



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

ELIETE WOITOWICZ

A FORMAÇÃO E O TRABALHO DO PROFESSOR DE GEOGRAFIA PARA OS
EGRESSOS DO PIBID NO ESTADO DO PARANÁ (2010-2017)

Francisco Beltrão - PR

2021

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

ELIETE WOITOWICZ

A FORMAÇÃO E O TRABALHO DO PROFESSOR DE GEOGRAFIA PARA OS
EGRESSOS DO PIBID NO ESTADO DO PARANÁ (2010-2017)

Tese apresentada 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 desenvolvida como requisito para obtenção do título de Doutora em Geografia.

Orientadora: Profa. Dra. Marli Terezinha Szumilo Schlosser.

Francisco Beltrão - PR

2021

Ficha de identificação da obra elaborada através do Formulário de Geração Automática do Sistema de Bibliotecas da Unioeste.

Woitowicz, Eliete

A Formação e o Trabalho do Professor de Geografia para os Egressos do PIBID no Estado do Paraná (2010-2017) / Eliete Woitowicz; orientadora Marli Terezinha Szumilo Schlosser. -- Francisco Beltrão, 2021.

197 p.

Tese (Doutorado Campus de Francisco Beltrão) -- Universidade Estadual do Oeste do Paraná, Centro de Ciências Humanas, Programa de Pós-Graduação em Geografia, 2021.

1. Egressos do PIBID. 2. Formação inicial de professores de Geografia. 3. Ensino de Geografia. 4. Educação Básica. I. Schlosser, Marli Terezinha Szumilo, orient. II. Título.



unioeste

Universidade Estadual do Oeste do Paraná

Campus de Francisco Beltrão

Rua Maringá, 1200 – Bairro Vila Nova

Fone (046) 3520-4845 – CEP.: 85605-010 – Francisco Beltrão – PR

PROGRAMA DE PÓS-GRADUAÇÃO EM GEOGRAFIA – MESTRADO/DOCTORADO



PARANÁ

GOVERNO DO ESTADO

TERMO DE APROVAÇÃO

ELIETE WOITOWICZ

TÍTULO DO TRABALHO: A FORMAÇÃO E O TRABALHO DO PROFESSOR DE GEOGRAFIA PARA OS EGRESSOS DO PIBID NO ESTADO DO PARANÁ (2010-2017)

TESE apresentada ao Programa de Pós-graduação em Geografia, Mestrado e Doutorado, Área de Concentração: Produção do Espaço e Meio Ambiente, da Universidade Estadual do Oeste do Paraná, UNIOESTE, Campus de Francisco Beltrão, julgada adequada e aprovada, em sua versão final, pela Comissão Examinadora, que concede o Título de Doutora em Geografia a autora.

COMISSÃO EXAMINADORA

Marli Terezinha Szumilo Schlosser – Orientadora

Mafalda Nesi Francischett
UNIOESTE/ Francisco Beltrão

Claudivan Sanches Lopes
UEM

Nestor André Kaercher - UFRGS

Jeani Delgado Paschoal Moura
UEL

Francisco Beltrão, 26 de novembro de 2021

DEDICATÓRIA

Ao meu pai, Waldomiro Woitowicz (*in memoriam*), que me escolheu como filha e, na sua simplicidade, honestidade e dedicação ao trabalho sempre valorizou a educação. Mesmo na doença, me ensinou a não desistir dos meus sonhos.

AGRADECIMENTOS

A Deus pelo dom da vida, pela minha saúde e pela saúde das pessoas que amo. Sou grata pela proteção que recebemos diariamente e por encontrar em meu caminho algumas portas abertas. E, ainda que em momentos de frustração não entenda porque outras portas se fecharam, compreendo que o Senhor sabe o que é melhor para mim.

Aos meus pais, Waldomiro Woitowicz (*in memoriam*) e Herna Halz Woitowicz, por terem me escolhido como filha e por acreditarem que o estudo é o maior legado que os pais podem deixar para seus filhos.

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.

À minha “mãe científica”, Profa. Dra. Marli Terezinha Szumilo Schlosser, por acompanhar diretamente minha trajetória acadêmica desde a licenciatura, sendo prestativa, paciente e sensível às realidades do dia a dia em suas valiosas orientações, que me auxiliaram na caminhada para chegar ao processo de doutoramento.

Aos professores Lia Dorotéa Pfluck, Mafalda Nesi Francischett, Claudivan Sanches Lopes, Nestor André Kaercher, Jeani Delgado Paschoal Moura, Marquiana de Freitas Vilas Boas Gomes, Rosana Cristina Biral Leme pela dedicação em seus trabalhos que me acompanham desde o início da licenciatura e, especialmente, pelas contribuições em relação ao desenvolvimento desta pesquisa.

Aos professores do Curso de Licenciatura em Geografia da UNIOESTE/Marechal Cândido Rondon-PR e, 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, minha eterna gratidão.

Aos egressos do PIBID que participaram desta pesquisa, os quais ampliaram as reflexões sobre o Programa e sua importância nas licenciaturas, trazendo contribuições expressivas para a elaboração desta tese.

Agradeço as minhas amigas Graciele Moraes Alfonso, Emanoela Luisiana Pereira, Ana Caroline da Cunha Ribeiro (e família), Valéria Jandrei, Marilene Francieli Wilhelm, Daiane Peluso e Eliane Liecheski Artigas pelo incentivo e apoio.

À CAPES, pela concessão da bolsa de estudo durante o primeiro ano do Curso de Doutorado em Geografia.

“Enquanto ensino continuo buscando, reprocurando. Ensino porque busco, porque indaguei, porque indago e me indago. Pesquiso para constatar, constatando intervenho, intervindo educo e me educo. Pesquiso para conhecer o que ainda não conheço e comunicar ou anunciar a novidade”.

Paulo Freire.

RESUMO

WOITOWICZ, Eliete. **A Formação e o Trabalho do Professor de Geografia para os Egressos do PIBID no Estado do Paraná (2010-2017)**. 2021. 197 p. Tese (Doutorado em Geografia) – Universidade Estadual do Oeste do Paraná (UNIOESTE), Francisco Beltrão-PR.

Nesta pesquisa buscou-se analisar as contribuições e limitações do Programa Institucional de Bolsa de Iniciação à Docência (PIBID) para a formação e a prática docente em Geografia. O foco da análise esteve pautado nos egressos que cursaram Licenciatura em Geografia nas Instituições de Ensino Superior (IES) públicas do Estado do Paraná, especialmente em relação aos egressos que estão no exercício da profissão, sobretudo na Educação Básica. O período considerado para o desenvolvimento da pesquisa se estende de 2010-2017, devido ao início das ações do Programa na Licenciatura em Geografia (2010). Portanto, leva-se em conta o ano de 2017 por anteceder a publicação dos novos editais do PIBID, realizada pelo Ministério da Educação (MEC) no ano de 2018. A partir das regulamentações propostas nos editais publicados entre 2010-2017, procurou-se compreender como ocorre a implementação do PIBID na formação inicial de professores, no cerne dos cursos de Licenciatura em Geografia. As relações didático-pedagógicas estabelecidas com o PIBID nas escolas de Educação Básica, foram relatadas por professores de Geografia iniciantes na carreira do magistério. Desse modo, buscou-se entender em que medida as atividades formativas do PIBID contribuem para a aprendizagem dos saberes específicos da Geografia escolar, na perspectiva dos egressos do Programa. Para tanto, a metodologia utilizada no desenvolvimento da presente pesquisa está apoiada na abordagem quanti-qualitativa, por meio de estudo de caso, com a participação de 83 egressos do PIBID de Geografia. Desse total, 75 egressos participaram da pesquisa através de questionário semiaberto, enviado no formato *on-line*. Os respectivos participantes cursaram Licenciatura nas IES públicas do Estado do Paraná entre 2010-2017, e responderam ao questionário no período de julho/2018 a abril/2019. Além dos sujeitos mencionados, também foram entrevistados 08 egressos do PIBID de Geografia via *WhatsApp*, os quais representam um egresso do Programa de cada IES pública do Estado do Paraná. Os entrevistados estavam exercendo a profissão docente na Educação Básica no momento da entrevista, que ocorreu entre os meses de março e abril de 2020. Constatou-se que as ações do PIBID articulam os conhecimentos acadêmicos e escolares durante o cursar da licenciatura, o que favorece a aprendizagem de saberes da docência e dos conhecimentos específicos da Geografia escolar. Dessa maneira, os egressos que estão no exercício da profissão afirmam que conseguem estabelecer relações entre o que aprenderam no PIBID nas atividades das salas de aula em que atuam, como professores iniciantes. Além disso, o Programa estimula a prática da pesquisa, envolvendo principalmente aspectos relacionados ao ensino de Geografia. Espera-se que os resultados obtidos contribuam com a formação inicial de professores de Geografia, com a continuidade do PIBID e sua ampliação nas universidades e escolas públicas participantes, atendendo as particularidades de cada instituição e região.

Palavras-chave: Egressos do PIBID. Formação inicial de professores de Geografia. Ensino de Geografia. Educação Básica.

ABSTRACT¹

WOITOWICZ, Eliete. **Formation and Work of the Geography teacher to the PIBID Graduates in Parana State. (2010 – 2017).** 2021. 197 p. Thesis (Doctorate in Geography) - State University in Parana West (UNIOESTE), Francisco Beltrão-PR.

In this research, it seek to analyze the contributions and limitation of the Institutional Scholarship Program Initiation to Teaching (PIBID) in the formation of the teaching practice in Geography. The focus of the analysis was based on the graduates that attended the Degree in Geography in the Public University Education Institute (IES) in Parana State, especially in relation to graduates that are practicing the profession, above all, in Basic Education. The considered period to the research development goes from 2010 to 2017, due to the beginning of actions of Geography degree Program (2010). Therefore, it can take into account that in 2017 to meet the publication of the new PIBID notice, realized by the Education Ministry (MEC) in 2018. According to the proposed regulation in published notice between 2010 to 2017, it tries to understand how to occur the implementation of the PIBID in the teachers initial formation, into to the Geography degree course. The didactic-pedagogical relation established by the PIBID in Basic Education School, Beginner Geography teachers related them. This way, it seek to understand what way the formative activities of PIBID contribute to specific knowledge learning of School Geography, from the perspective of the program graduates. For that, the methodology used to develop to this research was based on the quanti-qualitative approach, by case study, with participation to 83 PIBID graduates in Geography. Of this total, 75 graduates participated in the survey, through a semi-open questionnaire sent online. The respective participants that graduated degree in public IES in Parana State between 2010 to 2017 and, they answered the questionnaire by the period from July/2018 to April/2019. In addition to the mentioned people, 08 PIBID graduates in geography were interviewed by *WhatsApp* who they represent one PIBID graduate in each public IES of Parana State. The interviewees have taught in the Basic Education at the interview moment, that it occurred between March to April of 2020. It was verified that PIBID actions articulate the school and graduated knowledge during the Degree that favor the learning of the teaching knowledge and the specific knowledge in school geography. This way, the graduates who were teaching they claimed that got to link between what they learned in PIBID to the classroom that they teach as beginner teachers. Besides, the program stimulates the practice of the research, mainly aspects relative to the Geography teaching. It expects that the obtained results contribute with the initial training of Geography teachers, with the to the PIBID continues and its expansion in the public participants universities and schools, meeting the particularities of each institution and region.

Keywords: PIBID graduates. Initial formation of Geography teachers. Geography teaching. Basic Education.

¹ A revisão do título, resumo e palavras-chave em língua estrangeira (Inglês) foi realizada pelo professor Reginaldo Bonifácio Marques, licenciado em Letras – Português/Inglês.

LISTA DE TABELAS

Tabela 1 – Quantidade de IES Públicas e Subprojetos do PIBID de Geografia no Paraná (2016).....	37
Tabela 2 – Período de Participação no PIBID como Bolsista.....	47
Tabela 3 – Ano de Conclusão do Curso de Licenciatura em Geografia.....	51
Tabela 4 – Egressos do PIBID e o Exercício da Docência no Paraná.....	52
Tabela 5 – Temas de Pesquisa sobre Educação e Ensino de Geografia Desenvolvidas pelos Egressos do PIBID.....	89

LISTA DE QUADROS

Quadro 1 – Práticas desenvolvidas no PIBID de Geografia	51
Quadro 2 – Diferenças e Semelhanças entre o Estágio Supervisionado e o PIBID nos Cursos de Licenciatura.....	74
Quadro 3 – A Valorização da Formação do Professor de Geografia Promovida pelo PIBID...	104
Quadro 4 – Perfil dos Egressos do PIBID de Geografia.....	106

LISTA DE ABREVIATURAS E SIGLAS

BNCC – Base Nacional Comum Curricular

CAPES – Coordenação de Aperfeiçoamento de Pessoal de Nível Superior

CEPE – Conselho de Ensino, Pesquisa e Extensão

EB – Educação Básica

ENEM – Exame Nacional do Ensino Médio

FORPIBID – Fórum dos Coordenadores Institucionais do PIBID

IES – Instituição de Ensino Superior

LDB – Lei de Diretrizes e Bases da Educação Nacional

MCR-PR – Marechal Cândido Rondon – PR

MEC – Ministério da Educação

PIBID – Programa Institucional de Bolsa de Iniciação à Docência

PNE – Plano Nacional de Educação

PPP – Projeto Político Pedagógico

PSS – Processo Seletivo Simplificado

PTD – Plano de Trabalho Docente

QPM – Quadro Próprio do Magistério

Saeb – Sistema Nacional de Avaliação da Educação Básica

SEED/PR – Secretaria Estadual de Educação do Estado do Paraná

UEL – Universidade Estadual de Londrina

UEM – Universidade Estadual de Maringá

UENP – Universidade Estadual do Norte do Paraná

UEPG – Universidade Estadual de Ponta Grossa

UFPR – Universidade Federal do Paraná

UNESPAR – Universidade Estadual do Paraná

UNICENTRO – Universidade Estadual do Centro-Oeste

UNIOESTE – Universidade Estadual do Oeste do Paraná

DCNs – Diretrizes Curriculares Nacionais

SUMÁRIO

NÃO FOI SÓ O FILHO DO PORTEIRO! FAÇO PARTE DE UMA GERAÇÃO DE JOVENS POBRES QUE CHEGOU À UNIVERSIDADE...	13
INTRODUÇÃO.....	17
CAPÍTULO I.....	21
IMPLEMENTAÇÃO DO PIBID E A ARTICULAÇÃO ENTRE TEORIA E PRÁTICA NA FORMAÇÃO INICIAL DE PROFESSORES DE GEOGRAFIA	21
1.1 Procedimentos Metodológicos.....	36
CAPÍTULO II.....	46
OS EGRESSOS DO PIBID DE GEOGRAFIA NO ESTADO DO PARANÁ.....	46
2.1 As Experiências dos Egressos do PIBID de Geografia durante a Formação Inicial	54
2.1.1 Construção da Identidade Profissional Docente.....	54
2.1.2 Familiaridade dos licenciandos com o ambiente escolar e melhor desempenho no Estágio Supervisionado.....	59
2.1.3 Motivação para permanência na licenciatura e na profissão docente.....	75
2.1.4 Incentivo para o desenvolvimento de pesquisas.....	81
2.2 Egressos do PIBID: a experiência em sala de aula como professor de Geografia	91
2.2.1 Didática no Ensino de Geografia	91
2.2.2 Adaptação nas escolas	97
2.2.3 Valorização docente durante a licenciatura	101
CAPÍTULO III	106
EGRESSOS DO PIBID COMO PROFESSORES DE GEOGRAFIA NA EDUCAÇÃO BÁSICA...106	
3.1 Os saberes da docência mobilizados no PIBID.....	115
3.1.1 A aprendizagem da gestão da sala de aula no PIBID	115
3.1.2 Planejamento de aula: seleção dos conteúdos a serem ensinados	130
CONSIDERAÇÕES FINAIS	145
REFERÊNCIAS	151
APÊNDICES	165
APÊNDICE A – QUESTIONÁRIO SEMIABERTO (<i>ON-LINE</i>).....	166
APÊNDICE B – ENTREVISTA SEMIESTRUTURADA (<i>WHATSAPP</i>).....	168
ANEXOS.....	169
ANEXO A – RESPOSTAS DO QUESTIONÁRIO SEMIABERTO (QUESTÃO 10).....	170
ANEXO B – RESPOSTAS DO QUESTIONÁRIO SEMIABERTO (QUESTÃO 11).....	178
ANEXO C – RESPOSTAS DA ENTREVISTA SEMIESTRUTURADA	181

NÃO FOI SÓ O FILHO DO PORTEIRO! FAÇO PARTE DE UMA GERAÇÃO DE JOVENS POBRES QUE CHEGOU À UNIVERSIDADE...

Filha adotiva de um pedreiro e de uma auxiliar de serviços gerais, ambos semianalfabetos, desde sempre fui (e sou) dependente do serviço público. Detalhe: quando me escolheram como filha, meus pais tinham três filhos biológicos e criaram mais três irmãos do meu pai. Tenho admiração por essa atitude! Com uma vida humilde, estudei em escola pública, e trabalho desde os 15 anos de idade. Durante a adolescência, trabalhei como babá, auxiliar de decoração de festas e balconista de padaria. No Ensino Médio, passei a estudar no período noturno para trabalhar o dia inteiro em uma panificadora, de domingo a domingo. Com meu salário, ajudava nas contas de casa e fazia uma pequena poupança. Tinha consciência que para melhorar minha qualidade de vida não poderia desistir dos estudos, como fizeram alguns colegas de escola.

Terminei o Ensino Médio em 2008 com um triste diagnóstico médico referente a saúde do meu pai: câncer de esôfago! Não queria participar da formatura sem meus pais, que estavam em outra cidade em busca de tratamento. Por sorte tive apoio de algumas amigas, que me incentivaram a participar pelo menos da Colação de Grau (me emprestaram roupa também!). Neste dia, meu irmão me acompanhou. Afinal, os formandos entraram acompanhados pelos seus pais.

Sem perspectiva de ingressar no Ensino Superior, por não ter condições financeiras para custear uma faculdade particular, desconhecia a universidade pública. Até que uma amiga me esclareceu sobre a possibilidade de inscrição para participar do vestibular de uma universidade pública, localizada a 65 km do município em que residia. Eis que passei a pesquisar sobre a UNIOESTE, campus de Marechal Cândido Rondon!

O ano era 2009! Trabalhava em uma panificadora e restaurante na época, que atendia principalmente acadêmicos e professores da uma faculdade privada. Aliás, não existe universidade pública em Guaíra (PR) até hoje! Lembro que eram poucas as pessoas que acreditavam no meu potencial: imagina só, uma balconista de padaria quer prestar vestibular para um curso superior em uma universidade pública! Mas, uma pessoa importante nesse processo acreditava que essa conquista era possível: eu!

Venho de uma família em que meus pais fizeram um esforço gigantesco para que os filhos estudassem. E essa atitude, me fez perceber que eu tinha que me esforçar para que as pessoas pudessem estudar também. Durante minha infância me recordo que brincava de dar aula com giz e o pequeno quadro negro do qual meu pai havia me presenteado. Na adolescência,

queria ter uma profissão que fizesse a diferença. Então decidi que seria professora, para que através da minha atuação, pudesse contribuir com a melhoria de vida dos meus alunos.

Escolhi o Curso de Licenciatura em Geografia por afinidade, e obviamente, por ser um curso noturno. Afinal de contas, precisava trabalhar! Passei no vestibular aos 18 anos de idade, me matriculei e comecei a rotina acadêmica no ano de 2010, percorrendo um trajeto de aproximadamente 140 km por dia!

Foi um ano cansativo, mas de muitas aprendizagens, amadurecimento e de novas amizades! Em 2011, no segundo ano da Licenciatura, começamos a ouvir com frequência comentários sobre o PIBID na Universidade! Imediatamente me interessei pelo Programa! A partir da aprovação do Projeto na UNIOESTE e publicação do primeiro edital, realizei minha inscrição e fui selecionada para participar do PIBID. Iniciamos nossas reuniões e planejamentos. Começamos a frequentar a escola como professores-pibidianos! Devido a bolsa de custeio de R\$ 400,00, foi possível me dedicar exclusivamente ao Curso de Licenciatura. Na época esse valor correspondia a 73,3% do salário mínimo.

Essa bolsa fez uma grande diferença na minha vida, promoveu a permanência na Universidade! Logo, decidi pedir demissão da panificadora em que trabalhava na cidade de Guaíra, para morar em Marechal Cândido Rondon. Passei a dividir o aluguel de uma kitnet com uma pessoa que não conhecia, mas que se tornou minha amiga com o passar dos anos.

Assim, foi possível desenvolver atividades nas escolas durante o dia, e a noite participar das aulas da Licenciatura! Foi um privilégio vivenciar de forma integral a universidade. Ter a oportunidade de frequentar a biblioteca com mais frequência. Participar de trabalhos de campo, eventos científicos, aprender a escrever artigos para publicação, desenvolver técnicas de ensino de forma supervisionada!

Que experiência incrível! Passei a me reconhecer como professora e entender a complexidade dessa profissão no dia a dia, vivenciando a escola e a universidade. Foi assim no segundo, terceiro e quarto anos da Licenciatura! Tive oportunidade de conhecer outras cidades, professores, acadêmicos, alunos das escolas e diferentes universidades brasileiras.

Para ajudar a diminuir minhas despesas, em 2013 passei a trabalhar durante o horário de almoço como garçom no restaurante ao lado da universidade, em troca de uma refeição! O restaurante universitário ainda não era uma realidade da UNIOESTE. Naquele ano, a bolsa correspondia à 59% do salário mínimo.

Ao desenvolver trabalhos para publicação sobre as experiências no PIBID durante a licenciatura, e, concomitantemente, a monografia envolvendo o ensino de Geografia na Educação Básica, me despertou o interesse em ingressar no Mestrado. Realizei a inscrição para

participar da seleção de Mestrado no Programa de Pós-Graduação em Geografia da UNIOESTE de Francisco Beltrão, na linha de pesquisa em Educação e Ensino de Geografia.

Como projeto de pesquisa, desenvolvi uma análise sobre as contribuições do PIBID para a formação inicial de professores de Geografia no Curso de Licenciatura que estava prestes a concluir. Naquele mesmo ano (2013), prestei concurso público do Quadro Próprio do Magistério do Estado do Paraná. Em dezembro de 2013 concluí a Licenciatura, fui aprovada no concurso público e na seleção de Mestrado em Geografia (UNIOESTE/Francisco Beltrão).

Nos meses que antecederam o início das aulas, como não recebia mais a bolsa do PIBID, precisei trabalhar para conseguir me manter no Mestrado, até pleitear a bolsa. Afinal de contas, passaria a percorrer um trajeto de aproximadamente 600 km (ida e volta) para estudar, na companhia de uma amiga, companheira de graduação. Então, trabalhei em restaurante, fazia faxina e cuidava de um casal de idosos para obter uma renda...

Meses depois, consegui me tornar bolsista do Mestrado, mais uma vitória! Uma vez que estava desempregada (aprovada e classificada no concurso público do magistério)! Então, mais uma vez consegui me dedicar exclusivamente aos estudos! Durante esse processo, o câncer do meu pai se agravou e acabei perdendo uma das pessoas que mais amei na vida! Fico feliz porque ele conseguiu me ver formada! Sempre tive orgulho das minhas conquistas e me incentivava a prosseguir, pois era a única da família que conseguiu ingressar na universidade! Era incrível como meu pai não demonstrava fraqueza, mesmo em estágio terminal!

Concluí o Mestrado no segundo semestre de 2016, no mesmo ano que a UNIOESTE (Francisco Beltrão) teve o projeto de doutorado aprovado! Pensei imediatamente: vou me desafiar de novo! Me inscrevi para participar da seleção de doutorado! Fui aprovada! Ampliei a pesquisa desenvolvida no Mestrado a partir de 2017! Nesse mesmo ano, fui convocada para assumir o concurso público do magistério do Estado do Paraná! Até tomar posse do concurso, fui bolsista do doutorado... Ufa! Sorte? Não! Dedicção! Persistência!

Em 2020 fui acometida pelo Covid-2019, com 30% do pulmão comprometido e lesões no fígado! Foram dias difíceis, não conseguia caminhar, me alimentar, falar, respirar... Fiquei totalmente dependente dos cuidados do meu esposo. Fui afastada do trabalho remoto na escola e a tese de doutorado ficou temporariamente comprometida!

Após seis meses, me sentia recuperada! Fiz um pedido de prorrogação ao Programa de Doutorado, deixei aulas extraordinárias e persisti na escrita da tese em 2021! Meu esposo e minha professora orientadora foram essenciais nesse processo! Me escutaram, me apoiaram... Alguns professores da escola em que trabalho me ajudaram muito no desenvolvimento da tese.... (faziam correções da Língua Portuguesa e Inglesa! Aprendi muito com eles!).

Tenho orgulho de dizer que sou fruto da educação pública, e que não foi “só” o filho do porteiro que chegou à universidade! A filha do pedreiro e da faxineira também conseguiu essa façanha! Não foi apenas questão de meritocracia! As políticas públicas da época me ampararam financeiramente com o auxílio das bolsas do PIBID, mestrado e doutorado.

E quando se trata de uma problemática assim original, própria, desenvolver e publicar uma pesquisa representa o coroamento de um trabalho que só quem o realiza é que sabe o seu verdadeiro custo! Se configura como ato de empoderamento, no mundo em que a divisão (extrema) do trabalho relega à classe proletária a execução de tarefas pensadas por outrem, pela classe que lucra com tais atividades.

Isso demonstra a importância das políticas públicas para proporcionar a ascensão da classe proletária. Hoje sou professora pesquisadora, conheço o poder da educação na minha vida, e acredito no potencial de transformação social a partir da educação.

Portanto, também sou sujeito desta pesquisa, sendo que a dinâmica assumida no estudo foi originada na experiência de vida! Com esse breve relato, e no decorrer da pesquisa, destaco a importância do Estado no incentivo à formação de professores, que precisa ser permanente porque ela é eficaz!

Hoje sou rica? Não! Mas vivo melhor do que “ontem”! Para esclarecer essa condição, finalizo esse relato utilizando o pensamento de Paulo Freire, quando afirmava que o ser humano pode ser mais. A educação pode humanizar as pessoas a partir da ação consciente em prol da libertação da opressão. O ser mais está implícito na coragem do ser humano de se potencializar enquanto indivíduo. Por isso a educação é essencial a nós seres humanos, sobretudo por propiciar a prática da reflexão, que nos permite ter consciência de quem somos e onde podemos chegar!

Desejo que a escola, a universidade pública e o PIBID seja para TODOS! Que continuem a transformar vidas!

INTRODUÇÃO

As pesquisas sobre a formação de professores têm avançado nos últimos anos, e esse avanço tem sido acompanhado por meio de análises das atividades realizadas por alguns programas que surgiram para contribuir com esse processo. Diante disso, esta pesquisa se propõe a discutir em que medida o Programa Institucional de Bolsa de Iniciação à Docência (PIBID) tem contribuído com a formação do professor de Geografia que está atuando na Educação Básica.

Debater a importância do PIBID para a formação inicial de professores de Geografia no âmbito dos cursos de licenciatura, pode indicar as contribuições do Programa para o desenvolvimento do trabalho realizado em sala de aula. A aprendizagem dos saberes da docência mobilizada por meio do PIBID é fundamental para o exercício da profissão professor, uma vez que é produzida no ambiente escolar em articulação com os conhecimentos acadêmicos.

O Programa tem o objetivo de aperfeiçoar a formação inicial de professores no cerne dos cursos de licenciatura, e propicia aos acadêmicos a vivência na escola, familiarizando-os com o trabalho escolar. Nesse sentido, os estudantes da licenciatura passam a experienciar o cotidiano da docência, constroem uma identidade com a profissão e desenvolvem os saberes específicos da Geografia a partir da articulação com os saberes pedagógicos, ou seja, aprendem a desenvolver técnicas de ensino.

Dessa forma, pretende-se dar voz aos egressos do PIBID que cursaram Licenciatura em Geografia nas Instituições de Ensino Superior (IES) públicas do Estado do Paraná, entre os anos de 2010-2017. Esse período corresponde ao desenvolvimento do Programa na referida área de conhecimento, antes das modificações ocorridas nos editais a partir de 2018.

A participação da pesquisadora no PIBID (2011-2017) motivou o desenvolvimento de pesquisas sobre o tema durante o curso de mestrado, sendo ampliada, portanto, no curso de doutorado². Ao participar do Programa foi possível constatar que as atividades formativas realizadas no ambiente escolar de forma planejada têm o potencial de melhorar a formação inicial de professores e, conseqüentemente, o processo de ensino e aprendizagem nas escolas.

² A participação, como bolsista do PIBID, ocorreu entre os anos de 2011-2013 (durante o 2º, 3º e 4º anos da Licenciatura em Geografia). A partir de 2014, até o ano de 2017, a atuação se desenvolveu de forma voluntária e colaborativa, com intuito de auxiliar os estudantes da Licenciatura em Geografia da UNIOESTE, campus de Marechal Cândido Rondon, nas atividades desenvolvidas nas escolas.

Entretanto, para além da simples constatação particular, tornou-se necessário o desenvolvimento de pesquisas sobre o PIBID, como mecanismo de identificação das suas efetivas contribuições no processo de formação inicial de professores de Geografia. A partir da dissertação de mestrado, foi possível inferir que as ações do PIBID de Geografia foram 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. (WOITOWICZ, 2016).

Após a realização do estudo mencionado, buscou-se compreender qual era a aplicabilidade dessas contribuições para os egressos do PIBID, principalmente nas escolas de Educação Básica nas quais os estudantes passaram a atuar após a conclusão da licenciatura. Por não existir pesquisa sobre o tema, envolvendo diretamente a formação de professores de Geografia que participaram do Programa no Estado do Paraná, buscou-se desenvolver a presente pesquisa no intuito de analisar quais são os saberes da docência mobilizados por esses professores, a partir das atividades que aprenderam no PIBID.

Investigar o entendimento de professores iniciantes, egressos da Licenciatura em Geografia, e, ex-bolsistas do PIBID, sobre a contribuição do Programa na sua formação e no desenvolvimento do trabalho em sala de aula, pode revelar as principais contribuições e limitações das atividades realizadas no PIBID. Nesse sentido, a formação de professores de Geografia passa a ser analisada a partir de uma perspectiva centrada no terreno profissional.

O PIBID surge a partir da necessidade de uma formação que consiga dialogar com a escola, de modo a atender as demandas do processo de ensino e aprendizagem, além de estimular a criatividade, reflexão, pesquisa e a interdisciplinaridade. Essa necessidade não se restringe à formação de professores de Geografia, e abrange as demais licenciaturas.

No âmbito da formação inicial de professores de Geografia, existem autores que alertam sobre essa preocupação com o processo formativo da docência, os quais evidenciam a necessidade de valorizar o ambiente de trabalho do professor nos cursos de licenciatura. Entende-se que o PIBID possui esse potencial, porém, de forma limitada a um grupo de licenciandos, escolas e professores.

Como Programa de formação inicial de professores, o PIBID tem representado uma oportunidade privilegiada para os alunos da licenciatura, os quais aprendem a se posicionarem como professores. Tem possibilitado a vivência na realidade escolar e na profissão docente. O aperfeiçoamento das experiências de ensino está diretamente relacionado à articulação entre teoria e prática promovida pelo PIBID. Para tanto, buscou-se analisar esses elementos formativos a partir da perspectiva dos egressos.

Desse modo, desenvolveu-se uma pesquisa quanti-qualitativa, por meio de estudo de caso, com a participação de 83 egressos do PIBID que cursaram Licenciatura em Geografia em oito IES públicas do Estado do Paraná. Desse total, 75 egressos responderam a um questionário *on-line* semiaberto e, 8 egressos foram entrevistados via *WhatsApp*, devido ao contexto da pandemia do Covid-19 e da distância geográfica entre pesquisadora e sujeitos da pesquisa.

Diante desse contexto, as perguntas centrais desta pesquisa são: De que maneira o PIBID tem contribuído com a formação e o trabalho do professor de Geografia em sala de aula, após a conclusão da licenciatura? Quais são as relações didático-pedagógicas estabelecidas com as atividades do PIBID no ambiente escolar de atuação do professor iniciante? Como o PIBID contribui com a aprendizagem e aplicabilidade dos saberes específicos da Geografia escolar?

Por meio destas questões norteadoras, o objetivo geral e os objetivos específicos desta investigação são os seguintes:

Objetivo geral:

Analisar as contribuições e limitações do PIBID para a formação e a prática docente em Geografia, tendo como foco, os egressos que cursaram Licenciatura em Geografia nas IES públicas do Estado do Paraná e estão no exercício da profissão, sobretudo na Educação Básica.

Objetivos específicos:

- Compreender como ocorre a implementação do PIBID na formação inicial de professores, no cerne dos cursos de Licenciatura em Geografia;
- Identificar quais são as relações didático-pedagógicas estabelecidas com o PIBID nas escolas de Educação Básica, por meio do trabalho dos professores de Geografia iniciantes na carreira;
- Entender em que medida as atividades formativas do PIBID contribuem para a aprendizagem dos saberes específicos da Geografia escolar, na perspectiva dos egressos do Programa.

Para desenvolver a problemática enunciada, sem a intenção de esgotá-la, organizou-se a estrutura desta pesquisa em três capítulos. O primeiro capítulo traz reflexões sobre a implementação do PIBID na formação inicial de professores de Geografia, de modo a demonstrar a contribuição do Programa no que tange a aprendizagem e o desenvolvimento dos saberes que envolvem diretamente o trabalho pedagógico dos professores nas escolas. No capítulo mencionado, encontram-se as discussões referentes aos procedimentos metodológicos

da pesquisa, com a finalidade de esclarecer o método, a metodologia científica, os instrumentos e as fontes escolhidas para a coleta de dados.

No segundo capítulo, desenvolveu-se uma análise das contribuições do PIBID para a formação e o desenvolvimento do trabalho do professor de Geografia na Educação Básica. Os elementos mais recorrentes nos depoimentos de 75 egressos foram categorizados como mecanismo para facilitar a compreensão da importância do PIBID no processo formativo da docência e no trabalho realizado na escola.

O terceiro capítulo foi desenvolvido a partir da análise das entrevistas realizadas com 8 egressos do PIBID. Esse número corresponde a um concluinte da Licenciatura em Geografia, de cada IES pública do Estado do Paraná. As discussões realizadas no referido capítulo pautaram-se na compreensão da aplicabilidade das atividades apreendidas no PIBID, nas escolas de Educação Básica em que esses egressos atuam. Nesse sentido, procurou-se verificar quais são as contribuições do PIBID em relação às especificidades do professor de Geografia na escola, ou seja, no ensino de Geografia. No capítulo mencionado, também foram selecionadas as categorias de análise mais recorrentes nas respostas dos participantes da entrevista. As categorias analisadas indicam em que medida as experiências do PIBID são importantes no trabalho desenvolvido no ambiente escolar, por professores de Geografia iniciantes na carreira.

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 tese de doutorado.

Diante do exposto, o esforço desta leitura se justifica a partir da necessidade de ampliar as discussões sobre a formação de professores de Geografia, por meio da importância atribuída ao PIBID nesse processo. O Programa valoriza o terreno profissional do professor desde a formação inicial, o que estimula o desenvolvimento da perspectiva crítico-reflexiva desse profissional, e pode trazer contribuições para a dinâmica formativa desenvolvida nos cursos de licenciatura.

A formação de professores não se restringe a acumulação de conhecimentos, técnicas e cursos. O processo formativo da docência se desenvolve a partir da constante reflexão teórica sobre a prática, ou seja, quando se coloca em prática os conhecimentos específicos da ciência geográfica no ensino de Geografia na escola. Nesse sentido, esta tese busca estimular o debate sobre a importância do PIBID na formação de professores de Geografia, e conseqüentemente, das demais áreas do conhecimento.

CAPÍTULO I

IMPLEMENTAÇÃO DO PIBID E A ARTICULAÇÃO ENTRE TEORIA E PRÁTICA NA FORMAÇÃO INICIAL DE PROFESSORES DE GEOGRAFIA

O PIBID foi criado em 2007, a partir da efetivação de políticas específicas executadas pela Coordenação de Aperfeiçoamento de Pessoal de Nível Superior (CAPES), vinculadas à formação inicial e continuada de professores para a Educação Básica.

O fomento à Educação Básica se configurou como um dos princípios centrais desta agência, e foi colocado em prática a partir da promulgação da Lei nº 11.502, de 11 de julho de 2007, que modificou a estrutura da CAPES no seu Art. 2º: “A Capes subsidiará o Ministério da Educação na formulação de políticas e no desenvolvimento de atividades de suporte à formação de profissionais de magistério para a educação básica e superior e para o desenvolvimento científico e tecnológico do País”. (BRASIL, 2007a, p. 5).

Por meio da Portaria Normativa nº 38, de 12 de dezembro de 2007, foram estabelecidos os principais objetivos do PIBID, os quais possuem como foco principal a formação inicial de professores. De acordo com a referida Portaria, ressalta-se as seguintes finalidades:

I – incentivar a formação de professores para a educação básica, especialmente para o ensino médio; II – valorizar o magistério, incentivando os estudantes que optam pela carreira docente; III – promover a melhoria da qualidade da educação básica; IV – promover a articulação integrada da educação superior do sistema federal com a educação básica do sistema público, em proveito de uma sólida formação docente inicial; V – elevar a qualidade das ações acadêmicas voltadas à formação inicial de professores nos cursos de licenciaturas das instituições federais de educação superior. (BRASIL, 2007b, p. 39).

As finalidades do Programa estavam centradas na formação pedagógica dos professores em formação inicial para atuarem no Ensino Médio, e na necessidade de aproximar os conhecimentos da academia com os conteúdos escolares. Entende-se que no trabalho pedagógico está “[...] a essência das atividades escolares e, portanto, a essência do trabalho dos professores. Trabalho que, como em outros setores da atividade humana, precisa ser aprendido, e, para o qual já se consolidaram conhecimentos”. (GATTI et al., 2019, p. 19).

Nesse sentido, o PIBID surge para proporcionar atenção especial aos conhecimentos pedagógicos consolidados na formação de professores, de modo a auxiliar os cursos de licenciatura, sobretudo por meio da aproximação contínua e direta com o trabalho docente no ambiente escolar.

De início, o Programa estava centrado nas universidades federais para formar professores de Química, Biologia, Matemática e Física para atuarem no Ensino Médio, devido a carência de profissionais formados nas áreas mencionadas. A partir de 2010, o Programa foi ampliado em relação ao número de Instituições de Ensino Superior (IES) participantes e, conseqüentemente, na quantidade de bolsas ofertadas. Para tanto, o Decreto nº 7.219, de 24 de junho de 2010, que dispõe sobre o PIBID e dá outras providências, foi promulgado. (BRASIL, 2010a).

O Programa concede bolsas de estudo para estudantes de licenciatura, professores das universidades e das escolas públicas participantes, por meio de critérios de seleção pré-determinados em edital. Ao ingressar no PIBID, os licenciandos participam de reuniões frequentes para serem orientados pelo coordenador de área (professor da licenciatura) e pelo supervisor (professor da escola pública participante), sobre as intervenções pedagógicas que podem ser realizadas nas escolas.

Via de regra, desenvolve-se as seguintes ações, em ordem de importância: diagnóstico das escolas integrantes; leitura e debates sobre textos científicos relacionados à legislação educacional, prática docente e ao conteúdo específico da licenciatura; observação periódica das aulas do professor supervisor; confecção de materiais didáticos para complementação das aulas; elaboração de planos de aula; atuações pedagógicas em sala de aula sob supervisão; elaboração e apresentação de trabalhos em eventos científicos sobre as atividades realizadas nas escolas; divulgação das ações desenvolvidas nas universidades, escolas e nas redes sociais. (SENE, 2016; WOITOWICZ, 2016).

Além dos aspectos mencionados, destaca-se que os professores supervisores são considerados essenciais nesse processo, uma vez que participam como coformadores de futuros profissionais do magistério. Desse modo, o PIBID gerou outras possibilidades, como a formação continuada de professores das escolas e universidades. O aperfeiçoamento desses educadores ocorre por meio da reaproximação dos professores das escolas com as leituras e eventos acadêmicos, e dos docentes das universidades com o ambiente escolar. (SENE, 2016; WOITOWICZ, 2016).

As atividades desenvolvidas no PIBID passaram a fortalecer o reconhecimento do espaço escolar como *locus* fundamental para a formação e prática docente, além da valorização do professor supervisor ou preceptor como coformador de professores. A inserção do pibidiano na escola pública é devidamente planejada e acompanhada pelos professores das escolas e universidade. Os licenciandos participam da dinâmica da escola periodicamente, podem

observar a execução das aulas dos professores mais experientes e realizar mediações pedagógicas supervisionadas. (SENE, 2016; WOITOWICZ, 2016; CARVALHO, 2019).

Para Callai (2013), os professores de Geografia da Educação Básica possuem interesse em compreender os elementos que configuram sua formação inicial e continuada, na busca por aperfeiçoamento das práticas educativas realizadas em sala de aula. Procuram melhorar o ensino de Geografia nas escolas, tornando-o significativo ao aluno a partir do desenvolvimento do pensamento espacial. A autora esclarece que essas dinâmicas são possíveis por meio da articulação entre os saberes específicos da Geografia e os demais saberes das licenciaturas, como a didática e a psicologia da aprendizagem.

O PIBID passou a oportunizar aperfeiçoamento pedagógico para os professores das escolas a partir do entendimento da sua importância na participação da formação inicial de seus pares. Essa concepção vai ao encontro com as ideias defendidas por Nóvoa (2009), quando propõe que a formação de professores precisa ocorrer dentro da profissão, tendo como foco a escola, os alunos e suas necessidades educativas.

Menezes e Kaercher (2015) elencaram algumas dificuldades dos licenciandos em Geografia durante a graduação. Segundo os autores,

Uma das maiores dificuldades dos licenciandos é saber como ensinar na escola os conhecimentos que foram trabalhados na universidade. O caminho existente entre o saber científico e o saber escolar constitui um grande problema. Isso ocorre devido à composição da grade curricular das licenciaturas em Geografia, a qual é formada por disciplinas específicas e disciplinas pedagógicas, acarretando uma divisão entre Geografia e Educação. Esta desarticulação dificulta a reflexão concernente ao ensino de Geografia. Nesse sentido, torna-se imprescindível que os princípios didático-pedagógicos sejam incorporados às disciplinas específicas. Ou seja, a preocupação com o ensino não deve restringir-se somente às disciplinas pedagógicas, mas também deve estar presente nas disciplinas de Geografia Urbana, Geomorfologia, Geografia da População, Geografia Agrária e demais disciplinas específicas que compõem o currículo. (MENEZES; KAERCHER, 2015, p. 56).

Ao vivenciar a realidade da sala de aula e como o ensino de Geografia é desenvolvido pelos professores supervisores, os pibidianos passam a internalizar as concepções teórico-práticas analisadas no processo de formação. As técnicas utilizadas pelos professores mais experientes (práticas pedagógicas marcadas pela subjetividade) são observadas pelos futuros professores, que passam a compreender gradualmente o que é eficaz ou não para cada contexto escolar. (WOITOWICZ, 2016; SENE, 2016; CARVALHO, 2019). Sem, entretanto, deixar de compreender que os conteúdos disciplinares são estruturadores do conhecimento pedagógico do conteúdo.

Construir uma cultura profissional como mecanismo para compreensão dos sentidos e funções do ambiente escolar acontece de forma mais concreta quando se tem a participação e valorização dos professores das escolas como coformadores de seus pares. (NÓVOA, 2009). A instituição escolar passa a ser concebida como lugar específico e determinante na formação inicial de professores.

Desse modo, o ambiente escolar passou a ser explorado com mais intensidade na formação inicial de professores de Geografia a partir das atividades do PIBID. Antes do desenvolvimento dos Estágios Supervisionados, os licenciandos possuem a oportunidade de vivenciar a escola como futuros professores.

Como ensinar Geografia na escola é um dos principais desafios para os estudantes da licenciatura, conforme apontam Menezes e Kaercher (2015). Pode-se afirmar que o interesse inicial para ingressar no PIBID foi justamente para que o licenciando pudesse encontrar essa e outras respostas. A formação específica que habilita o estudante da licenciatura para exercer a profissão docente, por vezes estabelece pouco diálogo com a prática da sala de aula. (SENE, 2016; CARVALHO, 2019).

Callai (2013) adverte que a Geografia escolar se constitui a partir dos referenciais da Geografia acadêmica. Uma das preocupações centrais do pibidiano está pautada no conhecimento geográfico efetivamente ensinado nas escolas, ou seja, a Geografia escolar. Para a referida autora,

[...] a Geografia escolar é resultado da seleção de quais conteúdos trabalhar a partir daquilo que é o específico da ciência geográfica, mas que se define pelos parâmetros da escola, considerada no seu contexto. Produz-se, assim, um novo conhecimento específico da escola. Estes permitem estabelecer e consolidar as raízes daquilo que se convencionou denominar como Geografia escolar e são dados pelo coletivo dos professores no seu trabalho profissional e nas relações estabelecidas a partir dele, mas também nas crenças adquiridas ao longo da formação docente, nos saberes resultantes das vivências do professor como cidadão além de profissional na formação inicial, nos processos de formação continuada, no cotidiano da escola, nos processos de gestão e de ensino. Enfim, nos embates de poder dentro e fora da escola. (CALLAI, 2013, p. 76-77).

Esse processo de transformação do conteúdo da Geografia acadêmica para a Geografia escolar precisa passar por reflexões e práticas contínuas, tanto na universidade como na escola. Ensinar implica aprender a ensinar. Os saberes inerentes ao ensino de Geografia e ao trabalho específico do professor são apreendidos gradualmente, a partir de experiências vivenciadas na dimensão da teoria e da prática. Nesse sentido, o PIBID auxilia na aprendizagem desses saberes

da docência, quando se considera a importância da escola e do professor da Educação Básica na formação inicial.

O PIBID potencializou o desenvolvimento do licenciando em diversas atividades acadêmicas, como: melhor desempenho nos estágios supervisionados, nas apresentações de seminários, no desenvolvimento de pesquisas, na organização de eventos científicos, e interlocução com a população por meio de oficinas e palestras. Nesse sentido, o PIBID realiza a união entre ensino, pesquisa e extensão. (WOITOWICZ, 2016; SENE, 2016; CARVALHO, 2019).

As ações supracitadas são registradas de forma escrita e fotográfica, formando um repertório de saberes inerentes à profissão professor, conforme sugerido por Gauthier et al. (1998). Esse conjunto de conhecimentos registrados serve para auxiliar a formação de professores e o processo de ensino e aprendizagem. Desse modo, forma-se um arcabouço teórico-prático que é analisado e transformado em pesquisas ou trabalhos acadêmicos, disponibilizados a comunidade escolar e universitária.

Conforme Woitowicz e Schlosser (2017),

A prática do registro das atividades, seja de forma escrita ou fotográfica, está trazendo avanços na formação de professores, visto que há momentos dedicados para as narrativas desses sujeitos, onde podem ser discutidos os erros e acertos, as dúvidas e possibilidades.

Por ser uma ação que dificilmente é realizada no âmbito das escolas, torna-se mola propulsora para o planejamento e execução de atividades diferenciadas no ensino de Geografia, as quais se transformam em trabalhos ou pesquisas científicas que são apresentadas em diversas instituições e eventos [...]. Práticas que alimentam outros estudos e debates, como o aprendizado da escrita formal e a oralidade. (WOITOWICZ; SCHLOSSER, 2017, p. 71).

Registrar e divulgar as experiências vivenciadas nas escolas de Educação Básica durante a formação inicial de professores de Geografia, favorece o compartilhamento de práticas educativas que podem melhorar o processo formativo da docência e o ensino geográfico. Zabala (1998) explica que a prática educativa é complexa, por envolver diversificados fatores, princípios e hábitos pedagógicos. O autor sugere a necessidade de uma constante avaliação do trabalho docente por parte do profissional, na busca por melhorias na qualidade das ações desenvolvidas.

Nóvoa (2009) ressalta a importância do registro escrito das práticas educativas durante o processo de formação inicial. O autor afirma que,

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. (NOVOA, 2009, p. 40, grifo nosso).

Nesse sentido, o surgimento do PIBID serviu para intensificar essas ações pedagógicas na formação inicial de professores de Geografia, e proporcionar mais tempo para reflexão das práticas desenvolvidas nas escolas durante o cursar da licenciatura. De acordo com Sousa (2018),

O Pibid é o primeiro programa voltado diretamente à formação e acompanhamento dos licenciandos nas escolas de educação básica, diferindo do estágio supervisionado pelo tempo de contato dos acadêmicos na escola, pela maior participação dos acadêmicos no planejamento e acompanhamento das atividades pedagógicas e pelo recebimento da bolsa de auxílio. (SOUSA, 2018, p. 93).

Diante desse contexto, destaca-se o recurso financeiro destinado aos licenciandos (R\$400,00) como fator de permanência “[...] dos alunos na graduação, reduzindo a evasão” [...]. (SENE, 2016, p. 121). Carvalho (2019) ressalta que a bolsa do PIBID viabilizou a conclusão da graduação, a compra de materiais de estudo, a participação em eventos científicos, e a dedicação exclusiva ao curso de licenciatura.³

A concessão de bolsas de estudo a estudantes de licenciatura é fundamental para valorizar e reconhecer a importância da docência no Brasil. Entretanto, a quantidade de licenciandos que possuem a oportunidade de participar do Programa como bolsista é pequena, uma vez que o número de bolsas é limitado, o que dificulta a democratização dessa política pública.

Santos e Cruz (2017) advertem que o valor da bolsa e sua não alteração no decorrer do tempo parece não romper com a lógica de desprestígio da profissão. Essa situação pode “[...] caracterizar uma desvalorização da carreira em comparação a outras experiências formativas de vivência da prática profissional tal como o estágio”. (SANTOS; CRUZ, 2017, p. 8872). Segundo as autoras, os estágios nas áreas jurídica e de engenharia subsidiam seus acadêmicos com uma bolsa que pode variar de R\$700,00 a R\$800,00 mensais.

Há que se considerar que o PIBID é eficaz perante a formação para o exercício da docência no Brasil e precisa avançar, atingir mais licenciandos e universidades. Na prática o Programa contribuiu com a formação inicial de professores de Geografia, e, ao mesmo tempo,

³ Em 2011 o salário mínimo correspondia à R\$ 545,00 (dólar R\$ 1,67). Desse modo, a bolsa era equivalente à 73,3% do salário mínimo.

qualificou a formação continuada dos docentes das escolas e universidades, favorecendo o desenvolvimento de pesquisas.

Além disso, as práticas desenvolvidas nas escolas públicas ajudaram a melhorar a qualidade do ensino de Geografia na Educação Básica. (WOITOWICZ, 2016). Girotto, Mormul e Francischett (2013) afirmam que “[...] a atuação dos licenciandos no contexto escolar contribuiu para a ressignificação curricular da disciplina de Geografia, a partir do estudo e do ensino do lugar enquanto objeto do conhecimento”. (GIROTTTO; MORMUL; FRANCISCHETT, 2013, p. 30).

Callai (2013) ressalta a importância de estudar o lugar para compreensão do mundo. O ensino do lugar proporciona reflexões sobre a escala social vivenciada pelo aluno. Segundo a autora, “[...] para estudar o lugar é fundamental refletir sobre qual o significado do espaço na vida das pessoas e das sociedades em geral, aceitando que o espaço é construído e é o resultado de toda a vida que ali existe [...]”. (CALLAI, 2013, p. 93).

Nesse sentido, o surgimento do PIBID favoreceu uma formação de professores preocupada em acolher os licenciandos nas escolas de Educação Básica, gerando reflexões e práticas positivas no ensino de Geografia e na formação continuada dos professores em exercício. A articulação entre o saber acadêmico e o saber escolar é aprofundada no Programa e atribui coerência à prática formativa e educativa desenvolvida nas escolas.

Por meio dessas ações o PIBID ajuda a fortalecer os cursos de licenciatura, sobretudo no âmbito pedagógico e da pesquisa, conforme evidenciado em estudo anterior. (WOITOWICZ; SCHLOSSER, 2017). No entanto, o Programa sofreu ameaças de suspensão a partir do ano de 2015, que mobilizaram os envolvidos na tentativa de impedir sua descontinuidade⁴. Ao refletir sobre esses aspectos, Sousa (2018) afirma que,

Apesar dos investimentos e da avaliação positiva ao final da referida pesquisa [avaliação externa do PIBID realizada pela Fundação Carlos Chagas em 2013] encomendada pela própria Capes, a partir de meados de 2015 começaram a surgir rumores de que o programa não teria continuidade ou, ainda, de que haveria modificações em sua estrutura e funcionamento [foco na alfabetização e letramento, descaracterizando as especificidades de ensino de outras licenciaturas], gerando diversas manifestações de entidades ligadas à educação, pesquisa educação e entre os bolsistas. (SOUSA, 2018, p. 97).

O PIBID passou por momentos de instabilidades na agenda educacional que demonstraram as intencionalidades do Governo Federal em priorizar índices educacionais

⁴ Como exemplo de mobilização nacional, foi criada uma página no *Facebook* intitulada “Fica PIBID”, a qual também serve de divulgação das ações do Programa. A página conta com mais de 31.335 seguidores, conforme informações disponíveis em <<https://www.facebook.com/Fica-PIBID-454188994748895>>. Acesso em: 19 de nov. 2020.

medidos por avaliações externas, as quais seguem parâmetros internacionais (SOUSA, 2018). Seguir essa padronização desconsidera a diversidade das ações desenvolvidas no Programa, criado originalmente para promover a qualificação da formação inicial de professores e valorizar a profissão docente.

A implementação do PIBID no Brasil ocorreu devido às reivindicações dos profissionais da educação, por aperfeiçoamento didático-pedagógico durante a formação inicial e de valorização da carreira docente. De acordo com as reflexões feitas na dissertação (WOITOWICZ, 2016), o contexto histórico e político ligado ao surgimento do PIBID pode ser analisado a partir das reformas na política educacional brasileira para a formação de professores, desde o final de década de 1970 e início de 1980.

Para Freitas (2002), os anos de 1980 marcaram a reação ao pensamento tecnicista na formação inicial de professores, tendo como defesa a articulação entre teoria e prática durante o processo formativo da docência, que “[...] trouxe contribuições importantes para a educação e para a forma de olhar a escola e o trabalho pedagógico [...]”. (FREITAS, 2002, p. 138).

Na formação tecnicista, fortemente criticada devido à predominância da teoria em detrimento da prática, também conhecida como “modelo 3 + 1”, “[...] as disciplinas de natureza pedagógica, cuja duração prevista era de um ano, justapunham-se às disciplinas de conteúdo, com duração de três anos”. (PEREIRA, 1999, p. 111).

Para Pontuschka, Paganelli e Cacete (2007), a formação inicial de professores de Geografia enfrenta esse problema. Segundo as autoras, os licenciandos têm ou tiveram uma formação que não está de acordo com o trabalho desenvolvido nas escolas, ou seja, com o desenvolvimento da Geografia escolar. Salientam que as práticas formativas realizadas nas universidades ainda estão enraizadas no modelo 3+1.

Nesse sentido, buscava-se romper com esse modelo de formação tecnicista a partir da valorização dos conhecimentos didático-pedagógicos inerentes ao trabalho do professor, os quais precisam estar vinculados às concepções teóricas sem, no entanto, funcionar “[...] como mero espaço de aplicação de conhecimentos teóricos, sem um estatuto epistemológico próprio”. (PEREIRA, 1999, p. 112).

Dentro do contexto histórico das reformas educacionais que favoreceram a implementação do PIBID como política de formação inicial de professores, destaca-se os entraves vivenciados na década de 1990. Nesse período houve o aprofundamento das políticas neoliberais para a educação, subordinadas pelas recomendações do Banco Mundial.

Segundo Freitas (2002), as mudanças desse período (1990), conhecido como a Década da Educação, “[...] contraditoriamente, foram marcados também pela centralidade no conteúdo

da escola (habilidades e competências escolares), fazendo com que fossem perdidas dimensões importantes que estiveram presentes no debate dos anos 80”. (FREITAS, 2002, p. 141).

Pereira (1999) esclarece que o principal intuito desse contexto histórico e político estava pautado em “[...] promover a reforma do Estado, minimizando o seu papel, e favorecer o predomínio das regras do mercado em todos os setores da sociedade, incluindo as atividades educacionais”. (PEREIRA, 1999, p. 110-111).

Na prática, observou-se a expansão desordenada de IES no Brasil destinadas a formação aligeirada de professores para atuarem na Educação Básica, portanto, com qualidade comprometida. Além de fragilizar o modelo de preparação dos profissionais da educação defendido em anos anteriores, que buscava a articulação entre teoria e prática, ou seja, o comprometimento com o trabalho pedagógico do professor. (PEREIRA, 1999; FREITAS, 2002).

Entre os anos de 1961, 1971 e 1996 ocorreram as reformulações da Lei de Diretrizes e Bases da Educação Nacional (LDB), e a elaboração do Plano Nacional de Educação (PNE) em 1996. Esses documentos pautaram-se na flexibilização e na centralidade da gestão educacional por meio de diversos mecanismos de avaliação – Sistema Nacional de Avaliação da Educação Básica (Saeb), Exame Nacional de Cursos (Provão) e Exame Nacional do Ensino Médio (ENEM) – em detrimento de um Sistema Nacional de Educação⁵. (VALENTE; ROMANO, 2002). Freitas (2002) salienta que essas foram as “[...] bases para a reforma educativa que tem na avaliação a chave-mestra que abre caminho para todas as políticas: de formação, de financiamento, de descentralização e gestão de recursos”. (FREITAS, 2002, p. 142).

Entretanto, foi possível conquistar alguns avanços com as legislações citadas anteriormente, sobretudo em relação à LDB, que prevê a continuidade da democratização da educação pública de qualidade e a autonomia das instituições de ensino (BRASIL, 2017). Embates com educadores e a comunidade acadêmica foram necessários para que a LDB chegasse à estrutura atual, sendo que “[...] a promulgação da LDB 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).

Na LDB, destaca-se o Art. 67 e seus incisos:

⁵ Caso o leitor queira informações sobre o contexto histórico-político do PIBID de forma mais detalhada, indique a leitura da dissertação de Woitowicz (2016) e da tese de Sousa (2018), respectivamente intituladas: “A Formação Inicial de Professores de Geografia no PIBID/UNIOESTE – Campus de Marechal Cândido Rondon-PR (2011-2015)” e “Professores iniciantes egressos do PIBID em Mato Grosso do Sul: *habitus e capital cultural em movimento*”.

Art. 67. Os sistemas de ensino promoverão a valorização dos profissionais da educação, assegurando-lhes, inclusive nos termos dos estatutos e dos planos de carreira do magistério público:

I – ingresso exclusivamente por concurso público de provas e títulos; II – aperfeiçoamento profissional continuado, inclusive com licenciamento periódico remunerado para esse fim; III – piso salarial profissional; IV – progressão funcional baseada na titulação ou habilitação, e na avaliação do desempenho; V – período reservado a estudos, planejamento e avaliação, incluído na carga de trabalho; VI – condições adequadas de trabalho. (BRASIL, 2017, p. 44).

A valorização da carreira e do trabalho docente passa a ser respaldada pelo Art. 67 da LDB, porém, não são condições efetivamente garantidas pelo Estado. Atualmente contrata-se mais de 17 mil professores temporários no Estado do Paraná, com vínculo empregatício instável⁶. Esses profissionais não possuem [...] “os mesmos direitos que os estatutários admitidos mediante concurso, [...] não têm acesso ao plano de carreira e nem aos demais benefícios historicamente associados ao magistério público”. (FERREIRA, 2013, p. 7).

De acordo com Demo (2002), a LDB está envolvida num sistema de interesses públicos e privados, com necessidade eminente de melhorar as condições de trabalho e formação dos professores. Entretanto, existem dificuldades que precisam ser levadas em conta pelo governo para serem superadas, como a ampliação da contratação de professores por meio de concursos públicos, aumento do período reservado para o planejamento escolar e estudo, além de garantir os avanços previstos no plano de carreira, e ampliar os investimentos na formação de professores.

Nesse contexto, o PIBID surge a partir de uma necessidade eminente de qualificar e valorizar a formação inicial de professores, fortalecendo os cursos de licenciatura das universidades brasileiras. O Programa está amparado pela LDB no seu Artigo 62, parágrafo 5º:

§ 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. (BRASIL, 2017, p. 42-43).

Os elementos que compõem essa regulamentação, transformam o PIBID em mecanismo de incentivo a formação de professores e apoio a iniciação à docência, na qual atua diretamente

⁶ Conforme os dados disponíveis no site da Secretaria de Educação do Estado do Paraná (SEED em números), em fevereiro de 2020 haviam 17.132 professores contratados em regime temporário. Disponível em: <<http://www4.pr.gov.br/escolas/numeros/>>. Acesso em: 25 de nov. 2020.

na preparação desse futuro profissional para o exercício do magistério em sala de aula. Embora exista esse amparo legal, as sucessivas mudanças nas políticas educacionais relacionadas ao PIBID e a formação inicial de professores, revelam um quadro de instabilidade para as ações futuras.

Os editais do PIBID, lançados entre os anos de 2007 a 2018, demonstram as intencionalidades dos governos em relação as alterações ocorridas no Programa, nesse período de onze anos de desenvolvimento. Cada edital apresenta uma particularidade: abrange licenciaturas de diferentes áreas, amplia o Programa para outras universidades e modalidades de ensino. Durante esse percurso histórico, o Programa passou por três governos diferentes: “[...] Luiz Inácio Lula da Silva (PT), de 2007, ano de seu lançamento, a 2010; Dilma Rousseff (PT), de 2011 a 31 de agosto de 2016, quando sofreu processo de impeachment, interrompendo seu mandato; e Michel Temer (PMDB), presidente em exercício” [...] de 31 de agosto de 2016 a 31 de dezembro de 2018. (SOUSA, 2018, p. 103).

