



UNIVERSIDADE ESTADUAL DO OESTE DO PARANÁ – UNIOESTE
CAMPUS DE FRANCISCO BELTRÃO
PROGRAMA DE PÓS-GRADUAÇÃO *STRICTO SENSU* EM GEOGRAFIA
NÍVEL DE MESTRADO

ELIETE WOITOWICZ

A FORMAÇÃO INICIAL DE PROFESSORES DE GEOGRAFIA NO
PIBID/UNIOESTE – CAMPUS DE MARECHAL CÂNDIDO RONDON-PR
(2011-2015)

Francisco Beltrão - PR

2016

UNIVERSIDADE ESTADUAL DO OESTE DO PARANÁ – UNIOESTE
CAMPUS DE FRANCISCO BELTRÃO
PROGRAMA DE PÓS-GRADUAÇÃO *STRICTO SENSU* EM GEOGRAFIA
NÍVEL DE MESTRADO

ELIETE WOITOWICZ

A FORMAÇÃO INICIAL DE PROFESSORES DE GEOGRAFIA NO
PIBID/UNIOESTE – CAMPUS DE MARECHAL CÂNDIDO RONDON-PR
(2011-2015)

Dissertação de Mestrado elaborada junto ao Programa de Pós-Graduação *Stricto Sensu* em Geografia, da Universidade Estadual do Oeste do Paraná (UNIOESTE), campus de Francisco Beltrão. Área de concentração: Produção do Espaço e Meio Ambiente. Linha de Pesquisa: Educação e Ensino de Geografia. Pesquisa apresentada como requisito essencial para obtenção do título de Mestra em Geografia.

Orientadora: Profa. Dra. Marli Terezinha Szumilo Schlosser.

Francisco Beltrão - PR

2016

Dados Internacionais de Catalogação-na-Publicação (CIP)
(Biblioteca da UNIOESTE – Campus de Marechal Cândido Rondon – PR., Brasil)

W8475 Woitowicz, Eliete
 A formação inicial de professores de geografia no PIBID /
UNIOESTE – Campus de Marechal Cândido Rondon-PR (2011-2015) /
Eliete Woitowicz. – Francisco Beltrão, 2016.
 144f

Orientador: Dr. Marli Teresinha Szumilo Schlosser

Dissertação (Mestrado em Geografia) – Universidade Estadual do
Oeste do Paraná, Campus de Francisco Beltrão, 2016.

1. Geografia – Estudo e ensino. 2. Professores – Formação.
I. Schlosser, Marli Teresinha Szumilo. II. Título.

CDD 22.ed. 910.7
CIP-NBR 12899

Ficha catalográfica elaborada por Marcia Elisa Sbaraini-Leitzke CRB-9/539

UNIVERSIDADE ESTADUAL DO OESTE DO PARANÁ
CENTRO DE CIÊNCIAS HUMANAS – CCH
PROGRAMA DE PÓS-GRADUAÇÃO EM GEOGRAFIA – NÍVEL DE MESTRADO

DISSERTAÇÃO DE MESTRADO

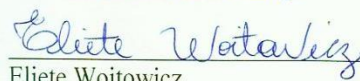
A FORMAÇÃO INICIAL DE PROFESSORES DE GEOGRAFIA NO PIBID/
UNIOESTE - CAMPUS DE MARECHAL CÂNDIDO RONDON-PR (2011-2015)

Autora: Eliete Woitowicz

Orientadora: Profa. Dra. Marli Terezinha Szumilo Schlosser

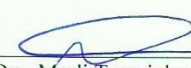
Este exemplar corresponde à redação final da
Dissertação defendida por Eliete Woitowicz e aprovada
pela comissão julgadora.

Data: 01 / 06 / 2016



Eliete Woitowicz

Comissão Julgadora:



Profa. Dra. Marli Terezinha Szumilo Schlosser (UNIOESTE
– M.C.R)



Profa. Dra. Lia Dorotéa Pfluck (UNIOESTE – M.C.R)



Prof. Dr. Claudivan Sanches Lopes (UEM)

Francisco Beltrão - PR
2016

DEDICATÓRIA

Dedico esta pesquisa ao meu pai, Waldomiro Woitowicz (*in memoriam*), que me ensinou, mesmo na doença, a jamais desistir dos meus sonhos e, sobretudo, da vida.

AGRADECIMENTOS

Agradeço primeiramente a Deus, por sua presença viva em minha vida, por ter me proporcionado a chance de ser aquilo que escolhi, por ter confiado a minha pessoa o dom de escutar, aprender e dialogar e, pelas maravilhas que têm concedido em minha vida.

Agradeço aos meus pais, Waldomiro Voitowicz (*in memoriam*) e Herna Halz Voitowicz, por terem acreditado na minha capacidade, pela paciente espera e compreensão durante as minhas longas viagens, por terem me apoiado, por terem se sacrificado para me dar tudo o que precisei e por se doarem por inteiro, renunciando seus sonhos, para que, muitas vezes, fosse possível realizar os meus. Agradeço ainda, por terem propiciado as condições e os incentivos necessários para que este resultado fosse atingido e, principalmente, por sempre acreditarem que o estudo é o maior legado que os pais podem deixar para seus filhos. Agradeço por terem me escolhido como filha, pelo amor verdadeiro dedicados a minha pessoa e, pelo perdão da ausência.

Agradeço ao meu esposo, Diego da Costa Ribeiro, pelo seu companheirismo, paciência e amizade, por ser meu maior incentivador, por sempre acreditar no meu trabalho, que de forma especial e carinhosa me deu força e coragem para continuar, me apoiando nos momentos de dificuldades, pelo ombro amigo com o qual sempre pude contar e, principalmente, por fazer parte da minha vida e tornar meus dias mais felizes.

Agradeço às minhas irmãs, Eliane Halz Voitowicz e Eliege Halz Voitowicz e, ao meu irmão, Valdenir Voitowicz, pelo apoio e compreensão.

Agradeço, em especial, à Profa. Dra. Marli Terezinha Szumilo Schlosser, a quem tenho grande apreço e consideração, pela orientação, dedicação, paciência, aprendizado e, sobretudo, por não esquecer que antes de sermos bons profissionais, precisamos ser bons seres humanos, ensinamentos que me proporcionaram crescimento pessoal e profissional.

Agradeço aos professores Lia Dorotéa Pfluck, Mafalda Nesi Francischett e Claudivan Sanches Lopes, pelas contribuições em relação à nossa pesquisa, pelo carinho e incentivo.

Agradeço aos professores do Curso de Licenciatura em Geografia da UNIOESTE/Marechal Cândido Rondon-PR e, aos professores do Programa de Pós-Graduação *Stricto Sensu* em Geografia da UNIOESTE/Francisco Beltrão-PR, que fizeram parte da minha vida, pelo que me ensinaram ao longo desses anos de convivência.

Agradeço ao grupo de bolsistas do PIBID, que me proporcionaram experiências fundamentais para meu aperfeiçoamento profissional e para o desenvolvimento desta dissertação de mestrado.

Agradeço às minhas amigas Graciele Alfonso, Josilaine Silva, Valdinéia Lunkes, Valéria Jandreí, Graciele Nunes e Camila Heimerdinger e, aos amigos, Dean Gomes de Oliveira e Thiago Rafael Mazzarollo pelo apoio, amizade e pelos bons e maus momentos compartilhados.

Agradeço à Escola Estadual Monteiro Lobato e ao Colégio Antônio Maximiliano Ceretta, pela colaboração no desenvolvimento desta pesquisa.

Agradeço também aos colegas do Curso de Mestrado em Geografia pelos debates, risos, frustrações e pelas novas amizades.

Agradeço a CAPES pelo apoio financeiro, que viabilizou minha total dedicação ao Curso de Mestrado.

A todos aqueles que contribuíram direta ou indiretamente para que esta pesquisa fosse concluída com sucesso, o meu muito obrigada.

“Não há escolas sem professores. Não há professores sem formação. Não há formação que nos sirva para a vida inteira. É preciso acompanhar o tempo. É preciso perceber as necessidades e as mudanças. Caso contrário, corremos o risco de chegar a determinadas condições didáticas e só então descobrir que elas não são mais úteis”.

(Geraldo Peçanha de Almeida)

RESUMO

WOITOWICZ, Eliete. **A Formação Inicial de Professores de Geografia no PIBID/UNIOESTE – Campus de Marechal Cândido Rondon-PR (2011-2015)**. 2016. 144 p. Dissertação (Mestrado em Geografia) – Universidade Estadual do Oeste do Paraná (UNIOESTE), Francisco Beltrão-PR.

Esta dissertação procurou analisar as atuações do Subprojeto de Geografia do Programa Institucional de Bolsa de Iniciação à Docência (PIBID), da Universidade Estadual do Oeste do Paraná (UNIOESTE), campus de Marechal Cândido Rondon (MCR), intitulado “*O ensino da Geografia: da teoria à prática*”, no período de 2011 a 2015, perante o aperfeiçoamento, valorização e qualificação da formação inicial de professores. Além disso, buscou-se compreender o contexto histórico-político em que o PIBID surgiu, de modo a contextualizar as políticas públicas educacionais que o amparam. A apresentação desse cenário viabiliza a compreensão das reformas nas políticas de formação docente e, ao mesmo tempo, o entendimento de como o PIBID se estabeleceu como política pública de Estado. Procurou-se trabalhar o conceito de formação inicial docente de modo a correlacioná-lo às atuações do PIBID de Geografia da UNIOESTE/MCR. Condição favorável para evidenciar que as ações do Subprojeto são condizentes com as finalidades do Programa, e atribuem qualidade a formação de professores de Geografia. Buscou-se identificar se os trabalhos, pesquisas e atividades desenvolvidas pelos pibidianos contribuem de fato para a formação inicial de professores, relacionando as práticas desenvolvidas no Subprojeto com a discussão sobre o ministrar aulas de Geografia mais atrativas e significativas. Para tanto, além da pesquisa bibliográfica pertinente ao campo de investigação, utilizou-se a análise qualitativa, através da técnica do estudo de caso, com a participação de 12 (doze) bolsistas de iniciação à docência e 03 (três) professores supervisores (bolsistas e voluntários) do Subprojeto de Geografia, por meio do desenvolvimento de entrevista semiestruturada com perguntas abertas, as quais foram gravadas em áudio e transcritas integralmente. Desenvolveu-se questionário aberto com duas turmas de 7º ano do Ensino Fundamental – perfazendo um total de 49 (quarenta e nove) alunos –, que participam das atividades do PIBID de Geografia há mais de um ano e seis meses, em duas instituições de ensino públicas do município de MCR que integram o Subprojeto em análise. Constatou-se que as ações do Subprojeto do PIBID de Geografia da UNIOESTE/MCR são fundamentais para auxiliar e aperfeiçoar a formação inicial de professores, sobretudo em relação ao aprendizado do trabalho docente, além de melhorar a qualidade do ensino de Geografia nas escolas e na Universidade. Entretanto, também foi possível verificar algumas dificuldades colocadas ao Programa, que causaram instabilidade política ao PIBID. Logo, por intermédio deste estudo, apresentam-se as possibilidades e desafios enfrentados pelo Subprojeto supracitado perante a formação inicial de professores de Geografia. Espera-se que os resultados obtidos contribuam para o fortalecimento e continuidade do PIBID, de modo a ampliar o Programa para um número maior de estudantes de licenciatura no Brasil e, simultaneamente, em escolas públicas da Educação Básica. Além disso, busca-se incentivar mudanças na forma de como o Curso de Licenciatura em Geografia (UNIOESTE/MCR) é encarado, sobretudo em relação à postura de alguns licenciandos e professores que não simpatizam com o ensino.

Palavras-chave: PIBID. Formação inicial de professores de Geografia. Aprendizado do trabalho docente. Ensino de Geografia.

ABSTRACT¹

WOITOWICZ, Eliete. **The Initial Formation of Geography Teachers in PIBID/UNIOESTE – Campus of Marechal Cândido Rondon-PR (2011-2015)**. 2016. 144 p. Dissertation (Master in Geography). State University of West Paraná (UNIOESTE), Francisco Beltrão-PR.

This this dissertation was to analyze the performances of the Institutional Program Geography Subproject Initiation Grant to Teaching (PIBID), the State University of Western Paraná (UNIOESTE), campus Marechal Cândido Rondon (MCR), entitled "*The teaching of geography: from theory to practice*", in the period from 2011 to 2015, before the improvement, enhancement and qualification of initial teacher training . In addition, it sought to understand the historical and political context in which the PIBID arose in order to contextualize the public educational policies that bolster. The presentation of this scenario enables the understanding of reforms in teacher education policies and at the same time, the understanding of how PIBID was established as public policy of the State. He tried to work the concept of initial teacher training in order to correlate it to the performances of PIBID of Geography UNIOESTE/MCR. Favorable condition to show that the Subproject's actions are consistent with the purposes of the program, and assign quality training of Geography teachers. We sought to identify the works, research and activities of the pibidianos contribute indeed to initial teacher education, relating the practices developed in the Sub-project with the discussion of the minister Geography classes more attractive and meaningful. Therefore, in addition to the relevant literature to the field of research, we used qualitative analysis through the case study technique, with the participation of twelve (12) initiation scholarship to teaching and 03 (three) supervising teachers (fellows and volunteers) Geography Subproject, through semi-structured interview of development with open questions, which were audio-recorded and transcribed. Developed open questionnaire with two classes of 7th grade of elementary school - a total of 49 (forty nine) students - who participate in the activities of Geography PIBID for over a year and six months in two schools public of the city of MCR that integrate Subproject under review. It was found that the Subproject actions PIBID of Geography UNIOESTE/MCR is crucial to assist and improve initial teacher training, especially in relation to the learning of the teaching profession, and improve the quality of geography teaching in schools and University. However, it was also possible to see some difficulties posed to the program, which caused political instability to PIBID. Thus, through this study, we present the opportunities and challenges facing the Subproject above before the initial training of Geography teachers. It is expected that the results will contribute to the strengthening and continuity of PIBID, in order to expand the program to a larger number of undergraduate students in Brazil and, simultaneously, in public schools of Basic Education. It also seeks to encourage changes in how the Degree in Geography (UNIOESTE/MCR) is seen especially in relation to the attitude of some undergraduates and teachers who do not sympathize with teaching.

Keywords: PIBID. Initial formation of Geography teachers. Learning teacher work. Geography teaching.

¹ A revisão do título, resumo e palavras-chave em língua estrangeira (inglês) foi realizada pela Professora Mirian Jane Morel, licenciada em Letras – Português/Inglês.

LISTA DE FIGURAS

Figura 01. Principais Diferenças entre Políticas de Governo e de Estado	24
Figura 02. Formação Docente: Mudanças na LDB – Art. 61.....	39
Figura 03. Formação Docente: Mudanças na LDB – Art. 62.....	40
Figura 04. Massacre do Dia 29 de Abril de 2015 Contra os Professores do Estado do Paraná	50
Figura 05. Participação do PIBID de Geografia da UNIOESTE/MCR nas Atividades de Greve da Educação Pública Paranaense (2015).....	63
Figura 06. Estrutura do PIBID em Nível Nacional	66
Figura 07. Atuações do PIBID de Geografia da UNIOESTE/MCR	73
Figura 08. Principais Impactos do PIBID de Geografia/UNIOESTE/MCR	111
Figura 09. Fachada da Escola Estadual Monteiro Lobato, localizada na cidade de MCR	124
Figura 10. Fachada do Colégio Estadual Antônio Maximiliano Ceretta, localizado em MCR	125

LISTA DE TABELAS

Tabela 01. Número de IES e Projetos Participantes do PIBID em 2014 (por edital e região).....	21
Tabela 02. Número de IES Existentes no Brasil - 2011	21
Tabela 03. Quantidade de Bolsas Concedidas pelo PIBID e pelo PIBID-Diversidade (2014).....	43

LISTA DE QUADROS

Quadro 01. Principais Entidades Organizativas Vinculadas à Formação Docente	26
Quadro 02. Conferências Mundiais de Educação para Todos – Metas em Jomtien (1990-2000) e Dakar (2000-2015).....	34
Quadro 03. Ações do PIBID de Geografia da UNIOESTE/MCR (2011-2015).....	58
Quadro 04. Perfil dos Bolsistas de Iniciação à Docência do PIBID de Geografia/UNIOESTE	76
Quadro 05. Formação Inicial Docente no PIBID de Geografia: Percepções dos Licenciandos	86
Quadro 06. Mudanças no Ensino de Geografia e na Vida Acadêmica dos Licenciandos após o Ingresso no PIBID de Geografia.....	88
Quadro 07. Características dos Professores Supervisores do PIBID de Geografia.....	90
Quadro 08. Impactos do PIBID de Geografia/UNIOESTE/MCR nas Turmas das Escolas Participantes	93
Quadro 09. Contribuições do PIBID nas aulas de Geografia das Escolas Participantes.....	96
Quadro 10. Número de Trabalhos e Pesquisas do PIBID de Geografia (2011-2015).....	105
Quadro 11. Níveis de Eventos Participados pelo PIBID de Geografia/UNIOESTE.....	107
Quadro 12. Focos Temáticos dos Trabalhos e Pesquisas do PIBID de Geografia/UNIOESTE/MCR	109
Quadro 13. Percepções dos Alunos do 7º ano do Colégio Estadual Antônio M. Ceretta	113
Quadro 14. Percepções dos Alunos do 7º ano da Escola Estadual Monteiro Lobato.....	115
Quadro 15. Retorno dos Alunos do 7º ano do Colégio Estadual Antônio Maximiliano Ceretta	121
Quadro 16. Retorno dos Alunos do 7º ano da Escola Estadual Monteiro Lobato.....	121
Quadro 17. Retorno dos Alunos do 7º ano da Escola Estadual Monteiro Lobato: atividades que não gostariam de desenvolver	122

LISTA DE ABREVIATURAS E SIGLAS

ANFOPE – Associação Nacional pela Formação de Profissionais da Educação

CAPES – Coordenação de Aperfeiçoamento de Pessoal de Nível Superior

CEFET – Centro Federal de Educação Tecnológica

CGV – Coordenação Geral de Programas de Valorização do Magistério

CONARCFE – Comissão Nacional pela Formação dos Educadores

CTC/EB – Conselho Técnico-Científico da Educação Básica

DEB – Diretoria de Formação de Professores da Educação Básica

DED – Diretoria de Educação a Distância

EFM – Ensino Fundamental e Médio

FIES – Fundo de Financiamento Estudantil

FNDE - Fundo Nacional de Desenvolvimento da Educação

IDEB – Índice de Desenvolvimento da Educação Básica

IES – Instituição de Ensino Superior

IF – Instituto Federal

Inep – Instituto Nacional de Estudos e Pesquisas Educacionais Anísio Teixeira

LDB – Lei de Diretrizes e Bases da Educação Nacional

MCR – Marechal Cândido Rondon

MEC – Ministério da Educação

Parfor – Plano Nacional de Formação de Professores da Educação Básica

PIB – Produto Interno Bruto

PIBIC – Programa Institucional de Bolsa de Iniciação Científica

PIBID – Programa Institucional de Bolsa de Iniciação à Docência

PNAP – Programa Nacional de Formação em Administração Pública

PNE – Plano Nacional de Educação

PPP – Projeto Político Pedagógico

Prodocência – Programa de Consolidação das Licenciaturas

ProUni - Programa Universidade para Todos

PSS – Processo Seletivo Simplificado

SESu - Secretaria de Educação Superior

SNPG – Sistema Nacional de Pós-Graduação

UAB – Universidade Aberta do Brasil

UNIOESTE – Universidade Estadual do Oeste do Paraná

SUMÁRIO

INTRODUÇÃO	13
I O PIBID COMO POLÍTICA PÚBLICA DE ESTADO.....	18
1.1 Contexto histórico-político do PIBID	18
1.2 Mudanças na LDB/1996 e suas implicações na formação de professores no PIBID.....	37
II FORMAÇÃO INICIAL DOCENTE E O PIBID DE GEOGRAFIA	52
2.1 Atuações do PIBID na Formação Inicial de Professores de Geografia	52
2.2 As Vozes do PIBID de Geografia da UNIOESTE/MCR.....	74
III PIBID DE GEOGRAFIA EM AÇÃO: CONTRIBUIÇÕES DOS TRABALHOS E PESQUISAS NA FORMAÇÃO INICIAL DE PROFESSORES.....	101
3.1 Trabalhos e pesquisas no PIBID de Geografia da UNIOESTE/MCR.....	101
3.2 O PIBID e as mudanças no ensino de Geografia nas escolas participantes	112
CONCLUSÃO	129
REFERÊNCIAS	134
APÊNDICES.....	141
Apêndice A – Roteiro de entrevista com professores supervisores.....	141
Apêndice B – Roteiro de entrevista com bolsistas de iniciação à docência	142
Apêndice C – Questionário desenvolvido com alunos da Educação Básica.....	143
ANEXOS	144
Anexo A – Panfleto distribuído aos calouros da UNIOESTE e a população de Marechal Cândido Rondon-PR, em fevereiro de 2015, referente à Greve da Educação Pública	144

INTRODUÇÃO²

Há uma quantidade significativa de pesquisas sobre a formação docente no Brasil, aspecto que pode ser verificado no número crescente de dissertações e teses defendidas em programas de pós-graduação em Educação e áreas afins. Proliferam temas sobre educação em seus mais diversos aportes teóricos: formação inicial e continuada de professores, currículo, metodologias de ensino, identidade e profissionalização docente, políticas de formação, dentre outros.

Este crescimento nas pesquisas vinculadas à Educação pode estar associado à institucionalização de programas educacionais pelo governo federal, especialmente a partir do ano de 2007. O Programa Institucional de Bolsa de Iniciação à Docência (PIBID) faz parte deste prospecto e vem ganhando destaque nos cursos de licenciatura do Brasil, por fomentar de maneira estruturada a formação inicial de professores. O planejamento estratégico do Programa articula Ensino Superior e Educação Básica de forma exitosa, concebendo a escola como espaço fundamental na formação inicial docente.

O PIBID surgiu por meio da implementação de políticas específicas executadas pela Coordenação de Aperfeiçoamento de Pessoal de Nível Superior (CAPES), fundação do Ministério da Educação (MEC). Por ser um Programa educacional recente, que está trazendo resultados expressivos, acredita-se que mais atenção precisa ser dada ao assunto, sobretudo pelos representantes do governo, assim como pelos professores formadores.

Nesse sentido, esta pesquisa procura analisar as atuações do Subprojeto do PIBID de Geografia, intitulado “*O ensino da Geografia: da teoria à prática*”, desenvolvido no Curso de Licenciatura em Geografia da Universidade Estadual do Oeste do Paraná (UNIOESTE), *campus* de Marechal Cândido Rondon (MCR), desde o início de suas atividades (julho de 2011) até o ano de 2015.

Busca-se compreender como se desenvolvem as ações do Programa por meio da análise do Subprojeto de Geografia, identificando os desafios e possibilidades atribuídos à formação inicial de professores.

As experiências vivenciadas no PIBID desde julho de 2011 motivaram a realização desta pesquisa, visto que a trajetória percorrida no Subprojeto supracitado trouxe mudanças significativas na formação docente dos envolvidos, se configurando num novo patamar de profissionalização.

² A revisão gramatical e das normas exigidas pela Associação Brasileira de Normas Técnicas (ABNT) foi realizada pela professora Cybelle Weirich Gomes dos Santos, de língua portuguesa.

É notória a mudança radical que um curso superior proporciona na vida de uma pessoa, especialmente quando se tem a oportunidade de vivenciar o curso e a universidade em sua plenitude: participar de reuniões pedagógicas e deliberativas, eventos técnico-científicos, desenvolver trabalhos e pesquisas na escola e na Universidade, dentre outros. Estas são algumas das oportunidades viabilizadas pelo Programa pesquisado.

Ao consultar o Banco de Teses da CAPES (2015), que disponibiliza referências e resumos das dissertações e teses defendidas nos programas de pós-graduação no Brasil, constatou-se que não existe pesquisa sobre o PIBID de Geografia no âmbito de um curso de mestrado ou doutorado.

É preciso considerar que o Programa surgiu em 2007 e destinou-se inicialmente às áreas de Química, Física, Matemática e Biologia para o Ensino Médio, dada a falta desses profissionais neste nível de ensino. Contudo, a partir de 2009 houve ampliação do PIBID para as outras áreas do conhecimento, em cursos de licenciatura das Instituições de Ensino Superior (IES) federais e estaduais.

Por meio da palavra-chave PIBID, na plataforma da CAPES, identificou-se que até o ano de 2015 foram defendidas 18 (dezoito) pesquisas relacionadas ao Programa: 01 (uma) tese de Doutorado (Física), 02 (duas) dissertações de Mestrado Profissional (Química) e 15 (quinze) dissertações de Mestrado Acadêmico³. Desses, 09 (nove) estudos são da Região Sul, 08 (oito) da Região Sudeste e 01 (um) da Região Centro-Oeste.

Através da leitura dos resumos, verificou-se que a maioria das pesquisas enfatizava a importância do Programa para formação docente, especialmente através da relação de atividades específicas (oficinas; grupos de estudos; práticas discursivas, sequência didática, portfólios, materiais lúdicos). De modo geral, as pesquisas buscavam mostrar como o PIBID contribui para uma formação voltada à reflexão de atividades concretas da docência.

Ressalta-se que o Subprojeto do PIBID de Geografia da UNIOESTE/MCR foi aprovado no primeiro semestre do ano de 2011, iniciando suas atividades no dia 01 de julho do mesmo ano. Portanto, trata-se de um Subprojeto recente, com 4 (quatro) anos e 11 (onze) meses de desenvolvimento (junho de 2016).

³ O maior número de pesquisas contempla as áreas de Matemática e Química, sendo: 06 (seis) dissertações na área de Matemática e 04 (quatro) na área de Química. Um estudo envolveu o Curso de Inglês, outro corresponde a um Subprojeto interdisciplinar de Física e Matemática, uma dissertação na área de Filosofia e outro estudo na área de Pedagogia. Uma das pesquisas analisou todos os subprojetos PIBID de uma determinada IES, porém, não descreveu as áreas pesquisadas.

Ao considerar esse cenário, pretende-se apontar a relevância do Programa para a formação inicial de professores de Geografia, levando em consideração o contexto histórico-político em que o PIBID surgiu e se estabeleceu como política pública de Estado.

A fim de argumentar sobre algumas inquietações expostas em diversos eventos científicos relacionados ao Programa⁴, sobretudo em relação à pertinência e contribuição dos trabalhos e pesquisas, tem-se o intuito de identificar se as práticas didático-pedagógicas e os estudos desenvolvidos pelo PIBID de Geografia auxiliam de fato a formação inicial de professores, além de melhorar a qualidade do ensino de Geografia nas escolas participantes.

Por ser um Programa educacional recente, vem sendo alvo de algumas críticas, principalmente em relação à forma de atuação e avaliação do licenciando bolsista. Essas críticas estimulam a realização desta pesquisa, pois são consideradas como desconhecimento sobre as ações do PIBID e podem ser supridas por meio dos resultados deste estudo. Aliás, as atuações analisadas demonstram que os efeitos alcançados na esfera do PIBID de Geografia se faz condizente com as finalidades propostas pelo Programa.

Defende-se que a qualidade da educação, passa, primeiramente, pela qualificação profissional docente, sendo que foi a partir deste ideário que o PIBID surgiu. Entretanto, existem outras conjunturas que precisam ser consideradas, como: melhores condições de trabalho e salários compatíveis com a função social do magistério.

Acredita-se que a ausência de dissertações e teses sobre a formação inicial docente no âmbito do PIBID de Geografia pode justificar o esforço desta leitura, além de trazer possíveis contribuições ao Programa. Espera-se que a importância do PIBID discutida nesta pesquisa auxilie as reflexões referentes à prática formativa da docência, demonstrando quais as possibilidades, complexidades e os desafios colocados ao Programa.

Para tanto, optou-se pela abordagem qualitativa⁵, por meio da técnica de estudo de caso (GIL, 2002), com a participação dos docentes que integram o PIBID de Geografia, dos licenciandos bolsistas e alunos que vivenciam a prática pibidiana (desde o início de 2014) em

⁴ **I Fórum Regional do PIBID do Oeste e Sudoeste do Paraná** (Cascavel, 2011). **I Seminário Estadual PIBID do Paraná: o impacto na Educação Básica** (Ponta Grossa, 2012); **VIII Semana Acadêmica e VIII Expedição Geográfica: ensino, práticas e formação em Geografia** (Marechal Cândido Rondon-PR, 2013); **II Seminário Estadual PIBID do Paraná: tecendo saberes** (Foz do Iguaçu, 2014). **II Encontro do PIBID-UNIOESTE** (Cascavel, 2014); **I Seminário do PIBID da Região Sul** (Lages-SC, 2015).

⁵ Para Richardson (1989), a pesquisa qualitativa se difere da quantitativa por não empregar instrumental estatístico como base na análise de um problema, visto que não existe a pretensão de medir ou numerar categorias. Assim, as informações coletadas pelo pesquisador não são expressas em números, ou os números e as conclusões que lhe são baseadas representam papel menor no estudo.

duas instituições de ensino públicas do município de MCR⁶. Este critério fundamenta-se na necessidade de análise das ações adotadas pelos referidos docentes e licenciandos, na busca por melhor qualificação da formação inicial de professores e da qualidade do ensino de Geografia.

Seguindo esse viés, para o estudo de caso foram utilizadas algumas técnicas que proporcionaram a coleta de dados necessários. Para esta pesquisa, selecionou-se a entrevista com docentes de Geografia da Rede Pública de Ensino (supervisores do PIBID) e com acadêmicos de iniciação à docência (Apêndice A e B). Optou-se por realizar roteiro semiestruturado com o intuito de averiguar as percepções sobre o Programa em relação à suas contribuições para a formação inicial docente, exercício profissional, expectativas, queixas didáticas, métodos e práticas de ensino adotadas no PIBID, assim como a postura frente aos desafios.

Outra técnica utilizada foi o desenvolvimento de questionário aberto com duas turmas de 7º anos das instituições de ensino públicas participantes do PIBID⁷ (Apêndice C). Esse parâmetro adotado se deve ao maior tempo de participação desses educandos no Programa (um ano e seis meses), em comparação com as turmas de 6º anos. Para tanto, foi elaborado um roteiro semiestruturado sobre as percepções de mudança no ensino de Geografia, observadas pelos alunos durante as atividades desenvolvidas no Subprojeto, além da relação entre professor-aluno e as influências profissionais nas pretensões futuras desses sujeitos.

Analisar as atuações do Subprojeto do PIBID de Geografia/UNIOESTE/MCR, perante o aperfeiçoamento, valorização e qualificação da formação inicial de professores, constitui o objetivo geral desta pesquisa.

Para discorrer sobre a problemática enunciada, sem a intenção de esgotá-la, o estudo abrange três capítulos. O primeiro capítulo, intitulado “O PIBID como Política Pública de Estado”, traz reflexões sobre o contexto histórico-político em que o PIBID surgiu, de modo a contextualizar as políticas públicas educacionais que o amparam. A apresentação desse cenário viabiliza a compreensão das reformas nas políticas de formação docente e, ao mesmo tempo, o entendimento de como o PIBID se estabeleceu como política pública de Estado.

⁶ Escola Estadual Monteiro Lobato – Ensino Fundamental e Colégio Estadual Antônio Maximiliano Ceretta – Ensino Fundamental, Médio e Profissional. Ressalta-se que, no dia 29/02/2016 houve alteração oficial na nomenclatura da primeira instituição de ensino supracitada, que passou a ser chamada de Colégio Estadual Monteiro Lobato – Ensino Fundamental e Médio. Entretanto, optou-se por usar o nome antigo, no intuito de promover conformidade ao período de desenvolvimento da pesquisa.

⁷ O Subprojeto do PIBID de Geografia/UNIOESTE desenvolve suas atividades com turmas do 6º e 7º anos de duas instituições de ensino públicas do município de Marechal Cândido Rondon (Escola Estadual Monteiro Lobato e Colégio Estadual Antônio Maximiliano Ceretta) – critério estabelecido pela coordenação geral do Programa.

Assim, procurou-se compreender a trajetória do processo formativo da docência no âmbito do sistema capitalista de produção, que influenciou (e influencia) as decorrentes mudanças no mundo do trabalho docente e na educação como um todo.

No segundo capítulo, “Formação Inicial Docente e o PIBID de Geografia”, trabalha-se a discussão conceitual da formação inicial docente, correlacionando-a ao PIBID de Geografia da UNIOESTE/MCR, na tentativa de demonstrar que as atuações do Subprojeto são condizentes com as finalidades do Programa, e atribuem qualidade a formação inicial de professores de Geografia.

Nesta seção, foram analisadas as entrevistas com os professores e licenciandos do Programa, as quais contribuíram para o entendimento do processo formativo no PIBID e os impactos gerados durante a profissionalização dos sujeitos envolvidos.

No terceiro e último capítulo, nomeado “PIBID de Geografia em Ação: contribuições dos trabalhos e pesquisas na formação inicial de professores”, procurou-se identificar se os trabalhos, pesquisas e atividades desenvolvidas pelos pibidianos contribuem de fato para a formação inicial docente, relacionando as práticas desenvolvidas no Subprojeto com a discussão sobre o ministrar aulas de Geografia mais atrativas e significativas.

Nesse momento, foram apresentadas as análises dos questionários respondidos pelos alunos das escolas públicas envolvidas com o PIBID, que apontaram as percepções destes educandos em relação às mudanças ocorridas no ensino de Geografia por meio das atuações do Programa.

Por fim, estão expostas as considerações finais do trabalho, onde são tecidas as conclusões acerca dos dados coletados e das reflexões que foram realizadas ao longo da pesquisa, oportunas às denotações deste estudo, considerando os limites e possibilidades atribuídos a uma dissertação de mestrado.

I

O PIBID COMO POLÍTICA PÚBLICA DE ESTADO

“De acordo com o que poderíamos denominar “a sabedoria popular”, para ensinar basta “saber” a matéria que se ensina. O conhecimento do conteúdo parece ser um sinal de identidade e de reconhecimento social. Mas, para ensinar, bem sabemos que o conhecimento da matéria não é um indicador suficiente da qualidade do ensino. Existem outros tipos de conhecimentos que também são importantes: o conhecimento do contexto (onde se ensina), dos alunos (a quem se ensina), de si mesmo e também de como se ensina”.

(Carlos Marcelo Garcia)

1.1 Contexto histórico-político do PIBID

O PIBID faz parte das iniciativas do MEC e foi criado como incentivo à formação inicial docente. É organizado pela Diretoria de Formação de Professores da Educação Básica (DEB), órgão da CAPES, que tem como foco de sua missão a promoção de ações voltadas para valorização do magistério, por meio da formação de professores.

O Programa concede bolsas de estudo, por meio do cumprimento das normas de seleção determinados em edital, para estudantes de licenciatura, professores das universidades e das escolas públicas. No entanto, o PIBID não é meramente um Programa de bolsas. Seus princípios visam incentivar os futuros profissionais da educação a atuarem na Educação Básica e, ao mesmo tempo, manter na rede os já atuantes.

Financiado pela CAPES, o PIBID é um dos Programas educacionais do Brasil mais estruturados no que tange a qualificação docente, visto que realiza a articulação concreta entre Ensino Superior e Educação Básica, unindo de forma bem-sucedida os sistemas de ensino federal, estadual e municipal.

Esse aspecto pode ser identificado por meio do sucesso documentado pelos atores e beneficiários do Programa nos relatórios de gestão, na articulação entre teoria e prática no âmbito da relação direta entre escola e universidade, no desenvolvimento do licenciando nas mais diversas atividades acadêmicas, nos trabalhos produzidos e publicados em revistas e eventos.

O PIBID surgiu através da implementação de políticas específicas executadas pela CAPES. Fundada em 1951, esta entidade lidava, até recentemente, com uma desagradável

lacuna: a pouca atenção dada à Educação Básica. Esse espaço passou a ser preenchido por meio da promulgação da Lei nº 11.502, de 11 de julho de 2007, que modificou a estrutura da CAPES no seu Art. 2º, atribuindo a indução e o fomento à Educação Básica como um dos eixos centrais desta agência, mediante a formação inicial e continuada de professores.

Estas ações são organizadas por intermédio de duas diretorias específicas: a DEB e a Diretoria de Educação a Distância (DED). As atuações da DEB estão pautadas na valorização do magistério, através da formação de professores (inicial e continuada) para atuarem na Educação Básica. Assim sendo, a DEB fomenta oito Programas importantes⁸:

- 1- **PIBID**, que está voltado para estudantes de licenciatura, ou seja, para formação inicial docente;
- 2- **Plano Nacional de Formação de Professores da Educação Básica (Parfor)**, que se destina a professores que atuam na rede pública, porém, sem a formação superior exigida pela Lei nº 9.394, de 20 de dezembro de 1996;
- 3- **Programa de Consolidação das Licenciaturas (Prodocência)**, que busca promover a melhoria e a inovação nas licenciaturas, inclusive incentivando a atualização dos professores formadores;
- 4- **Programa Observatório da Educação (OBEDUC)**, que tem o objetivo de fomentar estudos e pesquisas em educação, proporcionando a articulação entre pós-graduação, licenciaturas e escolas de Educação Básica, estimulando a produção acadêmica em nível de mestrado e doutorado;
- 5- **Programa Novos Talentos**, que tem como objetivo apoiar propostas para realização de atividades extracurriculares para professores e alunos da Educação Básica, contribuindo para enriquecer a formação desses sujeitos;
- 6- **Programa de Apoio a Laboratórios Interdisciplinares de Formação de Educadores (Life)**, que visa selecionar propostas que tenham por objetivo a criação de laboratórios interdisciplinares de formação de educadores, constituindo espaços de uso comum das licenciaturas nas dependências de Instituições Públicas de Ensino Superior, destinados a promover a interação entre diferentes cursos de formação de professores, de modo a incentivar o desenvolvimento de diferentes metodologias;
- 7- **Programa de Apoio à Formação de Profissionais no Campo das Competências Socioemocionais**, que apoia o desenvolvimento de projetos de pesquisa e de inovação em rede que permitam a criação de estratégias para o desenvolvimento de

⁸ Informações coletadas no site da CAPES. Disponível em: <<http://www.capes.gov.br/educacao-basica>>. Acesso em: 22 de fevereiro de 2016.

competências socioemocionais aliadas à formação de profissionais do magistério, bem como à melhoria da Educação Básica na rede pública; e,

- 8- Programa de Cooperação Internacional STEM** (sigla para Science, Technology, Engineering and Mathematics), que visa à troca de conhecimentos entre docentes e pesquisadores para incentivar a inovação curricular e a criação de novas estratégias na formação de professores da Educação Básica nas áreas de ciências e matemática.

A DED tem a finalidade de articular, fomentar e avaliar as instituições públicas de ensino superior visando à oferta de qualidade de cursos superiores na modalidade à distância. Os programas em execução são: Universidade Aberta do Brasil (UAB), Parfor à Distância e Programa Nacional de Formação em Administração Pública (PNAP).

Esses e outros programas “[...] são respaldados pelo Conselho Técnico-Científico da Educação Básica (CTC/EB) da CAPES, criado a partir da Lei nº 11.502/2007, que elaborou o Decreto nº 6.755/2009, instituindo a Política Nacional de Formação de Profissionais do Magistério da Educação Básica” (CLÍMACO; NEVES; LIMA, 2012, p. 185).

Assim, o PIBID passa a ser planejado, organizado e executado por meio da DEB, o que justifica o codinome “Nova CAPES” (CLÍMACO; NEVES; LIMA, 2012). Na compreensão de Dourado (2008), a atuação da “Nova CAPES” é uma forma de articular a Educação Básica e o Ensino Superior, ampliando as ações de formulação de políticas para a formação de professores.

O primeiro edital do PIBID (Edital MEC/CAPES/FNDE nº 01/2007) foi publicado no dia 12 de dezembro de 2007, sendo aprovadas 43 propostas de Instituições de Ensino Superior (IES) Federais. Por meio deste edital, operacionalizou-se o PIBID como ação conjunta do MEC, por intermédio da Secretaria de Educação Superior (SESu), da CAPES e do Fundo Nacional de Desenvolvimento da Educação (FNDE).

Esse edital foi veiculado com intuito de estimular a iniciação à docência de estudantes das instituições federais de educação superior, e preparar a formação de docentes em cursos de licenciatura presencial plena para atuarem na Educação Básica.

Ao ser lançado (2007), a prioridade de atendimento do PIBID eram as áreas de Física, Química, Biologia e Matemática para o Ensino Médio, devido à carência de professores nessas disciplinas. Entretanto, com os primeiros resultados positivos desta política de valorização do magistério e o crescimento da demanda, a partir de 2009, o Programa passou a atender outras licenciaturas e modalidades de ensino da Educação Básica, incluindo a Educação de Jovens e Adultos, Educação Indígena, Educação do Campo e quilombolas, por meio do PIBID-Diversidade.

Atualmente, a definição dos níveis a serem atendidos e a prioridade das áreas cabem às instituições participantes, em diálogo com as redes de ensino e verificada a necessidade educacional e social do local ou da região em que está inserido (BRASIL, 2013).

Na Tabela 01 é possível observar a abrangência do Programa, visto que em 2007 havia apenas 43 IES (Federais) participantes.

Tabela 01. Número de IES e Projetos Participantes do PIBID em 2014 (por edital e região)

Região	IES	Projetos PIBID*	Projetos PIBID-Diversidade**	Total de Projetos
Norte	27	27	05	32
Nordeste	56	56	10	66
Centro-Oeste	21	21	05	26
Sudeste	114	114	3	117
Sul	66	66	6	72
Total	284	284	29	313

Fonte: Site da Fundação CAPES – Ministério da Educação (dados atualizados em 21/07/2014).

*Edital CAPES nº 61/2013; **Edital CAPES nº 66/2013.

Conforme os dados da Tabela 01, existem 284 IES participantes do PIBID, sendo que em 29 delas, há também, programas destinados às áreas da Educação Escolar Indígena e Educação do Campo, desenvolvidos por meio do PIBID-Diversidade. Deste modo, o Programa contém 313 projetos institucionais distribuídos pelo Brasil, com destaque para a Região Sudeste que contempla 117 projetos.

Ao considerar a quantidade de IES existentes no País, exposta na Tabela 02, é possível concluir que essa incidência (117 projetos) se deve ao número de instituições presentes na Região Sudeste (1.157), representando 49% da totalidade das IES brasileiras.

Tabela 02. Número de IES Existentes no Brasil - 2011

Região	Número de IES
Norte	152
Nordeste	432
Centro-Oeste	235
Sudeste	1.157
Sul	389
Brasil	2.365

Fonte: IBGE e Censo da Educação Superior (2011).

De acordo com a Tabela 02, existem 2.365 IES no Brasil, considerando Faculdades, Universidades, Centros Universitários, Centros Federais de Educação Tecnológica (CEFET) e Institutos Federais (IF), sejam elas públicas ou privadas. Deste total, apenas 284 IES participam do PIBID, com 2.997 subprojetos.

Salienta-se que em 2012 havia 196 IES participantes do PIBID, as quais desenvolviam 2.500 subprojetos. Nota-se que houve ampliação do Programa no número de subprojetos e de IES participantes e, conseqüentemente, no número de bolsas concedidas. Mais 497 novos subprojetos e 88 IES passaram a fazer parte do PIBID no período de 2013-2014.

Cabe destacar que, esses subprojetos não representam a totalidade de cursos de licenciatura participantes do PIBID, dado que existem subprojetos interdisciplinares que reúnem duas ou mais disciplinas. Ressalta-se que existem 8.194 cursos de licenciatura distribuídos em todo Brasil⁹.

Diante deste cenário, nota-se que apesar do expressivo crescimento do PIBID, se faz necessário ampliar o Programa para todas as licenciaturas e escolas públicas brasileiras, suprimindo efetivamente a necessidade da Educação Básica e da formação inicial de professores. Uma utopia a perseguir.

Os dados expostos anteriormente indicam o êxito da demanda por uma política de governo que, através de sua ampliação e da relevância do trabalho dos envolvidos, se transformou numa política de Estado, por meio do Decreto nº 7.219 de 24 de junho de 2010, o qual estabeleceu o PIBID como política estratégica de Estado em prol da melhoria e incentivo à formação docente e da educação como um todo.

A implementação do Decreto supracitado evidencia a preocupação com a institucionalização do Programa, sua consolidação e continuidade na agenda das políticas públicas educacionais. A ideia é fazer com que o PIBID, a exemplo do Programa Institucional de Bolsa de Iniciação Científica (PIBIC), que valorizou a ciência nas universidades, se efetive como política de Estado voltada para formação inicial de professores¹⁰ (BRASIL, 2013).

⁹ Dados fornecidos pelo Instituto Nacional de Estudos e Pesquisas Educacionais Anísio Teixeira (Inep), referentes ao ano de 2012. Disponível em: <http://download.inep.gov.br/download/superior/censo/2012/resumo_tecnico_censo_educacao_superior_2012.pdf>.

