos traçados pela CAPES em seus editais de fomento, elaboram e executam ações que possibilitam olhar a formação de professores de forma mais aperfeiçoada e inovadora, chegando a possuir um ato legal próprio normatizado na LDB de 1996:

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

de licenciatura, de graduação plena, nas instituições de educação superior.

Diante de tudo isto, faz-se necessário ouvir e dar vozes aos contemplados pelas medidas legais, posto que possuímos elementos consistentes em leis, em programa e em pesquisas científicas que podem nos conduzir cada vez mais na formação de professores de Geografia do Brasil como o verificado.

Ouvindo E Dando Vozes Aos Egressos Da Área De Geografia Do Pibid-Subprojeto/Interdisciplinar Da Upe

Um dos caminhos centrais para compreensão do nível de relevância do PIBID para a formação docente e, por conseguinte da iniciação à docência é procurar dar vozes aos seus protagonistas, os discentes, correlacionando suas vozes aos objetivos traçados pelo Programa em seu escopo, uma vez que, entendemos que tais objetivos estão alinhados com uma política de formação para a docência de impactos positivos para o ensino, como pontuaram Gatti et al (2014), Carvalho (2016) e Carvalho (2019).

Assim, foram selecionados para este estudo, três objetivos centrais que beneficiam a formação de professores por meio do PIBID.

Para analisar e avaliar o objetivo 3º (terceiro) do PIBID que é: *‘elevar a qualidade da formação inicial de professores nos cursos de licenciatura, promovendo a integração entre educação superior e educação básica’* fez-se o seguinte questionamento: como você enxerga a integração que o PIBID permite entre a Educação Superior e a Educação Básica, vislumbrando elevar a qualidade da formação inicial dos (as) professores (as)?

As respostas permitiram criar um conjunto de afirmações coerentes que expressaram a relevância da conexão entre a universidade e escola, ao exemplo do EBIDG₃: “O PIBID possibilita uma qualificação profissional essencial ao mercado. É através dessa integração que se formam os melhores docentes possíveis resultantes desse Projeto que visa e auxilia a melhoria no ensino básico”.

Esta afirmação vai em direção aos achados onde constatamos que todos os egressos da área de Geografia entendem e vivenciaram em sua formação inicial, a frutífera união entre escola e universidade que permite melhorar o diálogo destas duas instituições e conseqüentemente melhorou a qualidade de sua formação inicial na área de Geografia.

O EBIDG₇ colabora afirmando que:

Eu enxergo como uma grande oportunidade de ajudar os licenciandos a terem uma melhor formação, pois como sabemos a formação nas universidades ainda é segregada e longe das escolas. O aluno aprende o conteúdo, mas não sabe como transformar aquele conteúdo em uma boa aula, o pibid permite isso, mostrar no cotidiano como os

professores já formados estão fazendo, óbvio, que nem tudo é correto, mas nesse caso, até os erros nos ajudam a ir mais longe.

No que se refere a Educação Superior com Educação Básica em alguns pontos chega a ser uma relação um pouco complicada, pelo fato de que os coordenadores de áreas que são professores universitários querem que nós bolsistas realizem atividades "perfeitas" o que na maioria das vezes não acontece, porque a realidade dentro da escola é diferente do que eles imaginam. Contudo isso nos possibilitou mostrar essa realidade a eles para que possamos entrar em um consenso para a realização de boas atividades. (EBIDG₁₃).

Estes são alguns dos escritos que nos permitem avaliar e analisar este terceiro objetivo do PIBID, dado que diante de todas as respostas obtidas, comprovou-se que para estes egressos este objetivo foi cumprido dentro do nosso cenário educacional. Observa-se também nos achados do EBIDG₁₃ que professores formadores das IES têm a oportunidade de rever algumas de suas teorias e de suas práticas, pois muitos formadores de professores possuem uma conduta baseada no entendimento que apenas os conteúdos lecionados nas IES são suficientes para o exercício da prática docente conforme o Santos (2016).

Encontramos no EBIDG₅ um posicionamento com relação escola-universidade, que faz uma ponderação interessante:

É uma integração bastante positiva, mesmo não ocorrendo de forma plena, e que com certeza eleva a qualidade da formação docente, ao passo em que possibilita a ação e espaços no futuro local de trabalho de nós licenciados. (EBIDG₅).