Até o primeiro semestre de 2018, a CAPES lançou 09 editais para atender as propostas do PIBID:

1º Edital MEC/CAPES/FNDE nº 01/2007: publicado no dia 12 de dezembro de 2007 para estudantes de instituições federais de ensino superior (com prioridade para as licenciaturas de Física, Química, Matemática, e Biologia para o Ensino Médio; Ciências para os anos finais do Ensino Fundamental; e, de forma complementar, as disciplinas de Letras, Educação Musical/Artística e demais licenciaturas). (BRASIL, 2007c).

2º Edital CAPES/DEB nº 02/2009 – PIBID: publicado no dia 25 de setembro de 2009. O Programa foi ampliado para as instituições públicas de ensino superior de âmbito estadual. Passou a aceitar, de forma complementar, submissões de projetos destinados à alunos de Comunidades Indígenas, Comunidades Quilombolas e no Campo, Educação Básica Regular, Educação Especial, Educação de Jovens e Adultos. Além de priorizar outras áreas do conhecimento desconsiderada no edital anterior, como: Filosofia, Sociologia e Letras-Português e Pedagogia. (BRASIL, 2009).

3º Edital nº 018/2010/CAPES – PIBID Municipais e Comunitárias: divulgado no dia 13 de abril de 2010, para atender instituições públicas municipais de Educação Superior, universidades, centros universitários filantrópicos, confessionais e comunitários, sem fins lucrativos. (BRASIL, 2010b).

4º Edital Conjunto nº 002/2010/CAPES/SECAD-MEC – PIBID Diversidade: publicado no dia 21 de outubro de 2010, destinado a estudantes regularmente matriculados nos cursos de Licenciatura para Educação do Campo e Educação Indígena. (BRASIL, 2010c).

5º Edital nº 001/2011/CAPES: publicado no dia 03 de janeiro de 2011 para instituições públicas de Ensino Superior. (BRASIL, 2011).

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. Nesse edital houve ampliação do número de bolsas: foram oferecidas 19.000 novas bolsas de iniciação à docência para estudantes de cursos de licenciatura e para coordenadores e supervisores participantes do Programa. (BRASIL, 2012).

7º Edital nº 061/2013: publicado no dia 02 de agosto de 2013 para instituições públicas, comunitárias e privadas com bolsistas do Programa Universidade para Todos (ProUni). Esse edital “[...] aumentou para 72.000 as bolsas a estudantes dos cursos de licenciatura e a professores das Instituições de Ensino Superior e das escolas da rede pública de ensino”. (SOUSA, 2018, p. 95). Desse total, 10.000 bolsas foram destinadas a estudantes de licenciatura do ProUni. (BRASIL, 2013a).

Em 2013 foi elaborada a Portaria nº 96, de 18 de julho, que estabeleceu os objetivos oficiais do PIBID. (BRASIL, 2013b). Esse documento de regulamentação do PIBID foi construído por meio de consulta pública aos coordenadores do Programa. “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”. (WOITOWICZ, 2016, p. 44).

Ainda em 2013, a CAPES desenvolveu uma avaliação externa do PIBID, mesmo sendo um Programa recente. O projeto de pesquisa firmado entre a CAPES e a Organização das Nações Unidas para Educação, Ciência e Cultura (Unesco) foi sistematizado pelos seguintes pesquisadores: Bernardete Angelina Gatti, Marli Eliza Dalmazo Afonso de André, Nelson Antônio Simão Gimenes e Laurizete Ferragut⁷. (GATTI et al., 2014).

8º Edital nº 066/2013: publicado em 06 de setembro de 2013, especialmente para receber as propostas do PIBID-Diversidade (Educação Indígena e do Campo). (BRASIL, 2013c).

No ano de 2014 não foram lançados novos editais do PIBID pelo Governo Federal. As IES participantes tiveram autonomia para divulgar seus próprios editais, de acordo com a demanda necessária para cada contexto. Essas instituições continuaram seguindo os editais publicados em 2013 e a Portaria nº 96, de 18 de julho de 2013.

⁷ Título da pesquisa: Um estudo avaliativo do Programa Institucional de Bolsa de Iniciação à Docência (Pibid). Disponível em: <<http://publicacoes.fcc.org.br/ojs/index.php/textosfcc/issue/viewIssue/298/6>>. Acesso em: 07 de nov. 2020.

Embora houvesse avanços significativos de 2007 a 2014, evidenciados na própria avaliação externa do Programa realizada em 2013 (GATTI et al, 2014), o PIBID passou a sofrer ameaças de cortes pelo Governo Federal. Em outubro de 2015, a Agência Brasil divulgou a seguinte notícia:⁸

O Programa Institucional de Bolsa de Iniciação à Docência (Pibid) poderá sofrer cortes no próximo ano, segundo a diretora de Formação de Professores da Educação Básica da Coordenação de Aperfeiçoamento de Pessoal de Nível Superior (Capes), ligada ao Ministério da Educação (MEC), Irene Mauricio Cazorla. [...] O programa concede bolsas de R\$ 400 mensais a alunos de licenciatura que participam de projetos em escolas de educação básica. O programa foi citado no discurso de Mercadante na cerimônia de transmissão de cargo. Após dizer que é preciso fazer mais com menos, o ministro citou o Pibid como um dos programas de deverá ser revisto. Segundo ele, atualmente o programa tem 86 mil bolsistas. Dos egressos do programa, 18% tornam-se professores da educação básica. (AGÊNCIA BRASIL, 2015, *on-line*).

Nessa circunstância de instabilidade do Programa, Sousa (2018) relembra que no dia 18 de fevereiro de 2016, foi publicado o Ofício Circular nº 2/2016-CGV/DEB/CAPES, o qual estabelecia que as bolsas que completariam mais de 24 meses não seriam prorrogadas⁹. Essa ação fragilizou o PIBID progressivamente, visto que são poucos os estudantes da licenciatura que conseguem participar ativamente de um programa de forma voluntária.

Ao analisar a juventude e o acesso ao Ensino Superior, Picanço (2016) afirma que “[...] “a dedicação exclusiva aos estudos é para poucos”. Por isso o recurso financeiro concedido aos participantes do PIBID configura-se em apoio importante para que o estudante permaneça na licenciatura. (PICANÇO, 2016, p. 125).

Gatti et al. (2019) indicam que “[...] o nível de atividade remunerada dos licenciandos diminuiu sensivelmente no intervalo considerado de 10 anos [2005-2014]. Aumentou muito a proporção de estudantes que não está trabalhando [...]” e ligeiramente daqueles que possuem apenas um trabalho eventual. (GATTI et al., 2019, p. 171).

Por se tratar de alunos trabalhadores ou à procura de uma oportunidade de emprego e qualificação profissional, o ofício divulgado no início de 2016 gerou insegurança nos bolsistas do PIBID que pretendiam permanecer no Programa até concluir a licenciatura.

Em abril de 2016, foi lançada a Portaria nº 46 que alterava o regulamento do PIBID (BRASIL, 2016a). De acordo com o Fórum dos Coordenadores Institucionais do PIBID

⁸ Disponível em: <<https://memoria.ebc.com.br/educacao/2015/10/capes-ve-possibilidade-de-pibid-sofrer-cortes-de-orcamento-em-2016>>. Acesso em: 07 de nov. 2020.

⁹ Disponível em: <http://www.fai.com.br/portal/_arquivos/_itens_home/d182a0a6f5053c853c453e0fa9d12328.pdf>. Acesso em: 20 de jan. 2020.

(FORPIBID), o referido documento “[...] muda o enfoque do PIBID, deslocando a natureza do Programa da formação inicial de professores para atender à demanda por reforço escolar, tida como solução para melhoria nos índices de aprendizagem. (FORPIBID, 2016, p. 1)¹⁰.

A Portaria nº 46/2016 tinha como prioridade a alfabetização dos alunos da Educação Básica, e desconsiderava os principais objetivos do PIBID para a formação inicial de professores. Dois meses depois, a Portaria supracitada foi revogada com a publicação da Portaria nº 84, de 14 junho de 2016. (BRASIL, 2016b).

No mês consecutivo, a publicação da Portaria nº 120, de 22 de julho de 2016, estabelecia que o PIBID continuaria sendo desenvolvido por meio do regulamento regido pela Portaria nº 96 de 18 de julho de 2013. Desse modo, o PIBID prosseguiu com as regras iniciais até o ano de 2017 (com exceção da proibição de prorrogação das bolsas dos acadêmicos com mais de 24 meses de participação no Programa, que permaneceu em vigor).

Em outubro de 2017 foi divulgado no site do Ministério da Educação (MEC) o lançamento da Política Nacional de Formação de Professores, a partir da implementação nacional do Programa de Residência Pedagógica. De acordo com as informações da página oficial do MEC, a Residência Pedagógica faz parte da “modernização” do PIBID, sendo que o estudante da licenciatura irá ingressar no estágio supervisionado a partir do terceiro ano do curso de graduação, com acompanhamento periódico¹¹.

Seguindo esse contexto, o 9º Edital da CAPES (Edital nº 7/2018) referente ao PIBID foi lançado no dia 1º de março de 2018. (BRASIL, 2018)¹². Contudo, esse documento apresenta alterações em relação a seleção dos bolsistas e o período de participação, as quais não contemplam os objetivos propostos nessa pesquisa para análise dos egressos do Programa¹³. Desse modo, as regulamentações do PIBID estabelecidas pela Portaria nº 96, de 18 de julho de 2013, foram revogadas no dia 12 de março de 2018 pela Portaria GAB nº 45/2018¹⁴.

¹⁰ Disponível em: <<https://pibid.ufsc.br/files/2016/05/CARTA-DO-FORPIBID-03-05-2016.pdf>>. Acesso em: 21 de jan. 2020.

¹¹ Disponível em: <<http://portal.mec.gov.br/ultimas-noticias/211-218175739/55921-mec-lanca-politica-nacional-de-formacao-de-professores-com-80-mil-vagas-para-residencia-pedagogica-em-2018>>.

¹² Disponível em: <<https://www.gov.br/capes/pt-br/acao-a-informacao/acoes-e-programas/educacao-basica/pibid/editais-e-selecoes>>. Acesso em: 14 de jan. 2021.

¹³ Essa nova estrutura do Programa teve início em agosto de 2018 (assim como o Programa de Residência Pedagógica em nível nacional), e passou a exigir a quantidade mínima de 24 bolsistas por núcleo de subprojeto, com a possibilidade de atuação de mais 6 voluntários. A duração máxima das cotas de bolsa concedidas nesse edital é de 18 meses. Para mais informações, consultar o link disponível em: <<https://www.gov.br/capes/pt-br/centrais-de-conteudo/27032018-edital-7-pibid-alteracao-ii-pdf>>. Acesso em: 14 de jan. 2021.

¹⁴ Disponível em: <<https://www.gov.br/capes/pt-br/centrais-de-conteudo/16032018-portaria-45-regulamento-pibid-e-residencia-pedagogica-site-pdf>>. Acesso em: 20 de jan. 2021.

O breve histórico dos editais do PIBID indica sua continuidade na agenda educacional. Embora se tenha vivenciado momentos de instabilidades e mudanças no que se refere ao ingresso e tempo de participação no Programa (principalmente nos editais lançados a partir de 2018), dos quais os impactos não foram avaliados até o momento. Pesquisas desenvolvidas sobre o PIBID evidenciam um cenário de formação de professores que aproximou significativamente o futuro professor da realidade da escola pública. (WOITOWICZ, 2016; SENE, 2016; CARVALHO, 2019; SOUSA, 2018; AQUINO, 2015; GONÇALVES, 2016; BERGAMACHI; ALMEIDA, 2013).

Aquino (2015) relata pontos positivos do PIBID, e afirma que,

Sobre a relação teoria e prática, a maior vantagem do PIBID é garantir uma antecipação da inserção do licenciando no ambiente escolar ao passo em que assegura mais tempo para que esse perceba as necessidades de adequar a linguagem científica a que está acostumado para uma linguagem mais acessível à compreensão dos alunos. (AQUINO, 2015, p. 149).

Antecipar o vínculo escolar entre futuros professores e as salas de aula da Educação Básica favorece a aprendizagem da transposição didática. Ou seja, das transformações pedagógicas dos conteúdos acadêmicos para os conteúdos escolares. Desde o início da licenciatura os acadêmicos passam a observar professores experientes, fato que os fazem refletir sobre a postura que o professor precisa ter em sala de aula.

Para Gonçalves (2016),

O fato de o Pibid ter proporcionado -*uma ideia de como as coisas poderiam acontecer*” na escola, é o destaque que essa professora faz da sua participação no programa. O programa possibilitou-lhe uma aproximação à profissão docente e, de certa forma, forneceu-lhe pistas para enfrentar a realidade já na condição de professora. Essa ocorrência denota a importância de práticas formativas que integrem a formação inicial e o campo de atuação, contribuindo para a inserção profissional. (GONÇALVES, 2016, p. 148).

A aproximação com o ambiente escolar facilita a identificação com a profissão docente. Os licenciandos permanecem em contato com diferentes situações que ocorrem na escola, onde podem encontrar artefatos para realizar o seu trabalho em sala de aula. A vivência na escola viabiliza a aquisição de conhecimentos próprios da docência, como o planejamento e a execução das aulas.

Bergamaschi e Almeida (2013) ressaltam que,

A parceria entre universidade e escola objetiva que os bolsistas não se sintam desamparados, pois na faculdade há professoras que os orientam e, na escola, há uma supervisora responsável. A ideia de envolver professores no exercício da docência com a formação inicial dos licenciandos cria vínculos geracionais, pois os estudantes que aspiram à docência podem ter nesses professores em

atuação uma referência, uma inspiração para sua futura profissão. (BERGAMASCHI; ALMEIDA, 2013, p. 17).

Os autores supracitados indicam em suas pesquisas que o PIBID contribui com o início do trabalho docente após a conclusão da licenciatura, tornando esses professores mais confiantes para exercer a sua função na escola. A iniciação à docência, por meio da integração formativa entre universidade e escola, viabiliza a apropriação e o aprendizado de elementos inerentes à profissão docente. O trabalho coletivo desenvolvido no PIBID tem o potencial de despertar nos futuros professores a identificação com a docência, e colaborar com o trabalho pedagógico realizado em sala de aula.

Diante dessas constatações das pesquisas sobre o tema, analisou-se as contribuições do PIBID para os egressos de Geografia no Estado do Paraná. Tem-se o intuito de evidenciar em que medida o Programa pôde auxiliar na aprendizagem das especificidades exigidas no desenvolvimento da atividade docente desses professores, e no ensino de Geografia na Educação Básica. Desse modo, o próximo subitem dedica-se a explicar como ocorreram as etapas para a construção desta pesquisa.

1.1 Procedimentos Metodológicos

Ao buscar analisar a formação inicial de professores de Geografia por intermédio das ações desenvolvidas no PIBID, e suas contribuições para o trabalho dos professores, faz-se necessário discutir quais são os paradigmas de interpretação da realidade do processo educacional investigado nesta pesquisa.

No Estado do Paraná, até fevereiro de 2018, existiam subprojetos do PIBID de Geografia em todas as IES públicas, sendo que em instituições multicampi ou que possuem licenciaturas em dois turnos, desenvolviam-se mais de um subprojeto por IES. (SENE, 2016).

Nesse sentido, haviam 16 subprojetos de Geografia no Estado do Paraná, distribuídos em 8 IES, a saber: Universidade Estadual de Londrina (UEL), Universidade Estadual de Maringá (UEM), Universidade Estadual do Oeste do Paraná (UNIOESTE), Universidade Estadual de Ponta Grossa (UEPG), Universidade Estadual do Norte do Paraná (UENP), Universidade Estadual do Centro-Oeste (UNICENTRO), Universidade Estadual do Paraná (UNESPAR) e Universidade Federal do Paraná (UFPR).

Na Tabela 1 adiante, as universidades mencionadas foram identificadas conforme o número de subprojetos, escolas, professores supervisores, coordenadores de área, e bolsistas participantes do PIBID até o ano de 2016. Portanto, esses dados consideram a quantidade de participantes do Programa por IES pública no Estado do Paraná, de acordo com o contexto das regulamentações estabelecidas na Portaria n° 96, de 18 de julho de 2013, que perduraram até o início de março de 2018.

Tabela 1 – Quantidade de IES Públicas e Subprojetos do PIBID de Geografia no Paraná (2016)

	IES	Nº de Subprojetos	Nº de Escolas	Nº de Professores Supervisores	Nº de Coordenadores de Área	Nº de Pibidianos (bolsistas)
1	UNIOESTE	2	4	4	3	42
2	UEL	2	11	10	4	66
3	UNESPAR	3	6	6	4	41
4	UNICENTRO	3	4	5	3	29
5	UFPR	2	4	8	2	27
6	UEPG	2	3	4	2	26
7	UEM	1	5	5	3	42
8	UENP	1	4	4	2	22
	TOTAL	16	41	46	23	295

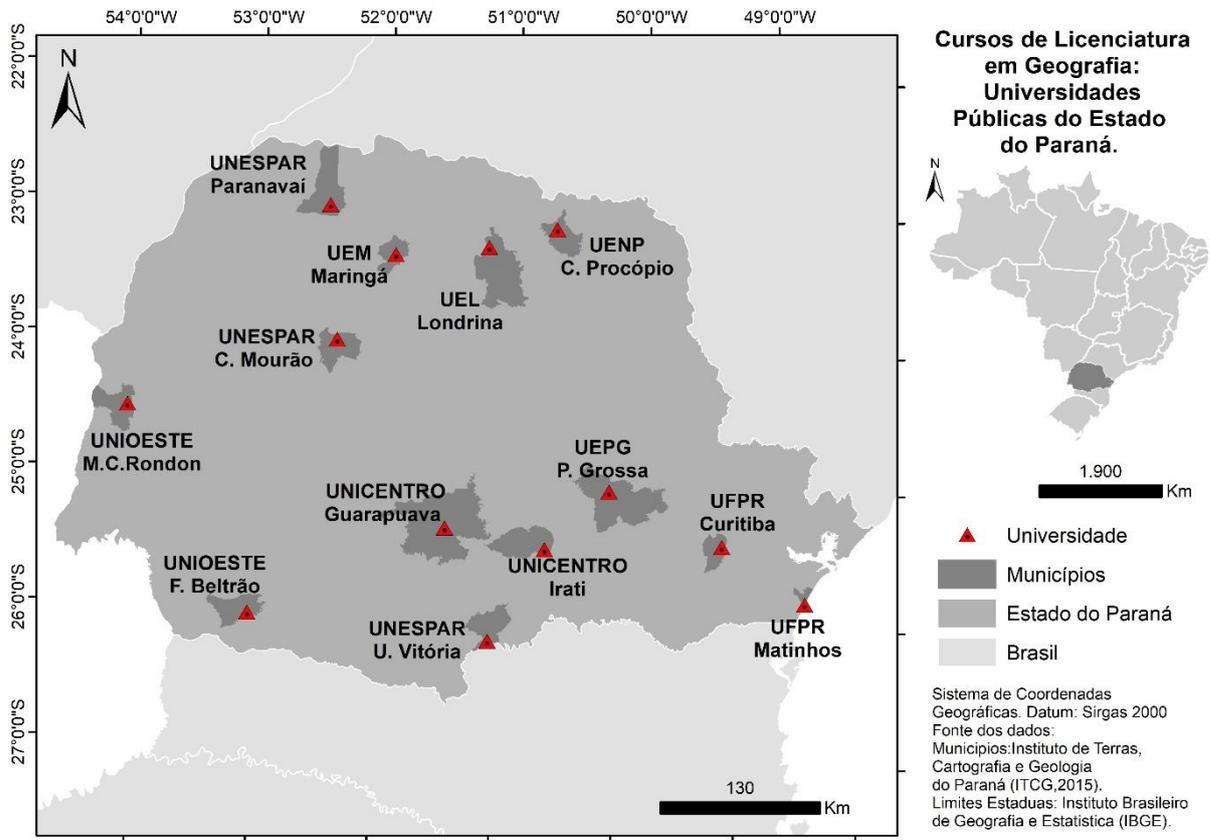
Fonte: dados coletados na dissertação de SENE (2016).

Diante do contexto apresentado na Tabela 1, é possível verificar que existia um número significativo de bolsistas de iniciação à docência nos Cursos de Licenciatura em Geografia (295), distribuídos nos 16 subprojetos das IES públicas do Paraná. Nesse sentido, a situação profissional dos egressos de cada subprojeto do Estado foi analisada, sobretudo para identificar as contribuições do PIBID de Geografia para os egressos que exercem à docência na Educação Básica. Os professores iniciantes que estão lecionando Geografia nas salas de aula, indicaram em suas falas de que forma o PIBID auxiliou no desenvolvimento da prática pedagógica que desenvolvem atualmente.

Com intuito de caracterizar geograficamente a área de abrangência desta pesquisa, buscou-se identificar a localização geográfica das IES públicas do Estado do Paraná que possuem cursos de Licenciatura em Geografia (Mapa 1).

No Mapa 1 a seguir, foram identificados treze cursos de Licenciatura em Geografia (modalidade presencial) nas universidades públicas do Estado do Paraná, as quais formaram os professores que participaram dessa pesquisa. Desse total, a única IES que não possui egressos do PIBID é a UFPR/campus litoral (Matinhos - PR), por ter iniciado as atividades formativas do Curso de Licenciatura em Geografia no ano de 2017.

Mapa 1 – Cursos de Licenciatura em Geografia: Universidades Públicas do Estado do Paraná



Fonte: produzido por Altair Bennert (2021), a pedido da autora.

Desse modo, existem cursos de Licenciatura em Geografia nas dez mesorregiões do Estado do Paraná¹⁵, sendo dois cursos na UNIOESTE (Marechal Cândido Rondon e Francisco Beltrão), UNICENTRO (Guarapuava e Irati) e UFPR (Curitiba e Matinhos). Três cursos na UNESPAR (Paranavaí, Campo Mourão, União da Vitória), e um curso nas demais IES (UEM, UEL, UEPG e UENP).

A metodologia utilizada para o desenvolvimento da presente pesquisa está apoiada na abordagem quanti-qualitativa, por meio de estudo de caso (GODOY, 1995; YIN, 2001; GIL, 2008), com a participação de 83 egressos do PIBID de Geografia. Desse total, 75 egressos participaram da pesquisa através de questionário semiaberto enviado no formato *on-line*

¹⁵ UNIOESTE/ Marechal Cândido Rondon (Mesorregião Oeste Paranaense), UNIOESTE/ Francisco Beltrão (Mesorregião Sudoeste Paranaense). UNICENTRO/ Guarapuava (Mesorregião Centro-Sul Paranaense), UNICENTRO/ Irati (Mesorregião Sudeste Paranaense). UFPR/ Curitiba e Matinhos (Mesorregião Metropolitana de Curitiba). UNESPAR/ Paranavaí (Mesorregião Noroeste Paranaense), UNESPAR/ Campo Mourão (Mesorregião Centro Ocidental Paranaense), UNESPAR/ União da Vitória (Mesorregião Sudeste Paranaense). UEM/ Maringá (Mesorregião Norte Central Paranaense), UEL/ Londrina (Mesorregião Norte Central Paranaense). UEPG/ Ponta Grossa (Mesorregião Centro Oriental Paranaense). UENP/ Cornélio Procópio (Mesorregião Norte Pioneiro Paranaense). Disponível em: <http://www.ipardes.gov.br/pdf/mapas/base_fisica/relacao_mun_micros_mesos_parana.pdf>. Acesso em: 20 ago. 2021.

(Apêndice A). Os respectivos participantes cursaram Licenciatura nas IES públicas do Estado do Paraná entre 2010-2017, e se configuram como sujeitos desta pesquisa. Ressalta-se que os dados foram coletados entre julho/2018 e abril/2019.

Também foram entrevistados 08 egressos do PIBID de Geografia via *WhatsApp*, os quais representam um egresso do Programa de cada IES pública do Estado do Paraná (Tabela 1). Os entrevistados estavam exercendo a profissão docente na Educação Básica no momento da entrevista, que ocorreu entre os meses de março e abril de 2020.

Nesta pesquisa, parte-se do entendimento de que as abordagens qualitativa e quantitativa se complementam, sendo que usadas em conjunto, viabilizam a análise e a compreensão dos fenômenos investigados (SOUZA; KERBAUY, 2017). A referida pesquisa envolve o contato do pesquisador com o grupo de pessoas investigado, com a preocupação de retratar qualitativamente a perspectiva dos participantes. (LÜDKE; ANDRÉ, 1986). Entretanto, também apresenta dados sintetizados de forma quantitativa, com intuito de facilitar a compreensão do leitor sobre a realidade educacional investigada.

Cabe destacar que, a pesquisadora faz parte da conjuntura analisada, o que explica o interesse em desenvolver reflexões sobre o tema da formação inicial de professores de Geografia no PIBID. Nesse sentido, as fundamentações teóricas da pesquisa visam interpretar as experiências formativas e profissionais vivenciadas por sujeitos que participaram do PIBID em diferentes contextos universitários e escolares do Estado do Paraná.

Conforme teóricos do paradigma qualitativo, o pesquisador não pode ser entendido como um sujeito externo, um registrador do fenômeno. Ele está inserido na área que pesquisa. Sua função é compreender e interpretar o objeto de estudo da pesquisa, que nesse caso, se refere a formação inicial de professores de Geografia. Para tanto, é necessário promover ênfase ao contexto, bem como aos significados que nele são expressos. (GONZÁLEZ REY, 2002; GÜNTHER, 2006).

Dessa maneira, é importante explorar diferentes práticas interpretativas da realidade. Nesta pesquisa, utilizou-se o estudo de caso por meio da coleta de dados realizada mediante questionário *on-line* e entrevistas desenvolvidas de forma virtual, devido ao contexto da pandemia do Novo Corona Vírus, e da distância geográfica entre os sujeitos envolvidos e a pesquisadora. A metodologia utilizada e os instrumentos de coleta contribuíram para revelar particularidades do objeto de estudo, o que possibilitou uma compreensão mais aprofundada sobre a temática pesquisada. (DENZIN; LINCOLN, 2006).

Por viabilizar análise de dados subjetivos, a abordagem qualitativa recebe atenção especial nas pesquisas educacionais, uma vez que favorece a identificação dos significados das experiências vivenciadas pelos sujeitos no ambiente escolar. (ANDRÉ, 1983).

Os estudos qualitativos envolvem uma perspectiva integrada do assunto pesquisado, onde diferentes “[...] tipos de dados são coletados e analisados para que se entenda a dinâmica do fenômeno”. (GODOY, 1995, p. 21). Conforme a autora, a pesquisa qualitativa favorece o estudo de fatos que envolvem seres humanos e suas complexas relações sociais estabelecidas em diferentes espaços.

Para Richardson (1999), 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. Entretanto, as informações coletadas pela pesquisadora também foram expressas em números, fazendo com que as conclusões obtidas através desses dados representassem uma ferramenta para as análises teóricas do estudo.

A pesquisa quanti-qualitativa pode assumir diferentes formas, sendo uma delas o estudo de caso. (GÜNTHER, 2006; LÜDKE; ANDRÉ, 1986; GODOY, 1995). “O estudo de caso se caracteriza como um tipo de pesquisa cujo objeto é uma unidade que se analisa profundamente. Visa ao exame detalhado de um ambiente, de um simples sujeito ou de uma situação em particular”. (GODOY, 1995, p. 25).

Nesse sentido, o estudo de caso favorece a descrição aprofundada de determinado fenômeno. Como esta pesquisa envolve a análise da formação profissional de professores (egressos do PIBID de Geografia do Paraná) e suas contribuições para o desenvolvimento do trabalho docente no ambiente escolar, selecionou-se o estudo de caso por ser a metodologia mais adequada para atingir os objetivos almejados.

Para Gil (2008), o estudo de caso consiste na profunda e exaustiva investigação de um ou poucos objetos, de maneira que permita seu amplo e detalhado conhecimento. Sobre esse aspecto é importante ressaltar que,

O estudo de caso tem se tornado a estratégia preferida quando os pesquisadores procuram **responder às questões “como” e “por quê” certos fenômenos ocorrem**, quando há pouca possibilidade de controle sobre os eventos estudados e quando o foco de interesse é sobre fenômenos atuais, que só poderão ser analisados dentro de algum contexto de vida real. (GODOY, 1995, p. 25, grifo nosso).

Como o estudo de caso é considerado uma metodologia científica, neste momento faz-se necessário diferenciar metodologia de método de pesquisa. A metodologia corresponde “[...] as regras estabelecidas para o método científico, por exemplo: a necessidade de observar, a

necessidade de formular hipóteses, a elaboração de instrumentos [...]” de coleta de dados. (RICHARDSON, 1999, p. 22).

Demo (1987) afirma que a metodologia é uma preocupação instrumental, que trata do caminho para a ciência, da realidade teórica e prática. Pauta-se, geralmente, no esforço de transmitir uma iniciação aos procedimentos lógicos voltados para questões da causalidade, dos princípios formais da identidade, da dedução, indução e da objetividade.

Nesse sentido, a metodologia define “onde”, “como” e “com quem” será realizada a pesquisa, além de determinar quais técnicas de pesquisa serão utilizadas para coleta e análise dados. Quanto ao método, pode-se afirmar que este não se refere apenas ao caminho que conduzirá a uma meta ou verdade, mas, passou a se configurar como “[...] o status de garantia dessa verdade [...]”. (PASCHOAL, 2001, p. 2).

Richardson (1999) alega que o método científico é a forma encontrada pela sociedade para legitimar um conhecimento adquirido empiricamente, isto é, quando um conhecimento é obtido pelo método científico, qualquer pesquisador que repita a investigação, nas mesmas circunstâncias, poderá obter um resultado semelhante.

Nesta pesquisa o método científico adotado denomina-se Materialismo Histórico-Dialético, uma vez que se trata de uma possibilidade teórica que contribui para a interpretação da realidade educacional a ser compreendida. É importante destacar que,

O método materialista histórico-dialético caracteriza-se pelo movimento do pensamento através da **materialidade histórica da vida dos homens em sociedade**, isto é, trata-se de descobrir (pelo movimento do pensamento) as leis fundamentais que definem a **forma organizativa dos homens durante a história da humanidade**. (PIRES, 1997, p. 87, grifo nosso).

Ao considerar que a história da educação brasileira, sobretudo em relação as políticas de formação de professores, enfrentou e enfrenta diversos desafios, lutas e resistências, busca-se apoio no método Histórico-Dialético para interpretar a realidade por meio da análise das diferentes visões de mundo e da *práxis*.

Pires (1997) esclarece a importância do método para a compreensão do contexto educacional quando afirma que,

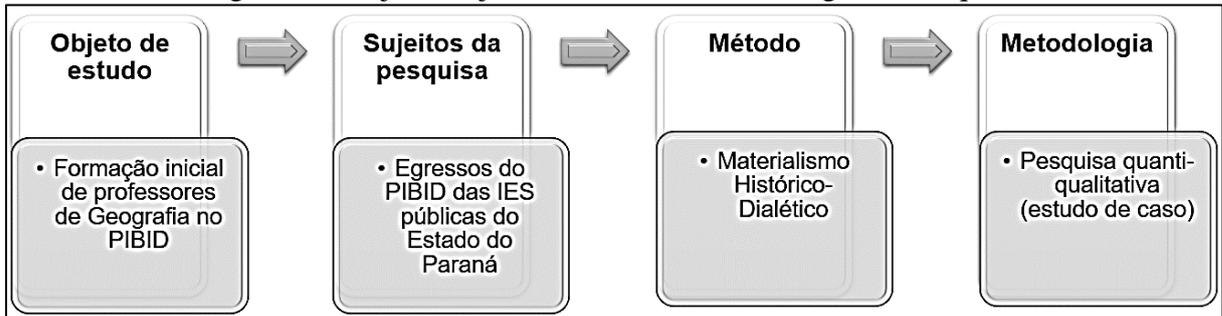
A atuação profissional na educação coloca a necessidade de conhecer os mais variados elementos que envolvem a prática educativa, a necessidade de compreendê-la da forma mais completa possível. No entanto, não se pode fazer isto sem um método, um caminho que permita, filosófica e cientificamente, compreender a educação. (PIRES, 1997, p. 85).

Nesse sentido, entende-se que o método é o caminho da ciência que permite chegar à obtenção de um resultado. Nesta pesquisa de cunho educacional, considera-se o princípio da

contradição, as complexidades das relações sociais e a totalidade espacial que se estabelece na história da humanidade, para análise dos fenômenos sociais que se pretende compreender.

Seguindo esse viés, buscou-se sintetizar o objeto de estudo, os sujeitos, o método e a metodologia da presente pesquisa na Figura 1, com o intuito de facilitar a compreensão do leitor em relação ao processo empregado para o desenvolvimento desta investigação.

Figura 1 – Objeto, Sujeitos, Método e Metodologia da Pesquisa



Fonte: organizado pela autora.

Ao considerar a estrutura metodológica da pesquisa apresentada na Figura 1, faz-necessário destacar que uma das técnicas utilizadas na coleta de dados, no presente estudo de caso, foi desenvolvida por meio de questionário *on-line* semiaberto. O questionário semiaberto é composto por perguntas fechadas de múltipla escolha e por questões abertas de livre resposta.

Utilizou-se questionário semiaberto pelo mesmo apresentar algumas vantagens, tendo em vista o que se propõe nesta pesquisa. Conforme Gil (2008), o questionário permite contato com um número significativo de pessoas, mesmo que estejam distantes geograficamente, uma vez que pode ser enviado por correio e/ou meio eletrônico.

Além disso, esse instrumento de coleta de dados garante anonimato nas respostas, sem expor os pesquisados diretamente. O autor ressalta que a mescla de perguntas fechadas e abertas proporciona riqueza de detalhes nas respostas, ampliando o envolvimento do público pesquisado, o que permite a caracterização dos sujeitos, suas opiniões, atitudes e expectativas em relação ao que se pretende analisar.

Nas questões de múltipla escolha as respostas eram únicas. Porém, em duas questões objetivas¹⁶, em que os participantes poderiam responder sim ou não, havia a possibilidade de justificar a resposta, caso a mesma fosse não. Nesse campo, os participantes tinham a

¹⁶ Questão 6: Está exercendo a profissão docente na rede pública de ensino da Educação Básica no momento atual, lecionando aulas de Geografia? Questão 17: Possui a intenção de permanecer na docência? (todas as perguntas presentes no questionário *on-line*, utilizado como instrumento de coleta de dados nesta pesquisa, estão disponíveis no Apêndice A).

possibilidade de acrescentar elementos diferentes dos que foram perguntados, para ampliar a análise dos dados (Questões 6 e 17, Apêndice A).

O questionário *on-line* foi enviado através de endereço eletrônico de programas de pós-graduação em Geografia e Educação, além da divulgação em páginas do *Facebook* diretamente relacionadas ao PIBID e aos cursos de Licenciatura em Geografia das IES públicas do Paraná. Esses recursos foram utilizados com o intuito de viabilizar a coleta de dados, em virtude da dificuldade de encontrar a totalidade dos sujeitos da pesquisa. Como mencionado anteriormente, a partir do questionário *on-line* foi possível atingir o quantitativo de 75 egressos do PIBID, que cursaram Licenciatura em Geografia em IES públicas do Estado do Paraná (2010-2017).

Após o exame de qualificação desta pesquisa, conforme as sugestões da banca de avaliação, buscou-se utilizar a entrevista semiestruturada como procedimento auxiliar na coleta de dados. (BOGDAN, R. C.; BIKLEN, 2006). A entrevista foi utilizada como forma de garantir a análise de outras versões de professores de Geografia, oito egressos do PIBID, sobre as contribuições do Programa para a aprendizagem dos conhecimentos específicos da docência e do ensino de Geografia.

No que se refere a entrevista semiestruturada, Manzini (2012) explica que,

A entrevista semiestruturada tem como característica um roteiro com perguntas abertas e é indicada para estudar um fenômeno com uma população específica: grupo de professores; grupo de alunos; grupo de enfermeiras, etc. Deve existir flexibilidade na sequência da apresentação das perguntas ao entrevistado e o entrevistador pode realizar perguntas complementares para entender melhor o fenômeno em pauta. (MANZINI, 2012, p. 156).

Manzini (2012) salienta que a entrevista semiestruturada confere confiança ao pesquisador, e viabiliza a comparação das informações coletadas entre os sujeitos entrevistados. Para tanto, utilizou-se um roteiro de entrevista com perguntas abertas, disponível no Apêndice B. Conforme Günther (1999), a elaboração de um roteiro com perguntas é importante do ponto de vista da adaptação ao nível de linguagem dos participantes. Além disso, as perguntas precisam estar relacionadas aos conceitos ou elementos que se pretende analisar.

Os oito professores de Geografia entrevistados foram indicados pelos coordenadores de área do PIBID, contactados mediante endereço eletrônico. Para tanto, foram utilizados três critérios de seleção dos sujeitos da entrevista: 1) ser egresso do PIBID do Curso de Licenciatura em Geografia de uma IES pública do Estado do Paraná; 2) ser indicado pelos coordenadores de área que eram responsáveis pelos subprojetos em que os egressos participaram; 3) ter vínculo profissional com a docência, na disciplina de Geografia, na Educação Básica.

Cabe destacar que o roteiro de perguntas, tanto do questionário como da entrevista, foi enviado para análise prévia da professora orientadora desta pesquisa e também ao Comitê de Ética da UNIOESTE (campus de Francisco Beltrão). Os professores que participaram do exame de qualificação também foram contactados via endereço eletrônico, especialmente para analisar a pertinência das questões elaboradas para realização da entrevista, os quais indicaram contribuições para o andamento da pesquisa.

Devido ao contexto da pandemia do Novo Corona Vírus, e da distância geográfica entre os sujeitos da pesquisa e a pesquisadora, as entrevistas com os oito professores de Geografia (egressos do PIBID), que cursaram licenciatura em IES públicas do Estado do Paraná, ocorreram através de contato pelo aplicativo *WhatsApp* (entre março e abril de 2020).

Por ser um aplicativo de mensagens instantâneas utilizado através do acesso à internet, facilita a comunicação entre diversas pessoas em tempo real mediante o compartilhamento de mensagens de texto, voz, imagens, vídeos, músicas e links de sites específicos. Nesse estudo qualitativo, o uso do aplicativo *WhatsApp* demonstrou significativo potencial para a realização das entrevistas, sobretudo na condição da pandemia do Covid-19 e da necessidade do distanciamento social.

Os dados coletados foram registrados por meio de mensagens de texto, uma vez que buscou-se facilitar a interação com os sujeitos entrevistados diante do período de adaptação ao ensino remoto, tanto para os participantes da pesquisa como para a própria pesquisadora. O avanço nas redes de telecomunicações possui papel fundamental no mundo globalizado, e o desenvolvimento das pesquisas científicas podem ser ajustados a esse contexto, diante das necessidades e objetivos de cada estudo.

Em uma pesquisa *on-line* realizada pelo *Panorama Mobile Time/Opinion Box* entre 15 a 20 de janeiro de 2020, onde 2.072 brasileiros foram entrevistados, constatou-se que o *WhatsApp* está instalado no smartphone de 99% dos brasileiros, e 93% usam o aplicativo diariamente.¹⁷

Nesse sentido, esse aplicativo se configura como uma excelente “[...] ferramenta de coleta de dados já que o docente, ou o aluno-pesquisador, poderá enviar perguntas em formato

¹⁷ Foram entrevistados 2.072 brasileiros com mais de 16 anos de idade, que acessam a Internet e possuem celular, respeitando as proporções de gênero, idade, renda mensal e distribuição geográfica desse grupo. A pesquisa tem validade estatística, com margem de erro de 2,2 pontos percentuais e grau de confiança de 95%. A referida pesquisa pode ser consultada na íntegra no seguinte link, disponível em: <<https://www.mobiletime.com.br/pesquisas/mensageria-no-brasil-fevereiro-de-2020/>>. Acesso em: 22 de abril de 2020.

de texto ou áudio e receber as respostas através deste mesmo ambiente, oferecendo ao pesquisador rápido feedback”. (JUNIOR; ALBUQUERQUE, 2016, p. 323-324).

Conforme Yin (2001), os estudos de caso podem se desenvolver com base em diferentes fontes de evidências. Logo, as entrevistas realizadas pelo *WhatsApp* serviram como fonte de dados secundários que ampliaram as informações sobre o assunto investigado, e contribuíram com as análises necessárias para o cumprimento dos objetivos desta pesquisa.

CAPÍTULO II

OS EGRESSOS DO PIBID DE GEOGRAFIA NO ESTADO DO PARANÁ

Ao considerar que o ambiente escolar se configura como *locus* da formação inicial de professores, este capítulo apresenta a análise da concepção dos egressos do PIBID de Geografia que cursaram licenciatura em IES públicas do Estado do Paraná, entre os anos de 2010-2017.

Essa investigação foi realizada por meio dos retornos recebidos através de questionário *on-line* (semiaberto), respondido por 75 egressos do PIBID que cursaram Licenciatura em Geografia nas seguintes universidades: UNIOESTE (37,3%), UNICENTRO (20%), UEM (10,7%), UEPG (9,3%), UNESPAR (9,3%), UEL (5,3%), UFPR (5,3%) e UENP (2,7%). Desse total, constatou-se que 21,3% dos egressos estavam exercendo a profissão docente na Educação Básica, no período da coleta de dados (julho/2018 – abril/2019)¹⁸.

O questionário foi enviado no endereço eletrônico dos colegiados dos Cursos de Licenciatura e secretarias de Programas de Pós-Graduação *Stricto Sensu* em Geografia, além de serem divulgados na página do Forpibid Brasil e em perfil pessoal no *Facebook*.

Nas respostas desses egressos foram consideradas as experiências em sala de aula, uma vez que se procura analisar quais são as contribuições do PIBID para o desenvolvimento do trabalho docente. Contudo, alguns aspectos da formação inicial de professores de Geografia foram examinados com objetivo de compreender, de forma integral, as vantagens atribuídas à cooperação formativa do PIBID junto aos cursos de licenciatura.

Na questão referente à permanência no Programa e na universidade, ou seja, que buscava averiguar o período de participação dos egressos, verificou-se que dos 75 egressos respondentes, quase 40% participou do PIBID por aproximadamente 2 anos. Mais de 90% dos ex-pibidianos participaram do Programa por mais de 1 ano, uma vez que apenas 4% dos egressos permaneceram durante 6 meses a 1 ano, conforme pode ser evidenciado na Tabela 2 a seguir.

¹⁸ A quantidade de egressos do PIBID que estavam exercendo a docência na disciplina de Geografia na Educação Básica, no período da coleta de dados, corresponde ao número de 16 professores.

Tabela 2 – Período de Participação no PIBID como Bolsista

Tempo	Quantidade de Egressos
2 a 6 meses	5,3%
6 meses a 1 ano	4%
1 ano	16%
2 anos	38,7%
3 anos	26,7%
4 anos	9,3%
Total	100%

Fonte: dados coletados por meio de questionário *on-line* respondido por 75 egressos do PIBID de Geografia das IES públicas do Estado do Paraná (julho/2018 – abril/2019).

Do total de respondentes, 65,4% dos egressos participaram do PIBID de Geografia por mais de 2 ou 3 anos, o que indica a possibilidade de dedicação exclusiva ao curso de licenciatura e maior convívio com o ambiente escolar durante a formação inicial.

Um cenário parecido foi evidenciado na pesquisa de Carvalho (2019), em que participaram 16 egressos do PIBID de Geografia (subprojeto interdisciplinar) da Universidade de Pernambuco (UPE), onde “[...] a maioria dos indivíduos egressos passaram no mínimo 1 (um) ano como bolsista de iniciação à docência [31%] [...]”. (CARVALHO, 2019, p. 102)

Essa conexão contínua entre dois espaços formativos da docência (universidade e escola) favorece o desenvolvimento e a aprendizagem de saberes específicos da profissão professor, defendidos por pesquisadores da educação. (NÓVOA, 2009; GATTI et al, 2014).

O trabalho docente e o desenvolvimento do ensino de Geografia vivenciado na sala de aula das escolas, viabiliza a compreensão dos conhecimentos escolares e de como conduzi-los no processo de ensino e aprendizagem. Segundo Callai (2013), “É inegável que o professor precisa de uma carga de informações, de conteúdos, para ter condições de realizar o seu trabalho, mas é também imprescindível compreender como fazer o trato desses conteúdos em sala de aula dos Ensino Fundamental e Médio”. (CALLAI, 2013, p. 117).

O tempo de permanência nas escolas, devidamente planejado, é fundamental durante a formação inicial de professores, por possibilitar familiaridade com o contexto escolar e aprendizado progressivo sobre os saberes da docência, especialmente em relação ao como ensinar. Porém, sabe-se que a permanência na escola por si só não garante a qualidade das ações desenvolvidas. Nesse sentido, destaca-se o papel do PIBID, que favorece a presença do futuro professor no ambiente escolar de forma organizada, acompanhada, responsável e reflexiva,

sobretudo em relação ao processo de ensino e aprendizagem. (WOITOWICZ, 2016; SENE, 2016; CARVALHO, 2019).

Se durante a formação inicial nas licenciaturas forem proporcionados momentos dedicados à vivência na escola, que extrapolam as atividades de estágio, essa prática favorecerá o desenvolvimento aprofundado de saberes que são próprios do exercício docente. Nesse sentido, as práticas do PIBID possuem potencial para melhorar as atividades formativas nos cursos de licenciatura, a partir do aperfeiçoamento progressivo do currículo formal, com desenvolvimento de conteúdos e estágios diretamente relacionados com a realidade das escolas.

Ao discutir a educação escolar e a importância da formação de professores, Gatti (2013) afirma que,

A preocupação com a educação escolar, com a escola, nos reporta a pensar em pessoas, em relações pedagógicas intencionais, portanto, em profissionais bem formados para isso, dentro das novas configurações sociais e suas demandas; profissionais detentores de ideias e práticas educativas fecundas, ou seja, preparados para a ação docente com consciência, conhecimentos e instrumentos. A educação escolar é um processo comunicacional específico que, para atingir suas finalidades, requer formas didáticas que possam dar suporte adequado a aprendizagens efetivas a grupos diferenciados de estudantes, em idades diferenciadas de seu desenvolvimento. Práticas educacionais são processos da maior importância, têm seus fundamentos teóricos e associam-se a uma filosofia educacional. Práticas geram teorias e teorias geram práticas, em movimento recursivo. Práticas são fatos culturais e assim precisam ser significadas. (GATTI, 2013, p. 54).

Lidar com diferentes situações que ocorrem na escola e nas salas de aula qualifica a formação inicial do professor e permite a aprendizagem de saberes da docência. Por essa razão, torna-se fundamental que a formação teórica aconteça concomitante à prática, condutas que são proporcionadas pelo PIBID em conjunto com os cursos de licenciatura, para que os futuros professores conheçam o dia a dia da profissão.

Aquino (2015) constatou em sua pesquisa que os pibidianos passam a mobilizar pedagogicamente os conhecimentos específicos da licenciatura no âmbito das escolas de Educação Básica, antes de iniciar a disciplina de Estágio Supervisionado. O autor afirma que “Essa inserção precoce no campo profissional tem um impacto maior no acadêmico, por esse se passar por um momento de muitos conflitos e indefinições que podem levá-lo a optar conscientemente pela carreira docente, desencadeando a construção identitária do professor [...]”. (AQUINO, 2015, p. 98).

Sene (2016) adverte que o PIBID contribui para a construção do conhecimento pedagógico do professor. Segundo o autor, esse saber está diretamente relacionado ao processo

de ensino e aprendizagem do aluno, mas, ao mesmo tempo, com o planejamento curricular, a legislação educacional e a avaliação. Elementos que se tornam parte das análises corriqueiras dos pibidianos, a partir da articulação entre escola e universidade.

É importante que a formação de professores aconteça dentro da escola, em conjunto com professores experientes e perfis diferenciados de alunos. Essa prática foi adotada pelos egressos que participaram do PIBID durante o cursar da licenciatura em Geografia que, segundo eles, traz resultados positivos no trabalho cotidiano em sala de aula.

Para ampliar essas reflexões, vale destacar as respostas dos sujeitos desta pesquisa quando foram questionados sobre sua condição como bolsistas do PIBID de Geografia. Dos 75 egressos participantes, 90,7% afirmaram que participar do Programa se configurou como fator de permanência na universidade e, portanto, na licenciatura. Esse aspecto também foi evidenciado nas pesquisas de Sene (2016), Felício (2014), Woitowicz (2016), Sousa (2018) e Carvalho (2019).

Felício (2014) analisou a percepção dos licenciandos envolvidos com o PIBID na Universidade Federal de Alfenas (UNIFAL-MG), com intuito de avaliar o desenvolvimento do Programa e suas contribuições para a formação docente. A pesquisadora constatou que o PIBID, como “terceiro espaço” de formação, “[...] propicia a permanência contínua dos licenciandos no cotidiano escolar, por um período de, pelo menos, dois anos”. (FELÍCIO, 2014, p. 423).

A autora salienta que,

Outro aspecto evidenciado na análise é a percepção do PIBID como espaço para a efetiva relação entre a teoria e a prática na perspectiva da problematização, da reflexão–ação–reflexão, uma vez que a permanência do licenciando na escola acontece de forma mais perene, contrastando com o estágio curricular obrigatório, que se mostra pontual e ocorre somente a partir de um determinado momento do curso. (FELÍCIO, 2014, p. 426).

Segundo esse viés, é possível afirmar que o PIBID ultrapassa sua finalidade de incentivo ao aperfeiçoamento profissional da docência, e cumpre também um papel social que cria condições para favorecer a permanência do estudante no ensino superior e o sucesso estudantil. A condição financeira se configura como fator de permanência na universidade, porém, sabe-se que não existem causas isoladas que explicam a evasão estudantil, mas sim uma multiplicidade de fatores que se convergem para esse desfecho.

Entre esses fatores, existem autores que incluem a imaturidade na escolha do curso/profissão e o desconhecimento da dinâmica do ensino superior. O apoio familiar, a disposição do estudante em prosseguir com os estudos, bem como a dedicação e a motivação são aspectos importantes para o sucesso acadêmico. Além disso, a compatibilidade com a

jornada de trabalho, dificuldade de perspectivas profissionais e de estabelecer laços afetivos com a instituição de ensino podem se configurar como fatores determinantes para permanência ou evasão do ensino superior. (SCHMITT, 2016; WILHELM, 2019).

Contudo, as comunidades de aprendizagem formadas no PIBID favoreceram o diálogo entre os pares, o compartilhamento de experiências e a permanência na universidade. Essa situação ocorre na medida em que os professores formadores atuam como atores fundamentais durante o processo formativo ao proporcionar apoio e incentivo no âmbito institucional aos futuros professores em formação.

Para Aquino (2015), a socialização dos saberes construídos pelos professores das escolas, do ponto de vista epistemológico, ganha valor e reconhecimento científico quando esses profissionais exercem o papel de “[...] coformadores de seus futuros colegas de profissão”. (AQUINO, 2015, p. 28).

Isso significa que, no âmbito do PIBID, o diálogo efetivo e contínuo entre os pares favorece a permanência no Ensino Superior, uma vez que proporciona o conhecimento de conteúdos procedimentais, sobretudo em relação ao funcionamento da universidade e da escola. (ZABALA, 1998; CARVALHO, 2019). Para Zabala (1998), os conhecimentos procedimentais correspondem ao “saber-fazer” determinada tarefa, ou seja, se refere a execução de atividades de forma reflexiva e contextualizada.

Nesse sentido, ler, escrever, interpretar, elaborar pesquisas e expor o conhecimento com clareza fazem parte do que se entende por conteúdos procedimentais, ou seja, são aprendizagens mais complexas. “A expressão ‘conteúdos procedimentais’ inclui todos aqueles conteúdos de aprendizagem que se enquadram na definição de ser um conjunto de ações ordenadas e dirigidas para um fim”. (ZABALA, 2007, p. 10). Desse modo, o saber-fazer esteve presente nas atividades do PIBID de forma contínua, conforme os dados presentes no Quadro 1 a seguir.

Quadro 1 – Práticas desenvolvidas no PIBID de Geografia

Reuniões de trabalho desenvolvidas semanalmente, com pautas pré-estabelecidas;	Participação com apresentações de trabalho em eventos técnico-científicos;
Inserção dos licenciandos nas escolas e diagnóstico do Projeto Político Pedagógico;	Divulgação das atividades nas redes sociais;
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;	Encontros semanais para promover narrativas sobre as experiências e percepções dos licenciandos nas escolas;
Elaboração de planos de aula para cada atividade desenvolvida;	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;
Produção de resumos, trabalho completo, artigos e cadernos pedagógicos sobre a experiência no Subprojeto;	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: dados coletados na dissertação de Woitowicz (2016), desenvolvida por meio da coleta de dados com pibidianos do Curso de Licenciatura em Geografia da UNIOESTE, campus de Marechal Cândido Rondon (PR).

As práticas desenvolvidas e expostas no Quadro 1 favorecem a aprendizagem de conhecimentos específicos e pedagógicos importantes para o exercício da docência, uma vez que se entende a formação inicial como um momento fundamental para ganhar experiência na profissão, assim como defende Pimenta (1999). A autora destaca a necessidade de reduzir a disparidade existente entre a formação inicial e a prática docente em sala de aula, aspecto que foi possível realizar com as atividades desenvolvidas no PIBID.

Ao verificar o ano de conclusão do Curso de Licenciatura em Geografia, constatou-se que, dos 75 egressos respondentes, 33,3% concluíram a graduação no ano de 2017, os quais correspondem ao número mais expressivo nas respostas à essa questão, conforme pode ser evidenciado na Tabela 3, a seguir.

Tabela 3 – Ano de Conclusão do Curso de Licenciatura em Geografia

Ano	Quantidade de Egressos	Ano	Quantidade de Egressos
2010	0%	2014	10,7%
2011	2,7%	2015	17,3%
2012	4%	2016	21,3%
2013	10,7%	2017	33,3%
Total	17,4%	Total	82,6%

Fonte: dados coletados por meio de questionário *on-line* respondido por 75 egressos do PIBID de Geografia das IES públicas do Estado do Paraná (julho/2018 – abril/2019).

Os dados expostos na Tabela 3 demonstram que a maior parte dos sujeitos da pesquisa concluíram a Licenciatura recentemente (2016-2017). Essa condição justifica o porquê da

pequena quantidade de egressos em exercício na docência na disciplina de Geografia (21,3%), no momento da coleta de dados (julho/2018 – abril/2019).

Observou-se que poucos egressos atuaram como colaboradores voluntários do PIBID, após concluírem a graduação. Na Tabela 4 a seguir, é possível analisar três informações coletadas nos retornos dos questionários *on-line*, enviados pelos sujeitos da pesquisa: a atuação dos egressos do PIBID como voluntários, se continuam residindo no Estado do Paraná, e a quantidade de egressos que exercem a docência na Educação Básica, lecionando aulas de Geografia.

Tabela 4 – Egressos do PIBID e o Exercício da Docência no Paraná

Reside no PR		Docência na EB*/Geografia		Voluntário no PIBID	
Sim	Não	Sim	Não	Sim	Não
92%	8%	21,3%	78,7%	4%	96%

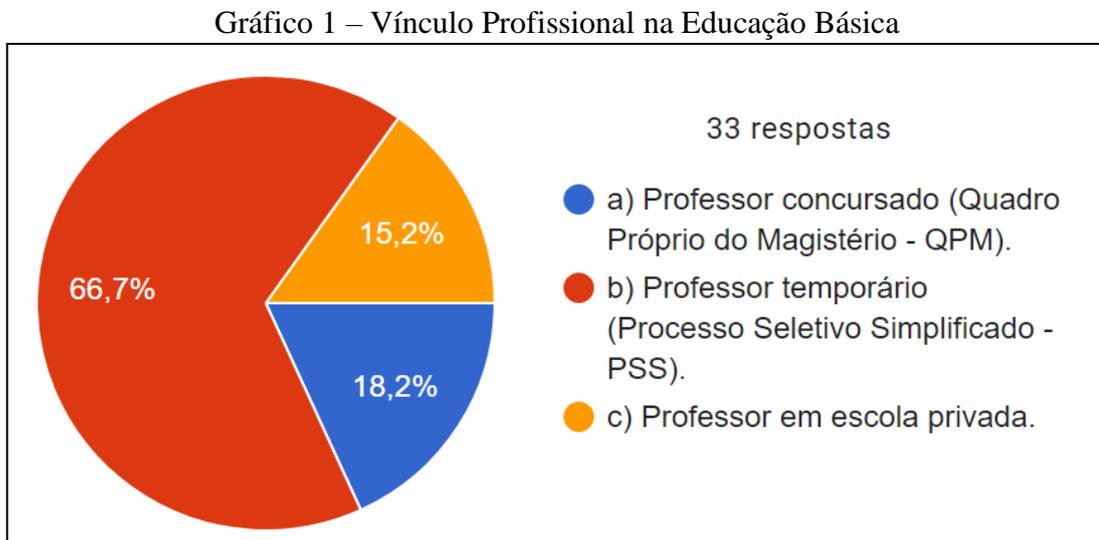
Fonte: dados coletados por meio de questionário *on-line* respondido por 75 egressos do PIBID de Geografia das IES públicas do Estado do Paraná (julho/2018 – abril/2019). *Educação Básica (rede pública de ensino).

Constatou-se que 92% dos egressos do PIBID permanecem residindo no Estado do Paraná, embora parcela significativa não exerça a docência em Geografia na Educação Básica da rede pública de ensino (78,7%)¹⁹. Além disso, evidenciou-se que 96% dos participantes da pesquisa não atuaram como colaboradores voluntários do PIBID após a conclusão da Licenciatura, uma vez que buscaram oportunidades de trabalho dentro ou fora do exercício do magistério.

Sobre o vínculo profissional na Educação Básica, 33 egressos indicaram relação de trabalho com a docência (não necessariamente na disciplina de Geografia), número que corresponde a 44% do total de participantes (75 egressos). Observou-se que, dos 33 egressos,

¹⁹ O questionário *on-line* foi respondido, entre julho de 2018 a abril de 2019, por 75 egressos do PIBID que cursaram Licenciatura em Geografia em IES públicas do Estado do Paraná. Desse total, 78,7% dos ex-pibidianos afirmaram que não estavam exercendo a docência na Educação Básica, lecionando a disciplina de Geografia. Esse percentual corresponde a exatamente 59 egressos. Os motivos mais recorrentes nas respostas desses sujeitos, que justificam o não exercício da docência são os seguintes, em ordem de importância: falta de convocações no PSS (professores temporários) e concursos públicos (41,3%); bolsista de mestrado (22,4%); cursando outra graduação (10,3%); concursado em outra profissão (5,1%); atuação na rede privada de ensino (5,1%); cargo na rede municipal de ensino (5,1%); lecionando no Ensino Superior (5,1%); bolsista de doutorado (3,4%); exerce outro trabalho (1%). Essas informações sinalizam que os egressos do PIBID, embora licenciados, buscam por outras alternativas para serem inseridos no mercado de trabalho. Ressalta-se que no dia 16 de janeiro de 2017, a Secretaria Estadual de Educação do Estado do Paraná (SEED/PR) publicou a Resolução n° 113/2017, que regulamenta o processo de distribuição de aulas e promove ajustes na hora-atividade, além de outras determinações. Com o ajuste na hora-atividade (período destinado ao planejamento), aos professores com cargos de 20 horas semanais foram atribuídas 5 horas-atividade (antes eram 7 horas). Para a carga horária de 40 horas, foram atribuídas 10 horas-atividade (antes eram 14 horas). Na prática, o professor precisa lecionar para um número maior de turmas e o governo passou a contratar menos professores. Com essa resolução, o Estado do Paraná deixa de cumprir a Lei do Piso Salarial Profissional (Lei n° 11.738;2008), aumenta a sobrecarga de trabalho docente e dificulta a inserção na carreira para professores iniciantes, a exemplo dos egressos do PIBID (41,3%).

22 atuam como professores temporários (66,7%). Esses profissionais trabalham em escolas públicas e privadas, conforme pode ser evidenciado no Gráfico 1 a seguir.



Fonte: dados coletados por meio de questionário *on-line* respondido por 75 egressos do PIBID de Geografia das IES públicas do Estado do Paraná (julho/2018 – abril/2019).

De acordo com os dados expostos no Gráfico 1, 18,2% dos egressos que responderam a essa questão exercem a docência por meio de contratos efetivos, garantidos através de concurso público. Uma porcentagem reduzida de egressos do PIBID de Geografia atua em escolas privadas (15,2%). Essas informações correspondem ao número total de 33 egressos do Programa, que afirmaram exercer a profissão do magistério no momento da coleta de dados²⁰.

Esses resultados indicam que 44% dos egressos do PIBID possuem vínculo profissional na Educação Básica (33 egressos). Contudo, alguns desses egressos lecionavam outras disciplinas, uma vez que apenas 21,3% dos 75 ex-pibidianos afirmaram lecionar Geografia na rede pública de ensino (Tabela 4). Essa condição está relacionada a, pelo menos, três aspectos estruturais: recente conclusão do Curso de Licenciatura em Geografia (principalmente entre os anos de 2016-2017, Tabela 3), redução da hora-atividade no Estado do Paraná (diminui a contratação de professores), e a morosidade na oferta de concursos públicos. (SCHOLOCHUSKI, 2018; WOITOWICZ; HEIMERDINGER; SCHLOSSER, 2018).

A autorização de concursos públicos no Estado do Paraná para o cargo do magistério tende a demorar em torno de 4 a 7 anos, posto que os últimos certames aconteceram nos anos de 2003, 2007 e 2013²¹. Isso justifica porque a parcela majoritária de egressos atua na docência

²⁰ Professores temporários: 22 egressos (66,7%); Professores concursados: 6 egressos (18,2%); Professores em escolas privadas: 5 egressos (15,2%).

