



Universidade do Estado do Rio de Janeiro

Centro de Educação e Humanidades

Faculdade de Formação de Professores

Camila Silva Pereira

**As contribuições do Programa Institucional de Bolsa de Iniciação à
Docência - PIBID para a formação continuada dos professores de Geografia
em Ilhéus-BA**

São Gonçalo

2019

Camila Silva Pereira

**As contribuições do Programa Institucional de Bolsa de Iniciação à Docência - PIBID
para a formação continuada dos professores de Geografia em Ilhéus-BA**



Dissertação apresentada, como requisito parcial para obtenção do título de Mestre, ao Programa de Pós-Graduação em Educação da Universidade do Estado do Rio de Janeiro. Área de concentração: Processos Formativos e Desigualdades Sociais.

Orientadora: Prof^ª. Dra. Helena Amaral da Fontoura

São Gonçalo

2019

CATALOGAÇÃO NA FONTE
UERJ/REDE SIRIUS/BIBLIOTECA CEH/D

P436 Pereira, Camila Silva.
As contribuições do Programa Institucional de Bolsa de Iniciação à
Docência - PIBID para a formação continuada dos professores de Geografia
em Ilhéus-BA / Camila Silva Pereira. – 2019.
92f.

Orientadora: Prof.^a Dra. Helena Amaral da Fontoura.
Dissertação (Mestrado em Educação) – Universidade do Estado
do Rio de Janeiro, Faculdade de Formação de Professores.

1. Professores – Formação – Teses. 2. Geografia – Estudo e ensino –
Teses. I. Fontoura, Helena Amaral da. II. Universidade do Estado do Rio de
Janeiro. Faculdade de Formação de Professores. III. Título.

CDU 371.13

Autorizo, apenas para fins acadêmicos e científicos, a reprodução total ou parcial desta dissertação,
desde que citada a fonte.

Assinatura

Data

Camila Silva Pereira

**As contribuições do Programa Institucional de Bolsa de Iniciação à Docência - PIBID
para a formação continuada dos professores de Geografia em Ilhéus-BA**

Dissertação apresentada, como requisito parcial para obtenção do título de Mestre, ao Programa de Pós-Graduação em Educação da Universidade do Estado do Rio de Janeiro. Área de concentração: Processos Formativos e Desigualdades Sociais.

Aprovada em 26 de fevereiro de 2019.

Banca Examinadora:

Prof^ª. Dra. Helena Amaral da Fontoura (Orientadora)
Faculdade de Formação de Professores – UERJ

Prof^ª. Dra. Ednice Oliveira Fontes Baitz
Universidade Estadual de Santa Cruz

Prof. Dr. Marcos Antônio Campos Couto
Faculdade de Formação de Professores – UERJ

Prof^ª. Dra. Rosimeri de Oliveira Dias
Faculdade de Formação de Professores – UERJ

Prof^ª. Dra. Claudia Regina Ribeiro Pinheiro das Chagas
Faculdade de Formação de Professores – UERJ

São Gonçalo

2019

DEDICATÓRIA

Aos meus pais, esposo, irmãos e amigos, que sempre me deram condições para chegar até aqui. Ao presente que carrego no meu ventre. A minha orientadora pelo carinho e disposição. Aos colegas e professores, a todos que tornaram possível a realização deste trabalho.

AGRADECIMENTOS

A Deus, pelo cuidado e amor incondicional, gratidão pelo dom da minha vida e por ter me sustentado quando a dificuldade tentou me desanimar.

À minha querida e amada orientadora Helena Amaral da Fontoura, pela ajuda, compreensão e estímulo. Literalmente um ser de muita luz e paz. Um lindo girassol que ganhei de presente.

À minha família: pai, mãe e irmãos e o meu esposo, por compreender a minha ausência em momentos familiares em que não pude estar presente. Ao presente que carrego no meu ventre, que nessa reta final escreveu juntinho com a mamãe.

De maneira especial, agradeço à banca examinadora, Dr. Marcos Couto, Dra. Rosimeri Dias, Dra. Ednice Fontes e Dra. Claudia Chagas, pela leitura atenta ao meu texto e pelas contribuições para o aperfeiçoamento da minha pesquisa. Muito obrigada!

À UERJ e principalmente ao campus da Faculdade de Formação de Professores em São Gonçalo-RJ, gratidão pela acolhida, pelos ensinamentos, sentimento de pertença desse lugar que me proporcionou realizar esta pesquisa.

Aos professores do Mestrado em Educação da FFP/UERJ pelas contribuições e aprendizado nas disciplinas e nos fóruns partilhados.

Às professoras supervisoras do PIBID/UDESC Rilma, Ísis e Ana Maria que aceitaram participar desse trabalho e partilharam suas experiências com dedicação.

Aos colegas da turma do Mestrado 2017, por toda parceria e unidade, uma turma que posso chamar de família. Obrigada pela acolhida!

Agradeço a Coordenação de Aperfeiçoamento de Pessoal de Nível Superior (CAPES), que propiciou, através do auxílio da bolsa, que eu pudesse realizar essa pesquisa e participar de eventos, divulgando o material científico.

A todos que direta e indiretamente contribuíram para esse trabalho, muito obrigada!

Ninguém caminha sem aprender a caminhar, sem aprender a fazer o caminho caminhando, refazendo e retocando o sonho pelo qual se pôs a caminhar.

Paulo Freire

RESUMO

PEREIRA, Camila Silva. *As contribuições do Programa Institucional de Bolsa de Iniciação à Docência - PIBID para a formação continuada dos professores de Geografia em Ilhéus-BA*. 2019. 92f. Dissertação (Mestrado em Educação) – Faculdade de Formação de Professores, Universidade do Estado do Rio de Janeiro, São Gonçalo, 2019.

A formação de professores tem se tornado uma das principais temáticas em discussão nos âmbitos acadêmicos da área de Educação. Com o intuito de ampliar essa discussão, esta pesquisa tem como objetivo analisar a influência do Programa Institucional de Bolsa à Iniciação à Docência- PIBID na formação continuada dos professores de Geografia na educação básica que atuam na cidade de Ilhéus-BA. Essa pesquisa é caracterizada como exploratória que visa proporcionar maior familiaridade com um tema ainda pouco explorado, em que se busca torná-lo mais explícito, contribuindo para aprimorar ideias já existentes. Optamos pela abordagem qualitativa com a utilização de questionário, entrevista e diário de bordo para coleta de dados. Para análise dos dados utilizamos a tematização proposta por Fontoura (2011), que nos possibilitou um melhor entendimento e sistematização dos dados coletados durante a pesquisa. Assim, foi possível perceber que as ações desenvolvidas por meio do PIBID têm potencial para influenciar a formação continuada dos professores/supervisores, através da aproximação com o contexto universitário e o conhecimento de novas possibilidades de ensino. Através dessas professoras foi possível pontuar o elo entre a universidade e a escola básica como ponto de encontro formativo proporcionado pelo PIBID. Como contribuição da pesquisa, trazemos que o PIBID desenvolvido em Ilhéus-BA, nas vozes das supervisoras, proporcionou um ambiente formativo e também foi apontado como um espaço para a reflexão da prática docente e troca de experiência entre sujeitos, embora não priorize a formação continuada. Concluímos reiterando a importância do PIBID como uma política de formação para professores no Brasil.

Palavras-chave: PIBID. Formação docente. Ensino de Geografia.

ABSTRACT

PEREIRA, Camila Silva. *The contributions by Institutional Scholarship Program for Beginner Teaching (PIBID) to continuous Geography teachers' training in Ilhéus, BA.* 2019. 92f. Dissertação (Mestrado em Educação) – Faculdade de Formação de Professores, Universidade do Estado do Rio de Janeiro, São Gonçalo, 2019.

The formation of teachers has become one of the main themes in discussion in the academic areas of the area of education. In order to broaden this discussion, this research aims to analyze the influence of the Institutional Program of Scholarship to Initiation to Teaching (PIBID) in the continuing formation of teachers of Geography in basic education in Ilhéus-BA. This research is characterized as exploratory that aims to provide greater familiarity with a subject still poorly explored, contributing to improve existing ideas. We opted for the qualitative approach with the use of questionnaire, interview and logbook for data collection. For data analysis, we used the thematization proposed by Fontoura, which enabled us to better understand and systematized the data collected during the research. Thus, it was possible to perceive that the actions developed through PIBID have the potential to influence the continuing education of teachers/supervisors, through the approximation with the university context and knowledge of new teaching possibilities. By the voice of these teachers, it was possible to establish the link between the university and the elementary school as formative spaces provided by the program. As a contribution of the research, we bring that PIBID developed in Ilhéus-BA, in the voices of the supervisors, provided a formative environment and has been appointed as a space for the reflection of teaching practice and exchange of experience among subjects, although not prioritizes continuing education. We conclude by reiterating the importance of PIBID as a training policy for teachers in Brazil.

Keywords: PIBID. Teachers' training. Geography teaching.