Com isto, não queremos pontuar que os demais EBIDGs não concordam com esta ponderação, mas este indivíduo foi o único que se ateu ao fato da integração escola-universidade de forma plena. O PIBID pretende em suas ações realizar tal integração plena, mas com certeza encontra limitações e resistências, devido a uma cultura escolar e universitária engessada. Porém, este fato não diminui as ações do PIBID na construção de uma nova cultura de formação de professores entre as escolas e as IES, dado o constatado por Carvalho (2016), Carvalho, Santos e Sousa (2018), Carvalho (2019), Gatti, Barreto e André (2011), Gatti et al (2014).

Nóvoa (2009), Braga (2001), Carvalho, Santos e Sousa (2019), Paulo (2016), Dourado (2015) ressaltam a relevância de uma relação mais próxima entre escolas e IES, é notória a grande distância que existe entre estas duas instituições no Brasil, que são importantíssimas para a construção de uma sociedade melhor e de uma docência mais qualificada. Para o ensino de Geografia e para a formação contínua e inicial dos professores de Geografia a aproximação exitosa entre a escola e as IES, pode (res)significar o papel dos professores desta ciência na escola e na sociedade contemporânea, de acordo com Carvalho (2016) e Carvalho (2019).

O PIBID vem possibilitando um processo de nova cultura entre as escolas e as IES, porém não é fácil, cultura esta que privilegia a escola, os educandos, os professores

e os licenciandos, tendo como base a cooperação, reflexão e a criatividade. No mais, os governantes, gestores e colaboradores do PIBID precisam incansavelmente melhorar a sinergia pretendida entre as escolas e as IES, conforme estabelece os objetivos do PIBID em seus editais desde 2007, concretizando desta forma a reforma proposta por Freitas (2007), Pimenta (2008), Nóvoa (2009) e Braga (2001) e nas DCNs de 2002 e 2015. Assim, diante destas respostas dos egressos do PIBID-Subprojeto/Interdisciplinar, *Campi* Mata Norte da UPE, observamos de certa forma a prioridade com a formação devolvida para o Estado, aos moldes de Freitas (2007).

Com relação ao 5º (quinto) objetivo do PIBID que é: *'incentivar escolas públicas de educação básica, mobilizando seus professores como coformadores dos futuros docentes e tornando-as protagonistas nos processos de formação inicial para o magistério'* foi confeccionada a seguinte questão pretendendo analisá-lo e avaliá-lo: o supervisor (a) da escola contribuiu como coformador de sua formação inicial enquanto futuro (a) docente de Geografia?

O conjunto de respostas oferecidas pelos EBIDG_s, de 1 a 16 nos levou a compreensão que os professores da Educação Básica Pública colaboraram ativamente no processo de formação destes egressos do programa. Relatando que os professores davam dicas, explicavam algumas técnicas que facilitavam o contato com os alunos, metodologias que ajudavam a aproximar os alunos das ações desenvolvidas pelo PIBID, contextualizavam a rotina da escola e dos alunos, para que não ficassem sem entender todo o contexto vivido, indo além das ações executadas no PIBID.

Assim é relevante citar alguns EBIDGs:

Sim, pois sem o supervisor na escola não saberíamos como era ou seria a rotina de alunos como funciona a escola, como também tendo o apoio do mesmo nas atividades que nós gostaríamos de praticar com os alunos. (EBIDG₁).

Sim, a supervisora contribuía na formação e aplicação de todas as atividades, seja mostrando novas ideias, estimulando a novas ferramentas, e trabalhando em conjunto com os integrantes do programa, os incentivando a continuar na área. (EBIDG₃).

Não apenas o supervisor mas digo que todos da escola sempre contribuíram de uma forma ou de outra, o supervisor claro que contribuía mais devido ao nível de aproximação, mas todos foram essenciais por nos orientar sobre a docência em geografia, nos mostrando como é a função fora da academia e como podemos melhorar para sermos bons profissionais. (EBIDG₁₀).

Sim, as supervisoras que tive sempre buscavam somar no processo de formação, e estavam abertas também a aprender. Sempre conversávamos sobre vivências escolares, onde apontavam acertos, dicas, práticas de ensino, dinâmicas, enfim relatos de experiências. (EBIDG₁₂).

As respostas coletadas nos trazem um apontamento importante, que é o papel de todos os profissionais da Educação Básica no processo de coformação e de acolhimento dos futuros professores nas escolas que um dia poderão ser seu local de exercício da docência. Vê-se por meio do EBIDG₁₀ que projetos, programas e políticas públicas educacionais que juntam escolas e IES têm muito a contribuir na formação de professores e na qualidade da educação pública.