²¹ EDITAL N.º 1/2003 – SEED/PR, de 28 de fevereiro de 2003; EDITAL N.º 09/2007 – GS/SEED, de 27 de setembro de 2007; EDITAL N.º 017/2013, de 18 de fevereiro de 2013.

por meio de contratos temporários (66,7%, Gráfico 1 – percentual referente ao total de 33 egressos).

Nesse sentido, ao fazer uma análise da formação inicial de professores de modo a considerar diretamente as situações de exercício na docência, corre-se o risco de negligenciar uma série de processos pelos quais os professores precisam passar para exercer a profissão na escola.

Em relação a formação inicial de professores, procura-se compreender quais foram as experiências dos egressos do PIBID de Geografia durante a Licenciatura. Para tratar desse tema, será destinado um subitem específico, que se dedica ao processo formativo da docência no referido Programa.

2.1 As Experiências dos Egressos do PIBID de Geografia durante a Formação Inicial

O PIBID surgiu para aproximar a universidade da escola, agregar conhecimentos prático-pedagógicos aos cursos de licenciatura, favorecendo a inter-relação entre professores formadores e professores em formação inicial no ambiente escolar. Considerando esses aspectos, buscou-se averiguar como foram as experiências dos egressos do Programa durante o curso de Licenciatura em Geografia nas IES públicas do Estado do Paraná.

As respostas dos sujeitos da pesquisa estão disponibilizadas no Anexo A, onde o leitor tem a possibilidade de encontrá-las na íntegra. Durante a investigação, procurou-se sintetizar as respostas em subcategorias para facilitar a compreensão dos resultados.

De forma geral, constatou-se quatro subcategorias de análise recorrentes nas respostas dos 75 egressos do PIBID de Geografia, as quais contemplam a primeira grande categoria das experiências na formação inicial, a saber: *construção da identidade profissional docente; familiaridade dos licenciandos com o ambiente escolar e melhor desempenho no Estágio Supervisionado; motivação para permanência na licenciatura e na profissão docente; e, incentivo para o desenvolvimento de pesquisas.*

2.1.1 Construção da Identidade Profissional Docente

Ao falarem sobre as experiências que tiveram durante a formação inicial no PIBID, junto ao curso de Licenciatura em Geografia, 72% dos egressos²² afirmaram que a aproximação com

²² Como a análise desse subitem se dedica as experiências vivenciadas no PIBID durante a licenciatura, considerou-se a resposta dos 75 egressos participantes do questionário. Isso significa que a porcentagem de 72% dos egressos

a dinâmica escolar e a identidade com a profissão marcaram a experiência vivenciada no PIBID. O contato diário com a escola (de forma planejada), a relação direta com professores e funcionários tornou esse ambiente educativo familiar para os professores em formação inicial.

Nesse sentido, o processo de formação inicial de professores no PIBID pode favorecer a construção da identidade profissional, uma vez que prepara parcialmente os sujeitos com um conjunto de saberes, conhecimentos e experiências teórico-práticas ao longo da trajetória formativa. Aqui utiliza-se a palavra parcialmente por compreender que a preparação para docência é constante, visto que, diante das complexidades dessa profissão, há sempre o que aprender!

O Programa se constitui como espaço de aprendizagens para os que nele estão envolvidos, sendo essencial aos professores em formação inicial, na medida em que os fazem retornar ao ambiente escolar a partir da dimensão analítica do trabalho do professor. É possível observar, pelos testemunhos a seguir, as experiências de formação inicial proporcionadas aos egressos por meio do PIBID:

O Pibid abriu as portas para um amplo conhecimento sobre a educação. As vezes ingressamos numa universidade, nesse caso especificamente num curso de licenciatura e temos algumas dúvidas a respeito [da profissão]. Para minha pessoa o Pibid foi essencial, desafiador, porque no primeiro ano de curso eu já estava dentro de uma sala de aula de frente com alunos de um sexto ano, e digo, o melhor ano da minha vida! Foi quando descobri o quanto eu amo essa profissão e o quanto o Pibid me fez crescer como pessoa! Todos deveriam ter a oportunidade de participar. Uma pena que no nosso Estado não abrem muitas oportunidades para nós formados sair da universidade já lecionando na rede pública de ensino. (EGRESSO 01).

O PIBID foi decisivo na hora de entender a docência como profissão. Os momentos em sala de aula, o contexto da escola, o contato com o mundo escolar foi essencial para continuar pensando a licenciatura. Outra situação foi a bolsa de 400 reais, a entendo como um incentivo importante, pois muitos começaram pensando na bolsa e acabaram se percebendo professor. (EGRESSO 28).

A experiência conseguiu proporcionar contato com o cotidiano do colégio juntamente com o convívio com os alunos, mostrando a realidade que os professores estão vivendo, deslocamento, horários e indisciplina são algumas das verdades vividas. O PIBID consegue inserir o futuro professor na realidade de cada escola e região, além de facilitar a realização do estágio. (EGRESSO 30).

O PIBID nos proporciona uma visão mais detalhada e próxima da realidade escolar em si, onde temos contato com diferentes públicos de alunos e diferentes ambientes escolares. Sendo que, a troca mútua de saberes entre

representa exatamente 54 professores de Geografia, os quais indicaram aspectos que favoreceram a construção da identidade profissional docente por meio das atividades do PIBID.

escolas e universidades, professores e pibidianos, acrescenta relevantes bagagens de experiências, facilitando a desenvoltura e nos ajudando positivamente nas disciplinas de Prática de Ensino e de Estágios Supervisionados. (EGRESSO 40).

Não conhecia o cotidiano da escola pública, pois sempre havia estudado em escola particular, o PIBID mostrou um pouco desta realidade e me ajudou a desenvolver projetos e ações que podem ser trabalhadas em qualquer tipo de sala de aula como docente. O PIBID não foi um motivador, mas foi um grande contribuinte no aprendizado da docência. (EGRESSO 42).

A princípio não tinha base de como seria uma atuação em sala de aula, o Pibid foi essencial para uma boa preparação psicológica, um bom conhecimento do ambiente escolar e um ótimo instrumento de apoio; como o desenvolvimento de materiais didáticos que pudessem incrementar ainda mais a forma de se passar o conhecimento aos educandos. (EGRESSO 54).

A experiência no PIBID foi maravilhosa e gratificante, pois além das reuniões semanais na Universidade, tínhamos contato direto com as escolas que também participavam do programa, aprendíamos na prática toda a teoria discutida durante o curso. Através do PIBID tínhamos muito mais convívio na escola e também agregação profissional (diferente do Estágio Supervisionado), e por isso hoje atuo na educação básica, pois me senti segura de atuar profissionalmente devido ao programa. (EGRESSO 57).

Participar do Pibid foi importante para conhecer a dinâmica da escola e vivenciar o dia a dia dos professores na prática. Essa experiência foi enriquecedora no meu processo de formação, pois me motivou a continuar na área da docência, ampliou meus conhecimentos, facilitou agora minha prática como professora da rede municipal. (EGRESSO 61).

A escolha pela licenciatura frequentemente é realizada por acadêmicos que não possuem conhecimento da profissão docente. Nesse sentido, participar do PIBID foi fundamental por viabilizar a vivência no ambiente escolar para que os estudantes de licenciatura pudessem entender as condições de trabalho dos professores.

Nas declarações dos egressos, fica evidente a importância e “[...] a necessidade de uma formação de professores construída dentro da profissão”, conforme apontado por Nóvoa (2009, p. 28). Para o autor, os professores das escolas precisam assumir um papel preponderante na formação de seus pares, tendo como problemática central a ação docente e o trabalho escolar.

Portanto, observa-se que a construção profissional da identidade docente acontece no campo da prática, uma vez que os egressos do PIBID de Geografia destacam a aproximação com o cotidiano escolar como determinante na constituição da profissionalidade docente.

Cabe destacar que essa proximidade com a escola não descarta a importância do conhecimento teórico. Porém, “um paradigma de formação que não contemple uma relação mais orgânica entre conhecimento disciplinar e conhecimento pedagógico e não incorpore o

estudo dos problemas percebidos e vividos no cotidiano pelos professores deve ser superado”. (LOPES, 2010, p. 129).

Essa superação foi viabilizada pelo PIBID na medida em que favorecia o diálogo entre as disciplinas específicas e pedagógicas, com momentos destinados ao compartilhamento de experiências entre os pares. As ações realizadas nas escolas exigiam essa articulação entre teoria e prática, uma vez que os pibidianos precisavam planejar atividades de Geografia e desenvolvê-las na sala de aula, sob supervisão do professor regente.

Sobre o assunto, Pacheco (2014) defende a necessidade “[...] de entender que a teoria não antecede a prática e que é a dificuldade sentida na prática que justifica a busca de teoria, com vista a uma práxis coerente. É um erro pensar que a teoria precede a prática, assim como agir na prática desprezando a teoria”. (PACHECO, 2014, p. 42).

Essa condição é recorrente no PIBID, de modo que a cada dificuldade encontrada na escola, busca-se a teoria mais adequada e o conhecimento dos professores formadores. Logo, a prática é transmissora da teoria ao fundamentar os pressupostos da ação pedagógica. Essa constatação foi realizada por um dos egressos que respondeu ao questionário, quando afirma que “[...] **aprendíamos na prática toda a teoria discutida durante o curso**”. (EGRESSO 57, grifo nosso). A incoerência entre conhecimento teórico e prático conduz o professor a agir conforme suas crenças e valores culturais, em detrimento do saber pedagógico específico. (SACRISTÁN, 1995).

Os saberes da docência são constituídos de uma complexidade que tem no exercício do magistério a sua ênfase. (PIMENTA, 1996; SAVIANI, 1996). Essa complexidade está relacionada a pluralidade de conhecimentos inerentes a profissão professor, que são provenientes de diversas fontes pessoais e profissionais.

Segundo PIMENTA (1996), os saberes da docência são derivados da experiência vivenciada enquanto aluno e professor no ambiente escolar, do conhecimento específico da licenciatura e dos conhecimentos pedagógicos. A cultura pessoal (crenças) e profissional do professor é apreendida desde a formação inicial, e vai sendo moldada permanentemente no dia a dia de trabalho na escola.

A partir da aprendizagem gradual dessa pluralidade de saberes se constrói a profissionalidade docente, que envolve as condições psicológicas e culturais dos professores. Sobre o exercício mental da ação docente, um dos egressos ressalta que “[...] o Pibid foi essencial para uma boa preparação psicológica, um bom conhecimento do ambiente escolar e um ótimo instrumento de apoio” [...]. (EGRESSO 54).

De acordo com Sacristán (1995) a formação e a constituição da profissionalidade docente estão diretamente relacionadas, uma vez que esta ocorre por meio da conexão dialética entre conhecimentos específicos e pedagógicos. Está pautada, portanto, nos “[...] diferentes tipos de saberes construídos ao longo das trajetórias profissionais [...]”. (MIZUKAMI, 2005, p. 3).

Por esse motivo considera-se as ações promovidas pelo PIBID de Geografia como fundamentais, uma vez que privilegia conteúdos e contextos reais de trabalho e aprendizagem da docência, ligados a construção da competência profissional, ou seja, da profissionalidade própria do exercício do magistério.

Nesse sentido, a profissionalidade docente está relacionada ao processo de construção da identidade profissional, desenvolvida pelos professores no decorrer de sua carreira. Além disso, caracteriza-se pela forma de conduzir o processo de ensino e aprendizagem, estabelecendo a especificidade do trabalho docente. (ANDRÉ; PLACCO, 2007; LIBÂNEO, 2015).

Desse modo, o PIBID, junto aos cursos de Licenciatura, favorece uma soma de aprendizagens da docência, por considerar a construção da profissionalidade docente no âmbito do próprio exercício da profissão. Logo, leva em conta a formação inicial, continuada e as relações de trabalho estabelecidas, sobretudo por valorizar os professores das escolas como coformadores.

Essas circunstâncias formativas ora mencionadas são defendidas por diversos autores que analisam a profissionalidade docente através de concepções passíveis de levar um estudante a se tornar um profissional do magistério. (RAMALHO; NUÑES; GAUTHIER, 2004; NÓVOA, 2009; BODIÃO; FORMOSINHO, 2010; CRUZ; NETO, 2012; PACHECO, 2014; SHULMAN, 2005).

Essa trajetória formativa, do estudante ao profissional da docência, foi proporcionada pelo PIBID de maneira eficiente, por congrega conhecimentos pedagógicos, específicos e práticos ao contexto de trabalho do professor nas escolas. Isso não significa que os estudantes da licenciatura, que não tiveram oportunidade de participar do Programa, concluíram a graduação de modo ineficiente. Porém, tiveram experiências formativas e oportunidades diferentes dos seus colegas, na mesma universidade e graduação.

Diante dessa circunstância, faz-se necessário ressaltar que,

É evidente que a Universidade tem um papel fundamental a desempenhar na formação de professores. Por razões de prestígio, de sustentação científica, de produção cultural. Mas a bagagem essencial de um professor adquire-se na escola, através da experiência e da reflexão sobre a experiência. Essa reflexão

não surge do nada, por uma espécie de geração espontânea. (NÓVOA, 1995, p. 5).

Portanto, as experiências da prática profissional promovidas pelo PIBID de Geografia nas escolas, agregam saberes da docência que ajudam a preparar os futuros professores para os desafios encontrados no exercício do magistério. A intenção do Programa não está pautada na adaptação dos licenciandos às dificuldades inerentes ao trabalho docente, mas sim na aprendizagem da formação pedagógica, de modo que esses acadêmicos consigam “[...] ter instrumentos para refletir sobre eles e interferir quando for o caso”. (CASTELA; MARTELLI, 2013, p. 12).

Desse modo, a inserção nas escolas e a aproximação com o trabalho do professor desde o início da licenciatura “[...] constitui-se em aprender a elaborar os planos de aula, escolher as atividades e materiais didáticos, optar por instrumentos de avaliação, refletir constantemente sobre a sua docência e desenvolver concepções mais críticas em relação à sala de aula. (CASTELA; MARTELLI, 2013, p. 15).

Assim, entende-se que universidades e escolas se configuram como *lócus* da formação inicial de professores, essenciais na constituição da profissionalidade docente. O PIBID, inserido em ambas as instituições de ensino, proporciona a construção da identidade profissional docente antes mesmo do licenciando iniciar o Estágio Supervisionado, que será a próxima subcategoria analisada. (Outros retornos relativos a essa subcategoria podem ser analisados no Anexo A).

2.1.2 Familiaridade dos licenciandos com o ambiente escolar e melhor desempenho no Estágio Supervisionado

Os professores de Geografia, egressos do PIBID das IES públicas do Estado do Paraná, avaliam que as experiências adquiridas no Programa, durante o cursar da Licenciatura, foram relevantes para a aprendizagem da docência de maneira prática e reflexiva. Ao afirmarem que o PIBID favoreceu ampla aquisição de conhecimentos sobre educação e ensino, a partir da inserção nas escolas, consideram que essa condição proporcionou melhor desempenho nos Estágios Supervisionados.

De acordo com 56% dos egressos²³ que responderam ao questionário *on-line*, o PIBID facilitou o desenvolvimento dos estágios devido a familiaridade dos licenciandos com o ambiente escolar, desde o início da Licenciatura em Geografia (Anexo A). Pfluck et al. (2013) realizaram um estudo preliminar sobre acadêmicos de Geografia participantes do PIBID, onde constataram que esses estudantes se destacam na graduação e,

“[...] apresentam maior facilidade em seus estágios. Os resultados estão sendo observados nas escolas inseridas no programa, nas disciplinas de estágio supervisionado e nas diversas atividades acadêmicas. O PIBID, cujo resultados, ainda que parciais, proporciona um convívio mais frequente com as atividades escolares, e assim complementa e aprofunda a preparação acadêmica para a docência. (PFLUCK et al., 2013, p. 103).

A iniciação à prática docente no PIBID contribui com o desenvolvimento do ensino de Geografia nas escolas, “[...] motiva, prepara e instrumentaliza os acadêmicos para a Prática de Ensino Curricular (Estágio Supervisionado) fortalecendo a formação do professor; e, auxilia a prática docente dos professores envolvidos”. (PFLUCK et al., 2013, p. 104). Ademais, fortalece a parceria entre universidades e escolas.

O Art. 1º da Lei nº 11.788, de 25 de setembro de 2008, define o estágio como ato educativo escolar supervisionado, desenvolvido no ambiente de trabalho, que visa à preparação para o trabalho produtivo dos educandos. Desse modo, o estágio compõe o percurso formativo dos estudantes e faz parte do projeto pedagógico do curso. (BRASIL, 2008).

Para Santos (2013), “[...] o estágio supervisionado possibilita um aprendizado imperativo para que os licenciandos possam refletir acerca da docência, teorizando sobre seu objeto de estudo e de ensino na perspectiva da realidade que vivenciará na condição de docente”. (SANTOS, 2013, p. 59).

Desse modo, ao participar do PIBID, o licenciando possui conhecimento prévio sobre as experiências concretas que serão vivenciadas durante o Estágio Supervisionado, o que contribui com seu trabalho pedagógico como professor em formação inicial. Os excertos a seguir demonstram as opiniões dos egressos do PIBID de Geografia, a respeito das experiências adquiridas no Programa e sua relação direta com o desenvolvimento dos estágios:

Durante a graduação já conhecia o funcionamento da escola. O PIBID foi muito importante para poder continuar na profissão de professora, mas com os pequenos (ensino fundamental I). Além de ajudar a continuar na

²³ Esse número corresponde a resposta de 42 egressos, do total de 75 respondentes. Todas as respostas estão disponíveis na íntegra no Anexo A.

profissão de professor, o PIBID facilitou no estágio, pois já tinha uma carga maior de conhecimento sobre a escola, alunos... (EGRESSO 06).

O PIBID proporcionou conhecer a realidade das escolas, facilitou o desenvolvimento do estágio supervisionado, mas acima de tudo deu segurança para exercer o magistério. (EGRESSO 07).

Diante das atividades desenvolvidas no Pibid e, por consequência, das experiências adquiridas, foi possível desenvolver o estágio supervisionado com mais facilidade. (EGRESSO 12).

O programa proporcionou acompanhar a rotina da escola e me motivou a permanecer na docência. Foi importante também no processo do estágio e nas atuações em sala de aula, por meio do PSS [Processo Seletivo Simplificado – para contratação de professores temporários], pois a familiarização com o ambiente escolar, durante o PIBID, foi muito boa e de grande ajuda. (EGRESSO 20).

Em relação ao estágio supervisionado, o PIBID proporcionou já conhecer a sala de aula e a importância do lúdico na hora de ensinar. Esses elementos foram essenciais para o desenvolvimento do estágio. (EGRESSO 25).

O PIBID foi importante por proporcionar a inserção antecipada na sala de aula, diminuindo a pressão que é no momento do estágio e possibilitando o desenvolvimento da prática pedagógica. Durante o tempo de PIBID assumi aulas temporárias na rede de ensino, como possuía experiência com este programa, as dificuldades enfrentadas foram menores por conta da vivência no PIBID. (EGRESSO 41).

Nas respostas dos egressos do PIBID, verifica-se o entendimento de que a escola é considerada como local de aprendizagem prática da profissão docente. Esses sujeitos, hoje professores de Geografia, manifestam em suas falas a importância do PIBID durante a trajetória formativa na Licenciatura, e indicam que esse Programa agrega segurança aos professores em formação inicial durante o andamento do Estágio Supervisionado.

Conhecer a dinâmica do trabalho docente, a rotina da escola e o perfil dos alunos proporcionou aos futuros professores autoconfiança e familiarização com o ambiente escolar. Ou seja, contribuiu para a constituição da identidade docente. (PIMENTA, 1996). Além disso, os egressos ressaltaram que esse conhecimento prévio da docência promove a diminuição de tensões e o choque com a realidade, uma vez que esses sujeitos acabam se percebendo professores durante o caminho que os movimentam da condição de estudantes à profissionais do magistério.

Essa circunstância é importante para que os futuros professores, ou professores iniciantes, não percam a confiança em si e passem a desacreditar de seus conhecimentos e

capacidades. Para tanto, desenvolver atividades lúdicas antes do estágio também os auxiliaram na tarefa do ser professor, e na capacidade de ensinar Geografia de forma diferenciada.

Os conteúdos para se ensinar Geografia precisam ser escolhidos a partir da responsabilidade da formação cidadã e da necessidade do educando entender o mundo em que vive. Cavalcanti (1998) propõe um ensino de Geografia pautado na dimensão espacial do aluno. Conforme a autora, “um ponto de partida relevante para se refletir sobre a construção de conhecimentos geográficos, na escola, parece ser o papel e a importância da Geografia para a vida dos alunos”. (CAVALCANTI, 1998, p. 11).

Devido à complexidade da espacialidade vivenciada pelos estudantes na contemporaneidade, os professores de Geografia em formação inicial no PIBID acabaram recorrendo a ludicidade e recursos didáticos para tornar o processo de ensino e aprendizagem significativo e mais atrativo aos educandos. Santos e Chiapetti (2011) avaliam que,

Para a construção do conhecimento, é necessária uma relação do sujeito aprendente com o seu objeto de conhecimento e, nesse sentido os professores devem ser os mediadores da aprendizagem. Não existem mais espaços para aulas centradas apenas no quadro negro (ou branco) e no livro didático. Os professores devem lançar mão de outras ferramentas pedagógicas para tornar o ensino mais atraente e prazeroso e relacioná-lo ao dia a dia dos alunos. Assim, a utilização de recursos didático-pedagógicos alternativos, como as atividades lúdicas, constituem-se numa poderosa ferramenta, que permite trabalhar os conteúdos geográficos de modo crítico e criativo. (SANTOS; CHIAPETI, 2011, p. 168).

Seguindo esse viés, a inserção dos pibidianos em situações concretas de ensino e aprendizagem, nos diferentes contextos escolares, favoreceu a partilha de ideias sobre os tipos de conhecimento dos professores e as formas de ensinar Geografia. Além disso, os estudos e análises das propostas curriculares das Secretarias de Educação foram imprescindíveis para o desenvolvimento eficiente dos estágios e na melhor preparação profissional dos futuros professores. (PFLUCK et al., 2013).

Outras respostas sobre as experiências no PIBID durante a Licenciatura em Geografia, revelam, segundo os sujeitos da pesquisa, algumas vantagens em participar do Programa em relação aos colegas de graduação que não tiveram a mesma oportunidade:

Não conhecia a escola pública, e durante os dois anos de PIBID pude conhecer como era o conteúdo programático da escola, participamos desenvolvendo recursos didáticos e isso me auxiliou muito durante o estágio supervisionado, também devido à professora supervisora que nos passou macetes para manter os alunos mais interessados. (EGRESSO 27).

O PIBID me proporcionou experiências maravilhosas. Me ajudou a conhecer o dia a dia das escolas, suas maiores dificuldades. Os estágios supervisionados ocorrem muito bem, pois o PIBID me proporcionou o

mínimo de experiências possíveis de um primeiro contato com os alunos, já sabia mais ou menos as atividades que poderiam dar certo ou não em sala de aula, a me comportar e tomar certas atitudes como estagiária. (EGRESSO 58).

O PIBID de Geografia foi essencial para a minha formação e permanência no curso, pois ao atuar no programa pude desenvolver saberes docentes com mais rapidez que os meus colegas de turma. O contato com a sala de aula desde o primeiro ano da graduação me tornou uma pessoa mais segura em relação a profissão que escolhi. Aplicar as aulas no estágio não era um problema, não me sentia incapaz ou inseguro, devido a experiência em sala com o PIBID. (EGRESSO 60).

Diante desses retornos, é possível inferir que os egressos do PIBID se destacavam na graduação devido as experiências práticas e teóricas vivenciadas nas escolas periodicamente, das quais seus colegas de turma não participavam. Esses professores iniciantes tiveram a oportunidade de praticar e aprender o saber docente nas escolas, em conjunto com as disciplinas específicas da Licenciatura em Geografia.

Além disso, ficou evidente o discernimento adquirido durante os planejamentos das aulas e na postura que deveriam ter como professores-estagiários, conforme aponta uma egressa quando afirma que, “[...] já sabia mais ou menos as atividades que poderiam dar certo ou não em sala de aula, a me comportar e tomar certas atitudes como estagiária”. (EGRESSA 58).

Para Pfluck et al (2013),

As diferentes atividades realizadas pelos pibidianos, em sala e em campo [na escola], são uma forma de fazê-los compreender a dinâmica do ensino, entender seus elementos constitutivos, seus contextos, interagir com os sujeitos envolvidos, seus limites e desafios. Experiências que se tornam subsídio para preparação e atuação docente melhorando sua desenvoltura profissional, antes mesmo da realização do Estágio Curricular obrigatório. (PFLUCK et al, 2013, p. 106).

As experiências vivenciadas no PIBID favoreceram a compreensão dos professores iniciantes de que o planejamento escolar é flexível, ou seja, passível de mudanças. Além do entendimento da importância do comportamento do professor em sala de aula como determinante para o bom andamento do processo de ensino e aprendizagem.

Cabe destacar o diálogo com os pares durante a formação inicial como fator determinante na construção dos saberes docente. Segundo um egresso, a professora supervisora “[...] passou macetes para manter os alunos mais interessados”. (EGRESSO 27). As sugestões de professores mais experientes são essenciais durante o processo formativo da docência, e fazem com que os professores em formação encontrem apoio e confiança em momentos desafiadores.

Entretanto, diante dessas reflexões e análises, cabe um questionamento: qual é a diferença entre Estágio Supervisionado e o PIBID? Antes das devidas discussões sobre a questão, cabe uma ressalva: nesta pesquisa não se pretende demonstrar dimensões de superioridade entre o PIBID e o Estágio, ou vice-versa, sobretudo porque se entende que ambos são complementares e fundamentais durante a formação inicial de professores. Para tentar elucidar essa pergunta, o depoimento a seguir é interessante.

O PIBID foi um divisor de águas na minha vida! Entrei muito novo na graduação, tinha somente 17 anos e lutava contra depressão. Ser professor sempre foi meu maior sonho, mas sempre via minhas dificuldades como algo limitador e achava impossível, tanto que entrei na Geografia para eliminar matérias na Agronomia. Porém... conheci o projeto PIBID e tive meus primeiros contatos com a sala de aula. Lembro até hoje a primeira vez que fui chamado de “professor”, eu quase chorei, o nome da aluna era Samanta, nunca vou esquecer! E eu fui gostando da coisa, fui gostando de dar aula, fui gostando do meu palquinho. Naquele mesmo ano, sofri assédio moral por parte de um veterano que me humilhou e disse que não sabia nem falar direito: “imagina que tipo de professor vai ser”. Acabei fazendo Enem e passando em Ciências Contábeis, porém, a vida me surpreendeu com uma convocação no PSS no colégio onde estudei, quando cursava o segundo ano da graduação. Resolvi continuar na Geografia e encarar esse desafio, não podia desistir do curso sem tentar. Mas só consegui dar conta do recado graças ao PIBID, aos debates nas reuniões, observações de outros professores, experiências nos ambientes escolares e atividades já desenvolvidas... Conciliei naquele ano PIBID e as aulas na rede, foi uma loucura, mas me fez enxergar pela primeira vez como capaz, como alguém que podia fazer algo pelo mundo e transformar a realidade daquelas criaturinhas. No terceiro ano da graduação não consegui aulas, fiquei somente com PIBID e algumas substituições paralelas, porque vários professores conheciam minhas práticas e experiências, assim me chamavam para substituir... fiz meu estágio também e foi maravilhoso! Cada uma das aulas eu desenvolvi com uma metodologia diferenciada, já conhecia a organização escolar, tinha domínio de turma e sabia que era aquilo que queria para minha vida. Depois acabei saindo do projeto por causa das ameaças de cortes e indo buscar outras possibilidades de bolsas... mas eu digo que o PIBID mudou minha vida, porque me possibilitou estar desde as primeiras semanas no chão da sala de aula e crescendo como professor e ser humano. Me possibilitou ter contato com realidades e experiências que não teria sem o projeto. Me possibilitou debates e participações em eventos. Me possibilitou vivenciar a universidade e o chão da escola pública. Me possibilitou ser eu mesmo na docência, pesquisa e vida. Até a depressão que eu tinha desapareceu, eu percebi que eu podia fazer muito como professor, eu soube que eu poderia mudar e motivar a vida de muitos jovens, assim como muitos professores fizeram comigo. (EGRESSO 13).

É evidente que as experiências proporcionadas pelo PIBID, com a inserção dos acadêmicos na escola desde o início da Licenciatura em Geografia, proporcionam aperfeiçoamento da formação profissional e pessoal do futuro professor. Frequentemente trata-se de estudantes muito jovens que acabaram de concluir o Ensino Médio ou são, na sua maioria, “[...] alunos trabalhadores que não dispõe de autonomia financeira para se dedicar de forma mais efetiva ao curso”. (DIAS; CASTELANO, 2013, p. 7).

Outro aspecto que merece destaque é a possibilidade do diálogo entre professores formadores e professores em formação existente no PIBID, que garante a esses sujeitos “[...] um aprimoramento dos seus conhecimentos através de elementos como cidadania, humanização e democracia”. (SILVA, 2013, p. 41). O diálogo é mais do que uma forma de comunicação, quando o consideramos como condição para o processo de humanização. (FREIRE, 1996).

Segundo o autor, o diálogo faz parte da formação integral do ser humano, uma vez que a prática docente precisa ser entendida como dimensão social da formação humana. Nesse sentido, o diálogo e o acolhimento promovido pelo PIBID ao Egresso 13 foi fundamental para sua permanência na universidade e na docência. A prática do diálogo é essencial durante o trabalho do professor e sua formação, por corresponder a uma atividade que vai além do ensinamento dos conteúdos formais.

Ao formar um professor por meio de práticas dialógicas, espera-se que esse professor tenha a mesma postura durante o exercício do seu trabalho pedagógico, visto que “[...] o modo como o professor aprende é o modo como o professor ensina”. (PACHECO, 2014, p. 42-43).

Segundo o Egresso 13, as práticas desenvolvidas no PIBID o auxiliaram a exercer a docência como professor temporário, mesmo antes de desenvolver o Estágio Supervisionado. Na fala desse egresso fica evidente o seu esforço para proporcionar aulas diferenciadas aos seus alunos, e como participar do Programa influenciou nas contratações esporádicas de trabalho nas escolas.

Entretanto, a trajetória formativa do Egresso 13 foi permeada de tensões, que frequentemente o faziam pensar em desistir da Licenciatura. O que chama atenção nas frustrações enfrentadas é o desestímulo causado pelos dos próprios colegas de turma, futuros professores de Geografia. Durante a formação e o trabalho do professor “a conexão entre diálogo e respeito pelas pessoas é crucial”. (SPLITTER; SHARP, 1999, p. 56).

Nesse sentido, os debates nas reuniões do Programa favoreceram a constituição de um vínculo com a Licenciatura em Geografia e as escolas participantes, “[...] bem como a oportunidade de diálogo necessário entre os pibistas e professores, tendo como foco ‘o que é

ser professor’, ‘e as dificuldades encontradas na iniciação à docência’”. (NOFFS; RODRIGUES, 2016, p. 362).

No desenvolvimento do Estágio Supervisionado, o Egresso 13 reafirma sua segurança e facilidade ao exercer a docência, posicionamentos promovidos pelas atuações do PIBID e das possibilidades de trabalho que surgiram nas escolas. Esse professor indica a realização de aulas diferenciadas, o conhecimento da organização escolar e a capacidade de gestão de turma. Além disso, foram esses momentos da prática pedagógica que favoreceram sua identificação com a docência, sobretudo quando afirma: “[...] sabia que era aquilo que queria para minha vida”. (EGRESSO 13).

As declarações adiante demonstram que, segundo os egressos da pesquisa, o Estágio Supervisionado é considerado uma prática importante na formação inicial de professores, porém, insuficiente. Constatação feita também por Pfluck et al (2013), quando afirmam que o PIBID como iniciação à docência é relevante, “[...] pois sabemos que somente a experiência do Estágio não prepara o acadêmico adequadamente para exercer a docência”. (PFLUCK et al., 2013, p. 109).

Quando ingressei no curso de licenciatura na Unioeste não fazia a mínima ideia de como funcionava, somente tinha a experiência de ser uma aluna na escola, mas não experiência enquanto professora, muito menos sabia e nem ideia tinha de como funcionava todas as coisas. O Pibid foi o responsável para me manter na licenciatura e me agarrar cada vez mais [ao entendimento] que podemos sim fazer algo para mudar essa realidade, e só me ajudou a chegar à conclusão que só é possível isso se estivermos inseridos nesse sistema de ensino. No meu estágio tive ótimas experiências, sempre com o apoio de muitas pessoas, sempre consegui fazer muitas atividades diferenciadas, que somente se realizavam graças ao PIBID, porque foi graças a este programa que pude conhecer todas essas possibilidades de ensino e formas diferenciadas de ensinar. (EGRESSO 04).

Não conhecia o cotidiano da escola pública enquanto professora na graduação. O PIBID motivou permanecer na docência e facilitou o estágio supervisionado. No entanto, a prática em sala de aula fora do PIBID é completamente diferente da experiência do programa. As turmas muitas vezes são de grande indisciplina, é preciso ter várias turmas, não existem colegas para compartilhar as funções, desta forma desenvolver atividades diferenciadas é difícil. A experiência do PIBID foi ótima, mas na prática cotidiana é muito complicado exercer a função de professor. (EGRESSO 11).

A participação no PIBID foi de suma importância para mim, pois possibilitou um primeiro contato com a realidade escolar e ajudou significativamente no desenvolvimento do Estágio Supervisionado, que, ao meu ver, não é suficiente para que o acadêmico saia da universidade apto para atuar na docência. (EGRESSO 29).

O PIBID na minha opinião, supriu as faltas dos cursos de licenciatura, o aluno enquanto estudante universitário tem poucas oportunidades de viver

o “ser professor”, as horas aulas destinadas a supervisão de estágio são poucas, isso faz com que o aluno não vivencie toda a dinâmica da profissão “professor”, o PIBID vem pra somar e fidelizar os futuros profissionais. (EGRESSO 34).

Quando o egresso afirma que, durante o Estágio, obteve “[...] ótimas experiências, sempre com o apoio de muitas pessoas [...]” que participavam do Programa (EGRESSO 04), fica a indicação da primeira diferença do PIBID com o Estágio Supervisionado: o trabalho coletivo e colaborativo. Aspecto que também foi verificado por outro egresso, quando este se remete ao exercício do trabalho docente fora do Programa: “[...] não existem colegas para compartilhar as funções, desta forma desenvolver atividades diferenciadas é difícil”. (EGRESSO 11).

Tanto o Estágio Supervisionado como o PIBID são ações importantes no que tange as experiências práticas e pedagógicas dos licenciandos no ambiente escolar. Esse fato indica que existem semelhanças e diferenças entre eles, que podem expandir a compreensão da importância de manutenção de ambas as práticas nas licenciaturas.

O Estágio Supervisionado é considerado componente curricular obrigatório nas licenciaturas, ou seja, encontra-se na matriz curricular do curso de Licenciatura em Geografia como disciplina. O PIBID constitui-se em um Programa de iniciação à docência, fomentado pela CAPES (Governo Federal), de participação facultativa e restrita aos professores em formação inicial. Desse modo, é fundamental entender em que medida essas práticas contribuem para a formação docente nos cursos de licenciatura.

Sobre o Estágio Supervisionado, Noffs e Rodrigues (2016) argumentam que,

Nos currículos dos cursos de formação de professores, o estágio foi identificado como uma prática sob a supervisão de um profissional que conheça e saiba lidar com as situações do cotidiano escolar. Apresenta-se como uma atividade a ser realizada durante o curso de formação junto ao campo de atuação profissional, possibilitando aos alunos a inserção nos contextos de intervenção docente. (NOFS; RODRIGUES, 2016, p. 365).

Dessa maneira, o Estágio Supervisionado se constitui como oportunidade para que os estudantes da licenciatura possam interagir com o conhecimento específico da Geografia através de experiências concretas de ensino, no intuito de responder as exigências da formação inicial de professores.

Entretanto, é preciso destacar que o Estágio Supervisionado enquanto disciplina obrigatória nos cursos de licenciatura, abrange a participação de todos os licenciandos com

uma carga horária total de 400 horas²⁴, subdividas entre discussão e reflexão sobre conteúdos e temas relativos ao ensino, observação em sala de aula, conhecimento do ambiente escolar, planejamento, regência de turma e elaboração de relatório final como incentivo à pesquisa e reflexão sobre a prática. Além disso, trata-se de uma atividade não remunerada no âmbito das licenciaturas.

Por ser um Programa e política de governo, o PIBID atinge um número restrito de estudantes da licenciatura, os quais recebem uma bolsa no valor de R\$400,000 (quatrocentos reais) para exercer as atividades teórico-práticas nas escolas e universidades. As ações do PIBID são executadas por meio do trabalho coletivo e colaborativo entre licenciandos, professores das IES e das escolas.

Para que o trabalho coletivo se torne colaborativo existe a necessidade de compartilhar responsabilidades, de modo que a disponibilidade dos sujeitos envolvidos esteja centrada em acordos e objetivos comuns. Dessa forma, o trabalho coletivo é colaborativo quando os professores, ao trabalharem juntos, se apoiam, “[...] visando atingir objetivos comuns negociados pelo coletivo, estabelecendo relações que tendem à não-hierarquização, liderança compartilhada, confiança mútua e co-responsabilidade pela condução das ações”. (DAMIANI, 2008, p. 215).

De acordo com os estudos de Noffs e Rodrigues (2016), durante os estágios supervisionados os professores das escolas possuem dificuldades para se envolverem de forma integral com os licenciandos, por não se identificarem como coformadores. No PIBID, as autoras ressaltam que o trabalho colaborativo acontece por meio do acompanhamento direto das atividades, “[...] desde o seu planejamento até a sua avaliação, envolvendo obrigatoriamente não só os licenciandos como os professores das IES nas escolas de educação básica durante toda a implementação do programa”. (NOFFS; RODRIGUES, 2016, p. 357).

O PIBID e o Estágio Supervisionado possibilitam aprendizados importantes para que os licenciandos possam refletir sobre a docência na escola. Ao participarem dessas experiências formativas, os futuros professores passam a teorizar e praticar ações diretamente relacionadas com seu objeto de estudo e de ensino, no contexto que vivenciará na condição de professor.

Pimenta e Lima (2004) indicam que o estágio precisa,

[...] favorecer a mediação entre professores e alunos em formação no contexto real do exercício profissional através de estudos, análise, problematização, reflexão e proposição de soluções para o ensinar e o aprender, o compreender a reflexão sobre as práticas pedagógicas, trabalho docente e as práticas

²⁴ De acordo com a Resolução CNE/CP nº 2, de 1º de julho de 2015. Disponível em: <<http://portal.mec.gov.br/docman/agosto-2017-pdf/70431-res-cne-cp-002-03072015-pdf/file>>. Acesso em: 02 de abr. 2020.

institucionais, situados em contextos sociais, históricos e culturais. (PIMENTA; LIMA, 2004, p. 30).

Nesse sentido, o estágio supervisionado se configura como uma possibilidade de mobilização dos saberes da docência, articulação de espaços formativos e interação entre professores formadores e professores em formação inicial. Cabe destacar que as experiências de estágio desenvolvidas no Curso de Licenciatura em Geografia da UNIOESTE, campus de Marechal Cândido Rondon – PR (MCR-PR), se aproximam dessa condição.

O Estágio Supervisionado em Geografia na UNIOESTE/MCR-PR, é desenvolvido em duas etapas principais. A disciplina de “Prática de Ensino de Geografia e Estágio Supervisionado I”, realiza-se durante o 3º ano da Licenciatura com o desenvolvimento de práticas pedagógicas direcionadas aos anos finais do Ensino Fundamental (6º ao 9º ano). Essa etapa conta com reflexões teóricas e o estágio obrigatório nas escolas (regência), por meio de análise dos regulamentos, planejamento, observações da dinâmica escolar e da elaboração do relatório de estágio.

A segunda etapa ocorre da mesma forma, mas passa a ser desenvolvida durante o 4º ano da Licenciatura, na disciplina de “Prática de Ensino de Geografia e Estágio Supervisionado II”, que realiza reflexões teóricas e práticas pedagógicas vinculadas ao Ensino Médio (1º ao 3º ano). Cada uma das disciplinas possui 204 horas-aula de carga horária, que somadas correspondem ao total de 408 horas-aula de estágio obrigatório ao longo da Licenciatura. Nas etapas mencionadas, os acadêmicos possuem a possibilidade de estar em contato com o contexto escolar do Ensino Fundamental e Médio. (CONSELHO DE ENSINO, PESQUISA E EXTENSÃO, 2017).

De acordo com o que está previsto na Resolução nº 190/2017 do Conselho de Ensino, Pesquisa e Extensão (CEPE), o licenciando precisa desenvolver 12 horas-aula de regência de classe em apenas uma turma dos anos finais do Ensino Fundamental e Médio na escola selecionada, totalizando 24 horas-aula. O período da regência ocorre após nove horas-aula de observações das aulas do professor regente, com a turma selecionada para o estágio, por meio da supervisão do professor da universidade.

As atividades de estágio são acompanhadas pelos professores supervisores da UNIOESTE durante todo o desenvolvimento da disciplina na Licenciatura, sendo seu compromisso:

- [...] a) orientar, acompanhar, supervisionar e avaliar as atividades do estagiário sob sua responsabilidade;
- b) orientar a elaboração e aprovar os planos de aula e texto paradidático do estagiário em data pré-definida pelo professor da disciplina de Prática de

Ensino de Geografia e Estágio Supervisionado I e Prática de Ensino de Geografia e Estágio Supervisionado II;

c) responsabilizar-se, juntamente com o estagiário, pela entrega de todos os documentos exigidos no Regulamento de Estágio;

d) corrigir o relatório final de Estágio Supervisionado e conferir a documentação exigida;

e) propor ao coordenador de Estágio o desligamento de acadêmico do campo de estágio, quando se fizer necessário;

f) assinar Termo de Compromisso para a realização dos Estágios;

g) cumprir e fazer cumprir a legislação, normas e Convênios ou Termos de Cooperação referentes ao Estágio. (CONSELHO DE ENSINO, PESQUISA E EXTENSÃO, 2017, p. 9-10).

O professor regente da escola fica encarregado de,

I – orientar e dar apoio didático-pedagógico aos estagiários; II – supervisionar a Prática de Estágio; III – cumprir e fazer cumprir este Regulamento; IV – apresentar sugestões para mudanças curriculares e estruturais no curso, se necessárias, a partir das práticas sociais analisadas nos estágios. (CONSELHO DE ENSINO, PESQUISA E EXTENSÃO, 2017, p. 10).

As informações contidas na referida Resolução, indicam que a prática do Estágio Supervisionado é desenvolvida de maneira sistematizada e acompanhada, ao longo do Curso de Licenciatura em Geografia da UNIOESTE/MCR-PR. A disciplina de Estágio Supervisionado é desenvolvida sob a supervisão de professores da universidade, que se configura como supervisão direta na escola.

Cabe destacar que, no curso supracitado, o estágio passa a ser refletido no conjunto das demais disciplinas dedicadas a discussões sobre educação e o ensino nas escolas²⁵. Cada um dos componentes curriculares do curso está voltado para o preparo do estágio e da regência propriamente dita, de modo a complementar a disciplina de Estágio Supervisionado e aperfeiçoar a formação na licenciatura, ao articular conhecimento teórico e escolar.

Entretanto, cada curso de licenciatura possui um formato diferente de estágio, no âmbito de uma mesma universidade, as quais seguem necessariamente as Diretrizes Curriculares Nacionais (DCNs) para a formação inicial em nível superior²⁶. Essa experiência em particular foi citada com a intenção de demonstrar que existem avanços na Licenciatura em Geografia no que diz respeito a prática do estágio, as quais aconteceram após a publicação das DCNs para a formação de professores, e, com mais intensidade, depois da implementação do PIBID nas IES.

²⁵ Didática Geral (68h, 1º ano); Metodologia do Ensino em Geografia I e II (136h, 2º ano); Psicologia da Educação (68h, 3º ano); Políticas da Educação (68h, 4º ano). Disponível em: <<https://www.unioeste.br/portal/prograd-outros/cursos-campus-todos/mcr-campus?campi=0&curso=MCR0011>>. Acesso em: 15 fev. 2021.

²⁶ Resolução CNE/CP nº 2, de 1º de julho de 2015. Disponível em: <<http://portal.mec.gov.br/docman/agosto-2017-pdf/70431-res-cne-cp-002-03072015-pdf/file>>. Acesso em: 15 fev. 2021.

As DCNs para formação de professores em nível superior para atuarem na Educação Básica foram criadas pelas Resoluções 01 do CNE/CP (Conselho Nacional de Educação/Conselho Pleno), de 18 de fevereiro de 2002, e Resolução 02 do CNE/CP, de 19 de fevereiro de 2002. A Resolução 01/2002 institui as Diretrizes Curriculares Nacionais para a formação de professores da Educação Básica (nível superior/curso de licenciatura plena), e a Resolução 02/2002 estabelece a duração e carga horária dos cursos de licenciatura. (LEÃO, 2013).²⁷

A Resolução 01/2002 está fundamentada pelo Parecer 09/2001, que afirma a necessidade de revisar a formação docente, de modo a vincular as escolas de formação e os sistemas de ensino, assegurando preparação profissional aos futuros professores. (BRASIL, 2001). A Resolução 02/2002 complementa os elementos presentes na Resolução 01/2002, com o estabelecimento da carga horária mínima para o desenvolvimento do estágio curricular supervisionado, de 400 horas. (BRASIL, 2002).

Leão (2013) ressalta que os documentos citados indicam que a prática e o estágio se configuram como momentos de reflexão sobre o trabalho do professor. “Nessa perspectiva, os cursos de formação de professores devem contemplar, em seus projetos pedagógicos, desde o início do curso, tempos e espaços curriculares específicos, para a Prática como Componente Curricular, e esta não deve ser confundida com o Estágio Supervisionado”. (LEÃO, 2013, p. 22).

Desse modo, os cursos de licenciatura precisam estabelecer, desde o início da graduação, atividades formativas relacionadas diretamente com o trabalho que o professor irá exercer na escola, sem desconsiderar o conhecimento científico específico da área de formação. Para tanto, o Estágio Supervisionado em Geografia é considerado essencial nesse processo de articulação entre teoria e prática.

A respeito desse assunto, Polon (2018) afirma que,

O Estágio Supervisionado em Geografia é um momento crucial na formação dos graduandos no âmbito das licenciaturas, constituindo-se no momento de utilização dos recursos e metodologias estudados teoricamente, mas também da aplicação dos conhecimentos acumulados no decorrer do curso. Sendo um momento de tamanha relevância, torna-se do mesmo modo um período de realização, mas também de tensão por parte de alguns acadêmicos, uma vez que para a ampla maioria, este é o primeiro contato com a realidade escolar de forma direta. As preocupações dos acadêmicos derivam da possibilidade de uma experiência inédita, mas por vezes se amparam também na falta de preparo, seja ele teórico, metodológico ou mesmo emocional/psicológico. (POLON, 2018, p. 4).

²⁷ As diretrizes e resoluções citadas encontram-se disponíveis no site: <<http://portal.mec.gov.br/cne/index>>. Acesso em: 09 fev. 2021.

A autora destaca que, frequentemente, o Estágio Supervisionado se configura como o primeiro contato do licenciando com a sala de aula das escolas, com exceção dos acadêmicos que possuem a oportunidade de participar das experiências do PIBID. Desse modo, o estágio e o PIBID se caracterizam como momento de aproximação com a escola e o trabalho do professor. Ambos proporcionam o desenvolvimento de práticas didático-pedagógicas e são fundamentais para a formação inicial de professores.

Em pesquisa anterior (WOITOWICZ, 2016), constatou-se que as atividades coletivas desenvolvidas no PIBID facilitaram o conhecimento da dinâmica escolar e a identificação com a docência. O trabalho coletivo promove segurança aos professores em formação inicial, por terem apoio em sala de aula mediante a participação conjunta dos colegas e dos professores supervisores. Conforme os resultados analisados,

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. (WOITOWICZ, 2016, p. 96).

Noffs e Rodrigues (2016) alertam para algumas práticas indesejáveis que podem ocorrer durante o Estágio Supervisionado. Afirmam que, geralmente os

Licenciandos ao procurar a escola para realizar o estágio, conferem a essa atividade simples obrigação do cumprimento das horas, determinadas pelo curso de licenciatura. Há escola que solicitam facilitar os trâmites, que se resume ao preenchimento de planilhas e planos de atividades alegando falta de tempo devido ao acúmulo do estudo com o trabalho. Outras se apresentam com roteiros de observação que, na maioria das vezes, são apenas preenchidos para entregar ao professor responsável na IES. O estágio assim desenvolvido se configura, quando muito, como observação passiva de sala de aula não atendendo o seu propósito.

Outro fator não menos importante é a receptividade do professor da escola. Como este não se identifica como coformador do futuro professor, não se envolve com o desenvolvimento do estágio, pouco contribuindo para a sua execução. Inclusive, alguns chegam a não aceitar o estagiário em suas salas. (NOFFS; RODRIGUES, 2016, p. 366).

As autoras advertem que a prática do Estágio Supervisionado não pode ser entendida como mero cumprimento de uma atividade burocrática, onde o preenchimento de fichas documentais é considerado mais importante que a ação propriamente dita. Além disso, chamam atenção sobre a falta de apoio dos professores das escolas nessa trajetória formativa, situação que se repete na inserção da carreira docente e pode causar o abandono da profissão. (GONÇALVES, 2016).

Ao analisar a Prática de Ensino e o Estágio Supervisionado, Saiki e Godoi (2010) defendem que,

A Prática de Ensino e o Estágio Supervisionado são significativos nos cursos de licenciatura, e não deveriam ser realizados apenas como um cumprimento da grade curricular, mas sim contextualizados e comprometidos com a transformação social, unindo formação profissional e pessoal, responsabilidade individual e social. (SAIKI; GODOI, 2010, p. 26-27).

O Estágio Supervisionado como componente curricular obrigatório nos cursos de licenciatura se constitui de fundamental importância para a formação pedagógica do profissional do ensino. Para Souza (2013), quanto mais complexa é a atividade do Estágio, mais importante será seu desenvolvimento na formação do professor de Geografia. O autor ressalta que,

Se se considera o estágio como mera atividade de observação da escola e das aulas de Geografia; como momento de planejamento das aulas e a regência; como o momento de experimentar técnicas de ensino; como o momento de transmissão de conceitos geográficos; como atividade descontextualizada da escola; e como atividade que visa o cumprimento da carga horária, ele não será, necessariamente, complexo do ponto de vista do exercício do pensamento, e não será, necessariamente, atividade formativa tão importante à formação do professor de Geografia que se pretende na atualidade. (SOUZA, 2013, p. 108-109).

É consenso na literatura educacional que o Estágio Supervisionado corresponde a uma atividade teórica instrumentalizadora da práxis do estudante de licenciatura (PIMENTA; LIMA, 2004; VÁSQUEZ, 1968; FRIGOTTO, 1990; KONDER, 1992). Contudo, tanto no desenvolvimento do Estágio como no PIBID, coloca-se as teorias em prática.

Nas duas modalidades formativas é possível analisar as experiências adquiridas à luz das teorias. Entretanto, “[...] mesmo que aparentemente semelhantes, pertencem a campos de poder, estrutura, funcionamento e condições objetivas diferentes”. (LIMA, 2012, p. 241). Para tanto, essas diferenças e semelhanças foram sintetizadas no Quadro 2 a seguir, no intuito de facilitar a compreensão do leitor sobre a dinâmica do Estágio Supervisionado e do PIBID.

Quadro 2 – Diferenças e Semelhanças entre o Estágio Supervisionado e o PIBID nos Cursos de Licenciatura

Estágio Supervisionado (ES)	PIBID	Semelhanças (ES-PIBID)
Componente curricular obrigatório a todos os estudantes da licenciatura.	Programa de iniciação à docência com participação restrita e facultativa dos licenciandos.	Articulação entre teoria e prática.
Sem remuneração.	Concessão de bolsas.	A pesquisa como procedimento de reflexão sobre o trabalho docente.
Carga horária de, no mínimo, 400h ao longo da licenciatura, com subordinação ao regulamento.	Carga horária de 20h semanais, com autonomia nas ações escolares.	Aproximação entre IES e escolas.
Inicia-se a partir do 3º ano da licenciatura, com aproximação pontual entre IES e escolas.	Inicia-se no 1º ano da licenciatura, com aproximação pedagógica gradativa da IES com as escolas, devido ao trabalho coletivo e colaborativo.	Desmistificação da cultura de superioridade entre IES e escolas.

Fonte: organização de dados realizada com base na pesquisa de Noffs e Rodrigues (2016) e na Resolução CNE/CP nº 2, de 1º de julho de 2015.

O Estágio Supervisionado e o PIBID percorrem os mesmos espaços institucionais da formação inicial de professores, mas “[...] não podem ser confundidos enquanto atividades de inserção à docência, apesar de terem pontos em comum, como o papel da pesquisa, a aproximação teórico-prática, a universidade e o campo do trabalho docente”. (NOFFS; RODRIGUES, 2016, p. 370).

Embora, para alguns acadêmicos, o Estágio seja o primeiro contato com a escola, não é correto reduzir os seus princípios à inserção na docência, uma vez que o próprio curso de licenciatura insere seus estudantes na docência, por corresponder, de forma integral, ao percurso institucional na formação inicial de professores. Além disso, os licenciandos desenvolvem seus estágios nas escolas após passarem por diversas disciplinas específicas e pedagógicas.

Contudo, é nessa formação técnica que reside o desafio do desenvolvimento do Estágio, pelos futuros professores. Durante a trajetória formativa do professor de Geografia, o Estágio Supervisionado se configura como “[...] lócus privilegiado, mas que está longe de cumprir seu papel, de se constituírem como possibilidade de troca e aprendizado para professores e alunos [...]”. (ABREU, 2013, p. 102).

De acordo com a autora, no desenvolvimento do Estágio os licenciandos lecionam conteúdos sem clareza dos seus objetivos, fato que “[...] ocorre porque a formação do professor não é assumida pelo conjunto de docentes, no processo formativo”. (ABREU, 2013, p. 91). O que a autora quer dizer é que poucos professores das IES se envolvem com o ensino, com o trabalho pedagógico e a transposição didática das disciplinas específicas que ministram no

curso de Licenciatura em Geografia. Posturas como essa, comprometem a formação do futuro professor.

Além disso, para os professores das IES, existem alguns problemas na execução do Estágio que tem causado desencontros entre universidade e escola, como “[...] a dificuldade de deslocamento para o acompanhamento dos estagiários, [e] a falta de uma política de apoio ao estágio [...]”. (LIMA, 2012, p. 231). Entretanto, o desenvolvimento do PIBID no mesmo ambiente do Estágio, e as pesquisas feitas na área, podem ajudar a repensar a estrutura dos estágios curriculares nas licenciaturas.

Sobre essa perspectiva, Abreu (2013) afirma que,

[...] há que se pensar, por um lado, que as experiências realizadas pelos participantes do Programa [PIBID] podem (e devem) ser integradas com as atividades de Estágio Supervisionado e, por outro lado, que enquanto política de educação, o PIBID poderia, com as devidas avaliações e ajustes necessários, ser um formato a ser universalizado aos alunos de cursos de licenciaturas nas Instituições de Ensino Superior Públicas [...]. (ABREU, 2013, p. 99).

Nesse sentido, o PIBID tem potencial para auxiliar a reestruturação dos estágios e, ao mesmo tempo, “[...] autonomia para elaborar suas ações diretas nas escolas a partir das necessidades identificadas pelos pibistas. (NOFFS; RODRIGUES, 2016, p. 362). Ao analisar a subcategoria referente ao *melhor desempenho no Estágio Supervisionado*, atribuído as experiências no PIBID, buscou-se demonstrar os limites e as possibilidades de ambas as modalidades formativas e, sobretudo, a necessidade de integração entre as mesmas nos cursos de licenciatura. (Outros relatos sobre o assunto podem ser analisados no Anexo A).

2.1.3 Motivação para permanência na licenciatura e na profissão docente

Os estudos sobre a permanência na licenciatura frequentemente aparecem associados ao tema da atratividade docente, os quais indicam diversos fatores que influenciam em ambas as situações, como: a renda familiar; a dimensão cultural dos acadêmicos; a escolaridade dos pais; a modalidade de Educação Básica cursada; a feminização da docência; as dificuldades para conciliar trabalho e atividades acadêmicas. (GATTI; BARRETO, 2009; COSTA et al., 2013; PALAZZO; GOMES, 2012; SANTOS, 2013; SANTOS, 2014; SOUZA, 2010; RIBEIRO, 2015; BRANCO, 2015; BAVARESCO, 2014).

“Percebe-se que a preocupação das pesquisas tem sido com o fenômeno da evasão universitária, pouco tem se estudado sobre evasão profissional e, menos ainda, sobre os elementos que favorecem a permanência dos discentes no curso”. (RIBEIRO; HIGA, 2015, p.

2). Nesse sentido, busca-se verificar em que medida o PIBID pode influenciar nessa condição, levando-se em consideração os egressos dos cursos de Licenciatura em Geografia do Estado do Paraná.

Ao avaliar as experiências adquiridas no PIBID de Geografia durante a graduação, 33,3% dos egressos afirmaram que o PIBID se configurou como mecanismo fundamental para a permanência na licenciatura e na profissão docente²⁸ (Anexo A). Sobre essa questão, foi possível identificar, nos depoimentos dos 75 professores que participaram desta pesquisa por meio de questionário, aspectos relevantes da maneira pela qual o PIBID incentivou a permanência na licenciatura e na docência.

O PIBID me ajudou a conhecer melhor a profissão, me estimulou a continuar no curso (no período estava entrando para o 3º ano e estava pensando em trocar de curso) e por fim, me proporcionou experiências incríveis. (EGRESSO 05).

[A experiência no PIBID] Foi ótima, fez com que me dedicasse ainda mais em querer ser professora. Não conhecia o cotidiano da escola, passei a conhecer com o PIBID e me motivou a continuar. Facilitou muito no estágio. (EGRESSO 39).

Não conhecia a dinâmica escolar, logo, o PIBID me auxiliou nas disciplinas de estágio e na atuação em sala de aula enquanto profissional. O programa nos dá apoio e auxilia na tomada de decisão de efetivar e permanecer na licenciatura. (EGRESSO 48).

O Programa PIBID foi essencial para minha formação acadêmica, pois através dele tive a oportunidade de conhecer a rotina e dinâmica escolar, a qual proporcionou mais segurança e clareza metodológica. Iniciei no PIBID no 1º ano do curso de graduação, e ao chegar no momento de estágio no 3º ano o conhecimento prático já adquirido fez muita diferença, e isso me motivou a permanecer na profissão. (EGRESSO 62).

[A experiência no PIBID] Foi incrível. Ajudou muito a perder a timidez em sala de aula e a pensar e ver a Geografia em diversas lentes. Não conhecia o cotidiano [da escola] do ponto de vista de “professor-pibidiano”. O PIBID me motivou a permanecer no exercício da docência, ajudando muito no estágio supervisionado. (EGRESSO 64).

Tive a possibilidade de me inserir no cotidiano da escola e dos alunos, o que me motivou a permanecer no curso e no exercício da docência. Sem dúvidas iniciei o estágio de docência mais seguro e motivado. (EGRESSO 70).

Como visto, os relatos dos egressos demonstram que a aproximação com o dia a dia escolar, proporcionada pelas atividades do PIBID, os estimularam a permanecer na licenciatura. O Egresso 05 afirma que ingressou no Programa no início do 3º ano da

²⁸ O percentual de 33,3% corresponde a exatamente 25 professores, do total de 75 egressos participantes.

graduação, momento em que estava prestes a desistir do curso. Ressalta-se que esse é justamente o período em que os acadêmicos precisam desenvolver o primeiro Estágio Supervisionado da Licenciatura nas escolas.

O PIBID possibilitou a esses egressos “[...] conhecer melhor a profissão [...]” (EGRESSO 05), “[...] querer ser professora” (EGRESSO 39) e “[...] perder a timidez em sala de aula [...]” (EGRESSO 64). Dessa forma, faz-se necessário salientar que as experiências no Programa movimentam os licenciandos para uma tomada de decisão, em que precisam escolher entre permanecer ou não na docência, conforme aponta o Egresso 48.

Na pesquisa de Barros (2013), que analisou a influência do PIBID na permanência nos cursos de licenciatura do Instituto Federal do Norte de Minas Gerais (campus Salinas), a autora desta que,

[...] o Pibid, por meio de práticas inovadoras, enriquece a formação inicial principalmente através da articulação entre escola de educação básica e Instituto, que é o caso estudado. Entretanto ainda é preciso repensar a questão da valorização do magistério, ficou nítido que o fato de ir para escola e vivenciar a realidade específica do cotidiano do professor, provocou desistências e recusa em continuar em um curso para formação de professor. (BARROS, 2013, p. 98).

O receio em seguir uma profissão socialmente desvalorizada, faz com que muitos acadêmicos, indecisos sobre a sua escolha profissional, desistam da docência quando passam a vivenciá-la. Fato evidenciado na pesquisa de Lopes (2010), quando analisa os obstáculos encontrados por professores de Geografia no momento denominado como choque com a realidade. “Doloroso, esse impacto, *o choque com a realidade*, é um momento em que, como vimos, desistir da profissão é uma opção sempre considerada”. (LOPES, 2010, p. 136).

Receber uma bolsa para participar do Programa também influenciou a permanência na licenciatura, conforme exposto pelo egresso a seguir:

O PIBID foi decisivo na hora de entender a docência como profissão. Os momentos em sala de aula, o contexto da escola, o contato com o mundo escolar foi essencial para continuar pensando a licenciatura. Outra situação foi a bolsa de 400 reais, a entendo como um incentivo importante, pois muitos começaram pensando na bolsa e acabaram se percebendo professor. (EGRESSO 28).