¹⁰ Entretanto, a Portaria 046/2016 publicada pela CAPES no dia 15 de abril de 2016, ameaça a consolidação do PIBID como política de Estado, visto que altera o enfoque do Programa, priorizando ações voltadas à alfabetização e letramento dos alunos da Educação Básica, em detrimento da formação inicial de professores. Existe manifestação entre os participantes do PIBID em prol da revogação da Portaria supracitada. Para ter acesso ao conteúdo do documento, consultar: <<http://www.capes.gov.br/images/stories/download/legislacao/15042016-Portaria-46-Regulamento-PIBID-completa.pdf>>.

Por meio destas determinações legais, aos poucos esta proposta está se materializando. No entanto, mesmo diante da legislação, o Programa está sofrendo restrições orçamentárias postas pelo governo federal que ameaçam seu avanço e fortalecimento.

O estabelecimento do PIBID como política de Estado indica que mesmo mudando o governo a ideia não será abandonada facilmente e nem terá seus princípios distorcidos. Contudo, esse fator está exigindo dos envolvidos constante mobilização em prol da manutenção do Programa na agenda política educacional. Fato que demonstra a fragilidade atual do PIBID perante o descaso político. Tentar solucionar a crise econômica restringindo os recursos da educação demonstra insensatez, pois este é o principal setor que promove o desenvolvimento de um país.

Na tentativa de melhor esclarecer as distinções entre políticas de governo e de Estado, faz-se necessário levar em conta os apontamentos de Oliveira (2011, p. 329), que alega o seguinte:

Considera-se que políticas de governo são aquelas que o Executivo decide num processo elementar de formulação e implementação de determinadas medidas e programas, visando responder as demandas da agenda política interna, ainda que envolvam escolhas complexas. Já as políticas de Estado são aquelas que envolvem mais de uma agência do Estado, passando em geral pelo Parlamento ou por instâncias diversas de discussão, resultando em mudanças de outras normas ou disposições preexistentes, com incidência em setores mais amplos da sociedade.

Como visto os dois termos não são intercambiáveis, possuem formas específicas de elaboração e aprovação, sendo utilizados em situações distintas. As informações contidas na Figura 01 visam ilustrar as principais diferenças entre essas políticas, e permite identificar o PIBID como política de Estado.

A apresentação dessa conjuntura política é primordial no momento atual, visto que se torna prerrogativa essencial para fortalecer a luta pela manutenção do PIBID na agenda educacional, sobretudo como principal Programa de formação inicial de professores no Brasil.

Figura 01. Principais Diferenças entre Políticas de Governo e de Estado



Fonte: Organizado pela autora com base na entrevista do Prof. Dr. Geraldo Di Giovanni (UNICAMP), concedida ao Jornal do Conselho Regional de Psicologia do Rio de Janeiro em 2010.

Assim, entende-se que as políticas públicas podem ser tanto de governo quanto de Estado, a diferença está na forma de como são institucionalizadas. Nesse sentido, as políticas de Estado são aquelas que possuem maior durabilidade e dificilmente serão suprimidas devido à sua importância social, mesmo diante da troca de governos. Já as políticas de governo possuem menor duração e uma institucionalização mais frágil.

Torna-se relevante ressaltar que a implementação do PIBID como política pública de Estado não surgiu repentinamente, mas faz parte de uma conquista histórica proporcionada pela luta incessante dos profissionais da educação. Esse esforço esteve (e está) associado à busca por melhorias durante a formação e de valorização da carreira docente, além da qualidade na Educação Básica. Isso demonstra que o foco de atuação do Programa está voltado para auxiliar a formação do professor nos cursos de licenciatura (TANCREDI, 2013).

Deste modo, a constituição do PIBID possui uma história, um contexto político e social que pode ser analisado a partir da reforma política educacional brasileira. Freitas (2002) lembra que o histórico das políticas públicas de formação de professores no Brasil foi marcado pela luta dos profissionais da educação desde o final dos anos de 1970 e início de 1980, o que demonstra que esta batalha não é recente. A autora declara que,

Os anos 80 representaram a ruptura com o pensamento tecnicista que predominava na área até então. No âmbito do movimento da formação, os

educadores produziram e evidenciaram concepções avançadas **sobre formação do educador**, destacando o caráter sócio-histórico dessa formação, a necessidade de um profissional de caráter amplo, com pleno domínio e compreensão da realidade de seu tempo, com desenvolvimento da consciência crítica que lhe permita interferir e transformar as condições da escola, da educação e da sociedade (FREITAS, 2002, p. 139, grifo da autora).

No âmbito dessa perspectiva emancipadora, surge a concepção de *profissional de educação*¹¹, tendo na prática docente e no trabalho pedagógico sua característica essencial. Essa interpretação se configurou num poderoso marco para garantir a igualdade de condições de formação, tendo como um dos princípios gerais o entendimento da *necessidade de vincular a forma de organização da escola com a formação do professor*.

A igualdade de condições de formação fez parte do movimento docente desde o início dos anos de 1980, período em que foi firmado “[...] o princípio de que *a docência constitui a base da identidade profissional de todo educador*” (SCHEIBE; BAZZO, 2001, p. 95). Esse princípio trouxe os primeiros entendimentos a respeito da base comum nacional para formação de professores.

Além disso, esse movimento procurava romper com o padrão denominado na literatura educacional de modelo da racionalidade tecnicista, também chamado de “modelo 3+1”, o qual tinha os três primeiros anos da formação centrados no conteúdo e, apenas o último ano, dedicado às disciplinas pedagógicas, o que se mostrava inadequado à prática profissional docente (PEREIRA, 1999).

As principais críticas a esse modelo estão baseadas na fragmentação entre teoria e prática durante a preparação profissional, atribuindo prioridade à fundamentação teórica em detrimento da formação prática e pedagógica, distanciando a universidade da escola. Essa maneira de conceber a formação docente trouxe impactos na prática pedagógica em sala de aula, visto que se realizava um conhecimento técnico por meio da reprodução de um mesmo método (exposição oral), como se o aprendizado da turma fosse totalmente homogêneo.

¹¹ Esta concepção de profissional de educação teve o intuito de superar as dicotomias existentes entre *professores e especialistas, pedagogia e licenciaturas, especialistas e generalistas*, buscando avançar perante a democratização das relações de poder no interior das escolas e na elaboração de novos projetos coletivos (FREITAS, 2002).

Outros dois princípios que norteavam (e norteiam até os dias atuais) a pauta de reivindicações dos profissionais da educação, estão ligados à *gestão democrática da escola e da educação*¹² em todos os níveis e modalidades de ensino, e com a *luta pela autonomia universitária* (autonomia didático-científica, administrativa e de gestão financeira e patrimonial), o que não significa a progressiva retirada de recursos públicos das IES e da responsabilidade do Estado no que tange o financiamento, a manutenção e o desenvolvimento dessas instituições, tal como interpreta o atual governo neoliberal (FREITAS, 2002).

Se os anos de 1980 representaram, para os educadores, o marco da reação ao pensamento tecnicista, os anos de 1990 ficaram conhecidos como a “Década da Educação”, momento que em houve o aprofundamento das políticas educacionais neoliberais, que adquiriram importância estratégica perante o processo de acumulação de capital, principalmente devido à influência de organizações multilaterais, como o Banco Mundial, fazendo ressurgir a concepção tecnicista ao debate educacional sob nova faceta.

Para compreensão do contexto histórico-político-social da educação no Brasil, faz-se necessário levar em consideração a importância dos debates promovidos por diversas entidades organizativas relacionadas à formação de professores, dispostas no Quadro 01.

Quadro 01. Principais Entidades Organizativas Vinculadas à Formação Docente

Entidades Organizativas	Data de Fundação
Confederação Nacional dos Trabalhadores em Educação – CNTE ;	1945
Associação Nacional de Política e Administração da Educação – ANPAE ;	1961
Associação Nacional de Pós-Graduação e Pesquisa em Educação – ANPEd ;	1976
Centro de Estudos Educação e Sociedade – CEDES ;	1979
Comissão Nacional pela Formação dos Educadores – CONARCFE ;	1983
Associação Nacional pela Formação de Profissionais da Educação – ANFOPE ;	1990
Fórum Nacional de Diretores de Faculdades, Centros de Educação ou Equivalentes das Universidades Públicas Brasileiras – FORUMDIR .	1992

Fonte: SCHEIBE; BAZZO (2001). Organização: WOITOWICZ, Eliete.

¹² O princípio da gestão democrática da escola está inscrito na Constituição Federal, na Lei de Diretrizes e Bases da Educação Nacional (LDB) e no Plano Nacional de Educação (PNE). Esta premissa pressupõe um processo de construção coletiva, com a participação efetiva dos vários seguimentos da comunidade escolar (pais, professores, estudantes e funcionários) na organização, elaboração e avaliação dos projetos pedagógicos e na administração dos recursos da escola. Já a gestão democrática da educação não se limita apenas ao acesso à escola, mas também a permanência. Estas garantias estão sob responsabilidade das diversas instâncias do Poder Público – União, Estados, Distrito Federal e Municípios.

Através dessas (Quadro 01) e de outras entidades, foi possível ampliar as discussões e deliberações em relação às reformulações das políticas públicas vinculadas à formação docente, sobretudo no que se refere à “[...] defesa de uma política cada vez mais global de formação e valorização dos profissionais da educação, contemplando a sua formação [...] questões de carreira e de salário” (SCHEIBE; BAZZO, 2001, p. 95).

Em 2007, ano da criação do PIBID, Freitas já apontava que as soluções relacionadas à formação docente

[...] não estão vinculadas às questões técnicas, nem sequer a grandes proposições teóricas. Elas se articulam com a possível e devida apropriação, pelo Estado, dos resultados dos estudos dos pesquisadores que têm orientado os educadores, seus movimentos e entidades no debate sobre os princípios e os fundamentos da formação (FREITAS, 2007, p. 1.207).

Evidencia-se que o Estado vem ignorando parte das pesquisas que estão sendo produzidas sobre os problemas relativos à formação docente, indicando que os descasos com a educação pública são oriundos do descompromisso do Estado neoliberal perante o financiamento e manutenção deste serviço público essencial à sociedade. Frequentemente os interesses do Estado se sobressaem às pesquisas científicas, não apenas na educação, mas também em outros setores, como a saúde, por exemplo.

O compromisso pela construção de uma educação de qualidade é responsabilidade da escola, da sociedade e do Estado. Não se pode pensar em qualidade educacional sem considerar o aperfeiçoamento da formação dos profissionais da educação, que estão diretamente envolvidos nesse processo. Logo, o PIBID pode ser considerado um avanço nessas ações, visto que sua essência está centrada na formação inicial docente e na qualidade da Educação Básica.

Nesse sentido, as discussões promovidas pelas diferentes entidades organizativas que representam os profissionais do magistério, proporcionaram as reformulações das diretrizes que norteiam o sistema educacional brasileiro, sendo referência na elaboração da primeira Lei de Diretrizes e Bases da Educação Nacional (LDB) – Lei nº 4.024 de 1961 –, e nas reformas posteriores. Assim, a segunda versão da LDB foi aprovada exatamente 10 anos depois, em 1971, e a terceira, ainda vigente no País, em 1996 (CAMPOS; SOUZA JÚNIOR, 2011).

A configuração das políticas de formação docente no Brasil esteve articulada ao modelo de expansão do Ensino Superior na década de 1990, marcado por um regime

neoliberal, que acompanhou as reformas do Estado subordinado às “recomendações” dos organismos internacionais, como o Banco Mundial¹³.

Sobre este assunto, Dourado (2002, p. 238) alega que,

[...] é notório o papel que esse organismo [Banco Mundial] exerce no âmbito educacional na América Latina e, particularmente, no Brasil ao difundir, entre outras medidas, em seus documentos uma nova orientação para a articulação entre educação e produção do conhecimento, por meio do binômio privatização e mercantilização da educação.

No campo educacional, este interlocutor multilateral fortalece sua atuação no País a partir da década de 1980, visto que nesta época houve o surgimento do endividamento brasileiro, no qual o Banco Mundial tornou-se o “[...] responsável por assegurar o pagamento da dívida externa e por empreender a reestruturação e abertura dessas economias, adequando-as aos novos requisitos do capital globalizado” (SOARES, 1996, p. 20). Deste modo, as implicações desta organização no Ensino Superior foram exaustivamente denunciadas nos últimos anos, tanto pelas entidades educacionais quanto por estudiosos da área.

Alguns transtornos também são sentidos nos dias atuais, visto que o ajuste fiscal perante a crise econômica brasileira traz consequências marcantes para diversos setores, especialmente o da educação. No caso do PIBID, no mês de junho de 2015, foi divulgado aos professores envolvidos com o Programa, um e-mail alarmante do Coordenador Geral de Programas de Valorização do Magistério – que se encontra sob responsabilidade da CAPES e de sua respectiva diretoria (DEB).

O conteúdo desse e-mail informava que o PIBID sofreria reduções drásticas em seu orçamento nos meses seguintes, sendo necessário o corte de 50% a 90% das bolsas concedidas aos bolsistas de iniciação à docência. Essa notícia gerou indignação entre os participantes, visto que a continuidade desta política educacional estaria ameaçada, movendo-se na contramão da legislação que o ampara.

Diante desses fatos, mobilizações foram organizadas por meio das redes sociais, sendo que os beneficiários do PIBID mostraram a importância do Programa para a formação docente e Educação Básica, além de divulgar as atividades realizadas nos subprojetos distribuídos no País e assinar petições em prol da continuidade do Programa¹⁴. Esta foi a forma mais eficaz encontrada pelos integrantes do PIBID para demonstrar o impacto desta política e seu reconhecimento social.

¹³ No geral, as recomendações do Banco Mundial incentivam a privatização de instituições públicas, o que por sua vez, retira do Estado algumas de suas responsabilidades, sobretudo de financiamento e manutenção do serviço público, como a educação.

¹⁴ Nas redes sociais foram feitas diversas postagens com as *hashtags* #FicaPIBID e #AvançaPIBID. Um abaixo-assinado coletou mais de 100 mil assinaturas em defesa do Programa.

Este movimento gerou efeitos positivos: na mesma semana a CAPES se pronunciou oficialmente, garantindo que as bolsas em vigência não seriam canceladas. Posteriormente, outro informe veiculado permitia a seleção de novos bolsistas de iniciação à docência, caso existisse subprojetos em defasagem. Ressalta-se que, além do PIBID, o Parfor também está ameaçado pelos cortes do governo federal – Programa destinado à oferta de Educação Superior para professores da Rede Pública.

De acordo com a CAPES, o redesenho das ações e dos Programas em andamento, assim como a nova configuração na concessão de bolsas de estudo que estão em vigência na DEB, será fortemente impactado no ano de 2016. Diante deste cenário, o Fórum Nacional dos Coordenadores Institucionais do PIBID (FORPIBID)¹⁵, tem atuado com compromisso e responsabilidade para evitar a descontinuidade do Programa, estabelecendo diálogo periódico com o governo.

Esta situação comprova que ainda há muito para ser feito em face da formação profissional docente e da educação como um todo, dado que a crise econômica do País é admitida a partir dos interesses dos organismos multilaterais e das grandes empresas, em detrimento de setores fundamentais para o desenvolvimento do Brasil, como a educação que é tratada através do ponto de vista mercantil.

Pontuschka (2013, p. 435) alerta que,

[...] o sistema capitalista sempre recorre a novas estratégias para manutenção do status quo, ou seja, a introdução do neoliberalismo que passa a ter um papel mundial, ocasionando profundas mudanças nas sociedades em geral e especificamente no trabalho e na educação.

Sem dúvida, os interesses econômicos se sobressaem aos educacionais, tornando a educação como ponto estratégico para garantia, manutenção e ampliação do sistema capitalista. Este fato propicia o desenvolvimento de políticas educacionais que são acompanhadas de constantes conflitos, intervenções e resistências, assim como vem ocorrendo no PIBID.

É importante destacar que,

O marco inicial da estratégia política e dos critérios setoriais de financiamento do Banco Mundial para a educação básica pública, data dos anos de 1960/1970, quando ocorreu o aumento dos índices de matrícula nos países devedores, em decorrência do movimento de independência política dos Estados na África, da ascensão dos governos autoritários na América

¹⁵ Entidade composta por 312 coordenadores institucionais do PIBID, que atua como interlocutora entre os projetos do Programa, a CAPES, as secretarias de educação e demais órgãos e instituições. O FORPIBID foi criado em dezembro de 2014, durante o V Encontro Nacional das Licenciaturas (ENALIC) e IV Seminário Nacional do PIBID, realizado em Natal-RN. Este grupo se constituiu como a principal instância política em defesa do PIBID.

Latina, da explosão demográfica e do êxodo rural para os centros urbanos e da concepção de que a educação geraria empregos e desenvolvimento econômico. Em virtude disso, o setor educacional passou a ser considerado, juntamente com a saúde e o desenvolvimento agrícola, entre os mais relevantes no quadro dos financiamentos do Banco (PEDROSA, 2006, p. 8).

No decorrer dos anos de 1960, observa-se o aumento de empréstimos destinados à educação, emergindo nesse contexto as primeiras universidades de formação para docentes. Contudo, nesse mesmo período, o Banco Mundial estabelece a “pobreza” como parte das suas políticas, sem necessariamente justificá-la – como se a pobreza fosse causada apenas pela falta de instrução educacional, sem considerar os altos índices de concentração de renda, desemprego, baixos salários, entre outros.

“A preocupação com a pobreza, agregada à racionalidade dos custos financeiros, possibilitava alcançar os objetivos da Educação Básica (mais especificamente, o primeiro ciclo do Ensino Fundamental)” (PEDROSA, 2006, p. 9). Ou seja, garantir o acesso à Educação Básica é entendido como sinônimo de redução dos índices de pobreza no País.

As concepções das agências internacionais financeiras demonstram sua natureza utilitarista perante a educação, principalmente em relação à priorização da Educação Básica, “[...] pois fragmentam, desarticulam a luta pela democratização da educação em todos os níveis, entendida [constitucionalmente] como um direito social inalienável” (DOURADO, 2002, p. 239). Estas ações acarretam um processo de secundarização educacional, levando a privatização crescente da educação, especialmente da Educação Superior.

Esses aspectos tornam-se evidentes nas recomendações dispostas no documento intitulado “*La enseñanza superior: las lecciones derivadas de la experiencia*”, publicado pelo Banco Mundial em 1995, que orientam: **a)** a privatização desse nível de ensino, sobretudo em países como o Brasil, que não conseguiram instituir políticas de expansão das oportunidades educacionais pautadas pela garantia de acesso e equidade ao Ensino Fundamental, bem como, pela garantia de um padrão de qualidade a esse nível de ensino; **b)** o estímulo à implementação de novas formas de regulação e gestão das instituições estatais, que permitam alterações e arranjos jurídico-institucionais, visando a busca de novas fontes de recursos junto a iniciativa privada sob o argumento da necessária diversificação das fontes de recursos; **c)** destinação de recursos públicos para instituições privadas; **d)** eliminação de gastos com políticas compensatórias (moradia, alimentação); **e)** diversificação do ensino superior, por meio do incremento à expansão do número de instituições não universitárias; entre outras.

As políticas do Banco Mundial orientam “[...] o direcionamento do papel do Estado, o pagamento da dívida externa e a abertura dos mercados no circuito competitivo”, além de

influenciar a privatização do setor educacional, especialmente por meio da sua desnacionalização¹⁶ (PEDROSA, 2006, p. 13). Segundo a autora, esse processo “[...] é uma ferramenta utilizada pelos organismos internacionais para fortalecer o controle das empresas estrangeiras sobre as empresas nacionais, escolas e centros de pesquisa” (p. 19).

Diante deste cenário, observa-se que os créditos concedidos à educação fazem parte de projetos econômicos que integram a dívida externa do Brasil às instituições bilaterais, multilaterais e bancos privados (FONSECA, 1998). Como reflexos desses preceitos e da forte ascendência que o Banco Mundial exerce na educação brasileira, aconteceram algumas alterações na legislação educacional, especialmente em relação à LDB/1996. Assim,

[...] frente aos debates de parte dos intelectuais, das organizações dos profissionais e de reuniões internacionais, a legislação da educação brasileira foi reformada. Nesses termos, a promulgação da LDB [1996] atendeu, de certo modo, às reivindicações solicitadas por professores, mas que, sobretudo, respondeu aos interesses governamentais, que buscavam acatar as recomendações dos organismos multilaterais (CAMPOS; SOUZA JÚNIOR, 2011, p. 36).

Durante a década de 1990, a economia internacional caracterizava-se por promover uma lógica de mercado no âmbito das relações sociais, definida pela flexibilização e precarização do trabalho. Esses aspectos foram traduzidos nas reformas educativas ao propor o desenvolvimento de competências e habilidades, o monitoramento de resultados e a promoção da autonomia das escolas (OLIVEIRA, 2003; RODRÍGUEZ; VARGAS, 2008).

Na LDB/1996 essas influências podem ser identificadas, reforçando especialmente uma perspectiva descentralizadora. De acordo com Cury (1997), a principal mudança na concepção da Lei está vinculada a flexibilização em termos de planejamento e na centralização da avaliação. Ao invés de priorizar a base, através do currículo e de um planejamento mínimo, o controle está centrado na avaliação¹⁷, cujos resultados acabam por se transformarem em mecanismos de controle do trabalho das escolas e dos professores.

Esses elementos são evidenciados no âmbito do PIBID de Geografia/UNIOESTE, visto que a formação inicial docente preocupa-se com as particularidades pedagógicas da profissão, ou seja, com o trabalho específico da docência. Cabe destacar que, os resultados do

¹⁶ Na prática, a desnacionalização da Educação acontece por meio da venda de Instituições de Ensino Superior privadas para investidores internacionais, ou seu investimento direto, com a finalidade única de obter lucros e realizar especulação financeira.

¹⁷ Diversos sistemas de avaliação, nacionais e internacionais, foram implementados na década de 1990, como o Sistema Nacional de Avaliação da Educação Básica (Saeb); o Exame Nacional de Ensino Médio (ENEM); o Exame Nacional de Cursos (ENC) [Provão] e a Avaliação dos Cursos Superiores. O Laboratório Latino-Americano de Avaliação da Qualidade de Educação e o Programa Internacional de Avaliação dos Estudantes (PISA) são exemplos de projetos internacionais de avaliação (ALTMANN, 2002, p. 81).

Programas são monitorados constantemente por sua coordenação geral, na intenção de avaliar as atuações e melhor distribuir os recursos financeiros.

Ressalta-se que as recomendações do Banco Mundial para a educação brasileira reforçam, em primeira instância, a má qualidade de ensino e a desigualdade do sistema escolar. Se esses problemas não existissem, a institucionalização do PIBID não seria necessária, assim como de outras políticas educacionais. A própria flexibilização do planejamento, sobretudo administrativo, financeiro e pedagógico, indica que o Estado divide sua responsabilidade de prover a educação com a sociedade civil.

Salienta-se que a busca por autonomia pedagógica das escolas públicas foi uma luta constante das organizações representativas dos profissionais da educação, principalmente entre os anos de 1970 e 1980. Buscava-se, naquele momento, a autonomia escolar para a construção dos projetos político-pedagógicos. Contudo, em nome dessa autonomia, a política educacional propõe a gestão escolar, descentralizando não a proposta educacional, mas sim a sua administração e o seu financiamento.

Essas medidas trazem consequências negativas tanto para Educação Básica como para Educação Superior. Ao propor essa pseudo autonomia de gestão às instituições públicas de ensino, de imediato estimula-se a entrada de recursos financeiros privados, submetendo-as a um processo gradual de privatização. Esse procedimento associado à educação visa lucro econômico em detrimento da qualidade de ensino.

Os efeitos dessas determinações aparecem nas escolas e até mesmo nas universidades, sobretudo na formação inicial de professores. Assim, acredita-se que a valorização da carreira docente almejada pelo PIBID passa, primeiramente, por um entrave, pois sugere ações pontuais que trabalhem com diversas burocracias educacionais.

Por exemplo, o Fundo de Financiamento Estudantil (FIES) concede bolsas de estudo para alunos com renda familiar mensal bruta *per capita* de até dois e meio salários mínimos. Esse financiamento prioriza cursos de licenciatura, engenharia e medicina. Entretanto, a taxa de juros cobrada atualmente, de 6,5% ao ano, pode comprometer as finanças pessoais por longo período, visto que, depois de formado, o estudante tem carência de apenas 18 meses para conseguir uma colocação no mercado de trabalho. A partir do 19º mês, o prazo de pagamento pode ser parcelado em até três vezes o período do curso.

Qual o sentido de valorização da formação docente diante de um financiamento com altas taxas de juros, muitas vezes, não compatível com o salário recebido pelo licenciado?¹⁸

Esses desafios correspondem à trajetória histórica do ofício do magistério, acompanhada de frequente precarização das condições de trabalho, baixos salários, elevado número de alunos por sala, inadequada infraestrutura física das escolas, indisciplina dos alunos, estudantes que não sabem ler e escrever, enfim, problemas antigos e ao mesmo tempo atuais.

Essas dificuldades estruturais fazem parte de um sistema de ensino falho, influenciado por um governo neoliberal que prioriza os interesses econômicos em prejuízo dos serviços básicos de uma sociedade, como a educação.

Libâneo (2012, p. 16) denuncia as recomendações do Banco Mundial para o sistema educacional brasileiro, especialmente por estabelecer um dualismo perverso na escola pública, em que, de um lado, “estaria a escola assentada no conhecimento, na aprendizagem e nas tecnologias, voltada aos filhos dos ricos, e, em outro, a escola do acolhimento social, da integração social, voltada aos pobres e dedicada, primordialmente, a missões sociais de assistência e apoio às crianças”.

Segundo o autor, existem muitas controvérsias em relação às funções e objetivos da escola pública que, influenciadas pelas organizações internacionais, caminham num incessante declínio, na contramão de uma educação de qualidade para todos.

O acesso à escola concebido como forma de equalização das desigualdades sociais e, portanto, para o acolhimento social, tem sua origem na “Conferência Mundial sobre Educação para Todos” realizada em Jomtien (Tailândia) em março de 1990, e na reunião da “Cúpula Mundial de Educação”, que aconteceu em Dakar (Senegal) no mês de abril no ano 2000.

A Conferência Mundial sobre Educação para Todos (1990) foi a primeira dentre outras conferências realizadas nos anos seguintes¹⁹, que teve a finalidade de discutir e deliberar, a nível mundial, medidas para melhorar a qualidade da Educação Básica, assim como garantir o acesso e a permanência de crianças, jovens e adultos ao ensino básico gratuito.

¹⁸ Sabe-se que o FIES beneficia as IES privadas, que geralmente embutem um reajuste nas mensalidades desconSIDERANDO as matrículas promocionais e alguns descontos, uma vez que recebem os valores reajustados dos cofres públicos. No início de 2015 várias irregularidades foram denunciadas pela Defensoria Pública dos Estados de São Paulo e Pará, sobretudo em relação à postura das IES privadas e dos bancos responsáveis pelo financiamento. Para obter detalhes, consultar: <<http://dpu.jusbrasil.com.br/noticias/2540419/mec-recebe-denuncias-contraconcessao-de-beneficios-do-fies>>; <<http://g1.globo.com/pa/para/noticia/2015/03/alunos-procuram-defensoria-para-denunciar-problemas-com-o-fies.html>>.

¹⁹ Conferência Mundial sobre Educação para Todos (Jomtien-Tailândia, 1990), Cúpula Mundial da Criança (Nova Déli-Índia, 1993); Conferência Mundial de Educação Especial (Salamanca-Espanha, 1994); e Cúpula Mundial de Educação (Dakar-Senegal, 2000).

Esse evento reuniu cerca de 1500 participantes, entre eles os delegados de 150 países, incluindo especialistas em educação e autoridades nacionais. Também produziu um documento histórico denominado Declaração Mundial da Conferência de Jomtien, onde foram estabelecidas metas para a educação mundial que deveriam ser cumpridas até o ano 2000.

Como os propósitos não foram alcançados, a Cúpula Mundial de Educação, realizada em Dakar (Senegal) dez anos depois (2000), tinha o objetivo de avaliar os cumprimentos das metas e iniciativas propostas na reunião realizada na Conferência de Jomtien (1990), “[...] e formular novas estratégias para a melhoria da qualidade da educação e do acesso a todos, enquanto direito” (CAMPOS; SOUZA JÚNIOR, 2011, p. 36).

Portanto, ambas as conferências, convocadas, organizadas e patrocinadas pelo Banco Mundial, estabeleceram metas que se configuraram como marco das reformas políticas educacionais elaboradas nos anos seguintes, e podem ser evidenciadas no Quadro 02.

Quadro 02. Conferências Mundiais de Educação para Todos – Metas em Jomtien (1990-2000) e Dakar (2000-2015)

Jomtien (1990-2000)	Dakar (2000-2015)
1)- Satisfazer as necessidades básicas de aprendizagem para crianças, jovens e adultos;	1)- Expandir e melhorar o cuidado e a educação com a criança, especialmente as mais vulneráveis e em maior desvantagem;
2)- Universalizar o acesso à educação, melhorar sua qualidade e promover a equidade para redução das desigualdades sociais;	2)- Assegurar que todas as crianças, com ênfase especial nas meninas e crianças em circunstâncias difíceis, tenham acesso à educação primária, obrigatória, gratuita e de boa qualidade até o ano 2015;
3)- Concentrar a atenção na aprendizagem de modo a garantir que as pessoas aprendam de fato conhecimentos úteis, habilidades de raciocínio, aptidões e valores. Daí a necessidade de implementar sistemas de avaliação de desempenho;	3)- Assegurar que as necessidades de aprendizagem de todos os jovens e adultos sejam atendidas pelo acesso equitativo à aprendizagem apropriada, a habilidades para a vida e a programas de formação para a cidadania;
4)- Ampliar os meios e o raio de ação da Educação Básica, expandindo os cuidados básicos e atividades de desenvolvimento infantil, com intervenções da família e da comunidade, direcionadas especialmente às crianças pobres, desassistidas e portadoras de deficiências;	4)- Alcançar uma melhoria de 50% nos níveis de alfabetização de adultos até 2015, especialmente para as mulheres, e acesso equitativo à Educação Básica e continuada para todos os adultos;
5)- Propiciar um ambiente adequado à aprendizagem que garanta a todos os educandos assistência em nutrição, cuidados médicos e o apoio físico e emocional essencial para que participem ativamente de sua própria educação e dela se beneficiem;	5)- Eliminar disparidades de gênero na educação primária e secundária até 2005 e alcançar a igualdade de gênero na educação até 2015, com enfoque na garantia ao acesso e o desempenho pleno e equitativo de meninas na educação básica de boa qualidade;
6)- Fortalecer as alianças entre os níveis federais, estaduais e municipais, no intuito de proporcionar Educação Básica para todos.	6)- Melhorar todos os aspectos da qualidade da educação e assegurar excelência, de forma a garantir a todos resultados reconhecidos e mensuráveis, especialmente na alfabetização, matemática e habilidades essenciais à vida.

Fonte: Declaração Mundial Sobre Educação Para Todos – Jomtien (1990) e Declaração de Dakar (2000).
Organização: WOITOWICZ, Eliete.

No Quadro 02 é possível verificar o prolongamento das metas educacionais estabelecidas nas Conferências Mundiais para o ano de 2015. Entretanto, as prioridades permanecem centradas na Educação Básica, entendida de modo restrito como Ensino Fundamental, ou seja, o nível mais elementar de ensino.

Evidencia-se a prioridade vinculada à educação da mulher, das crianças e de pessoas vulneráveis e desfavorecidas. A educação de jovens e adultos é enfatizada, no sentido de alcançar até o ano 2015 a eliminação de 50% dos analfabetos no Brasil, garantindo o Ensino Fundamental para todos, acesso equitativo à aprendizagem e a capacitação para a vida.

A Conferência de Jomtien (1990) indicava que os países periféricos deveriam aumentar a taxa de escolaridade e erradicar o analfabetismo, sem elevar exageradamente os recursos financeiros e humanos. Além disso, os estudiosos envolvidos com a Conferência, por meio da elaboração da Declaração de Jomtien, assinalaram que os países precisariam promover uma educação que garantisse maior equidade social, tendo em perspectiva, a Educação Básica e melhores condições de trabalho aos docentes (OLIVEIRA, 2003; RODRÍGUEZ; VARGAS, 2008).

Quanto ao ofício docente, a Conferência realizada em Dakar (2000) trouxe novas determinações que necessariamente estavam centradas na elevação da qualidade profissional docente, visando a melhoria do *status*, da autoestima e do profissionalismo dos professores, visto que estes profissionais precisam ser valorizados e reconhecidos para que as reformas educacionais avancem (RODRÍGUEZ; VARGAS, 2008).

Torres (2001) adverte que a proposta original das Conferências Mundiais para Educação foi reduzida, e acabou predominando com essa estrutura na formulação das políticas educacionais. Essa redução ocorreu de modo a adequar-se as medidas economicistas do Banco Mundial. Assim, a visão ampliada de educação foi limitada,

[...] ou seja: a) de educação para todos, para educação dos mais pobres; b) de necessidades básicas, para necessidades mínimas; c) da atenção à aprendizagem, para a melhoria e a avaliação dos resultados do rendimento escolar; d) da melhoria das condições de aprendizagem, para a melhoria das condições internas da instituição escolar (organização escolar) (TORRES, 2001, p. 29).

Assim observa-se que as necessidades básicas de aprendizagem foram traduzidas no seu sentido mais restrito para necessidades básicas de sobrevivência, “[...] numa visão instrumental desprovida de seu caráter cognitivo, desvinculada do acesso a formas superiores de pensamento” (LIBÂNEO, 2012, p. 18).

Observa-se que a escola é concebida como espaço de formação de indivíduos que serão inseridos no mercado de trabalho, reduzindo o papel da educação à aquisição de competências de aprendizagem e desvalorizando o ensino. Desse modo, se produz um sistema de ensino que Nóvoa (2009) chamou de *transbordamento de objetivos*, em que as finalidades assistenciais se sobrepõem aos objetivos de aprendizagem.

Seguindo esse viés, Libâneo (2012, p. 20) ressalta que,

O novo paradigma supõe, também, um *novo papel do professor*, ou seja, da mesma forma que, para os alunos, oferece-se um *kit* de habilidades para sobrevivência, oferece-se ao professor um *kit* de sobrevivência docente (treinamento em métodos e técnicas, uso de livro didático, formação pela EaD). A posição do Banco Mundial é pela formação aligeirada de um professor *tarefairo*, visando baixar os custos do pacote formação/capacitação/salário” (grifo do autor).

A Educação a Distância é de fato incentivada pelos organismos internacionais e traz consequências para a formação inicial docente e Educação Básica, por não atribuir qualidade suficiente ao ensino, principalmente aos professores que não tiveram contato com a sala de aula. Pensando nisso, em 2013, por meio do Edital nº 61/2013, esta modalidade de ensino nos cursos de licenciatura foram contempladas pelo PIBID.

Desta maneira, foram destinadas 10 mil bolsas de estudo, pela primeira vez, a alunos de licenciatura do Programa Universidade para Todos (ProUni) e, aos professores envolvidos na orientação e supervisão. De acordo com os representantes da DEB/CAPES, as instituições de ensino superior privadas são as responsáveis por formar um número relevante de professores que atuam na rede pública de educação e por isso merecem atenção.

Sem dúvida o aperfeiçoamento da formação inicial de professores é o primeiro passo para que se proporcione qualidade ao ensino básico. Assim, ressalta-se que o Plano Nacional de Educação (PNE) de 1997, elaborado pelo MEC, incorporou algumas das indicações do Banco Mundial, que prevalecem até os dias atuais.

De acordo com este documento, a jornada de trabalho dos professores deve ser organizada conforme a jornada dos alunos, concentrada num único estabelecimento de ensino e que inclua o tempo necessário para as atividades complementares ao trabalho em sala de aula, salário condigno, competitivo no mercado de trabalho com outras ocupações que requerem nível equivalente de formação (aspectos que na prática não foram resolvidos).

Além disso, frisa-se que na formação inicial é preciso superar a histórica dicotomia entre teoria e prática e o divórcio entre a formação pedagógica e a formação no campo dos conhecimentos específicos que serão trabalhados na sala de aula.

Essas ações são empreendidas no âmbito do PIBID de Geografia/UNIOESTE e estão trazendo mudanças expressivas na qualidade de ensino, visto que uma equipe de licenciandos e professores trabalham coletivamente em prol do mesmo objetivo. Conforme destacou Saviani (1998), as propostas do PNE são positivas e, de certo modo, admitidas consensualmente. No entanto, atingi-las torna-se inviável, uma vez que não se encontram contempladas nas prioridades orçamentárias do governo.

O autor salienta que é necessário existir vontade política para realizar ações concretas no setor educacional, colocando-o como prioridade. Para tanto, é preciso elevar imediatamente o percentual de investimento com a educação e, deste modo, enfrentar os problemas educacionais que foram se acumulando ao longo do tempo.

Assim, o PIBID surge num contexto histórico-político de desvalorização da profissão docente e, conseqüentemente, da Educação Básica. Em outras palavras, o PIBID emerge num cenário de luta pela valorização da profissão e de reconhecimento da especificidade dos saberes dos professores.

Ao participar do Programa, muitos estudantes de licenciatura têm a oportunidade de vivenciar a escola pela primeira vez e, ao mesmo tempo, tecer análises concretas sobre a delicada situação em que trabalham os professores da rede pública de ensino.

Logo, o PIBID acaba por auxiliar na formação inicial de professores críticos e reflexivos, que conhecem as dificuldades do futuro ambiente de trabalho durante o cursar da graduação e, simultaneamente, buscam alternativas para minimizar os impactos negativos da negligência política em relação ao financiamento e manutenção da educação.

A falta de investimento em políticas educacionais como o PIBID, elimina as possibilidades para se desenvolver uma educação de qualidade dentro da rede pública de ensino; aniquila a oportunidade de auxiliar a formar futuros professores críticos o suficiente para modificar, num futuro próximo, os ranços impregnados no sistema educacional; extingue espaços e tempos que estão promovendo a ação reflexiva de licenciandos e professores sobre a educação que se quer; e acaba com a esperança de muitos estudantes de no presente ter acesso a outras formas de pensar e aprender.

1.2 Mudanças na LDB/1996 e suas implicações na formação de professores no PIBID

As reformas educacionais do final do século XX provocaram debates, análises e formulação de estudos que buscaram esclarecer e compreender a proporção das mudanças na

educação como um todo. As discussões e pesquisas desenvolvidas influenciaram as orientações educacionais presentes até os dias atuais.

A promulgação da LDB em 1996 provocou diversas críticas e análises de vários educadores, os quais buscavam compreender seus significados, alterações e suas intenções para a educação brasileira. Dentre as críticas à LDB, destacam-se as de Saviani (1998), Severino (2003) e as de Cury (2003).

Saviani (1998) argumenta que a LDB limitou-se ao ensino básico e não corresponde a uma tomada de consciência dos problemas da educação nacional e, por isso, não apresenta uma teoria educacional norteadora.

Conforme Severino (2003), a legislação não é inovadora e resgata fundamentos do neoliberalismo. O caráter ideológico não corresponde às necessidades educacionais e está comprometido com a dicotomia entre público e privado. As exigências são exclusivas para o ensino público, e o repasse de verbas é ambíguo: não consegue sustentar o princípio da gestão democrática²⁰. Além disso, existe forte tendência centralizadora, visto que a lei não decorre de um compromisso político mais amplo e profundo para sociedade. Faz um discurso universal, mas garante apenas uma prática particularizada.

Quanto à formação docente, Cury (2003) afirma que essa legislação não resolveu as questões relativas à formação desses profissionais, sobretudo no que se refere aos professores que atuam nos primeiros anos do Ensino Fundamental. O autor alega que o texto confuso da LDB/1996 deixa brechas para diversas interpretações, especialmente quando incentiva que a formação de professores deve ser realizada em nível superior e, ao mesmo tempo, dispõe no corpo permanente da Lei a admissão da formação em nível médio como mínima.

Faz-se necessário considerar que estas críticas foram feitas logo depois da promulgação da LDB. Com o advento desta, outras transformações foram introduzidas causando mudanças significativas no que tange a formação docente.

Sendo julgada como Lei maior da Educação Nacional, situando-se abaixo da Constituição Federal, a LDB/1996 é vista como um ordenamento jurídico de significativo

²⁰ A democratização da gestão escolar é defendida enquanto possibilidade para melhorar a qualidade pedagógica do processo educacional. Assim, a gestão democrática preza pela autonomia pedagógica da escola, o que não isenta o financiamento e manutenção das instituições públicas de ensino pelo poder público.

impacto nas instituições de ensino, e traz em seu bojo um conjunto de elementos inovadores para a Educação brasileira, principalmente no que diz respeito à formação de professores²¹.

Nesse sentido, destaca-se as políticas implementadas pela CAPES desde 2007, que fomentam diversos programas ligados à formação do profissional docente²². A Lei nº 11.502/2007 modificou as competências e a estrutura organizacional da CAPES, conferindo a esta agência as atribuições de induzir e fomentar a formação docente (inicial e continuada) dos profissionais da Educação Básica e estimular a valorização do magistério.

Evidencia-se que os artigos, parágrafos e incisos acrescentados na LDB/1996 nos últimos anos trouxeram inovações positivas à legislação educacional para a formação docente, sendo responsáveis por mudanças estruturais importantes, como pode ser observado nas Figuras 02 e 03.

Figura 02. Formação Docente: Mudanças na LDB – Art. 61.

Art. 61. Consideram-se profissionais da educação escolar básica os que, nela estando em efetivo exercício e tendo sido formados em cursos reconhecidos, são:

I – professores habilitados em nível médio ou superior para a docência na educação infantil e nos ensinos fundamental e médio;

II – trabalhadores em educação portadores de diploma de pedagogia, com habilitação em administração, planejamento, supervisão, inspeção e orientação educacional, bem como com títulos de mestrado ou doutorado nas mesmas áreas;

III – trabalhadores em educação, portadores de diploma de curso técnico ou superior em área pedagógica ou afim.

Parágrafo único. A formação dos **profissionais da educação**, de modo a atender às especificidades do exercício de suas atividades, bem como aos objetivos das diferentes etapas e modalidades da educação básica, terá como fundamentos:

I – a presença de sólida formação básica, que propicie o conhecimento dos fundamentos científicos e sociais de suas competências de trabalho;

II – a **associação entre teorias e práticas, mediante estágios supervisionados e capacitação em serviço;**

III – o aproveitamento da formação e experiências anteriores, em instituições de ensino e em outras atividades.

Fonte: Lei nº 9.394/1996, que estabelece as Diretrizes e Bases da Educação Nacional, e Lei nº 12.014/2009 que diferencia as categorias de trabalhadores da educação.

²¹ Cury (2003) alerta que é preciso analisar a LDB/1996 como um todo para estabelecer análises que contribuam para o entendimento, de forma mais integrada, da concepção e formação do profissional da educação. Segundo o autor, a formação inicial de professores como preparação profissional passa a ter papel crucial na própria organização da educação nacional, não só por ser um momento de entrelace entre o nível básico e o superior, mas também por representar o momento de inserção qualificada na escolarização.

²² Os programas desenvolvidos pela DEB/CAPES são: PIBID; Parfor; PRODOCÊNCIA; Programa Novos Talentos; Programa Residência Docente no Colégio Pedro II e no Colégio de Aplicação da Universidade Federal de Minas Gerais; Cooperação Internacional para a Educação Básica; Formação associada às Olimpíadas de Matemática e Química; e, Rede Nacional de Educação e Ciências. Para maiores informações consultar o Relatório de Gestão da DEB/ 2009-2013, disponível em <<http://www.capes.gov.br/images/stories/download/bolsas/2562014-relatorio-DEB-2013-web.pdf>>. Acesso em: 10 de agosto de 2015.

As alterações no Artigo 61 foram dadas pela Lei nº 12.014/2009, que faz a distinção das categorias de trabalhadores considerados profissionais da educação, ampliando essa concepção. Deste modo, os funcionários das escolas também são reconhecidos como profissionais da educação, mediante habilitação específica. Primeiro passo legal para garantir o direito ao plano de carreira e ao Piso Salarial Profissional Nacional.

O inciso II do Parágrafo único do Artigo 61 da LDB/1996, destaca a importância da articulação entre teoria e prática durante a formação inicial docente, realizada por meio dos estágios supervisionados e pela capacitação em serviço. Isto demonstra a pertinência das atuações do PIBID, tanto nas escolas como nas universidades, visto que seguem esses princípios de forma concreta por intermédio da vivência nos espaços de formação.

Assim, o acréscimo feito no Art. 62 da LDB/1996, em seu § 5º, atribuí ao PIBID a capacidade de auxiliar a formação docente, sendo necessariamente incentivado por todos os níveis de governo (destacado na íntegra na Figura 03).

Figura 03. Formação Docente: Mudanças na LDB – Art. 62.

Art. 62. 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 nos 5 (cinco) primeiros anos do ensino fundamental, a oferecida em nível médio na modalidade normal.