Mais uma vez nos amparamos em Nóvoa (2009) devido este ser um dos teóricos principais que fundamenta os objetivos do PIBID, ao tempo em que atinge o esperado por Braga (2001), Carvalho (2019), Gatti et al (2014) e outros. Deste modo, é verificado que os supervisores nas escolas estavam contribuindo na formação dos PIBIDianos da área de Geografia. Neste sentido, a formação inicial dos professores foi devolvida para os próprios professores conforme advoga Nóvoa (2009), pautados em evidências e estudos científicos, Freitas (2007).

Os professores da Educação Básica possuem um arcabouço de saberes teóricos e práticos que foram sendo lapidados ao longo dos anos no exercício da profissão, deste modo devem receber os licenciandos para que os mesmos possam compartilhar de um grande leque de experiências positivas e “negativas” conduzindo-os a construir sua autonomia profissional, direcionados pela reflexão crítica das experiências compartilhadas nas escolas e nas IES também. Desta forma, estar-se formando professores de Geografia em consonância com as ideias defendidas por Callai (2013), Cavalcanti (2014), Carvalho (2019), Carvalho, Santos e Sousa (2019), Freire (2016), Libâneo (2011) que possuem pontos de convergência em comum sobre a formação de professores, a exemplo da indissociabilidade teoria e prática, e uma maior conexão entre cursos de formação de professores e escolas.

No 6º (sexto) e último objetivo do PIBID que é: *‘contribuir para a articulação entre teoria e prática necessárias à formação dos docentes, elevando a qualidade das ações acadêmicas nos cursos de licenciatura’* a pergunta lançada foi: sua participação no PIBID-Subprojeto/Interdisciplinar proporcionou uma maior articulação entre a teoria e a prática com relação aos conteúdos da Geografia tanto na escola como nas disciplinas cursadas na Licenciatura em Geografia da UPE, *Campi Mata Norte*?

Os dados coletados nos permitiram realizar uma interpretação que a união indissociável entre a teoria construída na universidade e também na escola, como o desenvolvimento de práticas pedagógicas nestes dois ambientes formais da educação contribuiu para os egressos do PIBID-Subprojeto/Interdisciplinar, da área de Geografia. Posto que, desenvolveram habilidades e competências primordiais para que os saberes fossem lecionados e trabalhados de forma mais contextualizada, coerente, significativa tanto na sua formação acadêmica, como nas ações desenvolvidas pelo PIBID, facilitando assim os processos de ensino-aprendizagem, perante o compreendido nos EBIDGs que pontuaram o seguinte:

Sim, o PIBID contribui de forma significativa na relação de prática e teoria, de forma a facilitar a transposição didática, e melhor compreender as relações estabelecidas no ambiente escolar. E da

mesma forma também contribui na articulação com as disciplinas cursadas, instigando formas de levar os conteúdos para a sala de aula. (EBIDG₅).

Sim, o PIBID com certeza me auxiliou a ser uma melhor professora, me auxiliou a buscar sempre uma novidade para trabalhar hoje com os meus discentes em sala de aula, tornando para eles e elas a aprendizagem um momento prazeroso. As atividades realizadas no PIBID me ajudaram a entender o “universo” que é a escola e integrar o que eu aprendia na universidade, ou seja, atrelava a Teoria à prática, me apresentando de maneira simples como no futuro poderia trabalhar. Eu percebi que depois do PIBID comecei a entender melhor alguns conteúdos dados, comecei a me expressar de forma mais pedagógica. (EBIDG₇).

Sim, já que podemos colocar em prática as informações vistas na academia. Realizando atividade de campo, identificando como podemos trabalhar um assunto que muitas vezes estão próximos do aluno ou que foge à sua realidade de maneira que o aluno possa compreender o conteúdo. (EBIDG₁₀).

Sem sombra de dúvida! Enquanto estamos vivenciando apenas teorias, tudo fica muito distante de nossa realidade. Esse foi um dos meus impulsionadores a participar do PIBID, eu sentia a necessidade de testar as teorias, metodologias vistas em sala na prática. E nesse quesito o PIBID foi fundamental, foi possível relacionar a teoria à prática enriquecendo ainda mais a formação profissional. (EBIDG₁₂).