De fato, o recebimento da bolsa atraiu licenciandos para o PIBID. Porém, despertou o interesse em ser professor naqueles que se identificaram com a profissão a partir das experiências vivenciadas nas escolas. “Somente após um tempo participando do projeto vinculado ao programa é que estes [licenciandos] perceberam o quanto este é importante para a sua formação inicial”. (BARROS, 2013, p. 94).

Contudo, para alguns egressos, o PIBID não é considerado fator de permanência na licenciatura. “Os licenciandos reconhecem a importância do Pibid, mas boa parte enfatiza que o programa não é o único recurso de promover (sic) a permanência do aluno no curso de formação de professores. E que a questão da escolha em seguir a carreira docente ainda é determinante”. (BARROS, 2013, p. 83).

Nesse sentido, a permanência na licenciatura e na docência está condicionada a outros fatores, os quais frequentemente estão relacionados a pelo menos três níveis analíticos: *pessoal*, *profissional* e *institucional*. De acordo com Ribeiro e Higa (2015), o nível *pessoal* está relacionado diretamente com três elementos: gostar do que faz, persistência e incentivo dos pais. Seguindo essa perspectiva, o que mais se destacou na pesquisa dos autores foi a importância de gostar do que faz, como principal elemento de permanência na licenciatura. (RIBEIRO; HIGA, 2015).

O nível *profissional* está associado principalmente ao desejo de ser professor. O nível *institucional* está correlacionado à três elementos: universidade, professores e colegas, os quais são importantes em relação ao apoio e incentivo de permanência no curso de licenciatura. (RIBEIRO; HIGA, 2015).

Dessa maneira, os respectivos autores ressaltam que,

Os resultados obtidos indicam que os elementos que favorecem a permanência são majoritariamente de ordem afetiva (Fazer o que Gosta e Desejo de ser Professor). Poucos trabalhos de pesquisa discutem a permanência em curso e quando o fazem é de forma secundária, não sendo o objetivo principal dos estudos. Um trabalho que encontrou elementos que relacionam-se com a permanência foi de Ueno (2004), no qual também elementos de ordem afetiva foram apresentados pelos discentes. Alguns trabalhos tem encontrado que elementos de ordem afetiva também se relacionam com a escolha do curso no momento do vestibular, mas os estudos relacionados à permanência estão se iniciando, o que dificulta a discussão deste tema. (RIBEIRO; HIGA, 2015, p. 5).

Essa condição pode favorecer outras reflexões e o desenvolvimento de pesquisas sobre a relevância da afetividade na escolha profissional. E, não menos importante, torna-se pertinente analisar essa circunstância no ambiente escolar, ao considerar a evasão estudantil, sobretudo no Ensino Médio. Temas para um próximo pôr do Sol!

O que se pode destacar nesse momento sobre a afetividade, é a compreensão de que esse sentimento está diretamente relacionado com a formação humana do professor – particularidade que ele também tende a levar para sala de aula. Na concepção humanista o fundamental encontra-se no despertar da reflexão crítica, no incentivo ao “ser mais”, ao contrário de uma concepção “bancária”. (FREIRE, 1997).

A aprendizagem e a construção da presença humana no mundo não ocorrem no isolamento, distante das influências do nosso contexto. A presença humana no mundo não é a de quem se adapta, mas sim de quem interfere, participa. Essa é a perspectiva de quem busca ser um sujeito da história, e não um objeto. Nesse sentido, uma educação humanizadora é aquela que favorece a participação do sujeito no mundo, e não aquela que treina o aluno para que ele se submeta a realidade. (FREIRE, 1996).

Com as atividades de iniciação à docência, o PIBID teve como parâmetro favorecer a participação ativa do futuro professor de Geografia nas escolas de Educação Básica. Ao vivenciar o dia a dia escolar, dialogar com os pares, observar as aulas de professores mais experientes, conversar com os alunos e elaborar planejamentos pedagógicos adequados a cada contexto educacional, foi possível proporcionar uma educação humanizadora e incentivar a permanência na Licenciatura.

Melo (2018) faz apontamentos pertinentes a respeito da permanência estudantil. Segundo a autora,

Precisamos ter em mente que qualquer mudança social que almejamos – seja a erradicação da fome no mundo ou a garantia do acesso e permanência de todos os estudantes em todos os níveis de ensino – nunca será efetivada, de maneira universal, enquanto estivermos sob os domínios do capital. Devemos, também, entender que, por mais útil e necessário que seja o Estado para a manutenção do capital, não será por meio do Estado que modificaremos radicalmente a sociedade. Uma vez que a relação entre trabalhadores e capitalistas não se resume em leis e sim na relação social de exploração. (MELO, 2018, p. 45).

A autora se refere as dificuldades encontradas pelo estudante trabalhador, que depende de cursos ofertados no período noturno ou em meio período para se manter empregado, ao mesmo tempo em que cursa o Ensino Superior. Nesse sentido, o Estado

[...] age por meio da política de cotas e oferta de cursos noturnos. No entanto, a permanência desse estudante trabalhador é perpassada de desafios, como falta de tempo para as atividades acadêmicas, cansaço, etc., além dos recursos financeiros que o curso demanda como transporte, alimentação, cópias de materiais. Considerando esses fatores, temos os acadêmicos do quarto ano das licenciaturas como amostra para nossa pesquisa. São formandos, a grande maioria deseja desempenhar a profissão docente, como descrito no capítulo 3. Porém, o Estado que facilitou, de certa maneira, a entrada do aluno trabalhador no curso de licenciatura é o mesmo Estado, e agora falando especificamente das ações estatais do Paraná, que precariza o setor educacional com intensificação do trabalho do professor por meio da redução no número de contratados, retirada da verba da previdência do funcionalismo público, etc. Qual a função do Estado nessa situação? Manter esse aluno trabalhando, de forma precária, seja na indústria, no comércio, ou na sala de aula, afinal, ao Estado interessa manter as relações sociais que permitam a existência do capital. (MELO, 2018, p. 46-47).

Ao considerar que o Estado é homolateral à burguesia e a política, automaticamente se entende que o Estado se situa do lado oposto à classe trabalhadora, aos problemas e manifestações sociais. (MARX, 2010). Dessa maneira, o Estado operacionaliza suas atividades a partir dos interesses da classe burguesa, ou seja, da manutenção do capital a partir da exploração do trabalhador. (MARX; ENGELS, 2008).

Melo (2018) ressalta que,

Sendo assim, por mais que a luta pelos direitos sociais, a qual tem o Estado como arena, seja imprescindível, não será a luta política que transformará, essencialmente, a sociedade capitalista e, ainda, de acordo com a linha teórica marxiana, cabe somente aos trabalhadores travar a luta social contra a burguesia e o Estado. (MELO, 2018, p. 39).

Nesse sentido a educação tem papel fundamental, por buscar medidas políticas que melhorem o acesso e a permanência dos estudantes na Educação Básica e Superior. Contudo, sabe-se que o Estado não vai atuar para modificar os princípios do capitalismo, pautados na acumulação de capital, na propriedade privada dos meios de produção, na divisão de classes sociais, economia de mercado e exploração do trabalhador. (ANDRADE, 2012).

Para o Estado é interessante “[...] que os trabalhadores entendam como naturais as leis que regem esse sistema. É nesse sentido que a ideologia dominante e o aparato jurídico e político repressivo mostram sua importância”. (MELO, 2018, p. 40). Cabe ressaltar que, “Quando a ideologia não funciona, a repressão – inclusive através do exército – está sempre à disposição das classes dominantes”. (GENRO, 2017, p. 37). Portanto, essa condição explica o motivo das repressões promovidas por organismos do Estado aos movimentos sociais, os quais buscam o direito à educação pública e de qualidade, direitos trabalhistas, de moradia, alimentação e trabalho digno.

No caso dos estudantes de licenciatura, “[...] divididos entre trabalhadores e não trabalhadores [...]”, o principal desafio de acesso e permanência no Ensino Superior está relacionado a questão socioeconômica. “Sendo assim, a atratividade para a carreira docente já mostra sua dependência ao trabalho”. (MELO, 2018, p. 46).

Sobre os problemas socioeconômicos enfrentados pelos estudantes da licenciatura, é importante ressaltar que eles envolvem tanto a condição financeira para se manter na universidade como a desvalorização da profissão professor. “Entre outros fatores, carreira e salários que estão associados a desprestígio profissional com certeza pesam tanto na procura por esses cursos, como sobre o ingresso e permanência na profissão”. (GATTI; BARRETO, 2009, p. 240).

De maneira geral, ao considerar a subcategoria *motivação para permanência na licenciatura e na profissão docente*, é possível enfatizar dois aspectos marcantes nessa decisão: a afetividade em relação à escolha profissional e a condição socioeconômica do estudante. Esses dois elementos combinados parecem determinar com mais intensidade essa permanência. Nesse sentido, o PIBID acaba sendo a possibilidade de unir esses dois fatores no início da licenciatura (mesmo com o baixo valor da bolsa), os quais se tornam decisivos em relação à permanência dos estudantes na licenciatura. (Outros depoimentos dos egressos do PIBID de Geografia sobre o assunto podem ser analisados no Anexo A).

2.1.4 Incentivo para o desenvolvimento de pesquisas

O PIBID tem como principal objetivo incentivar a formação inicial de professores em nível superior, a partir da integração entre Educação Superior e Educação Básica. Entretanto, de acordo com as respostas de 6,6% dos egressos de Geografia, as atividades promovidas pelo Programa acabam proporcionando a ressignificação dos seus princípios²⁹. Nesse sentido, pretende-se analisar a contribuição do PIBID para a formação inicial de professores a partir da prática da pesquisa.

Ao questionar os egressos sobre as experiências adquiridas no PIBID durante o cursar da Licenciatura em Geografia, alguns depoimentos demonstraram a motivação para a pesquisa.

Fui bolsista de IC [Iniciação Científica] desde o primeiro ano da graduação, com o Estágio Supervisionado I, e percebi que o meu interesse acadêmico estava voltado para a docência e a pesquisa no Ensino, assim o PIBID se tornaria uma excelente experiência. Realmente foi uma experiência maravilhosa e que me fez ter a certeza da docência em Geografia. (EGRESSO 09).

O Programa proporcionou acompanhar a rotina da escola e me motivou a permanecer na docência. Foi importante também no processo do estágio e nas atuações em sala de aula, por meio do PSS [Processo Seletivo Simplificado – para contratação de professores temporários], pois a familiarização com o ambiente escolar, durante o PIBID, foi muito boa e de grande ajuda. Entretanto, a maior motivação foi para a pesquisa, pois a partir de dificuldades, relacionadas a cartografia, observados durante o trabalho no PIBID desenvolvi inquietudes que me levaram a realizar o mestrado e agora o doutorado, buscando o aprofundamento da utilização de instrumentos didáticos que possam ser empregados pelo professor para avançar em suas práticas e mobilizar nos alunos o conhecimento geográfico. (EGRESSO 20).

Ao participar do PIBID foi possível conhecer o cotidiano da escola e a realidade vivida pelo professor em sala de aula. Também possibilitou a

²⁹ O percentual de 6,6% corresponde a exatamente 5 professores, do total de 75 egressos participantes.

participação em eventos acadêmicos, conhecimento com a escrita e produção de um artigo científico. Em relação ao estágio supervisionado, o PIBID proporcionou já conhecer a sala de aula e a importância do lúdico na hora de ensinar. Esses elementos foram essenciais para o desenvolvimento do estágio. (EGRESSO 25).

Com a inserção no PIBID pelo curso de Geografia na Unespar, campus União da Vitória, me inseri no universo do cotidiano escolar desde o primeiro ano de graduação, o que foi preponderante para o meu reconhecimento enquanto educadora e daquele espaço, até então desconhecido a ser desbravado. Além da iniciação à docência, o PIBID incentivou à pesquisa científica, a participação em eventos nacionais e internacionais acadêmicos, e a entrada de uma aluna de escola pública na Universidade Federal do Paraná, uma conquista que foi se moldando desde as primeiras aprendizagens adquiridas no PIBID e na graduação. (EGRESSO 31).

A participação no Programa foi fundamental para me inserir no universo complexo da docência em Geografia bem como na produção de pesquisas em torno da educação. Facilitou muito o desenvolvimento do estágio na graduação e vem me ajudando no exercício da profissão. (EGRESSO 51).

Como visto, o PIBID foi fundamental para esses professores decidirem permanecer na docência em Geografia, devido a identificação com a profissão, proporcionada pela familiarização com ambiente escolar estimulada pela atuação nas escolas públicas. Além disso, os egressos relatam facilidade no desenvolvimento do Estágio Supervisionado e no exercício da profissão como professores temporários. (EGRESSO 20).

Contudo, ficou evidente o incentivo do Programa para o desenvolvimento de pesquisas, sobretudo na área do ensino de Geografia, fato que impulsionou alguns egressos a buscarem cursos de mestrado e doutorado. É interessante observar essa preocupação com o ensino e a prática da pesquisa em educação durante a formação inicial de professores. Dentro da escola, o estudante de licenciatura percebe que não basta saber Geografia, é preciso saber ensiná-la.

De acordo com Cacete (2015),

Essa é uma questão muito complicada: ninguém nasce professor, nós nos formamos professor. Assim, não basta saber os conteúdos para se exercer o papel de professor. A aula envolve uma série de conhecimentos e de reflexões que devem ser pautados nos cursos de formação. Em outras palavras, é importante e necessária a formação dos professores em Nível Superior. (CACETE, 2015, p. 3).

No ambiente escolar, a partir das atividades do PIBID, os estudantes de licenciatura em Geografia passaram a se preocupar com a importância do processo de ensino e aprendizagem dos alunos. A partir de então, a reflexão teórica sobre a prática passa a ser

promovida pelos encontros do Programa, condição que os mobilizou a pesquisarem sobre metodologias pedagógicas e recursos didáticos que pudessem favorecer uma aprendizagem significativa dos conteúdos geográficos.

Na pesquisa de Kaercher (2014), ao observar aulas de professores de Geografia em escolas públicas de Porto Alegre (RS), o autor pôde constatar que,

Pelo que vimos nas observações, falta um casamento mais articulado da Geografia com a Pedagogia, com a Didática. O processo de uma sala de aula não passa só pelo cognitivo, pelas habilidades mentais, pelos conteúdos e temas abordados pela Geografia. Percebemos que a Geografia apresentada aos alunos não raro é dispersiva nos temas, superficial no tratamento deles e desvinculada do mundo cotidiano dos alunos. Somem-se, a isso, as dificuldades de ordem pedagógica e tem-se uma relação P-A [Professor-Aluno] que tende ao burocrático, ao desinteresse. (KAERCHER, 2014, p. 123).

Desenvolver pesquisas durante a formação inicial de professores viabiliza a elaboração de reflexões teóricas sobre a importância da articulação entre Geografia e Didática. A conexão entre saber específico e saber pedagógico favorece o diálogo necessário entre professor e aluno, que por sua vez, proporciona o melhor andamento do processo de ensino e aprendizagem.

Essa foi uma das ponderações feitas na pesquisa de Kaercher (2014), o qual constatou que, em nome de uma Geografia Crítica, o professor perdeu a autoridade e a capacidade de diálogo com os alunos. De acordo com o autor,

Superar a leitura tradicional da Geografia como mera exposição de dados um tanto soltos, vários professores já o fazem. Mas a efetivação do diálogo, até para que os alunos entendam do que se fala e possam participar das discussões, implica passo anterior: o estabelecimento de algumas regras de convivência que nada têm a ver com conhecimentos de Geografia, mas que requerem um professor com a clareza dos seus objetivos e dos métodos para alcançá-los. Se, em nome da democracia, da igualdade entre os participantes do jogo escolar, o professor se omite, se dilui, não estabelecendo regras claras de sociabilidade, todo esforço de teorização acerca da sua disciplina, seja ela qual for, se esvai. (KAERCHER, 2014, p. 123-124).

Essas discussões são realizadas no âmbito do PIBID de Geografia e fomentam o desenvolvimento de pesquisas que envolvem a sala de aula e o trabalho do professor. Conforme Abreu (2013), “A Prática de Ensino e o Estágio Supervisionado não tem conseguido superar o aulismo. O PIBID parece ter uma estrutura que permite caminhar nessa direção”. (ABREU, 2013, p. 99).

O desenvolvimento de pesquisas no PIBID relacionadas ao ensino, durante a formação inicial de professores de Geografia, prepara os estudantes das licenciaturas para as demandas

da prática. As pesquisas acadêmicas passam a ter um conhecimento profissional útil dentro das escolas e do trabalho docente.

Ao realizar pesquisas denominadas de “estado da arte” sobre o ensino de Geografia no Brasil, no período de 2000 a 2015, Cavalcanti (2016) constatou “[...] que essa área tem tido nas duas últimas décadas avanços significativos e consolidação como campo investigativo”. (CAVALCANTI, 2016, p. 399). A autora ressalta que entre oito eixos temáticos³⁰, três se sobressaíram nas pesquisas, com destaque para a formação, saberes e práticas docentes (26,50%). Os outros dois eixos temáticos recorrentes se referem a metodologias (19,89%) e formação de conceitos (17,66%).

Nesse sentido, “[...] percebe-se um grande destaque de palavras que tem referência clara ao professor”. (CAVALCANTI, 2016, p. 413). Seguindo esse viés, o PIBID incentivou estudantes de licenciatura a serem professores reflexivos, por meio da pesquisa na formação inicial enquanto instrumento de conexão entre as teorias desenvolvidas na academia e as práticas educativas executadas nas escolas. Essa circunstância faz com que futuros professores de Geografia percebam a importância da profissão e da prática pedagógica em sala de aula, a partir da interface com a pesquisa.

“Deste modo, a pesquisa na formação inicial possibilita a concretização de um espaço privilegiado, articulador da pesquisa, reflexão e ensino, ambiente propício para que o professor-pesquisador possa construir seus conhecimentos a partir da prática que estão vivenciando”. (SANTOS, 2013, p. 76-77). A prática da pesquisa no PIBID configura-se em uma possibilidade para que futuros professores identifiquem e utilizem caminhos teórico-pedagógicos viáveis para o desenvolvimento do ensino de Geografia na escola.

Ao ressaltar a importância do PIBID para o aprendizado da escrita acadêmica e a possibilidade de participação em eventos científicos (EGRESSO 25), é possível inferir que o Programa viabiliza práticas que vão além do “chão da escola”, e qualificam a formação inicial do professor de Geografia, mediante o desenvolvimento da escrita formal e da oralidade.

Em pesquisa anterior sobre o assunto, constatou-se que,

As práticas desenvolvidas, sejam elas de sucesso ou insucesso, são registradas de forma escrita e fotográfica, sendo posteriormente transformadas em trabalhos acadêmicos: 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

³⁰ Eixo 1: Formação de conceitos; Eixo 2: Ensino em contextos diferenciados; Eixo 3: História da Geografia Escolar; Eixo 4: Metodologias; Eixo 5: Diferentes Linguagens; Eixo 6: Formação, saberes e práticas docentes; Eixo 7: Currículos e políticas públicas; Eixo 8: Livro Didático. (CAVALCANTI, 2016).

a oportunidade de expor e compartilhar experiências com outros estudantes de licenciatura.

Ao registrar e divulgar as práticas desenvolvidas na formação inicial, aos poucos algumas habilidades próprias da docência vão se desenvolvendo, sobretudo a escrita. Por meio dessas ações do PIBID, o tripé da Universidade conhecido como ensino, pesquisa e extensão, que por ventura encontrava-se fragilizado no quesito ensino, está se revitalizando na formação inicial de professores de Geografia. (WOITOWICZ; SCHLOSSER, 2017, p. 63).

A prática da pesquisa deveria ser corriqueira na formação inicial e continuada do professor, independente da disciplina que leciona. Entretanto, “A conjuntura escolar na qual o professor da Educação Básica está inserido, geralmente não reconhece ou valoriza essa prática, considerada fundamental no processo educativo. A indagação deveria estimular a busca por soluções, seja em alunos ou professores”. (WOITOWICZ; SCHLOSSER, 2017, p. 64).

Para Demo (2006), a pesquisa em educação precisa ser entendida a partir do princípio científico e educativo. Científico quando é conduzida por meio de métodos rigorosos na busca de respostas à problemas específicos. Educativo quando se considera que a atividade de pesquisa faz parte do contexto escolar, sobretudo a partir das “[...] reflexões teóricas sobre a prática, ou ainda, como necessidade para estimular o aluno a saber, e aprender a pensar. A teoria precisa de uma boa prática, porém, a prática que não volta para teoria envelhece e se torna fraca”. (WOITOWICZ; SCHLOSSER, 2017, p. 63).

No entanto, sabe-se que as condições de trabalho dos professores da Educação Básica não favorecem práticas de pesquisa. Isso não quer dizer que elas não ocorram, mesmo em contextos precários. Fornecer os subsídios necessários para que a pesquisa aconteça continuamente no ambiente escolar é uma necessidade premente, uma vez que ela está relacionada diretamente com o ato de ensinar. Portanto, faz parte do planejamento escolar para o desenvolvimento do processo de ensino e aprendizagem de modo significativo.

Para Pontuschka, Paganelli e Cacete (2007), esse cenário educacional será alcançado quando os professores possuírem formação acadêmica de qualidade. Além disso, as autoras ressaltam que existem condições necessárias para que isso seja concretizado, como: carga horária adequada para construção de planejamento e diversificação das aulas; condições de infraestrutura da escola; melhor remuneração financeira da atividade professoral e salas de aula com a quantidade adequada de estudantes.

Por este motivo considera-se as atuações do PIBID de Geografia essenciais como estímulo a pesquisa durante a formação inicial, a partir da reflexão teórica da prática desenvolvida nas escolas. Dessa forma, o professor vai se estabelecendo progressivamente como investigador, não dependendo de técnicas derivadas de uma teoria externa a realidade

escolar que vivencia, nem mesmo de prescrições curriculares impostas do exterior para a administração escolar.

O entendimento da necessidade da formação inicial de professores enquanto espaço de pesquisa, contribui para que a universidade produza novos ambientes de diálogo e convivência em torno da formação docente de qualidade. Para tanto, os saberes pedagógicos são fundamentais. Pimenta (1999) reitera que, “Os profissionais da educação, em contato com os saberes sobre a educação e sobre a pedagogia, podem encontrar instrumentos para se interrogarem e alimentarem suas práticas, confrontando-os”. (PIMENTA, 1999, p. 26).

A autora afirma que “[...] o saber docente não é formado apenas da prática, sendo também nutrido pelas teorias da educação”. (PIMENTA, 1999, p. 24). Nesse sentido, pode-se afirmar que o saber docente é proveniente de diversas fontes teóricas e práticas, inerentes aos momentos de vida de cada indivíduo. Portanto, existem os saberes advindos da formação profissional (inicial e continuada), mas também os saberes curriculares e experienciais. Logo, entende-se que a prática da pesquisa no âmbito do PIBID tem o potencial de envolver esses três saberes.

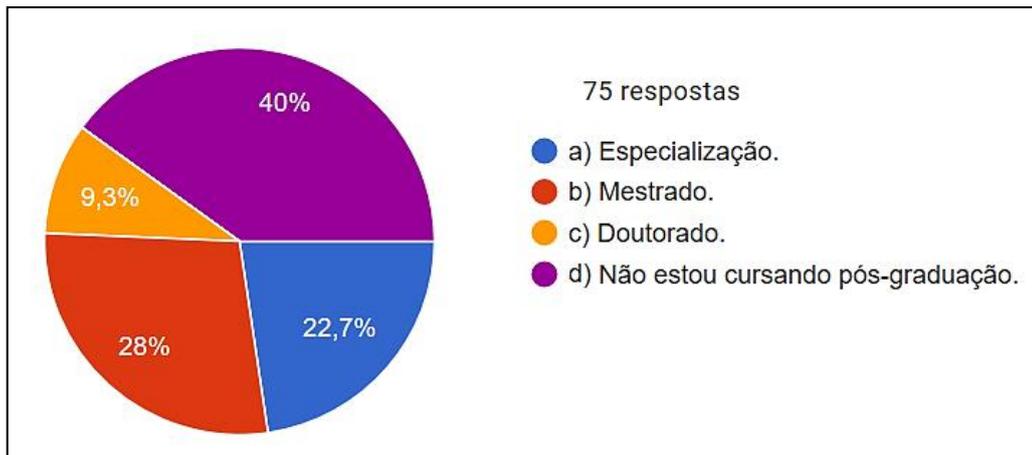
O PIBID acaba assumindo a missão, junto às universidades e disciplinas do Curso de Licenciatura em Geografia, de incentivador do consumo científico e cultural aos futuros professores. Para Moura (2013),

A escola e a universidade, em parceria neste mesmo ideal (educação), tem como papel estimular o outro a ter vontade de consumir “ciência e cultura”, seja no processo de formação de leitores críticos, seja na formação de pessoas melhores e, profissionalmente, capacitadas a contribuir com a transformação social, em algum grau. Ler a um bom livro, assistir a um filme, frequentar a biblioteca, aprender a conhecer melhor a cidade onde se vive, entre outros, são requisitos para uma formação humana consolidada e estimulada pela “imaginação criadora”. (MOURA, 2013, p. 25).

Essas práticas foram fomentadas com mais intensidade no PIBID, por ser um ambiente formativo que favorece o diálogo e a vivência com professores mais experientes. A prática da pesquisa durante a formação inicial desperta no licenciando o interesse de compreender os desafios inerentes a sua profissão, tais como a construção dos saberes da docência e o desenvolvimento do processo de ensino e aprendizagem.

Diante desse cenário, foi possível identificar, a partir do retorno do questionário *on-line*, respondido por 75 egressos do PIBID de Geografia, que parte significativa desses sujeitos seguiram o caminho da pesquisa após a conclusão da Licenciatura, conforme pode ser evidenciado no Gráfico 2 adiante.

Gráfico 2 – Quantidade de Egressos que estão Cursando Pós-Graduação em Geografia



Fonte: dados coletados por meio de questionário *on-line* respondido por 75 egressos do PIBID de Geografia das IES públicas do Estado do Paraná (julho/2018 – abril/2019).

Os dados presentes no Gráfico 2 indicam que 60% dos egressos do PIBID que cursaram Licenciatura em Geografia, nas IES públicas do Estado do Paraná, permaneceram estudando e desenvolvendo pesquisas após a conclusão do curso³¹. Sendo, na sua maioria, desenvolvidas em cursos de mestrado (28%). Na busca por aperfeiçoamento profissional, esses professores passam a compreender a necessidade da pesquisa para complementar o desenvolvimento do seu trabalho.

De acordo com Cavalcanti (2016), “Esse investimento na pesquisa sobre ensino de Geografia tem sido realizado de modo significativo em Programas de Pós-Graduação (em Geografia e em Educação)”. (CAVALCANTI, 2016, p. 406). Essa tendência acompanha os movimentos de reformulação dos cursos de licenciatura no Brasil, que pretendem romper com a dicotomia entre teoria e prática durante o processo formativo da docência.

Kaercher (2014) afirma que “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”. (KAERCHER, 2014, p. 233). E para que essa atitude seja concretizada é preciso haver estímulo durante a formação, sobretudo a inicial.

Para Nóvoa (2015a) 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”. (NÓVOA, 2015a, p. 271). Logo, também serve para reflexão sobre o sentido da própria prática pedagógica, ao considerar os interesses de quem ela satisfaz. Nesse

³¹ Os dados disponíveis no Gráfico 2 correspondem, respectivamente a: 21 egressos no mestrado (28%), 17 egressos na especialização (22,7%), 7 egressos no doutorado (9,3%), e 30 egressos que não estavam cursando pós-graduação no período da coleta de dados (julho/2018 - abril/2019).

sentido, a educação se configura como importante ferramenta na luta contra-hegemônica, na busca de uma formação humanizadora. (GRAMSCI, 2010).

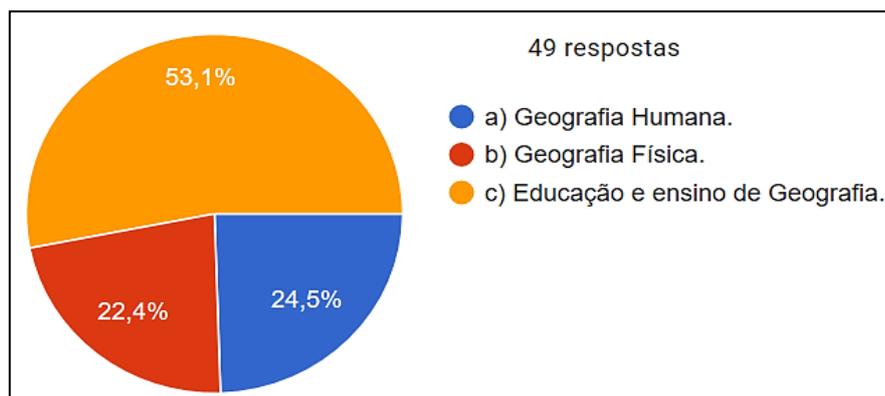
A prática da pesquisa em educação e o trabalho pedagógico do professor precisa ser carregado de sentido para a vida humana, articulando aspectos pessoais, profissionais e de cidadania. Magalhães (2005) colabora com essa discussão quando afirma que,

No fim das contas, o conhecimento só serve e só adquire sentido para a humanidade à medida que contribui para melhorar sua capacidade de fluir a vida e para diminuir o sofrimento humano, fugindo de necessidades desagradáveis ao que o mundo obriga. Podemos, então, ver o conhecimento como fator de liberdade, como elemento para a felicidade. (MAGALHÃES, 2005, p. 17).

Por esse motivo entende-se que o PIBID favorece a compreensão da importância da pesquisa para o desenvolvimento da prática educacional, enquanto prática libertadora. O Programa, ao inserir os estudantes de licenciatura nas escolas públicas de Educação Básica demonstra a relevância do trabalho do professor, da prática da pesquisa e a sua relação com o ensino.

Seguindo essa perspectiva, constatou-se a partir dos retornos dos egressos do Programa, o interesse por pesquisas relacionadas à educação e ao ensino de Geografia, conforme os dados disponíveis no Gráfico 3 a seguir. As atividades no PIBID impulsionaram o desenvolvimento dessas pesquisas, as quais podem auxiliar o trabalho do professor da Educação Básica no seu dia a dia escolar, além da formação inicial de futuros professores de Geografia.

Gráfico 3 – Linhas de Pesquisa dos Egressos do PIBID de Geografia



Fonte: dados coletados por meio de questionário *on-line* respondido por 75 egressos do PIBID de Geografia das IES públicas do Estado do Paraná (julho/2018 – abril/2019).

As informações contidas no Gráfico 3 revelam que, entre o total de 49 egressos do PIBID, 53,1% participam da linha de pesquisa dedicada à temas da educação e ensino de Geografia, os quais representam o grupo majoritário nesta pesquisa (26 egressos). Estudos

relacionados à Geografia Humana são desenvolvidos por 24,5% dos egressos e, sobre a Geografia Física, 22,4%.

Esses dados vão ao encontro dos resultados obtidos nos estudos de Cavalcanti (2016). A autora constatou que as pesquisas sobre o ensino de Geografia no Brasil ganharam “[...] espaço acadêmico, profundidade teórica, amplitude temática. A pesquisa passou a focar temas diversificados e a sugerir abordagens [...]”. (CAVALCANTI, 2016, p. 405).

A diversificação de temas nas linhas de pesquisa sobre o ensino de Geografia também foi constatada nesta pesquisa, e sistematizada na Tabela 5. As diferentes abordagens no âmbito do ensino de Geografia passam a fortalecer esse campo de pesquisa, e demonstram a importância das ações pedagógicas dentro das escolas e universidades.

Tabela 5 – Temas de Pesquisa sobre Educação e Ensino de Geografia Desenvolvidas pelos Egressos do PIBID

Tema	(%)	Tema	(%)
Recursos didáticos	31,6	Educação Especial/Inclusiva	7,9
Formação de professores	18,4	Geografia Urbana	5,3
Educação Ambiental	18,4	Epistemologia	5,3
Educação do campo	13,2		
Total	81,6	Total	18,5

Fonte: dados coletados por meio de questionário *on-line* respondido por 75 egressos do PIBID de Geografia das IES públicas do Estado do Paraná (julho/2018 – abril/2019). Essa questão foi respondida por 38 egressos.

Os dados expostos na Tabela 5 indicam que a maior quantidade de pesquisas realizadas pelos egressos do PIBID é desenvolvida sobre os recursos didáticos no ensino de Geografia (31,6%). Ressalta-se que 38 egressos responderam a essa pergunta, logo, esse número se refere a 50,6% do total dos sujeitos participantes desta pesquisa. Temas como a formação de professores e Educação Ambiental acabaram tendo a mesma proporção de egressos (18,4%).

A Educação do Campo representa 13,2% das pesquisas, educação especial/inclusiva 7,9%, Geografia Urbana e Epistemologia tiveram o mesmo percentual de egressos respondentes, sendo 5,3% para cada temática (Tabela 5).

O desenvolvimento de pesquisas sobre esses diferentes eixos temáticos no âmbito do ensino de Geografia pode contribuir para melhorar a qualidade do trabalho pedagógico do professor em sala de aula, diante da possível falta de interesse dos estudantes em aprender sobre a ciência geográfica. De acordo com Castrogiovanni (2007), “Despertar e manter a curiosidade

dos alunos deve ser sempre a primeira tarefa da escola e um desafio constante aos professores [...]”. (CASTROGIOVANNI, 2007, p. 45).

Gauthier et al. (1998) colabora com essa discussão, ao ressaltar a importância da pesquisa sobre o ensino. Conforme o autor,

A pesquisa sobre o ensino dá, portanto, uma importância primordial ao professor, sem entretanto lhe dar sempre razão. 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. Assim, a pesquisa não decide sobre o que deve ser, mas ajuda os atores envolvidos a formalizar e a avaliar seus saberes a respeito da ação [...]. (GAUTHIER et al, 1998, p. 400-401).

O trabalho docente é entendido como indissociável da pesquisa e do ensino. Portanto, a pesquisa sobre o ensino de Geografia pode estimular outras leituras de mundo para alunos e professores, além de fomentar diferentes metodologias e práticas pedagógicas que tornem de fato o processo de ensino e aprendizagem mais significativo. Nesse sentido, são pesquisas que se preocupam com a ação didática do professor, fundamental na prática educativa.

Essa diversidade de focos temáticos em relação as pesquisas sobre o ensino de Geografia também foram evidenciadas nos estudos de Pinheiro (2005), Callai, Castellar e Cavalcanti (2012)³². Os elementos que influenciam no processo de ensino e aprendizagem envolvem, além da capacidade cognitiva, a afetividade. Logo, as pesquisas nesse campo trazem reflexões aprofundadas sobre a importância da ação pedagógica do professor, ao considerar que esses fatores podem determinar a qualidade do ensino.

A partir dos resultados examinados até o momento, é possível afirmar que o PIBID tem contribuído para ampliação de pesquisas na área da educação e ensino de Geografia. A continuidade do Programa se faz necessária dentro dos cursos de licenciatura para fortalecer e qualificar práticas formativas condizentes com o trabalho que o professor irá exercer na escola, sendo o ato de pesquisar inerente ao processo de formação docente.

Os dados analisados com maior intensidade nesta etapa da pesquisa, consideraram as vivências dos egressos do PIBID no âmbito do Curso de Licenciatura em Geografia, das IES públicas do Estado do Paraná. A seguir, outros aspectos formativos foram investigados, sobretudo em relação às contribuições do PIBID para o exercício da docência, após a conclusão

³² Cavalcanti (2016) ampliou as discussões sobre o tema.

da licenciatura. Buscou-se constatar se as atividades desenvolvidas no Programa realmente são úteis em sala de aula para esses professores recém-formados.

2.2 Egressos do PIBID: a experiência em sala de aula como professor de Geografia

Ao constatar que o PIBID trouxe mudanças significativas na formação inicial de professores de Geografia, no âmbito dos cursos de licenciatura das IES públicas do Estado do Paraná, busca-se nesta parte da pesquisa verificar como ocorrem as experiências em sala de aula para os professores iniciantes. Entender em que medida os egressos do Programa estabelecem relações com as atividades que foram desenvolvidas na licenciatura, pode demonstrar os impactos do PIBID na prática desses professores em sala de aula.

Para tanto, foram consideradas nesta análise a experiência de 26 egressos que exerceram a docência na Educação Básica. Conforme apresentado no início do capítulo II, na Tabela 4, 21,3% de 75 egressos do PIBID de Geografia afirmaram exercer a atividade docente na Educação Básica, no momento da coleta de dados, via questionário *on-line* (julho/2018 a abril/2019). Entretanto, houveram 26 respostas (34,6%) a respeito das experiências em sala de aula após a conclusão da licenciatura. Essa diferença no percentual se refere aos egressos que lecionaram Geografia por meio de contratos temporários, mas estavam fora da atividade docente naquele período.

Durante a análise das respostas, foi possível estabelecer três subcategorias de análise: *didática no ensino de Geografia; adaptação nas escolas; e, valorização docente durante a licenciatura*. Essa categorização pode favorecer a compreensão das contribuições do PIBID para professores de Geografia iniciantes na carreira, além de indicar os limites e possibilidades no âmbito do processo formativo da docência.

2.2.1 Didática no Ensino de Geografia

No decorrer da formação inicial, sobretudo antes de desenvolver as atividades da docência em sala de aula, é comum aos futuros professores de Geografia se preocuparem com as seguintes questões: como ensinar? O que ensinar? Por que ensinar? Na verdade, essas perguntas acompanham diariamente o trabalho do professor. Entretanto, entende-se que são muito mais preocupantes para professores em formação ou iniciantes na carreira docente, principalmente pela falta de experiência na profissão.

De acordo com 69,2% dos professores de Geografia³³, uma das mais significativas contribuições do PIBID para as atuações estabelecidas em sala de aula foi em relação à didática, especialmente por meio do desenvolvimento de diferentes metodologias de ensino. Os relatos apresentados a seguir demonstram as experiências dos egressos nas escolas e como implementam diariamente o que aprenderam no PIBID.

A experiência é constante, ocorre no dia a dia, pois a cada aula tem-se um novo desafio a ser enfrentado e o PIBID sempre é lembrado quando pensa-se principalmente nas atividades didáticas que se procura desenvolver com os alunos na escola, mas sem dúvidas o programa teve uma contribuição que vai muito além, pois atrela a pesquisa, o ensino e a extensão. (EGRESSO/EB 03)³⁴.

Com relação as ocasiões em que atuei em sala de aula, no PSS, a experiência durante o PIBID ajudou muito, porém ainda senti certa insegurança no início, principalmente quanto as questões burocráticas, como preenchimento do livro de chamada, incertezas em relação ao planejamento. Porém, de fato contribuiu para que buscasse diversificar as práticas, visto que, durante o trabalho no PIBID desenvolvemos trabalhos relacionados a cartografia e evidenciamos que muitos dos alunos possui necessidade de diversificação dos instrumentos didáticos, para auxiliar na compreensão e aplicação dos conceitos. (EGRESSO/EB 09).

Sobre as experiências em sala de aula, o Pibid foi importante para compreender a cultura escolar, permitiu entender como se elabora/pensa as metodologias para cada série, principalmente no entendimento de que cada sala de aula possui uma personalidade, mesmo sendo a mesma série e isso requer do professor saberes específicos. O contexto diverso/inclusivo da sala de aula também fez refletir a formação docente que estava ocorrendo e também refletir sobre o currículo da universidade que não contemplava essas situações. Ou seja, a universidade e o Pibid precisavam conversar mais. (EGRESSO/EB 12).

A experiência em sala de aula está sendo muito boa, pois sempre busco realizar atividades lúdicas (como fazíamos no PIBID) que facilite o ensino e aprendizagem dos alunos e só estou colhendo bons resultados. (EGRESSO/EB 21).

O PIBID favoreceu o conhecimento da dinâmica escolar, da relação professor e aluno, da ciência dos documentos escolares como PPP e o PTD, além disso favoreceu minha formação acadêmica no sentido de estar sempre pensando e adaptando diferentes linguagens geográficas que proporcionem a construção do conhecimento. (EGRESSO/EB 22).

Viabilizou uma formação didática, preocupada com as diferentes linguagens no ensino de Geografia (metodologias diferenciadas). (EGRESSO/EB 24).

³³ O percentual de 69,2% se refere a 18 egressos de um total de 26 respondentes.

³⁴ A sigla EB significa Educação Básica, uma vez que foram considerados os depoimentos dos professores que passaram a exercer a profissão após concluírem a Licenciatura em Geografia.

De acordo com esses depoimentos, as atuações desenvolvidas pelos professores de Geografia nas escolas são constantemente mediadas pelas experiências vivenciadas no PIBID, sobretudo em relação as práticas e metodologias de ensino. Além disso, é possível notar a preocupação desses professores iniciantes com a utilização de diferentes linguagens no ensino de Geografia, importantes no processo de ensino e aprendizagem.

O interesse desses professores iniciantes em desenvolver as metodologias de ensino que aprenderam no PIBID durante a licenciatura, está pautado na intenção de diminuir a falta de motivação dos estudantes em relação às aulas. Segundo Santos e Chiapetti (2011), “Os alunos vivem em um mundo de complexas transformações socioeconômicas, tecnológicas, políticas, e vão para a sala de aula cheios dessas expectativas e agitações. Por outro lado, nem sempre encontram na escola um ambiente agradável e motivador”. (SANTOS; CHIAPETTI, 2011, p. 168).

As autoras ressaltam que o acesso às diversas mídias está se democratizando e que os “[...] professores não são à única fonte de informações que a maioria dos alunos tem acesso” (SANTOS; CHIAPETTI, 2011, p. 168). Entretanto, ao professor cabe a importante tarefa de mediar as informações divulgadas e transformá-las em conhecimento, visto que, “[...] se não filtrarmos e analisarmos criticamente essas informações, elas podem nos levar à alienação” (p. 169).

Para Assman (1998) a escola precisa ser um lugar atrativo para os alunos, uma vez que a construção do conhecimento está diretamente ligada “[...] com a experiência do prazer. Quando esta dimensão está ausente, a aprendizagem vira um processo meramente instrucional”. (ASSMAN, 1998, p. 29). Nesse sentido, os egressos do PIBID perceberam a importância da didática desenvolvida em sala de aula para atrair a atenção dos alunos.

O aluno precisa entender que ele participa do espaço geográfico que estuda, para tanto as diferentes linguagens pedagógicas citadas pelos professores de Geografia podem ser eficientes nesse processo de compreensão. Essas diferentes linguagens no ensino de Geografia estão relacionadas ao uso pedagógico e sistemático de recursos didáticos alternativos, como a música, o teatro/dramatização, os quadrinhos/charge/cartum, a TV/vídeo, filmes e a fotografia. (SANTOS; CHIAPETTI, 2011; SANTOS; COSTA; KINN, 2010).

Os diferentes materiais didáticos mencionados estão presentes no dia a dia do aluno, seja dentro ou fora do ambiente escolar. Sua utilização, devidamente planejada, pode tornar o processo de ensino e aprendizagem significativo e menos maçante. Nesse sentido, “[...] para que o professor possa realmente ajudar seus alunos a aprenderem Geografia é essencial que ele

domine o uso de algumas ‘ferramentas’ que ajudem o aluno a desenvolver ‘competências’ e dominar suas ‘habilidades’”. (SELBACH, 2014, p. 39).

Além disso, é preciso ressaltar a importância das linguagens cartográficas – que aparecem no depoimento dos egressos do PIBID como uma necessidade de diversificação instrumental e pedagógica no trabalho docente (EGRESSO/EB 09) –, e estatísticas, como fundamentais no ensino de Geografia nas escolas. Logo, o que se propõe é o estudo das linguagens específicas da ciência geográfica aliadas aos recursos midiáticos, de modo que o aluno compreenda a inter-relação entre os diferentes conteúdos da Geografia, e passe a se considerar como agente ativo no espaço geográfico. Afinal, **“Quem ensina Geografia, explica cidadania”**. (SELBACH, 2014, p. 39, grifo da autora).

Libâneo (1994) explica que a principal atividade do professor é o ensino, “[...] que consiste em dirigir, organizar, orientar e estimular a aprendizagem escolar dos alunos. É em função da condução do processo de ensinar, de suas finalidades, modos e condições, que se mobilizam os conhecimentos pedagógicos gerais e específicos” (LIBÂNEO, 1994, p. 16).

Nesse sentido, para a quantidade majoritária dos professores de Geografia (69,2%), egressos do PIBID, uma das mais significativas contribuições do Programa foram as reflexões e práticas desenvolvidas sobre a Didática em sala de aula. Entretanto, esses professores indicam que cada aula ou turma apresenta diferentes desafios (EGRESSO/EB 03), momento em que recorrem ao que aprenderam durante a Licenciatura e no PIBID.

Karnal (2012) alerta que “Viver em grupo é um desafio. Implica negociar, a todo instante, espaços e possibilidades. O mundo do trabalho não deve tomar, por completo, o espaço afetivo”. (KARNAL, 2012, p. 60). Por isso a importância de se vivenciar experiências docentes durante a formação inicial no PIBID, pois, quando concluem a Licenciatura, os professores iniciantes podem de fato praticar os conhecimentos didáticos que conhecem e consideram mais adequados a cada turma.

Outros professores de Geografia ressaltaram que sentiram insegurança em relação as questões burocráticas das escolas, especialmente em relação ao preenchimento de documentos específicos e durante a elaboração do planejamento escolar. A Educação Especial também foi apontada como desafio, onde se sugere maior aproximação da universidade/licenciatura com as ações do PIBID. (EGRESSO/EB 12).

Esses professores indicam que diferentes instrumentos didáticos (música, filme, mapas, vídeos, imagens, gráficos, maquetes) podem auxiliar no entendimento dos conceitos da Geografia. “Ensina-se Geografia para que os alunos possam construir e desenvolver uma

compreensão do espaço e do tempo, fazer uma leitura coerente do mundo e dos intercâmbios que o sustentam, apropriando-se de conhecimentos específicos [...]”. (SELBACH, 2014, p. 37).

Os conhecimentos específicos da Geografia precisam contribuir para o desenvolvimento pessoal e coletivo dos alunos, ou seja, ter aplicabilidade na vida desses estudantes. Para tanto, concorda-se com Freire (1996) quando afirma que ensinar exige curiosidade. “Como professor devo saber que sem a curiosidade que me move, que me inquieta, que me insere na busca, não aprendo nem ensino”. (FREIRE, 1996, p. 52).

O autor alerta que a atividade docente deve ser reduzida em nome da curiosidade necessária do aluno, durante o movimento do aprendizado. Isso quer dizer que dar respostas prontas aos alunos, não favorece a curiosidade, a busca pelo conhecimento e a aprendizagem. Para tanto, uma estratégia didática muito importante é, no início de cada aula, explicar aos alunos os objetivos dos conteúdos e das atividades que serão desenvolvidas, preparando-os para o estudo. (LIBÂNEO, 1994).

O conteúdo precisa fazer sentido para o aluno, e também para o professor. Essa prática pedagógica, assim como qualquer outra, exige planejamento para que o trabalho ocorra de maneira ordenada. Porém, também exige reflexões sobre como ensinar? Como estimular a curiosidade do aluno sobre determinado conteúdo? As experiências de Karnal (2012) colaboram com possíveis respostas a essas indagações.

Explorou um tema com música num mês? Não a use logo em seguida. Fez uma atividade teatral ruidosa? Tente o silêncio e a concentração na próxima vez. As alternâncias estimulam as turmas. Também é importante para ser justo: há alunos mais visuais (a maioria) e outros mais auditivos, há tímidos e os muito sociáveis. Ao variar, você proporciona combustíveis distintos para motores muito diferentes. Nunca encontrei um método que agradasse toda a turma. Encontrei alguns que, ao menos, não entediam a maioria. Transmita sempre que você sabe aonde quer chegar. Você tem uma meta. Há um conceito, uma habilidade mental ou física a desenvolver. Enuncie-os. As atividades podem variar, mas não devem passar a sensação de aleatórias ou erráticas. Avalie cada atividade. Avalie com o olhar e, por vezes, por escrito. Pergunte aos alunos. Eu já fui surpreendido com respostas do tipo: “a gente prefere aula expositiva”. Interprete esses paradoxos. Aqui vai uma sensibilidade muito complexa: em que momento eu devo insistir numa coisa ou em que momento devo retroceder ou mudar? Não existe nenhuma fórmula, mas evite ler um elogio ou uma crítica isolados como opinião da turma. (KARNAL, 2012, p. 45-46).

O autor sugere diversificar as metodologias de ensino, atento às opiniões dos alunos, sejam elas isoladas ou coletivas. Novamente aparece a importância da Didática no processo de ensino e aprendizagem, onde os professores de Geografia encontraram apoio no PIBID, mas

precisam se (trans)formar constantemente na sua própria prática, por exigência da dinâmica escolar.

Almeida (2007) ressalta 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 [...]”. (ALMEIDA, 2007, p. 46). As reflexões sobre a Didática são importantes nesse momento, e conduzem a prática.

Para Freire (1996) “[...] o bom professor é o que consegue, enquanto fala, trazer o aluno até a intimidade do movimento de seu pensamento. Sua aula é assim um desafio e não uma ‘cantiga de ninar’”. (FREIRE, 1996, p. 52). Entretanto, é necessário que o professor tenha clareza do seu objetivo com determinada aula para que isso aconteça, uma vez que a curiosidade e a criatividade não podem ser as finalidades centrais do processo de ensino. O principal objetivo é a aprendizagem significativa do aluno sobre um conteúdo específico. “Criatividade é um meio, não um fim”. (KARNAL, 2012, p. 48).

Segundo Libâneo (1994), as finalidades educacionais são sempre sociais, por isso o trabalho docente é uma das modalidades específicas da prática educativa que ocorre no âmbito da sociedade. Sendo a Didática uma disciplina pedagógica, ela “[...] se caracteriza como mediação entre as bases teórico-científicas da educação escolar e a prática docente. Ela opera como que uma ponte entre ‘o quê’ e o ‘como’ do processo pedagógico escolar”. (LIBÂNEO, 1994, p. 28).

Quando o professor organiza sua prática de ensino, recursos didáticos, metodologias, objetivos, conteúdos, tarefas, ou seja, seu planejamento escolar, ele segue concepções teóricas inerentes à pedagogia. Os estudos pedagógicos se convergem na Didática, a qual se refere aos modos de ação pedagógica na escola.

As ações pedagógicas na escola frequentemente estão ligadas as reflexões sobre “como ensinar”, e, portanto, correspondem a transposição didática dos conteúdos. Almeida (2007) colabora com essa discussão quando afirma que a transposição didática está diretamente ligada à como se ensina e se aprende. O autor ressalta que não existe “dimensão mais dinâmica que a didática”, sobretudo porque o que se pretende ensinar precisa se submeter ao como ensinar, a partir de uma relação dialética entre conteúdo-ensino, professor-estudante. (ALMEIDA, 2007, p. 11).

A transposição didática dos conteúdos acadêmicos para os escolares exige que se considere as particularidades da escola e do contexto de vida dos alunos. Esse movimento necessário entre conhecimento científico e o conhecimento escolar precisa acontecer em um

ambiente que permita dúvidas, diálogo, respeito aos saberes dos educandos e segurança, sem a presença do medo. (ALMEIDA, 2007; FREIRE, 1996).

Para tanto, a contextualização dos conteúdos se torna então “[...] a arma mais poderosa a favor da transposição didática [...]”. (ALMEIDA, 2007, p. 39). Desse modo, se reafirma a importância do planejamento na busca de respostas para “o que”, “por que” e “como” ensinar, tendo como foco os objetivos almejados a cada aula e as finalidades dos conteúdos para a vida cidadã e profissional dos estudantes. Esses procedimentos são experimentados no PIBID durante a licenciatura, o que facilitou a atuação dos egressos do Programa em sala de aula. (Outros relatos dos egressos do PIBID de Geografia sobre essa subcategoria estão presentes no Anexo B).

2.2.2 Adaptação nas escolas

Ao considerar as experiências dos egressos do PIBID nas escolas de Educação Básica, foi possível constatar que 26,9% dos professores de Geografia afirmaram que o Programa proporcionou facilidade de adaptação em diferentes escolas³⁵. Ressalta-se que se tratam de professores iniciantes, ou seja, esses sujeitos estão nos primeiros anos de exercício profissional, os quais estão desenvolvendo na prática o que aprenderam na Licenciatura em Geografia e no PIBID.

O termo adaptação nas escolas foi escolhido como subcategoria de análise devido a recorrência em que apareceu nas respostas dos egressos do PIBID de Geografia. Entende-se por adaptação o processo de iniciação profissional na docência nos sistemas de ensino. Não significa se acomodar a realidade, mas ter a capacidade de reagir ao diferente de forma flexível e propositiva. Papi e Martins (2010) colaboram com essas reflexões ao afirmarem que,

É no período de iniciação profissional que o professor se defrontará com a realidade que está posta e com contradições que nem sempre estará apto a superar. Seus conhecimentos profissionais são colocados em xeque e a postura que assume pode ir desde uma adaptação e reprodução muitas vezes pouco crítica ao contexto escolar e à prática nele existente, a uma postura inovadora e autônoma, ciente das possibilidades, dos desafios e dos conhecimentos profissionais que sustentam sua ação pedagógica. Quando se fala sobre o período de iniciação profissional há, portanto, uma aproximação tanto de fatores pessoais quanto de fatores e aspectos profissionais, estruturais e organizacionais com os quais se defronta o professor. (PAPI; MARTINS, 2010, p. 44).

³⁵ Esse percentual corresponde a 7 egressos do PIBID, de um total de 26.

Para as autoras, a iniciação profissional é um espaço de constituição da docência que pode ser decisivo em relação às futuras práticas pedagógicas e até mesmo para a própria permanência na profissão. Dessa forma, a adaptação nas escolas possui um sentido amplo e abrange diferentes aspectos da prática educativa e da profissão docente, as quais vão além do ambiente da sala de aula. Para compreensão desse contexto no âmbito do PIBID de Geografia, selecionou-se alguns depoimentos dos egressos do Programa que estavam no exercício da docência no momento da coleta de dados, por meio de questionários *on-line*.

[A experiência em sala de aula está sendo] Muito produtiva, o PIBID facilitou minha adaptação na escola, principalmente no que tange a compreensão da função da escola, papel do ensino de Geografia, o contexto social, histórico e político dos educandos e demais profissionais, etc. Em se tratando de metodologias, o PIBID possibilitou o conhecimento de metodologias diferenciadas, em educação especial ainda preciso avançar. (EGRESSO/EB 19).

Com a participação no PIBID, adquiri mais experiência e confiança, entrei nas escolas tendo noção das atividades diárias, da relação com os alunos e suas dificuldades, além de proporcionar a experiência de atividades diversas, metodologias diferenciadas. (EGRESSO/EB 20).

O PIBID favoreceu o conhecimento da dinâmica escolar, da relação professor e aluno, da ciência dos documentos escolares como PPP e o PTD, além disso favoreceu minha formação acadêmica no sentido de estar sempre pensando e adaptando diferentes linguagens geográficas que proporcionem a construção do conhecimento. (EGRESSO/EB 22).

Egresso/EB 23: O PIBID ajudou principalmente no conhecimento das funções dos espaços escolares e no desenvolvimento de metodologias diferenciadas, uma vez que o professor do século XXI precisa estar sempre inovando. (EGRESSO/EB 23).

A adaptação escolar está relacionada à vários procedimentos, como: o preenchimento dos diários de classe; a participação nos conselhos escolares e reuniões pedagógicas; o entendimento do Projeto Político Pedagógico (PPP), Plano de Trabalho Docente (PTD) e do regulamento interno da escola; o conhecimento das funções dos espaços escolares; o diálogo com os pares e alunos.

Para esses professores iniciantes, a “[...] noção das atividades diárias [...]” no âmbito escolar sintetiza a compreensão do que seja a adaptação nas escolas facilitada pelas atividades desenvolvidas no PIBID (EGRESSO/EB 20). Além disso, os egressos do Programa não deixam de citar que a adaptação escolar também está relacionada com a percepção da função da escola e do ensino de Geografia (EGRESSO/EB 19).

Esses profissionais admitem que precisam desenvolver novos conhecimentos e habilidades, sobretudo em relação à Educação Especial (EGRESSO/EB 19). Embora ocorra uma intensa aprendizagem profissional no PIBID, fundamental durante a formação inicial de professores, entende-se que as características do desenvolvimento pleno do profissional do magistério irão ocorrer nas escolas, no exercício da profissão professor.

García (2009) indica que a iniciação profissional é a fase em que o professor irá aprender a cultura docente, desenvolver sua personalidade na docência, bem como sua adaptação ao ambiente social em que desenvolve sua atividade docente. O autor ressalta que “Essa adaptação pode ser fácil quando o ambiente sociocultural coincide com as características dos professores iniciantes. No entanto, esse processo pode ser mais difícil quando você deve se integrar a culturas desconhecidas até o momento em que você começa ensinar”. (GARCÍA, 2009, p. 7).

A partir dessas reflexões, é possível entender os motivos que levam os professores investigados nesta pesquisa a atribuírem essa facilidade de adaptação nas escolas à participação no PIBID, uma vez que esses sujeitos vivenciaram situações parecidas com as quais desenvolvem seu trabalho atualmente.

Para Lopes (2010) “[...] o desenvolvimento da profissionalidade docente pressupõe a capacidade de reorganização, adaptação e transformação constante [...]” das práticas pedagógicas, considerando também “[...] as características dos alunos e os contextos de ensino. Sua utilização envolve discernimento e sensibilidade”. (LOPES, 2010, p. 214). Ressalta-se que, na concepção de Sacristán (1999), prática pedagógica é entendida como a ação do professor no âmbito da sala de aula, a qual exige adaptações diárias.

Nesse sentido, o PIBID é visto como ponto positivo sobre o fator flexibilidade para adaptações ao longo do trabalho docente. As orientações do Programa sobrevivem com adaptações constantes no trabalho realizado nas escolas com os alunos. Logo, as mudanças no desenvolvimento profissional e conseqüentemente no ensino de Geografia, não acontecem de forma espontânea, exigem aperfeiçoamento profissional e planejamento das ações pedagógicas.

Ao participar do PIBID, durante o curso de Licenciatura em Geografia, os professores que participaram desta pesquisa desenvolveram estudos e reflexões sobre as situações que ocorrem nas escolas, nas salas de aula e no trabalho do professor como um todo. Realizavam observações planejadas nas escolas e salas de aula, participavam e discutiam sobre práticas de ensino em Geografia, além de análises sobre o processo de ensino e aprendizagem a partir da interação entre professor e aluno.

A iniciação à docência promovida pelo PIBID caracteriza-se como uma inserção mais prolongada e sistematizada na escola, estabelecendo parcerias entre universidades e escolas. A participação direta no contexto escolar, ainda que de maneira coletiva, orientada e acompanhada (diferente do que acontece no exercício profissional), tem o intuito de expor a realidade em que os professores trabalham, quais são suas metodologias de ensino, o que fazem e por que o fazem, como pensam e organizam suas aulas, como ocorre a interação com os alunos e colegas de trabalho, enfim, o dia a dia da escola e da sala de aula.

Essas situações vivenciadas antes do exercício profissional foram essenciais para que esses professores iniciantes pudessem construir formas de enfrentamento às demandas da escola e comunidade. Assim, esses profissionais passam a estabelecer suas próprias estratégias de ensino e trabalho de maneira colaborativa, onde cada sujeito do ambiente escolar tem o que aprender com o outro.

Quando chegam nas escolas, como professores de Geografia, passam a atuar individualmente em suas salas de aula, mas sentem facilidade durante as ações pedagógicas desenvolvidas em diferentes contextos escolares, devido as experiências que tiveram coletivamente no PIBID. Essa atenção especial na formação inicial de professores diminui possíveis frustrações na sala de aula, visto que “Quanto melhor a formação inicial, mais capacidade de resposta reflexiva e de adaptabilidade”. (LÜDKE; BOING, 2012, p. 443).

Nesse sentido, a adaptação nas escolas está relacionada com a sabedoria prática dos professores, uma vez que adaptar-se não significa se conformar com a situação vivenciada, mas entender o contexto e buscar soluções plausíveis. (SHULMAN, 2005; SACRISTÁN, 1999). A capacidade de adaptação é uma condição que coloca o professor como construtor da sua prática e das próprias metodologias de ensino, importantes para a constituição da profissionalidade.

Nessa perspectiva, Lüdke e Boing (2012) advertem que, “A profissionalidade exige uma boa dose de iniciativa pessoal, capacidade de trabalho em equipe, interdependência de funções e desenvolvimento de interações. Todas essas coisas exigem capacidade de reflexão e de adaptação a diferentes condições”. (LÜDKE; BOING, 2012, p. 443).

Para os autores, essa capacidade de adaptação à diferentes contextos dependem, frequentemente, das características pessoais de cada professor. Entretanto, essa adaptabilidade “[...] é fruto de um processo de socialização que conta com os ambientes de aprendizagem de conhecimentos e aquisição de habilidades, na formação e no trabalho”. (LÜDKE; BOING, 2012, p. 444).

Desse modo, o PIBID viabilizou o processo de socialização com o ambiente escolar para os egressos do Curso de Licenciatura em Geografia que participaram desta pesquisa,

favorecendo a instrumentalização desses sujeitos desde a graduação. Pfluck et al. (2013) apontam algumas vantagens do PIBID para a formação inicial de professores de Geografia, uma vez que,

Tanto o professor supervisor, em suas dificuldades do dia a dia, como o acadêmico com sua falta de experiência/prática e suas inquietações foram/são beneficiados. A ação de ensinar requer habilidades para fazer escolhas mais adequadas, planejar e re-planejar tanto no processo de estágio quanto no exercício da profissão e a correspondente aprendizagem pelos alunos. (PFLUCK et al., 2013, p. 106).