§ 1º A União, o Distrito Federal, os Estados e os Municípios, em regime de colaboração, deverão promover a formação inicial, a continuada e a capacitação dos profissionais de magistério.

§ 2º A formação continuada e a capacitação dos profissionais de magistério poderão utilizar recursos e tecnologias de educação a distância.

§ 3º A formação inicial de profissionais de magistério dará preferência ao ensino presencial, subsidiariamente fazendo uso de recursos e tecnologias de educação a distância.

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

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

§ 6º O Ministério da Educação poderá estabelecer nota mínima em exame nacional aplicado aos concluintes do ensino médio como pré-requisito para o ingresso em cursos de graduação para formação de docentes, ouvido o Conselho Nacional de Educação - CNE.

Art. 62-A. A formação dos profissionais a que se refere o inciso III do art. 61 far-se-á por meio de cursos de conteúdo técnico-pedagógico, em nível médio ou superior, incluindo habilitações tecnológicas.

Parágrafo único. Garantir-se-á formação continuada para os profissionais a que se refere o caput, no local de trabalho ou em instituições de educação básica e superior, incluindo cursos de educação profissional, cursos superiores de graduação plena ou tecnológicos e de pós-graduação.

As mudanças no Artigo 62 da LDB/1996 foram incluídas pelas Leis nº 12.056/2009 e nº 12.796/2013, que dispõem sobre a formação dos profissionais da educação. A relevância dada à associação dos conteúdos técnicos e pedagógicos durante a formação inicial e continuada é considerada um progresso. Na formação inicial este fator é previsto durante os estágios supervisionados e pela participação no PIBID, destacado no § 5º do Artigo 62. O Programa é atribuído como forma de incentivar a formação inicial docente para atuar na Educação Básica.

Por vezes, o único contato do licenciando com uma sala de aula (enquanto professor) acontece durante o Estágio Supervisionado, configurando-se num momento efêmero de experiência escolar, comumente encarado apenas como exigência burocrática do currículo. Capacitar para a docência exige experiência contínua na profissão, e precisa acontecer desde a formação inicial. Daí a importância do PIBID, por proporcionar experiência da prática docente desde o início do curso de licenciatura.

Essas alterações na LDB/1996 demonstram avanço nas políticas de formação de professores. Entretanto, depois de quase 20 anos da promulgação da LDB, algumas regras permanecem sem cumprimento, sobretudo no que se refere à formação presencial prevista no § 3º do Artigo 62: ao mesmo tempo em que a Lei determina que a formação inicial docente seja preferencialmente desenvolvida em cursos presenciais, abre lacunas para processos formativos aligeirados que não garantem sólida base teórico-metodológica, contribuindo com a desvalorização da profissão.

A formação inicial docente feita de forma aligeirada tem preocupado muitos pesquisadores em educação e, inclusive, passou a fazer parte do rol de abrangência do PIBID. O Edital nº 61/2013 passou a contemplar estudantes de licenciatura da modalidade a distância no Programa, proporcionando a estes sujeitos contato direto com as escolas de Educação Básica durante a graduação.

Essas ações demonstram que o descaso do governo com a formação de professores causam efeitos negativos na Educação Básica, especialmente quando se considera a falta de atratividade e qualidade da profissão docente. Essa negligência torna-se mais evidente em momentos de crise econômica, visto que as maiores reduções nos gastos públicos geralmente são previstas para o setor educacional.

Numa reportagem da British Broadcasting Corporation (BBC) Brasil (janeiro/2015), anunciada com o título “Ajuste fiscal x 'pátria educadora': entenda os cortes anunciados pelo Governo”, as reduções de gastos na educação são evidenciadas. Segundo o canal de notícias,

“Como o Ministério da Educação é o que tinha o maior valor previsto, sofreu o maior corte [de] R\$ 7,042 bilhões”²³. Isso representa cortes de 85% nos recursos destinados à educação.

Para que o País fosse de fato considerado como “Pátria Educadora”, conforme propôs a Presidenta Dilma Rousseff no início do segundo mandato (2015-2019), a educação deveria ter ficado fora do ajuste fiscal. Por meio destes cortes, o Brasil fica cada vez mais longe de gastar 10% do Produto Interno Bruto (PIB) com este setor²⁴. A educação brasileira não está sendo tratada com a devida importância do mote “Pátria Educadora”. É assim que o País pretende valorizar os professores?! Cortar os incentivos para a formação de docentes é mais uma falha séria naquilo que deveria ser de total prioridade.

Na prática, algumas mudanças na legislação educacional não se efetivaram, diversas normas ficam apenas no projeto. Apesar das positivas alterações incluídas na LDB/1996, várias perguntas continuam sem respostas. Afinal, o que comemorar com a garantia da gratuidade escolar e das políticas de formação docente perante a desvalorização desta profissão?²⁵

Entende-se que esta legislação trouxe tendências positivas para a educação brasileira, demonstrando ter compreendido a diversidade que ela atende (Educação do Campo, Indígenas e Quilombolas), além de destacar a democratização das escolas. Entretanto, estes aspectos não garantem educação de qualidade a uma parcela significativa da população, também excluída de outros processos sociais.

Esses fatos demonstram a importância da manutenção de políticas educacionais como o PIBID, visto que a formação inicial docente não pode ser entendida de forma aligeirada e em conciliação com as perspectivas mercadológicas (CAMPOS; SOUZA JÚNIOR, 2011). Após a implantação do Programa, ampliou-se o debate em torno dos problemas educacionais, o que proporcionou o estabelecimento do PIBID como política pública de Estado e sua inserção nas orientações da LDB/1996.

Assim, o PIBID tem como amparo legal a Lei nº 9.394/1996, o Decreto nº 7.219/2010 e a Lei nº 12.796/2013. A primeira estabelece a LDB que está em vigor. O Decreto dispõe as regulamentações do Programa, o estabelecendo como política pública de Estado. E, por fim, a Lei nº 12.796/2013, altera a LDB para dispor sobre a formação dos profissionais da educação,

²³ Para obter detalhes, consultar: <http://www.bbc.com/portuguese/noticias/2015/01/150108_corte_contas_ms_lgb>.

²⁴ De acordo com o Instituto Nacional de Estudos e Pesquisas Educacionais Anísio Teixeira (Inep), o Brasil investiu 6,2% do PIB com a Educação em 2013. Disponível em: <http://portal.inep.gov.br/estatisticas-gastoseducacao-indicadores_financeiros-p.t.i._nivel_ensino.htm>.

²⁵ Para a seleção no Processo Seletivo Simplificado (PSS) do Paraná em 2015, o PIBID contabilizava um ponto na classificação. No ano de 2016, o Programa foi desconsiderado como aperfeiçoamento profissional no PSS-PR, e gerou indignação entre os participantes.

acrescentando no Artigo 62 § 5º que todos os níveis de governo necessariamente incentivarão a formação docente por meio do PIBID, a estudantes matriculados em cursos de licenciatura plena (Fig. 03).

A partir destas determinações, outros editais do PIBID foram publicados ampliando o atendimento do Programa, que concedeu 90.254 bolsas para o ano de 2014, incluindo o PIBID-Diversidade²⁶, como pode ser observado na Tabela 03. O número é quase sete vezes superior ao registrado em 2009, de 13.694 bolsas, quando as atividades foram iniciadas.

Tabela 03. Quantidade de Bolsas Concedidas pelo PIBID e pelo PIBID-Diversidade (2014)

Tipo de Bolsa	PIBID*	PIBID-Diversidade**	Total
Iniciação à Docência	70.192	2.653	72.845
Supervisão	11.354	363	11.717
Coordenação de Área	4.790	134	4.924
Coordenação de Área de Gestão	440	15	455
Coordenação Institucional	284	29	313
Total	87.060	3.194	90.254

Fonte: Site da Fundação CAPES – Ministério da Educação (dados atualizados em 21/07/2014).
Número total de bolsas aprovadas para os projetos do PIBID em 2014, por nível de participação.

*Edital CAPES nº 61/2013; **Edital CAPES nº 66/2013.

“Desde 2009, quando efetivamente se iniciou o primeiro edital, de 2007, o PIBID contabiliza [até 2011] o atendimento a 30.006 bolsistas” (CLÍMACO; NEVES; LIMA, 2012, p. 193). Em 2012, eram concedidas 49.321 bolsas, considerando todas as modalidades. Conforme a Tabela 03, o PIBID concede um total de 72.845 bolsas de iniciação à docência, 11.717 bolsas para professores supervisores (das escolas públicas), 4.924 bolsas para os coordenadores de área (professores das instituições de ensino superior), 455 bolsas aos coordenadores de área de gestão, e 313 bolsas aos coordenadores institucionais²⁷.

Desta forma, o PIBID atende a 284 instituições de ensino superior (IES) com 313 projetos em ação. Estes dados demonstram que a demanda e a oferta por esta política foi

²⁶ De acordo com a CAPES, o Programa Institucional de Bolsa de Iniciação à Docência para a Diversidade – PIBID-Diversidade, tem como objetivo o aperfeiçoamento da formação inicial de professores para o exercício da docência nas escolas indígenas e do campo. O PIBID-Diversidade concede bolsas a alunos matriculados em cursos de licenciatura nas áreas Intercultural Indígena e Educação do Campo, para que desenvolvam atividades didático-pedagógicas em escolas de educação básica indígenas e do campo (incluídas as escolas quilombolas, extrativistas e ribeirinhas).

²⁷ Dados atualizados em julho de 2014 pela CAPES, por meio da DEB. Disponível em: <<http://www.capes.gov.br/educacao-basica/capespid/relatorios-e-dados>>.

ampliada nos últimos anos, evidenciando sua importância educacional e social perante a formação inicial docente.

Assim sendo, em 18 de Julho de 2013 foi construída, por meio de consulta pública aos coordenadores do Programa, a nova portaria de regulamentação do PIBID (Portaria Nº 096/2013)²⁸. Essa portaria dá ênfase à perspectiva pedagógica da formação, convidando as instituições a elaborarem seus projetos, primando pela excelência pedagógica e pela diversificação das práticas formativas para a profissionalização dos futuros professores.

No mesmo ano, foi lançado o Edital do PIBID 2013, que se alinhou à nova Portaria de Regulamentação e selecionou projetos de IES públicas e privadas do País. Outra novidade do edital foi a abrangência do Programa, que passou a atender licenciandos do Programa Universidade para Todos (ProUni) que estudam em IES privadas. Até o primeiro semestre de 2015, a CAPES lançou 08 editais para atender as propostas do PIBID²⁹:

1º - Edital MEC/CAPES/FNDE Nº 01/2007 – publicado no dia 12 de dezembro de 2007 para fomentar a iniciação à docência de estudantes das instituições federais de educação superior;

2º - Edital CAPES/DEB Nº 02/2009 – PIBID – publicado no dia 25 de setembro de 2009, destinado às instituições públicas de ensino superior de âmbito federal e estadual;

3º - Edital Nº 018/2010/CAPES – PIBID Municipais e Comunitárias – divulgado no dia 13 de abril de 2010, a fim de atender instituições públicas municipais de Educação Superior, universidades, centros universitários filantrópicos, confessionais e comunitários, sem fins lucrativos;

4º - Edital Conjunto Nº 002/2010/CAPES/SECAD-MEC – PIBID Diversidade – publicado no dia 25 de outubro de 2010, com vistas à concessão de bolsas de iniciação à docência para alunos regularmente matriculados nos cursos de Licenciatura para Educação do Campo e Educação Indígena, aprovados pela Secretaria de Educação Continuada, Alfabetização e Diversidade (Secad) no âmbito dos Programas PROCAMPO e PROLIND³⁰. Este Edital também se destinou a selecionar coordenadores e supervisores responsáveis institucionalmente pelo PIBID;

²⁸ Disponível em: <https://www.capes.gov.br/images/stories/download/legislacao/Portaria_096_18jul13_AprovaRegulamentoPIBID.pdf>.

²⁹ Disponível em: <<http://www.capes.gov.br/educacao-basica/capespibid/editais-e-selecoes>>.

³⁰ O Programa de Apoio à Formação Superior em Licenciatura em Educação do Campo (Procampo) apoia a implementação de cursos regulares de licenciatura em Educação do Campo nas instituições públicas de ensino superior de todo o País, voltados especificamente para a formação de educadores para a docência nos anos finais do Ensino Fundamental e Ensino Médio nas escolas rurais. Já o Prolind, é um Programa de Apoio à Formação Superior de Professores que atuam em escolas indígenas de Educação Básica. Para maiores informações consultar o Portal do MEC: <<http://www.mec.gov.br/>>.

5º - Edital Nº 001/2011/CAPES – publicado no dia 03 de janeiro de 2011 para instituições públicas de Ensino Superior;

6º - Edital CAPES Nº 011 /2012 – divulgado no dia 20 de março de 2012 para instituições de Ensino Superior que já possuem o PIBID e desejam sua ampliação, e para IES novas que queiram implementar o PIBID em sua instituição;

7º - Edital Nº 061/2013- publicado no dia 02 de agosto de 2013 para instituições públicas, comunitárias e privadas com bolsistas do ProUni;

8º - Edital Nº 066/2013 – anunciado no dia 06 de setembro de 2013 para atender as propostas do PIBID-Diversidade (Educação Indígena e do Campo).

A ampliação do Programa através das publicações mencionadas configuram algumas das ações da “Nova CAPES”, que faz parte das diversas mudanças ocorridas nas políticas educacionais nos últimos anos, especialmente em relação à formação docente.

Entretanto, o PIBID poderá sofrer cortes em 2016 e 2017, o que comprometeria o andamento das atividades que estão sendo desenvolvidas, os avanços na formação inicial docente e a ampliação do Programa. De acordo com a diretoria da CAPES (DEB), não existe verba de custeio suficiente para manter o PIBID como está configurado atualmente. Cabe destacar que no Estado do Paraná, somente a Universidade Estadual do Oeste do Paraná (UNIOESTE) recebeu os repasses para custeio do Programa em 2015, referente à segunda parcela de 2014.

A situação do PIBID é alarmante, dado que os critérios indicados pela CAPES não foram claramente definidos para o processo de cortes. As oscilações e incertezas sobre o Programa são frequentes: desde 2014 há atrasos nos repasses de verbas, aliás, em 2015 nenhuma instituição do Brasil recebeu o orçamento referente ao custeio³¹; para 2015 não foi possibilitado pela CAPES a inclusão de um novo plano de trabalho, uma vez que é com base nesse documento que se calcula o montante financeiro; houve fechamento do sistema para inclusões de novos bolsistas; aviso de desligamento de bolsistas que completavam 24 meses e a proposta de novo edital previsto para 2016, onde o PIBID será articulado a outros programas da Educação Básica³².

Até julho de 2007 – ano da criação do PIBID – a CAPES fazia jus ao seu reconhecimento nacional e internacional no que diz respeito à indução, fomento e avaliação

³¹ O que algumas IES receberam em 2015 (grupo ao qual a UNIOESTE se inclui) se refere à segunda parcela dos recursos de 2014, já que neste ano, apenas uma parte das verbas tinha sido paga. Logo, existem IES que nem receberam a segunda parcela de 2014.

³² Pacto Nacional pela Alfabetização na Idade Certa (PNAIC), Mais Educação, Ensino Médio Inovador (ProEMI) e Pacto Nacional pelo Fortalecimento do Ensino Médio.

do Sistema Nacional de Pós-Graduação (SNPG). Por meio da Lei nº 11.502/2007, “[...] a agência assumiu uma nova e desafiadora missão na educação básica: induzir e fomentar a formação inicial e continuada de profissionais do magistério e sua valorização em todos os níveis e todas as modalidades de ensino” (CLÍMACO; NEVES; LIMA, 2012, p. 182).

Seguindo este viés, o PIBID contempla alguns objetivos fundamentais, os quais estão dispostos na Portaria nº 096, de julho de 2013, que atualizou as normas do Programa. Conforme seu Artigo 4º, os objetivos do PIBID são:

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

Estes objetivos demonstram a preocupação em formar um(a) professor(a) capaz de lidar com ações pedagógicas distintas no âmbito escolar, sendo que sua formação acontece no próprio ambiente futuro de trabalho, onde é possível articular teoria e prática de modo concreto e dinâmico.

Compreende-se que esta política educacional de valorização do magistério decorre de um conjunto articulado e orgânico que ao mesmo tempo em que atrai novos profissionais, também mantém na rede pública de ensino os já atuantes. Estes aspectos tendem a trazer melhorias para Educação Básica, colaborando com o aperfeiçoamento contínuo do professor. Para tanto, um dos fatores fundamentais está no regime de colaboração da União com os estados, o Distrito Federal e os municípios.

Entretanto, ainda há muito para ser feito, visto que este conjunto envolve plano de carreira, salário digno, formação inicial e continuada articulada à progressão funcional, adequada infraestrutura física e tecnológica na escola, ambiente favorável à aprendizagem e ao convívio, gestão comprometida com o sucesso escolar de todos e, ainda, reconhecimento social da profissão professor.

O êxito desta política, somado aos demais aspectos do parágrafo anterior, certamente contribuirá com a valorização docente na Educação Básica e nas universidades. Logo, formar um professor atualmente exige alto grau de complexidade científica, acadêmica, metodológica e prática, onde exista equilíbrio cognitivo entre conhecimento, habilidade profissional e ética.

O diálogo e a parceria entre os pibidianos e as instituições escolares e universitárias são capazes de contribuir para alavancar novos patamares de qualidade ao complexo trabalho de gestão da sala de aula e da escola, o que não constitui uma única condição, mas torna-se fundamental para a construção de um país verdadeiramente democrático, inclusivo, social e economicamente desenvolvido (BRASIL, 2013, p. 9).

A formação inicial docente feita no cerne da escola pública incentiva as IES a reconhecerem neste ambiente um espaço de produção e de apropriação do conhecimento. Ambos os ambientes de ensino tornam-se integrantes e beneficiários dos estudos e atividades desenvolvidas, modificando o processo de formação para docência.

Paralelamente, essa integração está contribuindo para unir ensino, pesquisa e extensão, respeitando o direito de aprender dos professores e valorizando os sujeitos envolvidos. Através do PIBID, a escola pública está sendo concebida efetivamente como espaço de formação do professor(a).

Defende-se que o profissional com maior propriedade para tratar da situação da Educação Básica e auxiliar na formação inicial docente, é o próprio professor da escola pública, visto que este convive diretamente com esse contexto. No PIBID, este educador necessariamente assume papel central, atuando como coformador de futuros professores, especialmente em aspectos relacionados à cultura escolar dos licenciandos.

Desde modo, o PIBID colabora simultaneamente com a formação inicial e continuada da docência, por exigir atualização constante do professor em exercício para auxiliar na formação de seus pares. Certamente, este é um dos aspectos mais proeminentes desta política educacional, ao lado da articulação entre teoria e prática.

Para discutir os caminhos pelos quais a profissão docente precisa trilhar, caso pretenda construir um futuro no presente, Nóvoa (2009, grifo do autor) indica três medidas que podem ajudar a superar os dilemas da formação docente:

1) *Passar a formação de professores para dentro da profissão*, ou seja, é necessário que a formação aconteça no âmbito do cotidiano da escola;

2) *Promover novos modos de organização da profissão durante a formação*, como o desenvolvimento do trabalho coletivo por meio das *comunidades de prática* – espaço de concepção “[...] construído por grupos de educadores comprometidos com a pesquisa e a inovação, no qual se discutem ideias sobre o ensino e aprendizagem e se elaboram perspectivas comuns sobre os desafios da formação pessoal, profissional e cívica dos alunos” (NÓVOA, 2009, p. 21).

3) *Reforçar a dimensão pessoal e a presença pública dos professores*. Trata-se de construir uma identidade profissional docente no cerne da profissão, a qual “[...] não cabe apenas numa matriz técnica ou científica” (NÓVOA, 2009, p. 22).

O PIBID consegue trabalhar com as disposições propostas por Nóvoa (2009), dado que a formação inicial docente acontece no cerne da escola, além dos espaços de formação coletiva propiciado pelo encontro permanente entre professores e licenciandos.

A mobilização política em que o Programa se encontra demonstra que os pibidianos estão de fato construindo uma identidade profissional docente, tornando-se efetivamente comprometidos com o papel ativo do professor perante a sociedade. Assim, o PIBID também proporciona aulas concretas de cidadania.

Salienta-se que o Programa está voltado ao incentivo à formação inicial docente, entretanto, também está associado à permanência dos licenciandos na universidade e na docência, visto que a carreira do magistério não é atrativa. Na tentativa de “resgatar” o número suficiente de professores para atuarem na Educação Básica, “[...] têm sido criados programas e iniciativas que buscam incentivar a escolha dos jovens pela docência”, como o PIBID (CAMPOS; SOUZA JÚNIOR, 2011, p. 42).

Os autores ressaltam que,

Nas Universidades Federais, a Universidade Aberta do Brasil (UAB) e o Programa de Apoio a Planos de Reestruturação e Expansão das Universidades Federais (REUNI) visam à ampliação do número de vagas e ao acesso para as licenciaturas. Enquanto que, nas universidades privadas, para quem escolher um curso de licenciatura, há programas do governo Federal como o PROUNI ou as facilidades do FIES, como formas de incentivar a opção em se tornar professor (CAMPOS; SOUZA JÚNIOR, 2011, p. 42).

Estas ações são resultantes dos estudos sobre formação de professores, os quais vêm se ampliando ao longo dos anos, o que indica a constituição de um campo de estudos autônomo (ANDRÉ, 2010). Por meio de uma análise geral das pesquisas vinculadas à área

de Educação, André (2010, p. 176) “[...] mostra o crescimento dos programas de pós-graduação e das pesquisas nos últimos anos”. Conforme a autora,

O aumento no volume de trabalhos científicos foi acompanhado por um aumento muito grande do interesse dos pós-graduandos pelo tema da formação de professores. Nos anos 1990, o percentual dos trabalhos da área de Educação que tratavam do tema da formação docente girava em torno de 6-7%. No início dos anos 2000, esse percentual cresce sistematicamente, atingindo 22%, em 2007, o que mostra uma ascensão muito rápida (ANDRÉ, 2010, p. 176).

As pesquisas recentes indicam a preocupação dada à *identidade* e a *profissionalização docente*. “O foco agora é o professor, suas opiniões, representações, saberes e práticas, chegando a 53% do total dos estudos sobre formação docente, em 2007” (ANDRÉ, 2010, p. 176). Estas inquietações evidenciam um retorno dos professores ao palco, depois de tantos anos de invisibilidade (NÓVOA, 2008).

No âmbito do PIBID esta análise é possível, dada à oportunidade de conhecer melhor os professores e seu trabalho, descobrindo caminhos efetivos na busca da formação profissional e ensino de qualidade, com impactos significativos na aprendizagem dos alunos.

Ao dar voz aos professores da escola pública, colabora-se com o desenvolvimento da formação profissional, tanto dos licenciandos quanto dos próprios docentes e, ao mesmo tempo, valoriza-se a profissão do magistério nas instituições de ensino. Isto se torna praticável no PIBID, por de fato acontecer um trabalho colaborativo entre os pesquisadores da universidade e os professores das escolas, o que exige um grande esforço analítico para reunir elementos que ajudem a reestruturar as práticas de formação.

A vivência escolar desde o primeiro ano da licenciatura, proporcionada pelo PIBID, traz qualidade à formação inicial docente e, simultaneamente, abre espaço para discussões de elementos igualmente relevantes, “[...] como a atuação dos gestores escolares, as formas de organização do trabalho na escola, o clima institucional, os recursos físicos e materiais disponíveis, a participação dos pais, as políticas educativas” (ANDRÉ, 2010, p. 177).

Todos esses aspectos enriquecem a formação do professor, estimulam o desenvolvimento de novas pesquisas e auxiliam a romper com estereótipos de que o professor e a escola “são os únicos” responsáveis pelo sucesso/fracasso da educação. Sendo que estas questões são bem mais abrangentes e complexas, as quais envolvem dimensões econômicas, políticas e sociais diversas.

Baixos salários, precárias condições de trabalho, infraestrutura escolar inadequada à aprendizagem, são fatores que podem justificar a falta de professores atualmente (e a evasão em cursos de licenciatura), tanto nas salas de aula da Educação Básica quanto no Ensino

Superior. Aliás, por esses e outros motivos, não existe um número significativo de interessados em cursos de licenciatura. Além disso, o Dia 29 de Abril de 2015 causou impacto negativo em relação à profissão docente, dado que este momento marcou significativamente o desrespeito do Governo do Estado do Paraná, representado por Carlos Alberto Richa (PSDB), com os profissionais da educação.

A forma truculenta como os políticos e policiais paranaenses trataram os trabalhadores da educação ficaram registradas na memória dos brasileiros (Fig. 04). O acontecimento colocou o Estado do Paraná nos jornais nacionais e internacionais.

Figura 04. Massacre do Dia 29 de Abril de 2015 Contra os Professores do Estado do Paraná



Fonte: Site Catarse. Organização: WOITOWICZ, Eliete (jul./2015).

A: Professores cercados pelo Batalhão de Choque da Polícia Militar do Paraná, em frente ao prédio da Assembleia Legislativa, localizado na cidade de Curitiba. **B:** Professores com boca e nariz cobertos devido às bombas de gás lacrimogênio lançadas pela Polícia Militar. **C:** Professor atingido por balas de borracha parece ser amparado por um policial militar, apesar da ordem estabelecida pelo Governo Estadual do Paraná de tratar os profissionais da educação com truculência. **D:** Professor com máscara de proteção contra as bombas de gás lacrimogênio expõe a frase “Bem vindo à ditadura”.

Esta data fortaleceu a concepção de desvalorização da profissão docente à sociedade brasileira e, sem dúvida, este fato desestimulou muitos jovens a seguirem na carreira do magistério, como já estava acontecendo. Os que permanecem na profissão alimentam o espírito de mudança e resistência contra as injustiças impostas e, certamente o PIBID está contribuindo para isso.

Conforme Morosini et al. (2011, p. 7), existem alguns elementos que contribuem expressivamente para a evasão nos Cursos Superiores, como “[...] fatores econômicos e baixo desempenho acadêmico, a falta de identidade com o curso; escolha equivocada da profissão; desencanto com a universidade; baixa demanda pelo curso; baixo prestígio social do curso elegido”. Nesse sentido, ressalta-se um ponto positivo para o PIBID: por inserir os licenciandos na escola desde o primeiro ano do curso, o Programa viabiliza a construção da identidade (ou não) com a profissão docente, além da motivação pela busca por mudanças.

Em virtude dos fatos mencionados, nota-se que o PIBID é um Programa que vai além do incentivo à formação inicial docente, visto que viabiliza a permanência no curso de licenciatura, promove a presença pública de futuros professores na sociedade, além de estimular a busca incessante por melhorias na formação docente e Educação Básica.

Ao inserir estudantes de licenciatura no contexto escolar, o PIBID proporciona o contato e o aprendizado para lidar com sujeitos diferentes. Logo, esta política educacional atua também no combate aos problemas de aprendizagem na Educação Básica, promovendo inclusão, permanência e integração entre as instituições de ensino.

II

FORMAÇÃO INICIAL DOCENTE E O PIBID DE GEOGRAFIA

“Mas não esqueçamos, porém, que o modo como os professores aprendem é o mesmo com que ensinam. Este inevitável isomorfismo da formação mostra-se fatal para as aspirações a novas e melhores práticas escolares. Se os professores são formados em métodos passivos, poder-se-á esperar que desenvolvam métodos ativos com os seus alunos? Mutatis, mutantis: se foram formatados numa inútil acumulação cognitiva, irão adotar o modelo transmissivo, perpetuar um modelo epistemológico falido”.

(José Francisco de Almeida Pacheco)

2.1 Atuações do PIBID na Formação Inicial de Professores de Geografia

A problemática que envolve a qualidade da Educação Básica brasileira não é tema recente e vem ganhando espaço significativo no debate político educacional. Diversos pesquisadores dedicados ao estudo apontam que uma das soluções está alicerçada na formação e valorização do professor.

Por essa razão, pretende-se nesse momento, trabalhar o conceito de formação inicial docente em correlação às atuações do PIBID de Geografia da UNIOESTE/MCR, assim como levantar apontamentos sobre o redesenho financeiro previsto para ser realizado no Programa em 2016, em âmbito nacional³³.

Não é de hoje que o trabalho docente está em crise. Os baixos salários, a formação inadequada e as condições precárias de trabalho afastam os jovens do magistério e comprometem a qualidade do ensino. Evidencia-se um cenário onde é preciso tomar decisões que valorizem a formação inicial docente, estimulando novos sujeitos a cursarem licenciaturas.

Mas, o que se entende por formação? Conforme o Dicionário Aurélio de Língua Portuguesa (2010), a palavra formação é definida como ato ou efeito de formar ou formar-se.

³³ As dificuldades colocadas ao PIBID iniciaram em 2014 com o atraso de bolsas; o não repasse da verba de custeio; o anúncio de corte de no mínimo 50% das bolsas de iniciação à docência; o fechamento do sistema para inclusões de novos bolsistas; o aviso de desligamento de bolsistas que completavam 24 meses; proposta de novo edital com redesenho do Programa previsto para 2016; sugestão de retirada da concessão de bolsa para coordenação de gestão de processos educacionais; proposta de redução do custeio anual para R\$250,00 por bolsista de iniciação à docência; e, em 2017, realizar o pagamento de 10 parcelas de bolsas.

Assim, entende-se que o caráter pessoal da formação é considerado, admitindo-se a existência da autoformação³⁴.

Entretanto, Luckesi (1983, p. 26) salienta que,

O termo formar é extremamente autoritário e propiciador de uma “educação bancária”, conforme caracterização de Paulo Freire. Não vou, aqui, deter-me nesta discussão, porém vale um lembrete de que, de fato, quando existe alguém que é formado e alguém que é o formador, processa-se uma relação autoritária do segundo sobre o primeiro desses elementos. O ideal seria que educador e educando, conjuntamente, conseguissem, atuando praticamente *no* e *com* o mundo e meditando sobre essa prática, desenvolver tanto conhecimentos sobre a realidade como atitudes críticas frente a mesma. **De fato, aprendemos bem, com mestria, aquilo que praticamos e teorizamos** (grifo nosso).

Assim, o vocábulo formar precisa ser interpretado e concebido de forma democrática, onde educador e educando formam-se e aprendem juntos, especialmente quando se trata do professor em formação inicial. Adquirir competências profissionais da docência faz parte de um processo de aprendizagem que não pode ser feito por meio da imposição autoritária, é preciso ser flexível para proporcionar a constituição de um ambiente educativo formador. Em correlação a esta concepção, Freire (1996) aponta que a formação é um fazer permanente, que se refaz constantemente na ação, ou seja, na experiência.

Imbernón (1994, p. 50) destaca que é preciso proporcionar os subsídios necessários ao professor em formação, para que ele seja “[...] capaz de analisar, criticar, refletir de uma forma sistemática sobre sua prática docente, com o objetivo de conseguir uma transformação escolar e social e uma melhora na qualidade do ensinar e de inovar”.

Para esse autor, a formação inicial do professor precisa estar alicerçada ao enfrentamento dos desafios encontrados no *lócus* de sua atuação. Além disso, os futuros professores precisam ser formados para estarem atentos às transformações que ocorrem na sociedade, no intuito de atuar com responsabilidade e compromisso em relação à educação dos seus alunos.

No PIBID de Geografia/UNIOESTE/MCR, procura-se permanentemente colaborar com a formação inicial de professores comprometidos pela busca por soluções possíveis, para minimizar os obstáculos colocados ao trabalho docente. Como destacado no primeiro capítulo, o envolvimento ativo dos pibidianos na Greve da Educação Pública Paranaense (2015), foi uma das atuações mais relevantes na formação cidadã desses futuros profissionais

³⁴ Processo pelo qual os professores se desenvolvem ao integrarem as práticas pedagógicas existentes nas instituições de ensino e as contradições vivenciadas, proporcionando o desenvolvimento da autonomia na construção de aprendizagens e habilidades (pessoais e profissionais) significativas (MACIEL, 2001).

do magistério, uma vez que é na relação entre universidade e escola que se forma o professor e fomenta-se uma profissão.

Mello (2000) declara que a formação inicial docente é entendida como componente estratégico no que tange a melhoria da Educação Básica, sendo o caminho principal para reverter os problemas educacionais. Segundo a autora, a formação inicial de qualidade gera um círculo virtuoso de consequências duradouras.

Para Pesce e André (2012, p. 40), “A formação inicial deve proporcionar ao professor conhecimentos para saber lidar com a complexidade da profissão, preparando-o para entender a realidade, dar respostas e projetar ações que favoreçam a aprendizagem”. Para tanto, faz-se necessário desenvolver a formação inicial de professores no âmbito do ambiente escolar, visto que de outro modo não é possível conhecer a heterogeneidade concernente ao trabalho docente.

Tardif (2002) afirma que a formação inicial visa habituar os licenciandos, futuros professores, à prática profissional docente, e fazer deles práticos reflexivos. Nesse sentido, o autor destaca a importância dos saberes da experiência, os quais são adquiridos no espaço de trabalho do professor, ou seja, na escola.

As concepções de Shulman (1986; 2004) também convergem nessa vertente. Ao estabelecer relevantes analogias entre diferentes profissões, destaca a importância do *learning from experience* (aprendizado a partir da experiência) como componente essencial para construção de saberes que constituem uma determinada profissão. No exercício da docência isso não poderia ser diferente.

Conforme o autor, ensinar é antes de tudo compreender. Assim, apreender por meio da prática se configura na melhor condição de aprendizado para ensinar, visto que é através da experiência que se tem a oportunidade de lidar com situações adversas, inerentes à complexidade da sala de aula.

As contribuições de Gauthier (1998) também ajudam a ampliar as concepções sobre o conceito de formação inicial docente. O autor se dedica às pesquisas vinculadas ao ensino, verificando os saberes mobilizados por docentes durante a ação pedagógica, com a finalidade de estabelecer uma Teoria Geral da Pedagogia.

Gauthier (1998, p. 20, grifo do autor) afirma que se sabe pouco a respeito dos aspectos relacionados ao ensino. O autor menciona que ao “[...] contrário de outros ofícios que desenvolveram um corpus de saberes, o ensino tarda a refletir sobre si mesmo”. O avanço nessas reflexões é necessário e pode compor um repertório de conhecimentos sobre os saberes

docentes, se configurando numa possibilidade de romper com dois obstáculos na formação pedagógica do professor: um *ofício sem saberes e saberes sem ofício*³⁵.

Em outras palavras, esses desafios da formação inicial docente estão ligados a insuficiente articulação entre teoria e prática. Diante disso, Kaercher (2014) faz reflexões sobre a necessidade de ouvir os professores da Educação Básica, sobretudo a partir desses questionamentos:

O ES [Ensino Superior] ouve os professores do EFM [Ensino Fundamental e Médio]? Há diálogo efetivo entre estes níveis de ensino ou permanece um distanciamento que, via de regra, o ES quer “colonizar”, “conscientizar” os “lá de baixo” do EFM? De outra forma: qual a relação, a comunicação entre a Geografia que aprendemos nas universidades (formação inicial) e a Geografia que ensinamos nas escolas? (KAERCHER, 2014, p. 23).

É possível afirmar que esta aproximação entre os professores do Ensino Superior e da Educação Básica está efetivamente acontecendo no contexto do PIBID de Geografia/UNIOESTE/MCR, destacando-se as atuações vinculadas à formação inicial de muitos licenciandos. É durante esse processo formativo que os futuros professores de Geografia estabelecem relações inerentes à transposição didática dos conteúdos, no âmbito da vivência do contexto escolar.

Cabe destacar que, essas premissas fazem parte do movimento reformista na formação inicial de professores, que buscaram romper com o modelo da racionalidade técnica, desenvolvido fortemente nas décadas de 1960 a 1980, com influências até os dias atuais. As reformas educacionais no Brasil, no que se refere à formação docente, aconteceram de forma abrangente a partir da década de 1990, trazendo mudanças significativas nos cursos de formação para o magistério.

Os princípios dos autores mencionados anteriormente (FREIRE, 1996; GAUTHIER, 1998; IMBERNÓN, 1994; SHULMAN, 1986; 2004; TARDIF, 2002) serviram de base para a elaboração de programas de formação docente. Nesse sentido, foi criado em 2007 o PIBID, Programa do governo federal financiado pela CAPES, que tem como finalidade principal o incentivo a formação inicial de professores para atuarem na Educação Básica, contribuindo para a valorização e qualificação da profissão e do ensino.

O curso de Licenciatura em Geografia da UNIOESTE, *campus* de MCR, foi integrado ao PIBID mediante o Edital nº 39/2011 – PRG/PIBID, publicado no dia 02 de junho de 2011,

³⁵ A expressão utilizada por Gauthier (1998) indica a necessidade de construir um ofício articulado aos saberes da docência, ou seja, sem a existência da supervalorização da teoria em detrimento da prática, ou vice-versa, de modo que o professor possa teorizar constantemente, de maneira reflexiva, a sua própria prática.

iniciando suas atividades por meio do Subprojeto intitulado “*O ensino da Geografia: da teoria à prática*”, no período de 01 de julho de 2011 a dezembro de 2013.

Esta gestão foi coordenada pela Profa. Dra. Lia Dorotéa Pfluck e, durante este tempo (2011-2013), 28 (vinte e oito) acadêmicos bolsistas³⁶ participaram do Subprojeto, além de 03 (três) professores supervisores da Rede Pública de Ensino³⁷ do município de MCR.

Ressalta-se que, antes de ser integrado ao Curso de Licenciatura em Geografia da UNIOESTE/MCR, os princípios do Programa e Subprojeto foram apresentados aos professores da Graduação, durante reunião periódica, no intuito de esclarecer os objetivos e a importância da iniciativa para a formação inicial de professores de Geografia.

Houve aceitação do Programa pelos professores, todavia, notou-se que o mesmo pareceu não ganhar os créditos merecidos, uma vez que no Curso de Licenciatura em Geografia (UNIOESTE/MCR) existe um número considerável de professores formados na modalidade bacharelado (além de alguns licenciandos que não simpatizam com o ensino). Porém, com os resultados positivos obtidos em curto prazo, principalmente em relação ao número significativo de licenciandos interessados em participar do PIBID, e a melhora expressiva no desempenho destes estudantes nos Estágios Supervisionados, esse cenário começou a mudar.

Por intermédio do Edital nº 01/2014-PIBID/PROGRAD, o Subprojeto do PIBID de Geografia foi aprovado para mais 04 (quatro) anos de atividades (2014-2018), no qual foram selecionados 12 (doze) acadêmicos bolsistas³⁸ e 02 (dois) professores supervisores – um de cada instituição de ensino participante. A coordenadora de área desta gestão é a Profa. Dra. Marli Terezinha Szumilo Schlosser, docente do Curso de Licenciatura em Geografia.

³⁶ Nome dos acadêmicos bolsistas em ordem alfabética: Aline Inês Dierings; Aline Kammer; André de Oliveira; Ângela Danielle Kuhn; Bárbara Regina Ferrari; Beatriz Koefender; Camila Heimerdinger; Diogo Vieira Silva; Djeovani Roos; Eduardo Heckel; Eliete Woitowicz; Erci Zimmer Mohr; Fabiane Müller; Fernanda Aparecida Cecchet; Ivone Lodi Sehn; Joice Marceli Weidlich; Loreni Maria Fabris Lemos; Luana Caroline Künast Polon; Luciane Vendrusculo; Michele Caroline Mayer; Milena Pelissari Bedim; Nayara Almeida Rodrigues; Paula Louíse de Lima Felipe; Paulo Vitor Dias Fuentes; Rafael Krupinski; Salete Alves Baltazar; Thiago Kith Fogaça e, Valdinéia de Fátima Lunkes.

³⁷ Professora Roseli Terezinha Lorenzenti Faria, bolsista de julho/2011 a março/2013, substituída pela professora Eliane Liechesk Artigas; e, professor Guilherme Felipe Kotz. Na gestão atual (2014-2018) os professores Guilherme e Eliane permanecem como supervisores do Subprojeto. Destaca-se que a professora Claudiane Miriam Wall Packer atua como voluntária desde 2011, porém, em 2015 participou como bolsista durante 6 meses, devido à licença maternidade da professora Eliane.

³⁸ Acione da Silva Koelzer; Aline Kammer; Andrews Nataniel Raber; Erci Zimmer Mohr; Fabiane Muller; Ivone Lodi Sehn; Jennifer Paola Vicini; Jéssica Aparecida Sommavila; Marilene Francieli Wilhelm; Matiele Cardoso Alves; Sabrina Matias Granja; e, Salete Alves Baltazar. Durante o período de 2014 a 2015, alguns bolsistas foram substituídos e outros concluíram a graduação, fato que viabilizou a seleção de outros acadêmicos: Luiz Paulo da Silva, Jéssica Aparecida de Avila Follmann, Soraya Brehn, Gabriel Rodrigues Capponi, Vanderson Rafael Muller Dapper e Ana Paula Kammer. No início de 2016 foram selecionados os seguintes licenciandos: Caroline Ester Moellmann, Juliana Carine Vorpagel, Ana Caroline Selzler e Jonathan Harrison Mozer.

Ressalta-se que duas mestrandas³⁹, egressas do PIBID (2011-2013), atuam como colaboradoras (voluntárias) do Subprojeto, auxiliando os acadêmicos nas atividades e na elaboração de trabalhos científicos.

Conforme o edital supracitado, os objetivos do PIBID são: I – Valorizar o magistério como atividade profissional, estimulando a formação de professores para a Educação Básica; II – Aprimorar a qualidade das ações acadêmicas direcionadas à formação inicial nos cursos de licenciatura da UNIOESTE; III – Intensificar a relação da UNIOESTE com as escolas públicas da região em que está alocada; IV – Possibilitar aos alunos de licenciatura da UNIOESTE a participação em experiências metodológicas e práticas docentes inovadoras que sejam articuladas à realidade das escolas participantes do Projeto; V – Contribuir para a formação continuada dos professores da Educação Básica das escolas envolvidas no Projeto.

Com base nestas finalidades, nota-se a importância deste Programa educacional de iniciação à docência, que propicia um ambiente onde é possível aos docentes da Universidade e das escolas (re)pensarem sua prática em conjunto com os acadêmicos, além de refletirem a respeito de soluções possíveis para minimizar as adversidades encontradas nas salas de aula e no ensino de Geografia. Reflexões dificilmente feitas no âmbito escolar e que são viabilizadas através do PIBID. “Potencializar o caráter reflexivo da Geografia é uma utopia permanente a buscar” (KAERCHER, 2014, p. 141).

O Subprojeto do PIBID de Geografia da UNIOESTE/MCR realiza reuniões de trabalho semanais, com intuito de desenvolver discussões teóricas que tenham em vista o aperfeiçoamento e melhoria na ação docente dos envolvidos, além de propiciar espaços de diálogo entre professores e acadêmicos. Diversas outras atividades são realizadas pelo PIBID de Geografia, conforme disposto no Quadro 03, e são consideradas primordiais para a formação inicial docente.

Ao evidenciar a quantidade de práticas formativas para a docência, realizadas no PIBID de Geografia, o intuito é demonstrar que o discurso sobre o tema está amparado em dados empíricos, que representam as ações pedagógicas desenvolvidas no âmbito de uma política educacional de sucesso.

³⁹ Camila Heimerdinger e Eliete Woitowicz: ambas são mestrandas do Programa de Pós-Graduação *Stricto Sensu* em Geografia da UNIOESTE, *campus* de Francisco Beltrão-PR, Linha de Pesquisa “Educação e Ensino de Geografia”.

Quadro 03. Ações do PIBID de Geografia da UNIOESTE/MCR (2011-2015)

Ações do PIBID de Geografia da UNIOESTE/MCR	
Reuniões de trabalho desenvolvidas semanalmente, com pautas pré-estabelecidas;	Elaboração do Caderno Pedagógico com as atividades realizadas;
Inserção dos licenciandos nas escolas e diagnóstico do Projeto Político Pedagógico;	Divulgação das atividades e trabalhos no Blog e na página do Facebook;
Observações periódicas em sala de aula;	Exposição dos materiais e atividades desenvolvidas nas escolas participantes e na Universidade;
Confecção de materiais didáticos para complementação das aulas dos professores supervisores;	Exposição permanente dos trabalhos realizados no Laboratório de Ensino de Geografia (LEG) da UNIOESTE/MCR;
Elaboração de planos de aula de cada atividade desenvolvida;	Encontros semanais para promover narrativas sobre as experiências e percepções dos licenciandos nas escolas;
Produção de resumo, resumo expandido, trabalho completo e artigo sobre a experiência no Subprojeto;	Desenvolvimento de seminários sobre conceitos geográficos, de modo articulado entre teorias acadêmicas e a prática em sala de aula, promovendo reflexões a respeito da complexidade conceitual durante a transposição didática dos conteúdos;
Participação com apresentações de trabalho em eventos técnico-científicos;	Pré-teste das atividades propostas aos alunos das escolas pelos pibidianos (licenciandos e professores), para verificar a viabilidade de realização (ou não) da mesma, inclusive em trabalhos de campo.