Sim, pois foi através da prática docente em sala de aula que pude perceber que não se basta apenas saber o conteúdo é preciso ir além. Entendi que é preciso contextualizar os conteúdos de maneira a possibilitar um maior aprendizado tendo como base as experiências adquiridas no decorrer do tempo. (EBIDG₁₅).

A relação teoria e prática como já observamos em Pimenta (2008, p. 33) deveriam ter sido ultrapassadas ou como ela mesmo frisa: “chegamos a dialética da superação pois podemos dar o salto entre a tradicional disputa teoria e a prática”, ou seja, deveríamos ter avançado nestes requisitos na formação de professores, porém não é o que constatamos com relação aos nossos indivíduos pesquisados. Eles afirmaram que está havendo uma separação entre teoria e prática na formação inicial de professores de Geografia, e que o PIBID foi o meio que facilitou a articulação entre a teoria e a prática.

Esta separação entre teoria e prática é reflexo do modelo 3+1 tradicional de formar professores pelas IES, que permeia as licenciaturas desde 1930 como destacaram Pontuschka, Paganelli e Cacete (2009), o que está levando aos licenciandos e licenciados de Geografia na maioria das vezes a “[...] não apresentar as especificidades de que necessitam para o exercício da regência na atualidade” (PAULO, 2016, p. 9), como constatado em seu estudo. Tudo isto é fruto das tensões entre saberes específicos

(geográficos) e saberes educacionais (tidos apenas como da Pedagogia) Menezes e Kaercher (2015), que unidos levaram ao abismo entre a teoria e a prática aos professores, dentro da racionalidade técnica-instrumental na formação docente.

Voltando ao EBIDG₁₅ este nos brinda afirmando que: “[...] em sala de aula pude perceber que não se basta saber o conteúdo é preciso ir além”, em nosso entendimento os saberes construídos nas IES são fundamentais, porém devido a inúmeras questões do ambiente escolar, das condições de trabalho e até do processo de ensino-aprendizagem, os professores no percorrer de sua experiência diante da prática, desenvolvem mecanismos para facilitar a aprendizagem dos alunos e aperfeiçoar suas ações enquanto profissionais, porém o ideal seria uma maior condição de trabalho como os aspectos citados por Giroto (2017).

Neste sentido, é levar um ensino de Geografia para a sala de aula amparados em uma aprendizagem significativa que permita o novo e a criação, sem desconsiderar os saberes sistematizados da Geografia, tendo apenas como intuito um ensino geográfico problematizador, crítico, autônomo, dialógico e criativo seguindo o apontado por Pontuschka, Paganelli e Cacete (2009), Callai (2013), Cavalcanti (2008), Cavalcanti (2014), Souza (2014), Guimarães (2014) Menezes e Kaercher (2015), Paulo (2016), e como afirma Libâneo (2011) apresenta o papel social do professor no mundo das tecnologias.

O que verificamos nas palavras escritas destes indivíduos é que os objetivos traçados pela CAPES em conjunto com o MEC, estão ancorados em problemas persistentes na formação de professores em geral e específico na formação de professores de Geografia. Logo, as medidas que foram tomadas ao criar o PIBID pretendem criar uma nova cultura nos processos formativos das licenciaturas e reconstruir os caminhos da educação.

A maioria dos indivíduos pesquisados confirmaram que as ações traçadas pelo PIBID-Subprojeto/Interdisciplinar em sua grande maioria alcançou tais objetivos. Desta maneira, pode-se afirmar que estes egressos possuem uma formação inicial diferenciada e atenta a construção de uma sociedade melhor.

Considerações Finais Para O Surgimento De Novos Debates

Compreende-se diante dos dados deste estudo que o papel do Programa Institucional de Bolsa de Iniciação à Docência – PIBID na formação inicial de professores de Geografia para a Educação Básica na contemporaneidade é proporcionar uma formação diferenciada e atenta às demandas das escolas, dos alunos, dos licenciandos e dos professores formadores das IES e da própria sociedade, objetivando com isto proporcionar uma nova cultura de formação de professores mais qualificados e uma rede de formação docente mais sinérgica, o que demonstra um impacto positivo para o desenvolvimento profissional docente.