Ao compreender a flexibilidade do planejamento escolar e participar da dinâmica do ensino, os egressos do PIBID evidenciaram “[...] elementos de análises da escola que ultrapassam as áreas específicas do conhecimento, ou seja, o entendimento da organização do trabalho pedagógico”. (CASTELA; MARTELLI, 2013, p. 16).

A partir da interação com os sujeitos envolvidos no processo educativo, os egressos do PIBID, hoje professores de Geografia, passaram a ter mais facilidade nas suas atuações em sala de aula e se adaptaram melhor aos diferentes ambientes escolares em que trabalham. Ao conhecer a dinâmica escolar, esses professores acabaram criando estratégias de socialização para se aproximar dos seus pares, no intuito de desenvolverem habilidades de adaptação a realidade que vivenciam. (Outros relatos dos egressos do PIBID sobre essa subcategoria podem ser analisados no Anexo B desta pesquisa).

2.2.3 Valorização docente durante a licenciatura

Dentre os 26 egressos que atuaram ou exerciam a profissão docente no momento da coleta de dados, 19,2% afirmaram que o PIBID contribuiu para a valorização docente no curso de Licenciatura em Geografia. Os dois depoimentos mais emblemáticos sobre essa subcategoria de análise evidenciam essa valorização promovida pelo Programa.

Com relação as ocasiões em que atuei em sala de aula, no PSS, a experiência durante o PIBID ajudou muito, porém ainda senti certa insegurança no início, principalmente quanto as questões burocráticas, como preenchimento do livro de chamada, incertezas em relação ao planejamento. Porém, de fato contribuiu para que buscasse diversificar as práticas, visto que, durante o trabalho no PIBID desenvolvemos trabalhos relacionados a cartografia e evidenciamos que muitos dos alunos possui necessidade de diversificação dos instrumentos didáticos, para auxiliar na compreensão e aplicação dos conceitos. Quanto a valorização da docência, acredito que particularmente houve uma valorização, porém, para a comunidade escolar e sociedade como um todo não observei mudanças quanto a essa valorização. E a maior contribuição para mim foram as inquietudes que culminaram na pesquisa de mestrado e atualmente de doutorado, ambas

voltadas para a valorização do ensino de Geografia, a partir do uso de jogos. (EGRESSO/EB 09).

O PIBID favoreceu o conhecimento da dinâmica escolar, da relação professor e aluno, da ciência dos documentos escolares como PPP e o PTD, além disso favoreceu minha formação acadêmica no sentido de estar sempre pensando e adaptando diferentes linguagens geográficas que proporcionem a construção do conhecimento. Durante o período de graduação foram apresentados em eventos diversos resultados obtidos com o Pibid, pois foram experiências muito valiosas que certamente valorizaram tanto o trabalho docente quanto proporcionaram uma aprendizagem concreta. Nesse período foram desenvolvidas atividades envolvendo um aluno surdo, o qual não tinha professor intérprete, mas os colegas faziam esse papel, por conviverem desde pequenos. (EGRESSO/EB 22).

Os depoimentos dos egressos indicam que a valorização promovida pelo PIBID fica restrita ao momento da formação inicial nas licenciaturas, sem repercussões significativas no que tange a valorização da carreira e as condições de trabalho dos professores. A contribuição mais relevante do Programa, comumente destacada por esses profissionais, se refere ao aperfeiçoamento da formação didático-pedagógica em Geografia. Ou seja, a existência do PIBID valoriza as licenciaturas. Porém, a valorização da profissão docente (social e econômica) é um processo mais complexo, que ultrapassa o universo dos professores.

Cabe destacar que, a valorização da carreira docente foi promovida de forma pontual, por tempo determinado a um número limitado de professores supervisores das escolas. Esses professores recebiam apoio financeiro por meio da bolsa concedida pela CAPES, no valor de R\$765,00 (setecentos e sessenta e cinco reais), e aperfeiçoamento teórico-prático proporcionado pela possibilidade de retorno a universidade como coformador.

Portanto, ressalta-se que não é objetivo do PIBID promover a valorização da carreira e das condições de trabalho dos professores, mas sim de valorizar a sua formação. Entretanto, essa valorização aconteceu de maneira restrita nas escolas e na universidade, por não abranger a totalidade dos sujeitos envolvidos com o processo de formação de professores, em ambas as instituições de ensino.

De acordo com a Portaria nº 096/2013³⁶, o PIBID é uma política pública brasileira de incentivo e valorização do magistério implementada pela CAPES, cuja as ações estão centradas na articulação entre teoria e prática por meio da relação entre universidade e escola pública. O contato com os professores mais experientes e o acompanhamento das suas atividades laborais cotidianas, eleva a qualidade das ações acadêmicas nos cursos de licenciatura.

³⁶ Disponível em: <https://www.capes.gov.br/images/stories/download/legislacao/Portaria_096_18jul13_AprovaRegulamentoPIBID.pdf>.

Para tanto, os egressos do Programa atribuem a divulgação das experiências vivenciadas nas escolas em eventos científicos nas universidades como uma forma de valorização do magistério, e de aperfeiçoamento da formação profissional na docência. Essa prática estimula a oralidade, a leitura e a produção da escrita, que favorecem a reflexão teórica sobre a prática e a compreensão da realidade em que os professores atuam. Nesse sentido, geram reflexões, posicionamentos e ações transformadoras nas práticas desses professores.

Pacheco (2014) ressalta algo importante nesta análise,

“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”. (PACHECO, 2014, p. 13).

As experiências vivenciadas durante a formação inicial são determinantes na prática profissional dos professores, favorecendo ações mais ativas nas escolas e na sociedade. Participar de eventos científicos, divulgar e compartilhar experiências com seus pares valorizou as licenciaturas, elevando a visibilidade e importância das ações pedagógicas nas escolas. “Eis, portanto, o papel da escola: formar cidadãos questionadores, capazes de, por meio das práticas de oralidade, leitura e produção escrita, situar-se conscientemente no contexto social e, ao mesmo tempo, buscar uma convivência mais feliz e mais justa para todos”. (LOREGIAN-PENKAL; CARRARO, 2014, p. 41).

Desse modo, o PIBID como política de valorização do magistério incentiva a formação de novos profissionais e colabora para manter na rede os professores em exercício, fomentando sua participação ativa nas universidades. El Kadri (2014) colabora com essa discussão quando afirma que a proposta do PIBID,

[...] se vincula com o discurso de que (a) escola tem muito mais a nos oferecer do que somente as suas salas de aula para nossas pesquisas e para nossos alunos realizarem a prática de ensino e (b) que a universidade é um espaço de diálogo que está aberto ao professor não somente quando este procura cursos de aperfeiçoamento ou de pós-graduação. Sendo assim, parte do pressuposto que a reorganização das atividades de ensino-aprendizagem de professores pode promover transformações nas práticas culturais tanto na universidade quanto na escola. (EL KADRI, 2014, p. 77).

A valorização promovida pelo PIBID também está centrada no seu potencial de ressignificação no que tange o relacionamento entre universidade e escola, reposicionando o

professor da escola na condição de coformador de professores. Além disso, a escola passa a ser protagonista na formação de seus profissionais do ensino, a partir da possibilidade que o estudante da licenciatura tem de vivenciar e praticar a docência de forma gradual nesse espaço formativo.

Canan (2012) afirma que,

[...] o PIBID tem atuado na valorização dos futuros docentes, ao propiciar que eles trabalhem, na prática o que lhes é transmitido nos bancos acadêmicos, trazendo a experiência necessária para que eles decidam se querem ou não serem professores. Além disso, esse programa propicia a instrumentalização para tratar de modo adequado os problemas inerentes ao processo de ensino-aprendizagem, que vão incentivá-los a assumirem a carreira docente e, conseqüentemente, contribuirão para a elevação da qualidade de ensino da escola pública, um dos seus objetivos primordiais. (CANAN, 2012, p. 24).

A partir da implementação do PIBID a formação de professores passou a ganhar um espaço privilegiado de discussões e ações sobre a prática pedagógica. O Programa também se configurou como um momento importante de identificação com o magistério e construção da profissionalidade docente. Dessa forma, passou a valorizar a formação de professores no âmbito das licenciaturas e melhorar a qualidade de ensino nas escolas públicas.

A formação desenvolvida no PIBID de forma colaborativa entre os diferentes sujeitos envolvidos favorece o constante questionamento das ações pedagógicas desenvolvidas nas escolas e a articulação entre conhecimento teórico e prático, “[...] inserida em uma proposta que pensa a aprendizagem como engajamento social e coletivo”. (EL KADRI, 2014, p. 78). Nesse sentido, a valorização do magistério durante a formação inicial de professores de Geografia se expande em diferentes particularidades inerentes ao exercício do magistério, as quais foram sintetizadas no Quadro 3 a seguir.

Quadro 3 – A Valorização da Formação do Professor de Geografia Promovida pelo PIBID

Conhecer e praticar o trabalho docente durante a licenciatura.	Desenvolver a oralidade, leitura e escrita dos licenciandos, a partir da elaboração de pesquisas e trabalhos apresentados em eventos científicos sobre as experiências vivenciadas nas escolas.
Avaliar/conhecer documentos escolares.	Reconhecer os saberes dos professores das escolas como fundamental para formação de seus pares, buscando atraí-los para universidade.
Participar de reuniões pedagógicas.	Refletir coletivamente sobre as diferentes metodologias de ensino e a importância da didática em sala de aula.
Realizar planejamentos de aulas e atividades considerando a importância da organização do processo de ensino e aprendizagem.	Contribuir para estabelecer mudanças nas disciplinas específicas e pedagógicas da licenciatura.
Melhorar a qualidade do ensino de Geografia na Educação Básica.	Incentivar a formação continuada de professores de Geografia em cursos de pós-graduação.

Fonte: dados coletados por meio de questionário *on-line* destinado aos egressos do PIBID de Geografia das IES públicas do Estado do Paraná (julho/2018 – abril/2019), complementado pelos resultados das seguintes pesquisas: (WOITOWICZ, 2016; SENE, 2016; CARVALHO, 2019). Organização: WOITOWICZ, Eliete.

De acordo com as informações expostas no Quadro 3, a valorização do magistério promovida pelo PIBID está relacionada especialmente ao processo formativo. Entretanto, a principal queixa dos egressos diz respeito a pouca valorização atribuída ao Programa no momento de ingresso na carreira docente (WOITOWICZ; HEIMERDINGER; SHLOSSER, 2018).

Em pesquisa anterior, os egressos do PIBID de Geografia ressaltaram que em 2015, para a seleção do PSS no Estado do Paraná, a participação no 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”. (WOITOWICZ; HEIMERDINGER; SHLOSSER, 2018, p. 228).

Nesse sentido, a valorização promovida pelo PIBID está limitada a formação profissional do futuro professor, em relação aos aspectos didático-pedagógicos (envolvendo o conhecimento dos conteúdos específicos e pedagógicos). Ou seja, o PIBID contribuiu significativamente com o processo de transposição didática dos conteúdos acadêmicos para os conteúdos escolares, uma vez que procura desenvolver habilidades nos futuros professores em relação a organização e a forma de comunicação desses conhecimentos aos alunos.

O Programa favoreceu a formação de professores nas universidades e escolas, no incentivo à produção e disseminação de conhecimentos sobre o ensino. Os cursos de pós-graduação passaram a estar mais conectados com a formação inicial de professores e o ambiente escolar, propiciando o desenvolvimento de pesquisas sobre essas temáticas.

Na pesquisa de Canan (2012), a autora constatou que,

[...] uma das formas de valorização do professor é a possibilidade de construção da docência com base na relação efetiva entre a teoria e a prática. Nesse sentido, esse programa figura como espaço de promoção dessa relação, que ocorre antes mesmo dos estágios curriculares e que promove, de maneira mais aprofundada, a relação entre teoria e prática, já que incentiva uma construção da docência em processo. (CANAN, 2012, p. 38).

Sendo assim, a valorização gerada pelo PIBID não está diretamente ligada a inserção na carreira docente, uma vez que o ingresso na carreira não pode ser entendido como responsabilidade do Programa. Entretanto, os conhecimentos mobilizados no PIBID podem auxiliar os egressos na obtenção de bons resultados em concursos públicos para o magistério, por exemplo. O PIBID valoriza particularmente a formação inicial e continuada de professores (no caso dos professores das escolas e universidades), com aperfeiçoamento prático e pedagógico que qualificam as atuações em sala de aula no momento de ensinar Geografia e formar novos professores.

CAPÍTULO III

EGRESSOS DO PIBID COMO PROFESSORES DE GEOGRAFIA NA EDUCAÇÃO BÁSICA

Para ampliar a discussão sobre as contribuições do PIBID para os egressos do Curso de Licenciatura em Geografia do Paraná, buscou-se entrevistar, após as sugestões da banca no exame de qualificação desta tese, um egresso do Programa de cada IES pública do Estado: UFPR, UNESPAR (campus de Campo Mourão), UEL, UNICENTRO, UENP (campus de Cornélio Procópio), UEPG, UNIOESTE e UEM. Para tanto, contactou-se os coordenadores de área dos subprojetos através dos endereços de *e-mail*, onde foi solicitado uma sugestão de egresso para participar da entrevista via *WhatsApp*.

Os oito professores de Geografia indicados pelos coordenadores de área do PIBID estavam exercendo a docência no momento da entrevista, que aconteceu entre os meses de março e abril de 2020³⁷. Com os dados coletados, foi possível determinar o perfil dos entrevistados de forma sistematizada no Quadro 4.

Quadro 4 – Perfil dos Egressos do PIBID de Geografia

IES	Gênero	Participação no PIBID	Conclusão da Licenciatura	Docência na Ed. Básica	Vínculo Profissional
UFPR	M	3 anos	2015	6 anos	Rede Privada
UNESPAR	F	1 ano	2017	1 ano	PSS*
UEL	M	5 meses	2012	8 anos	Rede Privada e QPM**
UNICENTRO	M	2 anos	2018	1 ano	Rede Privada
UENP	F	2 anos e 4 meses	2014	5 anos	PSS
UEPG	F	2 anos e 6 meses	2018	1 ano	PSS
UNIOESTE	F	1 ano e 4 meses	2012	5 anos	QPM
UEM	F	2 anos	2015	2 anos	Rede Privada

Fonte: dados coletados em entrevista com oito egressos do PIBID que cursaram Licenciatura em Geografia em universidades públicas do Estado do Paraná. Período de coleta de dados: março e abril de 2020.

*Processo Seletivo Simplificado (PSS) – professor temporário. **Quadro Próprio do Magistério (QPM) – professor concursado.

³⁷ Alguns contatos foram realizados durante o mês de fevereiro de 2020. Entretanto, as respostas das entrevistas com os egressos foram obtidas durante o início do período de pandemia do novo Coronavírus (março/2020). Fato que justifica a necessidade da coleta de dados de forma virtual, além de considerar a distância geográfica entre participantes e pesquisadora.

Para manter o anonimato dos egressos entrevistados, os mesmos foram indicados pela sigla da IES em que concluíram a Licenciatura em Geografia. Como se observa na segunda coluna do Quadro 4, a entrevista ocorreu com cinco mulheres e três homens. Dado coerente com a realidade das escolas de Educação Básica, uma vez que “[...] a categoria dos professores é majoritariamente feminina [...]”. (GATTI; BARRETO, 2009, p. 24).

Cabe destacar que foram utilizados três critérios para selecionar os sujeitos da entrevista: 1) ser egresso do PIBID do Curso de Licenciatura em Geografia de uma IES pública do Estado do Paraná; 2) ser indicado pelos coordenadores de área que eram responsáveis pelos subprojetos em que os egressos participaram; 3) ter vínculo profissional com a docência, na disciplina de Geografia, na Educação Básica.

Esses critérios foram essenciais para entender em que medida o PIBID contribui na formação do professor de Geografia para atuar na Educação Básica. Ressalta-se que não se tem a intenção de comparar as ações das IES, dos subprojetos ou os diferentes cursos de Licenciatura em Geografia. O foco temático da pesquisa é a formação de professores de Geografia no Estado do Paraná, por meio das contribuições do PIBID.

Ao analisar o período de participação dos egressos no Programa, foi possível constatar que 62,5% participaram do PIBID entre 2 a 3 anos (Quadro 4). Tempo significativo quando se considera que o Curso de Licenciatura em Geografia possui duração de 4 anos. Nesse sentido, esses egressos tiveram experiências pedagógicas nas escolas públicas por um período relevante durante sua formação inicial.

Em relação ao ano de conclusão de curso, observa-se na quarta coluna do Quadro 4, que dois egressos terminaram a licenciatura em 2012, um em 2014, dois em 2015, um em 2017 e dois em 2018. Esses dados não são meramente ilustrativos, pois indicam que alguns egressos iniciaram no Programa na reta final da graduação, visto que, para o Curso de Licenciatura em Geografia, os subprojetos do PIBID tiveram início majoritariamente em meados de 2011.

Os dados presentes no Quadro 4 indicam que o tempo de experiência dos egressos do PIBID na Educação Básica varia de acordo com o ano de conclusão da Licenciatura em Geografia. Desse modo, existe um egresso com oito anos de exercício profissional no ensino básico (UEL), um egresso com seis anos de experiência (UFPR), duas egressas com cinco anos de atividade profissional (UENP E UNIOESTE), uma egressa com dois anos de atuação (UEM) e, 3 egressos com 1 ano de experiência na docência (UNESPAR, UNICENTRO e UEPG).

A partir desses dados, constata-se que 50% dos entrevistados possuem de oito a cinco anos de experiência na docência, lecionando a disciplina de Geografia na Educação Básica. De

modo geral, são professores iniciantes, mas podem dar indícios das contribuições do PIBID para a formação e a prática pedagógica do professor de Geografia.

Quanto ao vínculo profissional, 50% dos professores entrevistados atuam em escolas da rede privada de ensino, sendo que um deles é concursado pelo Estado do Paraná e concilia suas aulas na rede pública e particular (Egresso UEL, Quadro 4). Entre os oito entrevistados, três são professores temporários, contratados pelo PSS, e correspondem a 37,5% dos egressos participantes da entrevista. Nesse sentido, são professores que não possuem estabilidade no trabalho. Apenas dois dos egressos entrevistados são concursados pelo Quadro Próprio do Magistério (QPM) do Estado do Paraná (egresso da UEL e UNIOESTE, Quadro 4).

Para compreender em que medida o PIBID contribuiu com o desenvolvimento didático-pedagógico dos saberes específicos da ciência geográfica, na entrevista os egressos foram questionados sobre o ensino dos conceitos-chave da Geografia na escola. De modo geral, os oito egressos entrevistados expressam opiniões positivas sobre as ações do PIBID em relação às especificidades do ensino de Geografia na Educação Básica, conforme pode ser evidenciado nos depoimentos a seguir.

Com toda certeza, as minhas primeiras experiências em sala de aula foram durante o projeto PIBID, então foi importante para aprender a desenvolver os conceitos-chave de forma mais didática e menos acadêmica. Apenas a prática didática é capaz de moldar as abordagens de um modo que funcione bem com as crianças, os conceitos dentro do padrão universitário não tem o mesmo efeito e muitas vezes só confundem mais os estudantes. (EGRESSO UFPR).

Contribuiu, durante minha participação no PIBID realizei diversas atividades, me envolvi em vários projetos de ensino e dentro desses projetos foram abordados conceitos geográficos. O PIBID permitiu pensar os conceitos de uma forma “aplicável” ao ensino, o que foi muito interessante, tendo em vista que os conceitos são conteúdos muito teóricos, aplicá-los ao ensino é um exercício bastante complexo, e o PIBID contribuiu mostrando que é possível realizar atividades diferenciadas para que o entendimento dos conceitos-chave da Geografia possa ser alcançado. (EGRESSA UNESPAR).

Atualmente, a Geografia Moderna, sobretudo na sua vertente crítica, tende a influenciar o ensino de Geografia de forma significativa, uma vez que o desenvolvimento do “[...] processo educativo com operações mnemônicas voltadas para enumeração mecânica de rios, vegetação, países, cidades, regiões, entre outras informações descontextualizadas, com caráter enciclopédico, não é mais admitida”. (FIALHO; MACHADO; SALES, 2014, p. 205-206).

Na fala dos egressos acima (UFPR e UNESPAR) fica evidente que as atuações do PIBID nas escolas favoreceram o desenvolvimento de habilidades pedagógicas que facilitaram o ensino dos conceitos-chave da Geografia, de forma mais adequada à faixa etária dos estudantes. Ambos os egressos consideram os conceitos da ciência geográfica complexos para serem

assimilados pelos educandos. Porém, admitem que as atividades do PIBID contribuíram para o desenvolvimento de metodologias diferenciadas sobre o assunto, o que, segundo eles, facilita a aprendizagem.

Na condição de ciência social, a Geografia possui na sua essência “[...] um conjunto de categorias que expressam sua identidade. Ao pensá-las, considerando a ação do homem e a superfície terrestre, bem como as suas inter-relações, surgem visões e interpretações particulares”. (FIALHO; MACHADO; SALES, 2014, p. 208).

Essas interpretações são desenvolvidas de forma didática pelos professores em sala de aula, conforme as correntes do pensamento geográfico que são estudadas durante a Licenciatura. Nesse sentido, o PIBID ajudou os licenciandos a pensarem e desenvolverem melhor suas aulas de Geografia, conforme pode ser evidenciado no depoimento do egresso da UEL.

[...] o PIBID me possibilitou pensar sobre, desenvolver e aplicar estratégias e metodologias para o ensino-aprendizagem de Geografia e de Educação Ambiental com base nos conceitos-chave dessa ciência. Quando iniciei a carreira docente na Educação Básica, essas referências alicerçaram o meu fazer docente e balizaram a preparação e aplicação das minhas aulas diárias. Em outras palavras, aprendi a construir as aulas com base nos conceitos-chave da Geografia e não em um acúmulo de informações de diferentes áreas, como percebia a Geografia durante minha vivência como aluno da Educação Básica. (EGRESSO UEL).

Castellar (1999) e Cavalcanti (1998) alertam para a necessidade de romper com a ideia de que a Geografia se resume a uma revista de variedades, em que os assuntos são tratados de forma superficial. Observa-se que o egresso mencionado tinha essa concepção da Geografia, quando aluno na Educação Básica. Desse modo, a influência do PIBID no desenvolvimento de reflexões sobre os conceitos-chave no ensino de Geografia, sobretudo através da vivência nas escolas, contribuiu para que esses professores passassem a desenvolver planejamentos que abordassem as categorias da ciência geográfica a partir da relação entre sociedade e natureza.

A partir das observações das aulas dos professores nas escolas, do dia a dia do trabalho docente no âmbito escolar, o PIBID proporcionou aos licenciados em Geografia refletir sobre a importância da construção do raciocínio geográfico e da prática docente. Lopes (2010) adverte que,

De fato, sem a identificação de pré-requisitos na construção do edifício conceitual da Geografia, corremos o risco de transformar essa disciplina em um amontoado de informações desconexas e sem sentido para os alunos e, por isso mesmo, desinteressantes. O reconhecimento e identificação da existência de pré-requisitos é um momento importante na construção do edifício conceitual da disciplina Geografia ou qualquer outra. Deste modo, assimilar os aspectos mais importantes de cada matéria, os conceitos que servirão de

base para a compreensão de outros conteúdos são saberes fundamentais ao professor. (LOPES, 2010, p. 144).

A construção dos saberes dos professores e os conhecimentos ligados a Geografia escolar ganhou ênfase no PIBID, no âmbito dos cursos de Licenciatura das IES públicas paranaenses, conforme pode ser observado nos depoimentos a seguir:

A participação no PIBID aprimorou os conhecimentos e ações no ensino de Geografia, por meio da prática em sala de aula, e debates realizados nas reuniões semanais do PIBID. (EGRESSA UENP).

Com toda certeza, o PIBID além de nos proporcionar a experiência e vivência dentro de sala de aula, ainda, utilizamos muitos debates que provocavam o crescimento intelectual de cada um do grupo, agregando sempre conhecimento e proporcionando diferentes visões sobre os temas geográficos. (EGRESSO UNICENTRO).

Sim, contribuiu muito. Durante o período que participei do Pibid, foi possível desenvolver juntamente com o professor responsável da escola, muitas atividades com os alunos e isso foi fundamental para a formação. Outra questão importante foi a participação nas aulas no controle da turma, sendo no meu ponto de vista a principal barreira do docente no momento de assumir uma turma durante um determinado período. (EGRESSA UEPG).

A participação no PIBID permitiu a aproximação com a realidade escolar, pudemos conversar com os professores da Educação Básica, entender os momentos de tranquilidade e de angústias, além de aprender na prática a realidade da escola. Ademais, por meio do programa pudemos aprofundar estes conceitos por meio de grupos de estudo. (EGRESSA UNIOESTE).

A prática em sala de aula, os debates entre os licenciandos e professores mais experientes, as atividades desenvolvidas para ensinar Geografia, as observações do dia a dia escolar, as discussões dos conceitos-chave da Geografia em grupos de estudo favoreceram o desenvolvimento de práticas reflexivas nas escolas.

Essa participação ativa dos licenciandos no ambiente escolar é defendida por Pimenta (2002), quando afirma a necessidade da introdução do professor no universo da prática docente desde a formação inicial. De acordo com a autora, os licenciandos aprenderiam a serem professores a partir do momento que passassem a refletir sobre sua própria prática,

“[...] problematizando-a, distinguindo as dificuldades que ela coloca, pensando alternativas de solução, testando-as, procurando esclarecer as razões subjacentes a suas ações, observando as reações dos alunos, verificando como aprendem, procurando entender o significado das questões e das respostas que eles formulam (PIMENTA, 2002, p. 91).

No PIBID essas ações são possíveis de serem desenvolvidas no âmbito das licenciaturas, uma vez que o principal objetivo do Programa é inserir os licenciandos nas escolas de Educação

Básica. Essa inserção ocorre de maneira sistematizada para que os acadêmicos conheçam a profissão que irão exercer e desenvolvam habilidades próprias da docência.

No ensino de Geografia, a compreensão dos conceitos geográficos demanda associação do conteúdo com o nível de desenvolvimento cognitivo dos educandos. Esse entendimento foi desenvolvido por meio das observações e das práticas pedagógicas realizadas nas escolas participantes do Programa. Para a egressa da UEM, o PIBID proporcionou experiências significativas em relação ao ensino dos conceitos geográficos, conforme o seguinte depoimento:

[...] por meio do projeto foi possível observar aplicações práticas dos conceitos-chave da Geografia e as ramificações da ciência. Fiz projetos sobre o conceito de paisagem (o que inclusive me ajudou no projeto de iniciação científica e mestrado), além do conceito de território, pois fizemos uma análise de perfil dos estudantes da escola em que trabalhávamos, pensamos o lugar, pois o projeto estava adaptado a realidade daquela escola. (EGRESSA UEM).

Por meio das ações do Programa, buscou-se identificar a Geografia existente no ambiente escolar em que os licenciandos atuavam. Após essa identificação, foi possível trabalhar com os alunos conceitos como paisagem, território e lugar. “Gostemos ou não, saibamos ou não, para existir, fazemos Geografia todos os dias”. (KAERCHER, 2014, p. 21).

É essa Geografia do dia a dia que possui significado para o aluno e torna as aulas mais interessantes e significativas. Desse modo, Kaercher (2014) justifica “[...] a necessidade e a importância da Geografia e do seu ensino escolar: **nossa existência, nossa identidade se dá no espaço**. [...] Para que possamos existir precisamos fazer Geografia, transformar a natureza”. (KAERCHER, 2014, p. 21, grifo do autor).

A partir da necessidade mencionada pelo autor supracitado, é possível ensinar os conceitos geográficos aos alunos de forma que os façam pensar e agir no espaço em que vivem de maneira mais consciente e cidadã. Sobre o ensino da Geografia Moderna, Vesentini (1993) afirma que,

O ensino da Geografia no século XXI, portanto, deve ensinar, ou melhor, deve deixar o aluno descobrir – o mundo em que vivemos, com especial atenção para as escalas local e nacional, deve focar criticamente a questão ambiental e as relações sociedade/natureza (sem embaralhar uma dinâmica na outra), deve realizar constantemente estudos do meio (para que o conteúdo ensinado não seja meramente teórico ou “livresco” e sim real, ligado à vida cotidiana das pessoas) e deve levar os educadores a interpretar textos, fotos, mapas, paisagens. E por esse caminho, e somente por ele, que a Geografia escolar vai sobrevivendo e até mesmo ganhando novos espaços nos melhores sistemas educacionais. (VESENTINI, 1993, p. 219).

O ensino de Geografia abrange aspectos políticos, sociais, culturais, econômicos, ambientais e militares, os quais estão diretamente relacionados com o dia a dia dos alunos e professores. Entender a importância dessa dinâmica espacial que se transforma conforme os interesses da sociedade capitalista é um dos principais objetivos da ciência geográfica. Desse modo, o ensino de Geografia precisa desenvolver, desde a mais tenra idade, a vivência e análise de experiências pluridisciplinares. (CASTELLAR, 1999).

O principal objeto de estudo da Geografia continua sendo o espaço. No entanto, este é entendido como geográfico por ser considerado como produto histórico, “[...] um conjunto de objetos e de ações que revela as práticas sociais dos diferentes grupos que vivem num determinado lugar, interagem, sonham, produzem, lutam e o (re)construem”. (CASTROGIOVANNI; CALLAI; KAERCHER, 2009, p. 7).

Nesse sentido, os conceitos de espaço geográfico, lugar, paisagem, território, fronteira, região, natureza, entre outros, precisam ser ensinados aos alunos através das práticas sociais que os (trans)formam e os definem em cada momento histórico. Ou seja, o ensino de Geografia pode ser mais interessante quando se considera as representações de vida dos alunos.

A construção de uma barragem, ponte ou edifícios em áreas de conservação ambiental; os aspectos locacionais que influenciam a instalação de grandes empresas; as determinações de blocos econômicos que interferem no dia a dia de grupos sociais; a estrutura urbana do município de vivência e sua relação com o espaço rural; são alguns temas que podem fazer parte do cotidiano dos estudantes e auxiliam na compreensão dos conceitos e conteúdos da Geografia.

Dessa forma, o PIBID surgiu para somar nos cursos de licenciatura, por permitir que os futuros professores vivenciassem diferentes contextos de vida e trabalho nas escolas participantes. O Programa favoreceu distintas interpretações da realidade e, também, formas diferenciadas para ensinar Geografia.

A alfabetização geográfica passa pela formulação e compreensão dos conceitos. (CASTELLAR, 1999; CASTROGIOVANNI; CALLAI; KAERCHER, 2009). Assim, a contextualização e explicação dos conceitos geográficos de forma sistematizada e relacionada com a vivência dos alunos facilita o alcance dos objetivos almejados no ensino de Geografia. Para tanto,

Ensinar Geografia, contudo, suscita do professor a capacidade investigativa para conhecer os saberes prévios dos alunos de maneira particularizada, e, desde a identificação do que já restou elaborado, promover a problematização contextualizada, instigando a curiosidade e os respectivos anseios dos estudantes pela busca do conhecimento. (FIALHO; MACHADO; SALES, 2014, p. 211).

Para estimular a curiosidade dos educandos em relação ao ensino da Geografia e dos seus conceitos-chave, é necessário que o professor considere o conhecimento prévio do aluno e, também, saiba desenvolver uma linguagem pedagógica adequada a cada faixa etária e nível de ensino. Esses saberes inerentes à profissão do magistério foram internalizados pelos egressos do PIBID durante a participação no Programa, onde observavam e participavam das aulas dos professores mais experientes, sendo possível avaliar as dinâmicas do processo de ensino e aprendizagem.

Nos depoimentos anteriores os egressos mencionam as complexidades dos conceitos-chave da Geografia, e como o PIBID forneceu os subsídios necessários para que esses profissionais tivessem facilidade para desenvolver diferentes metodologias de ensino. Fialho, Machado e Sales (2014) alertam sobre o ensino dos conceitos da Geografia e afirmam que “[...] tornar essas categorias inteligíveis não é tarefa simples, porque elas são abstratas e multidimensionais, exigindo do educador atitude crítica e dinâmica”. (FIALHO; MACHADO; SALES, 2014, p. 216).

Para Vygotsky (1993) os conceitos não podem ser ensinados para os alunos a partir de uma definição pronta, dada pelo professor. De acordo com Cavalcanti (2005), as significações conceituais explicadas pelo professor passam a ser reproduzidas pelos alunos, sem, no entanto, serem compreendidas na sua totalidade. A autora salienta que “[...] são os próprios alunos que formam seus conceitos sobre as coisas, e o professor é um mediador nesse processo ao trabalhar com a linguagem geográfica, ao propiciar a negociação/apropriação de significados”. (CAVALCANTI, 2005, p. 204).

Ao analisar alguns elementos da obra de Vygotsky, que contribuem com as reflexões sobre o ensino de Geografia, Cavalcanti (2005) salienta a necessidade de considerar a relação espacial vivenciada pelos alunos e a mediação pedagógica do professor, para a posterior formação dos conceitos geográficos. Para tanto, a comunicação, a partir da linguagem geográfica em sala de aula, precisa buscar significados,

[...] que considere a experiência imediata do aluno, mas que a extrapole; que busque a generalização dos conceitos e o entendimento de sistemas conceituais; que busque também trabalhar com outras dimensões da formação humana, como a emocional, a social, e não apenas a cognitiva, a racional, que está mais ligada à formação de conceitos. (CAVALCANTI, 2005, p. 201-202).

Entende-se que a linguagem geográfica é a essência da mediação no trabalho docente. Essa prática de considerar o cotidiano do aluno no ensino de Geografia, é estimulada e desenvolvida no PIBID, com intuito de atribuir significação aos conteúdos ensinados, conforme

foi evidenciado em outras pesquisas (SENE, 2016; WOITOWICZ, 2016; CARVALHO, 2019; SIMAS, 2018). Ao considerar o dia a dia do aluno, sua experiência socioespacial e permitir que o futuro professor vivencie o ambiente escolar, o PIBID passa a promover aperfeiçoamento a formação inicial de professores de Geografia.

Em entrevista à revista Carta Capital, Nóvoa (2015b) afirma que³⁸,

O professor tem de ajudar o aluno a transformar a informação em conhecimento. O que define a aprendizagem não é saber muito, é compreender bem aquilo que se sabe. É preciso desenvolver nos alunos a capacidade de estudar, de procurar, de pesquisar, de selecionar, de comunicar. Para isso, o professor é insubstituível. (NÓVOA, 2015b, *on-line*).

Conforme o autor, as inovações tecnológicas e a rapidez na circulação das informações não substituem o papel do professor em sala de aula. Os egressos do PIBID conseguiram observar as atuações de professores mais experientes no cerne do seu trabalho, gerando reflexões e debates constantes sobre o processo de ensino e aprendizagem em Geografia. Andrade e Costella (2016) colaboram com essa discussão quando afirmam que,

Não se aprende “recebendo” informações, muito menos fazendo uso exclusivo da memória. Aprender carece de construção ativa de significados próprios e particulares de acordo com as informações e conhecimentos tratados. Nessa concepção a razão da ação escolar está exatamente na aprendizagem e não no ensino, em que o professor desempenha o importante papel de orientador, cabendo ao aluno uma participação ativa e constante no processo de construção e reconstrução de seu próprio conhecimento. (ANDRADE; COSTELLA, 2016, p. 114-115).

A aprendizagem de um determinado conteúdo ou conceito é o principal objetivo de uma aula. Entretanto, o alcance dessa finalidade é possível através do ensino, ou seja, da mediação didática do professor. O processo de ensino e aprendizagem em Geografia foi desenvolvido no PIBID nas mais diversas atividades escolares e acadêmicas, no âmbito do curso de Licenciatura. Isso não garante um professor pronto! Mas garante um professor consciente da realidade escolar e do seu trabalho, que poderá atuar de forma mais preparada.

Ensinar Geografia a partir dos seus conceitos e dos significados que eles expressam na vida dos alunos foi o caminho que o PIBID adotou com os egressos, Pfluck et al. (2013) divulgou vários exemplos de atividades desenvolvidas nesse sentido. Cavalcanti (1998) e Callai (2013) também defendem essa ideia quando afirmam que os conteúdos/conceitos geográficos precisam fazer sentido aos alunos.

³⁸ Disponível em: <<https://www.cartacapital.com.br/educacao/antonio-novoa-aprendizagem-nao-e-saber-muito/>>. Acesso em: 20 jan. 2021.

Ao analisar o jovem contemporâneo e sua relação com o ensino de Geografia, Oliveira e Kaercher (2016), constataram que, “[...] a primeira aproximação que o aluno tem em relação à disciplina de Geografia se dá através de seu professor este dado apenas reforça a tese de que é, sim, o professor que propicia o encantamento do aluno em relação à disciplina a qual está ministrando!”. (KAERCHER, 2016, p. 120).

Nesse sentido, concorda-se com os autores que para ensinar a Geografia Crítica é preciso “[...] conhecer o aluno, o jovem, que está na minha frente! Para depois pensarmos na Geografia ensinada-aprendida por esses jovens!”. (OLIVEIRA; KAERCHER, 2016, p. 121). Afinal de contas, cada sujeito presente na sala de aula ocupa e transforma seu espaço diariamente. Vivencia a Geografia do dia a dia, frequentemente sem perceber, no caminho da casa para a escola e na relação socioespacial que estabelece com o seu lugar, território, região, paisagem, enfim, suas Geografias cotidianas.

3.1 Os saberes da docência mobilizados no PIBID

Em que medida o PIBID contribui com a aprendizagem dos saberes da docência na formação do professor de Geografia? Na tentativa de responder essa questão, buscou-se classificar as respostas dos oito egressos entrevistados em duas subcategorias de análise, a saber: *a aprendizagem da gestão da sala de aula no PIBID; e, o planejamento de aula: seleção dos conteúdos a serem ensinados.*

3.1.1 A aprendizagem da gestão da sala de aula no PIBID

A gestão da sala de aula pode ser entendida como um dos saberes inerentes ao trabalho do professor. Sua aprendizagem se inicia durante a formação inicial e passa a ser aperfeiçoada constantemente durante a formação continuada, sobretudo no dia a dia do professor em sala de aula, por meio de erros e acertos em sua prática. A gestão da sala de aula corresponde as ações desempenhadas pelos professores para promover um ambiente propício ao desenvolvimento do processo de ensino e aprendizagem, o qual exige planejamento e previsão de alguns acontecimentos ou comportamentos.

Portanto, a gestão da sala de aula está diretamente ligada à relação com o outro, ou seja, com as relações interpessoais estabelecidas entre professor e aluno. O vínculo entre esses sujeitos na sala de aula ocorre por meio da interação entre eles e o conteúdo propriamente dito. É fundamental que essa relação seja permeada de empatia e respeito, uma vez que esse processo

faz parte do amadurecimento do estudante. A própria indisciplina dos alunos precisa ser entendida nesse contexto, a partir da concepção de que não se caracteriza apenas como um processo de contestação da ordem, mas também como parte do desenvolvimento social do aluno.

Diante desse cenário, a inteligência emocional e a maturidade profissional do professor tornam-se essenciais para a boa gestão da sala de aula. O professor como mediador precisa desenvolver habilidades para controlar suas próprias emoções e resolver conflitos. Nesse sentido, gerenciar uma sala de aula também inclui saber se comunicar com os alunos de forma paciente e compreensível, com flexibilidade para ouvir o estudante. Essas atitudes facilitam o processo de ensino e aprendizagem e a relação interpessoal com os alunos. Portanto, viabilizam a gestão da sala de aula.

Para Gauthier et al (1998) os condicionantes da ação do professor no ambiente escolar são denominados de gestão da matéria, do conteúdo propriamente dito, e gestão de classe (interação com os alunos). Nesse sentido, a gestão da sala de aula é subdividida em gestão da matéria e gestão de classe, as quais são entendidas como complementares no âmbito da ação dos professores. Ter conhecimento da matéria, isto é, do conteúdo, “[...] contribui para manter-se a ordem e a disciplina na sala de aula. Assim como o controle da sala contribui e facilita no momento do ensino e da aprendizagem”. (BACCON; ARRUDA, 2015, p. 469).

A partir dessas definições, busca-se estabelecer relações de como ocorreu a formação inicial de professores de Geografia. Ao entrevistar oito egressos do PIBID que cursaram Licenciatura em Geografia em IES públicas do Estado do Paraná, foi possível constatar que esses profissionais atribuem ao Programa contribuições significativas em suas formações. Esses professores destacaram o desenvolvimento e aprendizagem de saberes ligados a gestão da sala de aula, sobretudo no que diz respeito a gestão do tempo (100%).

De modo geral, 75% dos egressos afirmaram que o PIBID contribuiu com o desenvolvimento de habilidades relacionadas a gestão da sala de aula³⁹ (UEL; UNICENTRO; UENP; UEPG; UNIOESTE; UEM). Entretanto, 25% dos egressos argumentam que essa contribuição foi parcial, uma vez que o professor da turma cumpria esse papel, não sendo a gestão da sala de aula foco do projeto (UFPR; UNESPAR), conforme pode ser observado no depoimento a seguir.

De acordo com o egresso da UFPR,

³⁹ No decorrer da pesquisa foram utilizados fragmentos das falas dos egressos entrevistados. Caso o leitor tenha interesse de verificar as respostas na íntegra, consulte o Anexo C.

[A gestão da sala de aula] Não foi o nosso principal foco, tínhamos certa tranquilidade nesse aspecto pois nossas aulas eram ministradas sob tutela do professor titular da escola que nos disponibilizava o seu tempo de aula e organizava e mantinha a disciplina da turma e o seu planejamento devidamente em dia. A gestão do tempo foi importante e até mesmo reveladora. Foi durante o projeto que aprendi que não adianta querer fazer uma aula de 6º ano achando que conseguiria passar todos os conceitos de uma vez só. Adequar o desempenho de cada turma ao tempo disponível de aula e conseguir transferir isso para o planejamento é até hoje um exercício diário. (EGRESSO UFPR).

Para o referido egresso, a gestão da sala de aula era conduzida pelo professor supervisor da turma, sobretudo em relação a disciplina dos alunos e ao planejamento das aulas, não sendo necessária sua ação efetiva nesse aspecto. A figura de um professor mais experiente transmitia segurança ao futuro professor, favorecendo o desenvolvimento das atividades do Programa com mais tranquilidade.

A sua fala deixa implícita a ideia de que o pibidiano teria pouca autonomia no que se refere a gestão da sala de aula, devido a presença do professor supervisor e a inexperiência do licenciando. Entretanto, esse acompanhamento mais efetivo de professores experientes, como coformadores de seus pares, contribui para a construção da profissionalidade docente dos professores em formação, inclusive no desenvolvimento da capacidade de gerir a sala de aula. (SACRISTÁN,1995; NÓVOA, 2009; PACHECO, 2014; GORZONI; DAVIS, 2017).

A prática em sala de aula por meio do PIBID, ainda que coletiva, fez com que esse egresso (UFPR) passasse a refletir mais sobre o tempo disponível para desenvolver sua aula, sem desconsiderar o desempenho da turma. Além disso, foi possível evidenciar, enquanto pibidiano, que as especificidades de cada turma influenciam no gerenciamento do tempo da aula.

Segundo uma egressa, participar do PIBID a fez refletir com mais profundidade sobre “[...] quanto conteúdo cabe em uma aula [...]” (EGRESSA UEM). Ou seja, ao participar do Programa, esses egressos constataram que mesmo com planejamento, por vezes o tempo de uma aula não é o suficiente para concluir a proposta ou os objetivos almejados. Sobre esse assunto, a resposta do egresso a seguir também é interessante.

Sempre percebi que nós no início, inseríamos muito conteúdo, acabava sempre sobrando conteúdo e faltando tempo, um problema sério. Ao longo das aulas tínhamos que adaptar o conteúdo para conseguir trabalhar todos os temas propostos, não deixar de discutir alguns temas, mas discuti-los de uma maneira mais simples, isso veio conosco da universidade, onde o tempo para discussão nas aulas e debates é muito maior do que em uma aula do ensino básico. Essas adaptações e aprendizagens só ocorrem com a experiência de sala de aula. (EGRESSO UNICENTRO).

Ao falar sobre as contribuições do PIBID para a aprendizagem na docência, o professor destaca que ao desenvolver as atividades de Geografia nas turmas participantes, passou a observar que o planejamento do conteúdo não estava de acordo com o tempo disponível para a aula. Segundo o egresso, sobrava conteúdo e faltava tempo. Condição que ele atribui as aulas da licenciatura, em que estava acostumado com tempo significativo para discussões e análises detalhadas sobre um conteúdo específico. Essa situação, por vezes está relacionada ao nível de apresentação do conteúdo, e as dificuldades do professor iniciante em priorizar determinados aspectos dos conteúdos.

A inexperiência com a sala de aula trouxe certa confusão no momento do planejamento e na gestão da matéria de Geografia, especialmente em relação a associação feita pelo egresso com as disciplinas da graduação. Assim, nota-se a importância do PIBID durante o processo formativo, em que o licenciando tem a oportunidade de observar professores experientes no exercício da função e também ser acompanhado por eles.

Para Callai (1995), a formação inicial do professor de Geografia precisa ser repensada,

Quanto à graduação dos profissionais, a grande questão se coloca no tipo de ensino, no tipo de aulas que devem ser realizadas num curso de Geografia de terceiro grau, que forma professores. É inegável que o professor precisa de uma carga de informações, de conteúdos para ter condições de realizar o seu trabalho, mas é também imprescindível compreender como fazer o trato destes conteúdos em sala de aula de primeiro e segundo graus. E para tanto são necessários conhecimentos que vão além do conteúdo de Geografia, e que tenham a ver com o processo de construção do conhecimento, com os aspectos pedagógicos e a psicologia de aprendizagem. Sem isto passam a ocorrer em sala de aula do primeiro grau verdadeiros absurdos em nome de desenvolver o conteúdo previsto. (CALLAI, 1995, p. 40).

Ao considerar as reflexões da autora, entende-se que seria ideal que os cursos de Licenciatura em Geografia passassem a atribuir, para cada disciplina específica, momentos didático-pedagógicos em que os licenciandos, sob orientação dos professores formadores, tivessem a oportunidade de discutir e praticar a transposição didática dos conteúdos acadêmicos para os conteúdos escolares. Essa conduta facilitaria ao licenciando a compreensão da disciplina acadêmica e a operacionalização do seu ensino na escola.

Essas ideias também são defendidas por Kaercher (2014), quando afirma que se faz necessário, “Desde logo discutir a possibilidade das diferentes disciplinas do curso, pensarem como trabalhar seus conteúdos do EFM [Ensino Fundamental e Médio]”. (KAERCHER, 2014, p. 233). Convidar professores das escolas para participar desse processo, durante as aulas na Universidade, seria o início de uma interlocução importante, uma vez que o PIBID não abrange todos os alunos das licenciaturas.

Por exemplo, o professor de Geografia Urbana poderia convidar um professor da Educação Básica para demonstrar, de forma detalhada, como ele desenvolve uma aula no Ensino Fundamental ou Médio sobre o conteúdo intitulado a urbanização brasileira. O professor da escola teria oportunidade de compartilhar sua metodologia de ensino para explicar os conceitos geográficos referentes a esse conteúdo.

Desse modo, surgiriam outras reflexões e dúvidas dos estudantes da licenciatura que certamente os ajudariam a repensar teoricamente a sua prática, principalmente no sentido de delinear, ainda que mentalmente, como ensinar esse conteúdo. Ao professor da Educação Básica essa dinâmica poderia servir como atualização de conhecimentos acadêmicos. Entretanto, sabe-se que essa ação sugerida depende da predisposição individual de cada professor da licenciatura e da escola.

A prática de observação das aulas de professores mais experientes, que acontece constantemente no PIBID, é essencial aos futuros professores de Geografia. Ao observar as aulas nas escolas, os licenciandos podem analisar como o professor gerencia a matéria, apresenta o conteúdo aos alunos, as atividades desenvolvidas, os materiais utilizados para explicar o conteúdo, a forma de falar e explicar, como corrige as atividades e desenvolve suas avaliações.

O desenvolvimento profissional da docência por meio das atividades do PIBID foi ressaltado por outros egressos, especialmente sobre a importância da formação inicial de professores acontecer no âmbito das escolas. Contudo, outros aspectos interessantes aparecem nas respostas desses profissionais, conforme pode ser observado no fragmento a seguir.

A participação no PIBID foi fundamental na minha formação acadêmica. Os estágios obrigatórios na docência e as disciplinas de didática/ensino, embora sejam fundamentais, não tem a duração necessária para o desenvolvimento de habilidades docentes que são adquiridas apenas com a prática recorrente em sala de aula. Durante as aulas é preciso lidar com grupos heterogêneos de estudantes, com interesses diversos, muitas vezes em um ambiente sem conforto, seja pelo calor ou pelo frio excessivo, bem como perguntas ou questionamentos que podem desviar os objetivos propostos. Por outro lado, diversos imprevistos podem comprometer a aula, como recados da orientação ou problemas de indisciplina. As práticas de sala de aula desenvolvidas no PIBID proporcionaram uma curva crescente de aprendizado para a gestão da sala de aula e do tempo. É importante frisar que sempre fazíamos a autoavaliação das aulas e conversávamos sobre ela em grupos. (EGRESSO UEL).

O depoimento do egresso da UEL indica que participar do PIBID mobiliza conhecimentos da docência que ocorrem com mais intensidade no âmbito das escolas. Constatar

a diversidade de alunos, a infraestrutura dos ambientes escolares, os possíveis imprevistos e as providências tomadas em situações de desordem, são fundamentais para pensar a profissão professor e a gestão da sala de aula.

Apesar de participar por pouco tempo do Programa, devido ao ingresso no último ano do curso de Licenciatura em Geografia (2012 – Quadro 4), o egresso atribui “[...] a prática recorrente em sala de aula”, como fator fundamental na aprendizagem docente. (EGRESSO UEL). Como havia passado pela experiência do Estágio Supervisionado quando iniciou sua participação no PIBID, afirma que tanto as disciplinas de Estágio como a Didática, embora importantes, são insuficientes para o efetivo desenvolvimento dos saberes docentes. Segundo o egresso, os referidos componentes curriculares não possuem “[...] a duração necessária para o desenvolvimento de habilidades docentes [...]”. (EGRESSO UEL).

No capítulo anterior foram realizadas reflexões sobre as diferenças entre Estágio Supervisionado e PIBID. Diante das discussões e dos resultados analisados até o momento, é possível afirmar que o contato constante com a sala de aula, de forma sistematizada, realmente contribui com a formação inicial do professor. Contudo, no Curso de Licenciatura, a dimensão do ensinar e gerenciar uma sala de aula não pode ficar a cargo apenas do professor de Estágio ou Didática.

Ao licenciando recai a necessidade de ser um sujeito ativo nesse processo. Entretanto, os professores das disciplinas específicas precisam criar as condições necessárias para que a aprendizagem e a prática pedagógica dos conteúdos aconteçam durante as suas aulas, com foco na transformação dos conhecimentos acadêmicos em conhecimentos escolares.

Para Kaercher (2014), as discussões sobre o excesso de teoria e a escassez da prática no curso superior é sensata. Contudo, “[...] sabemos que a universidade, as disciplinas – específicas ou pedagógicas – ou o estágio de licenciatura podem apenas simular o mundo cotidiano de uma escola. A universidade e/ou o estágio faz uma formação inicial, sempre provisória e inconclusa”. (KAERCHER, 2014, p. 161).

Nesse sentido o PIBID surge para somar na formação de professores e no ensino de Geografia, uma vez que as ações formativas passam a ocorrer no contexto real das escolas. Os licenciandos passam a conviver frequentemente no ambiente escolar sob a orientação de professores da universidade e das escolas. São inseridos nas salas de aula sejam elas rotuladas como “turmas boas” ou “ruins”. Essa prática favorece a construção da profissionalidade docente, e a aprendizagem progressiva sobre como lidar com os diferentes perfis de alunos e as particularidades de cada escola. (WOITOWICZ, 2016; SENE, 2016; CARVALHO, 2019).

Com oito anos de experiência na Educação Básica, o egresso da UEL é o professor entrevistado que possui o maior tempo de exercício na docência (Quadro 4). No seu ponto de vista, a sala de aula é repleta de imprevistos, os quais exigem que o professor esteja minimamente preparado para lidar. Nesse sentido, atribui ao PIBID o desenvolvimento gradual de aprendizagens relacionadas com a gestão da sala de aula e do tempo. Além disso, ressalta que nos encontros do PIBID realizavam a autoavaliação das aulas e práticas desenvolvidas nas escolas.

Arruda, Lima e Passos (2011) alegam que a gestão da sala de aula não pode ser entendida como uma gestão de objetos, mas a partir da ideia de um gerenciamento de relações com o saber. Nesse sentido, a função do professor vai além da gestão da matéria e da classe. Segundo os autores, o professor precisa gerir o seu próprio desenvolvimento profissional, ou seja, a sua própria aprendizagem. Desse modo, a autoavaliação do trabalho docente se configura como uma das formas de gerir a si mesmo como profissional em desenvolvimento.

As reuniões do PIBID com professores da universidade e professores das escolas, em conjunto com os licenciandos, favorecem reflexões teóricas sobre a própria prática. Callai (1995) defende que, “[...] no caso do professor é muito importante refletir a própria prática, pois formar cidadãos requer como condição que seja exercida a própria cidadania”. (CALLAI, 1995, p. 39). Ao admitir essa postura constantemente, o professor passa a pensar e teorizar a própria prática no sentido de ensinar o conteúdo aos seus alunos e nas ações assumidas em sala de aula.

A reflexão teórica sobre a prática favorece a mobilização de relações pessoais do professor com o ensino de Geografia. A autoavaliação da prática é essencial para que o professor trabalhe suas inseguranças, referente ao sentido que ele atribui ao ensino da ciência geográfica. A forma de ensinar, avaliar e procurar melhorar o ensino que pratica indica a maneira como esse profissional se identifica com o seu ofício, e com o seu próprio desenvolvimento como professor.

Sobre a condição de professor reflexivo, Lopes (2010) ressalta que, “Como o ensino tomado como prática reflexiva tem ampla aceitação entre os professores, esta pode ser uma forma eficaz de, sob uma aparência de modernidade e autonomia do professor, responsabilizar os docentes pelos problemas estruturais do ensino”. (LOPES, 2010, p. 36). Desse modo, essa ideia pode mascarar os problemas estruturais presentes no cotidiano escolar, que fogem do controle e da responsabilidade dos professores. As desigualdades socioeconômicas da comunidade escolar, típicas do sistema capitalista de produção, influenciam diretamente no processo de ensino e aprendizagem dos alunos.

Ao compreender a gestão da sala de aula como constituinte da profissionalidade docente, alguns egressos do PIBID atribuem outras contribuições importantes nesse sentido, conforme os retornos a seguir.

A inserção do aluno em sala, proporciona uma visão muito grande a respeito dos métodos que podem ter maior eficácia e dos quais podem ter menos eficácia, dessa forma o PIBID proporciona um teste para que o pibidiano perceba quais serão as ferramentas que ele irá utilizar quando for docente. (EGRESSO UNICENTRO).

Com certeza [o PIBID] foi importante, já o docente deve ter certeza do domínio do conteúdo e do comportamento das turmas, levando em conta que as turmas são sempre diferentes umas das outras. O tempo deve ser administrado, para que consigamos dar conta de terminar o que planejamos, pois na próxima aula, os mesmos estão dispersos e muitos faltam, então conseguindo iniciar e dar término na aula planejada, a compreensão é mais satisfatória. (EGRESSA UEPG).

[...] mesmo que durante o projeto as entradas em sala de aula e aplicações de atividades fossem feitas em duplas, estar na posição de professor fez com que eu entendesse como gerir os alunos para o aprendizado e criar confiança no agir. Além disso, foi possível observar como eu deveria adaptar a linguagem aos níveis de ensino, nível de desafio dos conteúdos e técnicas de gestão. (EGRESSA UEM).

Na fala dos egressos fica evidente que o PIBID se tornou uma espécie de teste na formação inicial de professores, no sentido de tomada de decisão em relação a profissão, mas também como ambiente para refletir teoricamente na prática sobre as metodologias de ensino e a gestão da sala de aula. (EGRESSO UNICENTRO). Os pibidianos desenvolveram as atividades pedagógicas nas escolas mediante o acompanhamento de professores experientes. Passaram a autoavaliar suas ações pedagógicas para compreender as complexidades da profissão professor, sua percepção sobre o próprio desenvolvimento profissional e sua relação com o ensino de Geografia.

A falta de experiência na docência é uma condição que legitima a necessidade de um acompanhamento sistematizado de apoio aos professores em formação ou iniciantes, como aponta García (2009). Esse suporte ajuda a desenvolver a capacidade de (auto)reflexão, crítica, o amadurecimento e a aprendizagem do ato de ensinar.

Para a egressa da UEPG, o PIBID foi importante para repensar ações sobre a gestão do tempo, diretamente relacionada ao planejamento das aulas. De acordo com a professora entrevistada, é importante “[...] terminarmos o que planejamos [...]”, uma vez que os alunos que eventualmente faltarem na aula seguinte, poderão ser prejudicados. (EGRESSA UEPG).

Ter a capacidade de gerenciar as situações presentes na sala de aula é uma habilidade complexa e requer aprendizagem. A gestão do grupo de alunos precisa considerar as diferenças individuais entre eles e levar em conta as experiências anteriores de caráter social, cultural e de aprendizagem. (VASCONCELLOS, 2009). Nesse sentido, as metodologias e os procedimentos educacionais dos professores precisam ser sustentados por princípios e orientações teóricas, os quais foram temas de discussões realizadas no PIBID.

Apesar das atividades do Programa serem desenvolvidas de modo coletivo ou em duplas de licenciandos, sob a coordenação do professor regente, a egressa da UEM destaca que estar na condição de professora perante os alunos, favoreceu o desenvolvimento de habilidades relacionadas a gestão da sala de aula. Sabe-se que o trabalho docente acontece de maneira mais “solitária”. Entretanto, os egressos passaram a entender a importância de adequar a linguagem direcionada aos alunos durante a aula, considerando o seu desempenho cognitivo e os níveis de ensino em que se encontram.

Callai (1995) afirma que,

Ao ter que encarar os alunos e ter que dar conta das atividades em sala de aula, o professor perceberá todas as nuances do seu trabalho e aí sim os problemas se colocam em sua devida dimensão. Os problemas poderão até ser comuns a muitas situações, mas, com certeza, as soluções específicas para cada uma delas não são homogêneas. Daí que treinamentos e reciclagens são pouco eficazes [no que se refere a formação continuada], pois dificilmente poderão dar conta dos problemas dos professores e muito menos dos alunos destes professores em seu processo de ensino-aprendizagem. A questão poderá ser encaminhada na medida com que buscarmos a verdadeira formação plena do professor. (CALLAI, 1995, p. 40).

Para a referida autora, a formação plena do professor não pode ocorrer de forma aligeirada. A grade curricular da licenciatura precisa ser repensada do ponto de vista prático e pedagógico, ou seja, da forma como será desenvolvida nas escolas de Educação Básica pelos futuros professores. Dar atenção ao conhecimento sobre os problemas da educação e da aprendizagem desde a formação inicial é fundamental para a viabilização desse processo.

Conforme as reflexões de Callai (1995), se faz necessária uma aproximação mais efetiva entre universidade e professores das escolas durante a formação inicial e continuada. Essa conduta proporcionaria reflexões coerentes com a realidade da escola e dos alunos, para teorizar as práticas dos professores envolvidos. Além disso, favoreceria uma atualização de conhecimentos específicos e pedagógicos, na busca de soluções possíveis para cada situação escolar.

Na mesma linha de pensamento, Kaercher (2014) adverte que “[...] a formação centrada na especialização acadêmica leva a deficiências de formação geral, que só são percebidas

geralmente quando o aluno está no final de sua formação como licenciado”. (KAERCHER, 2014, p. 155). Frequentemente isso acontece porque os Estágios Supervisionados ocorrem nos últimos anos da licenciatura, ou seja, o primeiro contato com a sala de aula e a prática docente acontece na reta final da graduação.

“É neste momento em que a prática é executada, e por meio de uma análise da efetivação das atividades aplicadas, que o acadêmico percebe as virtudes e as fragilidades de todo processo”. (GIROTTTO; MORMUL; FRANCISCHETT, 2013, p. 30). Os autores argumentam que a dinamicidade do PIBID e o maior tempo destinado ao processo formativo na escola, fornece uma ligação mais intensa entre acadêmico, escola e alunos.

“O pibidiano tem a oportunidade de refletir sobre a metodologia que está sendo utilizada, bem como aperfeiçoar-se profissionalmente, pois está tendo a oportunidade de participar da escola desde a semana de capacitação dos professores [...]”. (GIROTTTO; MORMUL; FRANCISCHETT, 2013, p. 30-31).

A partir da experiência como pibidianos no curso de Licenciatura em Geografia, os egressos entrevistados indicam como a dinamicidade e organização do Programa contribuiu com a aprendizagem de saberes próprios da docência. Os fragmentos a seguir indicam a percepção de três egressos, hoje professores de Geografia na Educação Básica.

[O PIBID] Contribuiu para a gestão do tempo em sala de aula e também na preparação das atividades, ainda que para a preparação das atividades dispúnhamos de muito mais tempo do que o professor normalmente dispõem para preparar aulas, corrigir atividades e provas. (EGRESSA UNESPAR).

Sim. Contribuiu, pois obtive experiência que me preparou para o exercício na função de educadora, e a compreensão da articulação entre teoria e prática. [...] Um dos critérios importantes do planejamento, é a organização do tempo. (EGRESSA UENP).