LISTA DE ILUSTRAÇÕES

Figura 1 –	Localização da Escola Municipal Banco da Vitória	14
Figura 2 –	Palestra sobre a importância da cartografia e minicurso	15
Figura 3 –	Tríade de formação docente proposta por Maldaner (2000)	33
Figura 4 –	Cartograma com o recorte das cidades de Itabuna e Ilhéus-BA	44
Quadro 1 –	Etapas de análise dos dados através da tematização proposto por Fontoura, (2011)	48
Figura 5 –	Esquema da 6ª etapa de análise dos dados. (Fontoura, 2011)	49
Quadro 2 –	Perfil docente das professoras/supervisoras	51
Figura 6 –	Intervenções realizadas na turma da professora Ísis	70
Figura 7 –	Quebra-cabeça do mapa do Brasil e sua divisão regional	72
Figura 8 –	Montagem da maquete da escola (6º ano) professora Ana Maria	73
Figura 9 –	Projeto: Não estou na África, mas a África está em mim	77

LISTA DE ABREVIATURAS E SIGLAS

BA	Bolsa Alfabetização
CAPES	Coordenação de Aperfeiçoamento de Pessoal de Nível Superior
IES	Instituições de Educação Superior
LDB	Lei de Diretrizes e Bases da Educação
PARFOR	Plano Nacional de Formação de Professores
PCN	Parâmetros Curriculares Nacionais
PIBID	Programa Institucional de Iniciação à Docência
UESC	Universidade Estadual de Santa Cruz
UNESP	Universidade Estadual Paulista

SUMÁRIO

	MEMORIAL	11
	INTRODUÇÃO	19
1	FUNDAMENTAÇÃO TEÓRICA	24
1.1	Formação de professores	24
1.2	O professor de Geografia e a sua formação	28
1.3	O PIBID e a formação continuada de professores	32
1.4	O PIBID na Universidade Estadual de Santa Cruz - UESC	39
2	CAMINHOS METODOLÓGICOS E PROCEDIMENTOS DA PESQUISA	42
2.1	Abordagem metodológica	42
2.2	Procedimentos de investigação	43
2.3	Método de análise: a tematização dos dados	47
3	A PESQUISA: AS INFLUÊNCIAS DAS INTERVENÇÕES DO PIBID PARA AS PROFESSORAS/SUPERVISORAS DE GEOGRAFIA	50
3.1	Perfil das professoras/supervisoras participantes da pesquisa	51
3.2	PIBID: Aproximação entre a Universidade e a Escola Básica	55
3.3	O PIBID como espaço formativo	64
	CONSIDERAÇÕES FINAIS	82
	REFERÊNCIAS	86
	APÊNDICE A – Modelo do termo de consentimento livre e esclarecido	90
	APÊNDICE B – Modelo de questionário	91
	APÊNDICE C – Roteiro de entrevista	92

MEMORIAL

Vi o terreiro que eu brinquei quando criança,
o arvoredo carregadinho de flor, os campos verdes
e o açude aonde pescava, a vizinhança e o meu primeiro amor.

Teixeirinha, 1982

Poder voltar às lembranças e buscar no mais íntimo da memória não tem sido uma tarefa nada fácil, mas devo concordar que me faz um bem constante. Quando me perco nos pensamentos e retomo minha trajetória de vida, percebo o quanto a minha infância numa humilde fazenda me proporcionou tanto aprendizado. Nascida e criada num distrito de Itapetinga-BA, dei meus primeiros passos em meio à natureza, não tinha contato com o urbano, mas sabia da sua existência pela humilde tv em preto e branco.

Por conviver e crescer vendo o meu pai na lida do campo, o meu desejo sempre foi me tornar uma médica veterinária, cuidar dos animais, ordenhar, e principalmente cavalgar. Posso dizer que meu pai foi meu primeiro educador, percebendo a dificuldade de locomoção até uma escola, ele teve como iniciativa de me ensinar o ABC, nunca vou me esquecer do meu primeiro caderno, apesar de ter feito das paredes de casa o meu primeiro rabisco. A vontade de aprender era grande, e a cada dia eu gostava de escrever e aos poucos aprendia a ler.

No meu processo de aprendizagem a cada momento eu ficava mais curiosa sobre determinados assuntos; é aqui onde começa a minha paixão pela Geografia, eu perguntava por tudo, principalmente coisas sobre a natureza, não perdia uma previsão do tempo e sempre questionava por que chove em um lugar e outros não? Rio e praia são a mesma coisa? Meu pai, coitado, já imaginava tamanha situação em responder tantos questionamentos. Quando completei meus seis anos, vim embora com meus pais para a cidade, pois precisava estudar.

Toda a minha trajetória educacional se deu em escolas públicas da minha cidade, tive bons educadores e acompanhamento familiar, meu pai tinha apenas cursado o primário e a minha mãe só pode terminar o ensino médio depois que eu estava maior. Em meio à minha dificuldade de aprendizagem, eu nunca desisti de ser uma boa aluna, mas confesso que nunca tive sonho de ir para uma faculdade, apenas desejava concluir o ensino médio e depois trabalhar, eu mal imaginava que a educação poderia me proporcionar outros horizontes na carreira.

No ensino médio eu começo a me apaixonar pela Geografia, motivada pela minha professora da época, a mesma foi responsável por mover em mim o desejo de fazer um curso superior. Foi então que tomei a decisão de prestar meu primeiro vestibular em Geografia, passei numa instituição particular, como meus pais não teriam condições de pagar mensalidade, tive que congelar o meu sonho e fui estudar quatro meses num cursinho pré-vestibular em Vitória da Conquista- BA, 90 km da minha cidade natal. Dediquei-me dia e noite aos estudos e em 2010 recebo a notícia que passei no vestibular em Geografia na Universidade Estadual da Bahia- UNEB campus VI Caetité-Ba. A felicidade não cabia dentro de mim, logo dei adeus aos meus antigos hábitos e fui em busca dos meus sonhos pessoais, cidade nova, tudo novo e ao mesmo tempo a sensação de medo tomou conta de mim. Mas, graças a Deus, todos os dias eu acordava com a certeza da melhor escolha da minha vida, ser professora de Geografia!

Movida pela gratidão e realização de passar em uma universidade, eu ainda tinha um sonho que era cursar Geografia na Universidade Estadual de Santa Cruz- UESC em Ilhéus-Ba; foi aí que tive a oportunidade de tentar transferência externa e com muito esforço e dedicação fui aprovada e em 2011 começo minha jornada acadêmica na UESC.

Meu contato com o ambiente acadêmico começou bem antes de passar em Geografia, participei de encontros da Biologia no ano de 2007 e 2008 na Universidade Estadual do Sudoeste da Bahia no campus de Itapetinga-BA. O desejo de estar na universidade foi grande e nas oportunidades que apareciam eu aproveitava e usufruía da melhor forma possível. Na UESC participei de muitos eventos estudantis em nível de conhecimento e integração com alunos de outras IES da Bahia e Região. Durante o curso percebi minha aptidão pelas disciplinas pedagógicas, estudar os processos formativos, história da educação, avaliação da aprendizagem, psicologia da educação, metodologia do ensino em Geografia, só confirmava que eu estava no lugar certo. Todas essas disciplinas ajudaram de forma positiva no meu processo de formação.

Posso dizer que vivi intensamente a universidade, produção acadêmica, aulas de campo, associar as aulas teóricas com a prática, ler os clássicos como Milton Santos, Harvey, Moreira, Correia, dentre outros que não caberiam nesse espaço. Participei de grupos de estudos, monitoria, iniciação científica, ministrando oficinas e apresentando trabalhos científicos. Em cada trabalho realizado, mais a certeza e confirmação de que ensinar Geografia não se resume em saber “estados e capitais”, vai muito além, temos o papel de formar cidadãos críticos e reflexivos diante de uma sociedade em que predomina a desvalorização do profissional e condições de trabalho difíceis para a realização de um ensino

de qualidade. Diante dessa situação, ouvir dos meus alunos que a Geografia é chata, decoreba e cansativa, isso fez com que eu mudasse totalmente a minha prática e buscasse inovações, algo que pudesse atrair os meus alunos. Foi então que me juntei a dois profissionais da Química da UESC, Danilo Texeira¹ e a professora Ivete Maria² e começamos a trabalhar com jogos didáticos e ludicidade; de início senti que estava entrando no maior desafio, desenvolver trabalhos interdisciplinares entre a Geografia e a Química. Desse trio de profissionais saíram as melhores ideias e trabalhos. Desenvolvemos jogos para trabalhar a poluição marinha local, ciclo da água, jogo da memória dos biomas, dentre outros. Levamos para a Universidade o trabalho lúdico que tem como principal objetivo fazer com que o aluno aprenda de forma prazerosa.

Todos esses trabalhos nos renderam artigos e um minicurso para formação de professores, comecei a perceber que os jogos contribuíram na relação entre alunos e professores, despertaram a curiosidade, melhoraram a coordenação motora, dentre outras contribuições. O jogo não é um passatempo, é preciso estudar e montar estratégias que melhor contribuam na sua aplicabilidade. Com o intuito de expandir essa novidade, formamos uma comissão para organizar o I Encontro de Jogos Didáticos da UESC em 2013, com o objetivo de integrar todas as licenciaturas no primeiro encontro voltado para jogos. O evento nos rendeu tantas contribuições na área que articulamos um livro, que em breve estará disponível pela Editus. Sem dúvida o lúdico mudou a minha vida, me tornei uma profissional dedicada e mais criativa com as minhas práticas, o que antes era estranheza e dificuldade, passou a ser o meu prazer.

Posso dizer que no início tinha medo só de pensar em entrar na sala de aula, devido às minhas inseguranças, juntava alunos, material didático, professores mais antigos que a todo tempo tentaram me desanimar a não continuar na carreira docente. Talvez se não fossem as experiências que tive e as oportunidades dentro da universidade, eu poderia ter me tornado outra profissional. Sem dúvidas, não escolhi ser professora, me tornei uma.

De todas as coisas que pude participar dentro da Universidade, ainda faltava um programa voltado para as licenciaturas no qual sempre quis participar e nunca tinha professor de Geografia inscrito no projeto. Em 2014 me inscrevi no processo seletivo do Programa Institucional de Bolsa à Iniciação à Docência- PIBID, e mais uma vez fui contemplada para ser bolsista e atuar no Colégio Municipal do Banco da Vitória em Ilhéus- BA, com orientação da coordenadora de área Dr^a Ednice Oliveira Fontes Baitz. Foram 365 dias de puro

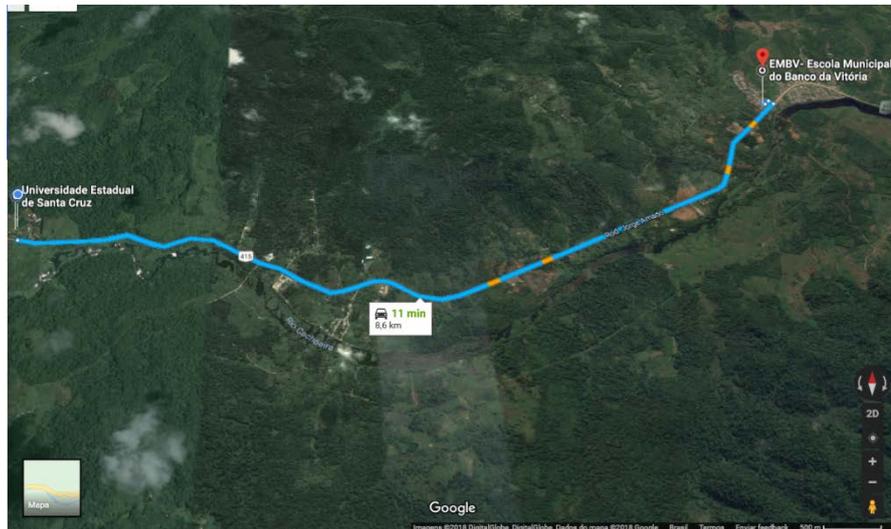
¹ Aluno da Química Licenciatura e hoje doutorando.