E isto foi possível, devido ao desenvolvimento de ações pedagógicas no subprojeto, ora analisado, que articularam teoria e prática nas escolas parceiras e nas disciplinas universitárias como é evidenciado nas falas dos pesquisados, através do

significativo esforço de uma aproximação entre as escolas e a universidade, o não privilégio pelo modelo de formação de professores 3+1 ou da racionalidade técnica-instrumental na formação destes egressos por meio do PIBID, a cooperação dos professores mais experientes da Educação Básica com supervisores de área, coordenadores, licenciandos e demais indivíduos que formam a instituição escolar e universitária. Estando tudo isto, inserido nos objetivos do PIBID analisados, avaliados e refletidos com base no referencial teórico adotado.

Referências

- BARDIN, L. *Análise de conteúdo*. São Paulo, Edições 70, 2016.
- BRAGA, F. *Formação de Professores e Identidade Profissional*. Coimbra. Ed. Quarteto, 2001.
- BRASIL. *Lei nº 9.394 de 20 de dezembro de 1996*, estabelece as diretrizes e bases da educação nacional.
- BRASIL. *Coordenação de Aperfeiçoamento de Pessoal de Nível Superior – CAPES. Relatório de Gestão DEB 2009 – 2014*.
- BRASIL. *Resolução nº 1 de 18 de fevereiro de 2002*.
- BRASIL. *Resolução nº 2 de 1º de julho de 2015*.
- BRASIL. *Lei de nº 11.273 de 2006, que autoriza a concessão de bolsas de estudo e de pesquisa a participantes de programas de formação inicial e continuada de professores para a educação básica*.
- CALLAI, H. C. *A Formação do Profissional da Geografia: o professor*. Ijuí: ed.: Unijuí, 2013.
- CACETE, N. H. Formação de Professores de Geografia: sobre práticas de ensino e estágio supervisionado. *Revista da Casa da Geografia de Sobral*. Sobral/CE, v. 17, n. 2, p. 3-11, jul. 2015.
- CAJUEIRO, R. L. P. *Manual para elaboração de trabalhos acadêmicos*. 1º ed. Rio de Janeiro, Editora Vozes, 2013.
- CARVALHO, S. L. *PIBID de Geografia na Universidade Federal de Goiás: proposta e experiências formativas*. 2016. 160p. Dissertação (Mestrado em Geografia). Universidade Federal de Goiás, Regional Jataí. Jataí-GO.
- CARVALHO, J. I. F. *Formação de Professores de Geografia por meio do PIBID: trajetórias formativas*. 2019. 160p. Dissertação (Mestrado em Geografia). Universidade Federal de Pernambuco, Recife-PE.
- CARVALHO, J. I. F.; SANTOS, F. K. S.; SOUSA, L. A. As Diretrizes para a formação docente e o programa institucional de bolsa de iniciação à Docência (PIBID): a formação inicial dos professores de Geografia e o ensino na contemporaneidade. *Caminhos de Geografia*, Uberlândia-MG, v.20, n. 71, Set-Out, 2019.
- CAVALCANTI, L. S. *Ensino de Geografia e demandas contemporâneas: práticas e formação docentes*. In. (Orgs.). ALVES, O. A.; KHOULE, K. M. A. A geografia no cenário das políticas públicas educacionais. Goiânia: C&A Alves & Comunicação, 2017.

CAVALCANTI, L. S. *A Geografia escolar e a cidade: ensaios sobre o ensino de geografia para a vida urbana cotidiana*. Campinas-SP: Papirus, 2008.

COHER, E; FRANCO, R. *Avaliação de Projetos Sociais*. 8ª ed., Petrópolis: Vozes, 2008.

DOURADO, F. L. Diretrizes curriculares nacionais para a formação inicial e continuada dos profissionais do magistério da educação básica: concepções e desafios. *Educ. Soc.*, Campinas, v. 36, n.º. 131, p. 299-324, abr.-jun., 2015.

FREIRE, P. *Pedagogia da autonomia: saberes necessários à prática educativa*. Rio de Janeiro: Paz e Terra, ed., 54ª, 2016.

FREIRE, P. *Pedagogia do Oprimido*. 17ª ed. Rio de Janeiro: Paz e Terra, 1987.

FREITAS, H. C. L. A (nova) política de formação de professores: a prioridade postergada. *Educ. Soc.*, Campinas, vol. 28, n. 100 - Especial, p. 1203-1230, out. 2007.

GATTI, A. B; BARRETO, S. S. E; ANDRÉ, A. D. E. M. *As políticas de formação inicial de professores*. In: GATTI, A. B; BARRETO, S. S. E; ANDRÉ, A. D. E. M. (Orgs.). *Políticas docentes no Brasil: um estado da arte*. Brasília: UNESCO, 2011.