Com relação à gestão da sala de aula, cada turma possui uma especificidade, gerir uma sala de aula exige conhecimento do professor em relação aos estudantes, a sua realidade: de onde vem? O que fazem? Como vivem? O PIBID proporcionou essa aproximação, que antes não era possível, pois entrei em sala de aula apenas do 3º ano da graduação (sou da primeira turma do PIBID da Unioeste – Francisco Beltrão). [...] É fundamental mencionar, a noção do planejamento das aulas, pois sempre organizávamos as atividades, considerando o tempo de trabalho. No entanto, hoje ainda sinto um pouco de dificuldade em trabalhar os conteúdos com relação ao tempo, em momentos percebo que aprofundo mais do que em outros, especialmente quando os alunos não assimilaram a formação dos anos anteriores. (EGRESSA UNIOESTE).

Nas respostas das egressas é possível perceber o que cada uma internalizou como contribuição do Programa em relação a gestão da sala de aula. O primeiro ponto destacado se

refere a elaboração das atividades escolares, onde a egressa da UNESPAR passou a compreender que, no dia a dia do professor, o tempo disponível para essa tarefa é escasso. A referida egressa deixa claro que considera pouco tempo para que o professor consiga desenvolver o planejamento das atividades e realizar a correção das mesmas.

O que a egressa percebeu no PIBID se transformou na realidade vivenciada hoje como professora de Geografia. Essa falta de tempo está relacionada ao cotidiano do trabalho do professor, que não favorece tempo para estudo, reflexão e preparação de aulas. Gatti e Barreto (2009) explicam que “[...] o número de horas semanais efetivamente trabalhadas [pelos professores] costuma ultrapassar o número de horas-aula [...]” consideradas no contrato de trabalho. (GATTI; BARRETO, 2009, p. 30).

Para Souza (2008), essa diferença entre o tempo de ensino e o tempo de trabalho precisa ser considerada na profissão professor, uma vez que o tempo de trabalho é maior, pois considera a preparação de aulas, atividades, estudo, correções de provas e trabalhos fora do horário escolar. Ao comparar as condições de trabalho de professores do Brasil e da França, a autora destaca que,

O tempo de trabalho, tanto no Brasil como na França, é difícil de mensurar, pois a maioria dos professores trabalha também em casa, seja preparando as aulas ou estudando, seja corrigindo exercícios, redações ou provas. Trata-se de uma profissão, segundo as professoras, de tempo integral, que ocupa não só o espaço público como o privado. O tempo da atividade produtiva remunerada está longe de ser impermeável ao tempo da vida privada – afazeres domésticos, os filhos, lazer, descanso. (SOUZA, 2008, p. 359-360).

O tempo de trabalho em detrimento ao tempo de ensino precisa ser revisto na carreira docente, melhorando a qualidade e condição de trabalho dos professores. Dessa forma, ao participar do Programa, os egressos passaram a entender também sobre as condições do trabalho docente. No PIBID os egressos entrevistados trabalhavam de forma coletiva nas escolas, orientados pelos professores mais experientes. Atuar coletivamente “[...] possibilitou pensar a educação, o ensino de Geografia e a formação do professor no lugar onde será o seu trabalho”. (GIROTTI; MORMUL; FRANCISCHETT, 2013, p. 30).

Outro aspecto relatado pelos egressos entrevistados se refere a experiência prática que o PIBID proporciona durante a formação inicial de professores de Geografia. De acordo com a egressa da UENP, participar do Programa a ajudou na preparação para o exercício da profissão docente, onde pôde articular a teoria da academia com a prática escolar.

O PIBID proporcionou experiências fundamentais no que se refere a escola e aos alunos, permitindo inclusive maior interação com os professores da Educação Básica. O Programa está

centrado no aperfeiçoamento da formação inicial de professores, mas, ao mesmo tempo, contribuiu com a busca de soluções possíveis para minimizar algumas situações frustrantes no decorrer da atuação profissional na docência. (CARVALHO, 2019).

Atuar na sala de aula e na escola de forma sistemática desde o início da formação inicial pressupõe lidar com a incerteza, como aponta Morin (1986). Assim, o PIBID colabora com a aprendizagem de saberes que auxiliam os licenciandos a superar situações inesperadas no exercício da docência. “Nessa irracionalidade docente para o que a vida, e logo o conhecimento, têm de arriscado e surpreendente, enseja-se o professor a aprender com os próprios erros, a singularizar-se pelas suas próprias experiências e a alimentar um espírito corajoso frente à incerteza”. (BATISTA; CASTROGIOVANNI, 2019, p. 255-256).

Esses aspectos destacados pelos autores mencionados fazem parte das atuações do PIBID, uma vez que “As diferentes atividades realizadas pelos pibidianos, em sala e em campo, são uma forma de fazê-los compreender a dinâmica do ensino, entender seus elementos constitutivos, seus contextos, interagir com os sujeitos envolvidos, seus limites e desafios”. (PFLUCK et al., 2013, p. 106).

A respeito da gestão da sala de aula, a egressa da UNIOESTE traz argumentos interessantes para análise quando afirma a necessidade de conhecer os alunos para melhor gerir a classe e o ensino de Geografia. Ao participar do PIBID foi possível identificar que cada turma possui uma especificidade de acordo com a faixa etária, o ritmo de aprendizagem, alunos com necessidades especiais, apáticos ou enérgicos. Ou seja, cada turma irá exigir uma determinada ação do professor durante o seu trabalho pedagógico.

Entretanto, a egressa supracitada destaca que a gestão de uma sala de aula demanda conhecer os alunos. (EGRESSA UNIOESTE). A necessidade de conhecer o outro, o sujeito que faz parte do processo educativo, é fundamental para se efetivar uma aprendizagem significativa. Conhecer o outro pressupõe ouvir com atenção, buscar entender os seus anseios e até mesmo suas queixas. Segundo Kaercher (2014), é comum encontrar professores que ignoram “[...] o que os alunos dizem. E não percebem que ignoram!”. (KAERCHER, 2014, p. 163).

A interação dialógica entre professor e aluno é fundamental durante o processo de ensino e aprendizagem em Geografia. Afinal, ao falar sobre pessoas, acontecimentos sociais, econômicos, políticos e culturais, se ensina e se aprende Geografia. Kaercher (2014) ressalta que o professor precisa “[...] **deslocar a discussão do objeto (saber “o que é Geografia?”), saber “bastante Geografia” é fundamental para ser um bom professor) para a do sujeito: quem está me ouvindo e o que ele aprende quando eu “ensino Geografia?”**”. (KAERCHER, 2014, p. 169, grifo do autor).

O autor destaca que existe dificuldade para entender os alunos, conforme constatou nos resultados obtidos na sua pesquisa. Segundo Kaercher (2014),

Não basta conhecer Geografia, ter informação se nós não conseguimos comunicar-nos com nossos alunos, ou pior ainda, se não nos interessamos em nos comunicar com eles. Se os desqualificamos como interlocutores *a priori* tachando-os de “imaturos”, “desinteressados”, “sem base”, etc. Ora, se os nossos alunos, muitas vezes pré-adolescentes, já fossem maduros e/ou já tivessem a base que nós desejamos o que restaria para nós professores fazer? Cuidar da disciplina (= bom comportamento)? Dar aconselhamento moral? O que é central no processo educativo não é a matéria, o conteúdo, as informações trabalhadas. Isso é secundário e uma prova banal disso é que muito pouco nos lembramos do que “aprendemos” (?), ou melhor, nos “ensinaram” nas escolas pelas quais passamos. O central é a relação entre os sujeitos do processo, ou seja, a relação que se estabelece entre professor e aluno. Se se constrói uma relação de respeito, de diálogo, de troca interessada na busca do conhecimento, se um ouve o outro, acredito que está fundamentada uma boa base para que ocorra uma aprendizagem efetiva. Isso implica um pacto, muitas vezes inconsciente, a aceitação de que o professor “sabe mais” e é por isso que ele está diante dos alunos. (KAERCHER, 2014, p. 169).

Conhecer o aluno, ouvir, possibilitar momentos de diálogo e considerar seus interesses durante as aulas de Geografia não pode ser confundido com sentimento de compadrio. Forçar amizade por meio de piadas ou favoritismo com determinado grupo de estudantes, não condiz com a atitude de um profissional. As boas relações entre professor e aluno são construídas no dia a dia, mediante condutas respeitadas e regras claras de convivência.

Faz-se necessário entender “[...] que essa relação se dará através do conteúdo, e não na simples camaradagem”. (KAERCHER, 2014, p. 169). Desse modo, a egressa da UNIOESTE salienta que essa aproximação com os alunos foi possível no PIBID, devido a intensa relação com o ambiente escolar proporcionada pelas atividades desenvolvidas.

Ao considerar a necessidade de interação com os alunos durante a formação inicial de professores, e compreender que cada turma possui uma particularidade, chega-se à conclusão que dominar o conteúdo da Geografia não é o suficiente para ensiná-la. “Como imaginar que a escola poderia *competir* com as condições de classe, a família *desestruturada*, a ausência de *boas referências* e a *ausência de valores*?”. (SILVA, 2016, p. 548, grifo do autor).

As dimensões citadas por Silva (2016) precisam ser consideradas no ato de ensinar, e dizem muito sobre o perfil de cada turma. Além disso, favorece reflexões sobre a escolha de como gerir a sala de aula, ou seja, *qual metodologia utilizar, a linguagem adotada, os recursos didáticos mais adequados*, entre outros. Isso significa que a gestão da sala de aula não pode ser reduzida a gestão de situações difíceis.

Ao observar e participar das aulas de professores mais experientes durante a formação inicial, os egressos do PIBID de Geografia tiveram a oportunidade de verificar como cada professor organizava suas turmas, como mantinha a ordem na sala de aula, qual era o procedimento adotado diante do comportamento dos alunos, a metodologia e os materiais utilizados para explicar o conteúdo, as atividades desenvolvidas, o diálogo com os alunos, como as regras eram estabelecidas, enfim, como o professor gerenciava a relação professor-conteúdo-aluno na sala de aula.

Para Lück (2009), a sala de aula é entendida como a instância privilegiada de orientação da aprendizagem. A autora argumenta que,

[...] a melhoria da aprendizagem dos alunos é promovida, sobretudo, a partir da melhoria do trabalho na sala de aula orientado pelo professor. Em vista disso, para melhorar a aprendizagem dos alunos é preciso observar e compreender como é desenvolvido o processo ensino-aprendizagem nesse espaço pedagógico, como os alunos reagem às diferentes experiências e seus diversos desdobramentos, que aspectos do relacionamento professor-aluno e aluno-aluno são mais favoráveis à aprendizagem e como eles são promovidos, dentre outros aspectos. (LÜCK, 2009, p. 100).

Gerir uma classe e conseqüentemente o conteúdo, nesse caso o ensino de Geografia, demanda ter interesse em conhecer os alunos, mas também flexibilidade para o desenvolvimento do trabalho pedagógico de maneira sistemática a partir do conteúdo. Em relação a matéria ensinada, aqui cabe uma ressalva: “Eles [os conteúdos] já estão aí. O ‘pulo do gato’, o avanço, a diferença vai se dar na abordagem que o professor fizer dos assuntos e conteúdos, bem como na relação de diálogo e atração que ele estabelecer com seus alunos”. (KAERCHER, 2014, p. 170).

Trazer imagens que retratam alguma localidade ou situação presente no dia a dia do município de vivência dos alunos, iniciar a aula com questionamentos que os estimulem a dizer suas concepções sobre o que estão vendo, pode ser o início de uma aula de Geografia interessante, e a possibilidade de estabelecer relações amigáveis com os alunos a partir do conteúdo. O bom relacionamento em sala de aula torna o processo de ensino e aprendizagem mais eficiente, e pode promover maior engajamento de ambos os sujeitos envolvidos.

Sobre esse assunto, Kaercher (2014) faz observações importantes quando afirma que,

É preciso também a sensibilidade, o interesse em aprender com o outro. Isso implica sentimentos, paixão pelo que faz? Claro que sim; mas cuidado, não estamos advogando uma linha tipo “ame seu aluno”, “ame sua profissão e os problemas cotidianos não serão relevantes”, “Geografia, luz do mundo, a disciplina “mais” crítica”. Isso seria uma linha de autoajuda da qual, absolutamente, não compartilhamos. (KAERCHER, 2014, p. 171).

O que se coloca como ponto central no momento do ensino se refere a importância de gerir as relações entre os sujeitos envolvidos no processo educativo. A gestão da sala de aula não envolve apenas a dimensão do conteúdo. Ao participar do PIBID, os egressos entrevistados tiveram a oportunidade de observar a relevância da gestão da sala de aula, não só em relação a preparação do material de ensino e organização da classe, mas sobretudo da necessidade de haver disposição interior para receber/acolher os alunos.

Pensar a gestão da sala de aula significa refletir sobre as relações entre as pessoas presentes no interior desse espaço. Essa é uma dimensão estruturante do trabalho do professor. Entretanto, não se defende a necessidade de “conhecer profundamente todos os alunos”. Primeiramente por acreditar que isso é humanamente impossível, devido a quantidade de alunos que fazem parte do dia a dia escolar de um professor, além da sua jornada de trabalho. Segundo, por não considerar saudável para ambos os sujeitos envolvidos, especialmente pela dificuldade para lidar com a carga emocional que poderia emergir a partir desse conhecimento da realidade mais profunda dos alunos.

Afinal de contas, sabe-se da existência de situações traumáticas vivenciadas por alguns alunos no seu contexto social e familiar. Defende-se que o professor desenvolva a relação interpessoal de forma mais atenciosa quando determinada situação se mostrar necessária e exigir algum tipo de intervenção. Nesse sentido, é interessante que o professor tenha o conhecimento da turma de modo coletivo: quem são? Onde moram? O que gostam? O que não gostam? Onde frequentam? Enfim, essa visão geral dos alunos.

Quando o aluno eventualmente manifestar alguma dificuldade de aprendizagem ou em relação à indisciplina, se faz necessária uma aproximação mais cuidadosa, com atenção especial, para buscar entender o que está ocorrendo com esse aluno e qual o motivo de determinados comportamentos ou dificuldades cognitivas.

Diante desses aspectos, não se pode desconsiderar a importância do planejamento para uma eficiente gestão da sala de aula e do tempo de ensino. A egressa da UNIOESTE ressalta que a prática do planejamento durante a participação no PIBID foi importante em relação a organização das atividades de acordo com o tempo de trabalho. Entretanto, destaca que possui dificuldades para trabalhar os conteúdos geográficos conforme o tempo disponível, na qual avalia que em determinados momentos aprofunda mais as discussões do que em outros.

Como as atividades do PIBID são realizadas de forma coletiva, essa dificuldade para conciliar o conteúdo com o tempo da aula é comum nos primeiros anos de exercício do magistério. No entanto, a egressa destaca que o aprofundamento ou não do conteúdo depende da capacidade cognitiva em que os alunos se encontram. Nessas condições, a professora

iniciante acaba priorizando as necessidades mais imediatas dos alunos, fugindo da lógica conteudista.

Cabe destacar que esse mesmo aspecto foi constatado na pesquisa de Lopes (2010), ao entrevistar professores de Geografia da Educação Básica, considerados mais experientes. Em suas análises, o autor afirma que “É notável, aqui, a sensibilidade do professor ao contexto geográfico e social dos educandos, ou seja, a capacidade de perceber e incorporar ao currículo as necessidades que emergem de suas vivências e experiências geográficas”. (LOPES, 2010, p. 146).

Quando o professor leva em conta a realidade do aluno e o seu conhecimento prévio sobre o conteúdo, o ensino de Geografia tende a ficar mais interessante aos educandos. O desafio é **superar a anulação dos sujeitos alunos**. (KAERCHER, 2014, p. 138, grifo do autor). Para o autor, a habilidade de construir uma relação curiosa, respeitosa e afetiva com os alunos se constitui como um dos maiores entraves da efetivação da aprendizagem significativa.

A partir desses argumentos, é possível afirmar que o PIBID favoreceu aos egressos de Geografia uma noção básica sobre a gestão da sala de aula (gestão da classe e da matéria), onde os mesmos relatam a importância do planejamento como condição essencial para a eficiência da gestão. Para tanto, a análise da subcategoria a seguir visa compreender como o Programa contribuiu com a prática do planejamento das aulas no ensino de Geografia. (Outros depoimentos relacionados a essa subcategoria podem ser analisados no Anexo C).

3.1.2 Planejamento de aula: seleção dos conteúdos a serem ensinados

As atividades humanas costumam ser planejadas para atingir com eficiência seus objetivos. Seja em casa, no trabalho ou em outros espaços, planejar as ações do cotidiano faz parte da vida humana. Na atividade docente o planejamento de aula possui potencial para garantir sua principal finalidade: a aprendizagem dos alunos.

Nesse sentido, a gestão da sala de aula está submetida ao planejamento. Entendido como organizador do trabalho pedagógico do professor, o planejamento é fundamental para gerenciar as atividades diárias na sala de aula. A complexidade e a responsabilidade atribuída ao processo de ensino e aprendizagem são estruturadas no planejamento, para depois serem consolidadas na prática.

Como o PIBID aproximou os ex-licenciandos de Geografia da realidade escolar paranaense, buscou-se compreender de que forma os egressos do Programa atribuem sua aprendizagem em relação ao ato de planejar as aulas no ensino de Geografia. Para tanto,

utilizou-se os dados coletados em entrevista com oito egressos do PIBID, que cursaram licenciatura em Geografia em IES públicas do Estado do Paraná.

De modo geral, os egressos entrevistados indicam uma contribuição significativa do PIBID no que tange a aprendizagem de saberes da docência relacionados ao planejamento de aula, além da seleção dos conteúdos a serem ensinados. É possível observar a preocupação e a importância dada ao planejamento na fala dos egressos, conforme pode ser evidenciado no depoimento a seguir.

[O PIBID] Foi bem importante, pois ao mesmo tempo que tínhamos que escolher os temas de nossas aulas era também necessário fazer com que o conteúdo tivesse continuidade com o trabalho que era feito pelo professor titular. Nesse aspecto o projeto foi bem positivo. [...] Só na prática foi possível compreender a necessidade de um planejamento com objetivos e metodologias para aplicar uma aula eficiente. As aulas com planejamento melhor elaborado sempre tinham uma resposta mais positiva dos alunos e do nosso próprio desempenho em sala. Dava mais segurança e confiança no trabalho que estava sendo feito. (EGRESSO UFPR).

Na fala do egresso fica evidente sua preocupação em manter a continuidade do planejamento do professor regente, ao selecionar os conteúdos trabalhados nas atividades do PIBID. Observa-se a importância dada a sequência didática dos conteúdos, uma vez que isso demonstra responsabilidade, coerência e comprometimento com o trabalho desenvolvido com os alunos até aquele determinado momento.

Para Zabala (1998), as sequências didáticas podem ser definidas como “[...] um *conjunto de atividades ordenadas, estruturadas e articuladas para a realização de certos objetivos educacionais, que têm um princípio e um fim conhecidos tanto pelos professores como pelos alunos*”. (ZABALA, 1998, p. 18, grifo do autor).

Ao selecionar os conteúdos no ensino de Geografia é preciso ter em mente os objetivos que se pretende alcançar. Comumente, os alunos possuem dificuldade para “[...] perceber a importância do conhecimento geográfico em seu dia a dia”. (LOPES, 2010, p. 73). Um bom começo para a seleção dos conteúdos geográficos está na necessidade de não sobrecarregar os alunos com diversas informações, que serão inutilmente decoradas e logo esquecidas. (KAERCHER, 1999).

Nesse sentido, Castellar (1999) afirma que,

A decisão do conteúdo a ser trabalhado é do professor e esta decisão deve estar apoiada em uma análise do conhecimento já elaborado que se deseja ensinar. Os conteúdos escolares devem ser trabalhados articulados com o desenvolvimento das habilidades operatórias e dos conceitos, na perspectiva

de fazer com que o aluno passe de um estado de menor conhecimento para um estado de maior conhecimento. (CASTELLAR, 1999, p. 53).

Para que isso aconteça, é necessário o planejamento de um conjunto de aulas que se estabelece a partir de uma determinada organização interna, desde o início ao fim do processo educativo. Esse conjunto de aulas funciona na verdade como se fosse uma única aula, com a intenção de atingir um determinado objetivo pedagógico, o desenvolvimento de raciocínios geográficos que em uma ou duas aulas não seria possível. De acordo com o egresso da UFPR, participar do PIBID de Geografia foi positivo nesse aspecto.

Além disso, o referido egresso destaca a importância do planejamento como garantia da aprendizagem significativa do aluno, e também como determinante para o bom desempenho do trabalho do professor em sala de aula. Ao desenvolver o que estava previsto no planejamento, os alunos manifestaram feedback positivo durante as atividades propostas no PIBID, e ele se sentia mais seguro ao exercer o seu trabalho.

Sobre o assunto, Lück (2009) explica que,

[...] sem planejamento, que organize e dê sentido e unidade ao trabalho, as ações tendem a ser improvisadas, aleatórias, espontaneístas, imediatistas e notadamente orientadas pelo ensaio e erro, condições que tantos prejuízos causam à educação. Sem planejar, trabalha-se, mas sem direção clara e sem consistência entre as ações. Dá-se aula, mas não se promove aprendizagens efetivas; realizam-se reuniões, mas não se promove convergência de propósitos em torno das questões debatidas; realiza-se avaliações, mas seus resultados não são utilizados para melhorar os processos educacionais; enfrenta-se os problemas, mas de forma inconsistente, reativa e sem visão de conjunto, pela falta de análise objetiva da sua expressão e da organização das condições para superá-las. (LÜCK, 2009, p. 32).

Planejar a aula evita o imprevisto e orienta a prática pedagógica do professor. Sem realizar um planejamento, mesmo que mental, a ação docente ficará comprometida, sem condições de gerenciar a classe, a matéria, o tempo e a aprendizagem de forma consciente. Cada item do planejamento precisa ser considerado dentro das suas especificidades, sobretudo os objetivos, conteúdos, a metodologia, os recursos utilizados e a avaliação. É necessário “[...] que o aluno sinta que você tem um ponto de partida e um de chegada e que a aula não foi um acidente, mas uma obra planejada. Isso fará toda a diferença”. (KARNAL, 2012, p. 23).

O egresso da UFPR ressalta a importância dos objetivos e da metodologia como componentes essenciais do planejamento. Para Zabala (1998) “[...] os objetivos da educação, sejam explícitos ou não, é o ponto de partida de qualquer análise da prática”. (ZABALA, 1998, p. 29). Libâneo (1994) segue esse mesmo princípio quando afirma que os objetivos são centrais na prática educativa.

Nas palavras do autor, “Os objetivos educacionais são, pois, uma exigência indispensável para o trabalho docente, requerendo um posicionamento ativo do professor em sua explicitação, seja no planejamento escolar, seja no desenvolvimento das aulas”. (LIBÂNEO, 1994, p. 121). Por isso o planejamento é essencial para o trabalho do professor, uma vez que é nesse documento que os objetivos serão definidos de modo a orientar a prática em sala de aula.

Quanto a metodologia de ensino, Libâneo (1994) afirma que este “[...] é o caminho para atingir um objetivo”. (LIBÂNEO, 1994, p. 150). Ou seja, a metodologia corresponde a forma de desenvolvimento do processo de ensino para atingir os objetivos propostos de acordo com os conteúdos selecionados. Sobre esse aspecto, constatou-se relevância nas respostas dos egressos do PIBID de Geografia, sendo que 75% dos entrevistados destacaram a contribuição do Programa perante a metodologia de ensino, componente específico do planejamento⁴⁰.

Ao tratar desse assunto durante a entrevista, o egresso da UEL conclui que,

Desenvolver um bom plano de aula é indispensável. O PIBID me possibilitou formação teórica para aperfeiçoar o planejamento das aulas e para a seleção dos conteúdos a serem ensinados, conforme os documentos norteadores da educação básica, em nível nacional e estadual, o que também foi feito, de maneira menos profunda, nas disciplinas de didática e estágio supervisionado. Entretanto, não basta a formação teórica, tendo em vista que o professor precisa de diversas habilidades para o exercício da docência. (EGRESSO UEL).

Para o referido egresso, as atividades formativas no PIBID proporcionaram aprendizados teóricos e práticos diretamente relacionados com o cotidiano da sala de aula. Aponta o aperfeiçoamento na elaboração dos planos de aula e seleção dos conteúdos geográficos durante as atuações no Programa, destacando os documentos norteadores dessa ação. A egressa da UNIOESTE também fez essa ressalva durante a entrevista:

No que diz respeito aos conteúdos, seguimos as Diretrizes Curriculares do Paraná (DCEs-PR), sempre fui orientada pelos professores da universidade para a seleção dos conteúdos. Hoje, vivenciamos a desconstrução desse currículo, com a implantação do Currículo da Rede Estadual Paranaense (CREP), sem debate para a construção coletiva pelos professores, uma vez que os conteúdos vieram prontos⁴¹. (EGRESSA UNIOESTE).

⁴⁰ Essa contribuição foi apresentada nas respostas dos egressos do PIBID de Geografia das seguintes universidades: UFPR; UNESPAR; UEL; UNICENTRO; UEPG; e, UEM. Para analisar as respostas na íntegra, consultar Anexo C).

⁴¹ O CREP corresponde a um documento de complementação do Referencial Curricular do Paraná, instituído a partir do ano de 2020 para o Ensino Fundamental. Foi elaborado de acordo com as diretrizes da Base Nacional Comum Curricular (BNCC), e leva em consideração os conteúdos essenciais para cada componente curricular, com sugestão de distribuição trimestral dos conteúdos.

Segundo Libâneo (1994), os documentos oficiais que norteiam a prática educativa fazem parte dos requisitos prévios para a elaboração do planejamento. O autor adverte que,

A escola e os professores, porém, devem ter em conta que os planos e programas oficiais são diretrizes gerais, são documentos de referência, a partir dos quais são elaborados os planos didáticos específicos. Cabe à escola e aos seus professores elaborar os seus próprios planos, selecionar os conteúdos, métodos e meios de organização do ensino, em face das peculiaridades de cada região, de cada escola e das particularidades e condições de aproveitamento escolar dos alunos. (LIBÂNEO, 1994, p. 228).

Mesmo que se tenha documentos orientadores com conteúdo pré-definido, cabe ao professor a seleção dos conteúdos mais adequados a realidade em que se encontram seus alunos. Ao selecionar os conteúdos a serem ensinados é preciso considerar as características sociais, culturais e cognitiva dos alunos, ou seja, “[...] as exigências teóricas e práticas decorrentes da prática de vida dos alunos”. (LIBÂNEO, 1994, p. 135). Desse modo, os documentos norteadores se configuram como diretrizes de orientação geral, sendo a escolha dos conteúdos e metodologias de ensino determinadas pelo professor.

Apesar da imprecisão na resposta, uma egressa afirmou que o PIBID “contribuiu, mais do que no estágio” (EGRESSA UNESPAR), quando se refere a aprendizagem da seleção dos conteúdos escolares. Quanto ao planejamento das aulas, esclarece que o Programa contribuiu “[...] principalmente pelo fato de que as atividades desenvolvidas no PIBID buscavam ser diferenciadas, de forma a atrair os alunos para o estudo. Isso exigia dos acadêmicos, pesquisa, reflexão, criatividade e trabalho em conjunto para que pudéssemos desenvolver atividades interessantes” (EGRESSA UNESPAR).

Novamente a metodologia de ensino aparece nas respostas dos egressos como aprendizado importante no PIBID. Porém, a egressa destaca sua percepção em relação ao planejamento, considerado fundamental para o desenvolvimento de metodologias de ensino que tenham capacidade para atrair o interesse dos alunos. Nesse sentido, ressalta que o ato de planejar a aula exigia dos futuros professores de Geografia “[...] pesquisa, reflexão, criatividade e trabalho em conjunto [...]”. (EGRESSA UNESPAR).

Ao definir planejamento, Libâneo (1994) afirma que planejar “[...] é um meio para se programar as ações docentes, mas é também um momento de pesquisa e reflexão intimamente ligado à avaliação”. (LIBÂNEO, 1994, p. 221). O autor enfatiza que cada elemento que compõem o planejamento escolar possui implicações sociais, com significado político. Por esse motivo o planejamento é uma prática de reflexão e avaliação das ações escolhidas diariamente.

Cada ação docente implica uma metodologia de ensino, uma forma de intervenção pedagógica na aula, sempre com o mesmo objetivo: a aprendizagem dos alunos. Para que essa aprendizagem seja significativa, diferentes recursos didáticos ou abordagens metodológicas podem ser utilizadas, conforme os objetivos e conteúdos selecionados.

De maneira geral, é preciso planejar as sequências de atividades de modo coerente com os objetivos educativos que se propõe para cada aula (gestão da matéria); buscar desenvolver uma relação saudável entre professor e aluno (gestão de classe); pensar na organização dos alunos; na utilização dos espaços e do tempo; a maneira de organizar e selecionar os conteúdos; os recursos didáticos mais adequados e importantes para cada aula; e, a forma de avaliar a prática educativa. (ZABALA, 1998).

As ações mencionadas precisam estar previstas nos planejamentos de aula e foram vivenciadas pelos egressos do PIBID de Geografia, uma vez que correspondem a decisões metodológicas escolhidas para o desenvolvimento do processo de ensino e aprendizagem. Por isso o planejamento não pode ser entendido como simples atividade burocrática. Conforme Libâneo (1994),

A ação de planejar, portanto, não se reduz ao simples preenchimento de formulários para controle administrativo; é, antes, atividade consciente de previsão das ações docentes, fundamentadas em opções político-pedagógicas, e tendo como referência permanente as situações didáticas concretas (isto é, a problemática social, econômica, política e cultural que envolve a escola, os professores, os alunos, os pais, a comunidade, que interagem no processo de ensino). (LIBÂNEO, 1994, p. 222).

Nesse sentido, a prática educativa é antes de tudo uma prática social, e por essa razão precisa levar em consideração os interesses das classes sociais que configuram o sistema escolar. Os conteúdos selecionados para o ensino de Geografia precisam responder as demandas profissionais, políticas e culturais de uma sociedade que vive em meio a ampla desigualdade socioeconômica, inerente ao sistema capitalista.

A responsabilidade formativa em relação à seleção dos conteúdos a serem ensinados precisa existir em cada planejamento. Nesse sentido, a egressa da UEM afirma em entrevista que o PIBID contribuiu com o aprendizado e reflexão acerca dessa conduta. Segundo ela, “[...] mesmo que hoje trabalhe com o ensino apostilado, em que temos de cumprir à risca os conteúdos estipulados, por meio do projeto pude compreender a importância de sequências didáticas na seleção dos conteúdos”. (EGRESSA UEM).

Por trabalhar na rede privada de Educação Básica, a professora entrevistada deixa implícita a ideia de que se sente subordinada a seguir rigorosamente os conteúdos geográficos

presentes na apostila dos alunos. Entretanto, esclarece que, mesmo nessa circunstância, busca desenvolver sequências didáticas que favoreçam a aprendizagem dos alunos, prática que compreendeu a partir das experiências no PIBID.

A partir da fala da egressa supracitada, verifica-se mais uma vez a contribuição do Programa perante os saberes da docência que envolvem as metodologias de ensino em Geografia. Quando a egressa (UEM) expressa sua preocupação com o desenvolvimento de sequências didáticas, indica a importância das diferentes variáveis que configuram as propostas metodológicas para a efetivação significativa do processo de ensino e aprendizagem.

Para Zabala (1998), as sequências didáticas se caracterizam como propostas metodológicas determinadas por uma série ordenada e articulada de atividades. Portanto, as formas de ensinar Geografia precisam ser refletidas e previstas nos planejamentos diários do professor, se configurando em um sistema de sequências didáticas de conteúdos e práticas de ensino.

De acordo com Straforini (2004), as formas de ensinar Geografia não podem estar associadas ao método positivista, típico da Geografia Tradicional. O autor salienta que esse método fragmentado e estático não concebe o mundo na sua forma múltipla, complexa e contraditória, do ponto de vista social, político e econômico. As propostas metodológicas no ensino de Geografia precisam favorecer a formação de cidadãos críticos que compreendam as contradições existentes no mundo em que vivem, o que não é possível atingir com a fragmentação da realidade.

Ao analisar a prática de ensino em Geografia e a importância do planejamento das aulas, Kaercher (2002) colabora com a discussão quando afirma que:

Aceitação das esdrúxulas “divisões” da Geografia, elaborando um planejamento irreal das aulas. Exemplo: em 2h/aula (tenta-se) trabalha-se “Projeções Cartográficas”, em 2 h/aula se trabalha “Escala”, em 2 h/aula mais teremos “Fusos horários” e, em 2 h/aula, teremos “Coordenadas Geográficas”. Primeiro: esses assuntos viraram “conteúdos” autônomos, quando deveriam ser habilidades básicas para entendermos a linguagem geográfica. Segundo: poucos alunos conseguirão realizar uma aprendizagem significativa nesse ritmo. “Vencer” conteúdos não significa que eles foram entendidos. (KAERCHER, 2002, p. 226).

O desejo de preencher o planejamento escolar priorizando a lógica conteudista compromete a prática educativa. O ensino de Geografia preocupa-se em explicar o dinamismo característico do espaço geográfico, a partir das transformações sociais, econômicas, políticas, culturais e ambientais. Ou seja, ao compreender a espacialidade das práticas sociais é possível que os alunos entendam e relacionem a Geografia com as situações do seu dia a dia.

Nesse sentido, a egressa destaca que no PIBID aprendeu “[...] a realizar planos de aulas e projetos, entendi como construir uma aula que faça sentido para o aluno e para mim, pensando que devo ter a visão do todo em um ano completo de ensino”. (EGRESSA UEM). Para que o ensino de Geografia seja significativo, Cavalcanti (1998) aponta que “Um ponto de partida relevante para se refletir sobre a construção de conhecimentos geográficos, na escola, parece ser o papel e a importância da Geografia para a vida dos alunos”. (CAVALCANTI, 1998, p. 11).

Elaborar o planejamento escolar tendo como foco os objetivos mencionados, pode favorecer a compreensão da espacialidade vivenciada na prática social dos alunos e o aperfeiçoamento do raciocínio geográfico. Por isso refletir diariamente sobre o planejamento escolar e os conteúdos selecionados para o processo de ensino e aprendizagem são importantes para orientar a prática pedagógica do professor.

Ao considerar o planejamento diário, a egressa da UEPG afirma que a experiência no PIBID foi fundamental para desenvolver esse saber docente, além das metodologias de ensino mais adequadas para cada aula. Segundo ela, “[...] para uma aula ser satisfatória, a mesma precisa ser planejada para que não tenha brecha do aluno perder tempo. Outro elemento que o Pibid me proporcionou, ter sempre alternativa, para quando o que planejamos, não dê certo”. (EGRESSA UEPG).

Na fala da egressa supracitada é interessante constatar como ela percebe o planejamento escolar de forma comprometida com a aprendizagem do aluno, sobretudo quando destaca que o ato de planejar torna-se essencial para que o aluno não perca tempo. Isso indica que “Planejar é um ato de respeito, acima de qualquer coisa”. (ALMEIDA, 2007, p. 16).

Ao analisar a prática de ensino de professores de Geografia da rede pública de Educação Básica de Porto Alegre (RS), Kaercher relata alguns prejuízos ao processo de ensino e aprendizagem que podem estar relacionados a falta de planejamento, ou de um planejamento elaborado às pressas, sem reflexão.

Queremos desconstruir a ideia, muito repetida por professores de Geografia que dizem que, a “falta de tempo”, advindo da pequena carga horária da disciplina, constitui um obstáculo para que ocorra a aprendizagem significativa. Tal assertiva não encontrou respaldo em nossas observações. Uma das grandes características, reiteradamente observada nas aulas, foi um certo desperdício de tempo. Em outras palavras: o mínimo consumo de energia do professor leva a uma estratégia de gastar o tempo. Daí o LD é instrumento importante. Ocupar os alunos, não raro com atividades de pouco estímulo cognitivo, é uma das estratégias de gastar o tempo. Há uma justificativa, então, para tudo ser feito às pressas. As discussões dos assuntos levam pouquíssimo tempo. Parece ser mais importante posicionar-se, “a favor” ou “contra” os

temas “discutidos”, do que construir – o que implica ouvir – os argumentos que embasem a discussão. (KAERCHER, 2014, p. 227, grifo do autor).

Desse modo, afirmar que planejar a aula evita que o aluno perca tempo faz todo sentido, uma vez que o principal sujeito da aprendizagem é o aluno (isso não significa que o professor não aprenda com seus alunos. Aprende muito!). Mesmo com poucas aulas semanais destinadas a disciplina de Geografia nas escolas, é possível realizar um bom trabalho pedagógico. Contudo, isso exige planejamento, estudo, reflexão e disposição interior do professor para realizá-lo.

Segundo Almeida (2007), “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, como consequência, em algo muito bem edificado”. (ALMEIDA, 2007, p. 16).

O respeito pelo sujeito da aprendizagem destacado por Almeida (2007), quando se refere à prática do planejamento, também está relacionado ao comprometimento e valorização que o próprio professor demonstra perante o seu trabalho. Os alunos percebem quando as aulas são improvisadas, e essa percepção pode levar ao desinteresse pela aula, pelo conhecimento, pela aprendizagem e o descrédito pelo trabalho docente. As ações pedagógicas, os objetivos e conteúdos precisam ser pensados antes de adentrar a sala de aula.

O planejamento das aulas pode ser resumido em palavras-chaves ou tópicos, e organizado em um diário de classe. Essa prática facilitará o processo de ensino e aprendizagem, organizando as sequências didáticas necessárias e as ações deliberadas pelo professor. Não existem receitas prontas para o sucesso de uma aula, mas o planejamento certamente é um dos elementos principais para que isso aconteça. Sobre o assunto, Karnal (2012) destaca que,

No fundo uma aula é sempre um buraco-negro: sabemos o que é e o que fazer para ir lá, mas não temos a menor ideia do que vai sair do outro lado. Foi uma maravilha? Parabéns. Tente repetir. Foi um fracasso? Bem, pelo menos você não está sozinho. Todos nós, com 2 meses ou com 40 anos de magistério, fracassamos muitas vezes. Aquilo que não nos mata, como queria Nietzsche, vai nos fortalecendo. (KARNAL, 2012, p. 24).

Esse fortalecimento do trabalho do professor ressaltado pelo autor acontece por meio da autoavaliação diária da prática docente, sobretudo através da flexibilidade inerente ao planejamento das aulas. Essa condição foi evidenciada na fala da egressa da UEPG, quando afirma que participar do PIBID a fez refletir sobre a necessidade de ter outras alternativas de ensino, para quando o planejamento não ocorrer como previsto. Diversificar os modos de ensinar, conhecer diferentes formas de apresentar um mesmo conteúdo, graduar as dificuldades, são algumas das possibilidades que os pibidianos acabam por observar e praticar.

No PIBID a professora entrevistada pôde observar as aulas de professores mais experientes, com possibilidade de fazer intervenções pedagógicas supervisionadas. Por isso admite a importância do planejamento e da sua flexibilidade, principalmente quando é necessário executar o “plano B”, o qual também precisa ser previsto.

A respeito desse assunto, Almeida (2007) fornece indicativos pertinentes quando defende a necessidade de reestruturação do planejamento ao longo de sua realização, tornando o processo educativo mais eficiente. Entretanto, isso não significa que o planejamento deve ser modificado em sua totalidade. O autor explica que,

Todo planejamento sofre interferências ao longo de seu desenvolvimento. Mas é importante que se diga que (re)adaptações, adendos e avaliações em um planejamento não implicam refazer o plano de ação. Planejamento não se muda. Mudam-se as estratégias para se chegar ao objetivo proposto. Se houve uma modificação do planejamento, fatalmente o que se deve pensar é que o objetivo então não era o primordial, aquele que realmente se fazia urgente. Cada vez que mudamos o planejamento, logicamente também mudamos as ações, os objetivos e, principalmente, as concepções que o norteiam. Assim, mudar um planejamento e entender que essa mudança é saudável é simplesmente não ter condições efetivas para operacionalizar as ações ou não ter compromisso de desenvolvê-las. (ALMEIDA, 2007, p. 17-18).

A flexibilidade do planejamento está diretamente relacionada às alterações das estratégias pedagógicas previstas pelo professor, ou seja, da metodologia de ensino. Nesse sentido, os objetivos do planejamento permanecem os mesmos. Essas mudanças metodológicas são bem vindas, sobretudo quando acontecem imprevistos ou quando os objetivos elencados para a aula não são atingidos.

Libâneo (1994) ressalta que o planejamento é um guia de orientação que não pode se configurar em um documento rígido e absoluto. O autor adverte que,

No decorrer do ano letivo, o professor está sempre organizando e reorganizando o seu trabalho. Como dissemos, o plano é um guia e não uma decisão inflexível. A relação pedagógica está sempre sujeita a condições concretas, a realidade está sempre em movimento, de forma que o plano está sempre sujeito a alterações. Por exemplo, às vezes o mesmo plano é elaborado para duas classes diferentes, pois não é possível fazer previsões definitivas antes de colocar o plano em execução; no decorrer das aulas, entretanto, o plano vai obrigatoriamente passando por adaptações em função das situações docentes específicas de cada classe. (LIBÂNEO, 1994, p. 225).

A dinamicidade da sala de aula e do planejamento exige adequações necessárias para que seja possível atingir os objetivos almejados, as quais podem ser razoavelmente previstas quando se trabalha com as mesmas turmas de anos anteriores. Mas essa capacidade de mudança é apreendida e executada com mais eficiência na prática educativa e formativa dos professores

no âmbito da sala de aula. Por esse motivo o PIBID é considerado fundamental na formação inicial de professores de Geografia para os egressos entrevistados.

O egresso da UNICENTRO ressalta que, a operacionalização do planejamento das aulas e da seleção dos conteúdos a serem ensinados são aprendizagens que ocorrem com a experiência da sala de aula. Desse modo, considera a participação no PIBID importante para o desenvolvimento dessas habilidades. Como professor de Geografia iniciante, o respectivo egresso afirma que,

A maior parte dos conteúdos trabalhados na graduação dá uma visão mais específica ao aluno, quando ele vai para a escola ele percebe que precisa adaptar esse conhecimento a realidade dos alunos e buscar métodos para que esse conteúdo não se torne obsoleto, é um desafio, que no dia a dia do PIBID discutimos muito e foi de grande valia para a nossa aprendizagem. (EGRESSO UNICENTRO).

Quando o egresso do PIBID se refere a buscar métodos para que o conteúdo tenha utilidade prática na vida dos alunos, está evidenciando a necessidade de refletir sobre as diferentes estratégias metodológicas possíveis para o ensino de Geografia, as quais eram frequentemente pensadas e desenvolvidas no Programa. Ele destaca a importância de adaptar os conteúdos acadêmicos para os conteúdos escolares, de modo a desenvolver uma prática educativa de acordo com a capacidade cognitiva dos alunos.

Segundo Almeida (2007),

É preciso que haja uma transmutação dos conhecimentos para uma linguagem mais próxima daquela usada pelos alunos. Os alunos possuem um código de linguagem que precisa ser respeitado. [...] Na educação básica o professor tem de ter ainda mais cuidado, porque o distanciamento entre o conhecimento científico e o conhecimento escolar pode ser muito grande, e tudo isso pode ser uma questão de adaptação da linguagem. (ALMEIDA, 2007, p. 46-47).

A adaptação da linguagem (sem retirar o rigor científico na análise), a forma de ensinar, a elaboração do planejamento, a capacidade de gestão da classe e da matéria são saberes da prática desenvolvidos no PIBID, conforme pôde ser evidenciado nos depoimentos dos egressos entrevistados. Cada um desses saberes ou habilidades são aprimorados no decorrer do exercício da profissão e precisam ser levados em consideração durante a formação inicial de professores.

Para Almeida (2007), “[...] só se constrói um professor na prática diária de sala de aula. O professor segue construindo-se no espaço que ocupa, e essa construção se dá quando o espaço em que está inserido já é, ou será, [...] um ambiente educativo”. (ALMEIDA, 2007, p. 32-33). Nesse sentido, o autor adverte que a transposição didática do saber científico para o saber

escolar corresponde a soma de algumas habilidades, que contribuem para o desenvolvimento do processo de ensino e aprendizagem de forma coerente.

Considerar o conhecimento prévio do aluno, ouvir e fazer uma síntese desse conhecimento, criar situações problemas ou exemplos com capacidade de unir os comentários feitos pelos alunos com o conteúdo a ser estudado, são as primeiras habilidades pedagógicas necessárias para que a transposição didática ocorra de forma comprometida com a aprendizagem do educando. (ALMEIDA, 2007).

A transposição didática pode ser entendida como a soma de saberes docentes para promover o processo de ensino e aprendizagem, a partir da transformação dos conhecimentos acadêmicos em conhecimentos escolares. Para tanto, Almeida (2007) esclarece que a transposição didática requer o desenvolvimento de habilidades próprias da docência. De maneira geral, essas habilidades envolvem a capacidade de ouvir o sujeito da aprendizagem, a contextualização do conteúdo de maneira cognoscível aos alunos, a interdisciplinaridade e o planejamento diário das aulas.

Segundo Lopes (2010), “Os professores produzem no âmbito da prática saberes que, embora nem sempre sejam objetos de reflexão, são importantes em seu trabalho”. (LOPES, 2010, p. 13). A cada aula é preciso autoavaliar a prática educativa desenvolvida, refletir sobre as ações que deram certo e as que falharam. Conforme os anos de experiência, cada professor desenvolve sua própria forma de trabalhar com os alunos, tendo como base os saberes apreendidos durante a formação inicial e continuada.

Nem sempre se sabe como proceder diante dos desafios presentes na sala de aula, devido ao caráter imprevisível inerente a esse ambiente, especialmente na relação dos sujeitos que o compõem. Quanto a isso, Lopes (2010) faz um alerta tranquilizante quando afirma que “É ilusório – e porque não dizer, perigoso – crer que possuímos respostas para todas as perguntas. [...] Em suma, uma pergunta ou situação difícil suscita a necessidade de reflexão, do desenvolvimento do pensamento”. (LOPES, 2010, p. 12).

A constituição do profissional professor e o desenvolvimento da sua transposição didática envolvem a capacidade de se reconstruir diariamente na prática da sala de aula. Os saberes da prática docente (GAUTHIER et al, 1998; SHULMAN, 2005) foram importantes aprendizagens desenvolvidas no PIBID, sobretudo quando se considera o ato de planejar.

É comum ao futuro professor de Geografia preocupações relacionadas ao “como ensinar”. Desse modo, observa-se na fala dos egressos entrevistados que a busca de reflexões e o desenvolvimento de práticas sobre o como ensinar Geografia na Educação Básica, foram pontos centrais no PIBID. Nesse sentido, a prática do planejamento das aulas e sua execução

em sala de aula são importantes no âmbito formativo do Programa, onde os egressos puderam perceber que um planejamento se inicia a partir da perspectiva do que o aluno precisa aprender, e de como irá aprender.

Ao realizar os planejamentos das aulas e executá-los nas escolas que participavam do PIBID, os oito egressos entrevistados também indicam que o Programa contribuiu com o desenvolvimento da comunicação, oralidade e escrita em sala de aula. Essas habilidades facilitam o ensino de Geografia na Educação Básica, ou seja, favorecem a transposição didática dos conteúdos geográficos.

A importância atribuída ao Programa em relação à aprendizagem dos saberes mencionados pode ser evidenciada nos quatro fragmentos a seguir.

O projeto coloca o futuro professor em contato direto com a situação real da sala de aula, isso é um processo intensivo de formação profissional e que, para mim, teve um efeito enorme. Foi durante o PIBID que desenvolvi minha postura diante da sala e minha forma de falar com os alunos. A escrita também foi adaptada, de textos acadêmicos para citações didáticas e diretas. (EGRESSO UFPR).

A comunicação foi muito desenvolvida com o PIBID, principalmente a comunicação oral, o processo de lidar com os alunos em sala de aula, que era minha maior dificuldade. (EGRESSA UNESPAR).

Esse tema é muito interessante, porque muitas vezes eu percebi que muitos colegas, e até eu mesmo, acabavam usando muitos jargões, alguns vícios de linguagem [...]. Lembro de uma experiência que fizemos onde gravamos nossas aulas e percebemos o quanto repetíamos algumas palavras, isso foi muito chocante e fez com que mudássemos e cuidássemos na maneira como falávamos. (EGRESSO UNICENTRO).

Acredito que o PIBID contribuiu com a oralidade, auxiliou a pensar sobre a forma como nós conversamos com os alunos em sala de aula. Essa comunicação foi fundamental porque a gente decidia o que iria trabalhar e também a forma que iríamos falar no dia da aula. Foi um tempo de preparação que nós tivemos durante o Programa. (EGRESSA UNIOESTE).

Para esses professores, as experiências formativas do PIBID foram importantes no que diz respeito a comunicação com os alunos. O ato de se comunicar é um dos principais mecanismos utilizados pelo professor no exercício da docência para promoção da aprendizagem. Quando os egressos foram inseridos no ambiente escolar como futuros professores, passaram a perceber as lacunas que precisariam aperfeiçoar, sobretudo em relação aos vícios de linguagem.

Almeida (2007) explica que ao contextualizar um conteúdo é necessário utilizar diferentes linguagens de ensino, como um pequeno trecho de filme, desenho, pintura ou uma música. “Sempre há, em um desses sistemas de linguagem, algo com que se possa fazer um

intercâmbio com aquilo que iremos trabalhar. Isso enriquece as aulas e amplia enormemente a reflexão do aluno”. (ALMEIDA, 2007, p. 41).

Um dos receios do futuro professor ou do professor iniciante está relacionado a forma de se comunicar com os alunos. Conforme o egresso da UFPR, participar do PIBID o fez desenvolver um comportamento mais adequado a profissão professor frente aos educandos, sobretudo em relação a postura, a forma de falar e escrever. Essas condutas são importantes na profissão docente, porém, podem ser mal interpretadas e executadas de forma inadequada pelos professores, caso não sejam feitas as reflexões e práticas necessárias durante a formação inicial.

Karnal (2012) exemplifica essa situação quando alega que,

Como estou há muito tempo dentro da sala de aula, já observei colegas que, em uma tentativa de aproximação com os alunos, usam as suas gírias, comportam-se como tal, apropriam-se de uma linguagem gestual tipicamente juvenil com o intuito de sentir-se aceito e querido pelos alunos. É importante lembrar que não somos *mais um* na turma, somos o *professor*, alguém que se preparou (e ainda continua nesse processo) para isso, que escolheu livremente essa profissão (ou não) e que tem a autoridade para exercer seu trabalho. (KARNAL, 2012, p. 93).

O autor demonstra que não se pode confundir transposição didática com a linguagem informal utilizada pelos alunos. A aproximação pedagógica com esses sujeitos não está condicionada a adoção do seu vocabulário, repleto de expressões próprias da faixa etária dos estudantes. Logo, considera-se importantes experiências formativas como as desenvolvidas pelo PIBID da UNICENTRO. Segundo o egresso da instituição supracitada, algumas aulas eram gravadas em vídeo para que eles pudessem analisar com calma as ações desenvolvidas durante a prática docente na escola.

A forma de falar em sala de aula precisa estar adaptada à capacidade cognitiva dos alunos, sem, no entanto, desprezar alguns termos e conceitos próprios da ciência geográfica, do qual o aluno poderá se familiarizar gradualmente. “Se o conteúdo pode ser tornado mais palatável para que o aluno possa digeri-lo, por que não o fazer? Por que sujeitar o aluno a um sofrimento desnecessário só para exercitar o poder?”⁴². (ALMEIDA, 2007, p. 47).

Sobre a importância da comunicação no trabalho docente, Esteve (1999) afirma que,

Um professor é um comunicador, um intermediário entre a ciência e os alunos, que precisa dominar as técnicas básicas da comunicação. Além disso, na maior parte dos casos, as situações de ensino se desenvolvem em grupo, exigindo dos professores um domínio das técnicas de comunicação em grupo. Portanto, esse processo de aprendizagem inicial, que agora se faz por tentativa e erro, tem que melhorar, levando o professor debutante a entender que uma aula funciona como um sistema de comunicação e interação. Uma boa parte das

⁴² Os professores mais experientes sabem que alguns conteúdos são mais difíceis outros, mais fáceis.

ansiedades e dos problemas dos professores debutantes está centrada neste âmbito formal do que se pode e do que não se pode dizer ou fazer numa aula. O professor novato descobre logo que, além dos conteúdos de ensino, precisa encontrar algumas formas adequadas de expressão, nas quais os silêncios são tão importantes como as palavras, nas quais o uso de uma expressão castiça pode ser simpático ou pode jogar-nos no mais espantoso dos ridículos. (ESTEVE, 1999, p. 124).

O autor salienta que a habilidade de se comunicar implica escutar e estar atento aos diversos tipos de comportamentos. Esses saberes foram desenvolvidos nas práticas formativas do PIBID de Geografia, nas diferentes IES públicas do Estado do Paraná, conforme verificado nos retornos das entrevistas. Para uma egressa, “O Pibid contribuiu muito para cada uma das atividades necessárias no momento de entrar nas salas de aula, independente de séries e idades”. (EGRESSA UEPG).

Compreender os diferentes canais de comunicação, sejam eles verbais, gestuais ou audiovisuais demanda reflexões teóricas sobre a prática, sobretudo durante a formação inicial de professores. Segundo Esteve (1999), “[...] o domínio destas e outras habilidades de comunicação requer treinamento, reflexão e uma constante atitude de autocrítica para depurar nosso próprio estilo docente”. (ESTEVE, 1999, p. 124). O PIBID de Geografia favoreceu o desenvolvimento dessas aprendizagens em ambientes formativos de preparação para docência (universidades e escolas). Esse preparo foi mais aprofundado para àqueles egressos que tiveram oportunidade de participar por mais de um ano do Programa.

CONSIDERAÇÕES FINAIS

Esta pesquisa se dedicou a analisar as contribuições e limitações do PIBID para a formação inicial e a prática docente em Geografia, tendo como foco os egressos que estão no exercício da profissão, sobretudo na Educação Básica do Estado do Paraná.

Discutir sobre a formação inicial de professores de Geografia é importante para auxiliar as práticas formativas desenvolvidas no âmbito das licenciaturas. A articulação entre licenciatura e PIBID, nas universidades e escolas, proporciona aprendizagens teórico-práticas inerentes ao trabalho que o futuro professor de Geografia terá de realizar em sala de aula.

Essa conexão entre escola e universidade durante a formação inicial de professores de Geografia promove reflexão sobre a própria prática, a qual é mantida na atividade da profissão docente, como condição para realização de um trabalho pedagógico condizente com o exercício da cidadania.

No decorrer desta tese, 75 egressos do PIBID que cursaram Licenciatura em Geografia nas IES públicas do Estado do Paraná (entre os anos de 2010-2017), afirmaram que o Programa promove, durante a formação inicial, quatro aspectos importantes: a construção da identidade profissional docente (72%); melhor desempenho no Estágio Supervisionado (56%); motivação para permanência na licenciatura e na profissão docente (33,3%); e, o incentivo para o desenvolvimento de pesquisas (6,6%).

Ficou evidente que os egressos não descartam a importância do conhecimento teórico específico da Geografia, mas advertem que a construção da identidade profissional docente acontece no campo da prática, por meio da vivência no ambiente escolar. Para tanto, os conhecimentos pedagógicos articulados às disciplinas específicas do curso no PIBID, passaram a melhorar o desempenho dos licenciandos durante o desenvolvimento dos Estágios Supervisionados.

A preocupação com “o quê” e o “como ensinar” Geografia nas escolas se tornou a essência das ações desenvolvidas no PIBID, fato que facilitou o desenvolvimento do trabalho docente no ambiente escolar para os professores iniciantes. Os egressos alegam que conhecer a dinâmica da sala de aula e trabalhar vários conteúdos da Geografia durante a licenciatura proporciona segurança no desenvolvimento dessas ações, a partir do momento que ingressam na profissão.

Como o PIBID privilegia conteúdos e contextos reais de trabalho dos professores da Educação Básica, os egressos avaliam que a partir das atividades do Programa passam a conhecer melhor a profissão professor. O conhecimento do dia a dia escolar e do trabalho

docente movimentava os licenciandos para uma tomada de decisão, em que precisam escolher entre permanecer ou não na docência.

A partir das experiências desenvolvidas nas escolas, o Programa passou a despertar o interesse pela profissão para aqueles que se identificaram com a docência. De maneira geral, foi possível identificar dois aspectos marcantes que influenciam na decisão da permanência na licenciatura: a) a afetividade em relação à escolha profissional e, b) a condição socioeconômica do estudante.

Dessa forma, as atividades no PIBID acabaram se configurando como possibilidade de conectar esses dois fatores mencionados no parágrafo anterior (mesmo diante do baixo valor da bolsa), os quais se tornaram decisivos em relação à permanência dos estudantes na licenciatura.

Os egressos do PIBID destacaram que a motivação para o desenvolvimento de pesquisas foi um aspecto relevante do Programa durante o curso de Licenciatura em Geografia. O incentivo para pesquisa impulsionou alguns egressos a permanecerem se qualificando após a licenciatura, os quais buscaram realizar cursos de pós-graduação, como especializações *lato sensu*, mestrado e doutorado. Assim, esses professores passaram a perceber que a prática da pesquisa é inerente a prática do ensino de Geografia.

A partir do retorno dos 75 egressos do PIBID, que responderam ao questionário *online* (Apêndice A), constatou-se que 44% desenvolviam atividades ligadas à docência (33 egressos). Entretanto, foram considerados os depoimentos de 34,6% dos egressos que afirmaram desenvolver atividades diretamente relacionadas a disciplina de Geografia.

Como professores de Geografia, iniciantes na carreira, esses egressos consideram que o PIBID contribuiu com três aspectos: a didática no ensino de Geografia (69,2%); a adaptação nas escolas (26,9%); e a valorização docente durante a licenciatura (19,2%).

As diferentes metodologias de ensino desenvolvidas no PIBID dentro das escolas contribuíram significativamente com o trabalho dos professores participantes, os quais alegaram que implementam diariamente em sala de aula o que aprenderam no Programa. Por esse motivo, a didática no ensino de Geografia foi um elemento recorrente nas respostas.

Esses professores demonstraram preocupação com a utilização de diferentes linguagens no ensino de Geografia, como mecanismo importante para a efetivação do processo de ensino e aprendizagem. A partir das atividades do PIBID constataram que cada turma possui um perfil diferente, e por isso as práticas metodológicas utilizadas em sala de aula precisam acompanhar a demanda dos alunos, do ponto de vista cognitivo.

Cada aluno ou turma aprende de forma diferente, e o professor consegue identificar essas necessidades no dia a dia da sala de aula. Esses fatores justificam a importância da

didática no ensino de Geografia estimulada pelo Programa, no âmbito das escolas públicas de Educação Básica.

Os egressos destacaram que as ações desenvolvidas no PIBID durante o curso de Licenciatura em Geografia proporcionaram facilidade de adaptação em diferentes escolas. Essa adaptação se refere a capacidade de compreender as funções do espaço escolar, e agir de forma propositiva diante das diferentes situações possíveis de serem encontradas nas escolas. A iniciação profissional tende a ser mais fácil para os professores que tiveram a oportunidade de participar do PIBID, uma vez que esses sujeitos vivenciaram situações parecidas com as quais desenvolvem seu trabalho atualmente.

Outro aspecto relatado pelos egressos indica que o PIBID contribuiu para valorizar a docência no âmbito do curso de licenciatura. Ficou evidente que essa valorização está diretamente relacionada ao aperfeiçoamento da formação didático-pedagógica em Geografia, que se reflete diretamente na prática do ensino geográfico.

A bolsa de custeio concedida pela CAPES aos integrantes do PIBID (licenciandos, professores das escolas e universidades) foi destacada como mecanismo de permanência na licenciatura e de valorização da formação para a docência. Entretanto, essa valorização aconteceu de maneira restrita nas escolas e na universidade, por não abranger a totalidade dos sujeitos envolvidos com o processo de formação de professores, em ambas as instituições de ensino.

Para ampliar a discussão sobre as contribuições do PIBID para os egressos que estão no exercício da docência, 8 (oito) professores de Geografia que passaram pela experiência do Programa foram entrevistados. Cada egresso entrevistado concluiu a licenciatura em diferentes IES públicas do Estado do Paraná⁴³.

Os professores entrevistados indicaram que os principais saberes da docência mobilizados pelo PIBID, e que contribuem diretamente com a prática educativa dos egressos, estão relacionados com a aprendizagem da gestão da sala de aula; e, com o planejamento de aula, sobretudo no que tange a seleção dos conteúdos a serem ensinados.

A gestão da sala de aula corresponde as ações desempenhadas pelos professores para promover um ambiente propício ao desenvolvimento do processo de ensino e aprendizagem, o qual exige planejamento e previsão de alguns acontecimentos ou comportamentos. Para os egressos do PIBID, professores de Geografia, as atividades desenvolvidas no Programa

⁴³ UNIOESTE, UNICENTRO, UEM, UEPG, UNESPAR, UEL, UFPR e UENP.

favoreceram a compreensão de que as especificidades de cada turma influenciam no gerenciamento do tempo da aula.

Ao participar do Programa, esses egressos constataram que mesmo com planejamento, por vezes o tempo de uma aula não é o suficiente para concluir a proposta ou os objetivos almejados. Para tanto, a prática de observação das aulas de professores mais experientes, que acontece constantemente no PIBID, é essencial aos futuros professores de Geografia.

Ao observar as aulas nas escolas, os licenciandos podem analisar como o professor gerencia a matéria, apresenta o conteúdo aos alunos, as atividades desenvolvidas, os materiais utilizados para contextualizar o conteúdo, a forma de falar e explicar, como corrige as atividades e desenvolve suas avaliações. Para os egressos do PIBID, analisar a diversidade de alunos, a infraestrutura dos ambientes escolares, os possíveis imprevistos e as providências tomadas em situações de desordem, são fundamentais para pensar a profissão professor e a gestão da sala de aula.