Fonte: Relatórios Semestrais e Anuais do PIBID/Geografia/UNIOESTE/MCR (2011-2015).
Organização: WOITOWICZ, Eliete.

A formação inicial de professores precisa ser entendida como primordial para auxiliar na melhoria da Educação Básica no Brasil. Formar educadores com qualidade, dentro da escola, é o primeiro passo para valorizar a carreira do magistério.

Conforme Almeida (2007), as competências profissionais da docência envolvem habilidades, sendo que essas somente são atingidas mediante estudo teórico-prático. É justamente no desenvolvimento da habilidade docente que o PIBID está amparado. “Estudar continuamente, preparar-se constantemente, aprofundar-se, buscar, pesquisar, envolver-se com outros profissionais que possuem saberes diferentes dos nossos ‘é a grande sacada’ do desenvolvimento das competências” (ALMEIDA, 2007, p. 32).

Cada uma das atividades descritas no Quadro 03 demonstra o potencial do PIBID de Geografia na formação inicial de professores. Essas atuações estão mudando gradualmente o cenário da prática formativa na licenciatura e a qualidade do ensino de Geografia na Educação Básica.

Nota-se que o Programa não se restringe a valorização do magistério apenas por meio da concessão de bolsas de estudo, a ação é muito mais abrangente: reduz a evasão no Curso

de Licenciatura por favorecer a permanência do estudante na Universidade, proporciona segurança pedagógica aos acadêmicos que assumem aulas no Processo Seletivo Simplificado do Paraná (PSS), estimula muitos licenciandos a dedicarem-se a pesquisas vinculadas à educação e ao ensino de Geografia, e otimiza a utilização de ambientes educativos nas escolas e Universidades.

A inserção dos licenciandos na escola promove de fato a parceria entre Ensino Superior e Educação Básica, aspecto indispensável à formação inicial docente, visto que o Estágio Supervisionado é considerado insuficiente por ser uma atividade momentânea, sendo muitas vezes entendido erroneamente como mera burocracia do currículo acadêmico.

Concorda-se com Nóvoa (2009, p. 28) quando afirma que existe “[...] a necessidade de uma formação de professores construída dentro da profissão”. Segundo o autor, o campo da formação docente está exposto ao efeito discursivo: os artigos, recomendações e as pesquisas estão abarrotados de discursos redundantes e repetitivos, mas, que correspondem a uma *pobreza de práticas*.

O PIBID acaba contribuindo com a redução desse excesso de discursos alertado por Nóvoa (2009), articulando teoria e prática, inclusive por meio da divulgação das atividades desenvolvidas em diversos eventos educacionais relacionados ao Programa e ao ensino de Geografia. Nesse sentido, pode-se afirmar que o PIBID está reconfigurando a formação de professores, potencializando as teorias da educação no âmbito do ambiente escolar, durante a formação inicial docente.

Ao admitir a escola como espaço de formação e os professores supervisores como coformadores “[...] as práticas são investidas do ponto de vista teórico e metodológico, dando origem à construção de um conhecimento profissional docente” (NÓVOA, 2009, p. 33). Assim, a formação inicial docente passa a ser dominada por referências internas ao trabalho magistério, ou seja, pelos professores da Educação Básica em conjunto com os professores da Universidade.

Deste modo, a formação inicial de professores de Geografia no cerne do PIBID é estruturada em torno de situações concretas, de fracasso escolar, problemas escolares e programas de ações educativas. Os pibidianos aprendem gradualmente algumas habilidades didáticas ao lidar com a baixa autoestima de alunos desmotivados para aprender novos conhecimentos, inclusive que apresentam graves problemas na estrutura familiar. Nessas circunstâncias, os licenciandos elaboram e executam, em conjunto com os professores, algumas intervenções pedagógicas, como aulas de reforço e atividades práticas realizadas na Universidade (UNIOESTE/MCR).

Esta foi, e continua sendo, uma das formas mais eficazes para aproximar alunos já excluídos de outros processos sociais, do contexto universitário e, ao mesmo tempo, construir conhecimentos práticos na busca do desenvolvimento cognitivo desses educandos. Esse confronto com casos reais é a essência do PIBID na formação inicial de professores de Geografia.

A vivência da complexidade do trabalho docente no PIBID de Geografia/UNIOESTE/MCR acontece por meio de atividades práticas, mas só podem ser resolvidas ou minimizadas através de uma análise que mobiliza conhecimentos teóricos. Portanto, a atuação dos pibidianos ocorre numa sala de aula concreta, onde estão presentes muitas variáveis que interferem no processo de ensino e aprendizagem, e que exigem dos futuros professores tomadas de decisão.

Infraestrutura inadequada na escola, crise nervosa de aluno autista, greves e o não funcionamento de equipamentos eletrônicos, são algumas situações presentes no cotidiano escolar que foram vivenciadas pelos bolsistas do PIBID de Geografia/UNIOESTE, e que fazem parte da aprendizagem do trabalho docente.

Quando se realiza a formação inicial de professores no contexto da escola, o professor passa a ser entendido como um

[...] profissional, ou seja, como aquele que, munido de saberes e confrontando a uma situação complexa que resiste à simples aplicação dos saberes para resolver a situação, deve deliberar, julgar e decidir com relação à ação a ser adotada, ao gesto a ser feito ou à palavra a ser pronunciada antes, durante e após o ato pedagógico (GAUTHIER, 1998, p. 331).

Observar e acompanhar os professores em exercício constantemente favorece o desenvolvimento de habilidades da docência, pois se evidencia a complexidade desse trabalho, o que exige reflexões constantes sobre a prática docente. Os futuros professores que estão sendo formados no PIBID de Geografia estão aprendendo por meio de intervenções pedagógicas a administrar o tempo das aulas, tomar decisões e se posicionar diante dos alunos.

Tardif (2002) colabora com a discussão quando traz a tona o termo experiência de trabalho. De acordo com o autor, a experiência do trabalho cotidiano do professor se configura como fundamento do saber docente, sendo alicerce para a prática. É no contexto em que ocorre o ensino que o professor desenvolve o *habitus*, competências profissionais adquiridas no exercício da docência. Assim, ao propiciar a vivência da profissão, o PIBID promove o processo de aprendizagem da docência.

Outro ponto a destacar em relação às atuações do PIBID de Geografia está ligado aos espaços de formação, que são criados a partir dos encontros semanais entre professores formadores, coformadores, iniciantes e licenciandos. Nesses momentos acontecem as narrativas das experiências vivenciadas, o diálogo entre os pares, o esclarecimento de dúvidas e a busca por soluções possíveis nas escolas e na Universidade. Por isso são ocasiões consideradas fundamentais para prática formativa, pois estão baseadas na aquisição de uma cultura profissional.

Desta forma, a participação dos professores das escolas como supervisores do Programa é fundamental. Nóvoa (2009, p. 36) deixa claro em seu trabalho que os “[...] professores mais experientes [possuem] um papel central na formação dos mais jovens”. Este procedimento valoriza o professor e a escola, que é entendida como ambiente formativo. Assim, o PIBID se destaca na formação inicial de professores de Geografia por sua *riqueza de práticas*.

O Subprojeto do PIBID de Geografia da UNIOESTE desenvolve suas atividades em duas instituições de ensino do município de MCR. A escolha das escolas participantes leva em consideração a necessidade de oferecer aos bolsistas de iniciação à docência experiências em distintas realidades. Este aspecto contribui para que possam refletir sobre a adoção das práticas pedagógicas mais indicadas em cada ocasião, viabilizando a efetivação do processo de ensino e aprendizagem.

Para tanto, o parâmetro empregado para a seleção das duas instituições de ensino foi o Índice de Desenvolvimento da Educação Básica (IDEB), que no período de elaboração do Subprojeto (2010) tinha: o “Colégio Estadual Antônio Maximiliano Ceretta – Ensino Fundamental, Médio e Profissional” com o melhor IDEB/2009 da cidade, e a “Escola Estadual Monteiro Lobato – Ensino Fundamental”, o menor IDEB/2009 do município⁴⁰.

Destaca-se que as atividades do Subprojeto são previstas para serem desenvolvidas com turmas de 6º e 7º anos, porém, já foram realizadas atividades com outras turmas do Ensino Fundamental e Médio a pedido dos professores supervisores e dos próprios alunos das escolas (divulgação e desenvolvimento de atividades práticas numa escola rural no Distrito de Iguaporã-PR/2012; trabalho de campo sobre energias renováveis na Usina de Biogás em MCR/2013; e palestras sobre a importância da água em duas escolas do município de Quatro Pontes-PR/2013).

⁴⁰ O IDEB/2009 do Colégio Estadual Antônio M. Ceretta era de 5,1, e da Escola Estadual Monteiro Lobato 3,6. Em 2013 esses índices se alteraram para 4,3, em ambas as instituições de ensino. Disponível em: <<http://idebescola.inep.gov.br/ideb/consulta-publica>>.

Contudo, o desenvolvimento de atividades com os alunos das escolas ficaram inviáveis no início de 2015, período em que a Educação Pública Paranaense passou por um contratempo, que não deixou de ser discutido e repensado pelos envolvidos com o PIBID de Geografia. Escolas e universidades estaduais, além dos agentes educacionais e penitenciários, o setor da Saúde e o Departamento de Trânsito do Paraná (DETRAN/PR) entraram em estado de greve, devido às medidas de austeridade inaceitáveis propostas aos funcionários públicos pelo governador do Estado – Carlos Alberto Richa (PSDB).

O governador, por meio de seu representante na Assembleia Legislativa do Paraná, Luiz Cláudio Romanelli (PMDB), apresentou na tarde do dia 09 de fevereiro de 2015 (segunda-feira) um pedido para que o plenário fosse transformado em "comissão geral" na terça-feira (10/02/2015). Com isso, os dois projetos do pacote fiscal enviado pelo governador poderiam ser votados no regime conhecido como "tratoração" - rapidamente, e sem ter de passar pelas várias comissões da Casa.

O pacote de austeridade previa, por exemplo, que 12 mil professores seriam remanejados de funções administrativas para voltar às salas de aula; o corte de auxílio-transporte para professores em férias ou afastados; necessidade de perícia para afastamento por atestado médico, mesmo que por um único dia; fim dos quinquênios; confisco de 8 bilhões de reais do Paraná Previdência; teto para aposentadoria de R\$ 4,6 mil; e projeto de "Autonomia Financeira" das Universidades (que se aprovado poderia acabar com a oferta gratuita de cursos superiores, pois incentiva a privatização das universidades públicas).

De forma sucinta, foram estes os motivos que fortaleceram a Greve da Educação Paranaense, unificando os professores da Educação Básica e das 7 (sete) universidades estaduais, além dos demais servidores públicos de ambas as instituições.

Apesar da impossibilidade para desenvolver atividades pedagógicas com os alunos das escolas que integram o Subprojeto do PIBID de Geografia, os pibidianos uniram forças em conjunto com os docentes das escolas e das universidades, participando das atividades de greve como as assembleias locais e, em Curitiba, passeatas em defesa da Educação Pública Paranaense, Aulas Públicas e, o desenvolvimento de ações informativas junto à comunidade por meio de panfletos (Anexo A), conforme ilustrado na Figura 05.

Várias atividades de greve contaram com o apoio e a participação de acadêmicos, mas também de alunos das escolas, o que reforçou a discussão política no ambiente educativo e demonstrou o compromisso social do professor e da escola perante a sociedade. Desde modo, o PIBID propiciou a construção de diferentes espaços educativos. Muitas aulas aconteceram

em praça pública, e convidaram a população a conhecer mais sobre o trabalho do professor e da universidade, além do próprio Programa de formação inicial docente.

Ressalta-se que as reuniões de trabalho semanais continuaram normalmente no decorrer da greve, as quais serviram para fortalecer o movimento e estabelecer discussões pertinentes ao momento, como o estudo a respeito das políticas públicas educacionais. Além disso, foram organizados e apresentados à equipe do PIBID, diversos seminários sobre os conceitos geográficos, os quais contavam com análises dos livros didáticos das escolas e artigos científicos, em conjunto com proposições de atividades práticas que foram desenvolvidas pelos pibidianos e, posteriormente, com os alunos das escolas participantes.

Figura 05. Participação do PIBID de Geografia da UNIOESTE/MCR nas Atividades de Greve da Educação Pública Paranaense (2015)



Fonte: PIBID de Geografia da UNIOESTE/MCR. Organização: WOITOWICZ, Eliete.

A: Passeata de Luto Pela Educação Paranaense, realizada no centro da cidade de MCR (02/05/2015). **B:** Panfletagem nas Ruas da Cidade de MCR (21/02/2015) – Anexo A. **C:** Assembleia dos Professores da UNIOESTE (03/03/2015). **D:** Manifestação em Defesa da Educação Pública, em MCR (14/02/2015).

As imagens dispostas na Figura 05 evidenciam a importância de vivenciar a Universidade, algo possível através do PIBID e de outros incentivos de bolsas de estudo como o Programa Institucional de Bolsas de Iniciação Científica (PIBIC). Esta vivência amplia a reflexão da prática docente para além das paredes da sala de aula, demonstrando a relevância social da profissão do magistério na construção da cidadania, proporcionando aos futuros profissionais a participação ativa em ações que lidam com o comprometimento social e pedagógico do ofício docente.

Concorda-se com Paulo Freire (1996, p. 74) quando afirma que,

Se há algo que os educandos brasileiros precisam saber, desde a mais tenra idade, é que a luta em favor do respeito aos educadores e à educação inclui que a briga por salários menos imorais é um dever irrecusável e não só um direito deles. A luta dos professores em defesa de seus direitos e de sua dignidade deve ser entendida como um momento importante de sua prática docente, enquanto prática ética. Não é algo que vem de fora da atividade docente, mas algo que dela faz parte. O combate em favor da dignidade da prática docente é tão parte dela mesma quanto dela faz parte o respeito que o professor deve ter à identidade do educando, à sua pessoa, a seu direito de ser. Um dos piores males que o poder público vem fazendo a nós, no Brasil, historicamente, desde que a sociedade brasileira foi criada, é o de fazer muitos de nós correr o risco de, a custo de tanto descaso pela educação pública, existencialmente cansados, cair no indiferentismo fatalistamente cínico que leva ao cruzamento dos braços. “Não há o que fazer” é o discurso acomodado que não podemos aceitar.

Atuando desta forma, defende-se que os alunos das escolas e universidades não ficaram literalmente sem aulas. Pelo contrário. Por meio destas ações eles tiveram intensa aula de cidadania e ética. Aprender a usar o diálogo nas mais diversas situações e comprometer-se com o que acontece na vida coletiva em sociedade ajuda a reforçar a presença pública dos professores e, ao mesmo tempo, viabiliza a formação de outros profissionais comprometidos politicamente com a educação.

Nóvoa (2009) destaca que este é mais um desafio a ser superado durante a formação docente. O autor salienta que,

Os lugares da formação podem reforçar a presença pública dos professores. Tem-se alargado o interesse público pela coisa educativa. Mas, paradoxalmente, também aqui se tem notado a falta dos professores. Fala-se muito das escolas e dos professores. Falam os jornalistas, os colunistas, os universitários, os especialistas. Não falam os professores. Há uma ausência dos professores, uma espécie de silêncio de uma profissão que perdeu visibilidade no espaço público (NÓVOA, 2009, p. 23).

Essa é uma lacuna da formação inicial que está sendo preenchida gradativamente no âmbito do PIBID de Geografia, por ser um espaço aberto para atuações concretas. Afinal, “Nas sociedades contemporâneas, a força de uma profissão define-se, em grande parte, pela sua capacidade de comunicação com o público” (NÓVOA, 2009, p. 24).

Por isso os momentos de greve ou de mobilizações em prol da educação pública de qualidade também são cruciais para a formação inicial docente realizada no cerne do PIBID de Geografia. A construção da concepção cidadã e ética foi desenvolvida com base no estímulo da vivência e de reflexões, indo muito além dos discursos, de modo a contribuir com a constituição da autonomia do futuro professor.

Estas ações demonstram alguns impactos do Programa, e comprovam que o PIBID necessariamente precisa ser ampliado a todos os estudantes das licenciaturas. Entretanto, mesmo diante de um cenário tão frutífero de produções e atividades formativas, o Programa passa por algumas dificuldades desde meados de 2014: atraso no repasse das verbas de custeio e ameaças de corte de 50% a 90% no número de bolsas de iniciação à docência. Fatores que desfalcariam o PIBID aos poucos, **além de estar em desacordo com a legislação que o ampara.**

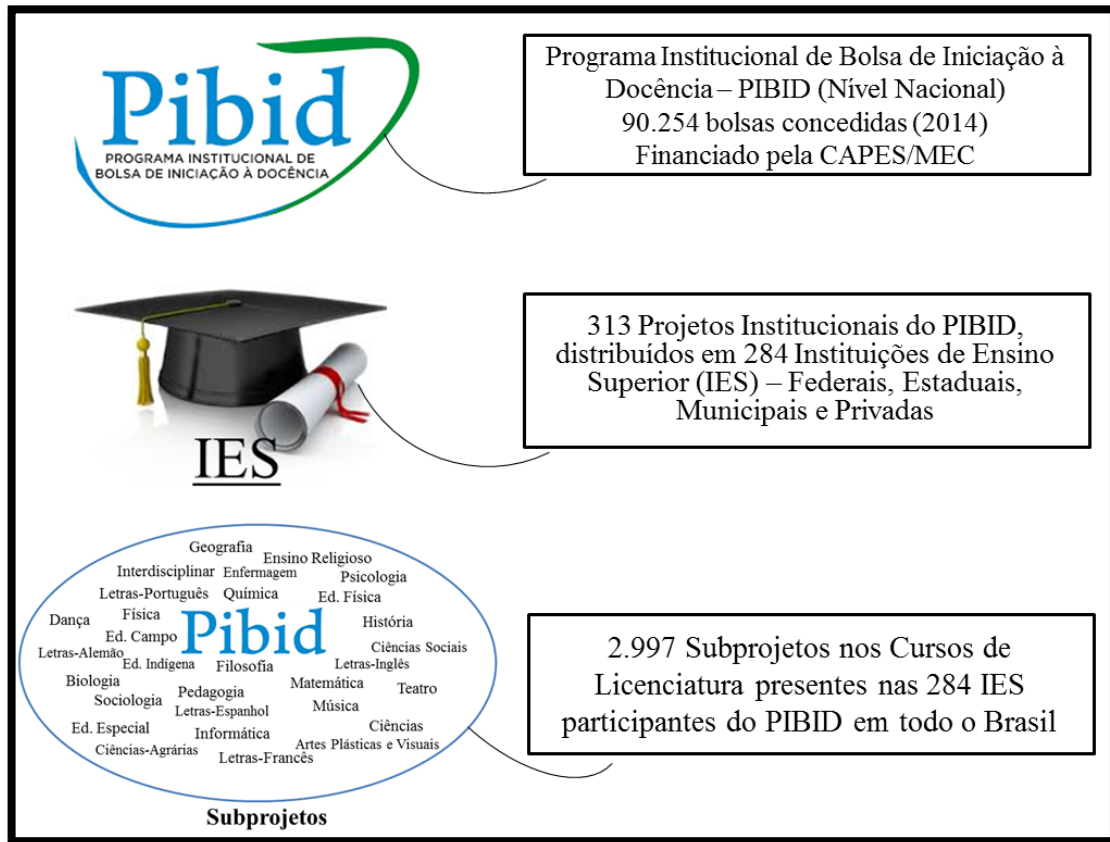
Alguns comentários do ex-ministro da Educação, Renato Janine Ribeiro, e do atual ministro, Aloysio Mercadante (outubro/2015), em relação aos investimentos em políticas educacionais bem sucedidas, causou preocupação nos envolvidos com o PIBID.

A afirmação mais preocupante indica que o PIBID, teoricamente, não estaria atingindo seu objetivo principal e, por isso, precisaria ser revisto. A base de sustentação desta argumentação é exclusivamente um único dado: apenas 18% dos bolsistas de iniciação à docência estão indo para o ensino na rede básica.

O PIBID é estruturado para atender a formação inicial docente nos cursos de licenciatura das IES de âmbito Federal, Estadual, Municipal e Particulares. Cada entidade precisa apresentar seu Projeto Institucional, que configura a base dos subprojetos das licenciaturas adjacentes, conforme estrutura representada na Figura 06. Até 2015 o Programa concedia mais de 90 mil bolsas de estudo em todo o Brasil, sendo 72.845 bolsas para alunos da licenciatura em 284 IES, com 313 projetos em ação.

Por ser uma política de dimensão significativa em nível nacional, é preciso considerar que o PIBID não apresenta em seu planejamento apenas um objetivo: formar professores para atuarem na Educação Básica. Daí a necessidade de uma reflexão crítica acerca do Programa que viabilize avanços na formação inicial de professores, sem limitar a potencialidade do PIBID por meio de possíveis cortes que implicam retrocesso em políticas públicas exitosas.

Figura 06. Estrutura do PIBID em Nível Nacional



Fonte: Fundação CAPES/MEC. Organização: WOITOWICZ, Eliete.

Faz-se necessário destacar que os objetivos oficiais do PIBID (Portaria nº 096/2013) estão diretamente ligados ao incentivo e valorização do magistério, especialmente por meio da vivência do cotidiano da escola pública e do contato com os professores em exercício; a articulação entre teoria e prática mediante integração entre Educação Superior e Educação Básica; e, a elevação da qualidade das ações acadêmicas nos cursos de licenciatura, sobretudo através dos saberes docentes apreendidos e identificados no processo de ensino-aprendizagem.

A comunidade acadêmica concorda que os objetivos descritos acima são fundamentais e praticáveis na ação do PIBID. Existe ampla literatura demonstrando os resultados positivos do Programa, os quais têm contribuído de maneira sistemática na formação inicial docente e no desenvolvimento dos cursos de licenciatura.

O PIBID tem cooperado para a valorização da licenciatura, proporcionando mudanças relevantes no curso de formação inicial docente, sobretudo por intermédio dos pibidianos. No Curso de Licenciatura em Geografia da UNIOESTE/MCR, os bolsistas de iniciação à docência reivindicaram alterações nas práticas dos professores formadores, na intenção de

viabilizar aulas correlacionadas com a transposição didática dos conteúdos para alunos da Educação Básica.

Assim, o PIBID tem criado espaços de discussão curricular que valorizam simultaneamente o Ensino Superior e a Educação Básica. Além disso, é preciso destacar que há iniciativas da Educação Básica em que os sujeitos envolvidos com o Programa são chamados a contribuir, oferecendo palestras e cursos aos professores e alunos das escolas. Deste modo, cria-se um eixo articulador das múltiplas ações federais, estaduais e municipais que dificilmente dialogam entre si, sobretudo, na formação inicial de professores.

Esquartejar o Programa, diminuir seu potencial de atuação, não é o caminho mais sensato. “Melhorar não pode significar, obrigatoriamente, mudar, trocar ou substituir. Melhorar pode ser, e é, na maioria das vezes, dar continuidade” (ALMEIDA, 2007, p. 15).

É evidente a necessidade das políticas públicas serem continuamente avaliadas, para que os recursos financeiros sejam utilizados da maneira mais eficiente possível. Porém, é necessário definir os critérios de avaliação dessas políticas, de acordo com seus objetivos. Sendo assim, qual foi o critério estabelecido para chegar a este número (18%)?

Será que consideraram o número de concursos públicos abertos aos profissionais do magistério? No Estado do Paraná, para citar um exemplo, o penúltimo concurso foi aberto em 2007, sendo o posterior disponibilizado em 2013, ou seja, depois de seis anos. O PIBID foi lançado em 2007 e iniciou suas atividades em 2009. Entretanto, o Subprojeto de Geografia da UNIOESTE/MCR, assim como vários outros, foi integrado ao Programa em 2011.

Desta forma, quantos foram os bolsistas de iniciação à docência que, depois de formados, conseguiram participar de um concurso público? Certamente foram poucos, principalmente em nível nacional. A publicação de um único índice, sem divulgação dos critérios para sua obtenção, presta um desserviço à sociedade brasileira, e talvez aponte que o Brasil não é de fato uma “pátria educadora”.

Como visto, o índice divulgado tem ligeira relação com uma única finalidade do PIBID. Incentivar a formação de professores para a Educação Básica, o PIBID faz. Garantir que esses profissionais atuem na Educação Básica não é tarefa do PIBID, e muito menos da Universidade. O governo precisa incentivar a escolha dos jovens pela docência, aliando programas de formação inicial e planos de carreira que proporcionem ao professor, mediante experiência e qualificação profissional, ascender na profissão, obtendo salários compatíveis com a formação e usufruindo de melhores condições de trabalho.

O Brasil precisa de profissionais da educação bem formados, e o PIBID está cumprindo essa missão junto aos cursos de licenciatura, atribuindo qualidade a formação

inicial docente. Contudo, cabe ao governo federal, estadual e municipal tornar a carreira atrativa e valorizada, conforme prevê a legislação vigente, como já apontado no primeiro capítulo.

O PIBID atinge diretamente mais de 72.845 licenciandos. Isso representa aproximadamente 6% do total de alunos matriculados em cursos de licenciatura no Brasil⁴¹. Deste modo, não é possível ainda extrair resultados desse amplo universo para afirmar com rigor estatístico que o Programa não está atingindo seus objetivos. Aliás, a literatura existente e os eventos científicos indicam o êxito desta política educacional ao analisar o PIBID no âmbito de cada IES.

Seguindo esta perspectiva, acredita-se que, “[...] mesmo em contextos adversos, é possível construir práticas de formação inicial e continuada comprometidas com um ensino de qualidade, que não perca de vista a dimensão ética e política, bem como as discussões e reflexões sobre os fins da educação” (ALMEIDA; BIAJONE, 2007, p. 294).

Para tanto, o PIBID de Geografia da UNIOESTE/MCR atua de maneira sistematizada. As atividades são planejadas e acompanhadas por uma professora da Universidade (coordenadora) e por dois professores da Educação Básica (supervisores). Antes do licenciando adentrar em sala de aula, realizam-se leituras sobre o planejamento escolar e a função da escola, para viabilizar o diagnóstico das escolas participantes e a análise do Projeto Político Pedagógico (PPP), observando *in loco* a dimensão e a dinâmica do ambiente escolar.

O diagnóstico da escola por meio da observação direta da prática docente e da análise do PPP é o passo fundamental para desenvolver planejamentos condizentes com a realidade. É a análise do PPP “[...] que vai apontar as intenções, vai guiar as práticas e, principalmente, operacionalizar as ações” (ALMEIDA, 2007, p 53).

Apreender a realizar este balanço durante a formação inicial é essencial e pode evitar possíveis frustrações, especialmente quando o PPP existe apenas no âmbito do papel e não tem nada que ver com a escola em questão.

Deste modo, para cada atividade do PIBID de Geografia é elaborado um plano de aula acompanhado de registro descritivo e fotográfico, com a finalidade de compilar as experiências vivenciadas pelos bolsistas de iniciação à docência e viabilizar a elaboração de trabalhos futuros, formando um arcabouço de saberes apreendidos na prática. São vivências, estratégias, casos, acertos e erros que formam um repertório de experiências que propicia ao

⁴¹ Conforme os dados do Instituto Nacional de Estudos e Pesquisas Educacionais Anísio Teixeira (Inep), em 2013 houve mais de 1,3 milhão de matrículas em cursos de licenciatura no Brasil.

futuro professor o aprendizado a partir da prática de professores mais experientes, que estão em pleno exercício profissional.

Para Nóvoa (2009, p. 40),

O registro escrito, tanto das vivências pessoais como das práticas profissionais, é essencial para que cada um **adquira uma maior consciência do seu trabalho e da sua identidade como professor**. A formação deve contribuir para criar nos futuros professores **hábitos de reflexão e de auto-reflexão** que são essenciais numa profissão que não se esgota em matrizes científicas ou mesmo pedagógicas, e que se define, inevitavelmente, a partir de referências pessoais (grifo nosso).

É justamente esse processo de aprendizagem que Shulman (1986) propunha quando trabalha com o termo *artifact of scholarship*⁴². De acordo com o autor, são as experiências profissionais, vivenciadas durante o exercício profissional docente, no ambiente de trabalho, que podem formar o repertório de saberes da docência.

Nesse sentido, Shulman (1986) defende a necessidade de observar a prática dos professores em exercício através das “janelas das salas de aula”, a fim de ver o que fazem e o que aprendem de suas próprias práticas.

Desse modo, ao estabelecer parcerias com professores universitários e da Educação Básica, o PIBID promove diferentes práticas formativas e instrumentos de formação, como estudos de caso, estágios de longa duração, análise reflexiva das atuações, diálogo com os pares, problematização dos fatos, entre outros.

Para Tardif (2002), essa troca de experiências propicia o surgimento de novos profissionais situados na interface entre a formação e a profissão: professores responsáveis por estágios, cursos, orientações. Em outras palavras, trata-se de uma formação que estaria contribuindo para formar novos atores do processo formativo, isto é, professores comprometidos com a formação de seus pares e com o ensino de qualidade.

Estes fatos demonstram que o PIBID está gradativamente rompendo com a individualidade intrínseca da profissão docente, evidenciando que para formar um profissional, é preciso estar aberto para aprender uns com os outros.

Para que estas ações ocorram, o PIBID de Geografia da UNIOESTE/MCR proporciona momentos dedicados para leitura de textos acadêmicos, de modo a refletir coletivamente sobre as ações a serem empreendidas por professores e licenciandos nas escolas; planejamento das atividades; análise do livro didático das instituições de ensino;

⁴² Artefato de estudos, estrutura de saberes, conhecimentos, experiências. A tradução deste termo pressupõe diferentes interpretações.

elaboração de materiais didáticos; e, debates teóricos sobre diferentes literaturas dedicadas ao saber docente e geográfico.

Os encontros semanais do Subprojeto acontecem no Laboratório de Ensino de Geografia (LEG)⁴³, visto que é neste espaço que se encontra o acervo bibliográfico da prática de ensino e os materiais desenvolvidos pelos pibidianos. As atividades realizadas são divulgadas periodicamente no Blog⁴⁴ e na página do Facebook⁴⁵ do PIBID de Geografia, no intuito de difundir as ações formativas à sociedade em geral.

As atuações executadas em conjunto (professores-licenciandos) tornam-se instrumentos de aprendizado da profissão docente. Os conhecimentos apreendidos tornam-se evidentes principalmente no desenvolvimento dos Estágios Supervisionados e nas diversas atividades acadêmicas que exigem comunicação com o público. Os licenciandos sentem-se mais seguros quando estão diante de um grupo de pessoas e possuem mais facilidade para expressar suas ideias.

Por ser um Programa construído e desenvolvido de maneira coletiva, o PIBID propicia durante o processo formativo espaços que fornecem a possibilidade de realizar uma autoavaliação das ações empreendidas. A reflexão sobre o próprio desempenho, anseios, dúvidas e angústias é um meio eficiente para identificar os limites, desafios e as possibilidades para superar as dificuldades encontradas na *práxis* docente. E isto é possível pelo fato do PIBID proporcionar efetivamente a interação dialética entre professores e licenciandos, por meio do contato direto e dinâmico com a escola desde o início da graduação.

Melchior (1994, p. 15) amplia esta concepção quando afirma que,

A discussão sobre os resultados propicia um bom relacionamento entre professor e aluno e entre os colegas, favorecendo o desenvolvimento da sociabilidade, da autoconfiança, do respeito mútuo entre todos os participantes do processo. Estas atitudes, por sua vez, favorecem o desenvolvimento da cognição, pois predispõem à aprendizagem.

Durante a formação inicial docente no PIBID de Geografia, se desenvolvem também momentos de reflexão sobre a importância da autoavaliação das atuações realizadas, ampliando a concepção do que significa avaliar. A (auto)avaliação precisa ser entendida como instrumento que viabiliza a construção do conhecimento. Para auxiliar no desenvolvimento da aprendizagem, a avaliação precisa expressar significados, ou seja, o conhecimento apreendido

⁴³ O LEG é um dos laboratórios do Curso de Licenciatura em Geografia da UNIOESTE, situado no campus de Marechal Cândido Rondon-PR.

⁴⁴ Link do Blog “PIBID GEOGRAFIA – UNIOESTE – MCR”: <<http://pibidgeografiaunioestemcr.blogspot.com.br/>>.

⁴⁵ Link do Facebook “PIBID de Geografia da UNIOESTE”: <<https://www.facebook.com/geografia.unioeste?fref=ts>>.

necessariamente deve representar a capacidade para futuras aprendizagens. Assim, avaliar ou autoavaliar-se durante a formação do magistério vai muito além da exibição de resultados.

Nóvoa (2009, p. 30) aponta que,

Ser professor é compreender os sentidos da instituição escolar, integrar-se numa profissão, aprender com os colegas mais experientes. É na escola e no diálogo com os outros professores que se aprende a profissão. O registro das práticas, a reflexão sobre o trabalho e o exercício da avaliação são elementos centrais para o aperfeiçoamento e a inovação. São estas rotinas que fazem avançar a profissão.

Por isso a formação inicial docente deve considerar as situações reais em que se exerce a docência. Cada aprendizado obtido na prática da docência pressupõe habilidades para ensinar e apreender em sala de aula, ou mesmo fora dela. E este é o papel central da formação docente e da avaliação: encontrar subsídios que viabilizem o desenvolvimento da aprendizagem.

As ações indicadas por Nóvoa (2009) em relação à formação docente são desenvolvidas no PIBID de Geografia (UNIOESTE/MCR), configurando-se numa atuação pedagógica atenta aos problemas, conflitos, contradições, lacunas e sujeitos que compõem o cenário escolar. Logo, acredita-se que o PIBID pode dar novos sentidos à prática da avaliação e na ação docente propriamente dita.

Por ser a avaliação uma tarefa didática inerente ao trabalho docente durante o processo de ensino e aprendizagem, o PIBID de Geografia realiza ao longo da prática formativa de futuros professores, o que Hoffmann (1994, grifo nosso) chama de *avaliação mediadora*, a qual acontece por meio do *acompanhamento reflexivo* e do *diálogo* entre os sujeitos da educação.

Contudo, acompanhamento e diálogo por si só não conduzem a uma avaliação mediadora, nesta prática o diálogo é muito mais do que uma conversa, e o acompanhamento vai além de observar os discentes realizarem uma tarefa. Na mediação dialogar é refletir em conjunto, de modo que se estabeleça uma compreensão carregada de significados. Acompanhar é favorecer o desenvolvimento do educando, realizando ações educativas que possibilitem novas descobertas, orientar as tarefas, oferecer novas leituras ou explicações, proporcionando vivências enriquecedoras que permitam a ampliação do saber.

Para possibilitar novas descobertas e aprendizados o PIBID de Geografia insere os licenciandos na escola desde o início da graduação, devidamente orientados para estabelecer observações pontuais. O acompanhamento e o diálogo entre licenciandos, professores, alunos

e funcionários das escolas propiciam o desenvolvimento de saberes da docência, os quais incluem a (auto)avaliação e autoformação.

Cada atividade realizada contribui para o aprendizado e desenvolvimento da transposição didática dos conhecimentos científicos para o conhecimento escolar. Os licenciandos aprendem aos poucos a trabalhar com diferentes linguagens no ensino da Geografia, utilizando trechos de filmes, imagens, músicas, maquetes, mapas, jogos, trabalhos de campo, enfim, sabem que precisam adequar sua linguagem para aquela usada pelos alunos.

Sobre este assunto, Almeida (2007, p. 46) alerta que os alunos possuem um código de linguagem que precisa ser respeitado. “Assim, antes de interferir em um novo código, é necessário lembrar-se das variações linguísticas, das variações dos níveis de linguagem e do tempo que o aluno precisa para absorver o código mais formal [...]”.

As atuações empreendidas no PIBID de Geografia são registradas e arquivadas no computador do Subprojeto, assim como no e-mail. A equipe é dividida em pequenos grupos de três a quatro pibidianos, que ficam responsáveis por organizarem e arquivarem as atas das reuniões, fotos, certificados, planos de aula, relatos de eventos e atividades desenvolvidas, planilha de atividades e recursos financeiros do Subprojeto. Este procedimento contribui para o aprendizado da organização do trabalho docente.

Participar de reuniões e conselhos de classe, vivenciar a sala de aula, elaborar diferentes materiais didáticos, desenvolver artigos, faz parte da rotina dos bolsistas de iniciação à docência que participam do PIBID de Geografia, sendo que algumas dessas ações podem ser evidenciadas por meio da Figura 07.

Figura 07. Atuações do PIBID de Geografia da UNIOESTE/MCR



Fonte: PIBID de Geografia/UNIOESTE/MCR. Organização: WOITOWICZ, Eliete.

A: Reunião de Trabalho do PIBID (2014); **B:** Caderno Pedagógico do PIBID de Geografia (2013); **C:** Atividade Prática sobre os Planetas, desenvolvida pelos licenciandos em conjunto com a professora supervisora em sala de aula (2015); **D:** Teste do jogo “Trilha Gigante” realizado entre a equipe do Subprojeto no pátio da UNIOESTE/MCR (2015), que contém perguntas e respostas sobre o conceito de Região e as características da Região Nordeste.

São as ações desenvolvidas no PIBID de Geografia, assim como nos demais subprojetos do Brasil, que estão diferenciando o horizonte da formação inicial de professores. É sabido que os saberes docentes estão relacionados à técnica/habilidades, e esta só se constrói pelo esforço da reflexão sobre a prática diária da sala de aula.

A formação inicial do professor não se finda em matrizes técnico-científicas. Formar professores de Geografia não se esgota na acumulação de conhecimentos científicos da Geografia. É preciso vivenciar a escola, acompanhar os professores em exercício, refletir sobre a prática docente e estabelecer diálogos com os pares. Esse é o trabalho desenvolvido no PIBID de Geografia. “Um professor se faz no ambiente educativo em que ele atua” (ALMEIDA, 2007, p. 65).

Conhecer o conteúdo científico da Geografia é importante, porém, também é preciso saber ensiná-lo, visto que a complexidade do trabalho docente (salas de aula superlotadas, infraestrutura inadequada, recursos didáticos precários, fracasso escolar, violência,

indisciplina, organização escolar) influencia diretamente no desenvolvimento do processo de ensino e aprendizagem. Daí a importância destas complexidades da profissão docente serem experimentadas durante a formação inicial.

2.2 As Vozes do PIBID de Geografia da UNIOESTE/MCR

Com o intuito de compreender as discussões desta pesquisa em suas multifacetadas, as reflexões acerca das atuações do PIBID de Geografia da UNIOESTE/MCR foram desenvolvidas a partir de estudos baseados na fala dos bolsistas de iniciação à docência e dos professores supervisores, por meio de entrevistas gravadas em áudio e transcritas.

Para tanto, utilizou-se a análise qualitativa no desenvolvimento das entrevistas semiestruturadas, realizadas com 03 (três) professores supervisores (bolsistas e voluntários) e 12 (doze) licenciandos bolsistas. Conforme Cannel e Kahn (1974), as entrevistas semiestruturadas são preferencialmente utilizadas nas diversas pesquisas qualitativas, pois exigem roteiros compostos por tópicos gerais selecionados e elaborados de tal forma a serem abordados com todos os entrevistados.

Cabe destacar que no campo educacional às análises qualitativas se sobressaem por apresentarem muitas vantagens que, segundo André (1983), favorecem a compreensão multidimensional dos fenômenos em sua manifestação natural, capturando os diferentes significados das experiências vividas pelos sujeitos no ambiente escolar, “[...] de modo a auxiliar a compreensão das relações entre os indivíduos, seu contexto e suas ações” (ANDRÉ, 1983, p. 66).

Para atingir esse fim, optou-se por elaborar questões abertas e gravar as entrevistas em áudio. Esse procedimento foi selecionado com a finalidade de tornar o momento da entrevista tranquilo, onde as respostas pudessem fluir naturalmente, favorecendo a verbalização dos entrevistados em relação à formação inicial docente realizada no PIBID de Geografia, as ações desenvolvidas, além do modo de agir e pensar dos pibidianos (professores e licenciandos).

Adotou-se a formulação de questões abertas pelo fato deste tipo de pergunta promover uma riqueza de detalhes nas respostas, surgindo então a possibilidade de detectar quais as perspectivas, valores, razões, sentimentos e motivos que determinam as ações dos futuros professores e profissionais em exercício no âmbito do PIBID de Geografia. Segundo Chaer, Diniz e Ribeiro (2011, p. 262), as perguntas abertas “[...] trazem a vantagem de não haver

influência das respostas pré-estabelecidas pelo pesquisador, pois o informante [irá dizer] aquilo que lhe vier à mente”.

Ressalta-se que a pesquisadora também é pibidiana, atuando atualmente de modo cooperativo e voluntário no PIBID de Geografia. Logo, participa do Subprojeto desde 2011, quando cursava o segundo ano do Curso de Licenciatura em Geografia. Portanto, existe relação entre pesquisadora e pesquisados, o que na concepção de Fernandes (1991) é fundamental.

A autora adverte que são das atitudes de aproximação, empatia e respeito trazidas pelo pesquisador que virá a disponibilidade dos sujeitos, determinando o envolvimento enquanto informantes. Deste modo, esta relação pode ampliar a validade das respostas obtidas, além de sujeitar “[...] o pesquisador a se interrogar sobre si próprio e suas motivações para poder questionar os outros” (FERNANDES, 1991, p. 10). Desta maneira, ao desenvolver esta pesquisa sobre formação inicial docente na Geografia no âmbito do PIBID, é inevitável não cometer constantemente o exercício reflexivo da própria prática, sobretudo devido ao grau de inserção pessoal da pesquisadora com o universo de estudo.

Para a análise das entrevistas, que foram gravadas e transcritas integralmente, optou-se por deixar os depoimentos dos sujeitos do PIBID de Geografia na íntegra, sendo possível elaborar quadros que sintetizam em tópicos as respostas dos envolvidos, facilitando o exame dos dados obtidos.

As entrevistas com os bolsistas de iniciação à docência tinham a finalidade de compreender se os licenciandos que chegam ao Curso de Licenciatura em Geografia da UNIOESTE/MCR e, posteriormente, ingressam no PIBID, já conhecem a realidade da escola pública enquanto professores. Além disso, buscaram-se verificar quais eram as perspectivas, mudanças, impactos e contribuições do Programa para a formação inicial docente em Geografia, perante a avaliação dos participantes.

Com os professores supervisores do PIBID de Geografia, a intenção foi averiguar como esses profissionais consideram a inserção do PIBID na escola pública, os impactos percebidos, as mudanças ocorridas na escola e no ensino de Geografia em sala de aula, e quais as contribuições do Programa para a formação dos professores em exercício.

Além de compreender como são desenvolvidas e interpretadas as atuações do PIBID de Geografia, as entrevistas permitiram caracterizar o grupo pesquisado, sendo possível delinear um perfil dos licenciandos e professores que participam do Subprojeto em análise.

No caso dos bolsistas de iniciação à docência, o perfil elaborado no Quadro 04 indica qual é o tempo de participação no PIBID de Geografia; como conheceram o Programa; se

possuem outro curso superior ou Magistério; qual período esses licenciandos estavam cursando na graduação; se já haviam desenvolvido Estágio Supervisionado; e, por fim, se a formação básica desses futuros professores desenvolveu-se numa escola pública ou privada. Para tanto, os acadêmicos bolsistas foram nomeados por letra e número (B1, B2, B3, etc.).

Quadro 04. Perfil dos Bolsistas de Iniciação à Docência do PIBID de Geografia/UNIOESTE

Desde quando participa do PIBID?*	Como conheceu o Programa?	Possui Curso Superior Completo ou Magistério?	Período do Curso? **	Já desenvolveu Estágio?***	Durante a formação básica, estudou em escola pública ou privada?
B 1) - Mar/2014 (2 anos/2 meses)	Divulgação do Edital do PIBID no mural do curso.	Magistério.	2º ano.	EI.	EF em escola pública. Ensino Normal/Magistério em escola particular.
B 2) - Mar/2014 (2 anos/2 meses)	Divulgação do Edital do PIBID no mural do curso.	Não.	2º ano.	Não.	Pública.
B 3) - Jul-Set/2015 (2 meses)	Antes de prestar vestibular, por meio de uma bolsista que participava de outro subprojeto.	Não.	1º ano.	Não.	Pública.
B 4) - Mar/2015 (1 ano/2 meses)	Através da irmã que era bolsista do Programa.	Não.	1º ano.	Não.	Pública.
B 5) - Set/2013 (2 anos/8 meses)	Divulgação dos pibidianos.	Não.	4º ano.	EF.	Pública.
B 6) - Nov/2014 (1 ano/6 meses)	Divulgação de pibidianos.	Não.	3º ano.	Não.	Pública.
B 7) - Mar/2015 (1 ano/2 meses)	Divulgação de uma mestranda colaboradora do PIBID.	Não.	1º ano.	Não.	Pública.
B 8) - Ago/2012 (3 anos/5 meses)	Divulgação do secretário do laboratório em que o PIBID realiza suas reuniões.	História.	4º ano.	EF e EM.	Pública.
B 9) - Abr/2013 (3 anos)	Divulgação dos pibidianos.	Não.	4º ano.	EF e EM.	Pública.
B 10) - Ago/2013 (2 anos/9 meses)	Divulgação dos pibidianos.	Magistério.	4º ano.	EF, EM e EI.	Pública.
B 11) - Mar/2014 (2 anos/2 meses)	Divulgação dos pibidianos.	Não.	3º ano.	EF.	Pública.
B 12) - Ago/2013 (2 anos/5 meses)	Divulgação de um professor do Curso de Geografia.	Pedagogia e Magistério.	3º ano.	EI.	Pública.