² Prof^a Dr^a de Ensino de Química da UESC

aprendizado e troca de conhecimentos; o PIBID proporciona aos licenciados um contato com o ambiente escolar da educação básica, onde os bolsistas observam as aulas, acompanham os planejamentos e elaboram práticas de intervenção para serem aplicadas em 50 minutos de aula em cada semana.

Naquele ambiente escolar, pude perceber o que me esperava fora da universidade, uma escola municipal localizada em um bairro distante do centro (localização na figura 1), cuja população é das classes populares e oriunda da zona rural de Ilhéus. Alunos com diversas problemáticas, porém todos os dias estavam ali, com vontade de aprender. Era nítida a felicidade estampada no rosto de cada um quando era dia de intervenção do PIBID. Eles já ficavam na expectativa do que iríamos trabalhar.

Figura 1 – Localização da Escola Municipal Banco da Vitória



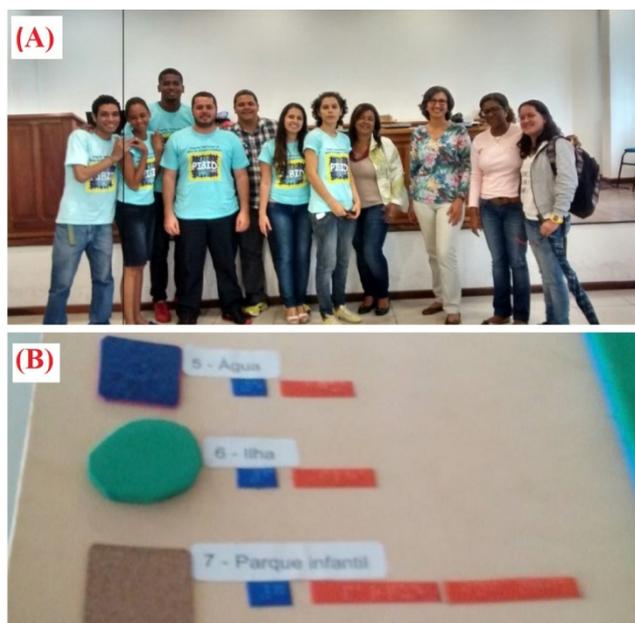
Fonte: Google Earth

Percebi que as professoras/supervisoras (educação básica) ficaram encantadas com o resultado das intervenções, as mesmas alegavam que iriam reproduzir as nossas práticas em outras escolas onde trabalhavam. Várias vezes a minha supervisora me abordava para pedir ajuda com assuntos de cartografia, como orientação, coordenadas geográficas e fuso horário. Percebi naquele momento que o PIBID não estava apenas proporcionando a nós bolsistas uma experiência com o ambiente escolar, mas estava indiretamente contribuindo com os professores/supervisores. Pude compreender, através da minha supervisora, que estávamos nos formando, uma troca de experiência que une universidade e escola, proporcionando a este docente uma reformulação da sua prática.

O PIBID também me proporcionou participar de eventos com apresentação de trabalho já levando alguns resultados das nossas intervenções durante o ano de 2014. Neste mesmo ano aconteceu o Encontro Nacional das Licenciaturas (ENALIC) e o IV Seminário Nacional do PIBID realizado na Universidade Federal do Rio Grande do Norte; nesse evento tive o contato com os bolsistas do PIBID do Brasil inteiro, sem contar a troca de experiência que foi muito rica. Mas foi no ENALIC que ministrei a minha primeira oficina juntamente com Danilo cuja temática foi: A ludicidade e o tema água: utilizando jogos didáticos para o ensino de Geografia e Química.

Outra oportunidade que o PIBID me presenteou foi organizar, junto com a professora Ednice, um dia inteiro de palestra (figura 2) e minicurso com a temática “A importância da cartografia para a educação básica” com a participação da Profª Dra. Maria Isabel Castreghini de Freitas da UNESP- Rio Claro-SP. Nesse primeiro evento organizado pelo subprojeto de Geografia, bolsistas, supervisores e alunos da graduação puderam vivenciar práticas da cartografia tátil, proposta de trabalho da professora Maria Isabel. No período da tarde, durante a oficina, houve produção de material didático cartográfico inclusivo, um dos materiais confeccionados foi uma rosa-dos-ventos e uma maquete tátil para alunos com deficiência visual, após finalização fomos para o bosque da UESC realizar uma prática de localização.

Figura 2 - Palestra sobre a importância da cartografia e minicurso



Fonte: Arquivo pessoal. (2015)

Legenda: (A) Bolsistas, supervisoras e coordenadora com a palestrante profª Maria Isabel; (B) legenda da maquete tátil feita com EVA.

Em um ano de programa percebi o quão importante ele é para formação inicial e continuada, talvez se eu não tivesse sido bolsista, não pudesse afirmar as grandes contribuições que o envolvem. O nosso programa PIBID tem como tema principal a alfabetização cartográfica³, um dos problemas mais debatidos na área de ensino em Geografia. Trabalhos desde desenho até a montagem de uma maquete da escola e do seu entorno, levamos o lúdico para o PIBID e sem dúvida o sucesso foi garantido.

Das diversas práticas que desenvolvemos na escola, a que mais me marcou foi a pintura da rosa-dos-ventos no pátio da escola, feita pelos alunos do 9º ano do ensino fundamental. Depois de três intervenções sobre orientação, com atividades em sala de aula, os alunos foram colocar em prática tudo o que aprenderam, e cada um ficou responsável por pintar cada ponto cardeal. Depois da prática nossa supervisora nos relatou que sem o PIBID tal prática não poderia se realizar devido aos custos com tintas e pincéis que a escola não teria para fornecer.

Infelizmente nem todas as escolas e professores têm a oportunidade de participar do PIBID, devido a alguns critérios estabelecidos pela Coordenação de Aperfeiçoamento de Pessoal de Nível Superior (CAPES) em cada edital de seleção. Particpei do PIBID por um ano, e nesse período veio o desejo de pesquisar a sua contribuição para os professores/supervisores.

O PIBID foi o divisor de águas na minha formação, essa troca entre nós bolsistas com as supervisoras foi impactante. Elas nos proporcionaram um ambiente de aprendizado, com a experiência de sala de aula, e nós com o conhecimento acadêmico precisando ser lapidado. Das coisas que mais lamento é que nem todos os meus colegas tiveram essa oportunidade de participar de um programa incentivador até da produção científica.

Desde a sua criação até o ano que fiquei no PIBID, em 2015, houve muitos cortes de verba do projeto, o mais triste foi ver a incerteza de continuidade no ano de 2016, com propostas do governo em substituir o programa pela atual residência pedagógica, que não tem nenhuma semelhança com a proposta do PIBID. Porém, os envolvidos no programa foram à luta criando fóruns de discussões e brigando pela sua permanência, bolsistas e supervisores também lutaram junto.

Foi então que no ano de 2015 quando conclui a graduação, veio o desejo de continuar os estudos e a pesquisa, comecei a fazer buscas nas universidades por programas de mestrado

³ Segundo Passini (2012) a alfabetização cartográfica é uma metodologia que estuda os processos de construção de conhecimentos conceituais e procedimentais que desenvolvam habilidades para que o aluno possa fazer as leituras do mundo por meio das suas representações.

que tivesse linha de pesquisa sobre ensino de Geografia, e realmente percebi que poucas eram as instituições que tinham essa linha. Assim, fiquei entre duas opções, mestrado na Federal de Pernambuco ou Faculdade de Formação de Professores – FFP/UERJ. Optei por tentar o mestrado em Geografia pela FFP/UERJ, inclusive a minha opção de orientação foi o professor Marcos Couto, ao qual agradeço pelos e-mails respondidos tirando minhas dúvidas, sempre muito prestativo. Porém, não consegui passar na prova, fiquei triste, mas não desisti. No mesmo ano meu esposo passava na seleção do Doutorado na UERJ e em 2016 larguei tudo na Bahia para acompanhá-lo.

Como não tinha desistido nem do meu projeto de pesquisa e nem do mestrado, fiquei na espera de uma nova seleção no mestrado de Geografia, porém não saía o edital, foi aí que vi o edital do mestrado em Educação aberto e disse: porque não tentar? Afinal o meu foco também é educação. Me inscrevi, modifiquei o meu projeto, providenciei a documentação e fui. Porém tinha um detalhe, no edital pedia três possíveis nomes de orientação, foi então que vi a professora Maria Tereza, devido aos seus trabalhos estarem voltados a questão da cidade com a infância. Porém a mesma não estava na linha de pesquisa à qual submeti o meu projeto. A professora Tereza também indicou a professora Rosimeri de Oliveira Dias, mas Rosi também não podia me orientar.

Como diz na Bahia, voltei à “estaca zero”, não tinha perdido a esperança, pois o melhor ainda estava por vir. Já estava preocupada em que nome sugerir, foi então que pedi a Deus uma orientação estilo mãe, que acolhe, dá bronca, e te ajuda a caminhar. Deus é maravilhoso em tudo o que faz, e mais uma vez eu vejo o nome da minha futura e atual orientadora Helena Fontoura. Acho que quando ela viu meu projeto deve ter me achado louca, pois escrevi o nome dela nas três cópias do projeto. Ou seja, declarei que eu a queria, não sei se ela me queria, mas até aqui tem dado certo. É como se eu tivesse ouvindo ela dizer: “Camila, menos é mais!”. Ao decorrer do processo seletivo, fui enfrentando os medos, afinal a maioria dos candidatos eram pedagogos, com uma bagagem de teóricos da educação que eu não tinha, mas não me intimidei e fiz o que foi possível. Passei na seleção sem acreditar que tinha conseguido.