Os egressos entrevistados afirmaram que passaram a compreender a importância do planejamento por meio das atividades desenvolvidas no PIBID. Entendido como organizador do trabalho pedagógico do professor, o planejamento é fundamental para gerenciar as atividades diárias na sala de aula. A complexidade e a responsabilidade atribuída ao processo de ensino e aprendizagem são estruturadas no planejamento, para depois serem consolidadas na prática.

Os egressos destacam a importância do planejamento como garantia da aprendizagem do aluno, e também como determinante para o bom desempenho do trabalho do professor em sala de aula. Segundo alguns professores de Geografia, ao desenvolver o que estava previsto no planejamento, os alunos costumam manifestar feedback positivo. Fator que foi observado durante as atividades propostas no PIBID, e que proporciona segurança ao exercer o trabalho em sala de aula.

Diante dos resultados obtidos, as contribuições desta pesquisa estão diretamente relacionadas com a formação inicial de professores de Geografia, sobretudo no que se refere a distinção entre o conhecimento acadêmico e o conhecimento escolar específico da ciência geográfica. O PIBID ajudou os cursos de licenciatura a aperfeiçoar os saberes da Geografia ensinada nas escolas de Educação Básica.

Nesse sentido, este estudo também contribui para demonstrar a importância do PIBID na formação de professores. Os egressos do Programa que participaram desta pesquisa esclareceram em seus depoimentos como foi a experiência de se formar professor de Geografia a partir das atividades do PIBID.

Os resultados indicam que o PIBID é essencial para a aprendizagem dos saberes da docência. As ações do Programa estão centralizadas no contexto escolar que o professor trabalha. A organização da escola, o planejamento, a avaliação, os recursos didáticos e as metodologias de ensino são elementos de reflexão materializados na prática constante dos professores de Geografia que participaram do Programa.

Os egressos analisados nesta pesquisa demonstram em suas falas como as ações do Programa foram importantes para a prática em sala de aula que desenvolvem atualmente. O PIBID surgiu a partir das necessidades inerentes à formação inicial de professores, diante da importância do trabalho exercido no cotidiano da escola. Considera a sala de aula, o conhecimento escolar, e direciona as discussões e práticas dos professores para a efetivação do processo de ensino e aprendizagem em Geografia.

A partir da observação das aulas de professores mais experientes e da interação direta com os alunos da Educação Básica, os pibidianos passam a adquirir instrumentos e saberes para repensarem as práticas de ensino em Geografia, recorrendo as teorias da educação e do próprio conhecimento geográfico.

Com os resultados obtidos nesta pesquisa, tem-se o intuito de contribuir com a formação inicial de professores de Geografia, a partir das evidências que demonstraram a importância das atividades do PIBID nesse processo. A escola como espaço de formação do professor é entendida como fundamental para o desenvolvimento da identidade profissional e dos saberes da docência. Entretanto, essas características ora mencionadas não reduzem a relevância da universidade e do conhecimento acadêmico. As relações estabelecidas entre os sujeitos inseridos no contexto educativo qualificam a formação dos professores e estimulam o desenvolvimento de práticas que podem melhorar a qualidade do ensino de Geografia na escola.

A articulação entre Ensino Superior e Educação Básica promovida pelo PIBID demonstrou que a formação inicial de professores não se restringe ao curso de licenciatura. A vivência no terreno profissional da escola fornece aos futuros professores experiências reais de trabalho, situações que os ajudam decidir permanecer na profissão ou não. Os saberes da docência mobilizados no Programa indicam as diferentes variáveis presentes em uma sala de aula e a importância do planejamento para a execução coerente da ação pedagógica.

Esta pesquisa contribuiu com o entendimento de que o PIBID proporcionou avanços nos projetos pedagógicos de formação docente, inclusive a partir da concepção e organização dos componentes curriculares específicos da Geografia. Conhecimentos geográficos que, de maneira geral, desconsideravam a dimensão didático-pedagógica da licenciatura. Isso não significa afirmar que essa lacuna foi totalmente superada. Mas, no mínimo, a existência do

PIBID nos cursos de licenciatura permitiu reconhecer melhor essas fragilidades e a necessidade de aproximação efetiva entre universidade e escola.

Nos trabalhos de conclusão de curso ou de eventos técnico-científicos é notável o quanto o PIBID proporcionou a valorização de propostas de investigação sobre a formação de professores e o ensino de Geografia. As ações do PIBID estimulam a prática da pesquisa, tendo como eixo central a preocupação com o ensino e com os saberes da docência.

Além desses aspectos, o PIBID viabilizou a expansão da vida acadêmica dos licenciandos, dos quais muitos permaneceram nas universidades por meio do aperfeiçoamento em cursos de mestrado e doutorado. A permanência desses professores na universidade favorece, entre outros fatores, a recontextualização da Geografia como disciplina escolar, por meio da prática da pesquisa e do ensino geográfico desenvolvido nas escolas de Educação Básica.

A interação com os questionamentos levantados nesta pesquisa, fizeram com que os professores de Geografia participantes repensassem sua prática docente nas escolas em que atuam. Favoreceu, portanto, reflexões sobre o impacto do PIBID no dia a dia de trabalho desses professores iniciantes, mesmo para os que atuam na escola por meio de contratos temporários. Esses professores, ex-pibidianos, tiveram a oportunidade de refletir sobre as atuações do PIBID que vivenciaram na licenciatura, a partir da sua aplicabilidade no ambiente escolar atualmente.

Espera-se que o PIBID tenha continuidade na agenda educacional e que seja ampliado para todos os estudantes de licenciatura, considerando as particularidades de cada curso e região em que se localizam. Novas pesquisas podem ser desenvolvidas sobre o Programa considerando as mudanças que ocorreram a partir dos editais publicados em 2018, e os impactos que causaram na formação inicial de professores. A comparação entre os resultados de novas e outras pesquisas anteriores podem sinalizar o caminho mais adequado para a formação de professores na contemporaneidade. Além de contribuir com o desenvolvimento de outras experiências formativas.

REFERÊNCIAS

- ABREU, Silvana de. O Estágio Supervisionado na Formação do Professor de Geografia: diálogos ininterruptos. In: ALBUQUERQUE, Maria A. M.; FERREIRA, Joseane A. S. **Formação, Pesquisas e Práticas Docentes: reformas curriculares em questão**. João Pessoa, PB: Editora Mídia, 2013. P. 87-104.
- AGÊNCIA BRASIL. **Capex vê Possibilidade de Pibid sofrer cortes de orçamento em 2016**. 15 de outubro de 2015. Disponível em: <<https://memoria.ebc.com.br/educacao/2015/10/capes-ve-possibilidade-de-pibid-sofrer-cortes-de-orcamento-em-2016>>. Acesso em: 07 nov. 2020.
- ALMEIDA, Geraldo P. **Transposição Didática: por onde começar?** São Paulo: Cortez, 2007.
- ANDRADE, C. M. S.; COSTELLA, R. Z. O ensino por competência: o motor das reformas educacionais. In: CASTROGIOVANNI, A. C.; TONINI, I. M.; KAERCHER, N. A.; COSTELLA, R. Z. (Orgs.). **Movimentos para ensinar Geografia – oscilações**. Porto Alegre: Letra 1, 2016, p. 105-115.
- ANDRADE, M. A. De Marx a Mészáros: a inseparável relação entre o Estado e a reprodução do capital. In: PANIAGO, M. C S. (Org.). **Marx, Mészáros e o Estado**. São Paulo: Ed. Instituto Lukács, 2012. P. 11-28.
- ANDRÉ, Marli Eliza Dalmazo Afonso de. 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 jun. 2019.
- ANDRÉ, Marli Eliza Dalmazo Afonso de; PLACCO, Vera Nigro de Souza. Processos psicossociais na formação de professores: um campo de pesquisas em Psicologia da Educação. **Contrapontos**, Itajaí, v. 7, n. 2, p. 339-346, maio/ago. 2007.
- AQUINO, Alan Gustavo Silva de. **As implicações do PIBID no processo de formação de professores: o caso dos licenciandos em Ciências Biológicas**. 2015. 191 f. Mestrado em EDUCAÇÃO Instituição de Ensino: UNIVERSIDADE FEDERAL DE VIÇOSA, Viçosa Biblioteca Depositária: Biblioteca Central da Universidade Federal de Viçosa-MG.
- ARRUDA, Sergio de Mello; LIMA, João Paulo Camargo de; PASSOS, Marinez Meneghello. Um novo instrumento para a análise da ação do professor em sala de aula. **Revista Brasileira de Pesquisa em Educação em Ciências**, Vol. 11, N. 2, p. 139-160, 2011.
- ASSMAN, Hugo. **Reencantar a Educação**. 2 ed. Petrópolis: Vozes, 1998.
- BACCON, Ana Lúcia Pereira; ARRUDA, Sergio de Mello. Estilos de gestão da sala de aula: uma análise a partir da ação docente. **Práxis Educativa**, Ponta Grossa, v. 10, n. 2, p. 463-487, jul./dez. 2015.
- BARROS, Giuliana de Sá Ferreira. **Análise do Programa Institucional de Bolsa de Iniciação à Docência e sua Relação com a Permanência nos Cursos de Licenciatura do Instituto Federal do Norte de Minas Gerais Campus Salinas: limites e perspectivas**. 2013.132 f.

Dissertação (Mestrado Profissional em Educação) – Universidade de Brasília (UnB), Brasília-DF.

BATISTA, Bruno Nunes; CASTROGIOVANNI, Antônio Carlos. Ensino de Geografia, rupturas, permanências e a complexidade: quais são as aproximações possíveis? In: CASTROGIOVANNI, Antônio Carlos et al. (Orgs.). **Movimentos para ensinar Geografia: oscilações**. 2.ed. Goiânia: C&A Alfa Comunicação, 2019. p. 247-258.

BAVARESCO, D. **Política de formação de professores nos Institutos Federais e a Licenciatura em Matemática do IFRS – Campus Bento Gonçalves**. 2014, 227f. Tese (Doutorado em Educação) – Universidade do Vale do Rio dos Sinos, 2014.

BERGAMASCHI, Maria Aparecida; ALMEIDA, Dóris Bittencourt. Memoriais escolares e processos de iniciação à docência. **Educação em Revista**. Belo Horizonte, v. 29, n. 02, p. 15-41, jun. 2013.

BODIÃO, Idevaldo da Silva; FORMOSINHO, João. A profissionalidade docente na educação básica em Portugal: depoimentos de alguns professores. **Educação e Pesquisa**, São Paulo, v. 36, n. 1, p. 403-418, jan./abr. 2010.

BOGDAN, R. C.; BIKLEN, S. K. **Investigação qualitativa em Educação: uma introdução à teoria e aos métodos**. Porto: Porto Editora, 2006.

BRANCO, A. L. C. **O processo de escolha de estudantes universitários pelo curso de licenciatura em Ciências Biológicas e a escassez de professores de Biologia no Ensino Médio: possíveis relações**. 2015, 243f. Dissertação (Mestrado em Educação) – Universidade Federal de Viçosa (UFV), Viçosa, MG.

BRASIL. CAPES. **Portaria nº 84, de 14 junho de 2016** [que revoga a Portaria nº 46, de 11 de abril de 2016, publicada no DOU de 15/04/2016]. Brasília: Diário Oficial da União, 2016b. Disponível em: <<https://pesquisa.in.gov.br/imprensa/jsp/visualiza/index.jsp?jornal=1&pagina=19&data=15/06/2016>>. Acesso em: 21 jan. 2020.

BRASIL. Coordenação de Aperfeiçoamento de Pessoal de Nível Superior – CAPES. **Programa Institucional de Bolsa de Iniciação à Docência Edital Conjunto nº 002/2010/CAPES/SECAD-MEC – Pibid Diversidade**. Brasília: MEC/CAPES/SECAD, 2010c. Disponível em: <https://www.capes.gov.br/images/stories/download/bolsas/Edital002_2010_CapesSecad_PIBIDiversidade_1711_02.pdf>. Acesso em: 21 jan. 2020.

BRASIL. Coordenação de Aperfeiçoamento de Pessoal de Nível Superior – CAPES. **Edital de nº 61/2013 CAPES, de 02 de agosto de 2013**. [Seleção de projetos institucionais de iniciação à docência]. Brasília: MEC/CAPES, 2013a. Disponível em: <http://www.capes.gov.br/images/stories/download/editais/Edital_061_2013_PIBID.pdf>. Acesso em: 21 jan. 2020.

BRASIL. Coordenação de Aperfeiçoamento de Pessoal de Nível Superior – CAPES. **Programa Institucional de Bolsa de Iniciação à Docência para a Diversidade – PIBID Diversidade – Edital nº 066/2013**. Brasília: MEC/CAPES, 2013c. Disponível em:

<http://www.capes.gov.br/images/stories/download/editais/Edital_066_2013_Pibid-Diversidade-692013.pdf>. Acesso em: 21 jan. 2020.

BRASIL. Coordenação de Aperfeiçoamento de Pessoal de Nível Superior – CAPES. **Portaria de nº 46, de 11 de abril de 2016, aprova o regulamento do Programa Institucional de Bolsa de Iniciação à Docência – PIBID**. Brasília: MEC/CAPES, 2016a. Disponível em: <<https://www.capes.gov.br/images/stories/download/legislacao/15042016-Portaria-46-Regulamento-PIBID-completa.pdf>>. Acesso em: 21 jan. 2020.

BRASIL. Coordenação de Aperfeiçoamento de Pessoal de Nível Superior – CAPES. **EDITAL Nº001/2011/CAPES**. Brasília: MEC/CAPES, 2011. Disponível em: <http://www.capes.gov.br/images/stories/download/bolsas/Edital_001_PIBID_2011.pdf>. Acesso em: 21 jan. 2020.

BRASIL. Coordenação de Aperfeiçoamento de Pessoal de Nível Superior – CAPES. **Edital de nº 11/2012 CAPES, de 20 de março de 2012**. Brasília: MEC/CAPES, 2012. Disponível em: <http://www.capes.gov.br/images/stories/download/bolsas/Edital_011_Pibid-2012.pdf>. Acesso em: 21 jan. 2020.

BRASIL. Decreto nº 7.219, de 24 de junho de 2010. Dispõe sobre o Programa Institucional de Bolsa de Iniciação à Docência – PIBID e dá outras providências. **Diário Oficial da União**, Brasília, 2010a.

BRASIL. **LDB**: Lei de diretrizes e bases da educação nacional. – Brasília: Senado Federal, Coordenação de Edições Técnicas, 2017.

BRASIL. Lei nº 11.502, de 11 de julho de 2007. Modifica as competências e a estrutura organizacional da fundação Coordenação de Aperfeiçoamento de Pessoal de Nível Superior – CAPES, de que trata a Lei nº 8.405, de 9 de janeiro de 1992; e altera as Leis nºs 8.405, de 9 de janeiro de 1992, e 11.273, de 6 de fevereiro de 2006, que autoriza a concessão de bolsas de estudo e de pesquisa a participantes de programas de formação inicial e continuada de professores para a educação básica. **Diário Oficial da União**, Brasília, 2007a.

BRASIL. Lei nº 11.788, de 25 de setembro de 2008. Dispõe sobre o estágio de estudantes. **Diário Oficial da União**: seção 1, Brasília, DF, p. 3-4, 26 set. 2008.

BRASIL. Ministério da Educação – MEC. Coordenação de Aperfeiçoamento de Pessoal de Nível Superior – CAPES. **Edital nº 7/2018**, seleciona instituições de ensino superior (IES) para desenvolverem projetos de iniciação à docência nos cursos de licenciatura em regime de colaboração com as redes de ensino, no âmbito do Programa Institucional de Bolsa de Iniciação à Docência (Pibid). Brasília: MEC/CAPES, 2018. Disponível em: <<https://www.gov.br/capes/pt-br/centrais-de-conteudo/01032018-edital-7-2018-pibid-pdf>>. Acesso em: 21 jan. 2020.

BRASIL. Ministério da Educação – MEC. Coordenação de Aperfeiçoamento de Pessoal de Nível Superior – CAPES. **Chamada pública edital Programa Institucional de Bolsa de Iniciação à Docência Edital CAPES/DEB nº 02/2009 – PIBID**. Brasília: MEC/CAPES, 2009. Disponível em: <https://www.capes.gov.br/images/stories/download/bolsas/Edital02_PIBID2009.pdf>. Acesso em: 21 jan. 2020.

BRASIL. Ministério da Educação – MEC. Coordenação de Aperfeiçoamento de Pessoal de Nível Superior – CAPES. **EDITAL Nº 018/2010/CAPES – PIBID Municipais e Comunitárias.** Brasília: MEC/CAPES, 2010b. Disponível em: <http://www.capes.gov.br/images/stories/download/bolsas/Edital18_PIBID2010.pdf>. Acesso em: 21 jan. 2020.

BRASIL. Ministério da Educação – MEC. EDITAL MEC/CAPES/FNDE. **Seleção pública de propostas de projetos de iniciação à docência voltados ao Programa Institucional de Iniciação à Docência – Pibid 01/2007.** Brasília: MEC/CAPES/FNDE, 2007c. Disponível em: <https://www.capes.gov.br/images/stories/download/editais/Edital_PIBID.pdf>. Acesso em: 21 jan. 2020.

BRASIL. Ministério da Educação. Conselho Nacional de Educação. **Parecer CNE/CP 09/2001:** Diretrizes Curriculares Nacionais para a Formação de Professores da Educação Básica, em nível superior, curso de licenciatura, de graduação plena. Disponível em: <<http://portal.mec.gov.br/cne/index>>. Acesso em: 09 set. 2021.

BRASIL. Ministério da Educação. Conselho Nacional de Educação. **Resolução CNE/CP 02/2002, 19 de fevereiro de 2002.** Institui a duração e a carga horária dos cursos de licenciatura, de graduação plena, de formação de professores da Educação Básica em nível superior. Disponível em: <<http://portal.mec.gov.br/cne/index>>. Acesso em: 09 set. 2021.

BRASIL. **Portaria de nº 96, de 18 de julho de 2013.** Aprova o Regulamento do Programa Institucional de Bolsa de Iniciação à Docência (Pibid). Brasília: MEC/CAPES, 2013b. Disponível em: <<https://abmes.org.br/arquivos/legislacoes/Portaria-Capes-96-2013-07-18.pdf>>. Acesso em: 21 jan. 2020.

BRASIL. Portaria Normativa nº 38, de 12 de dezembro de 2007. Dispõe sobre o Programa de Bolsa Institucional de Iniciação à Docência – PIBID. **Diário Oficial da União**, Brasília, 2007b.

CACETE, Núria Hanglei. Formação do Professor de Geografia: sobre práticas de ensino e estágio supervisionado. **Revista da Casa da Geografia de Sobral**, Sobral/CE, v. 17, n. 2, p. 3-11 jul. 2015.

CALLAI, Helena Copetti. A Formação do Professor de Geografia. **Boletim Gaúcho de Geografia**, 20: 39-41, dez., 1995.

CALLAI, Helena Copetti.. **A formação do profissional da Geografia: o professor.** Ijuí: Ed. Unijuí, 2013.

CALLAI, Helena Copetti; CASTELLAR, S. V.; CAVALCANTI, L. S. Tendências da pesquisa sobre o ensino de cidade na Geografia e suas contribuições para a prática docente. In: ALMEIDA, M. G.; OLIVEIRA, K. A. T. de; ARRAIS, T. A. **Metrópoles: teoria e pesquisa sobre a dinâmica metropolitana.** Goiânia: Cãnone Editorial, 2012.

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.

CANAN, Silvia Regina. PIBID: promoção e valorização da formação docente no âmbito da Política Nacional de Formação de Professores. **Formação Docente – Revista Brasileira de Pesquisa sobre Formação de Professores**, v. 4, n. 6, p. 24-43, 20 jun. 2012.

CARVALHO, Josias I. S. **Formação Inicial de Professores de Geografia por meio do PIBID: trajetórias formativas**. 2019. 160 f. Dissertação (Mestrado em Geografia) – Universidade Federal de Pernambuco (UFPE), Recife, PE.

CASTELA, G. S.; MARTELLI, A. C. O Projeto Institucional do PIBID na UNIOESTE: ações e impactos. In: MARTELLI, A. C.; CASTELA, G. S. (Org.). **Vivências e Experiências nas Escolas: construindo a profissão docente**. Curitiba, PR: CRV, 2013. P. 11-19.

CASTELLAR, Sônia Maria Vanzella. A Formação de Professores e o Ensino de Geografia. **Revista Terra Livre**, v. 14, n.14, p. 48-57, 1999.

CASTROGIOVANNI, Antônio C. Para entender a necessidade de práticas prazerosas no ensino de Geografia na pós-modernidade. In: REGO, Nelson; CASTROGIOVANNI, Antônio C.; KAERCHER, Nestor A. (Orgs.). **Geografia: práticas pedagógicas para o Ensino Médio**. Porto Alegre: Artmed, 2007, p. 35-47.

CASTROGIOVANNI, Antônio Carlos; CALLAI, Helena Copetti.; KAERCHER, Nestor André. **Ensino de Geografia: práticas e textualização no cotidiano**. Porto Alegre: Mediação, 2009.

CAVALCANTI, Lana de Souza. **Geografia, escola e construção de conhecimentos**. 16^o ed. Campinas, SP: Papirus, 1998.

CAVALCANTI, Lana de Souza. Para onde estão indo as investigações sobre ensino de Geografia no Brasil? Um olhar sobre elementos da pesquisa e do lugar que ela ocupa nesse campo. **Boletim Goiano de Geografia (On-line)**. Goiânia, v. 36, n. 3, p. 399-419, set./dez. 2016.

CONSELHO DE ENSINO, PESQUISA E EXTENSÃO (CEPE). Universidade Estadual do Oeste do Paraná. **Resolução n° 190/2017, de 27 de julho de 2017**. Regulamento de Estágio Supervisionado do Curso de Geografia, do campus de Marechal Cândido Rondon (PR). Cascavel (PR), 2017.

COSTA, V. A. S. F. et al. O processo de democratização do acesso ao ensino superior e a importância do PIBID no contexto dos alunos do curso de licenciatura em química da UFRPE em Serra Talhada – Pernambuco. **Revista Virtual de Química**, v. 5, n. 2, p. 137-148, mar./abr. 2013.

CRUZ, Shirleide Pereira da Silva; NETO, José Batista. A polivalência no contexto da docência nos anos iniciais da escolarização básica: refletindo sobre experiências de pesquisa. **Revista Brasileira de Educação**, Rio de Janeiro, v. 17, n. 50, p. 385-398, maio/ago. 2012.

DAMIANI, Magda Floriana. Entendendo o trabalho colaborativo em educação e revelando seus benefícios. **Educar em Revista**, 31:213-230, 2008. Disponível em: <<https://www.scielo.br/j/er/a/FjYPg5gFXSffFxr4BXvLvvyx/?lang=pt#>>. Acesso em: 30 jul. 2021.

DEMO, Pedro. **Introdução ao Ensino da Metodologia da Ciência**. 2.ed. São Paulo: Atlas, 1987.

DEMO, Pedro. **Pesquisa: princípio científico e educativo**. 12. Ed. – São Paulo: Cortez, 2006.

DEMO, Pedro. **A nova LDB: ranços e avanços**. 13 ed. Campinas, SP: Papirus, 2002.

DENZIN, N. K.; LINCOLN, Y. S. **O Planejamento da pesquisa qualitativa: Teorias e abordagens**. Porto Alegre: Artmed, 2006.

DIAS, E. S.; CASTELANO, M. J. Perfil do aluno Ingressante no Curso de Geografia da UNIOESTE/Campus de M. C. Rondon: 2001-2012. In: VIII Semana Acadêmica e VIII Expedição Geográfica: Ensino, práticas e formação em Geografia. 2013. Marechal Cândido Rondon, PR. **Anais**. Marechal Cândido Rondon, PR: UNIOESTE, 2013, p. 1-8.

EL KADRI, M. S. Concepções, pesquisas e desafios do PIBID de Letras-Inglês da UEL. In: CASTELA, G. S. (Org.). **O PIBID como espaço de formação de professores em Letras no Paraná**. Porto Alegre: Evangraf/UNIOESTE, 2014. P. 75-85.

ESTEVE, José Manuel. **O mal-estar docente: a sala de aula e a saúde dos professores**. São Paulo: EDUSC. 1999.

FELÍCIO, H. M. S. O PIBID como “terceiro espaço” de formação inicial de professores. **Ver. Diálogo Educ.**, Curitiba, v. 14, n. 42, p. 415-434, maio/ago. 2014.

FERREIRA, Denize Cristina Kaminski. **Os Professores Temporários da Educação Básica da Rede Pública Estadual do Paraná: a flexibilização das contratações e os impactos sobre as condições de trabalho**. 2013. 185 f. Dissertação (Mestrado em Educação) – Universidade Federal do Paraná (UFPR), Curitiba-PR.

FIALHO, Lia; MACHADO, Charliton; SALES, José Albio Moreira de. As correntes do pensamento geográfico e a Geografia ensinada no Ensino Fundamental: objetivos, objeto de estudo e a formação dos conceitos geográficos. **Educação em Foco**, V. 17, n. 23, p. 203-224, julho/2014.

FORPIBID. **Carta do FORPIBID contra a opressão e pela coragem de formar professores**. Brasília: 17 de abril de 2015. Disponível em: <<https://pibid.ufsc.br/files/2016/05/CARTA-DO-FORPIBID-03-05-2016.pdf>>. Acesso em: 21 jan. 2020.

FREIRE, Paulo. Papel da Educação na Humanização. **Revista da FAEEBA**, Salvador, n. 7, p. 9-17, jan./jun. 1997.

FREIRE, Paulo. **Pedagogia da Autonomia: saberes necessários à prática educativa**. São Paulo: Paz e Terra, 1996.

FREITAS, Helena C. L. A. 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.

FRIGOTTO, G. O enfoque da dialética materialista histórica na pesquisa educacional. In: Fazenda, I. (Org.). **Metodologia da pesquisa educacional**. São Paulo: Cortez, 1990, p. 70-90.

GARCÍA, C. M. Los comienzos ver la 157rofesso: ver 157rofessorado ver buenos 157rofessora. **Revista de currículum y formación del 157rofessorado**. Espanha, v. 13, n. 1, p. 1-25, 2009. Disponível em: <<https://www.ugr.es/~recfpro/rev131ART1.pdf>>. Acesso em 5 mai. 2020.

GATTI, Bernadete Angelina et al. **Professores do Brasil: novos cenários de formação**. Brasília: UNESCO, 2019.

GATTI, Bernadete Angelina. Educação, escola e formação de professores: políticas e impasses. **Educar em Revista**, Curitiba, Brasil, n. 50, p. 51-67, out./dez. 2013. Disponível em: <<https://www.scielo.br/j/er/a/MXXDfbw5fnMPBQFR6v8CD5x/abstract/?format=html&lang=pt#>>. Acesso em: 30 ago. 2021.

GATTI, Bernadete Angelina; BARRETTO, Elba Siqueira de Sá. **Professores do Brasil: impasses e desafios**. Brasília, DF: UNESCO, 2009. Disponível em: <<https://unesdoc.unesco.org/ark:/48223/pf0000184682>>. Acesso em: 20 jan. 2019.

GATTI, Bernardete Angelina 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: 07 nov. 2020.

GAUTHIER, Clermont et al. **Por uma teoria da Pedagogia**. Ijuí: Unijuí, 1998.

GENRO, L. O poder das corporações e a corrupção no capitalismo globalizado. **Movimento: crítica, teoria e ação**, Porto Alegre, v. 1. N. 5, p. 35-51. Abr./jun. 2017.

GIL, Antonio Carlos. **Como Elaborar Projetos de Pesquisa**. 4. Ed. São Paulo: Atlas, 2008.

GIROTTI, Eduardo Donizeti; MORMUL, Najla Mehanna; FRANCISCHETT. O PIBID como possibilidade de formação docente e de aproximação entre os lugares. In: MARTELLI, A. C.; CASTELA, G. S. (Org.). **Vivências e Experiências nas Escolas: construindo a profissão docente**. Curitiba, PR: CRV, 2013. P. 21-32.

GODOY, Arilda Schmidt. Pesquisa Qualitativa: tipos fundamentais. **Revista de Administração de Empresas**, São Paulo, v. 35, n. 3, p. 20-29, mai/jun. 1995.

GÓMEZ, A. P. O pensamento prático do professor: a formação do professor como profissional reflexivo. In: NÓVOA, A. (Org.). **Os professores e a sua formação**. Lisboa: Dom Quixote, 1995, p. 93-114.

GONÇALVES, Gláucia Signorelli de Queiroz. **Inserção Profissional de Egressos do PIBID: desafios e aprendizagens no início da docência**. 2016. 243 f. Tese (Doutorado em Educação) – Pontifícia Universidade Católica de São Paulo (PUC-SP), São Paulo, SP.

GONZÁLEZ REY, F. **Pesquisa qualitativa em psicologia: Caminhos e desafios**. São Paulo: Thomson, 2002.

GORZONI, Sílvia de Paula; DAVIS, Cláudia. O conceito de profissionalidade docente nos estudos mais recentes. **Cadernos de Pesquisa**, v. 47, n. 166, p. 1396-1413, out./dez., 2017.

GRAMSCI, Antônio. **Cadernos do Cárcere: os intelectuais e o princípio educativo**. Vol. 2. Rio de Janeiro, RJ: Civilização Brasileira, 2010.

GÜNTHER, Hartmut. Como elaborar um questionário. In: PASQUALI, L. **Instrumentos psicológicos: manual prático de elaboração**. Brasília: LabPAM, IBAPP, 1999. P. 231-258.

GÜNTHER, Hartmut. Pesquisa Qualitativa *versus* Pesquisa Quantitativa: esta é a questão? **Psicologia: Teoria e Pesquisa**. Mai-Ago. 2006, vol. 22 n. 2, p. 201-210.

JUNIOR, João Batista Bottentuit; ALBUQUERQUE, Odlia Cristianne Patriota. Possibilidades para o uso do *WhatsApp* na Educação: análise de casos e estratégias pedagógicas. In: I Simpósio Nacional de Tecnologias Digitais na Educação, 2016, São Luís (MA). **Anais**. Universidade Federal do Maranhão (UFMA), 2016, p. 315-332.

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

KARNAL, Leandro. **Conversas com um jovem professor**. São Paulo: Contexto, 2012.

KONDER, L. **O futuro da Filosofia da Práxis: o pensamento de Marx no século XXI**. Rio de Janeiro: Paz e Terra, 1992.

LEÃO, Vicente de Paula. Os Cursos de Geografia e as Diretrizes Curriculares Nacionais para a Formação de Professores da Educação Básica. In: ALBUQUERQUE, Maria Adailza Martins; FERREIRA, Joseane Abílio de Sousa (Orgs.). **Formação, Pesquisas e Práticas Docentes: reformas curriculares em questão**. João Pessoa: Editora Mídia, 2013, p. 15-45.

LIBÂNEO, José Carlos. **Didática**. São Paulo: Cortez, 1994.

LIBÂNEO, José Carlos. **Organização e gestão da escola: teoria e prática**. 6. Ed. São Paulo: Heccus, 2015.

LIMA, Maria S. L. A Prática de Ensino, o Estágio Supervisionado e o PIBID: perspectivas e diretrizes para os cursos de licenciatura. In: XVI Encontro Nacional de Didática e Práticas de Ensino, ENDIPE. 2012. Campinas, SP. **Anais**. Campinas: FE/UNICAMP, 2012, 231-243.

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.

LOREGIAN-PENKAL, L.; CARRARO, C. M. Interação, oralidade, leitura e escrita em atividades do PIBID-Português. In: CASTELA, G. S. (Org.). **O PIBID como espaço de formação de professores em Letras no Paraná**. Porto Alegre: Evangraf/UNIOESTE, 2014. P. 41-52.

LÜCK, Heloísa. **Dimensões da gestão escolar e suas competências**. Curitiba (PR) – Editora: Positivo, 2009.

LÜDKE, Menga.; BOING Luís Alberto. Do Trabalho à Formação de Professores. **Cadernos de Pesquisa**, v.42, n.146, p.428-451, maio/ago. 2012.

LÜDKE, Menga; ANDRÉ, Marli Eliza Dalmazo Afonso. **Pesquisa em educação: abordagens qualitativas**. São Paulo: EPU, 1986.

MAGALHÃES, G. **Introdução à metodologia da pesquisa: caminhos da ciência e tecnologia**. São Paulo: Ática, 2005.

MANZINI, Eduardo José. Uso da entrevista em dissertações e teses produzidas em um programa de pós-graduação em educação. **Revista Percursos**, v. 4, n. 2, p. 149-171, 2012. Disponível em: <<http://hdl.handle.net/11449/114753>>. Acesso em: 10 jan. 2021.

MARX, Karl. **Glosas críticas marginais ao artigo “o rei da Prússia e a reforma social”. De um prussiano**. São Paulo: Expressão Popular, 2010.

MARX, K.; ENGELS, Friedrich. **Manifesto do partido comunista**. São Paulo: Expressão Popular, 2008.

MELO, Ana Paula de. **Condições Sociais para a Atratividade, o Acesso e a Permanência nas Licenciaturas da UEPG**. 2018. 234 f. Dissertação (Mestrado em Educação) – Universidade Estadual de Ponta Grossa (UEPG), Ponta Grossa, PR.

MENEZES, Victória Sabbado; KAERCHE, Nestor André. A Formação Docente em Geografia: por uma mudança de paradigma científico. **Giramundo**, Rio de Janeiro, v. 2, n. 4, p. 47-59, jul./dez. 2015. Disponível em: <<http://www.cp2.g12.br/ojs/index.php/GIRAMUNDO/article/view/544>>. Acesso em: 20 jan. 2021.

MIZUKAMI, Maria da Graça Nicoletti. Aprendizagem da Docência: professores formadores. **Revista E-Curriculum**, São Paulo, v. 1, n. 1, dez. – jul. 2005.

MOURA, Jeani Delgado Paschoal. Pilares da Educação para o Século XXI: desafios contemporâneos para a formação docente. In: MOURA, Jeani D. P. et al. **Práticas em Educação Socioambiental**. Londrina: UEL, 2013. P. 23-40.

NOFFS, Neide A.; RODRIGUES, Regina C. C. A Formação Docente: PIBID e o Estágio Curricular Supervisionado. **Revista e-Curriculum**, São Paulo, v. 14, n. 01, p. 357-374, jan./mar., 2016.

NÓVOA, António. Aprendizagem não é saber muito. **Carta Capital** [entrevista realizada por Cinthia Rodrigues]. 2015b, *on-line*. Disponível em: <<https://www.cartacapital.com.br/educacao/antonio-novoa-aprendizagem-nao-e-saber-muito/>>. Acesso em: 20 jan. 2021.

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. 2015a.

NÓVOA, António. Os Professores e sua Formação. Lisboa: Dom Quixote, 1995.

NÓVOA, António. **Professores: imagens do futuro presente**. Lisboa: EDUCA, 2009.

OLIVEIRA, Victor Hugo Nedel; KAERCHER, Nestor André. O jovem contemporâneo e a Geografia Escolar: tão perto e tão longe. In: CASTROGIOVANNI et al. (Orgs.). **Movimentos para ensinar Geografia – oscilações**. Porto Alegre: Editora Letra 1, 2016, p. 117-132.

PACHECO, José. **Aprender em Comunidade**. São Paulo: Edições SM, 2014.

PALAZZO, J.; GOMES, C. A. Origens sociais dos futuros educadores: a democratização desigual da educação superior. **Avaliação**, Campinas. V. 17, n. 3, p. 877-898, nov. 2012.

PAPI, S. O. G.; MARTINS, P. L. O. As Pesquisas sobre Professores Iniciantes: algumas aproximações. **Educação em Revista**. Belo Horizonte, v. 26, n. 03, p. 39-56, dez./2010. Disponível em: <https://www.scielo.br/scielo.php?pid=S0102-46982010000300003&script=sci_arttext&tlng=pt>. Acesso em: 05 de mai. 2020.

PARANÁ. **Resolução nº 113 de 16 de janeiro de 2017**. Regulamenta a distribuição de aulas e funções aos professores do Quadro Próprio do Magistério – QPM, do Quadro Único de Pessoal – QUP e aos professores contratados em Regime Especial nas Instituições Estaduais de Ensino do Paraná. Curitiba: SEED, 2017. Disponível em: <http://www.educacao.pr.gov.br/arquivos/File/resolucoes/2017/resolucao1132017gsseed.pdf>. Acesso em: 10 jul. 2019.

PASCHOAL, Antonio E. Metodologia da Pesquisa em Educação: Analítica e Dialética. **Revista Diálogo Educacional**, v. 2, n. 3, p. 161-169, jan./jun. 2001.

PEREIRA, Júlio Emílio Diniz. As licenciaturas e as novas políticas educacionais para a formação docente. **Educação & Sociedade**, Campinas, v. 20, n. 68, p. 109-125, dez. 1999.

PFLUCK, Lia D. et al. PIBID: uma experiência na construção do ensino de Geografia. In: MARTELLI, A. C.; CASTELA, G. S. (Org.). **Vivências e Experiências nas Escolas: construindo a profissão docente**. Curitiba, PR: CRV, 2013. P. 101-111.

PICANÇO, F. Juventude e acesso ao ensino superior: novo hiato de gênero? In: ITABORAÍ, N, R.; RICOLDI, Arlene M. (Org.). **Até onde caminhou a revolução de gênero no Brasil? Implicações demográficas e questões sociais**. Belo Horizonte, MG: Abep, 2016. P. 117-132.

PIMENTA, Selma Garrido. Formação de professores: identidade e saberes da docência. In: PIMENTA (Org.) **Saberes pedagógicos e atividade docente**. São Paulo, Cortez, 1999, p. 15-34.

PIMENTA, Selma Garrido. Formação de Professores – Saberes da Docência e Identidade do Professor. **Revista da Faculdade de Educação**, São Paulo, v. 22, n. 2, p. 72-89, jul./dez. 1996.

PIMENTA, Selma Garrido. **Saberes pedagógicos e atividade docente**. 3º ed. São Paulo: Cortez, 2002.

PIMENTA, Selma Garrido.; LIMA, Maria Socorro Lucena. **Estágio e Docência**. São Paulo: Cortez, 2004.

PINHEIRO, A. C. **O ensino de Geografia no Brasil**. Goiânia: Editora Vieira, 2005.

PIRES, Marília F. C. Materialismo Histórico-Dialético e a Educação. **Interface — Comunicação, Saúde, Educação**, v.1, n.1, p. 83-94, 1997.

POLON, Luana Caroline Künast. A Relevância do Estágio Supervisionado no Âmbito da Formação de Licenciados em Geografia. **Geografia, Ensino & Pesquisa**, Vol. 22 (2018), p. 01-08.

PONTUSCHKA, N. N.; PAGANELLI, T. I; CACETE, N. H. **Para Ensinar e Aprender Geografia**. São Paulo: Ed. Cortez, 2007.

RAMALHO, Betania Leite; NUÑEZ, Isaura Beltrán; GAUTHIER, Clermont. **Formar o professor, profissionalizar o ensino: perspectivas e desafios**. 2. ed. Porto Alegre: Sulina, 2004.

RIBEIRO, Everton. **Evasão e Permanência num Curso de Licenciatura em Física: o ponto de vista dos licenciandos**. 2015, 128f. Dissertação (Mestrado em Educação) – Universidade Federal do Paraná, Curitiba, 2015.

RIBEIRO, Everton; HIGA, Ivanilda. Evasão e Permanência num curso de Licenciatura em Física. X Encontro Nacional de Pesquisa em Educação em Ciências – X ENPEC, Águas de Lindóia, SP, 2015. **Anais**. p. 1-8. Disponível em: <http://www.abrapecnet.org.br/enpec/x-enpec/anais2015/lista_area_17.htm>. Acesso em: 19 fev. 2021.

RICHARDSON, Roberto Jarry. **Pesquisa social: métodos e técnicas**. São Paulo: Atlas, 1999.

SACRISTÁN, José Gimeno. **Poderes Instáveis em Educação**. Porto Alegre: Artmed, 1999.

SACRISTÁN, José Gimeno. Consciência e ação sobre a prática como libertação profissional dos professores. In: NÓVOA, António. **Profissão professor**. 2. ed. Porto: Porto, 1995. p. 63-92.

SAIKI, Kim; GODOI, Francisco B. A Prática de Ensino e o Estágio Supervisionado. In: PASSINI, Elza Y. (Org.). **Prática de Ensino de Geografia e Estágio Supervisionado**. 2º ed. São Paulo: Contexto, 2010.

SANTOS, Ana Jéssica Corrêa; CRUZ, Shirleide Pereira da Silva. PIBID – Uma Análise das Portarias: avanços ou recuos? In: XIII Congresso Nacional de Educação (Educere). Curitiba (PR), 2017. **Anais**. Curitiba (PR), 2017, p. 8872-8885. Disponível em: <https://educere.bruc.com.br/arquivo/pdf2017/24938_13085.pdf>. Acesso em: 20 jan. 2021.

SANTOS, Maria Cristina Elyote Marques. **Trajetórias e motivações de estudantes de matemática: Abordagens exploratória, interacionista e estatística da formação docente em universidades brasileira e francesa**. 2014, 373f. Tese (Doutorado em Educação e Contemporaneidade) – Faculdade de Educação, Universidade do Estado da Bahia, Salvador, 2014.

SANTOS, Maria F. P. O Estágio Supervisionado na Formação dos Professores de Geografia. In: ALBUQUERQUE, Maria A. M.; FERREIRA, Joseane A. S. **Formação, Pesquisas e Práticas Docentes: reformas curriculares em questão**. João Pessoa, PB: Editora Mídia, 2013. p. 59-86.

SANTOS, P. F. G. **Valorização docente: um estudo sobre as representações sociais de licenciandos.** 2013, 172f. Dissertação (Mestrado em Desenvolvimento Humano) – Universidade de Taubaté, Taubaté, 2013.

SANTOS, R. J.; COSTA, C. L.; KINN, M. G. Ensino de Geografia e novas linguagens. In: BUITONI, M. M. S. (Coord.). **Geografia: ensino fundamental.** Brasília: Ministério da Educação, Secretaria de Educação Básica, 2010.

SANTOS, Rita C. E.; CHIAPETTI, Rita J. N. Uma investigação sobre o uso das diversas linguagens no ensino de Geografia: uma interface teoria e prática. **Geografia Ensino & Pesquisa**, v. 15, n. 3, 3, p. 167-184, set./dez. 2011.

SAVIANI, Demerval. Os saberes implicados na formação do educador. In: BICUDO, Maria Aparecida; SILVA JUNIOR, Celestino Alves (Orgs.). **Formação do Educador: dever do Estado, tarefa da Universidade.** São Paulo: Unesp, 1996.

SCHMITT, Rafael Eduardo. **A Permanência na Universidade Analisada sob a Perspectiva Bioecológica: integração entre teorias, variáveis e percepções estudantis.** 2016. 204 f. Tese (Doutorado em Educação) – Pontifícia Universidade Católica Do Rio Grande do Sul (PUCRS), Porto Alegre, RS.

SCHOLOCHUSKI, Virginia do Carmo Pabst. **O Trabalho Docente no Espaço-Tempo da Hora-Atividade nas Escolas Públicas Estaduais do Município de Almirante Tamandaré.** 2018. 180 f. Dissertação (Mestrado em Educação) – Universidade Tuiuti do Paraná, Curitiba-PR.

SELBACH, Simone. **Geografia e didática.** Petrópolis: Editora Vozes, 2014.

SENE, Michael Wellington. **A Formação Inicial de Professores de Geografia e o PIBID: estudo de caso do Programa nas universidades públicas do Paraná.** 2016. 130 p. Dissertação (Mestrado em Geografia) – Universidade Estadual do Centro-Oeste (UNICENTRO), Guarapuava-PR.

SHULMAN, L. S. El saber y entender de la profesión docente. **Estúdios Públicos**, Santiago-Chile, n. 99, p. 195-224, 2005.

SILVA, Natália D. B. O Diálogo enquanto condição para “ser mais”: refletindo este elemento na prática educativa. In: MOURA, Jeani D. P. et al. **Práticas em Educação Socioambiental.** Londrina: UEL, 2013.

SILVA, Rafael Rodrigues da. Disciplina Escolar e Gestão de Sala de Aula no Campo Educacional Brasileiro. **Educação & Realidade**, Porto Alegre, v. 41, n. 2, p. 533-554, abr./jun. 2016.

SIMAS, Debora Cristina Vieira de. A Geografia que se pretende e a Geografia que se ensina: os desafios do PIBID na prática do ensino de Geografia nas escolas públicas brasileiras. **ParaOnde!?**, Porto Alegre, v.10, n.1, p.90-98, 2018. Edição Especial: XII ENANPEGE.

SOUSA, Sandra Novais. **Professores iniciantes egressos do PIBID em Mato Grosso do Sul: habitus e capital cultural em movimento.** 2018. 131 f. Tese (Doutorado em Educação) – Universidade Federal de Mato Grosso do Sul (UFMS), Campo Grande - MS.

SOUZA, Aparecida Neri de. Tempo de ensino e tempo de trabalho. In: COSTA, Albertina de Oliveira; SORJ, Bila; BRUSCHINI, Cristina; HIRATA, Helena (Orgs.). **Mercado de Trabalho e Gênero: comparações internacionais**. Rio de Janeiro – Editora: FGV, 2008. p. 355-367.

SOUZA, L. O. **Motivações para a escolha da licenciatura em matemática e pedagogia: um estudo com alunos da PUC/SP e UFMT**. 2010, 105f. Dissertação (Mestrado Profissional em Ensino de Matemática) – Pontifícia Universidade Católica de São Paulo, São Paulo, 2010.

SOUZA, Vanilton C. Desafios do Estágio Supervisionado na Formação do Professor de Geografia: In: ALBUQUERQUE, Maria A. M.; FERREIRA, Joseane A. S. **Formação, Pesquisas e Práticas Docentes: reformas curriculares em questão**. João Pessoa, PB: Editora Mídia, 2013. p. 105-130.

SOUZA, Kellcia Rezende; KERBAUY, Maria Teresa Miceli. Abordagem quanti-qualitativa: superação da dicotomia quantitativa-qualitativa na pesquisa em educação. **Educação e Filosofia**, Uberlândia, v. 31, n. 61, p. 21-44, jan./abr. 2017. Disponível em: <<https://seer.ufu.br/index.php/EducacaoFilosofia/article/view/29099/21313>>. Acesso em: 10 dez. 2021.

SPLITTER, L.; SHARP, A. M. **Uma nova educação: a comunidade de educação na sala de aula**. São Paulo: Nova Alexandria, 1999.

STRAFORINI, Rafael. **Ensinar geografia: o desafio da totalidade-mundo nas séries iniciais**. São Paulo: Annablume, 2004.

VALENTE, Ivan; ROMANO, Roberto. PNE: Plano Nacional de Educação ou Carta de Intenção? **Educação & Sociedade**, Campinas, vol. 23, n. 80, setembro/2002, p. 96-107.

VÁSQUEZ, A. S. **Filosofia da práxis**. Rio de Janeiro: Paz e Terra, 1968.

VESENTINI, José Willian. O novo papel da escola e do ensino da Geografia na época da Terceira Revolução Industrial. **Terra Livre – AGB**, São Paulo, n. 11-12, p. 209-224, 1993.

VYGOTSKY, L.S. **Pensamento e linguagem**. São Paulo: Martins Fontes, 1993.

WILHELM, Marilene Francieli. **A Evasão dos Cursos de Licenciatura em Geografia da Universidade Estadual do Oeste do Paraná (UNIOESTE)**. 2019. 185 f. Dissertação (Mestrado em Geografia) – Universidade Estadual do Oeste do Paraná (UNIOESTE), Francisco Beltrão-PR.

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.

WOITOWICZ, Eliete; HEIMERDINGER, Camila; SCHLOSSER, Marli T. Z. O que fazem os egressos do PIBID-Geografia da UNIOESTE? **Revista Brasileira de Educação em Geografia**, Campinas, v. 8, n. 15, p. 216-241, jan./jun., 2018.

WOITOWICZ, Eliete; SCHLOSSER, Marli T. Z. A pesquisa na formação inicial de professores de Geografia no PIBID-UNIOESTE. **Geografia, Ensino & Pesquisa**, Vol. 21, n.3, p. 61-73, 2017.

YIN, Robert K. **Estudo de caso: planejamento e métodos**. Trad. Daniel Grassi. 2 ed. Porto Alegre: Bookman, 2001.

ZABALA, Antoni. **A Prática Educativa: como ensinar?** Porto Alegre: Artmed, 1998.

ZABALA, Antoni. **Como trabalhar os conteúdos procedimentais em aula**. 2^a ed. Porto Alegre: Artmed, 2007.

APÊNDICES

APÊNDICE A – QUESTIONÁRIO SEMIABERTO (ON-LINE)



Universidade Estadual do Oeste do Paraná

Campus de Francisco Beltrão

Programa de Pós-Graduação *Stricto Sensu* em Geografia – Nível de Doutorado

Linha de Pesquisa: Educação e Ensino de Geografia

Questionário Destinado aos Egressos do Programa Institucional de Bolsa de Iniciação à Docência (PIBID), que cursaram Licenciatura em Geografia nas Instituições Públicas de Ensino Superior do Estado do Paraná, durante os anos de 2010-2017.

1)- Em qual Instituição de Ensino Superior (IES) do Estado do Paraná cursou licenciatura em Geografia e participou do PIBID?

- | | |
|----------------|-----------|
| a)- UNIOESTE. | e)- UFPR. |
| b)- UEL. | f)- UEPG. |
| c)- UNESPAR. | g)- UEM. |
| d)- UNICENTRO. | h)- UENP. |

2)- Por quanto tempo participou do PIBID de Geografia como bolsista?

- | | |
|----------------------|-------------|
| a)- 2 a 6 meses. | d)- 2 anos. |
| b)- 6 meses a 1 ano. | e)- 3 anos. |
| c)- 1 ano. | f)- 4 anos. |

3)- Em que ano concluiu o curso de licenciatura em Geografia?

- | | |
|-----------|-----------|
| a)- 2010. | e)- 2014. |
| b)- 2011. | e)- 2015. |
| c)- 2012. | f)- 2016. |
| d)- 2013. | g)- 2017. |

4)- Ao concluir o curso de licenciatura em Geografia, continuou participando do PIBID como colaborador voluntário?

- | | |
|----------|----------|
| () Sim. | () Não. |
|----------|----------|

5)- Atualmente reside no Estado do Paraná?

- | | |
|----------|----------|
| () Sim. | () Não. |
|----------|----------|

6)- Está exercendo a profissão docente na rede pública de ensino da Educação Básica no momento atual, lecionando aulas de Geografia?

- | | |
|----------|----------|
| () Sim. | () Não. |
|----------|----------|

Se a resposta for não, justifique: _____.

7)- Caso não esteja lecionando Geografia na Educação Básica, assinale a alternativa que corresponde à sua atividade profissional atualmente:

- a)- Trabalha na agricultura.
- b)- Trabalha no setor industrial.
- c)- Trabalha no comércio e/ou com prestação de serviços.
- d)- Trabalha como autônomo.
- e)- É bolsista de mestrado ou doutorado.

f)- Está desempregado.

8)- Qual é o seu vínculo profissional na Educação Básica?

a)- Professor concursado (Quadro Próprio do Magistério - QPM).

b)- Professor temporário (Processo Seletivo Simplificado - PSS).

c)- Professor em escola privada.

9)- Há quanto tempo exerce a profissão docente na Educação Básica (rede pública de ensino)?

a)- 6 meses.

b)- 1 ano.

c)- 2 anos.

d)- 3 anos.

e)- 4 anos.

e)- 5 anos.

f)- 6 anos.

g)- 7 anos.

10)- Como foi sua experiência no PIBID de Geografia durante o curso de licenciatura? Formule uma única resposta considerando os seguintes aspectos (e outros do seu interesse): a) Já conhecia o cotidiano da escola pública como professor durante a graduação? b) O PIBID o motivou a permanecer no exercício da docência? c) Facilitou o desenvolvimento do estágio supervisionado?

11)- Como está sendo sua experiência em sala de aula e quais são as contribuições/relações que você estabelece com as atividades do PIBID no exercício da docência? Formular uma única resposta considerando os seguintes aspectos (opcional): a) Facilitou a adaptação nas escolas (preenchimento de diários de classe/conselhos/PPP/regulamento interno/conhecimento das funções dos espaços escolares)? b) Viabilizou uma formação didática, preocupada com as diferentes linguagens no ensino de Geografia (metodologias diferenciadas)? c) Incentivou o desenvolvimento de pesquisas? d) Estimulou o desenvolvimento de aulas articuladas à Educação Especial (cegos/surdos/autistas/TDAH)? e)- Valorizou o trabalho docente?

12)- Atualmente está cursando alguma dessas pós-graduações em Geografia?

a)- Especialização.

b)- Mestrado.

c)- Doutorado.

d)- Pós-doutorado.

e)- Não estou cursando pós-graduação.

13)- Em qual linha de pesquisa?

a)- Geografia Humana.

b)- Geografia Física.

c)- Educação e Ensino de Geografia.

14)- Suas pesquisas estão relacionadas à educação e ao ensino de Geografia?

() Sim.

() Não.

15)- Se a sua pesquisa está sendo desenvolvida na linha de pesquisa referente a educação e ao ensino de Geografia, assinale a alternativa que melhor corresponde à sua temática específica:

a)- Formação de professores.

b)- Recursos didáticos.

c)- Educação do campo.

d)- Pedagogia no ensino de Geografia.

e)- Epistemologia.

f)- Geografia urbana no ensino de Geografia.

g)- Educação especial/inclusiva.

h)- Educação ambiental.

16)- Ser bolsista do PIBID de Geografia foi um fator importante para sua permanência na Universidade?

() Sim.

() Não.

17)- Possui a intenção de permanecer na docência?

() Sim.

() Não.

Se sua resposta for não, justifique: _____

APÊNDICE B – ENTREVISTA SEMIESTRUTURADA (WHATSAPP)



Campus de Francisco Beltrão

Programa de Pós-Graduação *Stricto Sensu* em Geografia – Nível de Doutorado

Linha de Pesquisa: Educação e Ensino de Geografia

Orientadora: Profa. Dra. Marli Terezinha Szumilo Schlosser

Doutoranda: Eliete Waitowicz

ENTREVISTA COM EGRESSOS DO PROGRAMA INSTITUCIONAL DE BOLSA DE INICIAÇÃO À DOCÊNCIA (PIBID), QUE CURSARAM LICENCIATURA EM GEOGRAFIA NAS INSTITUIÇÕES PÚBLICAS DE ENSINO SUPERIOR DO ESTADO DO PARANÁ, DURANTE OS ANOS DE 2010-2017

Essa entrevista corresponde ao instrumento de coleta de dados da pesquisa de doutorado que está em desenvolvimento no Programa de Pós-Graduação em Geografia da UNIOESTE, campus de Francisco Beltrão-PR. Sua participação é muito importante!

As informações coletadas serão utilizadas exclusivamente para fins científicos. Assegura-se confidencialidade e o anonimato dos sujeitos participantes da pesquisa.

- 1)- Em qual Instituição de Ensino Superior (IES) do Estado do Paraná cursou licenciatura em Geografia e participou do PIBID?
- 2)- Por quanto tempo participou do PIBID de Geografia como bolsista?
- 3)- Em que ano concluiu o curso de licenciatura em Geografia?
- 4)- Há quanto tempo exerce a docência na Educação Básica como professor(a) de Geografia?
- 5)- Qual é o seu vínculo profissional na Educação: professor(a) concursado ou temporário?
- 6)- Participar do PIBID contribuiu com o ensino das especificidades (conceitos-chave) da Geografia na escola? Justifique.
- 7)- As atividades realizadas no PIBID favoreceram a aprendizagem dos conhecimentos necessários para exercer a docência? Considere os aspectos abaixo:
 - a)- gestão da sala de aula;
 - b)- seleção dos conteúdos a serem ensinados;
 - c)- planejamento das aulas;
 - d)- gestão do tempo;
 - e)- comunicação/oralidade e escrita.

ANEXOS

ANEXO A – RESPOSTAS DO QUESTIONÁRIO SEMIABERTO (QUESTÃO 10)

O Anexo A contém as respostas na íntegra dos 75 egressos do PIBID de Geografia que responderam ao questionário semiaberto (julho/2018 - abril/2019). Esse questionário foi enviado no formato *on-line* e as respostas são referentes a questão 10.

10) Como foi sua experiência no PIBID de Geografia durante o curso de licenciatura? Formule uma única resposta considerando os seguintes aspectos (e outros do seu interesse): a) Já conhecia o cotidiano da escola pública como professor durante a graduação? b) O PIBID o motivou a permanecer no exercício da docência? c) Facilitou o desenvolvimento do estágio supervisionado?

O Pibid abriu as portas para um amplo conhecimento sobre a educação. As vezes ingressamos numa universidade, nesse caso especificamente num curso de licenciatura e temos algumas dúvidas a respeito [da profissão]. Para minha pessoa o Pibid foi essencial, desafiador, porque no primeiro ano de curso eu já estava dentro de uma sala de aula de frente com alunos de um sexto ano, e digo, o melhor ano da minha vida! Foi quando descobri o quanto eu amo essa profissão e o quanto o Pibid me fez crescer como pessoa! Todos deveriam ter a oportunidade de participar. Uma pena que no nosso Estado não abrem muitas oportunidades para nós formados sair da universidade já lecionando na rede pública de ensino. (EGRESSO 01).

Ajudou a compreender ainda mais o mundo escolar, ajudando em outras atividades como o estágio obrigatório. (EGRESSO 02).

Facilitou o estágio. (EGRESSO 03).

Quando ingressei no curso de licenciatura na Unioeste não fazia a mínima ideia de como funcionava, somente tinha a experiência de ser uma aluna na escola, mas não experiência enquanto professora, muito menos sabia e nem ideia tinha de como funcionava todas as coisas. O Pibid foi o responsável para me manter na licenciatura e me agarrar cada vez mais [ao entendimento] que podemos sim fazer algo para mudar essa realidade, e só me ajudou a chegar à conclusão que só é possível isso se estivermos inseridos nesse sistema de ensino. No meu estágio tive ótimas experiências, sempre com o apoio de muitas pessoas, sempre consegui fazer muitas atividades diferenciadas, que somente se realizavam graças ao PIBID, porque foi graças a este programa que pude conhecer todas essas possibilidades de ensino e formas diferenciadas de ensinar. (EGRESSO 04).

O PIBID me ajudou a conhecer melhor a profissão, me estimulou a continuar no curso (no período estava entrando para o 3º ano e estava pensando em trocar de curso) e por fim, me proporcionou experiências incríveis. (EGRESSO 05).

Durante a graduação já conhecia o funcionamento da escola. O PIBID foi muito importante para poder continuar na profissão de professora, mas com os pequenos (ensino fundamental I). Além de ajudar a continuar na profissão de professor o PIBID facilitou no estágio, pois já tinha uma carga maior de conhecimento sobre a escola, alunos... (EGRESSO 06).

O PIBID proporcionou conhecer a realidade das escolas, facilitou o desenvolvimento do estágio supervisionado, mas acima de tudo deu segurança para exercer o magistério. (EGRESSO 07).

Antes do Pibid não conhecia a realidade da escola pública, porém esse programa me proporcionou o incentivo para licenciatura. (EGRESSO 08).

Fui bolsista de IC [Iniciação Científica] desde o primeiro ano da graduação, com o Estágio Supervisionado I, e percebi que o meu interesse acadêmico estava voltado para a docência e a pesquisa no Ensino, assim o PIBID se tornaria uma excelente experiência. Realmente foi uma experiência maravilhosa e que me fez ter a certeza da docência em Geografia. (EGRESSO 09).

Foi ótima. Não conhecia a realidade escolar como professor, o programa motivou muito à docência e sem dúvida facilitou o estágio supervisionado. (EGRESSO 10).

Não conhecia o cotidiano da escola pública enquanto professora na graduação. O PIBID motivou permanecer na docência e facilitou o estágio supervisionado. No entanto, a prática em sala de aula fora do PIBID é completamente diferente da experiência do programa. As turmas muitas vezes são de grande indisciplina, é preciso ter várias turmas, não existem colegas para compartilhar as funções, desta forma desenvolver atividades diferenciadas é difícil. A experiência do PIBID foi ótima, .as na prática cotidiana é muito complicado exercer a função de professor. (EGRESSO 11).

Diante das atividades desenvolvidas no Pibid e, por consequência, das experiências adquiridas, foi possível desenvolver o estágio supervisionado com mais facilidade. (EGRESSO 12).

O PIBID foi um divisor de águas na minha vida! Entrei muito novo na graduação, tinha somente 17 anos e lutava contra depressão. Ser professor sempre foi meu maior sonho, mas sempre via minhas dificuldades como algo limitador e achava impossível, tanto que entrei na Geografia para eliminar matérias na Agronomia. Porém... conheci o projeto PIBID e tive meus primeiros contatos com a sala de aula. Lembro até hoje a primeira vez que fui chamado de “professor”, eu quase chorei, nome da aluna era Samanta, nunca vou esquecer! E eu fui gostando da coisa, fui gostando de dar aula, fui gostando do meu palquinho. Naquele mesmo ano, sofri assédio moral por parte de um veterano que me humilhou e disse que não sabia nem falar direito: “imagina que tipo de professor vai ser”. Acabei fazendo Enem e passando em Ciências Contábeis, porém a vida me surpreendeu com uma convocação no PSS no colégio onde estudei, quando cursava o segundo ano da graduação. Resolvi continuar na Geografia e encarar esse desafio, não podia desistir do curso sem tentar. Mas só consegui dar conta do recado graças ao PIBID, aos debates nas reuniões, observações de outros professores, experiências nos ambientes escolares e atividades já desenvolvidas... Conciliei naquele ano PIBID e as aulas na rede, foi uma loucura, mas me fez enxergar pela primeira vez como capaz, como alguém que podia fazer algo pelo mundo e transformar a realidade daquelas criaturinhas. No terceiro ano da graduação não consegui aulas, fiquei somente com PIBID e algumas substituições paralelas, porque vários professores conheciam minhas práticas e experiências, assim me chamavam para substituir... fiz meu estágio também e foi maravilhoso! Cada uma das aulas eu desenvolvi com uma metodologia diferenciada, já conhecia a organização escolar, tinha domínio de turma e sabia que era aquilo que queria para minha vida. Depois acabei saindo do projeto por causa das ameaças de cortes e indo buscar outras possibilidades de bolsas... mas eu digo que o PIBID mudou minha vida, porque me possibilitou estar desde as primeiras semanas no chão da sala de aula e crescendo como professor e ser humano. Me possibilitou ter contato com realidades e experiências que não

teria sem o projeto. Me possibilitou debates e participações em eventos. Me possibilitou vivenciar a universidade e o chão da escola pública. Me possibilitou ser eu mesmo na docência, pesquisa e vida. Até a depressão que eu tinha desapareceu, eu percebi que eu podia fazer muito como professor, eu soube que eu poderia mudar e motivar a vida de muitos jovens, assim como muitos professores fizeram comigo. (EGRESSO 13).