Fonte: Dados coletados durante entrevista com bolsistas de iniciação à docência do PIBID/Geografia/UNIOESTE/MCR. Organização: WOITOWICZ, Eliete.

*B: bolsista de iniciação à docência; ** Período do Curso no momento da entrevista (agosto/2015). *** EI: Educação Infantil, EF: Ensino Fundamental, e EM: Ensino Médio.

Essa análise pode ajudar a demonstrar qual é o perfil do aluno ingressante no Curso de Licenciatura em Geografia da UNIOESTE/MCR (Quadro 04), assim como, auxiliar a repensar as políticas de formação de professores. Para tanto, conhecer os sujeitos envolvidos com o PIBID de Geografia é fundamental e pode (re)orientar a (re)formulação dessa política de forma adequada a realidade que abrange.

Diante dos dados dispostos no Quadro 04, é possível inferir que o tempo de participação dos bolsistas de iniciação à docência no PIBID de Geografia é relativamente significativo, sobretudo quando se considera que o Curso de Licenciatura em Geografia tem duração de 4 (quatro) anos. Observa-se que 50% dos bolsistas de iniciação à docência participam do Subprojeto há mais de 2 (dois) anos, 25% há mais de 1 (um) ano e, 17% dos licenciandos participam há mais de 3 (três) anos.

Ressalta-se que um licenciando do Curso de Geografia participou durante 2 (dois) meses das atividades do PIBID, pois assumiu Concurso na Prefeitura Municipal de MCR, como Orientador Social. Além disso, cabe destacar que outro bolsista de iniciação à docência, do 1º ano da graduação, abdicou de assumir Concurso Público na Prefeitura Municipal de Pato Bragado-PR (2015) para permanecer no PIBID, com intenção de aperfeiçoar seus conhecimentos na Licenciatura em Geografia e investir na carreira docente.

Esses fatos evidenciam a seriedade das atuações do Programa, especialmente indicando como as formulações e orientações planejadas no PIBID afetam as vidas e escolhas dos sujeitos. Por isso concorda-se com Almeida (2007) que planejar é, acima de qualquer coisa, um ato de respeito.

O autor adverte que “Quando se planejam políticas e ações para uma escola ou para um sistema de ensino, tem-se a esperança de que o respeito por aquele que será o beneficiário do planejamento seja preservado com muito cuidado, resultando [...] em algo muito bem edificado” (ALMEIDA, 2007, p. 16). Nesse sentido, tem-se a expectativa de continuidade e ampliação do PIBID, como ato de respeito perante a formação inicial de professores e, consequentemente, com a melhoria da Educação Básica.

Conforme o Quadro 04, 67% dos bolsistas de iniciação à docência conheceram o PIBID por meio de divulgação dos próprios licenciandos bolsistas ou voluntários. Uma acadêmica afirmou que um professor do Curso de Geografia lhe forneceu algumas informações sobre o Programa, quando solicitado. Além disso, 2 (dois) bolsistas alegaram ter conhecimento a respeito do PIBID por meio do Edital que estava exposto no Mural do Curso de Licenciatura, sendo que outra licencianda foi orientada pelo secretário do LEG, onde o PIBID desenvolve suas reuniões.

Esses dados indicam que é preciso haver mais divulgação das atuações e objetivos do Programa: em alguns municípios onde não existem universidades federais, estaduais, municipais ou privadas com cursos de licenciatura, muitas pessoas envolvidas com a profissão docente sequer ouviram falar do PIBID, dado que os subprojetos realizam suas atividades no município onde se encontra o campus da IES participante.

Os dados dispostos no Quadro 04 revelam que 67% dos bolsistas de iniciação à docência não possuem outro curso superior ou Magistério, logo, não estão familiarizados com a profissão docente. Contudo, 33% dos licenciandos bolsistas possuem formação em outros cursos de licenciatura (Magistério, Pedagogia e História), sendo que esse percentual representa o número exato de 4 (quatro) acadêmicos, de um total de 12 (doze) entrevistados.

Esses pibidianos (33%) tiveram breve contato com a escola pública em momentos de estágio: duas licenciandas cursaram outras licenciaturas (Pedagogia e História), e os demais fizeram magistério durante o Ensino Médio. Contudo, afirmam categoricamente que os aprendizados sobre o trabalho docente obtidos no Programa se sobressaem aos aprendidos durante os estágios. Cabe destacar que, esses pibidianos não lecionavam antes de participar do PIBID, por não se sentirem preparados ou porque não tiveram oportunidade. Na fala de uma pibidiana esses fatos tornam-se evidentes:

Tive contato com a escola pública apenas durante o Estágio Supervisionado na Licenciatura em História. Foi muito superficial. Não conseguia compreender toda a dinâmica escolar como tenho oportunidade no PIBID. O Estágio não me deixava à vontade para esclarecer dúvidas sobre o dia a dia da escola, até porque se trata de um momento muito pontual e passageiro, onde precisamos cumprir uma carga horária pré-estabelecida. Além de estarmos tensos, pois estamos sendo avaliados constantemente. O envolvimento com a escola, professores e alunos é maior no PIBID (B 8).

O que se observa, predominantemente, é o número de bolsistas de iniciação à docência que ingressaram no Curso de Licenciatura em Geografia logo após de formados no Ensino Médio. Esses acadêmicos afirmaram durante a entrevista que participar do PIBID proporcionou o reconhecimento da identidade profissional docente, visto que praticamente metade da equipe (42%) é composta por licenciandos do 1º e 2º ano da graduação⁴⁶, sendo a outra parte (58%) formada por acadêmicos do 3º e 4º ano.

A respeito da identidade profissional docente, Garcia (2010, p. 18) considera que,

A construção da identidade profissional se inicia durante o período de estudante nas escolas, mas se consolida logo na formação inicial e se prolonga durante todo o seu exercício profissional. Essa identidade não surge

⁴⁶ Este dado torna-se relevante quando se considera que o primeiro Estágio Supervisionado, no Curso de Licenciatura em Geografia da UNIOESTE/MCR, desenvolve-se no segundo semestre do 3º ano da graduação. Portanto, o PIBID é o Programa que está possibilitando o primeiro contato dos licenciandos com a escola.

automaticamente como resultado da titulação, ao contrário, é preciso construí-la e modelá-la. E isso requer um processo individual e coletivo de natureza complexa e dinâmica, o que conduz à configuração de representações subjetivas acerca da profissão docente.

Para que os leitores “ouçam” os bolsistas de iniciação à docência, optou-se por colocar alguns depoimentos gravados e transcritos na íntegra. Desde modo, a declaração a seguir ilustra o reconhecimento da profissão docente apontado pelos licenciandos bolsistas do PIBID de Geografia da UNIOESTE/MCR.

Considero a inserção do PIBID na escola pública de grande valia, pois temos um **diálogo constante com os professores das escolas**, onde podemos **evidenciar as dificuldades da profissão professor** no Brasil e a **realidade das escolas**. No PIBID nós temos clara a compreensão da situação escolar. Por exemplo, nas duas escolas participantes percebemos muitas diferenças, pois uma das escolas, que está próxima do centro da cidade, apresenta infraestrutura melhor do que a outra, e isso influencia na aprendizagem dos alunos. Quando existe espaço adequado para desenvolver as atividades, a resposta dos alunos é diferente. Quando eu não conhecia o PIBID, achava que ser professor era só vir aqui [na Universidade] estudar e depois chegar na sala de aula e desenvolver o que aprendi. Acredito que a maioria dos acadêmicos chega à universidade com essa mentalidade. Depois que entrei no PIBID percebi que o Programa é essencial para mudar essa concepção. **Olha só, sem fazer o Estágio eu já estou indo para a escola! Isso desde o meu primeiro ano do curso. Não vou para dar aula, mas ajudo o professor a planejar suas aulas de acordo com a minha capacidade. Tentamos ser o mais criativo possível para estimular o interesse dos alunos. O Programa é fundamental por isso, pois durante a sua formação você já está se preparando para entrar na sala de aula, sem tomar aquele susto no Estágio.** Fico imaginando se hoje eu não estivesse no PIBID: iria “tremar” quando chegasse ao Estágio. Isso não quer dizer que o meu Estágio será uma maravilha e tudo dará certo, mas vejo o PIBID como um “divisor de águas”. **Tenho certeza que minha postura enquanto professor será mais segura e saberei como me portar em sala de aula.** No PIBID pensamos constantemente em como **melhorar a aprendizagem dos alunos**, de como sair daquela rotina maçante. O PIBID é a quebra do paradigma, onde podemos fazer algo novo, e diferenciado enquanto professores para melhorar a qualidade do ensino (B 2).

Participar do PIBID é fundamental para minha formação inicial, pelo fato de estar ganhando **experiência profissional desde o início da graduação, compreendendo a profissão professor**. Somos estimulados a desenvolver aulas para que os alunos se interessem pela Geografia. Lembro que achava as aulas de Geografia muito chatas quando estava no Ensino Médio, e se eu tivesse somente a referência dos professores que tive, jamais faria uma licenciatura. Como minha irmã relatava as experiências do PIBID em casa e me levava em algumas reuniões, fui percebendo que o PIBID tinha a preocupação de mudar essa realidade. Presenciava os licenciandos fazendo materiais diferenciados, indo pra escola, relatando as experiências, e isso me motivou a prestar vestibular para o Curso de Geografia, e depois entrar no PIBID (B 4).

Observa-se que os licenciandos iniciantes possuem uma concepção abstrata da prática docente, que é modificada após sua inserção na escola pública por meio do PIBID de Geografia. O Programa está ajudando a redefinir os conceitos de escola e formação inicial docente, além de fomentar a escolha pelo Curso de Licenciatura em Geografia. Se identificar com a profissão do magistério desde o início da graduação evita possível frustração ou arrependimento em relação à escolha profissional. O pibidiano conhece a realidade da escola pública, se interroga e escuta as interrogações de seus pares, o que por vez contribui para sua formação profissional.

Somente se ensina o que se aprende. Logo, “[...] o modo que o professor aprende é o modo como o professor ensina” (PACHECO; LAGO, 2014, p. 17). Portanto, as reflexões e práticas realizadas no âmbito do PIBID de Geografia certamente têm/terão reflexos na práxis docente dos pibidianos.

Nesse sentido, Tardif (2002) adverte que o saber do professor é plural e temporal, uma vez que é adquirido no contexto de uma história de vida e da carreira profissional. Ou seja, ensinar pressupõe aprender a ensinar, aprender progressivamente os saberes necessários à realização do trabalho docente através da experiência profissional e pessoal do professor. Daí a importância das atuações do PIBID, que considera o que o sujeito aprende sozinho em sua atividade pessoal e o que ele aprende com seus colegas de profissão durante sua formação.

Cabe destacar que, durante a entrevista, a identidade com a profissão docente foi a principal mudança identificada na vida acadêmica dos bolsistas de iniciação à docência, assim como outros fatores: melhora na escrita, a possibilidade de participar de eventos e reuniões (tanto nas escolas quanto em universidades), tempo disponível para dedicar-se à licenciatura de forma integral e, o desenvolvimento do compromisso com a profissão. Esses fatos tornam-se evidentes por meio dos depoimentos abaixo:

Observei mudanças na minha **maturidade**, pois diante da sala de aula, preciso ser exemplo para os alunos e repensar minhas atitudes, porque já estou diretamente envolvido com eles, vendo como será minha realidade enquanto professor. Se não estivesse no PIBID não teria essa concepção. Desde o primeiro ano da graduação tive a oportunidade de **refletir sobre a profissão** que escolhi, pois a **vivencio na prática**. Os alunos da escola me chamam de professor e acho isso muito bacana, me motiva. **Percebo que o PIBID é um atrativo na escola. Os alunos querem a nossa presença.** Quando temos a oportunidade de falar com eles percebemos como ficam atentos. **Esse fato faz com que os licenciandos estudem muito mais para não cometer gafes na sala de aula** (B 2).

Consigo **vivenciar mais a universidade**, tenho tempo disponível para me dedicar aos estudos, além da **oportunidade de participar de eventos, aprender a elaborar artigos e entender desde o início da graduação**

como se estrutura uma pesquisa e o trabalho do professor. Tenho um diálogo maior com os professores das escolas e da universidade, e isso contribui muito para nossa formação, pois nos **identificamos com a profissão de forma comprometida**. Até mesmo o contato com as mestrandas envolvidas com o PIBID enriquece a formação, pois são diferentes experiências compartilhadas (B 4).

Dedico-me muito mais aos estudos, porque tenho tempo disponível e incentivo financeiro para isso. Meu desempenho acadêmico melhorou muito, pois me **comprometo mais com a minha formação**, e sempre procuro relacionar as disciplinas do Curso com as experiências escolares vivenciadas no PIBID. **Como estou presente no ambiente escolar estas relações são inevitáveis**. Antes trabalhava o dia todo e mal tinha tempo para estudar, sempre chegava na universidade muito cansada e meu desempenho era prejudicado (B 6).

Percebo mudanças na forma de ver e se identificar com a licenciatura. **No PIBID temos discussões mais amplas sobre a profissão e podemos experimentá-las na prática**, participando das atividades escolares. **O comprometimento com a profissão e a formação humana dos alunos é desenvolvido de forma mais abrangente**, devido à vivência na escola (B 8).

Desenvolvimento da maturidade (pessoal e profissional), vivência da profissão docente, diálogo com os professores, dedicação com a licenciatura devido ao maior tempo disponível e incentivo financeiro, aprendizado sobre produção de artigos e pesquisas conforme as regras da academia, melhoria no desempenho acadêmico e comprometimento com a formação do magistério, foram os pontos mais destacados pelos bolsistas de iniciação à docência durante a entrevista.

Esses apontamentos indicam que o PIBID de Geografia estimula o desenvolvimento da autonomia desses futuros professores, visto que a presença contínua na escola exige mais dedicação com a licenciatura, especialmente devido à construção do comprometimento com a profissão docente. Estar diante de uma sala de aula repleta de alunos requer planejamento, preparação prévia para determinada ocasião. Esse conjunto de fatores promove uma formação docente com qualidade.

As declarações revelam que os bolsistas de iniciação à docência têm consciência do seu papel no PIBID e, sobretudo, dos objetivos do Programa. O Quadro 4 mostra que 58% dos pibidianos não desenvolveram Estágio Supervisionado no Curso de Licenciatura em Geografia, porém, já estão inseridos na escola pública. Esse é sem dúvida um dos aspectos mais relevantes do PIBID para a formação inicial de professores de Geografia.

Quando questionados sobre quais as contribuições do PIBID de Geografia durante o Estágio Supervisionado, os bolsistas de iniciação à docência responderam o seguinte:

Com certeza o Programa irá contribuir com um **aprofundamento teórico-prático** maior quando comparado aos acadêmicos que não participam. Terei uma postura na sala de aula diferenciada e mais segura. Temos o Laboratório de Ensino de Geografia (LEG) com um arsenal de livros e materiais elaborados pela equipe que podemos levar para a escola. Nesse espaço refletimos muito sobre nossa prática enquanto professor, o que certamente irá contribuir durante o Estágio (B 1).

A experiência no PIBID me proporciona calma e segurança para chegar à sala de aula, pois já **conhecemos o cotidiano escolar e como ele se organiza**, facilitando muito o processo de observação e análise deste ambiente durante o Estágio. Assim, podemos nos dedicar mais para o momento da regência, sem ter a pressão de conhecer e analisar a escola de forma aligeirada. E se por ventura meu Estágio acontecer na escola em que o PIBID atua, certamente chegarei mais preparado, pois sei como as coisas funcionam ali. Então, acabo ganhando tempo com o PIBID em relação ao Estágio (B 2).

Acredito que **chegarei mais preparado na escola**, pois convivo neste ambiente. Terei facilidade para me adaptar com as diferentes situações. O PIBID será uma base fundamental para o desenvolvimento do Estágio (B 3).

Será mais fácil me adaptar com o ambiente escolar, saberei lidar com diferentes situações, não vou “cair de paraquedas” na escola e na sala de aula. **Já terei uma ideia de como devo falar, agir e planejar as aulas** (B 4).

Tenho maior segurança dentro da sala de aula. **O convívio com o ambiente escolar fez com que o Estágio Supervisionado não fosse encarado com tanta dificuldade**, pois **estar na escola dialogando com os professores, alunos e funcionários já não é novidade para nós**. Esse contato facilita 100% o desenvolvimento do Estágio (B 5).

Essas cinco declarações convergem com as opiniões dos demais pibidianos entrevistados e evidenciam que a participação no PIBID de Geografia torna o ambiente escolar familiar aos licenciandos, facilitando o desenvolvimento do Estágio Supervisionado. Entretanto, é preciso salientar que o conhecimento do cotidiano escolar, conforme exposto por B 2 em entrevista, indica que o Programa proporciona facilidade de adaptação dos licenciandos nas escolas, uma vez que o contexto de cada instituição de ensino é particular, ou seja, não é prontamente cognoscível.

O Quadro 04 também indica que 92% dos pibidianos entrevistados estudaram em escolas públicas durante sua formação na Educação Básica. Sendo que um licenciando em Geografia cursou o Magistério em escola privada. Esse dado demonstra o perfil majoritário dos professores em formação inicial.

As investigações desenvolvidas por Gatti (2009; 2010) podem ser consideradas, pois detectaram a mudança de perfil dos estudantes da licenciatura no Brasil. Os dados divulgados

nas pesquisas da autora apontam a predominância de estudantes oriundos de escolas públicas, cuja renda familiar se encontra entre um e três salários mínimos, sendo que a maioria possui vínculos empregatícios. A autora alerta para a queda na procura pelas licenciaturas e no número de formandos, indicando a necessidade de tornar a carreira atrativa.

O PIBID surgiu exatamente com o intuito de atingir essa premissa e, conforme os depoimentos coletados na entrevista e em outras diversas literaturas, o Programa está conseguindo gradualmente conquistar esse objetivo. Entretanto, os cortes previstos para 2016 estão indo na contramão da proposta inicial e acabam desestimulando muitos estudantes a permanecerem ou investirem na profissão docente. A instabilidade colocada ao PIBID pelo governo federal desmotiva professores e escolas, especialmente porque muitas atividades ficam inviáveis de serem realizadas por falta de recursos financeiros⁴⁷, além da mudança estrutural prevista para o próximo edital e da desconsideração da experiência no PIBID em concursos e testes seletivos do Estado do Paraná.

A proposta do MEC (Portaria 046/2015) é reduzir as áreas de atuação, focando na alfabetização e excluindo do Programa áreas como Educação Física, Artes, Música e Teatro, previsto no edital em vigência (2014-2018). Os futuros professores atuarão em escolas com baixo desempenho nas avaliações do MEC. O objetivo é integrar o PIBID a outros programas como o Mais Educação, voltado para promover o ensino integral, e o Pacto pela Alfabetização na Idade Certa, ação para alfabetizar crianças até os 8 anos de idade.

Assim, a proposta apresentada pelo MEC muda o enfoque do Programa, que deixa de ser a formação inicial de professores, para ser um Programa que cuida da alfabetização ou do desempenho da escola. Mudança que pode favorecer a descontinuidade do PIBID num curto período de tempo e que desrespeita o regulamento desta política educacional.

Ressalta-se que o PIBID de Geografia é considerado pela maioria dos pibidianos um fator de permanência na Universidade, devido ao incentivo financeiro⁴⁸, sendo possível conciliar as atividades formativas do Programa com o Curso de Licenciatura, de forma harmônica. Estudar e se dedicar a profissão é trabalhoso, por isso estudar é trabalhar. E todo trabalho deve ser remunerado, esse é um direito adquirido constitucionalmente.

⁴⁷ As reduções das verbas para custeio das atividades impactam principalmente na participação dos estudantes de licenciatura em eventos técnico-científicos, que proporcionam a troca de experiências, o que é de fundamental importância para a formação inicial de professores.

⁴⁸ No PIBID são concedidas cinco modalidades de bolsas de estudo: **1)** R\$ 400,00 para **bolsistas de iniciação à docência** (estudantes da licenciatura); **2)** R\$ 765,00 para docentes **supervisores** das escolas públicas; **3)** R\$ 1.400,00 para os **coordenadores de área** (docentes das instituições formadoras); **4)** R\$ 1.400,00 para os **coordenadores de área de gestão de processos educacionais** (docente da licenciatura que auxilia na gestão do Projeto na IES); e, **5)** R\$ 1.500,00 para os **coordenadores institucionais** (docentes coordenadores do Programa numa determinada IES).

Destaca-se que 67% dos bolsistas de iniciação à docência do PIBID de Geografia não residem no município de MCR⁴⁹, e precisam se deslocar diariamente em média 80 km de distância (contabilizando todo o trajeto de saída e retorno ao município de origem). Nesse sentido, o incentivo financeiro do PIBID por meio das bolsas de estudo, acaba estimulando a permanência do pibidiano na Licenciatura.

Outro aspecto positivo a destacar, é a capacidade do PIBID de interligar licenciandos de todos os anos do Curso de Licenciatura em Geografia. Essa integração de pessoas de diferentes idades e formação é essencial para o aprendizado da prática formativa da docência, estabelecendo um ambiente de cooperação onde os sujeitos aprendem juntos. Os bolsistas de iniciação à docência conseguem trocar experiências com quem já frequentou a sala de aula, mesmo que seja somente durante o Estágio Supervisionado. Além da possível articulação entre as disciplinas dispostas na matriz curricular do Curso, durante as atividades desenvolvidas.

Em relação à contribuição do PIBID de Geografia para a formação profissional dos bolsistas de iniciação à docência, as respostas obtidas em entrevista comumente convergiram para o fato da inserção dos licenciandos no ambiente escolar, sendo esse aspecto admitido como essencial para a formação inicial de professores (92%).

O PIBID é fundamental, pois o Programa agrega qualidade à minha formação e também a aula que irei desenvolver com meus alunos. No PIBID estudamos diretamente o ensino da Geografia, o que preciso fazer em sala de aula, como devo reagir a determinadas situações, e isso só traz benefício para minha formação enquanto professor. Nas disciplinas da graduação, como por exemplo, a Didática, vemos a teoria. **O PIBID mostra como a teoria funciona na prática.** Hoje sei como planejar uma aula e tenho calma para desenvolvê-la em sala. Se eu não tivesse essa preparação, talvez, chegaria à sala de aula, pegaria o livro didático e trabalharia determinado conteúdo em 15 minutos, sem nenhum diálogo, aprofundamento ou mesmo exemplos ligados à realidade da turma. **O PIBID me ajuda a administrar este tempo por meio das observações que fazemos nas escolas, onde aprendemos com os professores mais experientes** (B 2).

O Programa é muito bom. **A experiência, a vivência na escola, a preocupação em cativar o interesse do aluno, a oportunidade que temos de aprender a elaborar artigos e as leituras que desenvolvemos,** só traz benefícios para minha formação e dos colegas (B 4).

A participação no PIBID é fundamental para minha formação enquanto professora, pois dentro do Programa estou conseguindo vencer meus próprios desafios. Tenho certeza que apenas na graduação eu não os venceria. Posso afirmar que sem o PIBID não conseguiria concluir o meu Estágio no ano passado, pois eu era extremamente tímida e insegura para lidar com o público. **O contato contínuo com a escola faz com que hoje eu**

⁴⁹ Dados coletados durante entrevista.

me sinto em casa. Hoje sei como a escola se organiza e qual a função de cada espaço escolar. Não tinha essa noção antes de participar do PIBID, me sinto a vontade neste ambiente (B 5).

Participar do PIBID me mostrou que estou no lugar certo. Tenho certeza que quero ser professora antes mesmo de desenvolver o Estágio Supervisionado, isso porque **estou inserida no cotidiano da escola pública (B 11).**

A contribuição do PIBID é fundamental, principalmente no **desenvolvimento da escrita acadêmica e na postura em sala de aula.** Participar do Programa nos ajuda a pensar melhor nossas aulas, **facilita a transposição didática dos conteúdos e conceitos da Geografia.** **Conseguimos perceber que temos mais facilidade para desenvolver essas atividades do que nossos colegas do curso que não participam do Programa (B 12).**

Nota-se que a vivência no PIBID de Geografia está auxiliando os licenciandos a compreenderem a complexidade da profissão docente, planejando e desenvolvendo atividades de ensino e pesquisa relacionados à escola e ao ensino geográfico. Além disso, o Programa contribui para a valorização da docência nos cursos de licenciatura, sobretudo por incentivar os licenciandos a conhecer o trabalho docente nas escolas públicas, o que promove uma formação pedagógica qualificada.

Diante dos relatos coletados em entrevista e analisados anteriormente, foi possível elaborar um quadro-síntese para facilitar a compreensão das percepções dos bolsistas de iniciação à docência, em relação à formação inicial desenvolvida no PIBID de Geografia. No Quadro 05 estão expostos em tópicos os retornos das entrevistas, visto que as respostas ficaram extensas.

Destaca-se que os tópicos apresentados (Quadro 05) referem-se à ideia central do coletivo de licenciandos entrevistados, logo, não corresponde à resposta literal dos 12 (doze) pibidianos, mas sim, aos apontamentos que se sobressaíram durante a entrevista.

Quadro 05. Formação Inicial Docente no PIBID de Geografia: Percepções dos Licenciandos

Como considera a inserção do PIBID na Escola Pública?	Como avalia o PIBID para sua formação profissional?	Qual a contribuição do PIBID durante o desenvolvimento do Estágio Supervisionado?
- Contribui simultaneamente para a formação dos licenciandos, professores e alunos das escolas;	- Proporciona o reconhecimento da identidade docente;	- Conhecimento do ambiente de estágio;
- Viabiliza o diálogo constante entre professores, alunos e funcionários das instituições de ensino;	- Se configura numa formação contínua do magistério;	- Segurança ao falar em público e se posicionar diante dos alunos;
- Possibilita a vivência da profissão docente e o conhecimento do cotidiano escolar;	- Agrega qualidade a formação inicial docente e às aulas de Geografia;	- Aptidão para elaborar planos de aula, atividades diferenciadas e relatórios de estágio;
- Facilita a compreensão das dificuldades da profissão professor;	- Propicia o conhecimento da gestão da sala de aula;	- Facilidade no desenvolvimento da transposição didática no ensino de Geografia;
- É possível evidenciar a realidade das escolas públicas;	- Motiva a produção de pesquisas voltadas à educação e ao ensino da Geografia;	- Fornece os subsídios necessários para aprender a lidar com possíveis eventualidades dentro da sala de aula;
- Colabora para o desenvolvimento de planejamentos condizentes com a dinâmica escolar;	- Garante ao licenciando tempo maior para dedicar-se ao curso de Geografia, vivenciar a Universidade e participar de eventos;	- Desenvolvimento de aulas e atividades diferenciadas e atrativas para o aluno;
- Incentiva os alunos das escolas a ingressarem na universidade, e inclusive, participar do Programa;	- Viabiliza a flexibilidade para mudanças de metodologias de ensino e estimula a criatividade;	- Aprofundamento teórico-prático da ciência geográfica e dos saberes docente.
- Valoriza a profissão docente;	- Desenvolve o hábito de falar em público e se posicionar diante dos alunos;	
- Motiva o licenciando a permanecer no curso de licenciatura, e mantém na rede pública os já atuantes.	- Melhora o desenvolvimento da escrita acadêmica por exigir mais leitura do licenciando;	
	- Facilita o planejamento das aulas, a transposição didática dos conteúdos e conceitos da Geografia, e o desenvolvimento das atividades.	

Fonte: dados coletados durante entrevista com bolsistas de iniciação à docência do PIBID de Geografia/UNIOESTE/MCR. Organização: WOITOWICZ, Eliete.

Ao analisar o Quadro 05, é possível inferir que as atuações do PIBID de Geografia estão transformando os atuais modelos de formação inicial de professores, estabelecendo diálogo com o contexto e as condições concretas do trabalho docente. Deste modo, os estudantes da licenciatura conseguem se identificar (ou não) com a profissão, desde o início da graduação.

As ações do PIBID vão ao encontro das concepções de Tardif (2002), visto que o autor adverte que os saberes dos professores são construídos gradualmente e ganham sentido em

função dos contextos de trabalho no quais são exercidos. Daí a importância de se experimentar a profissão desde o início da graduação, algo possível por meio do PIBID.

Nesse sentido, Arroyo (2007) destaca que os cursos de licenciatura não podem desconsiderar a prática concreta dos professores e suas condições de trabalho. Por isso, a vivência constante na escola, proporcionada pelo PIBID de Geografia, torna este ambiente familiar aos licenciandos e melhora seu desempenho acadêmico nas diversas atividades da graduação, assim como no posicionamento ativo com o próprio Curso de Licenciatura.

As percepções dos bolsistas de iniciação à docência presentes no Quadro 05, revelam que as salas de aula das escolas de Educação Básica tornaram-se laboratórios “vivos” para o desenvolvimento da prática formativa da docência, atribuindo qualidade a formação inicial docente na Geografia. Assim, o PIBID de Geografia consegue causar impactos positivos na eficiência geral do sistema, ou seja, traz benefícios tanto para os estudantes da licenciatura, como para os professores e alunos das escolas.

As mudanças que o PIBID trouxe para o ensino de Geografia nas escolas participantes são muitas, contudo, os bolsistas de iniciação à docência (92%) destacaram em entrevista que as aulas de Geografia tornaram-se mais atrativas e dinâmicas. Sendo que os alunos das escolas se sentem motivados a participarem das aulas (100%).

O PIBID trouxe mais atividades práticas para a sala de aula, algumas atividades que o professor sozinho não conseguiria realizar. Existe um grupo de futuros professores que trabalham coletivamente com os professores da escola, e esse trabalho modifica a percepção dos alunos em relação ao ensino de Geografia. Percebemos que o interesse deles só aumenta, visto que o ensino ficou mais dinâmico e atrativo. Não é mais cansativo estar em sala de aula, mas sim prazeroso (B 5).

Vários depoimentos dos licenciandos coletados durante entrevista (67%) indicam esse movimento de mudança nas escolas e nas salas de aula, sobretudo em relação à inserção de novas metodologias de ensino e reformulação das práticas pedagógicas dos professores das escolas, assim como também, dos próprios professores da Universidade.

Nas disciplinas de Didática, Psicologia da Educação e Políticas Educacionais da matriz curricular do Curso de Licenciatura em Geografia (UNIOESTE/MCR) os pibidianos conseguem suprir necessidades objetivas quando relacionam suas experiências cotidianas com o PIBID na sala de aula. Assim, o professor universitário também é estimulado a repensar sua metodologia de ensino, tornando-a adequada ao contexto escolar da Educação Básica.

Cabe destacar que nas outras disciplinas da matriz curricular, que tratam dos conteúdos e conceitos específicos da Geografia, esta dinâmica também acontece. Os bolsistas de iniciação à docência procuram estabelecer relações concretas entre as disciplinas

específicas com a conjuntura que encontram nas salas de aula das escolas participantes do Subprojeto.

Seguindo esse viés, o Quadro 06 busca sintetizar quais são as principais mudanças que o PIBID trouxe para o ensino de Geografia nas salas de aula das escolas participantes, assim como na vida acadêmica dos bolsistas de iniciação à docência, conforme os dados coletados em entrevista. Para tanto, considerou-se as respostas que predominaram entre si, visto que as opiniões dos pibidianos foram convergentes.

Quadro 06. Mudanças no Ensino de Geografia e na Vida Acadêmica dos Licenciandos após o Ingresso no PIBID de Geografia

Quais mudanças o PIBID trouxe para o ensino de Geografia na escola pública?	O que mudou na vida acadêmica dos bolsistas desde o ingresso no PIBID?
- Desenvolvimento de aulas dinâmicas, diferenciadas, atrativas e condizentes com a realidade dos alunos;	- Identidade com a profissão docente;
- Aumento no número de aulas práticas e trabalhos em campo;	- Melhor desempenho nas atividades acadêmicas no âmbito do Curso de Licenciatura em Geografia;
- Reformulação das práticas pedagógicas dos professores;	- Aprendizado das normas da escrita de artigos e pesquisas monográficas;
- Inserção de diferentes metodologias, como a elaboração de diversos materiais didáticos para facilitar a aprendizagem no ensino de Geografia;	- Aumento da vivência na Universidade e nas escolas;
- Aumento da motivação e interesse dos alunos das escolas pela Geografia;	- Desenvolvimento do compromisso social inerente à profissão docente;
- Progresso no trabalho coletivo entre os alunos dentro e fora da sala de aula;	- Capacidade de trabalhar em grupo;
- Atualização do ensino de Geografia;	- Segurança e perda da timidez ao falar em público;
- Otimização dos espaços e materiais escolares.	- Disponibilidade maior para dedicação ao Curso de Geografia;
	- Aprofundamento nos estudos geográficos e educacionais;
	- Aumento do interesse pelo Curso de Licenciatura em Geografia;
	- Desenvolvimento da maturidade, tanto pessoal como profissional, assim como da autonomia.

Fonte: retornos da entrevista com bolsistas de iniciação à docência do PIBID de Geografia/UNIOESTE/MCR. Organização: WOITOWICZ, Eliete.

As percepções dos bolsistas de iniciação à docência sinalizam que a prática pedagógica no PIBID está acontecendo de forma sólida, trazendo mudanças expressivas tanto na formação inicial de professores como dos alunos das escolas participantes, visto que o Programa está atribuindo qualidade ao ensino de Geografia na Educação Básica.

Ao analisar os tópicos sobre as mudanças influenciadas pelo PIBID na vida acadêmica dos pibidianos, é possível afirmar que o Programa se configura como fator de permanência do estudante do Curso de Licenciatura em Geografia. O suporte financeiro sem dúvida tem sua contribuição, especialmente porque muitos licenciandos renunciam a empregos no comércio para se dedicar de forma integral à sua formação profissional.

Esse aspecto não pode ser ignorado, visto que as bolsas de estudo e verbas de custeio para as atividades desenvolvidas no PIBID promovem um diferencial aos cursos de licenciatura, os valorizando e proporcionando um *status* mais atraente para a profissão docente. Entretanto, o não envio dos recursos financeiros para compra de materiais básicos acaba trazendo prejuízos para o desenvolvimento de muitas atividades, sendo que algumas não podem ser efetivadas por falta de papéis para impressão de textos complementares e, de materiais para elaboração de jogos pedagógicos ou outras atividades práticas, além de comprometer a participação dos pibidianos em eventos⁵⁰.

A possibilidade de vivenciar o contexto da escola de Educação Básica, de aprender e criar formas para ensinar, de poder discutir, refletir e pesquisar com os pares, foram os elementos mais destacados pelos bolsistas de iniciação à docência durante a entrevista (92%). Esses licenciandos relataram que possuem certa autonomia em sala de aula durante as atuações do PIBID de Geografia. Essa particularidade os auxilia no amadurecimento para busca de soluções possíveis em diversas situações, eventualmente encontradas na sala de aula. Além de contribuir para o desenvolvimento da consciência de que nem sempre o planejamento será bem-sucedido, contudo, é necessário dedicar-se.

Os professores supervisores do PIBID de Geografia também foram ouvidos por meio de entrevista. No total foram três professores entrevistados, sendo que uma docente atua como colaboradora voluntária. As declarações obtidas viabilizaram o conhecimento do perfil destes profissionais da educação e estão dispostas no Quadro 07. Os docentes entrevistados serão denominados como Supervisor 1 (S1), 2 (S2) e 3 (S3).

⁵⁰ A DEB/CAPES propôs, no mês de março de 2016, a redução de R\$750,00 para R\$250,00 no valor anual repassado às IES (por bolsista de iniciação à docência) para o custeio das atividades desenvolvidas pelo PIBID. Além disso, sugeriu limitar a participação dos bolsistas em até 1200 estudantes de licenciatura por IES. A proposta está em discussão e deverá resultar em um novo edital.

Quadro 07. Características dos Professores Supervisores do PIBID de Geografia

Prof. Supervisor	Sexo	Formação Profissional	Participação no PIBID	Exercício na Profissão	Nº de Escolas que Lecionam	Nº de Alunos**	Pós-Graduação (Especialização)
S1	F	LP* em Geografia	1 ano e 6 meses	5 anos	4 escolas	700	Educação Especial Inclusiva
S2	F	LP em Geografia	3 anos	13 anos	2 escolas	600	Ensino de Geografia e História
S3	M	LP em Geografia	4 anos e 6 meses	9 anos	1 escola	120	-----

Fonte: entrevista com professores supervisores do PIBID de Geografia/UNIOESTE/MCR.

Organização: WOITOWICZ, Eliete.

LP*: Licenciatura Plena. **Número aproximado de alunos atendidos pelos professores supervisores do PIBID de Geografia nas escolas em que lecionam.

Por meio das informações contidas no Quadro 07, é possível constatar que os três professores supervisores entrevistados (duas mulheres e um homem) possuem Licenciatura Plena em Geografia, e estão lecionando a disciplina há mais de 5 anos em Instituições de Ensino Públicas e Privadas do município de MCR. Ressalta-se que a professora S1 atua como voluntária no PIBID de Geografia, contudo, já foi bolsista do Programa por 6 meses, sendo que seu tempo de participação no Subprojeto é de 1 ano e 6 meses.

Os professores S2 e S3 participam há mais de 3 anos do PIBID, portanto, acompanharam o processo formativo da primeira gestão do Subprojeto de Geografia (2011-2013) e, estão participando da segunda coordenação (2014-2018). A professora S1 leciona em 4 escolas, sendo 3 públicas e 1 privada (2015), com carga horária de 37 horas/aula. Esta profissional atende aproximadamente 700 alunos nas 4 escolas em que leciona.

A S2 declarou lecionar há mais de 13 anos, atuando em 2 escolas (uma pública e outra privada) do município de MCR, com carga horária de 48 horas/aula. Esta docente afirmou atender aproximadamente 600 alunos (2015). O S3 leciona há mais de 9 anos em uma escola pública de MCR, com carga horária de 25 horas/aula, atendendo aproximadamente 120 alunos (2015).

No que se refere às especializações na profissão, a S1 possui Pós-Graduação em Educação Especial Inclusiva e a S2 em Ensino de Geografia e História. O professor S3 declarou não possuir nenhuma pós-graduação até o momento (2015), entretanto, afirmou que participar do PIBID o motivou a dar continuidade aos estudos e que pretende realizar uma especialização em 2016.

Nota-se que os professores supervisores do PIBID de Geografia possuem experiência na profissão, o que se torna fundamental aos bolsistas de iniciação à docência, visto que

vivenciam práticas pedagógicas concretas de docentes que se encontram em pleno exercício profissional. Ao garantir que a formação inicial de professores seja realizada nas escolas públicas sob a orientação de professores experientes, é possível afirmar que o PIBID está se transformando numa espécie de *residência docente*.

Assim como a formação dos médicos que, acompanhados de seus professores, vão aos hospitais para observar os pacientes e analisar cada caso, deve ser a formação inicial docente. Os futuros médicos conhecem a dinâmica dos hospitais, participam de seminários, estabelecem diálogos com os médicos mais experientes e trabalham de forma coletiva (SHULMAN, 2005).

Essas ações estão sendo desenvolvidas no PIBID de Geografia da UNIOESTE/MCR e, vão ao encontro das concepções de Shulman (2005) e Nóvoa (2009). O segundo autor defende que “Não haverá nenhuma mudança significativa se a ‘comunidade dos formadores de professores’ e a ‘comunidade dos professores’ não se tornarem mais permeáveis e imbricadas” (NÓVOA, 2009, p. 17).

É justamente este trabalho coletivo entre professores das universidades e professores das escolas que acontece no PIBID de Geografia, e enriquece a prática formativa da docência desde os primeiros anos da licenciatura. Cada situação escolar é analisada pelos licenciandos, assim como é feita uma análise coletiva das práticas pedagógicas dos professores mais experientes.

A participação ativa na escola dos professores em formação, sob a orientação dos professores supervisores e coordenadores, alimenta o desejo de responder às necessidades e anseios dos alunos, além de estabelecer o compromisso social da profissão e ampliar a vontade de mudança. Esse processo formativo da docência acaba por concretizar o que Nóvoa (2009, p. 18) defende: “uma maior presença da profissão na formação”.

Seguindo essa perspectiva, os professores supervisores do Subprojeto de Geografia expuseram, durante entrevista, suas opiniões a respeito da inserção do PIBID nas escolas públicas, as quais indicam os impactos do Programa nas instituições de ensino participantes. Segue abaixo as respostas dos 03 (três) professores supervisores entrevistados (S1, S2 e S3):

Acho que deveria existir PIBID em todas as turmas e em todas as escolas, de tão bom que é. **O PIBID colabora dos dois lados: ensina a prática docente aos acadêmicos e ao mesmo tempo oportuniza a nós professores a renovar aquele olhar acadêmico, que muitas vezes no dia a dia da sala de aula acaba sendo perdido.** Para os alunos da escola é maravilhoso. Quando chego na escola e por ventura naquele dia os pibidianos tinham outra programação os alunos questionam: “Ah professora cadê eles?! A aula não terá graça sem eles! Daí brinco: tá, mais e eu não sirvo pra nada?!”

Então, percebo que os alunos sentem falta e por isso vejo que o PIBID só tem pontos positivos. **Este é o maior impacto do PIBID na escola: incentivar a aprendizagem dos alunos de modo atrativo (S1).**

Vejo a inserção do PIBID na escola como fator muito importante, pois traz benefícios à escola, **o trabalho torna-se coletivo** e os licenciandos auxiliam em diversas atividades gerais na escola. **Nas turmas em que trabalho com o PIBID os alunos ficam bem mais interessados, a indisciplina reduz muito e cria-se sempre uma ansiedade de aprender.** A primeira coisa que ouvi dos alunos quando cheguei à sala do 7º ano foi: professora nós vamos fazer atividades com o PIBID? É evidente o entusiasmo dos alunos, eles adoram fazer atividades diferenciadas. **Hoje os alunos que considerava indisciplinados me veem com outros olhos por causa da Geografia que conseguimos mostrar a eles.** Quando retornei a sala de aula [após o período de licença maternidade], percebi que os alunos estavam ansiosos pela minha volta. Isso é muito gratificante. **Tenho certeza que essa mudança se deve a intervenção do PIBID e seu incentivo pelo trabalho coletivo.** Desta turma em especial, sinto um carinho muito grande, atenção e respeito, e digo que isso foi resultado da primeira atividade de campo (Caça ao Tesouro) que fizemos com o PIBID, em que os alunos tiveram que trabalhar em grupo. Hoje tenho alunos mais motivados, e minha relação de aprendizagem com eles é mais amigável. São alunos comprometidos, interessados pela disciplina e muito mais atentos. É claro que isso não é regra geral, não posso dizer que são todas as turmas ou todos os alunos que apresentam essas mudanças. **Mas são fatores que acontecem lentamente, e é notável que o PIBID auxilia nessas transformações de comportamento e ensino (S2).**

O impacto na instituição não é tão grande quanto nas turmas atendidas. Visto que a escola é pequena e existe somente o PIBID de Geografia em atuação, especificamente em 2 turmas (6º e 7º ano). **Nas turmas atendidas pelo PIBID o impacto é evidente.** Os alunos questionam quando terão atividades com o PIBID e relatam suas experiências com outras turmas. Os alunos do 8º e 9º ano reclamam por não participarem mais das atividades. É perceptível a **motivação** deles quando o PIBID está em sala de aula (S3).

As respostas dos três professores supervisores entrevistados revelam que a inserção do PIBID de Geografia nas escolas públicas acaba por beneficiar todos os sujeitos envolvidos com o Programa: o acadêmico tem a oportunidade de vivenciar sua profissão; o professor da escola se aproxima da Universidade; o professor da Universidade aproxima-se da escola; e, os alunos das escolas se sentem motivados a aprender. Por isso o PIBID é uma via de mão dupla, que proporciona múltiplos aprendizados da profissão docente.

As escolas têm se beneficiado com a presença dos bolsistas de iniciação à docência, devido a sua participação nas mais diversas ações escolares que auxiliam na problematização da formação profissional docente (conselhos de classe, reuniões pedagógicas, atividades esportivas e culturais, etc.).

A utilização dos espaços escolares como bibliotecas e laboratórios de informática foi potencializada com a presença dos bolsistas, o que colabora com a formação dos futuros professores perante a necessidade de serem capazes de lidar com diferentes metodologias de ensino. Aliás, estas atuações auxiliam também a melhorar o processo de ensino e aprendizagem na Educação Básica, motivando nos alunos das escolas o desejo de aprender.