Hoje estou aqui, nessa etapa final da escrita e o contato com profissionais maravilhosos da FFP/UERJ colaborou para que eu ampliasse o meu olhar, por isso ressaltando a minha trajetória até chegar aqui neste mestrado, que gostaria de enfatizar que a temática desse trabalho não seria possível sem a minha experiência no PIBID, através dele percebi as valiosas contribuições para minha formação.

O PIBID foi o diferencial para o meu curso de licenciatura em Geografia. Estar aqui hoje numa universidade como a UERJ/FFP bolsista do Mestrado em Educação é uma luta e resistência, ocupar esse espaço e poder pesquisar o PIBID Geografia/UESC é uma vitória.

É pelo PIBID que estou na Universidade do Estado do Rio de Janeiro- UERJ/FFP, é também pelas professoras supervisoras, pelas escolas Banco da Vitória e Eusíbio Lavigne, e pelos colegas que dividiram comigo as experiências mais marcantes no meu processo formativo.

O que me encanta na educação é a luta e esperança, e o PIBID faz parte dessa educação que tanto buscamos por melhoria e qualidade, os ataques sempre vão existir, mas a resistência somos nós que pesquisamos e estamos nesse cotidiano diariamente, podem até nos paralisar, mas jamais vão nos calar.

INTRODUÇÃO

A formação de professores é um processo que acontece ao longo do caminho da constituição profissional, sendo assim, muitas vezes se torna complexo e singularizado dentro do desenvolvimento dos sujeitos envolvidos. (CALLAI, 2013). Assim, cada sujeito vive um contexto cultural, histórico e social e, portanto, em constante movimento no seu processo de formação.

García (1999) destaca que a formação está ligada ao conceito de crescimento pessoal do indivíduo, sendo este o processo vinculado ao desenvolvimento do sujeito humano que busca sua identidade plena. Essa identidade está baseada nos princípios da sociedade, como também afirma Kullock (2000, p. 11), uma vez que “o ato de estar se formando significa que esta ação nunca está concluída totalmente”. Assim, essa afirmação só reitera que o processo de formação é contínuo e nunca estático.

Esse processo de formação acontece em vários espaços formativos, como igrejas, espaços partidários, escola e universidade. Segundo Callai (2013, p. 267), “a preocupação que se apresenta é fazer uma formação que considere um sujeito capaz de pensar por si próprio se assumindo sujeito que incorpora as ferramentas intelectuais para o seu fazer cotidiano”. A partir dessa preocupação é que se torna necessário e cabível o estudo sobre a formação de professores.

É importante ressaltar que a formação de professores tem sido uma das temáticas mais discutidas e investigadas no âmbito acadêmico. Alguns pesquisadores discutem a formação inicial, bem como a continuada de professores, destacando estas como foco de trabalho de pesquisas (NÓVOA, 1995, 2003, 2011; GARCÍA, 1999; GATTI, 2009, 2010, 2014; ANDRÉ, 2016; IMBERNÓN, 2009, 2011). Estes autores concordam que a formação de bons professores proporciona uma boa educação, seja ela na Educação Básica ou Superior. Tal formação pode se dar em dois grandes níveis: 1) A formação inicial, que acontece a partir da graduação, fornecendo a base inicial para docência. 2) A formação continuada, que é o processo permanente de aperfeiçoamento dos saberes necessários à atividade profissional, realizada durante o período em que o professor exerce a docência.

Nóvoa (1995) afirma que não há ensino de qualidade nem reforma educativa, nem renovação pedagógica, sem uma adequada formação de professores. É esse o desafio, investir na formação do professor, criando possibilidade de cursos, grupos de debate e oficinas, para que possamos alcançar bons resultados na educação.

Uma das problemáticas envolvidas sobre a formação de professores é a relação entre teoria (universidade) e prática (escola), será que os cursos voltados para formação estão de fato preparando os seus sujeitos para as realidades cotidianas que envolvem a educação no âmbito da escola, alunos e comunidade? Outro ponto importante é sobre a atratividade pelos cursos de formação, existe uma preocupação por conta da baixa procura pelos cursos de licenciaturas.

Essa situação Gatti (2010, p.6) assim justifica “a falta de professores bem formados nos diferentes níveis de ensino e, especialmente no Brasil, a escassez de profissionais para algumas áreas disciplinares dos últimos anos do Ensino Fundamental e Ensino Médio e a falta de professores qualificados em algumas áreas do conhecimento”. A autora fala da baixa procura pelos cursos de formação através de um relatório sobre a atratividade da carreira docente, apresenta dados que mostram a falta de professores no ensino médio em diversas áreas e isso reflete na atual situação da carreira docente, onde cada vez menos jovens procuram ingressar nos cursos de licenciatura. Essa questão nos leva a pensar nos sujeitos que já estão inseridos nos cursos de formação, muitos deles nem chegam a concluir o curso, por motivos pessoais ou por falta de identificação.

Faz-se necessário, diante do que foi apresentado, pensar em políticas de formação que possam contribuir com a valorização da profissão do professor; Gatti (2010, p. 70) pontua que é “urgente o desenvolvimento de políticas que tenham como prioridade a valorização do magistério”. Dessa maneira pode-se evitar um declínio da profissão docente e que de fato as pessoas que optem pela docência sejam assistidas na formação inicial e na atuação profissional.

O programa em estudo aqui foi criado em 2007 através de uma política de iniciação à docência para uma formação profissional de qualidade, chamado Programa Institucional de Bolsa de Iniciação à Docência (PIBID), uma iniciativa apoiada pela Coordenação Aperfeiçoamento de Pessoal de Nível Superior (CAPES), ligada ao Ministério da Educação (MEC), que oferece bolsas a alunos dos cursos de licenciaturas em instituições de ensino de nível superior em parceria com escolas públicas. O programa tem como principais objetivos o incentivo à docência através da qualificação de alunos de graduação para a prática docente, aproximando os mesmos do âmbito escolar (CAPES, 2014).

O programa foi criado inicialmente para as áreas de Química, Física, Biologia e Matemática para o ensino médio no edital 02/2009, em vista da carência de profissionais nessas áreas. Com o bom resultado do programa, no edital 61/2013 todos os cursos de

licenciaturas foram contemplados com o PIBID, para promover a integração entre universidade/escola. (CAPES, 2014).

Sabemos que o PIBID tem como foco a formação inicial de professores, mas alguns trabalhos como de Maldaner (2000) e Gatti et al (2014) já apontam que o mesmo também tem contribuído na formação continuada do professor que atua na escola, definido pelo programa como supervisor. Para melhor entendimento do leitor, será utilizado o termo professor/supervisor para referir-se a esse docente que atua na educação básica e, simultaneamente, está inserido no PIBID na função de supervisor. Para esses autores, os professores/supervisores além de contribuírem com a formação inicial dos bolsistas, também estão envolvidos nesse processo. O resultado dessa integração entre bolsistas e professores/supervisores pretende ser uma formação conjunta e eficaz para os envolvidos.

No curso de Geografia da Universidade Estadual de Santa Cruz (UESC) ocorreram dois subprojetos do PIBID. O primeiro abordava o estudo do lugar na cidade de Itabuna-BA e o segundo sobre a alfabetização cartográfica na cidade de Ilhéus-BA. Ambos os subprojetos atuavam em escolas públicas com um total de 28 bolsistas de iniciação à docência, 05 supervisores e 02 coordenadores de área. Desse modo, é possível a troca de experiências entre ensino superior e escola básica, incentivando a busca por estudos que visem a melhorar o cotidiano escolar, articulando-se teoria e prática na execução de estratégias inovadoras de ensino.

É importante destacar que os professores/supervisores ocupam um lugar central na operacionalização do PIBID, fazendo o acompanhamento dos bolsistas antes e durante as intervenções, de modo que ele esteja mais próximo diretamente aos estudantes de licenciatura, estabelecendo uma boa relação com o processo formativo dos futuros professores, criando um elo entre os licenciandos, a escola e a universidade (MALDANER, 2000).

Com base no que foi apresentado sobre formação de professores, surge a seguinte questão principal: **Como o PIBID pode contribuir na formação continuada dos professores/supervisores de Geografia?** Tal questão pode ser respondida por meio de um estudo que proporcione uma investigação da questão, para avaliar a contribuição do PIBID para esses professores envolvidos no projeto.

Sendo assim, esta pesquisa tem como objetivo geral: **Investigar a influência do PIBID na formação continuada dos professores de Geografia na Educação Básica.** Para alcançar tal objetivo, foram traçados os objetivos específicos: 1) Diagnosticar as concepções dos professores/supervisores em relação ao PIBID. 2) Analisar a participação do professor/supervisor nas intervenções do PIBID.

Analisar as contribuições do PIBID na formação continuada dos professores/supervisores de Geografia pode despertar o interesse para participarem de programas voltados para a formação de professores ocorrendo uma troca mútua de conhecimento e saberes, em uma situação na qual ao mesmo tempo esse professor está inserido na busca por uma formação continuada, seja dentro ou fora da universidade.

Para justificar a proposta desta pesquisa, foi necessário fazer uma revisão de literatura buscando trabalhos com palavras chave da temática apresentada. Delimitamos essa busca no Banco de Teses da CAPES, com três entradas diferentes no período de 2013-2017⁴. A primeira com a palavra “PIBID”, a segunda “PIBID-Geografia” e a terceira “PIBID-Supervisores”.

Pode-se observar um aumento gradativo de pesquisas cuja temática estava direcionada às palavras chave escolhidas. Com a primeira palavra “PIBID encontramos 207 trabalhos entre 2013-2017. Com a segunda palavra “PIBID-Geografia” 05 trabalhos e a terceira palavra “PIBID-Supervisor⁵” encontramos 16 trabalhos. Ou seja, neste levantamento, podemos perceber que não encontramos nenhum trabalho voltado para o supervisor de Geografia, porém os que foram encontrados deram embasamento para as discussões desta pesquisa.