De maneira geral, contribuiu com o contato com a escolas e seus processos burocráticos. O que facilitou o desenvolvimento do estágio, porém, não foi o PIBID que me motivou a seguir com o curso de licenciatura. E sim, as experiências anteriores a este. (EGRESSO 14).

Foi de grande valia para a prática da docência, e com certeza ajudou tanto no Estágio quanto na continuidade dos trabalhos dentro da graduação. (EGRESSO 15).

O Pibid me motivou e tirou alguns medos. (EGRESSO 16).

Já conhecia o cotidiano, pois já dava aula. Não motivou, pois estava mesmo por causa da bolsa. Sim, pois foram convalidadas parte das horas. (EGRESSO 17).

O PIBID, me motivou a permanecer no exercício da docência e participar do programa trouxe real aprendizado. Pois assim, pôde nos auxiliar com práticas pedagógicas, para facilitar no processo de ensino-aprendizagem, dos educandos. (EGRESSO 18).

A experiência que vivi no Pibid foi muito válida para minha vida, foi uma experiência incrível uma oportunidade que todos deveriam ter. (EGRESSO 19).

O Programa proporcionou acompanhar a rotina da escola e me motivou a permanecer na docência. Foi importante também no processo do estágio e nas atuações em sala de aula, por meio do PSS [Processo Seletivo Simplificado – para contratação de professores temporários], pois a familiarização com o ambiente escolar, durante o PIBID, foi muito boa e de grande ajuda. Entretanto, a maior motivação foi para a pesquisa, pois a partir de dificuldades, relacionadas a cartografia, observados durante o trabalho no PIBID desenvolvi inquietudes que me levaram a realizar o mestrado e agora o doutorado, buscando o aprofundamento da utilização de instrumentos didáticos que possam ser empregados pelo professor para avançar em suas práticas e mobilizar nos alunos o conhecimento geográfico. (EGRESSO 20).

Uma experiência enriquecedora. Um momento de se definir na profissão. (EGRESSO 21).

O PIBID acabou sendo um ponto crucial pra entender a escola como um todo, entrando no PIBID e conhecendo um pouco mais do cotidiano da Escola e da sala de aula, me fez ter certeza na carreira como Professora de Geografia. (EGRESSO 22).

O Pibid ajudou na questão de conhecimento do cotidiano da escola pública no período de graduação. (EGRESSO 23).

O Pibid contribuiu para que eu vivenciasse o ambiente escolar e desenvolvesse minhas habilidades enquanto docente, o que não seria possível só com o estágio. (EGRESSO 24).

Ao participar do PIBID foi possível conhecer o cotidiano da escola e a realidade vivida pelo professor em sala de aula. Também possibilitou a participação em eventos acadêmicos, conhecimento com a escrita e produção de um artigo científico. Em relação ao estágio supervisionado, o PIBID proporcionou já conhecer a sala de aula e a importância do lúdico

na hora de ensinar. Esses elementos foram essenciais para o desenvolvimento do estágio. (EGRESSO 25).

O PIBID me motivou a permanecer no exercício da docência. (EGRESSO 26).

Não conhecia a escola pública, e durante os dois anos de PIBID pude conhecer como era o conteúdo programático da escola, participamos desenvolvendo recursos didáticos e isso me auxiliou muito durante o estágio supervisionado, também devido à professora supervisora que nos passou macetes para manter os alunos mais interessados. (EGRESSO 27).

O PIBID foi decisivo na hora de entender a docência como profissão. Os momentos em sala de aula, o contexto da escola, o contato com o mundo escolar foi essencial para continuar pensando a licenciatura. Outra situação foi a bolsa de 400 reais, a entendo como um incentivo importante, pois muitos começaram pensando na bolsa e acabaram se percebendo professor. No que confere o estágio, existia uma certa confusão, entre a escola e até mesmo pelo próprio professor que se referia aos pibidianos como estagiários. Isso acabou dificultando a aquisição de uma identidade pibidiana. No primeiro momento outra situação importante estava no fato dos demais professores da escola não aceitarem estagiários pois não recebiam para isso e acreditavam que quem tinha que pegar todos era o supervisor do Pibid na escola. Mas de modo geral foi uma experiência importante e principalmente após conclusão do curso, pois a determinação da SEED era que os ex pibidianos teriam um ponto a mais na hora do PSS (inscrição) e isso se deu por dois anos. Hoje não existe mais essa observação. Uma pena, pois incentivava os acadêmicos a participarem pois teriam 76 pontos na seleção e isso ajudava na classificação. Essa é uma situação que deveria ser considerada hoje. (EGRESSO 28).

A participação no PIBID foi de suma importância para mim, pois possibilitou um primeiro contato com a realidade escolar e ajudou significativamente no desenvolvimento do Estágio Supervisionado, que, ao meu ver, não é suficiente para que o acadêmico saia da universidade apto para atuar na docência. (EGRESSO 29).

A experiência conseguiu proporcionar contato com o cotidiano do colégio juntamente com o convívio com os alunos, mostrando a realidade que os professores estão vivendo, deslocamento horários e indisciplina são algumas das verdades vividas. O PIBID consegue inserir o futuro professor na realidade de cada escola e região, além de facilitar a realização do estágio. (EGRESSO 30).

Com a inserção no PIBID pelo curso de Geografia na Unespar, campus União da Vitória, me inseri no universo do cotidiano escolar desde o primeiro ano de graduação, o que foi preponderante para o meu reconhecimento enquanto educadora e daquele espaço, até então desconhecido a ser desbravado. Além da iniciação à docência, o PIBID incentivou à pesquisa científica, a participação em eventos nacionais e internacionais acadêmicos, e a entrada de uma aluna de escola pública na Universidade Federal do Paraná, uma conquista que foi se moldando desde as primeiras aprendizagens adquiridas no PIBID e na graduação. (EGRESSO 31).

Foi fundamental para me inserir no ambiente escolar e desenvolver atividades das quais não seriam possíveis somente cursando a graduação. (EGRESSO 32).

O Pibid me possibilitou conhecer o cotidiano da escola. Tive a oportunidade de atuar em escolas distintas com professores e turmas diferentes, isso me ajudou a adaptar minha linguagem pedagógica a diferentes faixas etárias. (EGRESSO 33).

O PIBID na minha opinião, supri as faltas dos cursos de licenciatura, o aluno enquanto estudante universitário tem poucas oportunidades de viver o "ser professor", as horas aulas destinadas a supervisão de estágio são poucas, isso faz com que o aluno não vivencie toda a dinâmica da profissão "professor", o PIBID vem pra somar e fidelizar os futuros profissionais. (EGRESSO 34).

O Pibid contribuiu com a minha formação e motivou a minha permanência no curso. (EGRESSO 35).

Uma experiência muito boa, pode se ter entendimento melhor do dia a dia na escola. (EGRESSO 36).

O Pibid foi uma ótima experiência de contato com a docência. (EGRESSO 37).

O PIBID foi fundamental para que eu pudesse formar minha identidade enquanto professor, para que eu pudesse conhecer a dinâmica escolar e me sentisse muito mais confiante nos estágios e durante o tempo em que fui professor estadual concursado. (EGRESSO 38).

[A experiência no PIBID] Foi ótima, fez com que me dedicasse ainda mais em querer ser professora. Não conhecia o cotidiano da escola, passei a conhecer com o PIBID e me motivou a continuar. Facilitou muito no estágio. (EGRESSO 39).

O PIBID nos proporciona uma visão mais detalhada e próxima da realidade escolar em si, onde temos contato com diferentes públicos de alunos e diferentes ambientes escolares. Sendo que, a troca mútua de saberes entre escolas e universidades, professores e pibidianos, acrescenta relevantes bagagens de experiências, facilitando a desenvoltura e nos ajudando positivamente nas disciplinas de Prática de Ensino e de Estágios Supervisionados. (EGRESSO 40).

O PIBID foi importante por proporcionar a inserção antecipada na sala de aula, diminuindo a pressão que é no momento do estágio e possibilitando o desenvolvimento da prática pedagógica. Durante o tempo de PIBID assumi aulas temporárias na rede de ensino, como possuía experiência com este programa, as dificuldades enfrentadas foram menores por conta da vivência no PIBID. (EGRESSO 41).

Não conhecia o cotidiano da escola pública, pois sempre havia estudado em escola particular, o PIBID mostrou um pouco desta realidade e me ajudou a desenvolver projetos e ações que podem ser trabalhadas em qualquer tipo de sala de aula como docente. O PIBID não foi um motivador, mas foi um grande contribuinte no aprendizado da docência. Ajudou e muito no estágio supervisionado, facilitando o contato com os discentes. (EGRESSO 42).

Através do PIBID conheci melhor a realidade escolar, pois já havia participado de outro projeto vinculado à licenciatura (Projeto Expedições Geográficas). A participação me auxiliou no desenvolvimento do trabalho como PSS que exerci durante alguns meses do ano de 2016. O Programa me motivou a seguir a carreira docente, o que pretendo fazer após terminar a Pós-Graduação. Também facilitou o estágio de supervisionado, visto que fiz na

mesma instituição de ensino na qual atuei como bolsista do PIBID (fiz a parte dos compromissos do Programa, em dias e turma diferente). (EGRESSO 43).

O PIBID me motivou para continuar neste caminho. (EGRESSO 44).

O PIBID me auxiliou em todas as atividades e normas de funcionamento da Escola. (EGRESSO 45).

O PIBID facilitou o desenvolvimento do estágio supervisionado, tal como meu desenvolvimento profissional. (EGRESSO 46).

Já conhecia o cotidiano da escola como professor. O Pibid me motivou a permanecer na docência e facilitou o estágio. (EGRESSO 47).

Não conhecia a dinâmica escolar, logo, o PIBID me auxiliou nas disciplinas de estágio e na atuação em sala de aula enquanto profissional. O programa nos dá apoio e auxilia na tomada de decisão de efetivar e permanecer na licenciatura. (EGRESSO 48).

Como filha de professora eu já conhecia o cotidiano da escola, com o Pibid voltei a frequentar um ambiente onde me sinto confortável. O Pibid auxilia na criatividade em sala de aula, pois dá abertura para isso. No estágio facilita muito, pois se trata de um ambiente que os bolsistas já estão familiarizados. (EGRESSO 49).

O Pibid foi excelente durante minha graduação. Comecei a atuar como bolsista no primeiro ano do curso, o que me fez ter certeza de que era essa a carreira que gostaria de seguir, mesmo sendo difícil lecionar em certas escolas. Foi um choque de realidade, que me amadureceu. Também foi essencial na questão que a renda representou durante os quatro anos da graduação, visto que pude sair do meu emprego, onde passava nove horas do dia, e estava me impedindo de ter um bom desempenho no curso, e então passei a me dedicar exclusivamente aos estudos. Conheci o cotidiano do professor da escola pública através do Pibid, visto que a visão que tinha como aluna era muito diferente da realidade. Sem dúvidas o projeto me ajudou no estágio, porque tive um péssimo professor, que lecionava com mãos de ferro mas não tinha uma boa formação para a área de ensino. Minha desenvoltura no estágio foi 95% resultado do Pibid. (EGRESSO 50).

A participação no Programa foi fundamental para me inserir no universo complexo da docência em Geografia bem como na produção de pesquisas em torno da educação. Facilitou muito o desenvolvimento do estágio na graduação e vem me ajudando no exercício da profissão. (EGRESSO 51).

A experiência foi gratificante, o PIBID proporcionou várias atividades diferenciadas com os alunos, a partir do tempo fui atingindo mais experiência e confiança e vi que estava na profissão que realmente quero. Com o PIBID tive a primeira relação como professora, deixando de lado o momento de aluna, sendo possível vivenciar várias práticas cotidianas. Com certeza o PIBID contribui muito e continua até hoje na minha formação. (EGRESSO 52).

O PIBID me manteve esperançoso na formação acadêmica, mantendo me focado no curso e em ser educador, me norteando acerca de bagagens teóricas e práticas. E após o término do PIBID meu desejo era trocar de curso, pois caiu a ficha de que me formaria e não iria realmente trabalhar como docente. (EGRESSO 53).

A princípio não tinha base de como seria uma atuação em sala de aula, o Pibid foi essencial para uma boa preparação psicológica, um bom conhecimento do ambiente escolar e um ótimo instrumento de apoio; como o desenvolvimento de materiais didáticos que pudessem incrementar ainda mais a forma de se passar o conhecimento aos educandos. (EGRESSO 54).

O PIBID me auxiliou no desenvolvimento no período de estágio supervisionado. (EGRESSO 55).

Foi edificante e contribuiu mais para o aprendizado em docência e auxiliando nos estágios propostos na grade curricular como estágio supervisionado, organização do trabalho pedagógico, dentre outras. (EGRESSO 56).

A experiência no PIBID foi maravilhosa e gratificante, pois além das reuniões semanais na Universidade, tínhamos contato direto com as escolas que também participavam do programa, aprendíamos na prática toda a teoria discutida durante o curso. Através no PIBID tínhamos muito mais convívio na escola e também agregação profissional (diferente do Estágio Supervisionado), e por isso hoje atuo na educação básica, pois me senti segura de atuar profissionalmente devido ao programa. Com a participação no programa, o estágio supervisionado ficou muito mais fácil, pois já tínhamos o contato direto com as escolas públicas e também ministrávamos aulas pilotos que só agregaram conhecimento na nossa atuação como bons profissionais docentes. (EGRESSO 57).

O PIBID me proporcionou experiências maravilhosas. Me ajudou a conhecer o dia a dia das escolas, suas maiores dificuldades. Os estágios supervisionados ocorrem muito bem, pois o PIBID me proporcionou o mínimo de experiências possíveis de um primeiro contato com os alunos, já sabia mais ou menos as atividades que poderiam dar certo ou não em sala de aula, a me comportar e tomar certas atitudes como estagiária. (EGRESSO 58).

Foi uma experiência muito boa. (EGRESSO 59).

O PIBID de Geografia foi essencial para a minha formação e permanência no curso, pois ao atuar no programa pude desenvolver saberes docentes com mais rapidez que os meus colegas de turma. O contato com a sala de aula desde o primeiro ano da graduação me tornou uma pessoa mais segura em relação a profissão que escolhi. Aplicar as aulas estágio não era um problema, não me sentia incapaz ou inseguro, devido a experiência em sala com o PIBID. (EGRESSO 60).

Participar do Pibid foi importante para conhecer a dinâmica da escola e vivenciar o dia a dia dos professores na prática. Essa experiência foi enriquecedora no meu processo de formação, pois me motivou a continuar na área da docência, ampliou meus conhecimentos, facilitou agora minha prática como professora da rede municipal. (EGRESSO 61).

O Programa PIBID foi essencial para minha formação acadêmica, pois através dele tive a oportunidade de conhecer a rotina e dinâmica escolar, a qual proporcionou mais segurança e clareza metodológica. Iniciei no PIBID no 1º ano do curso de graduação, e ao chegar no momento de estágio no 3º ano o conhecimento prático já adquirido fez muita diferença, e isso me motivou a permanecer na profissão. (EGRESSO 62).

Facilitou o desenvolvimento do estágio supervisionado me proporcionando um melhor desempenho na atuação e domínio de turma. (EGRESSO 63).

[A experiência no PIBID] Foi incrível. Ajudou muito a perder a timidez em sala de aula e a pensar e ver a Geografia em diversas lentes. Não conhecia o cotidiano [da escola] do ponto de vista de “professor-pibidiano”. O PIBID me motivou a permanecer no exercício da docência, ajudando muito no estágio supervisionado. (EGRESSO 64).

O PIBID me motivou a permanecer no exercício da docência. (EGRESSO 65).

Foi ótimo; não há contato com a sala de aula antes do terceiro ano na graduação, o PIBID fortalece esses vínculos no processo de ensino aprendizagem, tanto dos alunos quanto dos professores. (EGRESSO 66).

Nós elaboramos materiais para auxiliar a professora no ensino básico. Foi importante naquele período. (EGRESSO 67).

Não conhecia o cotidiano da escola pública. O PIBID me motivou a continuar e me ajudou no desenvolvimento do meu estágio supervisionado. (EGRESSO 68).

Participar do PIBID foi muito importante para ter contato diretamente com a profissão de professor principalmente na área de Geografia, desenvolver atividades com os estudantes, projetos que propiciavam diferentes metodologias, já conhecia o cotidiano da escola pois tenho Formação Docente nível médio. Com certeza o PIBID possibilita o aprender a docência, pois exige a elaboração de aulas, planejamento, estudo diário e tudo isso facilitou o desenvolvimento do estágio supervisionado. (EGRESSO 69).

Tive a possibilidade de me inserir no cotidiano da escola e dos alunos, o que me motivou a permanecer no curso e no exercício da docência. Sem dúvidas iniciei o estágio de docência mais seguro e motivado. (EGRESSO 70).

Ele adiantou questões da sala de aula antes do estágio supervisionado. (EGRESSO 71).

Facilitou meu desenvolvimento durante o estágio supervisionado. (EGRESSO 72).

O PIBID foi muito enriquecedor durante minha formação, já tinha contato devido fazer o magistério, mas com o programa, temos um contato maior com os alunos, nesse sentido há possibilidade de testar a teoria com a prática. (EGRESSO 73).

Proporcionou o conhecimento da dinâmica escolar; facilitou o estágio supervisionado e me motivou a permanecer na docência. (EGRESSO 74).

Facilitou o estágio. (EGRESSO 75).

ANEXO B – RESPOSTAS DO QUESTIONÁRIO SEMIABERTO (QUESTÃO 11)

O Anexo B contém as respostas na íntegra dos egressos do PIBID de Geografia que responderam ao questionário semiaberto (julho/2018 - abril/2019). Esse questionário foi enviado no formato *on-line* e as respostas são referentes a questão 11. A respectiva questão foi respondida por 26 egressos que estavam exercendo a docência na Educação Básica, na disciplina de Geografia, e também pelos que exerceram a profissão temporariamente.

11) Como está sendo sua experiência em sala de aula e quais são as contribuições/relações que você estabelece com as atividades do PIBID no exercício da docência? Formular uma única resposta considerando os seguintes aspectos (opcional): a) Facilitou a adaptação nas escolas (preenchimento de diários de classe/conselhos/PPP/regulamento interno/conhecimento das funções dos espaços escolares)? b) Viabilizou uma formação didática, preocupada com as diferentes linguagens no ensino de Geografia (metodologias diferenciadas)? c) Incentivou o desenvolvimento de pesquisas? d) Estimulou o desenvolvimento de aulas articuladas à Educação Especial (cegos/surdos/autistas/TDAH)? e)- Valorizou o trabalho docente?

Em minha experiência a principal contribuição do PIBID foi em relação a didática no ensino da Geografia. (EGRESSO/EB 01).

Certamente o Pibid auxiliou na escola pública. (EGRESSO/EB 02).

A experiência é constante, ocorre no dia a dia, pois a cada aula tem-se um novo desafio a ser enfrentado e o PIBID sempre é lembrado quando pensa-se principalmente nas atividades didáticas que se procura desenvolver com os alunos na escola, mas sem dúvidas o programa teve uma contribuição que vai muito além, pois atrela a pesquisa, o ensino e a extensão. (EGRESSO/EB 03).

O PIBID motivou todos os elementos da questão, mas na prática há muita dificuldade de executar. (EGRESSO/EB 04).

Só lectionei durante o segundo ano da graduação conciliando as aulas na rede estadual com as atividades do PIBID. Com 19 anos e no segundo ano da graduação você não sabe quase nada, nem o que é Geografia direito. Foi extremamente difícil pra mim, não tinha nem desenvolvido meus estágios... então eu me inspirava nos professores supervisores, observava como eles atuavam e buscava adaptar para minha realidade. Como tinha pouca experiência, buscava sempre a participação ativa dos estudantes no processo de ensino-aprendizagem, até porque eu não sabia muita coisa na época, somente o básico para mediar a aula. Fiz muitas pesquisas, jogos, gincanas, trabalhos em grupos com os alunos... tudo que já havia vivenciado ou presenciado na experiência como pibidiano ou debatido com os professores supervisores que me ajudaram muito, foram minhas fadas madrinhas. Também levava muitas questões que me afligiam para as reuniões do PIBID que me possibilitaram melhorar minhas práticas em sala de aula e contribuir com meus colegas pibidianos. (EGRESSO/EB 05).

Incentivou o desenvolvimento como professor e nas pesquisas. (EGRESSO/EB 06).

Não, aprendi tudo isso no estágio. Viabilizou até certo ponto com metodologias diferenciadas, já que o meu PIBID tinha mais burocracia que ações. Não incentivou. Não. Não. (EGRESSO/EB 07).

O PIBID, auxiliou nas mais diferentes práticas pedagógicas em sala de aula. Além de estudar Geografia, nos faz conhecer o espaço vivido e suas transformações no decorrer do tempo. (EGRESSO/EB 08).

Com relação as ocasiões em que atuei em sala de aula, no PSS, a experiência durante o PIBID ajudou muito, porém ainda senti certa insegurança no início, principalmente quanto as questões burocráticas, como preenchimento do livro de chamada, incertezas em relação ao planejamento. Porém, de fato contribuiu para que buscasse diversificar as práticas, visto que, durante o trabalho no PIBID desenvolvemos trabalhos relacionados a cartografia e evidenciamos que muitos dos alunos possui necessidade de diversificação dos instrumentos didáticos, para auxiliar na compreensão e aplicação dos conceitos. Quanto a valorização da docência, acredito que particularmente houve uma valorização, porém, para a comunidade escolar e sociedade como um todo não observei mudanças quanto a essa valorização. E a maior contribuição para mim foram as inquietudes que culminaram na pesquisa de mestrado e atualmente de doutorado, ambas voltadas para a valorização do ensino de Geografia, a partir do uso de jogos. (EGRESSO/EB 09).

Deu mais segurança em sala de aula. (EGRESSO/EB 10).

a, b, c, e. (EGRESSO/EB 11).

Sobre as experiências em sala de aula, o Pibid foi importante para compreender a cultura escolar, permitiu entender como se elabora/pensa as metodologias para cada série, principalmente no entendimento de que cada sala de aula possui uma personalidade, mesmo sendo a mesma série e isso requer do professor saberes específicos. O contexto diverso/inclusivo da sala de aula também fez refletir a formação docente que estava ocorrendo e também refletir sobre o currículo da universidade que não contemplava essas situações. Ou seja, a universidade e o Pibid precisavam conversar mais. (EGRESSO/EB 12).

No pouco tempo que estive em sala de aula como professor PSS, o PIBID foi de fundamental importância por passar segurança e já ter atividades realizadas (o que deu certo e o que não foi possível realizar) juntamente com o domínio do tempo de realização das atividades e aulas. (EGRESSO/EB 13).

Me possibilitou a adaptação dos conteúdos a metodologias diferenciadas. (EGRESSO/EB 14).

Durante o PIBID, realizei muitas atividades, aulas e recursos didáticos... De modo geral o conhecimento da dinâmica do colégio foi muito importante! (EGRESSO/EB 15).

Valorizou o trabalho docente. (EGRESSO/EB 16).

A) Sim, B) Sim, C) Sim, D) Não, E) Sim. (EGRESSO/EB 17).

Quanto a documentação escolar, PPP, regulamentos, diário de classe, não tive contato enquanto pibidiano. Ao que se refere a linguagens e metodologias, o Pibid nos mostra caminhos para melhor alcançarmos nossos objetivos enquanto educadores. Não foi trabalhado no meu Pibid temas transversais ou educação especial. (EGRESSO/EB 18).

[A experiência em sala de aula está sendo] Muito produtiva, o PIBID facilitou minha adaptação na escola, principalmente no que tange a compreensão da função da escola, papel do ensino de Geografia, o contexto social, histórico e político dos educandos e demais

profissionais, etc. Em se tratando de metodologias, o PIBID possibilitou o conhecimento de metodologias diferenciadas, em educação especial ainda preciso avançar. (EGRESSO/EB 19).

Com a participação no PIBID, adquiri mais experiência e confiança, entrei nas escolas tendo noção das atividades diárias, da relação com os alunos e suas dificuldades, além de proporcionar a experiência de atividades diversas, metodologias diferenciadas. (EGRESSO/EB 20).

A experiência em sala de aula está sendo muito boa, pois sempre busco realizar atividades lúdicas (como fazíamos no PIBID) que facilite o ensino e aprendizagem dos alunos e só estou colhendo bons resultados. (EGRESSO/EB 21).

O PIBID favoreceu o conhecimento da dinâmica escolar, da relação professor e aluno, da ciência dos documentos escolares como PPP e o PTD, além disso favoreceu minha formação acadêmica no sentido de estar sempre pensando e adaptando diferentes linguagens geográficas que proporcionem a construção do conhecimento. Durante o período de graduação foram apresentados em eventos diversos resultados obtidos com o Pibid, pois foram experiências muito valiosas que certamente valorizaram tanto o trabalho docente quanto proporcionaram uma aprendizagem concreta. Nesse período foram desenvolvidas atividades envolvendo um aluno surdo, o qual não tinha professor intérprete, mas os colegas faziam esse papel, por conviverem desde pequenos. (EGRESSO/EB 22).

O PIBID ajudou principalmente no conhecimento das funções dos espaços escolares e no desenvolvimento de metodologias diferenciadas, uma vez que o professor do século XXI precisa estar sempre inovando. (EGRESSO/EB 23).

Viabilizou uma formação didática, preocupada com as diferentes linguagens no ensino de Geografia (metodologias diferenciadas). (EGRESSO/EB 24).

Está sendo muito produtivo; incentiva a pensar em formação continuada, em metodologias ativas dentro do ensino de geografia e a entender as especificidades de cada aluno. (EGRESSO/EB 25).

O PIBID possibilitou novas metodologias de trabalho, utilizando de diferentes linguagens da Geografia além do conhecimento do espaço escolar e da valorização do trabalho docente. (EGRESSO/EB 26).

ANEXO C – RESPOSTAS DA ENTREVISTA SEMIESTRUTURADA

Esse anexo contém as respostas na íntegra dos oito egressos do PIBID que foram entrevistados via *WhatsApp* (um egresso de cada IES pública do Estado do Paraná), no período de março a abril de 2020.



Universidade Estadual do Oeste do Paraná

Campus de Francisco Beltrão

Programa de Pós-Graduação *Stricto Sensu* em Geografia – Nível de Doutorado

Linha de Pesquisa: Educação e Ensino de Geografia

Orientadora: Profa. Dra. Marli Terezinha Szumilo Schlosser

Doutoranda: Eliete Woitowicz

ENTREVISTA COM EGRESSOS DO PROGRAMA INSTITUCIONAL DE BOLSA DE INICIAÇÃO À DOCÊNCIA (PIBID), QUE CURSARAM LICENCIATURA EM GEOGRAFIA NAS INSTITUIÇÕES PÚBLICAS DE ENSINO SUPERIOR DO ESTADO DO PARANÁ, DURANTE OS ANOS DE 2010-2017

Essa entrevista corresponde ao instrumento de coleta de dados da pesquisa de doutorado que está em desenvolvimento no Programa de Pós-Graduação em Geografia da UNIOESTE, campus de Francisco Beltrão-PR. Sua participação é muito importante!

As informações coletadas serão utilizadas exclusivamente para fins científicos. Assegura-se confidencialidade e o anonimato dos sujeitos participantes da pesquisa.

Gênero: Masculino.

1)- Em qual Instituição de Ensino Superior (IES) do Estado do Paraná cursou licenciatura em Geografia e participou do PIBID?

Universidade Federal do Paraná (UFPR)

2)- Por quanto tempo participou do PIBID de Geografia como bolsista?

3 anos.

3)- Em que ano concluiu o curso de licenciatura em Geografia?

2015.

4)- Há quanto tempo exerce a docência na Educação Básica como professor(a) de Geografia?

Desde 2014.

5)- Qual é o seu vínculo profissional na Educação: professor(a) concursado ou temporário?

Atualmente sou professor na rede particular.

6)- Participar do PIBID contribuiu com o ensino das especificidades (conceitos-chave) da Geografia na escola? Justifique.

Com toda certeza, as minhas primeiras experiências em sala de aula foram durante o projeto PIBID, então foi importante para aprender a desenvolver os conceitos-chave de forma mais didática e menos acadêmica. Apenas a prática didática é capaz de moldar as abordagens de um modo que funcione bem com as crianças, os conceitos dentro do padrão universitário não tem o mesmo efeito e muitas vezes só confundem mais os estudantes.

7)- As atividades realizadas no PIBID favoreceram a aprendizagem dos conhecimentos necessários para exercer a docência? Considere os aspectos abaixo:

a)- gestão da sala de aula;

Não foi o nosso principal foco, tínhamos certa tranquilidade nesse aspecto pois nossas aulas eram ministradas sob tutela do professor titular da escola que nos disponibilizava o seu tempo de aula e organizava e mantinha a disciplina da turma e o seu planejamento devidamente em dia.

b)- seleção dos conteúdos a serem ensinados:

Foi bem importante, pois ao mesmo tempo que tínhamos que escolher os temas de nossas aulas era também necessário fazer com que o conteúdo tivesse continuidade com o trabalho que era feito pelo professor titular. Nesse aspecto o projeto foi bem positivo.

c)- planejamento das aulas:

Outro ponto que o projeto foi positivo. Só na prática foi possível compreender a necessidade de um planejamento com objetivos e metodologias para aplicar uma aula eficiente. As aulas com planejamento melhor elaborado sempre tinham uma resposta mais positiva dos alunos e do nosso próprio desempenho em sala. Dava mais segurança e confiança no trabalho que estava sendo feito.

d)- gestão do tempo:

A gestão do tempo foi importante e até mesmo reveladora. Foi durante o projeto que aprendi que não adianta querer fazer uma aula de 6º ano achando que conseguiria passar todos os conceitos de uma vez só. Adequar o desempenho de cada turma ao tempo disponível de aula e conseguir transferir isso para o planejamento é até hoje um exercício diário.

e)- comunicação/oralidade e escrita.

O projeto coloca o futuro professor em contato direto com a situação real da sala de aula, isso é um processo intensivo de formação profissional e que, para mim, teve um efeito enorme. Foi durante o PIBID que desenvolvi minha postura diante da sala e minha forma de falar com os alunos. A Escrita também foi adaptada, de textos acadêmicos para citações didáticas e diretas.



Campus de Francisco Beltrão

Programa de Pós-Graduação *Stricto Sensu* em Geografia – Nível de Doutorado

Linha de Pesquisa: Educação e Ensino de Geografia

Orientadora: Profa. Dra. Marli Terezinha Szumilo Schlosser

Doutoranda: Eliete Woitowicz

ENTREVISTA COM EGRESSOS DO PROGRAMA INSTITUCIONAL DE BOLSA DE INICIAÇÃO À DOCÊNCIA (PIBID), QUE CURSARAM LICENCIATURA EM GEOGRAFIA NAS INSTITUIÇÕES PÚBLICAS DE ENSINO SUPERIOR DO ESTADO DO PARANÁ, DURANTE OS ANOS DE 2010-2017

Essa entrevista corresponde ao instrumento de coleta de dados da pesquisa de doutorado que está em desenvolvimento no Programa de Pós-Graduação em Geografia da UNIOESTE, campus de Francisco Beltrão-PR. Sua participação é muito importante!

As informações coletadas serão utilizadas exclusivamente para fins científicos. Assegura-se confidencialidade e o anonimato dos sujeitos participantes da pesquisa.

Gênero: Feminino.

1)- Em qual Instituição de Ensino Superior (IES) do Estado do Paraná cursou licenciatura em Geografia e participou do PIBID?

Universidade Estadual do Paraná – UNESPAR, Campus de Campo Mourão.

2)- Por quanto tempo participou do PIBID de Geografia como bolsista?

6 meses como bolsista e 6 meses sem bolsa (optei pela bolsa de iniciação científica).

3)- Em que ano concluiu o curso de licenciatura em Geografia?

Fevereiro de 2017 por conta da greve. Deveria ter concluído em 2016.

4)- Há quanto tempo exerce a docência na Educação Básica como professor(a) de Geografia?

1 ano.

5)- Qual é o seu vínculo profissional na Educação: professor(a) concursado ou temporário?

Professora temporária.

6)- Participar do PIBID contribuiu com o ensino das especificidades (conceitos-chave) da Geografia na escola? Justifique.

Contribuiu, durante minha participação no PIBID realizei diversas atividades, me envolvi em vários projetos de ensino e dentro desses projetos foram abordados conceitos geográficos. O PIBID permitiu pensar os conceitos de uma forma “aplicável” ao ensino, o que foi muito interessante, tendo em vista que os conceitos são conteúdos muito teóricos, aplicá-los ao ensino é um exercício bastante complexo, e o PIBID contribuiu mostrando que é possível realizar atividades diferenciadas para que o entendimento dos conceitos-chave da Geografia possa ser alcançado.

7)- As atividades realizadas no PIBID favoreceram a aprendizagem dos conhecimentos necessários para exercer a docência? Considere os aspectos abaixo:

a)- gestão da sala de aula;

Favoreceu parcialmente porque os estudantes, assim como no estágio, sabem que os PIBIDIANOS não são os professores regentes, os responsáveis de fato por avaliar e atribuir nota, então o respeito dos alunos para o professor PIBIDIANO não é muito grande. No entanto, se comparado os benefícios do PIBID e do estágio supervisionado, sem nenhuma dúvida é possível afirmar que o PIBID contribuiu mais.

b)- seleção dos conteúdos a serem ensinados;

Contribuiu, mais do que no estágio.

c)- planejamento das aulas;

Contribuiu também, principalmente pelo fato de que as atividades desenvolvidas no PIBID buscavam ser diferenciadas, de forma a atrair os alunos para o estudo. Isso exigia dos acadêmicos, pesquisa, reflexão, criatividade e trabalho em conjunto para que pudessemos desenvolver atividades interessantes

d)- gestão do tempo;

Contribuiu para a gestão do tempo em sala de aula e também na preparação das atividades, ainda que para a preparação das atividades dispúnhamos de muito mais tempo do que os professor normalmente dispõem para prepara aulas, corrigir atividades e provas

e)- comunicação/oralidade e escrita.

A comunicação foi muito desenvolvida com o PIBID, principalmente a comunicação oral, o processo de lidar com os alunos em sala de aula, que era minha maior dificuldade.



Universidade Estadual do Oeste do Paraná

Campus de Francisco Beltrão

Programa de Pós-Graduação *Stricto Sensu* em Geografia – Nível de Doutorado

Linha de Pesquisa: Educação e Ensino de Geografia

Orientadora: Profa. Dra. Marli Terezinha Szumilo Schlosser

Doutoranda: Eliete Woitowicz

ENTREVISTA COM EGRESSOS DO PROGRAMA INSTITUCIONAL DE BOLSA DE INICIAÇÃO À DOCÊNCIA (PIBID), QUE CURSARAM LICENCIATURA EM GEOGRAFIA NAS INSTITUIÇÕES PÚBLICAS DE ENSINO SUPERIOR DO ESTADO DO PARANÁ, DURANTE OS ANOS DE 2010-2017

Essa entrevista corresponde ao instrumento de coleta de dados da pesquisa de doutorado que está em desenvolvimento no Programa de Pós-Graduação em Geografia da UNIOESTE, campus de Francisco Beltrão-PR. Sua participação é muito importante!

As informações coletadas serão utilizadas exclusivamente para fins científicos. Assegura-se confidencialidade e o anonimato dos sujeitos participantes da pesquisa.

Gênero: Masculino.

1)- Em qual Instituição de Ensino Superior (IES) do Estado do Paraná cursou licenciatura em Geografia e participou do PIBID?

Universidade Estadual de Londrina (UEL).

2)- Por quanto tempo participou do PIBID de Geografia como bolsista?

5 meses.

3)- Em que ano concluiu o curso de licenciatura em Geografia?

2012.

4)- Há quanto tempo exerce a docência na Educação Básica como professor(a) de Geografia?

Iniciei à docência há 11 anos, no cursinho da UEL (CEPV-UEL) e leciono na Educação Básica há 8 anos.

5)- Qual é o seu vínculo profissional na Educação: professor(a) concursado ou temporário?

Atuo em escolas particulares e na rede pública estadual como professor concursado (QPM).

6)- Participar do PIBID contribuiu com o ensino das especificidades (conceitos-chave) da Geografia na escola? Justifique.

Sim, pois o PIBID me possibilitou pensar sobre, desenvolver e aplicar estratégias e metodologias para o ensino-aprendizagem de Geografia e de Educação Ambiental com base nos conceitos-chave dessa ciência. Quando iniciei a carreira docente na Educação Básica, essas referências alicerçaram o meu fazer docente e balizaram a preparação e aplicação das minhas aulas diárias. Em outras palavras, aprendi a construir as aulas com base nos conceitos-chave da

Geografia e não em um acúmulo de informações de diferentes áreas, como percebia a Geografia durante minha vivência como aluno da Educação Básica.

7)- As atividades realizadas no PIBID favoreceram a aprendizagem dos conhecimentos necessários para exercer a docência? Considere os aspectos abaixo:

- a)- gestão da sala de aula;**
- b)-seleção dos conteúdos a serem ensinados;**
- c)- planejamento das aulas;**
- d)- gestão do tempo;**
- e)- comunicação/oralidade e escrita.**

A participação no PIBID foi fundamental na minha formação acadêmica. Os estágios obrigatórios na docência e as disciplinas de didática/ensino, embora sejam fundamentais, não tem a duração necessária para o desenvolvimento de habilidades docentes que são adquiridas apenas com a prática recorrente em sala de aula.

Desenvolver um bom plano de aula é indispensável. O PIBID me possibilitou formação teórica para aperfeiçoar o planejamento das aulas e para a seleção dos conteúdos a serem ensinados, conforme os documentos norteadores da educação básica, em nível nacional e estadual, o que também foi feito, de maneira menos profunda, nas disciplinas de didática e estágio supervisionado.

Entretanto, não basta a formação teórica, tendo em vista que o professor precisa de diversas habilidades para o exercício da docência.

Durante as aulas é preciso lidar com grupos heterogêneos de estudantes, com interesses diversos, muitas vezes em um ambiente sem conforto, seja pelo calor ou pelo frio excessivo, bem como perguntas ou questionamentos que podem desviar os objetivos propostos. Por outro lado, diversos imprevistos podem comprometer a aula, como recados da orientação ou problemas de indisciplina.

As práticas de sala de aula desenvolvidas no PIBID proporcionaram uma curva crescente de aprendizado para a gestão da sala de aula e do tempo. É importante frisar que sempre fazíamos a autoavaliação das aulas e conversávamos sobre ela em grupos.

Além disso, o Programa contribuiu muito para o desenvolvimento da minha comunicação/oralidade e escrita, através das inúmeras aulas/palestras ministradas e da preparação de planejamentos e planos de aula.



Universidade Estadual do Oeste do Paraná

Campus de Francisco Beltrão

Programa de Pós-Graduação *Stricto Sensu* em Geografia – Nível de Doutorado

Linha de Pesquisa: Educação e Ensino de Geografia

Orientadora: Profa. Dra. Marli Terezinha Szumilo Schlosser

Doutoranda: Eliete Voitowicz

ENTREVISTA COM EGRESSOS DO PROGRAMA INSTITUCIONAL DE BOLSA DE INICIAÇÃO À DOCÊNCIA (PIBID), QUE CURSARAM LICENCIATURA EM GEOGRAFIA NAS INSTITUIÇÕES PÚBLICAS DE ENSINO SUPERIOR DO ESTADO DO PARANÁ, DURANTE OS ANOS DE 2010-2017

Essa entrevista corresponde ao instrumento de coleta de dados da pesquisa de doutorado que está em desenvolvimento no Programa de Pós-Graduação em Geografia da UNIOESTE, campus de Francisco Beltrão-PR. Sua participação é muito importante!

As informações coletadas serão utilizadas exclusivamente para fins científicos. Assegura-se confidencialidade e o anonimato dos sujeitos participantes da pesquisa.

Gênero: Masculino.

1)- Em qual Instituição de Ensino Superior (IES) do Estado do Paraná cursou licenciatura em Geografia e participou do PIBID?

Na Universidade Estadual do Centro-Oeste (UNICENTRO).

2)- Por quanto tempo participou do PIBID de Geografia como bolsista?

Particpei do PIBID Geografia da UNICENTRO durante 2 anos, adentrei ao Programa já no primeiro ano da graduação e fiquei nele até o início do 3 ano da graduação.

3)- Em que ano concluiu o curso de licenciatura em Geografia?

Em 2018.

4)- Há quanto tempo exerce a docência na Educação Básica como professor(a) de Geografia?

Prático à docência desde 2019 como professor de Geografia em uma escola da rede privada de Guarapuava-PR, no ano de 2020 ingressei como coordenador pedagógico do Ensino Médio desta mesma escola.

5)- Qual é o seu vínculo profissional na Educação: professor(a) concursado ou temporário?

Sou professor contratado da rede privada.

6)- Participar do PIBID contribuiu com o ensino das especificidades (conceitos-chave) da Geografia na escola? Justifique.

Com toda certeza, o PIBID além de nos proporcionar a experiência e vivência dentro de sala de aula, ainda, utilizamos muitos debates que provocavam o crescimento intelectual de cada um do grupo, agregando sempre conhecimento e proporcionando diferentes visões sobre os temas geográficos.

7)- As atividades realizadas no PIBID favoreceram a aprendizagem dos conhecimentos necessários para exercer a docência? Considere os aspectos abaixo:

a)- gestão da sala de aula;

A inserção do aluno em sala, proporciona uma visão muito grande a respeito dos métodos que podem ter maior eficácia e dos quais podem ter menos eficácia, dessa forma o PIBID proporciona um teste para que o pibidiano perceba quais serão as ferramentas que ele irá utilizar quando for docente.

b)- seleção dos conteúdos a serem ensinados;

A maior parte dos conteúdos trabalhados na graduação da uma visão mais específica ao aluno, quando ele vai para a escola ele percebe que precisa adaptar esse conhecimento a realidade dos alunos e buscar métodos para que esse conteúdo não se torne obsoleto, é um desafio, que no dia a dia do PIBID discutimos muito e foi de grande valia para a nossa aprendizagem.

c)- planejamento das aulas;

d)- gestão do tempo;

Sempre percebi que nós no início, inseríamos muito conteúdo, acabava sempre sobrando conteúdo e faltando tempo, um problema sério. Ao longo das aulas tínhamos que adaptar o conteúdo para conseguir trabalhar todos os temas propostos, não deixar de discutir alguns temas, mas discuti-los de uma maneira mais simples, isso veio conosco da universidade, onde o tempo para discussão nas aulas e debates é muito maior do que em uma aula do ensino básico. Essas adaptações e aprendizagens só ocorrem com a experiência de sala de aula.

e)- comunicação/oralidade e escrita.

Esse tema é muito interessante, porque muitas vezes eu percebi que muitos colegas e até eu mesmo acabavam usando muitos jargões, alguns vícios de linguagem, e isso acabava tornando nossa sala chula. Lembro de uma experiência que fizemos onde gravamos nossas aulas e percebemos o quanto repetíamos algumas palavras, isso foi muito chocante e fez com que mudássemos e se cuidássemos na maneira como falávamos.

Destaco o papel da professora Marquiana, que sempre buscou proporcionar e inserir os alunos tanto no papel de professor (falando corretamente, tendo postura) quanto no papel de Geógrafos com um olhar crítico sobre o mundo, o papel e as funções que ela exerceu com toda certeza fizeram com que o PIBID fosse um programa de excelência.



Universidade Estadual do Oeste do Paraná

Campus de Francisco Beltrão

Programa de Pós-Graduação *Stricto Sensu* em Geografia – Nível de Doutorado

Linha de Pesquisa: Educação e Ensino de Geografia

Orientadora: Profa. Dra. Marli Terezinha Szumilo Schlosser

Doutoranda: Eliete Woitowicz

ENTREVISTA COM EGRESSOS DO PROGRAMA INSTITUCIONAL DE BOLSA DE INICIAÇÃO À DOCÊNCIA (PIBID), QUE CURSARAM LICENCIATURA EM GEOGRAFIA NAS INSTITUIÇÕES PÚBLICAS DE ENSINO SUPERIOR DO ESTADO DO PARANÁ, DURANTE OS ANOS DE 2010-2017

Essa entrevista corresponde ao instrumento de coleta de dados da pesquisa de doutorado que está em desenvolvimento no Programa de Pós-Graduação em Geografia da UNIOESTE, campus de Francisco Beltrão-PR. Sua participação é muito importante!

As informações coletadas serão utilizadas exclusivamente para fins científicos. Assegura-se confidencialidade e o anonimato dos sujeitos participantes da pesquisa.

Gênero: Feminino.

1)- Em qual Instituição de Ensino Superior (IES) do Estado do Paraná cursou licenciatura em Geografia e participou do PIBID?

UENP – Universidade Estadual do Norte do Paraná – Campus Cornélio Procópio – PR.

2)- Por quanto tempo participou do PIBID de Geografia como bolsista?

Agosto de 2012 a dezembro de 2014.

3)- Em que ano concluiu o curso de licenciatura em Geografia?

2014.

4)- Há quanto tempo exerce a docência na Educação Básica como professor(a) de Geografia?

5 anos.

5)- Qual é o seu vínculo profissional na Educação: professor(a) concursado ou temporário?

Temporário.

6)- Participar do PIBID contribuiu com o ensino das especificidades (conceitos-chave) da Geografia na escola? Justifique.

Sim. A participação no PIBID aprimorou os conhecimentos e ações no ensino de Geografia, por meio da prática em sala de aula, e debates realizados nas reuniões semanais do PIBID.

7)- As atividades realizadas no PIBID favoreceram a aprendizagem dos conhecimentos necessários para exercer a docência? Considere os aspectos abaixo:

a)- gestão da sala de aula;

Sim. Contribuiu, pois obtive experiência que me preparou para o exercício na função de educadora, e a compreensão da articulação entre teoria e prática.

b)- seleção dos conteúdos a serem ensinados;

Sim. Desenvolvi com outros participantes do projeto, atividades e jogos didáticos, que exigia a seleção dos conteúdos.

c)- planejamento das aulas;

Sim. Através das discussões nos encontros, e também da preparação das aulas que iríamos aplicar, nos fez compreender a importância do planejamento das aulas.

d)- gestão do tempo;

Sim. Um dos critérios importantes do planejamento, é a organização do tempo.

e)- comunicação/oralidade e escrita.

Sim. Aprendi e me aperfeiçoei na prática.



Universidade Estadual do Oeste do Paraná

Campus de Francisco Beltrão

Programa de Pós-Graduação *Stricto Sensu* em Geografia – Nível de Doutorado

Linha de Pesquisa: Educação e Ensino de Geografia

Orientadora: Profa. Dra. Marli Terezinha Szumilo Schlosser

Doutoranda: Eliete Woitowicz

ENTREVISTA COM EGRESSOS DO PROGRAMA INSTITUCIONAL DE BOLSA DE INICIAÇÃO À DOCÊNCIA (PIBID), QUE CURSARAM LICENCIATURA EM GEOGRAFIA NAS INSTITUIÇÕES PÚBLICAS DE ENSINO SUPERIOR DO ESTADO DO PARANÁ, DURANTE OS ANOS DE 2010-2017

Essa entrevista corresponde ao instrumento de coleta de dados da pesquisa de doutorado que está em desenvolvimento no Programa de Pós-Graduação em Geografia da UNIOESTE, campus de Francisco Beltrão-PR. Sua participação é muito importante!

As informações coletadas serão utilizadas exclusivamente para fins científicos. Assegura-se confidencialidade e o anonimato dos sujeitos participantes da pesquisa.

Gênero: Feminino.

1)- Em qual Instituição de Ensino Superior (IES) do Estado do Paraná cursou licenciatura em Geografia e participou do PIBID?

UEPG (Universidade Estadual de Ponta Grossa)

2)- Por quanto tempo participou do PIBID de Geografia como bolsista?

02 anos e 06 meses.

3)- Em que ano concluiu o curso de licenciatura em Geografia?

2018.

4)- Há quanto tempo exerce a docência na Educação Básica como professor(a) de Geografia?

01 ano.

5)- Qual é o seu vínculo profissional na Educação: professor(a) concursado ou temporário?

Temporário (PSS).

6)- Participar do PIBID contribuiu com o ensino das especificidades (conceitos-chave) da Geografia na escola? Justifique.

Sim, contribuiu muito. Durante o período que participei do Pibid, foi possível desenvolver juntamente com o professor responsável da escola, muitas atividades com os alunos e isso foi fundamental para a formação. Outra questão importante foi à participação nas aulas no controle da turma, sendo no meu ponto de vista a principal barreira do docente no momento de assumir uma turma durante um determinado período.

7)- As atividades realizadas no PIBID favoreceram a aprendizagem dos conhecimentos necessários para exercer a docência? Considere os aspectos abaixo:

a)- gestão da sala de aula;

Com certeza foi importante, já o docente deve ter certeza do domínio do conteúdo e do comportamento das turmas, levando em conta que as turmas são sempre diferentes umas das outras.

b)- seleção dos conteúdos a serem ensinados;

Muito importante, pois a experiência do Pibid me esclareceu muito conhecimento de como trabalhar cada assunto e as metodologias a serem utilizadas para melhor compreensão do educando, e satisfação do docente.

c)- planejamento das aulas;

Fundamental esse quesito, pois para uma aula ser satisfatória, a mesma precisa ser planejada para que não tenha brecha do aluno perder tempo. Outro elemento que o Pibid me proporcionou, ter sempre alternativa, para quando o que planejamos, não dê certo.

d)- gestão do tempo;

O tempo deve ser administrado, para que consigamos dar conta de terminar o que planejamos, pois na próxima aula, os mesmos estão dispersos e muitos faltam, então conseguindo iniciar e dar término na aula planejada, a compreensão é mais satisfatória.

e)- comunicação/oralidade e escrita.

Muito importante, pois existe momento pra cada metodologia, devemos ser diversificados na docência, pois os alunos cansam de uma única metodologia, por isso a necessidade de estar sempre variando. Devemos ser comunicativos, porém sempre utilizando exemplos das vivências dos mesmos; na escrita devemos nos importar com a compreensão dos mesmos, pois eles se espelham nos professores. O Pibid contribuiu muito para cada uma das atividades necessárias no momento de entrar nas salas de aulas, independente de séries e idades.



Universidade Estadual do Oeste do Paraná

Campus de Francisco Beltrão

Programa de Pós-Graduação *Stricto Sensu* em Geografia – Nível de Doutorado

Linha de Pesquisa: Educação e Ensino de Geografia

Orientadora: Profa. Dra. Marli Terezinha Szumilo Schlosser

Doutoranda: Eliete Woitowicz

ENTREVISTA COM EGRESSOS DO PROGRAMA INSTITUCIONAL DE BOLSA DE INICIAÇÃO À DOCÊNCIA (PIBID), QUE CURSARAM LICENCIATURA EM GEOGRAFIA NAS INSTITUIÇÕES PÚBLICAS DE ENSINO SUPERIOR DO ESTADO DO PARANÁ, DURANTE OS ANOS DE 2010-2017

Essa entrevista corresponde ao instrumento de coleta de dados da pesquisa de doutorado que está em desenvolvimento no Programa de Pós-Graduação em Geografia da UNIOESTE, campus de Francisco Beltrão-PR. Sua participação é muito importante!

As informações coletadas serão utilizadas exclusivamente para fins científicos. Assegura-se confidencialidade e o anonimato dos sujeitos participantes da pesquisa.

Gênero: Feminino.

1)- Em qual Instituição de Ensino Superior (IES) do Estado do Paraná cursou licenciatura em Geografia e participou do PIBID?

Universidade Estadual do Oeste do Paraná (Unioeste) - Campus de Francisco Beltrão.

2)- Por quanto tempo participou do PIBID de Geografia como bolsista?

Um ano e 4 meses.

3)- Em que ano concluiu o curso de licenciatura em Geografia?

2012.

4)- Há quanto tempo exerce a docência na Educação Básica como professor(a) de Geografia?

5 anos, um mês e 29 dias.

5)- Qual é o seu vínculo profissional na Educação: professor(a) concursado ou temporário?

Professora concursada.

6)- Participar do PIBID contribuiu com o ensino das especificidades (conceitos-chave) da Geografia na escola? Justifique.

Sim. A participação no PIBID permitiu a aproximação com a realidade escolar, pudemos conversar com os professores da Educação Básica, entender os momentos de tranquilidade e de angústias, além de aprender na prática a realidade da escola. Ademais, por meio do Programa pudemos aprofundar estes conceitos por meio de grupos de estudo.

7)- As atividades realizadas no PIBID favoreceram a aprendizagem dos conhecimentos necessários para exercer a docência? Considere os aspectos abaixo:

- a)- gestão da sala de aula;**
- b)- seleção dos conteúdos a serem ensinados;**
- c)- planejamento das aulas;**
- d)- gestão do tempo;**
- e)- comunicação/oralidade e escrita.**

Com relação à gestão da sala de aula, cada turma possui uma especificidade, gerir uma sala de aula exige conhecimento do professor em relação aos estudantes, a sua realidade: de onde vem? O que fazem? Como vivem? O PIBID proporcionou essa aproximação, que antes não era possível, pois entrei em sala de aula apenas do 3º ano da graduação (sou da primeira turma do PIBID da Unioeste – Francisco Beltrão). No que diz respeito aos conteúdos, seguimos as Diretrizes Curriculares do Paraná (DCEs-PR), sempre fui orientada pelos professores da universidade para a seleção dos conteúdos. Hoje, vivenciamos a desconstrução desse currículo, com a implantação do Currículo da Rede Estadual Paranaense (CREP), sem debate para a construção coletiva pelos professores, uma vez que os conteúdos vieram prontos.

É fundamental mencionar, a noção do planejamento das aulas, pois sempre organizávamos as atividades, considerando o tempo de trabalho. No entanto, hoje ainda sinto um pouco de dificuldade em trabalhar os conteúdos com relação ao tempo, em momentos percebo que aprofundo mais do que em outros, especialmente quando os alunos não assimilaram a formação dos anos anteriores.

Acredito que o PIBID contribuiu com a oralidade, auxiliou a pensar sobre a forma como nós conversamos com os alunos em sala de aula. Essa comunicação foi fundamental porque a gente decidia o que iria trabalhar e também a forma que iríamos falar no dia da aula. Foi um tempo de preparação que nós tivemos durante o Programa.



Campus de Francisco Beltrão

Programa de Pós-Graduação *Stricto Sensu* em Geografia – Nível de Doutorado

Linha de Pesquisa: Educação e Ensino de Geografia

Orientadora: Profa. Dra. Marli Terezinha Szumilo Schlosser

Doutoranda: Eliete Woitowicz

ENTREVISTA COM EGRESSOS DO PROGRAMA INSTITUCIONAL DE BOLSA DE INICIAÇÃO À DOCÊNCIA (PIBID), QUE CURSARAM LICENCIATURA EM GEOGRAFIA NAS INSTITUIÇÕES PÚBLICAS DE ENSINO SUPERIOR DO ESTADO DO PARANÁ, DURANTE OS ANOS DE 2010-2017

Essa entrevista corresponde ao instrumento de coleta de dados da pesquisa de doutorado que está em desenvolvimento no Programa de Pós-Graduação em Geografia da UNIOESTE, campus de Francisco Beltrão-PR. Sua participação é muito importante!

As informações coletadas serão utilizadas exclusivamente para fins científicos. Assegura-se confidencialidade e o anonimato dos sujeitos participantes da pesquisa.

Gênero: Feminino.

1)- Em qual Instituição de Ensino Superior (IES) do Estado do Paraná cursou licenciatura em Geografia e participou do PIBID?

Universidade Estadual de Maringá – UEM.

2)- Por quanto tempo participou do PIBID de Geografia como bolsista?

2 anos.

3)- Em que ano concluiu o curso de licenciatura em Geografia?

2015.

4)- Há quanto tempo exerce a docência na Educação Básica como professor(a) de Geografia?

Dou aulas desde o último ano da faculdade, mas como professora apenas da educação básica comecei no ano de 2018.

5)- Qual é o seu vínculo profissional na Educação: professor(a) concursado ou temporário?

Professora contratada da rede particular.

6)- Participar do PIBID contribuiu com o ensino das especificidades (conceitos-chave) da Geografia na escola? Justifique.

Sim, por meio do projeto foi possível observar aplicações práticas dos conceitos chave da Geografia e as ramificações da ciência. Fiz projetos sobre o conceito de paisagem (o que inclusive me ajudou no projeto de iniciação científica e mestrado), além do conceito de território, pois fizemos uma análise de perfil dos estudantes da escola em que trabalhávamos, pensamos o lugar, pois o projeto estava adaptado a realidade daquela escola.

7)- As atividades realizadas no PIBID favoreceram a aprendizagem dos conhecimentos necessários para exercer a docência? Considere os aspectos abaixo:

a)- gestão da sala de aula;

Sim, mesmo que durante o projeto as entradas em sala de aula e aplicações de atividades fossem feitas em duplas, estar na posição de professor fez com que eu entendesse como gerir os alunos para o aprendizado e criar confiança no agir. Além disso, foi possível observar como eu deveria adaptar a linguagem aos níveis de ensino, nível de desafio dos conteúdos e técnicas de gestão.

b)- seleção dos conteúdos a serem ensinados;

Sim, mesmo que hoje trabalhe com o ensino apostilado, em que temos de cumprir a risca os conteúdos estipulados, por meio do projeto pude compreender a importância de sequências didáticas na seleção dos conteúdos.

c)- planejamento das aulas;

Sim, aprendendo a realizar planos de aulas e projetos, entendi como construir uma aula que faça sentido para o aluno e para mim, pensando que devo ter a visão do todo em um ano completo de ensino.

d)- gestão do tempo;

Sim, por meio do projeto, pude entender quanto conteúdo cabe em uma aula, e distribuir de maneira a existir uma lógica de aprendizagem.

e)- comunicação/oralidade e escrita:

Sim, pois ao estarmos em frente de uma sala de aula pode-se perder o medo da fala, além da adaptação das palavras e da escrita para o nível de ensino.

Mesmo que hoje eu trabalhe com sistema apostilado, o projeto [PIBID] contribuiu para que eu entendesse que minha apostila é apenas um guia, que a aula que transmito aos meus alunos deve ter mais de mim e mais de Geografia, o que criou em mim um senso de dever sobre partir do material e não ter ele como fim.

Por meio do projeto pude perceber o que funciona e o que não funciona dentro de sala aula, principalmente relacionado as tecnologias. É fácil criar metodologias ativas relacionadas a tecnologia quando é possível aplicá-las, no meu caso, tenho salas que variam de 45 a 50 alunos desde o sexto ano, o que me fez perceber que nem todas as metodologias que apliquei durante o projeto, funcionam em minha realidade atual. Entendo isso como uma coisa muito boa, jamais negativa, pois o resultado, mesmo que não seja o esperado, é um resultado, que vai somar no meu desenvolvimento enquanto professora.

Tive contato com diversas professoras e professores durante o projeto, o que também me fez pensar sobre que tipo de professor eu queria me tornar. Professores maravilhosos que me inspiraram muito e me fizeram melhor, uso técnicas e metodologias que eles usaram em sala durante o projeto em minhas aulas, até hoje; da mesma maneira, tive contato com professores que me fizeram observar pontos, manias e vícios pedagógicos que me pontuaram coisas que eu não gostaria de absorver, até hoje reflito sobre isso e tento jamais repetir.

Um ponto importante sobre o projeto, está relacionado a minha escolha na licenciatura, ao entrar na faculdade, tinha em mente o bacharelado, durante a graduação participei de diversos projetos (empresa júnior, Iniciação científica e Iniciação à docência) tendo em mente que por meio deles escolheria o que gostaria de levar para vida enquanto profissão. Foi no PIBID que entendi que queria ser professora desde pequena e que estava apenas negando uma ideia por medo dos julgamentos (coitadinha, quer ser professora? Vai passar fome!).

Com toda certeza, entrar em sala antes de ter um diploma foi a melhor das escolhas que fiz na vida, a primeira vez que entrei em sala pra valer (valendo meu salário), já sabia o que fazer, como agir, até onde podia ir com os alunos e comigo mesma, sendo esse último ponto, talvez o mais importante, pois tenho para mim hoje, que a sala de aula não deve me tomar mais

do que posso dar, pois quando ultrapasso o limite, há sofrimento (sentimento de culpa por não dar conta do conteúdo, dos alunos e da geografia) e a chance de errar é maior.

Por último e não menos importante, a ajuda financeira vinda do projeto foi com toda certeza, uma das políticas de permanência mais efetivas para minha vivência na universidade. Com o dinheiro da bolsa, pude me manter em Maringá, que é uma cidade muito cara para se viver, podendo assim, me desenvolver muito enquanto me preparava para as salas de aula.