Entende-se que “[...] transformar a experiência em puro treinamento técnico é amesquinhar o que há de fundamentalmente humano no exercício educativo: o seu caráter formador” (FREIRE, 1996, p. 16). Daí a importância da vivência na profissão. Acompanhar os docentes no seu dia a dia profissional, manter diálogo formal e também informal com os pares, manifestar as dúvidas e instigar o uso dos diferentes espaços e recursos pedagógicos da escola, promove a conexão entre as “[...] dimensões pessoais e profissionais na produção identitária dos professores” (NÓVOA, 2009, p. 29).

Durante as entrevistas com os professores supervisores, ficaram evidentes os impactos positivos do PIBID de Geografia nas turmas das escolas participantes, os quais estão expostos no Quadro 08.

Quadro 08. Impactos do PIBID de Geografia/UNIOESTE/MCR nas Turmas das Escolas Participantes

Mudanças Comportamentais	Mudanças no Processo de Ensino e Aprendizagem
Mudanças positivas no comportamento e na aprendizagem dos alunos, inclusive na relação professor-aluno.	Ampliação e motivação do interesse pela Geografia.
Redução da indisciplina durante as aulas.	Abrangência de atividades e conteúdos com trabalhos diferenciados.
Incentivo do trabalho coletivo entre os alunos das escolas.	Melhora no desempenho escolar na Geografia.

Fonte: Dados coletados durante entrevista com professores supervisores do PIBID.
Organização: WOITOWICZ, Eliete.

Entretanto, como destaca o professor S3 em seu depoimento, na escola em que leciona o impacto é maior com os alunos que participam do Subprojeto, visto que na instituição de ensino atua apenas o PIBID de Geografia. Segundo este profissional, os outros professores não estão envolvidos com o Programa. Daí a necessidade de ampliar o PIBID, para que mais cursos de licenciatura possam atuar nas escolas.

Cabe destacar que esta escola localiza-se na periferia da cidade de MCR e apresenta muitos problemas de infraestrutura, sobretudo em relação à falta de espaços para as salas de

aula, laboratórios, direção e sala dos professores, que são inadequados para o desenvolvimento das aulas. O prédio onde a escola funcionava era de propriedade do município e foi desintegrado em fevereiro de 2016, o que causou transtorno aos pais, alunos, professores e funcionários da instituição, devido a demora na liberação da edificação do Estado, uma vez que os alunos ficaram aproximadamente 15 dias sem local apropriado para desenvolver seus estudos.

Esses fatos são relevantes para o conhecimento dos bolsistas de iniciação à docência, dado que os licenciandos se deparam com situações adversas que implicam diretamente no trabalho pedagógico do professor durante o processo de ensino e aprendizagem. Além de ser um agravante da situação da Educação Básica no Brasil que passa por muitos descasos, neste caso, pelo Governo do Estado do Paraná.

Assim, subentende-se que quem permanece no PIBID e termina o Curso de Licenciatura em Geografia, quer de fato ser professor(a), pois vivencia, desde a graduação, os desafios da profissão. Entretanto, isso não é a garantia de que esses profissionais irão atuar na Educação Básica por um longo período de tempo.

Notou-se durante a entrevista que um dos impactos mais relevantes do PIBID na vida profissional dos três professores supervisores, é a capacidade do Programa de aproximar a Universidade do contexto escolar desses profissionais. Quando questionados sobre como avaliavam o PIBID para sua formação profissional e para formação dos estudantes, os supervisores responderam o seguinte:

Eu não sei quem aprende mais: se são eles [licenciandos] ou se sou eu. A troca de experiências é intensa. Aprendemos muito uns com os outros. O pensar junto, elaborar atividades em conjunto, planejar aulas em equipe e o diálogo só faz crescer na formação. São coisas que eu teria de fazer sozinha se eu não estivesse no PIBID. Não estou afirmando que não conseguiria. Mas certamente não o faria com a profundidade e riqueza de detalhes que é possível de conseguir numa equipe como essa (S1).

Participar do Programa é fundamental, a entrada no PIBID me fez repensar e aprender mais detalhes da minha profissão. Ao longo do tempo ficamos muito na rede pública e me sentia num mundo isolado, onde não tinha acesso à Universidade devido à quantidade de atividades e compromissos que tenho na escola. As ações que acontecem na Universidade estão mais atualizadas no que se refere às novas leituras e abordagens, e o PIBID me fez retomar isso. Algo que estava sendo deixado em segundo plano. **O diferencial da formação realizada no PIBID é a união entre escola e universidade, mas também a atenção específica dada à disciplina de Geografia. Pensamos diretamente nesse ensino.** Algo que não acontece na formação continuada fornecida pelo Estado, onde é trabalhado um determinado assunto no conjunto de professores da escola.

Não chega a ser algo específico de cada área do conhecimento, e acaba sendo uma formação muito fragmentada. **Sinto que sou valorizada profissionalmente no PIBID e notei que o Programa renovou minhas esperanças perante a profissão, me motivando para continuar meu trabalho. Além disso, acredito que participar do PIBID aguçou minha criatividade** (S2).

O Programa me reaproximou da Universidade, de novas leituras e metodologias. Voltei a participar de eventos, palestras e escrever artigos. A formação que tive ao participar dos eventos promovidos pelo PIBID foi mais relevante do que a formação continuada oferecida pelo Estado [Paraná]. O PIBID não deixa você se acomodar com as situações que acontecem na escola ou na sala de aula. Consegui perceber que havia atividades que eu não realizava não por falta de tempo, mas por ser mais cômodo continuar na rotina. **O PIBID rompe com essa comodidade e acaba até sendo mal interpretado por alguns professores mais antigos, pois as mudanças incomodam aqueles que não querem mudar. Para os licenciandos o PIBID equivale a mais do que 10 estágios diferentes, pois sempre estão na escola, vivenciam e conhecem vários alunos, professores e funcionários, além de acompanhar a rotina escolar.** Quem entra no PIBID se identifica com a profissão e certamente terá mais facilidade diante da sala de aula e para prosseguir nos estudos (S3).

Esses depoimentos indicam o êxito desta política pública e demonstram a importância do papel do professor da escola, quando este atua em conjunto com o professor formador na formação inicial de docentes. Aliás, é notável que os resultados e mudanças positivas do PIBID nas escolas e universidades causam efeitos colaterais nos profissionais ou estudantes que não participam do Programa, como relatado pelo professor S3: é “[...] mais cômodo continuar na rotina”. Ressalta-se que muitos desses efeitos causados pelo PIBID na escola estão ligados à resistência pela mudança: “[...] **as mudanças incomodam aqueles que não querem mudar**” (S3).

Alguns professores com mais tempo na profissão se sentem “ameaçados”, pois sua zona de conforto está sendo mobilizada pelas atuações do PIBID de Geografia. Porém, os pibidianos enxergam este aspecto como algo construtivo: acreditam que esta visão irá mudar gradativamente. Por outro lado, o PIBID vem suprir o que não acontece na “[...] **formação continuada oferecida pelo Estado**” do Paraná (S3), devido ao alto grau de reflexão sobre a prática e da disciplina específica de atuação. Além de valorizar a profissão docente e incentivar o professor a buscar novas leituras e metodologias, escrever e participar de eventos.

Sem dúvida, no contexto da Universidade (UNIOESTE), os professores formadores estão aproximando-se do cenário escolar, planejando suas ações e metodologias de forma a preparar melhor os licenciandos em relação à sua disciplina específica. Quanto aos

professores das escolas, há a (re)aproximação com o contexto universitário, transformando o Programa numa via de mão dupla, onde ambos os sujeitos envolvidos são beneficiados.

É possível inferir que o trabalho realizado no PIBID de Geografia é característico de uma equipe, e não de um grupo, visto que se desenvolve um trabalho coletivo, fazendo com que o resultado almejado dependa da colaboração de todos. Líderes, coordenadores, supervisores, colaboradores e licenciandos trabalham unidos em prol do mesmo objetivo, sem haver hierarquia entre os sujeitos, mas sim, respeito mútuo. Esse é o diferencial.

Os professores das escolas relataram que se sentem valorizados, assim como os bolsistas de iniciação à docência afirmaram que o PIBID mudou a forma de olhar a Licenciatura em Geografia, proporcionando *status* diferenciado à profissão.

Indubitavelmente o suporte financeiro oferecido aos participantes do PIBID de Geografia tem papel essencial na elevação do *status* profissional da docência. Os professores relataram que não existia um programa durante suas formações que lhes remunerassem pelo trabalho realizado durante o cursar da licenciatura, e que simultaneamente os aproximasse do ambiente escolar.

A maior visibilidade dada a Licenciatura em Geografia por meio das atuações do PIBID, despertam o interesse e a atenção dos professores que atuam no Curso, sobretudo pelo avanço no desempenho acadêmico dos pibidianos. Há o reconhecimento de que a formação de professores precisa se efetivar na escola, junto com os professores que lá atuam. Este reconhecimento é acompanhado de mudanças nas metodologias de ensino dos professores universitários e ampliação do debate sobre as pesquisas na Educação e no Ensino da Geografia.

Quanto às contribuições do PIBID para as aulas de Geografia nas escolas participantes, os professores entrevistados destacaram as informações dispostas no Quadro 09.

Quadro 09. Contribuições do PIBID nas aulas de Geografia das Escolas Participantes

Contribuições do PIBID de Geografia/UNIOESTE/MCR – Aulas da Educação Básica	
Tornam as aulas atrativas e dinâmicas.	Facilita a prática docente em sala de aula, devido ao trabalho em equipe.
Contribuem para o desenvolvimento de metodologias diferenciadas que inovam o ensino de Geografia.	Promove o desenvolvimento dos conteúdos, que alguns professores e licenciandos não possuem muita afinidade, de forma didática e diferenciada.
Gera expectativas positivas nos alunos para as próximas aulas e atividades.	Melhora a relação professor-aluno.

Fonte: Dados coletados durante entrevista com professores supervisores do PIBID.

Organização: WOITOWICZ, Eliete.

Observa-se que além de aperfeiçoar a formação inicial docente, o PIBID propicia qualidade ao ensino de Geografia e, simultaneamente, motiva a aprendizagem dos alunos das escolas. Os pibidianos trabalham conteúdos da Geografia que alguns professores e acadêmicos não possuem muita afinidade: por mais difícil que o conteúdo seja, a reflexão em equipe o torna mais claro, além das atividades lúdicas e atrativas que são desenvolvidas para explicá-los.

Desde modo, busca-se romper com a simplicidade de algumas explicações, que por sua vez podem causar uma equívoca impressão nos alunos: que a Geografia não serve para nada! Ao refletir e dialogar em equipe sobre as dificuldades de licenciandos e professores, é possível chegar a um consenso e estabelecer estudos mais aprofundados sobre os diferentes conteúdos e conceitos geográficos. Concorda-se com Kaercher (2014, p. 37-38) quando afirma que,

Diminuir as certezas que o excesso de simplismo de algumas explicações escolares nos traz **pode ajudar o aluno a ter mais curiosidade em elaborar perguntas a cerca de si e do mundo**, restringindo assim seu papel, muitas vezes demasiadamente passivo, nas salas de aula. Diminuir a simplificação na leitura das coisas **pode ajudar o aluno a ter uma visão menos dogmática do mundo**, aceitando, assim, melhor os conflitos e as incertezas da vida (grifo nosso).

Assim, procura-se mostrar aos alunos as multifacetadas de um determinado conteúdo ou conceito da Geografia, na intenção de contribuir não somente para o aprendizado cognitivo da disciplina específica, mas também com sua formação humana.

Daí a importância do trabalho em equipe durante a formação inicial de professores de Geografia. Seria quase impossível para um licenciando ter contato direto com as dificuldades epistemológicas de um professor em exercício durante a graduação, caso ele não vivenciasse seu dia a dia. Desta maneira o PIBID aproxima diferentes sujeitos, sem estabelecer hierarquias entre eles para a construção do conhecimento.

Ao observar e entrevistar um grupo de 10 professores de Geografia que lecionam na Rede Pública de Ensino de Porto Alegre-RS, Kaercher (2014) constatou que,

Por mais frágil que tenha sido a formação de um professor – o que não é o caso do grupo pesquisado, formado em boas escolas, com longa prática e vários deles envolvidos com estudos de pós-graduação –, todos eles/**nós sabemos mais Geografia que os alunos! E isso não garante nada!** Claro, não podemos falar com competência sobre algo que não conhecemos minimamente. Mas, ficou absolutamente claro nas observações que saber Geografia indica quase nada (KAERCHER, 2014, p. 168, grifo do autor).

Nesse sentido, o PIBID proporciona, de certa forma, um aprendizado continuado no Curso de Licenciatura em Geografia (UNIOESTE/MCR), sobretudo quando se elaboram atividades em conjunto, buscando novas leituras e o desenvolvimento de metodologias diferenciadas.

As reflexões de Kaercher (2014) indicam claramente que, na formação inicial de professores, é preciso ir além da formação específica dos conteúdos da Geografia, dar atenção aos aspectos “não racionais” da docência. Os elementos subjetivos da prática docente também precisam ser considerados: o medo, conflito, desinteresse, insegurança, indisciplina, resistência, imprevisto. “Esse vínculo entre os aspectos emocionais e cognitivos da identidade profissional docente deve ser levado em conta na hora de analisar a profissionalização docente” (GARCIA, 2010, p. 14).

Sobre esses aspectos, observou-se nas respostas dos professores supervisores que o PIBID tem cooperado, especialmente quando afirmam: **“Aprendemos muito uns com os outros”** (S1); **“Ao longo do tempo ficamos muito na rede pública e me sentia num mundo isolado [...]”** (S2); **“[...] o Programa renovou minhas esperanças perante a profissão, me motivando para continuar meu trabalho”** (S2); **“Voltei a participar de eventos, palestras e escrever artigos”** (S3); **“O PIBID não deixa você se acomodar [...]”** (S3); **“Quem entra no PIBID se identifica com a profissão [...]”** (S3).

O processo formativo da docência realizado no PIBID de Geografia se preocupa constantemente com a transposição didática dos conteúdos acadêmicos para os conteúdos escolares. É preciso reconhecer a existência de uma distância necessária entre a Geografia acadêmica e a Geografia escolar. A distância é imprescindível, visto que a escola trabalha com outro público e cumpre outros objetivos, sem a pretensão de invalidar a legitimidade da escola.

Nesse sentido, a articulação entre Universidade e escolas torna-se fundamental para a formação inicial docente, visto que os licenciandos possuem a oportunidade de serem sujeitos ativos no ambiente escolar, antes mesmo dos Estágios Supervisionados e do término do Curso de Licenciatura. Além de reaproximar os professores em exercício do contexto universitário, propiciando novas leituras, trocas de experiências, reflexões sobre a prática docente e o contato com diferentes metodologias de ensino.

Cabe destacar que os três professores supervisores do PIBID de Geografia consideram que o Programa também se tornou uma formação continuada do magistério. Segundo esses profissionais, os aprendizados mobilizados no PIBID são muito mais eficientes do que a formação continuada oferecida pelo Governo do Estado do Paraná. Aliás, estes professores

frisam que se sentem valorizados por serem corresponsáveis pela formação inicial de seus pares.

Esses apontamentos ficaram evidentes durante a entrevista, onde foi possível verificar se a participação no PIBID motiva os professores supervisores a dar continuidade aos estudos. As respostas foram muito positivas e levantam outras questões para serem discutidas.

Sim, o PIBID nos atualiza em relação às teorias acadêmicas e nos motiva a buscar novos conhecimentos. Já fiz duas pós-graduações (Educação Especial Inclusiva e Ensino de Geografia), e quando comecei a participar do PIBID me interessei pela área da psicoterapia para entender melhor meus alunos (S1).

Sim, com certeza. O PIBID me reaproximou da Universidade, viabilizou a busca de novos conceitos e metodologias. Até mesmo o diálogo estabelecido na equipe contribui diariamente no meu trabalho dentro da sala de aula, pois tento colocar em prática o que aprendo. É nas conversas que temos que surgem novas ideias, as quais são levadas para a escola. O aprendizado que tenho aqui é muito prazeroso e me motivou a participar do processo de seleção do curso de mestrado em Geografia, onde pretendo desenvolver pesquisas vinculadas ao processo de ensino (S2).

Sim, penso em fazer Pós-Graduação, pois pretendo continuar na Educação Básica. Não tenho interesse em fazer o mestrado, principalmente porque o Estado [Paraná] não nos fornece incentivo financeiro para obter o título de mestre. A pós compensa mais do que fazer o mestrado nessas condições. Por isso muitos professores que possuem mestrado e doutorado não se sentem motivados a permanecer na Educação Básica (S3).

Como visto a reaproximação com a Universidade, proporcionada pelo PIBID de Geografia, estimula os professores da Educação Básica a investirem na formação continuada, visto que o Programa desenvolve atividades de ensino, pesquisa e extensão e, conseqüentemente, acaba redirecionando o professor supervisor para este contexto acadêmico.

Ao respeitar o protagonismo do professor da escola na formação inicial de professores, o PIBID oxigena as atuações formativas tanto nas escolas como na Universidade, elevando a qualidade do trabalho em ambas as instituições. Além de estabelecer equilíbrio entre conhecimentos específicos da Geografia e habilidades pedagógicas da docência.

Cabe destacar que os professores supervisores entrevistados relataram que o PIBID contribui para a modificação da postura docente, pois desperta o interesse, estimula a participação dos professores em diversas outras atividades da academia, e renova as perspectivas sobre a relação teoria e prática.

Outro ponto a ressaltar é a falta de incentivo do Governo do Estado do Paraná em estimular os professores da Educação Básica a realizarem mestrado e doutorado. O diploma de um curso de mestrado/doutorado possui o mesmo peso de um certificado de

especialização⁵¹, que pode ser feita a distância, o que acaba desvalorizando a carreira docente e a torna menos atrativa. Aliás, para um professor efetivo que está iniciando seu trabalho docente, o título de mestre não é considerado antes do cumprimento de três anos do estágio probatório.

Essas contradições da carreira docente e os problemas encontrados nas escolas públicas são do conhecimento dos bolsistas de iniciação à docência, desde o início da graduação, e podem influenciar na trajetória profissional desses futuros professores. Por isso alguns profissionais da educação que optam pelo mestrado e doutorado, não se sentem motivados a continuar na Educação Básica, e procuram ingressar na Educação Superior, onde as portas são estreitas.

O PIBID de Geografia proporciona aos bolsistas de iniciação à docência permanente mobilização dos saberes profissionais do magistério e o conhecimento das complexidades educacionais, os quais são obtidos em situações concretas de trabalho. Esse diferencial do Programa durante a formação inicial docente na Geografia pode ajudar a construir um arcabouço de saberes da docência, assim como proposto por Gauthier (1998), que servirá de referência para a formação de outros futuros professores, o que certamente irá reconfigurar essa prática formativa gradualmente.

Nota-se que as atuações do PIBID de Geografia (UNIOESTE/MCR) para a formação inicial de professores são significativas e abrangentes. Portanto, faz-se necessário desmontar discursos que transformam ações educacionais concretas em dados estatísticos abstratos, que não consideram de fato as atividades empreendidas nas escolas de Educação Básica.

Nesse sentido, a análise dos trabalhos e pesquisas científicas desenvolvidos no PIBID de Geografia pode indicar, de maneira expressiva, os impactos do Programa nas escolas participantes, sobretudo na qualidade do ensino geográfico. Para tanto, esta pesquisa favorece reflexões para ajudar a repensar esta política pública, no sentido de ampliação do Programa para mais estudantes de licenciaturas e escolas públicas do Brasil.

⁵¹ O mestrado é aceito para progressão na carreira quando substituído pelo Programa de Desenvolvimento Educacional (PDE). Para chegar a esse nível, o professor efetivo demora aproximadamente 15 anos. O título de mestre também é aceito para promoção na carreira, depois do cumprimento do estágio probatório (3 anos). Entretanto, a titulação não pode ser usada para mais de uma forma de avanço na carreira, seja por promoção ou progressão. Para obter mais informações, consultar: <<http://www.legislacao.pr.gov.br/legislacao/pesquisarAto.do?action=exibir&codAto=7470&indice=1&totalRegistros=1>>.

III

PIBID DE GEOGRAFIA EM AÇÃO: CONTRIBUIÇÕES DOS TRABALHOS E PESQUISAS NA FORMAÇÃO INICIAL DE PROFESSORES

Hoje, tenho uma certeza: desde o papel de alunos vamos construindo modelos do que venha a ser um professor. Mesmo que essa construção se dê via acúmulo de experiências “negativas”, de “contraexemplos”, muito dificilmente nossos professores passam em branco. Deixam suas marcas, sejam elas quais forem.

(Nestor André Kaercher)

3.1 Trabalhos e pesquisas no PIBID de Geografia da UNIOESTE/MCR

Nesta etapa da pesquisa, apresenta-se uma discussão acerca dos trabalhos e pesquisas científicas desenvolvidas pelo Subprojeto do PIBID de Geografia da UNIOESTE/MCR, intitulado “*O ensino da Geografia: da teoria à prática*”, no período de 2011 a 2015. Procura-se identificar se os trabalhos, pesquisas e atividades desenvolvidas pelos pibidianos contribuem de fato para a formação inicial docente na Geografia.

Acredita-se que a elaboração de trabalhos durante a prática formativa do magistério, proporciona o repensar da profissão docente por meio de atividades que integram teoria e prática, as quais tendem ser eficientes quanto a sua permanência e aplicabilidade no contexto escolar e na formação de professores-pesquisadores – atributo ontológico do docente.

Esta análise se justifica pela necessidade de realizar estudos mais amplos, no sentido de verificar a relação entre o que é apresentado nos eventos técnico-científicos e a proposta do PIBID, no intuito de avaliar em que medida os trabalhos apresentados em eventos estão contribuindo com os objetivos do Programa.

Para tanto, foram analisados os Relatórios Semestrais e Anuais do Subprojeto referentes ao período de julho de 2011 a dezembro de 2015, perfazendo um total de quatro anos e meio de desenvolvimento das atividades de docência em parceria com as escolas⁵² e a Universidade.

Considerou-se para esta investigação, um apontamento coletado em entrevista com 12 (doze) bolsistas de iniciação à docência, que se refere ao aprendizado sobre a elaboração de artigos e a participação em eventos técnico-científicos antes de ingressar no PIBID.

⁵² Colégio Estadual Antônio Maximiliano Ceretta – EFMP (maior IDEB/2009 da cidade) e, Escola Estadual Monteiro Lobato – EF (menor IDEB/2009 do município).

Entende-se que ao buscar evidenciar as relações entre os trabalhos publicados pelo Subprojeto do PIBID de Geografia e os objetivos do Programa, as futuras atuações dos sujeitos envolvidos (docentes e discentes) poderão prosperar, fazendo progredir as reflexões e ações desenvolvidas na formação inicial de professores de Geografia.

Sabe-se que o protagonista do PIBID é o estudante de licenciatura, indivíduo que frequentemente ingressa na universidade logo depois de completar o ensino básico. Portanto, geralmente trata-se de sujeitos que não conhecem a dinâmica da academia, assim como o trabalho que irão exercer quando formados. Por meio das atuações do PIBID de Geografia, esses fatos tornam-se mais evidentes, dado que o Programa favorece ambientes de formação em que o diálogo entre professores e alunos acontece de forma sólida.

Depois da análise das teorias educacionais e da ciência geográfica em específico, os bolsistas de iniciação à docência buscam, em conjunto com os professores das escolas e da Universidade, desenvolver/planejar as atividades práticas julgadas necessárias para determinada turma do Ensino Fundamental. Após sua execução, há encontros destinados para as narrativas das experiências dos futuros professores de Geografia, momento reservado para exporem suas percepções, dúvidas, erros e acertos.

As práticas desenvolvidas, sejam elas de sucesso ou insucesso, são registradas de forma escrita e fotográfica, sendo posteriormente transformadas em trabalhos acadêmicos: resumos, resumos expandidos, relatos de experiência, trabalhos completos, artigos e/ou pesquisas científicas.

Acredita-se que esta prática do registro e, também, da divulgação, serve para progredir na formação inicial de professores. Aliás, os bolsistas de iniciação à docência sentem-se estimulados a relatar as práticas escolares que desenvolvem e, ao mesmo tempo, possuem a oportunidade de expor e trocar experiências com outros estudantes de licenciatura de diversas IES.

Aos poucos algumas habilidades próprias da docência vão se desenvolvendo, sobretudo a escrita. É possível notar que, por meio dessas ações do PIBID de Geografia, o tripé da Universidade conhecido como ensino, pesquisa e extensão, que por ventura encontrava-se manco no quesito ensino, está se revitalizando na formação inicial de professores de Geografia. Logo, concorda-se com Kaercher (2014, p. 208) que “Não divulgando a produção destes trabalhos não ocorre o necessário efeito multiplicador”.

Apesar de o autor estar se referindo às dissertações e teses na área do ensino de Geografia, alertando que “Até os anos 2000 há poucos programas de Pós-Graduação com

linhas dedicadas ao ensino” (KAERCHER, 2014, p. 208), é possível fazer essa analogia para a formação inicial de professores realizada no PIBID.

A lacuna relatada por Kaercher (2014) está sendo, em parte, preenchida através das ações do Programa, uma vez que é na licenciatura que precisa haver o estímulo às pesquisas vinculadas ao ensino. Haja vista que se trata de formação docente. Assim, se não houver essa motivação durante o cursar da licenciatura, poucas serão as dissertações e teses dedicadas à educação ou ao ensino de Geografia.

Os relatos de experiência elaborados pelos licenciandos do PIBID podem ser considerados como mola propulsora para futuras pesquisas científicas dedicadas ao ensino, visto que esses estudantes serão os futuros professores de Geografia nas escolas de Educação Básica do Brasil. Entretanto, existem algumas questões que precisam ser consideradas, especialmente no que se refere ao significado de *relato de experiência* e *pesquisa científica* – dúvidas que permeiam a vida acadêmica de muitos estudantes de licenciatura.

Como não existe literatura sobre o tema, procurou-se destacar as diferenças entre relato de experiência e pesquisa científica a partir dos critérios estabelecidos para submissões de trabalho em diferentes revistas técnico-científicas. Desse modo, relato de experiência pode ser definido como trabalho acadêmico que expõe a produção de conhecimento por meio de ações práticas, como o desenvolvimento de materiais ou jogos didáticos, relatos de estágios, aulas, palestras e até mesmo a participação em algum programa ou atividade.

Apesar de seguir as orientações da Associação Brasileira de Normas Técnicas (ABNT) para a produção de trabalhos acadêmicos, e apresentar cientificidade por meio do embasamento teórico, o relato de experiência não pode ser considerado pesquisa científica, visto que não possui metodologia e problematização específica destinada a buscar respostas ou resultados para determinado problema, mediante método científico.

De acordo com Pitta e Castro (2006), a elaboração da pesquisa científica é composta por três fases: planejamento, execução e divulgação. Logo, trata-se da realização de um estudo planejado, que segue um método de abordagem específico para responder ao problema da investigação. Assim sendo, o método adotado para a resolução do problema é o que caracteriza o aspecto científico da pesquisa.

Ludke e André (1986) afirmam que para realizar uma pesquisa é preciso promover confronto entre dados, evidências, informações coletadas sobre determinado assunto e o conhecimento teórico acumulado a respeito dele. Azevedo (1999) alerta que o tema da pesquisa precisa ser relevante científica e socialmente, situado dentro de um quadro metodológico ao alcance do pesquisador e com áreas novas a explorar. Além disso, Santos

(1999) indica que a relevância do tema precisa ser dirigida na direção de três beneficiários: a sociedade, a ciência e a escola.

Em linhas gerais, é possível afirmar que a pesquisa científica procura respostas para as interrogações propostas, ou seja, busca solucionar problemas por meio de métodos científicos. Já o relato de experiência, embora possua aporte teórico, pretende revelar a aproximação de uma determinada prática com a teoria.

Deste modo, o relato de experiência, assim como a pesquisa científica em educação, é considerado essencial no processo de formação inicial de professores de Geografia, realizado no PIBID/UNIOESTE/MCR. O Programa proporciona aos bolsistas de iniciação à docência o aprendizado da produção de trabalhos acadêmicos, desde o primeiro ano da licenciatura, o que promove o desenvolvimento da escrita formal e, conseqüentemente, o hábito de pesquisar.

Através da elaboração de trabalhos técnico-científicos, o PIBID de Geografia propicia a necessária reflexão da importância de aliar o ensino à pesquisa. Ter a concepção de que essas duas dimensões precisam estar articuladas, faz parte do trabalho docente. Paulo Freire (1996) elucida este aspecto com competência, afirmando que,

No meu entender o que há de pesquisador no professor não é uma qualidade ou uma forma de ser ou atuar que se acrescente à de ensinar. Faz parte da natureza da prática docente a indagação, a busca, a pesquisa. O de que se precisa é que, em sua formação permanente, o professor se perceba e se assuma, porque professor, como pesquisador (FREIRE, 1996, p. 15).

A pesquisa precisa ser feita para propiciar mudanças de pensamento e, mais importante, de atitudes. E onde esta investigação deve acontecer primeiro? Durante a formação inicial. Se não há incentivo à pesquisa, não se estimula a autonomia epistemológica e cognitiva para formar um sujeito crítico e, por consequência, este não irá instigar seus futuros alunos a pesquisarem, formando um círculo vicioso de comodismo epistemológico e cognitivo.

Durante a entrevista realizada com os 12 (doze) bolsistas de iniciação à docência do PIBID de Geografia/UNIOESTE/MCR, os licenciandos foram questionados se sabiam desenvolver artigos e já haviam participado de eventos técnico-científicos antes de ingressar no Programa. Deste número, apenas uma bolsista afirmou ter desenvolvido dois artigos antes de juntar-se a equipe PIBID, quando cursava Pós-Graduação em História Econômica.

Sendo assim, 11 (onze) licenciandos disseram que não sabiam desenvolver artigos antes de participar do Subprojeto. Em termos percentuais, 92% dos bolsistas de iniciação à docência iniciaram no PIBID de Geografia sem ter conhecimento das normas para elaboração

de trabalhos acadêmicos. Somente os três pibidianos que cursaram magistério, alegaram ter participado de alguns eventos técnico-científicos da área, porém, sem apresentar trabalhos.

Esses dados demonstram antes de tudo, a carência de muitos estudantes de licenciatura no que se refere à produção acadêmica. Cabe ressaltar que, 60% dos bolsistas de iniciação à docência entrevistados, disseram que não sabiam nem o significado do termo artigo ou trabalho científico antes de ingressar no PIBID, e que inclusive acreditavam que não eram capazes de fazê-lo.

Defende-se que, com este tipo de exercício epistemológico e cognitivo aprimoram-se a leitura e a escrita dos licenciandos. Habilidades consideradas fundamentais para formação básica e profissional de qualquer cidadão, ainda mais diante da importância social de um professor (GUEDES; SOUZA, 1998).

Demo (2006) afirma que a pesquisa é a razão do ensino, logo, também é válido o contrário: o ensino é a razão da pesquisa. Além de sintetizar a interação entre ensino e pesquisa, o autor alerta para a importância de se ensinar ao aluno, desde a mais tenra idade, a relevância da pesquisa para a efetivação do processo de aprendizagem.

Esse é um dos compromissos do PIBID de Geografia/UNIOESTE/MCR perante a formação inicial de professores, sobretudo pela busca da construção do comprometimento social desses futuros profissionais da educação, no desenvolvimento de pesquisas que os auxiliem no trabalho diário da sala de aula e contribuam na qualidade do ensino. Concorde-se com Freire (1996, p. 15) que, “Não há ensino sem pesquisa e pesquisa sem ensino”. Porém, em que medida os trabalhos e pesquisas desenvolvidas no PIBID de Geografia estão contribuindo de fato com a proposta do Programa?

Para tentar responder a esta questão, buscou-se sintetizar as informações obtidas por meio dos Relatórios Semestrais e Anuais de Atividades do Subprojeto em quadros sínteses, procurando quantificar e caracterizar os trabalhos e pesquisas que emergem do PIBID de Geografia/UNIOESTE/MCR, assim como os níveis de eventos que participam. O Quadro 10 abaixo apresenta o número de trabalhos e pesquisas produzidas e publicadas durante 2011-2015.

Quadro 10. Número de Trabalhos e Pesquisas do PIBID de Geografia (2011-2015)

Ano	N. de trabalhos	N. de Pesquisas*	Total
2011	11	02	13
2012	18	01	19
2013	20	03	23
2014	11	03	14
2015	10	06	16
Total	70	15	85

Fonte: dados obtidos através dos Relatórios de Atividades do PIBID de Geografia/UNIOESTE/MCR.

Por meio dos dados contidos no Quadro 10, nota-se que uma quantidade significativa de trabalhos e pesquisas foram produzidas e publicadas durante 2011-2015, sendo 70 trabalhos e 15 pesquisas⁵³. Cabe destacar que, no ano de 2011, início das atividades do PIBID, a maior parte dos licenciandos participantes era do 2º ano da graduação e, até então, não tinham desenvolvido artigo ou pesquisa. Estavam começando a se familiarizar com as normas exigidas para elaboração de trabalhos acadêmicos. Assim, a maioria dos 11 trabalhos foram publicados no final de 2011.

Nesse sentido, o PIBID foi de grande valia, visto que durante os encontros semanais discutiam-se as normas estabelecidas para os trabalhos acadêmicos, analisavam-se documentos, livros e diversos artigos para além de seus conteúdos. As atividades eram (e são) realizadas de forma coletiva, o que viabiliza a amplificação de conhecimentos. Docentes da universidade e das escolas unem-se aos licenciandos, esclarecendo dúvidas, ressaltando suas opiniões e, pesquisando juntos.

A partir das observações da prática de 10 (dez) docentes do Ensino Fundamental e Médio (EFM) da Rede Pública de Ensino de Porto Alegre-RS, Kaercher (2014, p. 234) considera que,

Há, ainda, uma visão elitista de que cabe o ES [Ensino Superior] “ensinar” os docentes do EFM lecionarem. O intercâmbio entre esses segmentos ainda é insuficiente para as muitas demandas. Um maior fluxo de intercâmbio entre os colegas do EFM e do ES é fundamental para a democratização das informações. E aqui uma ressalva faz-se necessária: esse diálogo EFM-ES não é fácil de fazer.

No âmbito do PIBID de Geografia, este diálogo necessário e sadio vem sendo realizado constantemente, fato que enriquece a formação inicial dos futuros professores, tornando-a concreta e dinâmica, assim como ela precisa ser. Essa atuação coletiva durante o ensino, a pesquisa e a extensão amplia os horizontes de aprendizado e traz benefícios ao ensino da Geografia, dado que as atividades são derivadas de práticas vivenciadas nas escolas públicas do município de MCR.

No Quadro 10 consta que foram desenvolvidas pelos pibidianos 15 pesquisas científicas no período de 2011 a 2015. Desse número, foram produzidas 09 monografias relacionadas ao Ensino de Geografia, o que equivale ao percentual de 60% das pesquisas elaboradas no período analisado, no âmbito do Subprojeto.

⁵³ O número de pesquisas se refere aos trabalhos apresentados em eventos técnico-científicos que contemplam parte de monografias dos bolsistas de iniciação a docência.

Constatou-se que essa área de interesse aumentou desde o início das atividades do Subprojeto do PIBID, tema que antes raramente era foco de pesquisa no Curso de Licenciatura em Geografia da UNIOESTE/MCR.

Sobre essa circunstância, Kaercher (2014, p. 80) esclarece que,

A pesquisa sobre o ensino dá, portanto, uma importância primordial ao professor, sem entretanto lhe dar sempre razão (nem ao pesquisador, aliás). A pesquisa na área do ensino pode modificar as representações da prática docente e, conseqüentemente, a própria prática. Entretanto, a pesquisa não impõe seu ponto de vista; ela permite que os atores ressaltem suas visões das coisas. Além disso, demonstrando a existência de várias racionalidades, a pesquisa na área do ensino contribui para o reconhecimento da legitimidade respectiva de cada uma. É nisso que ela serve não de norma, mas de base para a discussão (grifo do autor).

Desenvolver pesquisas em educação é um hábito que precisa ser criado durante a formação inicial docente, visto que a pesquisa “[...] ajuda os atores envolvidos a formalizar e a avaliar seus saberes a respeito da ação [...]” (GAUTHIER, 1998, p. 400-401).

Demo (2006) declara que as universidades não devem pensar em formar apenas professores que ainda possuam em seu interior a condição de aluno, mais sim formar cidadãos emancipados, que cientes de sua importância na sociedade, possam exercer mudanças que beneficiem a todos. É pela busca da autonomia docente que o PIBID de Geografia desenvolve atividades de pesquisa, seja ela de cunho científico ou educativo.

No Quadro 11, é possível evidenciar a abrangência de eventos técnico-científicos em que os bolsistas do PIBID de Geografia participam na modalidade de comunicação oral ou pôsteres, se sobressaindo eventos de cunho nacional, com 23 trabalhos apresentados.

Quadro 11. Níveis de Eventos Participados pelo PIBID de Geografia/UNIOESTE (2011-2015)

Níveis de Eventos (2011-2015)	N. de Trabalhos
Internacional	14
Nacional	23
Regional	11
Estadual	16
Local	21
Total	85

Fonte: Relatórios Anuais e Semestrais de Atividades do PIBID de Geografia/UNIOESTE/MCR.
Organização: WOITOWICZ, E.

Observa-se que durante 2011 a 2015, 85 (oitenta e cinco) trabalhos foram produzidos e publicados pelo PIBID de Geografia. Essa prática fortalece a troca de experiências entre

professores e licenciandos, ampliando o conhecimento sobre o trabalho docente e atribuindo à formação (inicial e/ou continuada) maior qualidade.

Outro ponto relevante desta atuação é a possibilidade de colocar a fala do licenciando diante do público, algo que geralmente é muito difícil para a maioria dos futuros profissionais do magistério. Este fato, segundo os próprios pibidianos em relato durante reuniões e conversas informais, proporciona maior segurança ao se posicionar em sala de aula enquanto docente-estagiário.

Apesar da elaboração de trabalhos e pesquisas científicas não ser um dos objetivos principais do PIBID de Geografia, faz-se necessário desenvolver esta prática com os estudantes de licenciatura, uma vez que todo conhecimento apreendido durante a formação profissional torna-se importante. No entanto, este aprendizado pouco contribui quando não é compartilhado com os pares e a comunidade. Com atuações isoladas, a essência da ciência e do saber perde-se no meio do caminho. O conhecimento é uma riqueza que quando dividido, automaticamente se multiplica.

Destaca-se que, dos pibidianos egressos do PIBID de Geografia da UNIOESTE/MCR (2011-2015), se titularam 07 (sete) mestres⁵⁴ e outros 03 (três) são mestrandos⁵⁵. Segundo Kaercher (2014, p. 233), “A universidade é uma das instâncias de formação do profissional e é preciso uma atitude ativa do graduando a fim de que ele não tenha a graduação como ponto final da sua formação”.

Estas reflexões são discutidas no âmbito do Subprojeto do PIBID de Geografia e, defendidas como um dos compromissos do educador diante do aperfeiçoamento de sua formação e da promoção da consciência crítica do educando. É deste modo que se expande o repertório da ciência geográfica, tanto do ponto de vista teórico quanto metodológico.

Nóvoa (2015, p. 271) colabora com essa discussão ao afirmar que a pesquisa educacional serve para “Alargar o espectro das nossas maneiras de pensar e de falar sobre educação. Aprofundar o nosso compromisso com a inclusão, a educação e a cultura”. Portanto, não registrar e divulgar o conhecimento aprendido é mero desperdício.

Outro aspecto que precisa ser analisado em relação aos trabalhos desenvolvidos pelo Subprojeto do PIBID de Geografia, está relacionado aos diferentes focos temáticos contemplados pelos bolsistas de iniciação à docência, que foram sintetizados no Quadro 12.

⁵⁴ Camila Heimerdinger; Diogo Vieira Silva; Eliete Woitowicz; Fernanda Aparecida Cecchet; Luana Caroline Künast Polon; Paula Louíse de Lima Felipe; e, Thiago Kith Fogaça.

⁵⁵ Bárbara Regina Ferrari; Djeovani Roos; e, Milena Pelissari Bedin.

Quadro 12. Focos Temáticos dos Trabalhos e Pesquisas do PIBID de Geografia/UNIOESTE/MCR

Foco Temático	Número de Trabalhos
Recursos Didáticos	14
Relatos de experiência	39
Formação de professores	08
Formação de conceitos	12
Conteúdo-Método	04
Educação do Campo	01
Discurso da Mídia no Ensino	01
Religião e Geografia	01
Geografia Física	02
Educação para o Capital	03
Total	85

Fonte: Relatórios de Atividades do PIBID de Geografia (2011-2015). Organização: WOITOWICZ, E.

Diante dos dados contidos no Quadro 12, é possível notar quais são os focos temáticos privilegiados no âmbito do PIBID de Geografia, se destacando os relatos de experiência, com 39 (trinta e nove) trabalhos desenvolvidos (46%). Ressalta-se que este tipo de trabalho acadêmico está intimamente ligado ao foco temático “Recursos Didáticos”, uma vez que existe a descrição de um determinado recurso didático utilizado com os alunos das escolas integrantes do Programa, para facilitar o processo de ensino e aprendizagem na Geografia⁵⁶ (neste caso atingem 63%).

Os trabalhos relacionados à formação de professores no PIBID e de conceitos geográficos estão aumentando, tornando-se temas de preocupação dos bolsistas de iniciação à docência. No Quadro 12 é possível observar que foram desenvolvidos 08 (oito) trabalhos sobre “Formação de professores” (9%) e 12 (doze) sobre “Formação de conceitos” (14%), no período de 2011 a 2015.

Contudo, observa-se no Quadro 12 que outros temas geográficos (14%) também são investigados pelos pibidianos nos trabalhos e pesquisas desenvolvidos: Conteúdo-Método (04); Educação do Campo (01); Discurso da Mídia no Ensino (01); Religião e Geografia (01), Geografia Física (02) e Educação para o Capital (03).

Apesar da variedade de assuntos estudados, destacam-se os relatos de experiência (39), aliados aos recursos didáticos (14). Dados coerentes quando se considera que o PIBID é

⁵⁶ Trilha sensitiva; gincana com perguntas e respostas; mapas feitos em EVA; quebra-cabeça geográfico; dominós dos estados e capitais do Brasil; maquetes; trabalhos de campo; caça ao tesouro; literatura de cordel; fotografias registradas pelos próprios alunos das escolas para entender o processo de urbanização; confecção de ábaco dos fusos horários e bússola; músicas; geódromo; luneta; globo terrestre; e, recursos tecnológicos como o Programa Stellarium e o Google Earth.

baseado em experiências concretas nas escolas de Educação Básica. Logo, a vivência do contexto escolar viabiliza a elaboração de relatos de experiência, que podem ser a motivação, o *insight* para o desenvolvimento de novas pesquisas na educação e no ensino de Geografia.

Como visto anteriormente, relato de experiência não é pesquisa científica, porém, ambos os trabalhos são relevantes para formação inicial docente, cada um com suas particularidades. O relato de experiência tem a finalidade de expor, de forma teórico-reflexiva, uma determinada atividade prática. Não contém apenas a descrição da forma de proceder, mas também os resultados e as fundamentações teóricas ligadas ao assunto.

Assim, relato de experiência caracteriza-se por ser uma compilação completa e coerente, sendo uma forma de registro permanente das experiências obtidas. Difere-se da pesquisa científica, porque é elaborado principalmente para descrever experiências pedagógicas, investigações laboratoriais, processos, métodos e análises. Deste modo, não tem o intuito de “[...] descobrir respostas para problemas mediante o emprego de procedimentos científicos” (GIL, 1999, p. 42).

A prática do registro escrito é fundamental na formação inicial de professores, sobretudo por estimular um *habitus* docente. Pelo fato do PIBID de Geografia proporcionar experiências únicas na vida pessoal e profissional do futuro professor (e também do professor em exercício), não se pretende deixar as atividades desenvolvidas no esquecimento. As práticas realizadas no PIBID não pairam no ar, elas se concretizam em espaços específicos (escolas e universidades). Daí a necessidade de divulgá-las: ao mesmo tempo em que “se faz/forma um professor”, se faz Geografia!

Kaercher (2014, p. 38) contribui com essa discussão quando afirma,

Acredito que essa é uma forma de socializar as práticas e reflexões da docência. Creio ser este um ato de cidadania do professor: ir além da palavra oral, “grafar a Terra”, geografizar sua prática na palavra escrita. É um dever ético para um professor universitário. Mais do que dizer sua palavra, escrevê-la. A prática do registro escrito, infelizmente, é pouco frequente para nós professores, especialmente para os do Ensino Fundamental e Médio (EFM). Muito se faz nas escolas, mas não havendo registro escrito, perde-se. E, com isso, práticas criativas são perdidas e, outras, muitas vezes sem sentido pedagógico, reproduzem-se *ad aeternum* por falta de uma crítica mais sistematizada (KAERCHER, 2014, p. 38).