GATTI, A. B. et al. *Um estudo avaliativo do Programa Institucional de Bolsa de Iniciação à Docência (PIBID)*. São Paulo: FCC/SEP, 2014.

GATTI, A. B. et al. A formação inicial de professores para a educação básica: as licenciaturas. *REVISTA USP*, São Paulo, n. 100, p. 33-46, dezembro/janeiro/fevereiro 2013-2014.

GIROTTTO, D. E. Dos PCNS a BNCC: O ensino de geografia sob o domínio neoliberal. *Geo UERJ*, Rio de Janeiro, n. 30, p. 419-439, 2017 | doi:10.12957/geouerj.2017.23781.

GHEDIN, E; ALMEIDA, M. I; LEITE, Y. U. F. *Formação de Professores: caminhos e descaminhos da prática*. Brasília: Líder Livro Editora, 2008.

LAKATOS, E. M. e MARCONI, M. A. *Fundamentos de metodologia científica*. 5ª ed. São Paulo: Atlas, 2003.

LIBÂNEO, C. J. *Adeus professor, adeus professora? novas exigências educacionais e profissão docente*. 13ª ed. Rio de Janeiro, Editora Cortez, 2011.

MENEZES, V. S. e KAERCHER, N. A. A Formação Docente em Geografia: por uma mudança de paradigma científico. *Giramundo*, Rio de Janeiro, v. 2, n. 4, p. 47-59, jul./dez. 2015.

MINAYO, M. C. S. *Pesquisa Social: teoria, método e criatividade*. Petrópolis-RJ: Vozes, 2009.

MORAES, R. Análise de conteúdo. *Revista Educação*, Porto Alegre, v. 22, n. 37, p. 7-32, 1999.

NÓVOA, A. Para uma formação de professores construída dentro da profissão. *Revista de Educación*, 350. Septiembre-diciembre 2009, p. 203-218.

PAULO, J. R de. *A Complexidade da Formação de Professores de Geografia e Reflexos na Prática de Ensino*. In: PAULO, J. R de. (Org.). *A Formação de Professores de Geografia: contribuições para mudanças de concepções de ensino*. Jundiá: Paco Editorial, 2016.

PONTUSCHKA, N. N; PAGANELLI, I. T e CACETE, H. N. *Para Ensinar e Aprender Geografia*. 3ª. Ed. – São Paulo: Cortez, 2009.

SANTOS, F. K. S. O professor de geografia do ensino superior e a docência: um campo de múltiplos saberes e racionalidades. *GEOUSP (Online)*, São Paulo, v. 20, n. 1, p. 142 – 159, jan./abr. 2016.

SOUZA, V. C. *A Formação Acadêmica do Professor de Geografia: dimensões teóricas*. In: CALLAI, H. C. (Org.). *Educação Geográfica: reflexão e prática*. Ijuí: Ed. Unijuí, 2014.

Josias Ivanildo Flores de Carvalho

Doutorando em Geografia. Atualmente é professor substituto do Departamento de Ciências Geográficas – DCG, do Centro de Filosofia e Ciências Humanas – CFCH e do Departamento de Métodos e Técnicas em Educação – DMTE, do Centro de Educação - CE, ambos da Universidade Federal de Pernambuco – UFPE. Desenvolve pesquisa na Área de ensino de Geografia.

Av. Acadêmico Hélio Ramos, s/n – CFCH/DCG, sala 619, CEP: 50740-530, Campus sede – Recife-PE.

E-mail: josias.carvalho@ufpe.br

Orcid: 0000-0001-6920-0797

Francisco Kennedy Silva dos Santos

Professor e pesquisador do Programa de Pós-Graduação em Geografia da UFPE. Pesquisador de Produtividade em Pesquisa do CNPQ. Líder do Grupo de Pesquisa Educação Geográfica, Cultura Escolar e Inovação - GPECI e Coordenador do Laboratório de Ensino de Geografia e Profissionalização Docente – LEGEP da Universidade Federal de Pernambuco - UFPE.

Av. Acadêmico Hélio Ramos, s/n – CFCH/DCG, sala 619, CEP: 50740-530, Campus sede – Recife-PE.

E-mail: francisco.kennedy@ufpe.br

Orcid: 0000-0002-4431-5632

Recebido para publicação em novembro de 2021.

Aprovado para publicação em maio de 2022.