Dos 16 trabalhos voltados para o PIBID-Supervisor, dois deles chamam atenção para o desfecho desta temática, o trabalho de Miranda (2016) que analisa o PIBID através das experiências dos professores/supervisores, em que o autor dá voz a esses supervisores para que possam observar sua participação no programa e os benefícios para esta formação. O segundo trabalho, de Hemielewski (2017), analisa a contribuição do programa PIBID/Subprojeto de Pedagogia na qualificação da formação dos professores/supervisores. Ou seja, ambos os trabalhos têm como principais sujeitos os professores/supervisores na perspectiva da sua formação continuada através do PIBID.

Por fim, convém indicar que o texto desta dissertação está organizado do seguinte modo: fundamentação teórica sobre formação de professores, o PIBID e a formação continuada e o professor de Geografia em seu processo formativo. Caminhos metodológicos com procedimentos de investigação e método de análise e os resultados e discussões no capítulo quatro dividido em três tópicos: Perfil das professoras participantes; PIBID e a

⁴ A delimitação desse período é pelo motivo que os primeiros trabalhos voltados para o PIBID começaram a ter ênfase nesse espaço/tempo.

⁵ Pelos sujeitos da pesquisa serem os professores supervisores do PIBID Geografia UESC, estes trabalhos encontrados justificam a necessidade de um estudo aprofundado, sendo que dos 16 trabalhos encontrados nenhum estavam direcionados ao PIBID Geografia e professores/supervisores.

aproximação entre a universidade e escola básica e o PIBID como espaço formativo; considerações finais.

Neste sentido, o tema da pesquisa se torna viável, tendo em vista que poucos trabalhos se debruçaram sobre a problemática apresentada. Por isso, se faz necessário compreender e se aprofundar na contribuição do PIBID na formação continuada dos professores/supervisores.

1 FUNDAMENTAÇÃO TEÓRICA

Este capítulo está dividido em três tópicos, que visam apresentar embasamentos teóricos que respaldam essa pesquisa; optamos por abordar autores que dialogam sobre formação de professores de modo geral com ênfase para os professores de Geografia, o PIBID e a formação continuada na Universidade Estadual de Santa Cruz- UESC.

1.1 Formação de professores

Para organizar melhor, apresento alguns autores que nos auxiliaram no embasamento teórico da pesquisa sobre alguns conceitos ligados à concepção de formação, formação docente inicial e continuada, por meio de autores como Nóvoa (1995), Imbernón (2009, 2011), Gatti (2009, 2010), André(2016), García (1999) e Maldaner (2000).

É necessário dentro dessa discussão compreender o sentido da formação e sua importância na carreira dos professores. Segundo o dicionário Aurélio (2002), a palavra formação vem do latim *formatione* que está relacionada ao que “dá forma, constituição, caráter ou o que modela”. Sendo assim, a palavra formação está ligada com a ação de formar. Percebe-se que a formação não é algo estático e acabado, mas acontece na dinâmica do desenvolvimento pessoal/profissional, mas também político, econômico, estético e ético, sem esquecer da influência do contexto histórico em que este desenvolvimento ocorre.

Assim, García (1999, p. 19) aponta que a formação está ligada ao desenvolvimento pessoal, enfatizando-o como “[...] o processo de desenvolvimento que o sujeito humano percorre na procura de sua identidade plena [...]”. Esta identidade está inserida nos princípios impostos pela sociedade e principalmente pela cultura no contexto em que está inserido, ou seja, modelos, normas e costumes a que nós, enquanto indivíduos, precisamos nos adaptar.

A afirmativa do García (1999) é relevante por conceituar formação com relação ao desenvolvimento pessoal, pois aponta que se formar nada mais é do que um trabalho sobre si mesmo, realizado em diversos meios, que o próprio sujeito procura. Sendo assim, a formação está ligada a algo construído de forma desejada e consciente, em que o sujeito é responsável pelo seu próprio desenvolvimento. Essa formação só acontece quando o indivíduo tem metas a serem alcançadas, quando também busca a formação de valores e não apenas a formação

técnica ou instrumental. Na verdade, não podemos pensar que a formação acontece de forma independente, devemos levar em conta que ela pode ser desenvolvida também por fatores exteriores aos sujeitos.

Segundo Prada, Freitas e Freitas (2010, p. 369),

Formar-se é um processo de toda a vida; enquanto seres humanos têm a possibilidade de aprender e, portanto, nos humanizamos permanentemente, mediante as relações e interações que nos acontecem em diversos ambientes culturais nos quais temos relações.

Sendo assim, formar-se é também um processo de aprendizagem que se realiza de forma individual ou coletiva. A formação se encaixa como processo de desenvolvimento humano e, portanto, profissional. É nesse sentido que García também conceitua a formação fazendo relação com o ato de desenvolver, aperfeiçoar e constituir. Para ele, a formação

[...] está geralmente associado a alguma atividade, sempre que se trata de formação para algo, entendida como uma função social de transmissão de saberes, de saber-fazer ou saber-ser [...]. Um processo de desenvolvimento e estrutura da pessoa que se realiza por meio da maturação interna e de possibilidades de aprendizagem por meio de experiências dos sujeitos (GARCÍA, 1999, p. 19).

Dessa maneira, a formação tem efeito de transformação, construção e modificação, algo que contribui principalmente com a realização pessoal, social e profissional, algo permanente e contínuo. Segundo Kullock (2000) o simples fato de estar se formando significa que essa ação nunca está concluída completamente. Ou seja, o indivíduo está em constante formação, formação esta importante para se adequar à cultura e à sociedade.

A temática sobre formação tem fundamental importância em educação e muitos autores apontam a necessidade de desenvolver uma doutrina própria, uma teoria que mergulhe nos estudos sobre os problemas específicos da formação. Na ótica de García, teria

[...] o trabalho de tornar claros os pressupostos antropológicos da formação, determinar os caminhos que o homem tem de percorrer no processo de se tornar 'homens', e indicar de que maneira é possível ajudá-lo neste empreendimento através de um estilo metódico, de acordo com um plano [...] (GARCÍA, 1999, p. 20).

Neste ponto de vista, o indivíduo é formado com os princípios sociais, morais e culturais. Assim também Prada, Freitas e Freitas pontuam a importância da

[...] formação como um caminho de diversas possibilidades, permite às pessoas que o transitam desenvolver-se, construir as relações que as levam a compreender continuamente seus próprios conhecimentos e os dos outros e associar tudo isso com

suas trajetórias de experiências pessoais [...] (PRADA, FREITAS e FREITAS, 2010, p. 370)

Ao que foi exposto pelos autores sobre formação, quero aqui enfatizar que é um contínuo caminhar dos profissionais da educação, e neste caminhar atuam as particularidades individuais e coletivas de caráter político, cultural e social, sendo todos autores da sua própria formação. Pensar na construção da formação de professores envolve principalmente toda a trajetória dos profissionais, suas concepções de vida, sociedade, escola, família, necessidades, dificuldades e limitações. O que gostaria de pontuar é que a construção dessa formação é sempre contínua, não fica apenas restrita a uma instituição, sala de aula, ou algum determinado curso, pois os próprios professores se formam mediante seu exercício profissional e seu crescimento pessoal.

Desta maneira, aproveito para aprofundar nas questões, apontando as necessidades para este trabalho, já que seu foco principal é a formação docente. No viés de se discutir sobre essa temática no contexto atual⁶ é que não podemos esquecer que nesse processo temos envolvidos escola, alunos, gestão e comunidade; assim, a formação não acontece de forma isolada. Nóvoa (1995) pontua que não é possível uma educação de qualidade quando não se tem uma boa formação dos professores, esta situação nos remete a pensar o quanto é fundamental o investimento nesta formação para a docência.

É de fundamental importância destacar o papel da Lei de Diretrizes e Bases da Educação (LDB) no que diz respeito à formação de professores para o exercício da profissão no ensino básico. Nesse sentido, vale verificar nos artigos 62, 63 e 64:

Art. 62. A formação de docentes para atuar na educação básica far-se-á em nível superior, em curso de licenciatura, de graduação plena, em universidades e institutos superiores de educação, admitida, como formação mínima para o exercício do magistério na educação infantil e nos 5 (cinco) primeiros anos do ensino fundamental, a oferecida em nível médio na modalidade normal. Art. 63. Os institutos superiores de educação manterão: I - cursos formadores de profissionais para a educação básica, inclusive o curso normal superior, destinado à formação de docentes para a educação infantil e para as primeiras séries do ensino fundamental; II - programas de formação pedagógica para portadores de diplomas de educação superior que queiram se dedicar à educação básica; III - programas de educação continuada para os profissionais de educação dos diversos níveis. Art. 64. A formação de profissionais de educação para administração, planejamento, inspeção, supervisão e orientação educacional para a educação básica, será feita em cursos de graduação em pedagogia ou em nível de pós-graduação, a critério da instituição de ensino, garantida, nesta formação, a base comum nacional. (BRASIL, 1996)

⁶ O contexto atual do cenário político de transição entre 2017 e 2019.

Assim, ficou concedida às universidades a possibilidade de organização dos cursos de formação de professores, de acordo com seus projetos institucionais, mas que fossem feitos em licenciatura plena. Neste momento, gostaríamos de enfatizar que ao falar da formação de professores, destacamos os dois níveis de formação: a formação inicial que acontece pelos cursos normais e de graduação fornecendo a base inicial da docência e a formação continuada que é o processo permanente de aperfeiçoamento dos saberes necessários à atividade profissional, realizada durante o período em que o professor exerce a docência; apesar de se constituírem como instâncias distintas, segundo Kulloock (2000), há entre elas uma relação de interdependência, onde a autora enfatiza que a formação continuada deve servir de base para repensar a formação inicial.

Independentemente do nível de formação, tanto inicial ou continuada, ambas perpassam por problemáticas atuais, que precisam de um olhar diferenciado, visto que são importantes no desenvolver de uma educação de qualidade, onde na maioria das vezes o professor é responsável por tudo que acontece no ambiente escolar. Ao mesmo tempo em que a formação deste professor possa estimular uma perspectiva crítico-reflexivo, Nóvoa pontua

[...] que a perspectiva crítico-reflexiva possa fornecer aos professores os meios de um pensamento autônomo e que facilite as dinâmicas de autoformação participada. Estar em formação implica um investimento pessoal, um trabalho livre e criativo sobre os percursos e os projetos próprios, com vista à construção de uma identidade, que é também uma identidade profissional [...] (NÓVOA, 1995, p. 25).