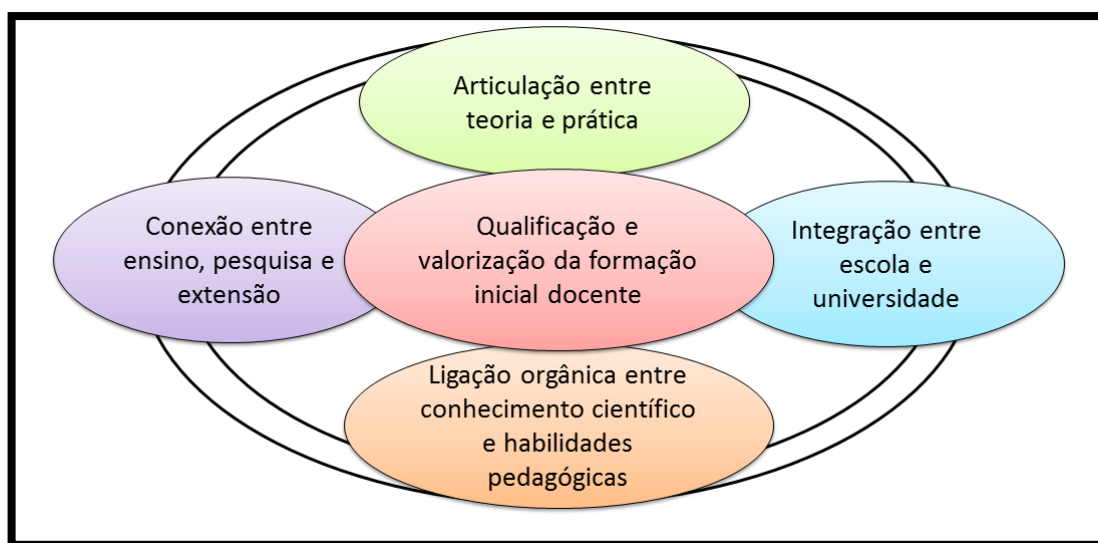
Planejar e desenvolver atividades diferenciadas no ensino de Geografia, registrar de forma escrita e fotográfica, divulgar e apresentar trabalhos para os pares e, produzir pesquisas, só faz crescer a formação inicial de professores no PIBID. O bolsista de iniciação à docência aprende, além da Geografia, como se expressar de forma oral e escrita diante do público.

Durante as apresentações de trabalhos acadêmicos, comunicações científicas ou em defesas de monografia, o pibidiano sabe que precisa se planejar, estruturar o tema e organizar a exposição de forma adequada: considerando o domínio do assunto, linguagem e entonação apropriada, conhecimento prévio da plateia, controle do tempo disponível, avaliação do local da apresentação e clareza na explanação das ideias. São habilidades que se apreendem na prática e que fazem parte do trabalho pedagógico docente.

Lamentavelmente, ainda há uma concepção arraigada de que o professor(a) não é pesquisador(a). Entretanto, “ensinar exige pesquisa” (FREIRE, 1996, p. 14). Nesse sentido, espera-se que o PIBID possa fazer avançar esta percepção, demonstrando que a descoberta de novos conhecimentos é inerente ao trabalho docente.

Na Figura 08 é possível constatar os principais impactos do PIBID, os quais demonstram que os objetivos do Programa estão sendo alcançados e proporcionam resultados relevantes para os estudantes de licenciatura, ultrapassando a finalidade principal: contribuir para qualificar e valorizar a formação inicial docente.

Figura 08. Principais Impactos do PIBID de Geografia/UNIOESTE/MCR



Fonte: Relatórios Anuais e Semestrais do PIBID de Geografia/UNIOESTE/MCR (2011-2015).
Organização: WOITOWICZ, Eliete.

Portanto, é possível constatar que os trabalhos e pesquisas produzidas pelo PIBID de Geografia contribuem para a formação inicial docente e, estão de acordo com os objetivos do Programa, uma vez que melhora o desempenho do licenciando nas mais diversas atividades acadêmicas. Além disso, proporciona aos estudantes de licenciatura a participação em experiências metodológicas e práticas docentes diferenciadas, articuladas ao contexto das escolas públicas de Educação Básica. Cabe destacar que, também colabora com a formação

continuada dos professores das escolas envolvidas, visto que esses profissionais são colocados “em cena” no ambiente universitário.

3.2 O PIBID e as mudanças no ensino de Geografia nas escolas participantes

Os trabalhos e pesquisas desenvolvidos no âmbito do PIBID de Geografia/UNIOESTE/MCR, são resultados das experiências cotidianas vivenciadas pelos bolsistas de iniciação à docência nas salas de aula da Educação Básica, em conjunto com os professores das escolas e Universidade. Deste modo, trata-se de atividades práticas realizadas no ambiente escolar e que fornecem aos futuros professores, aprendizado de habilidades próprias do trabalho docente.

Para verificar se essas atuações causaram impactos e mudanças no ensino de Geografia nas escolas, buscou-se verificar as percepções dos alunos da Educação Básica que participam do PIBID. Como se trata de turmas de 6º e 7º anos do Ensino Fundamental, optou-se por desenvolver questionários abertos com duas turmas de 7º anos, uma de cada instituição de ensino participante, perfazendo um total de 49 alunos. Este critério baseou-se no tempo de participação desses alunos no PIBID, sendo selecionadas as turmas que estavam a mais de 1 ano e 6 meses integradas nas atividades.

Na Escola Estadual Monteiro Lobato – EF (menor IDEB/2009), 27 alunos responderam aos questionários, sendo 22 respondentes no Colégio Estadual Maximiliano Ceretta – EFMP (maior IDEB/2009 da cidade). As perguntas tinham o intuito de analisar as opiniões dos alunos no que diz respeito às alterações percebidas no ensino de Geografia, por meio das atividades do PIBID da UNIOESTE/MCR. Além de verificar as modificações na relação entre professor e aluno.

No que se refere às mudanças nas aulas de Geografia, 94% dos alunos participantes afirmaram que as aulas ficaram mais atrativas, diferenciadas e divertidas. Alguns desses educandos disseram que no PIBID se aprende Geografia brincando. Assim, nota-se que as ações do Programa conseguiram atrair a atenção desses alunos e atribuir significado à Geografia ensinada, pelo fato de diferenciar as aulas e desenvolver atividades práticas.

As respostas das perguntas abertas dispostas no questionário foram organizadas no Quadro 13 e 14, e encontram-se separadas por instituições de ensino. Desta maneira, é possível “ouvir” as opiniões dos alunos da Educação Básica que participam do PIBID de Geografia/UNIOESTE/MCR. Os alunos foram nomeados por letra e número (A1, A2, etc.).

Quadro 13. Percepções dos Alunos do 7º ano do Colégio Estadual Antônio M. Ceretta

Alunos do 7º ano do Colégio Estadual Antônio Maximiliano Ceretta – EFMP				
1- As aulas do(a) professor(a) de Geografia ficaram mais atrativas depois da participação do PIBID na sala de aula?	2- A relação entre professor e aluno tornou-se mais próxima com as atividades do PIBID de Geografia?	3- As atividades desenvolvidas pelo PIBID o motivaram a aprender Geografia mais do que antes? Por quê?	4- Você gosta das atividades desenvolvidas pelo PIBID de Geografia? Justifique.	5- O seu aprendizado em Geografia melhorou depois que os pibidianos começaram a participar das aulas na sua escola?
A1- Sim, ficou mais legal e interessante.	A1- Sim, mudou bastante, conversamos mais.	A1- Sim, porque fazemos atividades juntos.	A1- Sim, porque é interessante e aprendemos mais.	A1- Sim, porque eles explicam bem.
A2- Sim.	A2- Sim.	A2- Sim.	A2- Sim.	A2- Sim.
A3- Sim, conseguimos mais informações e aprendemos algumas coisas na prática.	A3- Sim, nas aulas práticas e dentro de sala estávamos mais interessados.	A3- Sim, já era bem interessado, mas agora com o PIBID fiquei mais motivado.	A3- Sim, as aulas práticas e também trabalhos que já fizemos juntos são legais.	A3- Sim, minhas notas aumentaram um pouco, tudo fica mais fácil.
A4- Sim, antes a gente não saía, agora viajamos e fazemos gincana.	A4- Sim, agora estou mais próxima da professora.	A4- Sim, me motivou aprender porque nós aprendemos brincando.	A4- Sim, pelo menos nós não ficamos dentro da sala de aula e saímos para aprender.	A4- Sim, minhas notas melhoraram de 70 para 90, estou entendendo bastante.
A5- Sim, acho que a aula de Geografia ficou mais legal.	A5- Sim, agora tenho mais coragem para perguntar.	A5- Sim, porque tem várias atividades que incentivam a gostar de Geografia.	A5- Sim, gosto muito porque incentiva a aula de Geografia.	A5- As aulas ficaram mais interessantes do que antes.
A6- Sim, o PIBID deixou as aulas muito mais legais e atrativas.	A6- Sim, pois eu me soltei mais com a professora (menos vergonha).	A6- Sim, pois com mais pessoas ajudando e muito mais legal.	A6- As atividades são ótimas, excelentes, espetaculares e gosto pois eles me animaram muito nas atividades.	A6- Sim, minhas notas melhoraram.
A7- Sim, ficou mais divertido.	A7- Sim.	A7- Sim.	A7- Sim, porque é divertido.	A7- Sim.
A8- Sim, ficou mais legal.	A8- Sim.	A8- Não.	A8- Sim, as atividades são legais.	A8- Sim.
A9- Sim, ficaram muito mais interessantes.	A9- Sim, não temos medo de perguntar as coisas.	A9- Sim, motivaram muito, porque agora gosto muito mais de Geografia.	A9- Sim, são muito divertidas e ajudam aprender.	A9- Sim, comecei a me interessar mais.
A10- Sim, é mais interessante.	A10- Sim, porque me sinto mais a vontade.	A10- Sim, porque fazemos aulas práticas e mais divertidas.	A10- Sim, por eles nos ajudam em trabalhos e atividades.	A10- Sim.
A11- Sim, pois temos mais aulas de campo, o que facilita na	A11- Não.	A11- Sim, pois temos viagens e vídeos, o que melhora o	A11- Sim, pois temos interação com a natureza.	A11- Não.

aprendizagem.		entendimento.		
A12- Sim, ficou mais divertido, a gente aprende algumas coisas a mais.	A12- Não.	A12- Sim, eles mostraram que nós podemos aprender muito mais do que sabemos.	A12- Sim, eles fazem atividades fora da escola, o que nos dá inspiração.	A12- Sim, eu comecei a aprender mais sobre Geografia.
A13- Sim, as aulas ficaram mais legais e se aprende muito.	A13- Sim, não tenho tanta vergonha de tirar dúvidas.	A13- Sim, pois aprendemos coisas fora do Colégio e de forma descontraída.	A13- Sim, eles tiram nossas dúvidas em atividades legais, sem estar só dentro do Colégio.	A13- Sim, pois com a aula sendo mais descontraída, todos prestam mais atenção.
A14- Sim, ficou mais divertido.	A14- Sim, porque a gente não tem mais vergonha de falar.	A14- Sim.	A14- Sim, porque a gente brinca enquanto aprende.	A14- Sim, porque as notas melhoraram.
A15- Sim. Tem mais aulas fora da sala, isso torna a matéria mais legal, assim como as gincanas.	A15- Sim.	A15- Sim, porque tornou a matéria mais divertida com gincanas, viagens de estudos e as idas para a UNIOESTE para fazer trabalhos.	A15- Sim, deixa a matéria mais legal e tenho mais vontade de aprender Geografia.	A15- Sim, porque eles facilitam o aprendizado explicando e uma forma divertida.
A16- Sim, ficou mais legal.	A16- Sim, não tenho mais vergonha de perguntar.	A16- Sim, me motivaram.	A16- Sim, porque as atividades são legais.	A16- Sim, comecei a aprender mais.
A17- Sim, agora não é somente aula em sala, a professora organiza gincanas e várias outras coisas legais.	A17- Sim.	A17- Sim, porque agora aprender Geografia ficou muito mais divertido e interessante.	A17- Sim, porque são atividades feitas com alegria.	A17- Sim, porque eu me interessei mais.
A18- Sim, ficou mais divertida.	A18- Sim, eu comecei a pedir mais informações.	A18- Não.	A18- Sim, porque muitas atividades são feitas fora da sala.	A18- Sim, eles explicam bem.
A19- Sim, são mais legais.	A19- Sim.	A19- Sim, as aulas são divertidas.	A19- Mais ou menos, porque algumas eu não entendo.	A19- Não.
A20- Um pouco, não muito.	A20- Sim, ela é legal, simpática e divertida.	A20- Um pouco, não muito.	A20- Sim, porque é legal fazer atividades fora da sala de aula.	A20- Aprendo mais fácil quando estamos fora da sala de aula.
A21- Sim.	A21- Sim.	A21- Sim.	A21- Sim, estamos fazendo várias atividades.	A21- Não.
A22- Sim, ficou mais legal, agora temos aula de campo.	A22- Sim, nós estamos mais interessados.	A22- Sim, nós aprendemos mais.	A22- Sim, são muito legais, nós gostamos muito.	A22- Só em algumas coisas.

Fonte: Dados coletados por meio de questionários. Organização: WOITOWICZ, Eliete.

Quadro 14. Percepções dos Alunos do 7º ano da Escola Estadual Monteiro Lobato

Alunos do 7º ano da Escola Estadual Monteiro Lobato – EF				
1- As aulas do(a) professor(a) de Geografia ficaram mais atrativas depois da participação do PIBID na sala de aula?	2- A relação entre professor e aluno tornou-se mais próxima com as atividades do PIBID de Geografia?	3- As atividades desenvolvidas pelo PIBID o motivaram a aprender Geografia mais do que antes? Por quê?	4- Você gosta das atividades desenvolvidas pelo PIBID de Geografia? Justifique.	5- O seu aprendizado em Geografia melhorou depois que os pibidianos começaram a participar das aulas na sua escola?
A1- Sim, são mais explicadas.	A1- Sim.	A1- Sim.	A1- Sim.	A1- Sim.
A2- Sim, colaborou mais com nossos estudos na aula de Geografia.	A2- Não.	A2- Sim.	A2- Sim, são bem divertidas.	A2- Sim, porque os alunos ficam mais quietos e aprendemos mais.
A3- Sim, porque as atividades são diferentes e os professores compreensivos.	A3- Sim.	A3- Sim, ficou mais fácil aprender as coisas depois que tive aula com o PIBID.	A3- Sim, os professores do PIBID ensinam muito bem.	A3- Sim.
A4- Sim, descobri muitas coisas novas.	A4- Sim.	A4- Sim, pois antes não levava muito a sério as aulas de Geografia. Depois que o PIBID nos mostrou e nos ensinou, vi que não era só as outras matérias que iriam me ajudar.	A4- Sim, muito. Os professores são maravilhosos e nos ajudam muito. São atenciosos e gentis com todos os alunos.	A4- Sim, não só melhorou como nos ajudou em todas as aulas com o professor, principalmente nas provas.
A5- Sim, depois do PIBID melhorou.	A5- Sim.	A5- Sim.	A5- Sim, são diferentes, nos ajudam bastante.	A5- Sim, muito.
A6- Sim, aprendemos mais com o PIBID.	A6- Sim.	A6- Sim, porque é um jeito de aprendizado diferente.	A6- Sim, porque são divertidas.	A6- Sim, eles tem um jeito de ensinar mais legal.
A7- Sim.	A7- Sim.	A7- Sim.	A7- Sim.	A7- Sim, minha nota melhorou.
A8- Sim, quando o PIBID está em sala, depois é a mesma coisa.	A8- Não.	A8- Sim, fiquei com mais facilidade para aprender.	A8- Sim, porque são divertidas.	A8- Sim, minhas notas ficaram melhores.
A9- Sim.	A9- Sim.	A9- Sim.	A9- Sim.	A9- Sim.
A10- Sim, as aulas ficaram mais criativas.	A10- Sim.	A10- Sim, aprendi bastante.	A10- Sim, porque é muito legal aprender Geografia.	A10- Sim, melhorou muito, até minhas notas.
A11- Sim, ficaram mais legais e atrativas.	A11- Sim.	A11- Sim.	A11- Sim, a gente aprende mais.	A11- Sim.
A12- Sim, porque ficou mais	A12- Sim.	A12- Sim.	A12- Sim, são atividades	A12- Sim, aprendi mais com o

diferente.			diferentes e legais.	PIBID.
A13- Sim, porque eu aprendi mais com o PIBID.	A13- Sim.	A13- Sim.	A13- Sim, me ajudou a entender Geografia.	A13- Sim.
A14- Sim, ficaram mais legais.	A14- Sim.	A14- Sim.	A14- Sim, porque são divertidas.	A14- Sim.
A15- Sim, aprendemos brincando.	A15- Sim.	A15- Sim.	A15- Sim, os professores são legais.	A15- Sim.
A16- Sim, tivemos apresentações de slide, Caça ao Tesouro, charadas geográficas e vídeos sobre o conteúdo.	A16- Sim, o professor e os alunos se envolveram mais e tivemos ideias mais criativas.	A16- Sim, eu me envolvi mais e quero aprender mais, pois as aulas são mais interativas.	A16- Sim.	A16- Sim, minhas notas melhoraram bastante.
A17- Sim, porque as aulas ficaram mais criativas e coletivas.	A17- Sim.	A17- Sim.	A17- Sim.	A17- Sim.
A18- Sim, porque as atividades são diferentes.	A18- Sim.	A18- Sim, porque melhorou minha nota.	A18- Sim, porque são atividades legais.	A18- Sim.
A19- Sim, ficaram mais legais.	A19- Sim.	A19- Sim.	A19- Sim.	A19- Sim, minhas notas aumentaram.
A20- Não, continuaram a mesma coisa.	A20- Sim.	A20- Sim, usamos os mapas e isso me motivou a estudar cada vez mais.	A20- Sim, é muito legal aprendermos Geografia brincando.	A20- Não.
A21- Sim, porque as aulas são mais legais.	A21- Sim.	A21- Sim.	A21- Sim.	A21- Sim, minhas notas aumentaram.
A22- Sim, as atividades ficaram mais atrativas.	A22- Não.	A22- Sim.	A22- Sim, são muito legais as atividades que o PIBID faz.	A22- Não.
A23- Sim, porque são mais divertidas.	A23- Quando os pibidianos estão na sala sim.	A23- Sim, a matéria ficou mais interessante.	A23- Sim, gosto muito. Todas as aulas com o PIBID são diferenciadas e muito mais legais.	A23- Sim, minhas notas em Geografia aumentaram.
A24- Sim, as atividades ficaram mais atrativas.	A24- Não.	A24- Sim, porque me motivou a aprender mais Geografia.	A24- Sim.	A24- Não.
A25- Não.	A25- Não.	A25- Não.	A25- Depende, porque não gosto de Geografia.	A25- Um pouco.
A26- Sim, as aulas ficaram mais legais.	A26- Não.	A26- Sim, as aulas me motivaram a aprender mais.	A26- Sim, tem muitas atividades diferentes.	A26- Sim.
A27- Não respondeu.	A27- Não respondeu.	A27- Não respondeu.	A27- Não respondeu.	A27- Não respondeu.

Fonte: Dados coletados por meio de questionários. Organização: WOITOWICZ, Eliete.

Cabe destacar que algumas das atividades só são possíveis de serem desenvolvidas por se tratar de uma equipe de licenciandos em conjunto com o professor da turma, pois exigem tempo significativo para o planejamento e execução, sobretudo nas atividades de campo.

Contudo, é preciso ressaltar a importância de se esclarecer ao aluno o significado da Geografia no cotidiano, especialmente porque quando se atribui sentido ao que se faz estimula-se o desejo de aprender. Seguindo esse viés, Lopes (2010, p. 224) declara que,

A tarefa de ensinar Geografia exige que o professor domine, simultânea e integradamente, seus temas e conteúdos, sua significância social, seu sentido pedagógico e as formas mais adequadas de, em um determinado contexto, representá-los aos alunos.

Trata-se de um saber que é configurado e reconfigurado na experiência profissional, porquanto sua elaboração leva em conta, necessariamente, as características daqueles que estão aprendendo, bem como as condições particulares da escola e dos alunos que a frequentam.

É possível afirmar que o PIBID está, aos poucos, conseguindo romper com o descrédito que é atribuído a Geografia, fazendo com que o aluno exercite suas próprias lógicas de pensamento sobre a sociedade em que vive. Daí a importância da formação inicial docente acontecer no âmbito da escola, uma vez que se ampliam as habilidades a respeito da transposição didática dos conteúdos da academia para os conteúdos escolares. Logo, é imprescindível saber Geografia. Entretanto, é preciso saber ensiná-la. E este é o foco do PIBID no processo de formação inicial de professores. O que via de regra, não é nada fácil.

Quanto à relação professor-aluno (Quadros 13 e 14 – Questão 2), 84% dos alunos alegaram que houve mudanças positivas, dado que constataram proximidade com os professores no que tange o diálogo em sala de aula. De acordo com os alunos, eles se sentem confortáveis para esclarecer as dúvidas com os professores, devido à aproximação que as atividades práticas do PIBID exigem.

Lopes (2010, p. 160) alerta que,

O elo da relação pedagógica, ou seja, o elemento que liga o professor ao aluno é exatamente o *ensino* de um determinado conhecimento. Seu sucesso, deste modo, está vinculado à capacidade do professor de mostrar a necessidade e importância social dos conteúdos que ministra.

Deste modo, notou-se que as mudanças na metodologia de ensino propostas pelo PIBID em diferentes atividades, dotaram de significação o ensino de Geografia para os alunos das escolas participantes. O diálogo entre *professor-conteúdo-aluno* é o eixo central de atuação do PIBID de Geografia dentro da sala de aula. Os alunos são estimulados a pensar sobre cada conteúdo, para além do que está presente no livro didático, de modo a favorecer o levantamento de concepções diferenciadas sobre o conhecimento. Esforça-se para promover o

entendimento de que o saber geográfico é construído constantemente, por meio das relações humanas no espaço geográfico. Afinal, a Geografia faz parte do nosso dia a dia.

Mediante esta perspectiva, Vitali (2007) destaca a visão dos discentes do século XXI sobre as aulas. De acordo com o autor, “[...] as novas gerações esperam aulas mais dinâmicas, que tragam elementos novos para dentro da sala de aula fazendo com que o conhecimento possa ser associado de forma sensorial à vida cotidiana de cada aluno” (VITALI, 2007, p. 26).

No mesmo sentido, Antonello, Moura e Tsukamoto (2006) colocam que, “[...] nos dias de hoje, os alunos não se contentam em entrar em sala de aula apenas para receber informações, passivamente. Eles esperam que ocorra um ensino condizente à realidade de suas vidas”.

Esses aspectos demonstram que o docente precisa utilizar instrumentos variados na promoção do ensino geográfico, adequados ao contexto de vivência das crianças, adolescentes e adultos. Para tanto, não é necessário haver mudança radical, os recursos didáticos presentes na própria instituição de ensino, como por exemplo, TV pendrive, computadores, multimídia, cartazes, mapas, revistas, maquetes, jogos, etc., podem auxiliar o trabalho docente no desenvolvimento do processo de ensino e aprendizagem.

Essas ferramentas didáticas viabilizam o desenvolvimento de metodologias de ensino diferenciadas e, conseqüentemente, proporcionam maior interação entre *professor-conteúdo-aluno* no âmbito da sala de aula. Estes procedimentos motivam o aluno a querer aprender e torna a aula mais atrativa, promovendo a construção do conhecimento, o desenvolvimento da criticidade e da criatividade.

Quanto à influência das atividades do PIBID perante a motivação para a aprendizagem (Quadros 13 e 14 – Questão 3), 90% dos alunos responderam que as ações do Subprojeto os motivaram a aprender Geografia mais do que antes. Uma das respostas chamou a atenção, e evidencia a importância das intervenções pedagógicas dos licenciandos em sala de aula: “*Sim, pois antes não levava muito a sério as aulas de Geografia. Depois que o PIBID nos mostrou e nos ensinou, vi que não era só as outras matérias que iriam me ajudar*” (Aluna 4 – 7º ano da Escola Estadual Monteiro Lobato).

A resposta desta aluna comprova que,

“[...] a defasagem e a fragilidade na metodologia acabam provocando, no aluno, sentimento de desprezo, tédio e antipatia pela disciplina, pela aula e pelo professor, fazendo-o perder o entusiasmo, não reconhecendo o verdadeiro sentido da função do processo de ensino aprendizagem, no qual poderia haver mais compreensão e o despertar do verdadeiro sentido do ensino de Geografia (ANTONELLO; MOURA; TSUKAMOTO, 2006, p. 34).

Acredita-se que o uso consciente e criativo de diferentes recursos didáticos no ensino de Geografia⁵⁷ (rádio, música, mural, filme, jornais, trabalhos de campo, histórias em quadrinho, gravuras, folders, mapas, rochas, plantas, textos, fotografias, etc.) contribui expressivamente para o desenvolvimento da aula, e estimula o interesse do educando. Nesse sentido, o PIBID de Geografia preocupa-se em ajudar a formar professores comprometidos com o despertar do desejo do aluno, mesmo diante das dificuldades sociais ou estruturais encontradas nas escolas de Educação Básica.

Acredita-se que essa forma de proceder no ensino de Geografia pode se configurar na solução possível para que os alunos não percam o entusiasmo em relação ao aprendizado, assim como afirma Gauthier (1998). Afinal, não existe nada mais frustrante do que participar de uma aula em que o professor não consegue interagir/dialogar com seus alunos e, ao mesmo tempo, não atribui sentido à vida desses sujeitos em sua fala.

Nos questionários abertos, ficou explícito que a maioria dos alunos (94%) gosta das atividades do PIBID (Quadros 13 e 14 – Questão 4), onde escreveram que elas são “*legais, interessantes, diferentes, divertidas, inspiradoras, alegres e interativas*”. Além disso, numa outra questão, 82% dos educandos afirmaram que o seu aprendizado e desempenho em Geografia melhorou depois das intervenções pedagógicas do PIBID nas escolas, visto que, segundo eles, as notas na disciplina melhoraram (Questão 5).

Cabe destacar que 6% dos alunos disseram que não gostam de todas as atividades desenvolvidas pelo PIBID de Geografia, porque possuem dificuldades para entender a disciplina. Esses 6% representam o número exato de 3 alunos de um total de 49, sendo que 1 deles entregou o questionário em branco.

O mesmo aconteceu na Questão 5, referente à melhora no aprendizado em Geografia, dado que 18% dos alunos responderam que não perceberam mudanças significativas no seu desempenho na disciplina. Esse percentual equivale ao número de 7 alunos, inclusive com o questionário entregue em branco – consultar Quadros 13 e 14.

Pereira, Araújo e Holanda (2011, p. 41) afirmam que a maior parte dos educandos possui dificuldades para compreender alguns assuntos relacionados à Geografia, “[...] isso talvez seja atribuído ao sistema educacional que ainda apresenta fragmentos do modelo tradicional, em que o aluno não é estimulado a pensar, mas apenas em absorver os conteúdos expostos”.

⁵⁷ O professor não pode perder a centralidade no que tange o direcionamento didático da aula.

Como várias atividades do PIBID de Geografia são diferenciadas e estimulam os alunos a refletirem mais sobre determinados assuntos, as dificuldades de aprendizagem descritas por alguns estudantes (18%) podem ser atribuídas a essas mudanças nas aulas de Geografia. Contudo, acredita-se que a continuidade dessas ações poderá facilitar a compreensão desses alunos gradualmente, ou talvez, irão indicar que se trata de dificuldades próprias do sujeito. Logo, pode ser uma questão de hábito ou cognitiva.

Sobre esse assunto, Almeida (1991, p. 86) traz discussões importantes. A autora destaca que para aprender Geografia “[...] o aluno precisa aprender a observar, a coligir dados, a compará-los e classificá-los, a estabelecer generalizações e inferir explicações”. Entretanto, a mesma autora ressalta que “A aquisição desses conhecimentos e habilidades por parte do aluno dependerá de fatores como seu nível de desenvolvimento cognitivo, seu meio sociocultural e seu nível de segurança afetiva”.

Essas dificuldades fazem parte do cotidiano do trabalho docente. Assim, a formação inicial de professores de Geografia realizada no PIBID se desenvolve no contexto das escolas de Educação Básica, preparando o futuro professor para possíveis frustrações, dificuldades e imprevistos.

Por isso, os pibidianos conseguem discernir que quando algo não funciona (e também quando funciona) faz-se necessário repensar a sua prática e, possivelmente, diferenciar o método de ensino, utilizando ferramentas que podem auxiliá-lo nesse processo e que, geralmente, são encontradas na própria escola. Portanto, não há nada de inovador, mas sim de diferente.

Não existem receitas prontas de como lidar com as dificuldades encontradas nas escolas, mas a vivência constante nesse ambiente durante a formação inicial, certamente proporciona aos futuros professores o aprendizado de algumas habilidades didáticas: pensar no que dizer e como agir, especialmente.

Nos questionários os alunos das escolas integrantes do PIBID de Geografia puderam expor quais as atividades mais os agradam, assim como indicaram as atividades que não gostariam de desenvolver. No Quadro 15, 16 e 17 é possível verificar quais foram as respostas dos educandos sobre esses questionamentos.

Quadro 15. Retorno dos Alunos do 7º ano do Colégio Estadual Antônio Maximiliano Ceretta

Alunos do 7º ano do Colégio Estadual Antônio Maximiliano Ceretta – EFMP	
Qual atividade você gostaria que o PIBID de Geografia desenvolvesse junto com o(a) professora(a)?	
A1- Montar um quebra-cabeça relacionado ao conteúdo.	A12- Maquetes e trabalhos de campo.
A2- Trabalho de campo.	A13- Aula sobre tufões e tornados.
A3- Aula prática.	A14- Maquete sobre vulcões.
A4- Trabalho de campo, pinturas e maquetes.	A15- Trabalho de campo (viagem).
A5- Caça ao Tesouro (novamente).	A16- Caça ao Tesouro.
A6- Atividades na UNIOESTE.	A17- Trabalho de Campo.
A7- Caça ao Tesouro.	A18- Caça ao Tesouro.
A8- Trabalho de campo.	A19- Trabalho de campo sobre agrotóxicos.
A9- Caça ao Tesouro.	A20- Trabalho de campo ou atividade fora do Colégio.
A10- Trabalho de campo e aulas práticas.	A21- Trabalho de campo.
A11- Trabalho de campo (viagens).	A22- Aulas diferentes dentro da sala e trabalho de campo (viagens).

Fonte: Dados coletados por meio de questionário. Organização: WOITOWICZ, Eliete.

Quadro 16. Retorno dos Alunos do 7º ano da Escola Estadual Monteiro Lobato

Alunos do 7º ano da Escola Estadual Monteiro Lobato – EF	
Qual atividade você gostaria que o PIBID de Geografia desenvolvesse junto com o(a) professora(a)?	
A1- Caça ao Tesouro (novamente).	A15- Caça ao Tesouro e gincana.
A2- Trabalho de campo.	A16- Visita ao laboratório da UNIOESTE.
A3- Maquete.	A17- Parque Aquático.
A4- Atividades sobre a Região Sudeste.	A18- Caça ao Tesouro.
A5- Ir para piscina.	A19- Ir na piscina.
A6- Atividades fora da sala de aula.	A20- Trabalho de campo (viagem).
A7- Gincana.	A21- Gincana.
A8- Ir na UNIOESTE.	A22- Gincana.
A9- Gincana.	A23- Atividade na praça.
A10- Parque Aquático.	A24- Gincana.
A11- Ir na piscina.	A25- Trabalho de campo (viagem).
A12- Gincana.	A26- Trabalho de campo (viagem).
A13- Maquete do relevo do Nordeste.	A27- Não respondeu.
A14- Gincana.	

Fonte: Dados coletados por meio de questionário. Organização: WOITOWICZ, Eliete.

Notou-se que, entre a diversidade de respostas, as atividades que mais agradam os educandos que participam do PIBID de Geografia são os trabalhos em campo (39%) e as

gincanas (16%). Sendo que a atividade “*Caça ao Tesouro*”⁵⁸ foi destacada por alguns alunos (16%), os quais sugeriram que ela seja repetida em outros conteúdos.

No Quadro 17 é possível verificar as atividades que mais desagradam os alunos da Escola Estadual Monteiro Lobato (menor IDEB/2009 do município de MCR), as quais os estudantes não gostariam de desenvolver com o PIBID de Geografia (UNIOESTE/MCR).

Quadro 17. Retorno dos Alunos do 7º ano da Escola Estadual Monteiro Lobato: atividades que não gostariam de desenvolver

Alunos do 7º ano da Escola Estadual Monteiro Lobato – EF	
Qual atividade você <u>NÃO</u> gostaria que o PIBID de Geografia desenvolvesse junto com o(a) professora(a)?	
A1- Que o professor não deixasse a gente responder as perguntas no quadro.	A15- Passar perguntas dentro da sala de aula.
A2- Não queremos que ele vá com a gente em um lugar diferente.	A16- Excesso de aulas teóricas, prefiro aulas interativas.
A3- Não tem nenhuma atividade que eu não gostaria.	A17- Aulas teóricas.
A4- Adorei todas.	A18- Atividades em sala de aula.
A5- Não precisa mudar, está bom assim.	A19- Ficar na sala de aula.
A6- Passar texto.	A20- Prova.
A7- Atividade em sala de aula.	A21- Prova
A8- Não tem nenhuma atividade que eu não gostaria.	A22- Não respondeu.
A9- Não respondeu.	A23- Não tem nenhuma atividade que eu não gostaria.
A10- Muitas aulas teóricas.	A24- Não tem nenhuma atividade que eu não gostaria.
A11- Não tem nenhuma atividade que eu não gostaria.	A25- Não tem nenhuma atividade que eu não gostaria.
A12- Provas e trabalhos.	A26- Não tem nenhuma atividade que eu não gostaria.
A13- Fazer texto.	A27- Não respondeu.
A14- Aula dentro da sala.	

Fonte: Dados coletados por meio de questionário. Organização: WOITOWICZ, Eliete.

Esses dados demonstram a importância de diferenciar as metodologias de ensino na sala de aula, uma vez que cada aluno aprende de forma diferente. Entretanto, é preciso destacar que apenas dois alunos do Colégio Antônio Maximiliano Ceretta (A12 e A17), de um

⁵⁸ Essa atividade foi realizada no dia 23/09/2015, numa propriedade rural do município de Marechal Cândido Rondon-PR. O objetivo estava pautado em esclarecer e identificar como funciona o cultivo e as técnicas da agricultura orgânica, para alunos dos 7º anos do Colégio Estadual Antônio Maximiliano Ceretta. Além disso, buscou-se ressaltar a importância dos alimentos orgânicos para a manutenção de uma vida saudável. Nesse sentido, após as devidas explicações, desenvolveu-se a atividade *Caça ao Tesouro*, onde os alunos foram divididos em grupos e precisavam decifrar as pistas (espalhadas pelo pomar e relacionadas ao conteúdo) para encontrar o tesouro: uma cesta de frutas que foi dividida entre todos os alunos num piquenique.

total de 22, responderam que não gostariam que o PIBID de Geografia desenvolvesse palestras, filmes e vídeos. Por isso, optou-se por não sintetizá-las num quadro.

Observou-se que na Escola Estadual Monteiro Lobato as respostas foram diferenciadas, onde 55% dos educandos destacaram as atividades que não gostariam de desenvolver com o PIBID de Geografia (Quadro 17). Notou-se que 18% dos alunos da escola supracitada não gostariam que o PIBID desenvolvesse aulas dentro de sala. Sendo assim, o excesso de aulas teóricas (11%), provas e trabalhos (11%), elaboração de textos em sala de aula (7%) e responder perguntas (7%), configuram as atividades que desagradam esses alunos. Um aluno manifestou antipatia em relação ao professor da turma (A2), dizendo que não gostaria da sua participação nas atividades do PIBID.

A Escola Estadual Monteiro Lobato está localizada na periferia da cidade de MCR e, até 15 de fevereiro de 2016, funcionava de forma conjunta nas instalações da Escola Municipal 25 de Julho, como pode ser observado na Figura 09, onde é possível verificar os símbolos de ambas as instituições no mesmo muro. Nesse sentido, os problemas de infraestrutura eram muitos: salas superlotadas e espaço insuficiente para desenvolver atividades diferenciadas, uma vez que o Laboratório de Informática era dividido com a sala do diretor, a coordenação pedagógica, sala dos professores e biblioteca, o que inviabilizava sua utilização periódica.

Observou-se que os alunos que responderam ao questionário na escola supracitada, são no geral, sujeitos excluídos de outros processos sociais, possuem dificuldades de aprendizagem e são indisciplinados. Além disso, a localização da escola dificulta o desenvolvimento de trabalhos de campo, sobretudo pela dificuldade para conseguir transporte gratuito.

Outros fatores como a Greve da Educação Pública Paranaense (2015) e a demora para liberar o novo prédio da Escola Estadual Monteiro Lobato pelo Governo do Paraná – construído com recursos do governo federal – , inviabilizaram o desenvolvimento de algumas atividades. Somado a isso, logo depois do período de Greve, uma das pibidianas do 3º ano da graduação iniciou o Estágio Supervisionado nessa turma, onde o PIBID não poderia influenciar diretamente, por se tratar de um momento específico do Curso de Licenciatura.

Figura 09. Fachada da Escola Estadual Monteiro Lobato, localizada na cidade de MCR



Fonte: WOITOWICZ, Eliete.

Como algumas atividades do PIBID de Geografia são desenvolvidas na UNIOESTE, com a finalidade de aproximar os alunos do Ensino Fundamental ao contexto acadêmico, onde eles podem se sentir motivados a pensar em realizar futuramente um curso superior, preocupou-se em levantar uma questão referente ao assunto no questionário.

Deste modo, constatou-se que 95% dos alunos do Colégio Estadual Antônio Maximiliano Ceretta, localizado em frente à Universidade (Fig. 10), afirmaram que já conheciam a UNIOESTE antes do PIBID participar das aulas de Geografia. Entretanto, isso não diz respeito ao conhecimento da dinâmica e do funcionamento interno da Universidade, mas sim da localização desta instituição, devido à proximidade com o Colégio. Logo, muitos desses alunos não conheciam o interior da UNIOESTE antes das intervenções pedagógicas do Subprojeto.

Figura 10. Fachada do Colégio Estadual Antônio Maximiliano Ceretta, localizado em MCR



Fonte: WOITOWICZ, Eliete.

Nas figuras 09 e 10 é possível constatar as diferenças na infraestrutura das instituições de ensino que integram o PIBID de Geografia – apesar de ilustrarem somente as fachadas das escolas –, fato que propicia o contato com diferentes contextos escolares e perfis de alunos. Faz-necessário destacar que as mudanças na direção do Colégio Estadual Antônio Maximiliano Ceretta nos últimos anos, exigiu a participação mais efetiva dos pais. Essa mudança de atitude da coordenação do Colégio trouxe mudanças significativas no comprometimento da família com a educação dos filhos, melhorando o processo de ensino e aprendizagem.

Na Escola Estadual Monteiro Lobato, localizada na periferia da cidade de MCR, 74% dos educandos que responderam os questionários disseram que não conheciam a UNIOESTE antes de participarem do PIBID de Geografia. Cabe frisar que, os alunos de ambas as instituições de ensino, acreditavam que eram proibidos de frequentar a Universidade diariamente. Para esses sujeitos, apenas os professores, estudantes e funcionários poderiam ter acesso à instituição.

Nesse sentido, o PIBID de Geografia procurou desmistificar essa concepção, esclarecendo aos alunos que a UNIOESTE é uma instituição pública e que a comunidade pode frequentar esse espaço, sobretudo participando de palestras e eventos, além da possibilidade de utilizar os materiais presentes na biblioteca. Esses esclarecimentos são muito

importantes para a formação cidadã e crítica dos alunos, especialmente quando se considera as parcerias entre o poder público e as empresas privadas (SERPA, 2007).

Diante desses dados, é preciso destacar que 14% dos alunos, de 49 respondentes, afirmaram que se sentem motivados a serem futuros professores de Geografia, devido às influências das atuações do PIBID, embora tenham participado apenas durante 1 ano e 6 meses do Subprojeto. Isso demonstra como a aproximação com a Universidade e o desenvolvimento de atividades diferenciadas, possui a capacidade de influenciar as escolhas futuras desses estudantes. Evidencia-se assim, a importância social do trabalho docente, que tem potencial para motivar ou desmotivar os alunos a seguirem uma determinada profissão.

“Não há como fazer ciência sem a crença de que nossa ação faz diferença para ‘melhorar o mundo’” (KAERCHER, 2014, p. 42). O autor acrescenta que “O professor, sendo um modelo, por definição de atuação, dá conselhos, aponta caminhos, etc. É inevitável. Mesmo que não “desse” conselhos é modelo, exemplo para os alunos, **com seu corpo ou até mesmo com seu silêncio**” (KAERCHER, 2014, p. 43, grifo do autor).

Daí a importância da formação inicial do professor acontecer no cerne do ambiente escolar, algo possível por meio do PIBID. É na escola, diante dos alunos, que se faz um professor. É claro que os conhecimentos da academia, específicos da Geografia, são importantes. Contudo, não são suficientes para formar um professor consciente da dinâmica e complexidade do seu trabalho.

Nesse sentido, a cada início do ano letivo, os novos alunos das escolas participantes são levados até a UNIOESTE pelo PIBID de Geografia, para conhecerem os laboratórios do Curso de Licenciatura, as salas de aula, o auditório, a biblioteca, além da parte administrativa da Universidade. Posteriormente, são planejados os trabalhos para serem desenvolvidos nesse ambiente, como aulas de reforço, atividades práticas e pesquisas na biblioteca. A motivação desses alunos é evidente! O PIBID de Geografia deixa suas marcas.

Acredita-se que o ato de ensinar não pode limitar a educação, atribuindo essa ação apenas aos conteúdos específicos da Geografia, por exemplo. Hannoun (1998) faz esse alerta ao considerar que educar, no sentido de educação formal escolar, não se reduz à razão, nem tão pouco à afetividade, à emoção, ao desejo. Acima desses aspectos, *educar é apostar*, isto é, *acreditar na capacidade do aluno*, de modo que se tenha confiança de que o educando pode alcançar a expectativa desejada.

Trata-se de uma utopia? Talvez. Mas qual é a pessoa que não sonha?! Sem sonhos, não há buscas. Não há desafios a serem vencidos. Assim, o PIBID de Geografia da

UNIOESTE/MCR procura alcançar suas utopias diariamente por meio da prática, na esperança de que todo professor acredite num futuro melhor para a educação.

Por isso existe a preocupação em esclarecer, continuamente, a importância da Geografia aos alunos. Nos questionários foi possível vislumbrar essa questão, onde 41% dos educandos que participam do PIBID acreditam que *a Geografia serve para buscar conhecer o funcionamento da natureza em suas múltiplas relações, de modo a compreender o papel das sociedades na construção do território, do espaço, da paisagem e do lugar.*

Na mesma questão, 33% dos alunos assinalaram que *a Geografia é importante para entender o mundo em que vivemos (o espaço/superfície terrestre).* Para 14% dos estudantes *a Geografia é fundamental para analisar e refletir sobre as ações humanas e as questões socioambientais que interferem nos lugares onde são geradas.* E, 6% dos educandos indicaram que *a Geografia serve para memorizar estados, capitais, países e continentes.*

Cabe destacar que, 4% dos alunos⁵⁹ apontaram que as quatro alternativas descritas anteriormente correspondem à importância da Geografia. Observa-se que muitos desses educandos possuem a compreensão dos objetivos da ciência geográfica, o que de fato é relevante para o desenvolvimento de aulas significativas, onde os alunos podem fazer uma leitura de mundo condizente com seu contexto de vida.

As quatro alternativas dispostas no questionário dos alunos tinham a intenção de unir tanto os objetivos da Geografia Tradicional quanto da Geografia Crítica. Por isso é aceitável a resposta dos educandos que responderam que todas as alternativas estavam corretas (4%), visto que atualmente é muito difícil um professor seguir apenas uma corrente teórica para ensinar Geografia. Kaercher (2014, p. 209) faz um alerta pertinente em seu trabalho:

Um professor nos dá um *insight* excelente: “a gente pensa que tem uma linha”, mas na verdade temos muitas; misturamos várias, muitas delas até antagônicas entre si. Num primeiro momento isso pode ser lido como uma inconsistência teórica, um ecletismo decorrente da pouca apropriação de autores e suas propostas. O que até pode ser o caso muitas vezes, mas, também, mostra que, para além dos rótulos (não raro fictícios, que nos autoimpomos para nos orientarmos num mundo tão exigente de rótulos, definições e identificações apriorísticas), **somos múltiplos em nossas bases de apoio teórico.** (...) Ainda bem (grifo nosso).