É importante para os professores o incentivo dessa busca reflexiva sobre sua formação, pois ser professor também se faz com suas experiências socialmente acumuladas. O professor articula seus conhecimentos específicos e pedagógicos com suas práticas, em seu processo de formação procura buscar embasamento pedagógico e didático, que vai lhe proporcionar novas dimensões do seu espaço. Mas isso só é possível através da sua formação continuada, que é entendida como um processo permanente de aperfeiçoamento dos saberes necessários à atividade profissional, realizada após a formação inicial, com o objetivo de melhorar a qualidade do ensino dos educandos.

Não podemos esquecer o papel da escola como um espaço formativo, onde os professores passam a maior parte do seu tempo. Nóvoa (2003) também ressalta a importância da escola como lugar da formação, valorizando o que chama de “formação-em-situação”. O autor deixa claro quando não pretende secundarizar o papel que as universidades desempenham na formação. Para ele “é evidente que a Universidade tem um papel importante 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” (NÓVOA, 2003, p. 5).

Levando em consideração o que foi exposto pelo autor, isso só fortalece os laços na formação de professores construída dentro da profissão, que inclui a participação de um professor mais experiente na formação do iniciante. Nóvoa (2003) enfatiza a importância da formação de professores a partir do momento que valoriza o trabalho em equipe e o exercício coletivo da profissão, destacando o quão é fundamental ter projetos educativos escolares, elevando a escola como um lugar da formação dos professores, é nesse lugar que as práticas são compartilhadas, as rotinas, as supervisões, as trocas acontecem.

Pelas contribuições acima, podemos destacar o PIBID como um programa que tem essa característica apontada por Nóvoa, no sentido de interligar universidade e escola, com o mesmo propósito formativo. O PIBID, além de dar conta dos objetivos, também amplia para uma perspectiva sócio política e geopolítica no sentido de estar em todos os estados do país em instituições federais, estaduais e privadas.

1.2 O professor de Geografia e sua formação

A formação de professores e o ensino de Geografia perpassam por várias indagações de autores como Pontuschka (2010), Cavalcanti (2008, 2013) e Callai(2003, 2013) a respeito de sua estrutura relacionada com o ensino-aprendizagem juntamente com a formação. Na maioria das vezes a problemática voltada para a formação do professor de Geografia reflete nos próprios alunos quando falam que a disciplina é descritiva e enfadonha causando certo desinteresse e empatia para a ciência (COUTO, 2014). Muitas das vezes esse desinteresse está relacionado à formação dos professores que por situações adversas não renovam suas práticas, inserindo os conhecimentos geográficos sem a contextualização.

O principal papel do professor de Geografia é de formar cidadãos críticos, reflexivos e atuantes nas práticas sociais através da realidade local. Sendo assim, Cavalcanti (2013, p. 11) destaca que “o conhecimento geográfico é, pois, indispensável à formação dos indivíduos participantes da vida social à medida que propicia o entendimento do espaço geográfico e do papel desse espaço nas práticas sociais”. Sobre o papel de formar cidadãos, Callai (2013, p. 267) pontua que “cada professor poderá proporcionar as condições e trabalhar para formar

cidadãos se ele próprio desenvolver a sua cidadania”, trazendo que esse professor precisa encontrar a sua identidade e ser protagonista da sua formação.

No caso dos professores de Geografia, a maior dificuldade, além do embasamento pedagógico e didático, é articular o saber prévio dos alunos com as práticas sociais, articuladas ao saber geográfico com o seu significado social, na reflexão da necessidade e das possibilidades de se trabalhar na prática, com os conhecimentos que são construídos. (CAVALCANTI, 2013).

Em alguns casos nos cursos de formação percebemos quando os conhecimentos específicos não se aplicam da mesma forma quando vamos para o ambiente escolar, talvez seja nesse momento que o professor se depara com algumas dificuldades. Porém os conhecimentos específicos também são fundamentais. Para isso o professor precisa estar antenado a conhecer epistemológica e metodologicamente sua área, bem como sua contribuição para o ensino.

Neste ponto de vista, Callai (2013, p. 68) diz que “não se pode pensar um educador que não seja competente no domínio técnico-científico de sua área de atuação docente, um professor que não entende do que se ensina”. A autora propõe a necessidade de pensar que o professor está inserido no mundo, onde o mesmo vai dialogar com conhecimentos da área e outros além da ciência específica. Cavalcanti (2012) percebeu em seu trabalho o quanto os professores da educação básica questionavam que os conhecimentos acadêmicos não se aplicavam à Geografia escolar; a autora justifica que não há uma correspondência entre as disciplinas científicas e as escolares. O que a autora quer dizer é que existe esse distanciamento do que se aprende na academia para o que vai se ensinar na prática escolar.

Mas ela aponta que “não se pode entender que toda diferença entre uma e outra “geografia” seja uma questão de distanciamento ou de não reconhecimento entre elas, já que pode acontecer, de fato uma reelaboração de conhecimentos, por sucessivos processos de mediação, mediação da teoria e a mediação prática” (CAVALCANTI, 2012, p. 31). Sendo assim, o professor de Geografia pode desenvolver seu trabalho tanto com os conhecimentos geográficos da academia quanto com o conhecimento da prática geográfica e para articular esses conhecimentos ele se nutre da própria geografia escolar, através da escola e dos colegas mais experientes.

Dando seguimento aos pressupostos teóricos aqui abordados, ainda em Callai (2003, p. 31), a autora coloca que a formação do professor de Geografia deve ser pautada em dois momentos: 1) a habilitação formal, inserida nos cursos de licenciatura; 2) a formação num processo construído na interação dialógica entre “pensar e teorizar a própria prática”.

É necessário compreender os momentos apontados pela autora, onde a habilitação formal refere-se à maneira como os cursos de licenciatura em Geografia estão sendo realizados. Por isso é de fundamental importância que os cursos de licenciaturas ofereçam aos futuros professores um embasamento teórico, conceitual e prático, para que em seu processo formativo, e posteriormente no seu planejamento e avaliação da sua prática, possam ter condições de discutirem teoricamente estas bases, como discutir o processo de ensinar e de aprender (CALLAI, 2003).

O segundo momento apontado pela autora é sobre a formação como um processo, no qual deve ser permanente a avaliação da prática docente. Quando o professor entra na sala de aula, encara dificuldades que são expostas ao próprio cotidiano escolar, e precisará encontrar a melhor forma de ensinar Geografia. Callai (2003) pontua que muitas vezes a formação não dá conta das problemáticas enfrentadas pelos professores no processo de ensino-aprendizagem.

Ainda existem muitas questões a serem vencidas a fim de melhorar a formação dos professores, dentre elas: a questão do distanciamento das instituições formadoras com a educação básica e o tratamento inadequado dos conteúdos dissociando a teoria da prática.

Segundo Pontuschka (2010, p. 41)

O professor conseguirá superar a fase das dificuldades, das situações problemáticas, se puder se integrar em grupos de discussão e participar de investigações e estudos sobre a educação ou sobre a Geografia que exijam articulação entre teoria e prática, que lhe permitam libertar-se da dependência de outrem e tomar suas próprias decisões.

A autora, como os demais, aponta a importância de parcerias entre universidade e educação básica, onde conjuntamente possam identificar os problemas a serem enfrentados, e possam juntamente tentar propostas em pesquisas ou grupos de diálogos. Pontuschka (2010) salienta que a articulação entre universidade e escola precisa ser planejada e não aleatoriamente para que possa construir saberes docentes e contribuir na profissionalização do futuro educador.

Castellar (2015, p. 32) destaca os pontos dessa interação, trazendo que “consideramos importante uma parceria entre universidade e escola pública para que possamos contribuir com uma educação de qualidade e uma formação docente que seja coerente com a realidade, estimulando a criatividade e a autonomia tanto dos professores quanto dos alunos.” A autora deixa claro que esta parceria pode motivar os futuros ou os professores já em exercício,

mostrando a importância que os desafios levam a compreender o contexto escolar para que possamos investir em uma educação com mais qualidade e inclusiva (CASTELLAR, 2015).

Ainda sobre a articulação entre universidade e escola, Cavalcanti (2012) questiona como promover esta relação entre as IES e as escolas, no que diz respeito à formação inicial e continuada de professores de Geografia. A autora coloca em questão que essa articulação deve estar integrada às políticas e metas das IES envolvidas, dos projetos pedagógicos dos cursos de formação e criar espaços de vivências entre os sujeitos envolvidos, trocando experiências e práticas. Assim, Cavalcanti (2012, p. 107) destaca que:

Em todos os momentos e em qualquer modalidade, eles devem ser considerados espaços formativos, de formação inicial ou formação continuada, cujo objetivo seria estabelecer intercâmbio para promover, pela ação conjunta das instâncias (via secretaria da educação ou não), o exercício da reflexão sobre as práticas, o exercício do trabalho coletivo, da criatividade e da autonomia, entendendo a escola como espaço formativo e a formação como processo contínuo de autoformação.

Formação do professor é isso, um processo de construção das habilidades e competências, das concepções teóricas e práticas, onde o sujeito se integra no seu desenvolvimento pessoal ao longo de sua trajetória. Sendo assim, essas questões precisam ser discutidas e avaliadas, para possibilitar desenvolver propostas políticas que voltem sua atenção às questões sobre formação e os problemas dos cotidianos nas escolas públicas. Precisamos compreender que o espaço escolar não serve apenas como coleta de dados ou um campo de aplicação da prática, mas, segundo Cavalcanti (2012, p. 108), “que a escola possa torna-se um espaço teórico-prático de formação e produção de conhecimentos sobre a prática pedagógica do professor”. Tanto Cavalcanti (2012) como Imbernón (2011) concordam sobre o papel da escola na formação dos professores, principalmente sobre a formação continuada. Ambos destacam que a formação do professor deve acontecer principalmente nos espaços de atuação profissional.