Essa multiplicidade teórica é consequência de uma má interpretação? Talvez, sim. Sabe-se que uma teoria sozinha não é a “solução” dos problemas educacionais. O conhecimento docente é eclético. Deste modo, acredita-se que seja necessário estabelecer um equilíbrio entre as correntes epistemológicas da Geografia para não correr o risco de cair na

⁵⁹ Os 2% restantes diz respeito ao questionário que foi entregue em branco.

ilusão da “perfeição ideológica”, defendendo com obstinação que a linha teórica x ou y é a correta. Isto não é ciência. É dogma!

Diante dos dados coletados por meio dos questionários abertos respondidos pelos alunos das escolas, notou-se que o Programa tem propiciado mudanças graduais no ensino de Geografia. Logo, se constata que o PIBID causa impactos positivos na vida dos envolvidos. Conforme Francischett, Giroto e Mormul (2012, p. 95), ao participar do PIBID,

[...] ganha o licenciando que pode, a partir da práxis, reafirmar a sua formação e sua escolha profissional; ganha o professor da educação básica que se vê provocado a ser também formador de professores e com isso rever suas práticas e sua própria profissão, bem como pode resultar em uma mudança no estatuto da profissionalidade do professor; ganha a Universidade, instigada a repensar suas práticas formativas e o distanciamento, construído ao longo do tempo, em relação à realidade da escola pública, rompendo assim com o modelo aplicacionista de formação de professores.

Acredita-se que a continuidade do Programa é um dos caminhos possíveis para ampliar ações bem-sucedidas na formação inicial de professores, como as descritas até aqui. Tornar as aulas de Geografia atrativas, motivadoras, significativas e, ao mesmo tempo, facilitar a aprendizagem dos alunos, foi um dos resultados obtidos pelo PIBID nas escolas, como observado nas respostas dos educandos que participam do Subprojeto. Portanto, os dados expostos nesta pesquisa demonstram o potencial do PIBID na formação inicial de professores de Geografia. O trabalho docente ultrapassa as matrizes teóricas, devido sua complexidade. Refletir sobre a prática do magistério inclui pensar no educando e no educador.

CONCLUSÃO

Por meio do desenvolvimento das análises e argumentos apresentados ao longo desta pesquisa, procurou-se compreender as atuações do Subprojeto do PIBID de Geografia (UNIOESTE/MCR), na formação inicial de professores.

Para tanto, buscou-se encontrar respostas para as seguintes questões: o PIBID é considerado uma política pública de governo ou de Estado? Quais são as legislações que amparam o Programa? As atuações do PIBID de Geografia auxiliam a formação inicial de professores no Curso de Licenciatura da UNIOESTE/MCR? Os trabalhos e pesquisas desenvolvidos pelos participantes do PIBID contribuem para formação inicial de professores de Geografia e proporcionam mudanças nesse ensino nas escolas participantes? Quais são as dificuldades colocadas ao Programa?

Acredita-se ser possível responder a estas questões de maneira coerente com o que foi analisado, sem a finalidade de esgotar o assunto e, principalmente, sem estabelecer respostas prontas para a prática da formação docente, visto que se trata de um processo contínuo de aprendizado. Contudo, ficou evidente a importância do Subprojeto do PIBID de Geografia perante o aperfeiçoamento, valorização e qualificação da formação inicial docente.

Como visto no Primeiro Capítulo, o PIBID possui um contexto histórico que permitiu sua estruturação como política pública de Estado, sendo amparado por legislações e princípios constitucionais⁶⁰. Entretanto, sabe-se que muitas leis não são efetivamente cumpridas no Brasil, o que vem causando impasses na manutenção do Programa a nível nacional.

Desde 2014 o PIBID sofre com o atraso de bolsas; o não repasse da verba de custeio; o anúncio de corte de no mínimo 50% das bolsas de iniciação à docência; o fechamento do sistema para inclusões de novos bolsistas; o comunicado de desligamento dos bolsistas que completariam 24 meses em março/2016, sem a possibilidade de substituição; a proposta de novo edital com redesenho do Programa, sugerindo a diminuição do valor pago por aluno anualmente; redução no pagamento das bolsas em 2017, de 12 para 10 meses; plano para suspender a concessão de bolsa de coordenadores de gestão de processos educacionais⁶¹; sugestão de limitar em até 1.200 licenciandos bolsistas por IES; e, projeto de articulação do PIBID aos programas da Educação Básica (Pacto Nacional pela Alfabetização na Idade Certa,

⁶⁰ O PIBID tem como amparo legal a Lei nº 9.394/1996, o Decreto nº 7.219/2010, a Lei nº 12.796/2013 e a Portaria nº 096/2013.

⁶¹ O coordenador de gestão de processos educacionais auxilia o coordenador institucional da IES, nas funções de desenvolvimento e administração do projeto institucional.

Mais Educação, Ensino Médio Inovador, Pacto Nacional para o Fortalecimento do Ensino Médio⁶²).

Nota-se que são muitos os obstáculos a serem vencidos, os quais estão exigindo intensa mobilização dos participantes, em conjunto com o FORPIBID. Contudo, os resultados obtidos e divulgados no âmbito de cada IES podem ajudar a fortalecer a continuidade do Programa. Deste modo constata-se que, embora o PIBID tenha sido implantado como política pública de Estado, o Programa encontra-se fragilizado, devido à instabilidade política colocada pelo governo federal.

As atuações do PIBID de Geografia da UNIOESTE/MCR na formação inicial de professores são expressivas e demonstram que a integração constante entre Universidade e escolas é significativa para o aprendizado de habilidades inerentes ao trabalho docente: inserção dos licenciandos no espaço escolar desde o início da graduação; encontros periódicos com professores em exercício; confecção de materiais didáticos para complementação das aulas; elaboração de planos de aula para as atividades desenvolvidas; produção de trabalhos acadêmicos e pesquisas sobre a experiência no Programa; participações em eventos técnico-científicos; divulgação das atividades e trabalhos nas redes sociais; desenvolvimento de seminário e materiais didáticos sobre os conceitos geográficos.

Essas ações do PIBID de Geografia têm favorecido o alcance de impactos positivos, tanto nas escolas como na Universidade, contribuindo para:

- o aperfeiçoamento de futuros professores de Geografia, com melhoras substanciais no desempenho acadêmico nas mais diversas atividades da graduação, sobretudo nos Estágios Supervisionados e na elaboração das monografias;
- valorização do trabalho docente no âmbito das escolas e na Universidade, atribuída ao incentivo financeiro por meio da concessão de bolsas;
- formação continuada dos professores das escolas e da Universidade, os reaproximando do contexto universitário e escolar, respectivamente;
- melhoras no desenvolvimento do processo de ensino e aprendizagem durante as aulas de Geografia nas escolas participantes;
- as aulas de Geografia tornam-se mais atrativas e dinâmicas, devido às atividades práticas realizadas;

⁶² O Pacto Nacional pela Alfabetização na Idade Certa tem o intuito de alfabetizar crianças até oito anos de idade; o Programa Mais Educação tem o objetivo de aumentar o tempo de permanência dos alunos na escola, para melhorar o desempenho escolar em prol do desenvolvimento da Educação Integral; o Ensino Médio Inovador tem a finalidade de melhorar a qualidade do Ensino Médio nas escolas públicas, ampliando o tempo dos estudantes na escola; e, o Pacto Nacional pelo Fortalecimento do Ensino Médio tem por objetivo oferecer formação continuada aos professores dessa etapa de ensino, nas 27 unidades federativas do Brasil.

- aprimoramento da leitura, escrita e postura dos licenciandos diante do público, visto que precisam registrar, relatar e divulgar as atividades realizadas;
- identificação com o trabalho docente, por meio da vivência do contexto escolar na Educação Básica;
- desenvolvimento e indissociabilidade entre ensino, pesquisa e extensão;
- diminuição da indisciplina nas turmas participantes, dado o estímulo da realização de atividades coletivas;
- ampliação e motivação do interesse pela Geografia, tanto por parte dos estudantes das escolas como da Licenciatura;
- contribui para permanência dos bolsistas de iniciação à docência na Universidade, dado o incentivo financeiro concedido por meio das bolsas de estudo;
- facilita a prática docente em sala de aula, devido ao trabalho em equipe;
- promove o desenvolvimento e compreensão dos conteúdos geográficos, que alguns professores e licenciandos não possuem muita afinidade, de forma didática e diferenciada graças ao trabalho coletivo;
- estimula outros jovens a cursar Licenciatura em Geografia;
- gera expectativas positivas nos alunos das escolas para as próximas aulas e atividades;
- contribui para o desenvolvimento de diversas metodologias pedagógicas que diferenciam o ensino de Geografia e a formação inicial de docente;
- incentiva os professores do Curso de Licenciatura em Geografia a articularem suas aulas e disciplinas específicas ao contexto das escolas de Educação Básica;
- melhora as habilidades referentes à transposição didática dos conteúdos acadêmicos para o saber escolar;
- motiva os professores das escolas a dar continuidade aos estudos.

Esses resultados expressivos foram obtidos durante um curto período de tempo de atuação (4 anos e 11 meses) e evidenciam a importância do PIBID de Geografia para a formação inicial docente, visto que o Subprojeto abrange outros sujeitos: os professores em exercício e os alunos das escolas.

Deste modo, é possível inferir de forma plausível que escolas e universidades – e não apenas os acadêmicos e docentes – ganham com a parceria, e esse ganho está diretamente associado às possibilidades de melhoria do trabalho em ambas as instituições. Ao progredir o trabalho das instituições de ensino, conseqüentemente aperfeiçoa-se a formação dos profissionais do magistério, o que por sua vez transforma-se em um círculo contínuo de

aprendizado: ao apreender, docentes e discentes podem realizar mudanças expressivas no seu modo de trabalho, o que tende a se repercutir nas escolas e universidades.

Cabe destacar que não se compartilha com a ideia de que docente formado é docente pronto. Acredita-se que as dificuldades pedagógicas encontradas no ensino de Geografia poderão ser superadas ou minimizadas na medida em que se buscar desenvolvimento profissional constante do educador, que não se finaliza na graduação e nem se inicia no âmbito da sala de aula, superando a visão dicotômica de formação inicial e continuada.

Nesse sentido, o PIBID promove reflexões e práticas esclarecedoras aos futuros professores de Geografia, demonstrando que a formação não se limita ao Curso de Licenciatura. A articulação entre Educação Superior e Educação Básica propiciada pelo Programa, é fundamental para comprovar essa tese, visto que o trabalho do professor está exposto a muitas variáveis: precárias condições de trabalho, indisciplina dos alunos, organização escolar, desmotivação dos estudantes para aprender, falta ou precariedade da infraestrutura e de materiais disponíveis para as aulas.

É preciso que o docente alie o ensino à pesquisa, na tentativa de conseguir respostas positivas para satisfazer as necessidades do magistério. A aula precisa ser encarada como processo e a profissão docente como ofício. Deste modo, a vivência dos bolsistas de iniciação à docência nas escolas, proporciona a verificação de que a expectativa para determinada aula pode não ser alcançada. Porém, a ação pedagógica não permite que o docente chegue à sala de aula sem preparação. O professor precisa de um fio condutor para suas aulas. Daí a importância do planejamento realizado no PIBID de Geografia para cada atividade desenvolvida.

Aqui cabe uma ressalva: a pesquisa realizada pelo professor da Educação Básica refere-se à atualização de conhecimentos, em articulação com a reflexão teórica sobre sua própria prática. Entretanto, é preciso haver incentivo governamental para que essa dinâmica seja possível. Nesse sentido, o PIBID é promissor, sobretudo pelo seu potencial de reaproximar o professor da escola pública do contexto universitário.

Deste modo, constatou-se que os trabalhos acadêmicos e pesquisas desenvolvidas pelo PIBID contribuem para a formação inicial de professores de Geografia, visto que o ato de pesquisar é considerado inerente ao trabalho docente (reflexão permanente sobre a prática). Habilidade que se aprende no dia a dia escolar e encontra-se articulada aos objetivos do Programa, especialmente no que refere ao aperfeiçoamento do processo formativo da docência.

É por meio das atividades desenvolvidas no PIBID de Geografia que muitos licenciandos têm o primeiro contato com as normas exigidas para a elaboração de trabalhos acadêmicos e pesquisas científicas, o que facilita o processo de produção de artigos, relatórios e monografias, além da própria organização escolar. Sabe-se que esses aspectos são necessários no Curso de Licenciatura, portanto, o aperfeiçoamento da escrita desenvolvido no Subprojeto, melhora o desempenho acadêmico desses futuros professores.

Evidencia-se que o desenvolvimento do trabalho docente demanda tempo e experiência, elementos que configuram a atuação profissional. É o tempo, a experiência, e a reflexão teórica sobre a prática no ambiente escolar que vão propiciar a construção de conhecimentos que serão refletidos nas atitudes e habilidades específicas do professor em formação. Daí o porquê do PIBID ter conseguido alcançar, em tão pouco tempo, impactos relevantes para as escolas, universidades, licenciandos, alunos e professores.

Além disso, verificou-se que as atividades desenvolvidas nas escolas, que se transformam em trabalhos acadêmicos, causam mudanças significativas no ensino de Geografia. As duas turmas de 7º ano do Ensino Fundamental que responderam o questionário, deixaram evidentes a motivação e o desejo de aprender, devido às atuações diferenciadas promovidas pelo PIBID e seus professores nas escolas participantes. Esse fato é relevante por demonstrar que as ações do Programa vão além de incentivos financeiros, contribuindo de forma concreta na qualidade do ensino de Geografia e na formação de professores.

Caso o leitor queira aprofundar as leituras a respeito da formação inicial de professores no PIBID, poderá utilizar o estudo avaliativo do Programa elaborado por Gatti et al. (2014) e reforçar as discussões defendidas nessa pesquisa. Os autores desenvolveram uma avaliação do PIBID em âmbito nacional, que condiz com os resultados obtidos nessa dissertação de mestrado.

Em virtude do que foi exposto, espera-se que essa pesquisa possa levar os leitores a refletirem profundamente a respeito da formação inicial de professores de Geografia no âmbito do PIBID, considerando as contribuições e as dificuldades coladas a profissão docente e ao Programa.

Alimenta-se o desejo de contribuir para a ampliação e fortalecimento do PIBID, de modo a incentivar mudanças na forma de como o Curso de Licenciatura em Geografia (UNIOESTE/MCR) é encarado, sobretudo em relação à postura de alguns licenciandos e professores que não simpatizam com o ensino. Defende-se que a preocupação com o ensino precisa ser o eixo central em qualquer licenciatura.

REFERÊNCIAS

- ALMEIDA, Cristiane da Conceição Gomes de. **Valorização da carreira docente**: um estudo sobre a contribuição das políticas para a profissionalização do magistério público da educação básica na Bahia (1997-2006). 2010. 147 p. Dissertação (Mestrado em Educação) – Faculdade de Educação. Universidade Federal da Bahia, Salvador. Disponível em: <https://repositorio.ufba.br/ri/bitstream/ri/14699/1/Cristiane%20Almeida%20_%20disserta%C3%A7%C3%A3o.pdf>. Acesso em: 05 de Mai. 2015.
- ALMEIDA, Geraldo P.. **Transposição Didática**: por onde começar? São Paulo: Cortez, 2007.
- ALMEIDA, Patrícia C. A.; BIAJONE, Jefferson. Saberes Docentes e Formação Inicial de Professores: implicações e desafios para as propostas de formação. **Educação e Pesquisa**, São Paulo, v.33, n.2, p. 281-295, maio/ago. 2007. Disponível em: <<http://www.scielo.br/pdf/ep/v33n2/a07v33n2.pdf>>. Acesso em: 10 de out. 2015.
- ALTMANN, Helena. Influências do Banco Mundial no projeto educacional brasileiro. **Educação e Pesquisa**, São Paulo, v.28, n.1, p. 77-89, jan./jun. 2002. Disponível em: <<http://www.scielo.br/pdf/ep/v28n1/11656.pdf>>. Acesso em: 15 de fev. 2016.
- ANDRÉ, Marli E. D. A. Texto, contexto e significado: algumas questões na análise de dados qualitativos. **Cadernos de Pesquisa**, (45): 66-71, 1983. Disponível em: <<http://publicacoes.fcc.org.br/ojs/index.php/cp/article/view/1491/1485>>. Acesso em: 09 de jan. 2016.
- _____. Formação de professores: a constituição de um campo de estudos. **Revista Educação**, Porto Alegre, v. 33, n. 3, p. 174-181, set./dez. 2010.
- ANTONELLO, Ideni T.; MOURA, Jeani Delgado de; TSUKAMOTO, Ruth Y. **Múltiplas Geografias**: Ensino – Pesquisa – Reflexão (Vol. III). Londrina: Humanidade, 2006.
- ARAÚJO, Suêldes de.; CASTRO, Alda M. D. A.. Gestão Educativa Gerencial: superação do modelo burocrático? **Ensaio: Avaliação e Políticas Públicas em Educação**. Rio de Janeiro, v. 19, n. 70, p. 81-106, jan./mar. 2011. Disponível em: <<http://www.scielo.br/pdf/ensaio/v19n70/v19n70a06.pdf>>. Acesso em: 13 de jul. 2015.
- ARROYO, M. G. Condição docente, trabalho e formação. In: SOUZA, J. V. A. (Org.). **Formação de professores para a educação básica**: dez anos da LDB. Belo Horizonte: Autêntica, 2007. p. 191-209.
- AZEVEDO, Israel B. **O prazer da produção científica**. 7. ed. Piracicaba: UNIMEP, 1999.
- BANCO MUNDIAL. **La enseñanza superior**: las lecciones derivadas de la experiencia. WASHINGTON: Banco Mundial, 1995. Disponível em: <<http://documentos.banco-mundial.org/curated/es/1995/01/5861676/higher-education-lessons-experience-la-ensenanza-superior-las-lecciones-derivadas-de-la-experiencia>>. Acesso em: 27 de Fev. de 2015.
- BRASIL. CAPES. **Diretoria de Formação de Professores da Educação Básica – DEB**. Relatório de Gestão 2009-2013. Brasília, 2013. Disponível em:

<<https://www.capes.gov.br/images/stories/download/bolsas/1892014-relatorio-PIBID.pdf>>. Acesso em: 16 de Mar. 2015.

BRASIL. Ministério da Educação. **Plano Nacional de Educação**. Belo Horizonte (MG), 1997, 85 p. Disponível em: <<http://www.adusp.org.br/files/PNE/pnebra.pdf>>. Acesso em: 10 de fev. 2016.

BRASIL. **Decreto nº 7.219/2010**. Dispõe sobre o Programa Institucional de Bolsa de Iniciação à Docência - PIBID e dá outras providências. Disponível em: <http://www.planalto.gov.br/ccivil_03/_ato2007-2010/2010/decreto/d7219.htm>. Acesso em: 10 de Fev. 2015.

BRASIL. **Lei nº 11.738/2008**. Regulamenta a alínea “e” do inciso III do caput do art. 60 do Ato das Disposições Constitucionais Transitórias, para instituir o piso salarial profissional nacional para os profissionais do magistério público da educação básica. Disponível em: <http://www.planalto.gov.br/ccivil_03/_ato2007-2010/2008/lei/11738.htm>. Acesso em: 10 de jun. 2015.

BRASIL. **Lei nº 12.796/2013**. Altera a Lei nº 9.394, de 20 de dezembro de 1996, que estabelece as diretrizes e bases da educação nacional, para dispor sobre a formação dos profissionais da educação e dar outras providências. Disponível em: <http://www.planalto.gov.br/ccivil_03/_ato2011-2014/2013/lei/12796.htm>. Acesso em: 10 de Fev. 2015.

BRASIL. **Lei nº 9.394/1996**. Estabelece as diretrizes e bases da educação nacional. Disponível em: <http://www.planalto.gov.br/ccivil_03/leis/19394.htm>. Acesso em: 10 de Fev. 2015.

BRASIL. Ministério da Educação. Conselho Nacional da Educação. Parecer CNE/CEB nº 9/2009. Diretrizes para os Novos Planos de Carreira e de Remuneração para o Magistério dos Estados, do Distrito Federal e dos Municípios. **Diário Oficial da União**. Brasília, DF, 2 abr. 2009, 30 p. Disponível em: <http://portal.mec.gov.br/index.php?option=com_content&id=12745:ceb-2009>. Acesso em: 10 de jun. 2015.

CAMPOS, Fernanda A. C.; SOUZA JÚNIOR, Hormindo P. Políticas públicas para a formação de professores: desafios atuais. **Trabalho & Educação**, Belo Horizonte, v.20, n.1, p.33-46, jan./abr. 2011.

CANNEL, C. F.; KAHN, R. L. Coleta de dados por entrevista. In: FESTINGER, L.; KATZ, D. **A Pesquisa da Psicologia Social**. Rio de Janeiro: Fundação Getulio Vargas, 1974.

CHAER, Galdino; DINIZ, Rafael R. P.; RIBEIRO, Elisa A. A técnica do questionário na pesquisa educacional. **Evidência**, Araxá, v. 7, n. 7, p. 251-266, 2011.

CLÍMACO, João C. T. S.; NEVES, Carmen M. C.; LIMA, Bruno F. Z. Ações da CAPES para a formação e a valorização dos professores da Educação Básica do Brasil e sua interação com a pós-graduação. **Revista Brasileira de Pós-Graduação**. Brasília, v. 9, n. 16, p. 181-209, abril/2012. Disponível em: <<http://ojs.rbpg.capes.gov.br/index.php/rbpg/article/view/286>>. Acesso em: 02 de Fev. 2015.

CONFERÊNCIA MUNDIAL DE EDUCAÇÃO PARA TODOS. **Declaração Mundial de Educação para Todos**. Plano de Ação para Satisfazer as Necessidades Básicas de Aprendizagem. Brasília, DF: UNIFEC, 1990, 8 p. Disponível em: <<http://unesdoc.unesco.org/images/0008/000862/086291por.pdf>>. Acesso em: 10 de fev. 2016.

CURY, Carlos R. J. A formação docente e a educação nacional. In: OLIVEIRA, Dalila. A. **Reformas Educacionais na América Latina e os trabalhadores docentes**. Belo Horizonte: Autêntica, 2003, p. 125-141.

CURY, Carlos R. J. Flexibilidade e avaliação na LDB. In: seminário o que muda na educação brasileira com a nova Lei de Diretrizes e Bases? **Anais**. São Paulo: Fiesp, Sesi/SP e Senai/SP, 1997, p. 13-31.

DEMO, Pedro. **Pesquisa: princípio científico e educativo**. 12º ed. São Paulo: Cortez, 2006.

DI GIOVANNI, Geraldo. **Entrevista concedida ao Conselho Regional de Psicologia do Rio de Janeiro**. Jornal nº 27, de março/abril de 2010. Disponível em: <<http://www.crprj.org.br/publicacoes/jornal/jornal27-entrevistas.html>>. Acesso em: 15 de jul. 2015.

DOURADO, Luiz F. Política e Gestão da Educação Superior a Distância: Novos Marcos Regulatórios? **Educação & Sociedade**, Campinas, v. 29, n. 104, p. 891-917, out. 2008. Disponível em: <<http://www.scielo.br/pdf/es/v29n104/a1229104>>. Acesso em: 10 de Mar. 2015.

_____. Reforma do estado e as políticas para a educação superior no Brasil nos anos 90. **Educação & Sociedade**, Campinas, vol. 23, n. 80, p. 234-252, set. 2002.

FERNANDES, M. E. Memória Camponesa. **Anais XXI Reunião Anual de Psicologia**. Ribeirão Preto: SPRP, p. 1-20, 1991.

FONSECA, Marília. O Banco Mundial e a educação brasileira: uma experiência de cooperação internacional. In: OLIVEIRA, Romualdo P. (Org.). **Política educacional: impasses e alternativas**. 2a ed. São Paulo: Cortez, 1998. p. 85-122.

FRANCISCHETT, Mafalda N.; GIROTTO, Eduardo D.; MORMUL, Najla M. O PIBID como Política Pública de Permanência no Ensino Superior e de Formação de Professores: um estudo de caso. **Revista Educere Et Educare**, Cascavel, vol. 7 nº 13, 1º Sem./2012.

FREIRE, Paulo. **Pedagogia da Autonomia: saberes necessários à prática educativa**. São Paulo: Paz e Terra, 1996.

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

_____. Formação de Professores no Brasil: 10 anos de embate entre projetos e formação. **Educação & Sociedade**, Campinas, v. 23, n. 80, p. 136-167, set. 2002.

GARCIA, Carlos M. O professor iniciante, a prática pedagógica e o sentido da experiência. **Formação Docente**, Belo Horizonte, v. 02, n. 03, p. 11-49, ago./dez. 2010.

GATTI, Bernadete. Licenciaturas: crise sem mudança? In: DALBEN, Ângela et al. (Orgs.). **Convergências e tensões no campo da formação e do trabalho docente**. Belo Horizonte: Autêntica, 2010. p. 485-508.

GATTI, Bernardete A. et al. **Atratividade da carreira docente no Brasil**. Fundação Carlos Chagas: São Paulo. Relatório Preliminar. 2009. Disponível em: <<http://revistaescola.abril.com.br/pdf/relatorio-final-atratividade-carreira-docente.pdf>>. Acesso em: 16 de Mai. 2015.

GATTI, Bernardete A. et al. **Um estudo avaliativo do Programa Institucional de Bolsa de Iniciação à Docência (Pibid)**. São Paulo: FCC/SEP, 2014. Disponível em: <<http://www.capes.gov.br/educacao-basica/capespibid/relatorios-e-dados>>. Acesso em 24 de abr. 2015.

GATTI, Bernardete A. O Professor e a avaliação em sala de aula. **Estudos em Avaliação Educacional**, São Paulo, Fundação Carlos Chagas, n. 27, p. 97-113, jan./jun. 2003.

GAUTHIER, C. **Por uma teoria da Pedagogia**: pesquisas contemporâneas sobre o saber docente. Ijuí: Unijuí, 1998.

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

GIL, Antonio Carlos. **Métodos e técnicas de pesquisa social**. São Paulo: Atlas, 1999.

GUEDES, Paulo; SOUZA, Jane. Não apenas o texto, mas o diálogo em língua escrita é o conteúdo da aula de português. In: NEVES, Iara et al. (Orgs.). **Ler e escrever**: compromisso de todas as áreas. Porto Alegre: Editora da UFRGS, 1998.

HANNOUN, Hubert. **Educação**: certezas e apostas. São Paulo: UNESP, 1998.

HOFFMANN, Jussara Maria Lerch. Avaliação mediadora: uma relação dialógica na construção do conhecimento. **Série Idéias**, n. 22, São Paulo: FDE, 1994. p. 51-59. Disponível em: <http://www.crmariocovas.sp.gov.br/pdf/ideias_22_p051-059_c.pdf>. Acesso em: 15 de jul. 2015.

IMBERNÓN, Francisco. **La Formación y el Desarrollo Profesional del Profesorado**: hacia una nueva cultura profesional. Barcelona: Graó, 1994.

KAERCHER, N. A. O Gato Comeu a Geografia Crítica? Alguns obstáculos a superar no ensino-aprendizagem de geografia. In: PONTUSCHKA, N. N., OLIVEIRA, A. U. de (Org.). **Geografia em Perspectiva**: ensino e pesquisa. São Paulo: Contexto, 2002.

_____. **Se a Geografia escolar é um pastel de vento o gato come a Geografia Crítica**. Porto Alegre-RS: Evangraf, 2014.

LAPO, Flavinês Rebolo; BUENO, Belmira Oliveira. Professores, desencanto com a profissão e abandono do magistério. **Caderno de Pesquisa**, n. 118, p. 65-88, 2003. Disponível em: <<http://www.scielo.br/pdf/cp/n118/16830.pdf>>. Acesso em: 05 de Mai. 2015.

LIBÂNEO, José C. O dualismo perverso da escola pública brasileira: escola do conhecimento para os ricos, escola do acolhimento social para os pobres. **Educação e Pesquisa**, São Paulo, v. 38, n. 1, p. 13-28, 2012.

LOPES, Claudivan Sanches. **O professor de Geografia e os saberes profissionais: o processo formativo e o desenvolvimento da profissionalidade**. 2010. 258 p. Tese (Doutorado em Geografia) – Faculdade de Filosofia, Letras e Ciências Humanas. Universidade de São Paulo-SP.

LUCKESI, Cipriano C. O Papel da Didática na Formação do Educador. In: CANDAU, Vera M. (Org.). **A Didática em Questão**. 14º ed. Petrópolis, RJ: Vozes, 1983, p. 23-30.

LUDKE, M.; BOING, L. A. Caminhos da profissão e da profissionalidade docente. **Educação & Sociedade**, Campinas, v.25, n. 89, p. 1159-1180, set/dez, 2004.

LÜDKE, Menga; ANDRÉ, Marli E.D.A. **Pesquisa em educação: abordagens qualitativas**. São Paulo: EPU, 1986.

MACIEL, Maria Delourdes. **Autoformação docente: limites e possibilidades**. São Paulo-SP: PUCSP, 2001. Tese (Doutorado em Educação)- Pontifícia Universidade Católica de São Paulo.

MELLO, Guiomar N. Formação Inicial de Professores para a Educação Básica: uma (re)visão radical. **São Paulo em Perspectiva**, vol.14 n.1, São Paulo, Jan./Mar. 2000.

MELCHIOR, Maria C.. Importância da avaliação. In:_____. **Avaliação Pedagógica: função e necessidade**. Porto Alegre: Mercado Aberto, 1994, p. 14-28.

MORAES, Alice Ferry de. A participação dos bolsistas de iniciação científica (Pibic) na produção científica da Fiocruz. **RECIIS – Revista Eletrônica de Comunicação, Informação e Inovação em Saúde**. Rio de Janeiro, v.4, n.5, p.62-72, Dez., 2010. Disponível em: <<http://www.arca.fiocruz.br/bitstream/icict/1478/1/374-2078-3-PB.pdf>>. Acesso em: 28 de abr. 2015.

MOROSINI, Marília Costa et al. **A evasão na Educação Superior no Brasil: uma análise da produção de conhecimento nos periódicos Qualis entre 2000-2011**. Porto Alegre (RS) – Brasil. Faculdade de Educação – FAGED. Pontifícia Universidade Católica do Rio Grande do Sul (PUCRS). 10 f. p. 1-10, 2011. Disponível em: <http://www.alfaguia.org/www-alfa/images/ponencias/clabes/ST_1_Abandono/12_MorosiniM_Abandono_ESBrasil.pdf>. Acesso em: 18/10/2015.

NÓVOA, António. Em busca da liberdade nas universidades: para que serve a pesquisa em educação? **Educação e Pesquisa**, São Paulo, v. 41, n. 1, p. 263-272, jan./mar. 2015.

_____. **O regresso dos professores**. Livro da conferência Desenvolvimento Profissional de Professores para a Qualidade e para a Equidade da Aprendizagem ao longo da Vida. Lisboa: Ministério de Educação, 2008.

_____. **Professores: imagens do futuro presente**. Lisboa: EDUCA, 2009.

OLIVEIRA, Dalila A. As reformas educacionais e suas repercussões sobre o trabalho docente. In: _____ (Org.) **Reformas educacionais na América Latina e os trabalhadores docentes**. Belo Horizonte: Autêntica, 2003, p. 13-37.

_____. Das políticas de governo a política de Estado: reflexões sobre a atual agenda educacional brasileira. **Educação & Sociedade**. Campinas, v. 32, n. 115, p. 323-337, abr.-jun. 2011.

PACHECO, José; LAGO, Samuel R. (Org.). **Crônicas Educação**. Curitiba: Nossa Cultura, 2014.

PEDROSA, Larisse Dias. **O Banco Mundial e as Políticas Educacionais do Estado de Minas Gerais: o Programa de Capacitação de Professores (PROCAP) nos anos 90 – Intervenção, Consentimento e Resistência**. Campinas, SP: 2006. Dissertação (Mestrado em Educação) – Universidade Estadual de Campinas, Faculdade de Educação.

PEREIRA, Francisco Lelos Faustino; ARAÚJO, Sergiano de Lima; HOLANDA, Virgínia Celia Cavalcante de. As novas formas de ensinar e aprender Geografia: os jogos eletrônicos como ferramenta metodológica no ensino de Geografia. **Revista Geosaberes**. Fortaleza-CE, v. 2, n. 3, p. 34-47, jan. / jul. 2011. Disponível em: <<http://www.geosaberes.ufc.br>>. Acesso em: 13 de Fev. 2016.

PEREIRA, J. E. Diniz. As licenciaturas e as novas políticas educacionais para a formação docente. **Educação & Sociedade**, Campinas, v. 20, n. 68, p. 109-125, dez. 1999.

PITTA, G. B. B.; CASTRO, A. A. A pesquisa científica. **Jornal Vascular Brasileiro**, Vol. 5, Nº 4, 2006. Disponível em: <<http://www.scielo.br/pdf/jvb/v5n4/v5n4a01.pdf>>. Acesso em: 16 de fev. 2016.

PONTUSCHKA, Nídia N. Políticas públicas na trajetória do ensino e da formação dos professores: a construção de conhecimentos. In: ALBUQUERQUE, Maria A. M.; FERREIRA, Joseane A. S. (Orgs.). **Formação, pesquisas e práticas docentes: reformas curriculares em questão**. João Pessoa: Mídia, 2013, p. 433-453.

RICHARDSON, Roberto Jarry. **Pesquisa social: métodos e técnicas**. São Paulo: Atlas, 1989.

RODRÍGUEZ, Margarita. V.; VARGAS, Marilda B. A formação de professores na América Latina: um balanço dos debates nos fóruns internacionais 1966-2002. In: RODRÍGUEZ, M. V.; ALMEIDA, Maria L. P. (org.). **Políticas Educacionais e formação de professores em tempos de globalização**. Brasília: Líber Livro Editora/UCDB, 2008. p. 37-56.

SANTOS, Antônio R.. **Metodologia científica: a construção do conhecimento**. Rio de Janeiro: DP & A, 1999.

SAUL, Ana Maria. **Avaliação emancipatória: desafio à teoria e à prática da avaliação e reformulação de currículo**. São Paulo: Cortez, 1988.

SAVIANI, Demerval. **Da nova LDB ao novo Plano Nacional de Educação: por uma outra Política Educacional**. Campinas: Autores Associados, 1998.

SCHEIBE, Leda; BAZZO, Vera Lúcia. A Construção de uma Base Comum Nacional para a Formação de Profissionais da Educação no Brasil. **Contra Pontos**, ano 1, n. 1, Itajaí, jan./jun. 2001. Disponível em: <file:///C:/Users/Usu%C3%A1rio/Downloads/43-52-1-PB.pdf>. Acesso em: 04 de mai. 2015.

SERPA, Angelo. **O espaço público na cidade contemporânea**. São Paulo: Contexto, 2007.

SEVERINO, Antonio J. Os embates da Cidadania: Ensaio de uma abordagem filosófica da nova LDB. In: BRZEZINSKI, I. (org.) **LDB Interpretada: diversos olhares se entrecruzam**. São Paulo: Cortez, 2003. p. 57-68.

SHULMAN, L. S. **The wisdom of practice: essays on teaching and learning to teach**. San Francisco: Jossey-Bass, 2004.

SHULMAN, L. S. Those who understand: knowledge growth in teaching. **American Educational Research Association**, v. 15, n. 2, p. 4-14, 1986. Disponível em: <http://www.jstor.org/stable/1175860?origin=JSTOR-pdf&seq=1#page_scan_tab_contents>. Acesso em: 12 dez. 2015.

SHULMAN, Lee. **Excellence: An immodest proposal**. Carnegie Foundation for the Advancement of Teaching. Stanford, CA, 2005. Disponível em: <<http://files.eric.ed.gov/fulltext/ED498994.pdf>>. Acesso em: 10 de fev. 2016.

SOARES, M.C.C. Banco Mundial: políticas e reformas. In: WARDE, Mirian J. et al. **O Banco Mundial e as políticas educacionais**. São Paulo: Cortez, 1996.

TANCREDI, Regina M. S. P. Políticas públicas de formação de professores: o PIBID em foco. **EXITUS**, v. 03, n. 01, jan./jun. 2013. Disponível em: <http://www.ufopa.edu.br/portalde_periodicos/index.php/revistaexitus/article/view/73>. Acesso em: 04 de mai. 2015.

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

TORRES, Rosa Maria. **Educação para todos: a tarefa por fazer**. Porto Alegre: Artmed, 2001.

VITALI, Tereza Cristina. O desafio do ensino superior de Publicidade para o século XXI. In: BARBOSA, Ivan; PEREZ, Clotilde (Org.). **Hiperpublicidade: fundamentos e interfaces**. São Paulo: Thomson Learning, 2007.

WORLD EDUCATION FORUM. **Educação para Todos: o compromisso de Dakar**. 2º ed. Brasília: UNESCO, CONSED, Ação Educativa, 2001, p. 33. Disponível em: <<http://unesdoc.unesco.org/images/0012/001275/127509porb.pdf>>. Acesso em: 10 de fev. 2016.

PESCE, Marly K.; ANDRÉ, Marli E. D. A. Formação do Professor Pesquisador na Perspectiva do Professor Formador. **Formação Docente**, Belo Horizonte, v. 04, n. 07, p. 39-50, jul./dez. 2012. Disponível em <<http://formacaodocente.autenticaeditora.com.br>>. Acesso em: 10 de fev. 2016.

APÊNDICES

Apêndice A – Roteiro de entrevista com professores supervisores

ROTEIRO DE ENTREVISTA SEMIESTRUTURADA COM DOCENTES SUPERVISORES DO PIBID DE GEOGRAFIA (BOLSISTAS E VOLUNTÁRIOS)

Dados pessoais e de formação:

1)- Nome (opcional): _____

1.1)-Desde quando participa do PIBID? _____

1.2)-Como conheceu o Programa? _____

2)- Formação:

- Curso Superior (completo)? _____
- Instituição: _____
- Tempo de exercício na profissão: _____
- Disciplina (s): _____
- Ensino Fundamental () série/ano(s): _____
- Ensino Médio () série/ano(s): _____
- Escola () pública () privada
- Trabalha em quantas escolas? _____
- Número de aulas semanais: _____
- Média de discentes por sala: _____ Número total de discentes: _____

Percepções sobre o PIBID de Geografia

3)- Como você considera a inserção do PIBID na escola pública e quais os impactos percebidos na instituição de ensino em que leciona?

4)- Qual o principal movimento de mudança dentro das escolas e das salas de aula?

6)- Como você avalia o PIBID para sua formação profissional e para formação dos estudantes?

5)- Participar do PIBID lhe motivou a dar continuidade aos estudos?

7)- Como o PIBID contribui com as aulas de Geografia nas escolas participantes?

8)- O que mudou na sua vida profissional desde o ingresso no PIBID?

9)- Quais são suas observações, críticas e sugestões ao Programa?

Apêndice B – Roteiro de entrevista com bolsistas de iniciação à docência

ROTEIRO DE ENTREVISTA SEMIESTRUTURADA COM BOLSISTAS DE INICIAÇÃO À DOCÊNCIA DO PIBID DE GEOGRAFIA/UNIOESTE/MCR

Dados pessoais e de formação:

1)- Nome (opcional):

1.1)-Desde quando participa do PIBID?

1.2)-Como conheceu o Programa?

2)- Formação:

- Possui Curso Superior Completo? Sim () Não (). Área: _____
- Período do Curso Superior? 1º ano da graduação.
- Já desenvolveu Estágio Supervisionado? Sim () Não (X) Ensino Fundamental () Ensino Médio ()
- Durante sua formação básica, estudou em Escola () pública ou () privada

Percepções sobre o PIBID de Geografia

3)- Conhecia o cotidiano da escola pública antes do ingressar no PIBID?

Sim () Não (). Em caso afirmativo, que relações podem ser destacadas entre o que conhecia e o que passou a conhecer a partir do PIBID?

4)- Como considera a inserção do PIBID na escola pública?

5)- Como você avalia o PIBID para sua formação profissional?

6)- Qual a contribuição do PIBID durante o desenvolvimento do Estágio Supervisionado? Se não o realizou, de que forma acredita que o Programa irá contribuir?

7)- Quais as mudanças que o PIBID trouxe para o ensino de Geografia na escola?

8)- Antes de ingressar no PIBID de Geografia, sabia desenvolver artigos e já havia participado de eventos técnico-científicos? Sim () Não ()

9)- O que mudou na sua vida acadêmica desde o ingresso no PIBID?

10)- Depois de formado(a) você pretende realizar uma Pós-Graduação (especialização, mestrado e doutorado)? Qual a área de atuação que tem em mente?

11)- Quais são suas observações, críticas e sugestões ao Programa?

Apêndice C – Questionário desenvolvido com alunos da Educação Básica

Questionário destinado aos alunos do 7º ano do Ensino Fundamental que participam das ações do PIBID de Geografia da UNIOESTE, em duas instituições de ensino públicas do município de Marechal Cândido Rondon-PR

Turma: _____

Instituição de Ensino: _____

Idade: _____ Sexo: () Feminino () Masculino

1)- Você acha que as aulas do(a) professor(a) de Geografia ficaram mais atrativas depois da participação do PIBID na sala de aula? Justifique.

2)- A relação entre professor e aluno tornou-se mais próxima com as atividades do PIBID de Geografia?

3)- As atividades desenvolvidas pelo PIBID o motivaram a aprender Geografia mais do que antes? Por quê?

4)- Você gosta das atividades realizadas pelo PIBID de Geografia? Justifique.

5)- O seu aprendizado em Geografia melhorou depois que os pibidianos começaram a participar das aulas na sua escola/colégio?

6)- Você já conhecia a UNIOESTE antes do PIBID participar das aulas de Geografia?

Sim () Não ()

7)- Se envolver com as atividades do PIBID de Geografia o motiva a ser professor de Geografia?

Sim () Não ()

8)- Qual atividade você gostaria que o PIBID de Geografia desenvolvesse junto com o(a) professor(a)?

9)- Qual atividade você **não** gostaria que o PIBID de Geografia desenvolvesse junto com o(a) professor(a)?

10)- Na sua opinião, a Geografia é importante para quê? Marque apenas **uma** alternativa:

() Entender o mundo em que vivemos (o espaço geográfico/superfície terrestre)

() Memorizar estados, capitais, países e continentes;

() Analisar e refletir sobre as ações humanas e as questões socioambientais que interferem nos lugares onde são geradas;

() Buscar conhecer o funcionamento da natureza em suas múltiplas relações, de modo a compreender o papel das sociedades na construção do território, da paisagem e do lugar.

ANEXOS

Anexo A – Panfleto distribuído aos calouros da UNIOESTE e a população de Marechal Cândido Rondon-PR, em fevereiro de 2015, referente à Greve da Educação Pública

EM DEFESA DA UNIOESTE

Por gentileza, leia e saiba por que a nossa UNIOESTE está em greve neste início de 2015.

1 O que é a UNIOESTE.

A UNIOESTE é a primeira universidade estadual modelo multicampi do Paraná, instituída em 1988, com *campus* em Cascavel, Foz do Iguaçu, Marechal Cândido Rondon, Toledo e Francisco Beltrão. Ela foi criada por forte e unido movimento de professores, estudantes e servidores, com apoio solidário das forças da sociedade do Oeste do Paraná.

2 O tamanho/grandezza da UNIOESTE.

A UNIOESTE é a 3ª maior universidade estadual do Paraná, com: 10.529 estudantes (8.933 de Graduação e 1.596 de Pós-Graduação); 1.237 professores e 1.272 servidores técnico-administrativos.

A grande maioria dos quase 11 mil estudantes é constituída por jovens que vivem, residem e já trabalham nos municípios do Oeste e Sudoeste do Paraná. Portanto, a UNIOESTE está enraizada nessas regiões e os nossos jovens precisam muito da UNIOESTE, uma universidade pública, totalmente gratuita, de grande qualidade que precisa crescer com mais vagas e oportunidades para os nossos jovens.

O orçamento para 2015 com recursos do Estado é de R\$ 261 milhões, incluindo os recursos para o Hospital Universitário.

3 Por que a UNIOESTE está em greve.

- Porque o governo do estado ainda não pagou o terço de férias aos servidores públicos do Paraná, inclusive aos professores e técnicos da UNIOESTE.

- Porque o governador Beto Richa quer implantar um pacote de medidas com vistas à redução de despesas, que prejudicarão muito a educação pública e também as universidades, principalmente com a implantação da autonomia financeira das universidades. Com a redução orçamentária, possível já em 2015 e com certeza nos próximos anos, quem pagará os prejuízos? Fechamentos de cursos? Demissão de professores e servidores? Instituição e cobrança de mensalidades de estudantes? Privatização da UNIOESTE? Temos que impedir a aprovação deste projeto na Assembleia Legislativa do Estado.

4 Convite à participação solidária.

Estudantes universitários, professores, servidores, estudantes secundaristas, pais, trabalhadores, empresários, agricultores, a imprensa local e regional, políticos e toda sociedade do Oeste e Sudoeste do Paraná precisamos ser solidários, unidos e participar da luta em defesa da nossa universidade estadual pública e gratuita. É nosso direito.

ADUNIOESTE - Sindicato de Docentes da UNIOESTE
(Seção Sindical do Andes-Sindicato Nacional)

DCE/Cascavel - Diretório Central dos Estudantes - (Gestão Outra Frequência)