Outro ponto importante é que para a escola se efetivar como espaço formativo para os professores, ela deve se constituir como um espaço aberto e ligado aos movimentos da sociedade. Nesse sentido, Cavalcanti (2012, p 97) diz que “uma referência para o trabalho escolar com a Geografia devem ser as demandas de uma sociedade global, com problemas espaciais determinados, e as demandas locais, que trazem questões geográficas da cidade, do bairro ou da região, que estão reclamando por soluções técnicas e políticas.” A escola deve estar aberta para as demandas sociais e principalmente o professor de Geografia que é responsável por mediar, liderar e participar.

Diante do que foi apresentado neste espaço, o debate sobre a formação do professor de Geografia não está finalizado, existem diversas dimensões dessa problemática, porém destacamos a relação formação com os conhecimentos geográficos e a formação continuada desses sujeitos, visto que o desencadear dessa pesquisa necessita desse debate entre as relações universidade e escola, já que o programa em que acontece a ação dessa pesquisa (PIBID) está presente nessas duas instâncias.

1.3 PIBID e a formação continuada de professores

Esta segunda parte dos pressupostos teóricos tem como base discutir uma das políticas de iniciação à docência que foi implantada no âmbito nacional, com o propósito de oferecer formação profissional de qualidade aos futuros docentes, resultando posteriormente em avanços significativos na educação básica.

Uma das fontes utilizadas para fundamentar esta pesquisa é o relatório de estudo de Gatti, Barreto e André (2011), André (2016), Martins (2012), com esses autores conseguimos articular o PIBID juntamente com a proposta da pesquisa, dando ênfase na formação continuada.

O PIBID, criado em 2007 e regulamentado pelo Decreto nº 7.219/2010, é uma iniciativa do MEC, apoiada pela CAPES, que fomenta a iniciação docente e contribui para a qualificação da formação, visando melhorias na educação básica pública através de projetos institucionais. Por intermédio da CAPES, o programa concede bolsas para os estudantes da graduação, bem como ao coordenador institucional, que fica responsável por acompanhar e planejar a execução das ações do programa nas instituições superiores (IES); aos coordenadores de área, responsáveis pelo planejamento, organização e execução das ações em sua área de conhecimento, orientando e avaliando os bolsistas, sendo intermediários entre as escolas públicas e a Universidade; e aos supervisores (professores da educação básica), que são responsáveis por supervisionar as ações dos estudantes bolsistas na escola.

A CAPES, como responsável por divulgar os editais, considera aceita a submissão dos projetos pelas IES que contemplem os objetivos e metas do programa. Sendo assim, são objetivos e metas do programa. Art. 3º do decreto 7.219/2010:

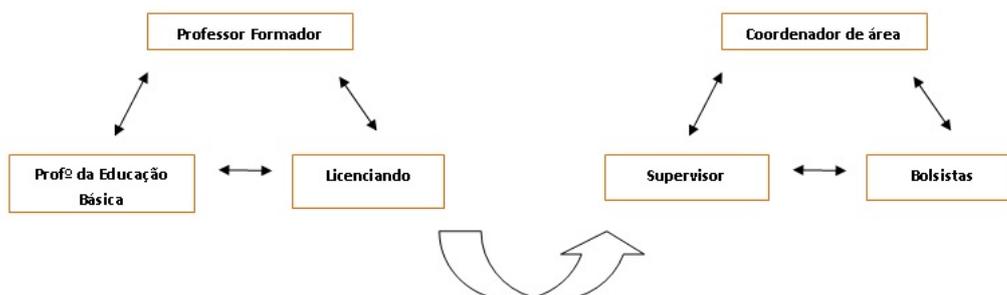
I - Incentivar a formação de docentes em nível superior para a educação básica;

- II - Contribuir para a valorização do magistério;
- III - elevar a qualidade da formação inicial de professores nos cursos de licenciatura, promovendo a integração entre educação superior e educação básica;
- IV- Inserir os licenciandos no cotidiano de escolas da rede pública de educação, proporcionando-lhes oportunidades de criação e participação em experiências metodológicas, tecnológicas e práticas docentes de caráter inovador e interdisciplinar que busquem a superação de problemas identificados no processo de ensino-aprendizagem;
- V- Incentivar escolas públicas de educação básica, mobilizando seus professores como cofomadores dos futuros docentes e tornando-as protagonistas nos processos de formação inicial para o magistério; e
- VI - Contribuir para a articulação entre teoria e prática necessárias à formação dos docentes, elevando a qualidade das ações acadêmicas nos cursos de licenciatura.

Tais objetivos correspondem a uma estrutura de ensino que, segundo Gatti (2010, p. 1360), possibilita a profissionalização do professor, pois permite “a constituição de uma base sólida de conhecimentos e formas de ação”, dissolvendo a ideia do profissional do improvisado e da técnica e pensando numa perspectiva daquele que é capaz de lidar com os diferentes problemas “estando capacitado para construir soluções em sua ação, mobilizando seus recursos cognitivos e afetivos”.

O PIBID por sua vez acaba agregando com a possibilidade da profissionalização do professor, por mais que o objetivo central do programa seja a formação inicial, alguns autores como Maldaner (2000) e Martins (2012) conseguem pontuar algumas questões relacionadas ao programa. Maldaner (2000) ressalta a importância de se ter uma formação contínua e continuada, que vá além do que foi absorvido durante a graduação. Além disso, é preciso que a formação passe por constante avaliação que, por sua vez, constitui as diversas formas de pesquisa e investigação. Ao apresentar esta ideia, o autor propõe uma relação entre três sujeitos (professor formador, professor da educação básica e o licenciado) e considera esta uma forte possibilidade para a formação do professor. A esta relação denomina como tríade da formação docente (Figura 3).

Figura 3 – Tríade de formação docente proposta por Maldaner (2000)



Na figura 03, no lado direito elaboramos segundo a proposta de Maldaner (2000) o que significa sua tríade quando inserimos os sujeitos do PIBID. O Coordenador de área na função do professor formador, o supervisor como o docente da educação básica e o licenciando que seria o bolsista (formação inicial). Assim, é possível entender que o PIBID possui também um caráter de formação continuada por possibilitar aos professores/supervisores experiências que contribuem diretamente em sua prática docente.

E por fim, o PIBID, um programa que também fornece bolsas para os estudantes de cursos de licenciatura plena, como dito anteriormente, para desenvolver intervenções nas escolas públicas da educação básica, sob orientação do professor universitário e supervisionado pelo professor da educação básica.

Diante do que foi apresentado, é possível um trabalho colaborativo entre os professores formadores (universidade), o licenciando (bolsistas) e o professor da escola (supervisor) que permite o fortalecimento da relação entre universidade e escola, além da troca de saberes influenciando positivamente na formação dos sujeitos envolvidos. É nesse sentido que Nóvoa (2011) nos leva a pensar a fundamental importância da colegialidade, a partilha de saberes e as culturas, propondo o que ele chama de ‘parcerias’ que possam melhorar para atingir a qualidade da formação.

Sendo assim, é válido os programas voltados para a iniciação à docência quanto os de formação continuada, principalmente quando estão articulados entre universidade e a escola, em que muitas vezes a teoria fica distante da própria prática pedagógica.

Por isso que o levantamento que Gatti, Barreto e André (2011) realizaram sobre as políticas docentes pontua claramente os objetivos, sujeitos e propostas dessas políticas como ponto positivo na formação de professores, alguns deles como: Plano Nacional de Formação de Professores (PARFOR) um programa emergencial, constituindo uma proposta de formação inicial em serviço, destinado para professores em exercício na rede pública da educação básica que não possuem formação de nível superior. Porém, essa foi a proposta inicial, posteriormente o MEC alterou a proposta, podendo realizar o curso 1ª e 2ª licenciatura.

Existe também o programa de Bolsa Alfabetização (BA) criado em 2007, voltado para estudantes de licenciatura, com a supervisão do professor universitário, que atuam nas escolas da rede estadual de São Paulo. Vale ressaltar que nesse programa só existe remuneração para os licenciados e os professores da universidade (ANDRÉ, 2016). Outro programa que funciona articulado ao BA é o Ler e Escrever, que tem como objetivo garantir o domínio da leitura e da escrita para os alunos do primeiro ciclo do Ensino Fundamental, os sujeitos

envolvidos são alunos dos cursos de Pedagogia e Letras ligados às Instituições de Ensino Superior (IES).

Trago esses exemplos de programas para ressaltar duas características em comum: o fato de conceberem a escola como um local para a formação de professores, visando o que falamos acima da integração entre Universidade e instituições escolares de educação básica, ressaltando que esses programas em sua maioria estão voltados para a formação inicial, porém pelo impacto positivo, os professores da educação básica também são impactados com o desenvolver dos projetos, já que estão inseridos nas escolas participativas. O segundo ponto é a contribuição desses programas na formação continuada dos professores.

Aqui neste trabalho vamos utilizar o PIBID, que contempla vários cursos de licenciaturas em diversas IES do Brasil. É oportuno destacar os relevantes elementos que, segundo Miranda (2016), o programa reconhece: a escola como espaço de formação, a importância do docente e principalmente da valorização profissional que precisa estar apoiada pelas políticas permanentes. Assim, podemos compreender que é necessário o estímulo da profissão, uma progressão de carreira, bem como a formação inicial e continuada, pilares essenciais na profissionalização.

Assim, o PIBID é o maior programa voltado para a formação de professores, em termos de orçamento, abrangência, na intensidade, qualidade ética e política, geopolítica e econômica e principalmente das mudanças sociais. Por isso que através do PIBID observamos possibilidades de uma contribuição na formação continuada dos professores (BRASIL, 2014).

Quando o PIBID foi lançado em 2007, a princípio só contemplava as áreas de Ciências Exatas e da Natureza com o objetivo de suprir a carência de profissionais nestas áreas. Em 2009 acontece a ampliação do programa para atender às demais licenciaturas que compõem os currículos escolares (Sociologia, História, Geografia, Língua Portuguesa, Língua Estrangeira, Pedagogia, Educação Física e Filosofia), incluindo também Educação Infantil, Educação de Jovens e Adultos, Educação Indígena, do Campo e comunidades Quilombolas.

Sobre o PIBID, Miranda (2016, p. 14) ressalta “o ineditismo do PIBID enquanto programa do governo que, em parceria com a CAPES, tradicionalmente um órgão fomentador de pesquisas, direciona-se para o ensino, fornecendo bolsas e oportunizando que a formação de licenciatura ocorra no ambiente escolar.” E sobre este ponto apresentado, ao mesmo tempo em que oportuniza o contato dos licenciandos, não podemos esquecer os professores/supervisores que também acabam se aproximando das IES, onde muitos depois de formados e já atuantes nas escolas vêm essa possibilidade um pouco limitada, por conta das demandas da profissão. Querendo ou não o PIBID oportunizou este encontro.

Faz-se necessário pontuar que políticas sobre formação de professores vêm sendo amplamente discutidas nas últimas duas décadas, e aqui gostaria de pôr em evidência o PIBID, que se torna um programa de ações e preocupações quando se trata da formação inicial e continuada. Gatti (2010) destaca que o PIBID tem sido apontado como uma política estratégica e interessante para a valorização docente, visto que a autora em um relatório sobre atratividade docente, destaca o forte desinteresse dos jovens pelos cursos de licenciatura. A mesma pode verificar que há muitas críticas voltadas para a formação dos docentes da educação básica, em que aponta ser muito conteudista e teórica demais, e às vezes esquece da parte didática e pedagógica, com um distanciamento da prática; o PIBID vem quebrar com esse distanciamento e a falta da procura pelos cursos de licenciaturas, diminuindo essa distância entre a teoria e a prática, unindo cada vez mais as universidades com as escolas.

Ainda sobre o PIBID, o que ele de fato está possibilitando aos sujeitos envolvidos como enfatiza Hemielewski (2017, p. 29),

O PIBID possibilita ao futuro docente um contato real com a situação escolar brasileira antes de sua titulação. Esta experiência evidencia toda a complexidade e os desafios da docência, numa concepção real e do contexto idealizado. Em contrapartida, esses acadêmicos oferecem aos docentes já em exercício e à escola de uma maneira geral, a oportunidade de repensar o fazer pedagógico, oxigenando o processo de ensino-aprendizagem com novos saberes, tecnologias e métodos.

Devido a questões curriculares dos cursos de formação de professores, os alunos em sua maioria só têm esse contato com o ambiente escolar no estágio supervisionado, que varia de uma instituição para outra, mas em geral isso só acontece a partir do 4º ou 5º período da sua graduação. O diferencial entre o PIBID e o estágio supervisionado⁷, é que esse contato se antecede, onde os envolvidos participam da rotina escolar e o principal que eles não assumem o lugar do professor/supervisor, apenas conduzem momentos de intervenções ligados ao contexto que está sendo trabalhado na sala de aula.

Percebe-se que o PIBID atende aos requisitos voltados para a formação, não apenas como um articulador entre teoria e prática, mas por possibilitar a vivência concreta da educação básica, além de oportunizar uma formação continuada.

Em suma, pelos resultados apresentados na pesquisa de Gatti et al (2014), conclui-se que o PIBID consegue alcançar os professores da educação básica, gerando estímulos para a busca de conhecimentos e principalmente um despertar para novos estudos, aproximando o

⁷ Vale ressaltar, que o PIBID não substitui o estágio supervisionado, mas os bolsistas que passam pelo programa vão para o estágio com uma vivência escolar mais preparada em relação àqueles que nunca tiveram tal oportunidade. (MARTINS, 2012)

professor do meio acadêmico, onde o programa incentiva a divulgação das atividades do programa em eventos acadêmicos, inserindo esse professor na produção desse conhecimento. Na maioria das vezes esses professores não percebem que são os coformadores daqueles bolsistas, ou seja, uma troca mútua entre esses sujeitos.

Dessa maneira, Miranda destaca a importância do PIBID como uma política pública de formação, concluindo que:

O PIBID contribui para a valorização da profissão de professor; tem conseguido atrair, despertar o interesse para a docência; constitui-se em uma rara política de atenção à formação inicial dos professores para a educação básica; é um programa que desacomoda as licenciaturas e mobiliza escolas; tem promovido a aproximação entre as instituições de ensino superior com a escola básica; por suas contribuições, deve ser institucionalizada e tornada perene. (MIRANDA, 2016, p. 32).

Assim, o PIBID também tem proporcionado um processo de formação que cria condições para o desenvolvimento pessoal e profissional. Cada projeto das IES participantes terá concordâncias como divergências no seu desencadear, mas, pelos trabalhos apresentados, é que o programa precisa melhorar no quesito alcance de mais escolas e sujeitos envolvidos.

Dentro da necessidade formativa, nossa pesquisa procura dar ênfase nas contribuições do PIBID para os professores/supervisores, sendo assim, tendo a clareza de que o programa é voltado para a formação inicial, porém em concordância com Gatti et al (2014, p. 5) “com seu desenho, o PIBID é formação inicial para os alunos das licenciaturas; é também formação continuada para os professores/supervisores (educação básica) e para os coordenadores de áreas (IES)”.

Por isso, nesta perspectiva do PIBID, é necessário compreender o fazer pedagógico docente articulado aos processos de formação dos mesmos, quando eles percebem que a construção se constitui de forma coletiva e dinâmica.

Sobre isso, Imbernón (2009, p. 64) afirma que:

A cultura do isolamento na profissão educativa faz com que o compromisso se separe da satisfação no trabalho, beneficiando os que se comprometem pouco e criando condições para que não haja solidariedade nas instituições educativas, estabelecendo-se lutas internas e padrões de trabalho, muitas vezes, egoístas e competitivos, os quais favorecem uma atomização educativa, com pensamento e trabalho isolados, compartimentando e sempre fazendo as coisas cada um a seu modo.

O autor concorda com a importância do trabalho coletivo dos profissionais da educação, sendo que o contrário se torna um trabalho individualista, que provoca uma dicotomia entre ensinar e o prazer em realizar tamanha tarefa. Pode-se deduzir que nesta

situação um professor que está insatisfeito acaba não desenvolvendo suas funções da maneira como é esperado, ou seja, com menos profissionalidade (IMBERNÓN, 2009).

Neste sentido, a formação continuada pode romper com o individualismo. Aprender através do diálogo, da colaboração e participação fortalece o interesse do coletivo envolvido. Imbernón (2009) coloca que quando o professor toma a iniciativa de buscar uma formação continuada, os resultados são mais significativos, contribuindo para o que ele chama de “novo” perfil do professor que se valoriza enquanto sujeito de si mesmo, e ver a necessidade de se realizar pessoalmente.

Imbernón (2011, p. 16) considera de fundamental importância a formação de atitudes por partes dos professores, sugerindo que haja uma partilha de conhecimento, principalmente na comunicação da tomada de decisões, focando o que o autor disse anteriormente sobre o trabalho coletivo, defendendo como necessário “desenvolver uma formação em que trabalhar as atitudes seja tão importante quanto o restante do conteúdo”. O referido autor atesta que a aquisição de conhecimentos por parte dos professores está ligada à prática profissional e condicionada pela organização da instituição onde essa prática se realiza. Diz ele: “Por isso é tão importante desenvolver uma formação na instituição educativa, uma formação no interior da escola. A prática educativa é pessoal e contextual, precisa de uma formação que parta de suas situações problemáticas”. (IMBERNÓN, 2011, p. 17).

Portanto, a escola tem o papel de promover essa formação continuada para os seus professores. Nóvoa (2011) enfatiza que essa formação não pode ficar apenas encarregada pelas IES, mas as escolas podem promover tais atividades coletivas de formação, assim teríamos o maior número de professores contemplados, visto que as demandas do trabalho docente acabam afastando esse profissional dos ambientes acadêmicos.

É por isso que o PIBID ganhou espaço nos ambientes escolares com sua forma diferenciada de intervenção, buscando sempre trabalhar de maneira interdisciplinar e levando os sujeitos participantes a se inserirem no processo formativo que ele acaba proporcionando.

Fica claro que o PIBID objetiva a relação da universidade com a educação básica e vem contribuindo muito na formação permanente e continuada dos professores que já atuam na educação. Portanto, não basta estar professor é preciso ser professor, estar comprometido com o seu ofício, estabelecer relação entre os conhecimentos práticos e teóricos, constituindo-se um profissional da educação. Fazendo e sendo a diferença, diante dos paradigmas que a educação constantemente está passando.

1.4 PIBID na Universidade Estadual de Santa Cruz – UESC

O PIBID da Universidade Estadual de Santa Cruz – UESC iniciou suas atividades em 2010⁸ e atualmente envolve 14 subprojetos vinculados aos cursos de licenciatura da IES, contemplando as seguintes áreas de formação: Biologia, Ciências Sociais, Educação Física, Filosofia, Física, Geografia, História, Interdisciplinar⁹, Letras-Espanhol, Letras-Inglês, Letras-Português, Matemática, Pedagogia e Química.

Cada subprojeto tem um ou mais coordenadores de área, devido ao fato de que algumas áreas tenham mais de um subprojeto sendo desenvolvido. Os professores/supervisores variam de acordo com os projetos e as escolas envolvidas, em média cada um tem de 3 a 4. Sobre os bolsistas, cada subprojeto tem em torno de 24 a 30 bolsistas que precisam se dedicar 20 horas semanais às atividades do projeto.

A UESC está localizada no Sul da Bahia entre dois importantes municípios: Ilhéus e Itabuna. A rede pública de Ilhéus atende em média 44 mil estudantes em todos os níveis, e o município de Itabuna possui cerca de 48 mil alunos em idade escolar, segundo Massena¹⁰ (2015). Sendo assim, a UESC desenvolve um importante papel na região Sul e extremo Sul da Bahia, através da formação de profissionais para serem inseridos no mercado de trabalho, mas em especial a formação de professores, onde são ofertados 11 cursos de licenciatura plena.

Ainda segundo Massena, no que diz respeito ao investimento na formação de professores:

O investimento em Educação deve necessariamente passar pelo professor, pela sua valorização socioeconômica e pela formação adequada. Toda e qualquer mudança que se queira na educação encontra, nesse profissional, sua peça essencial, pois é ele o agente decisivo que fomenta e responde pelo sucesso do processo de ensino e aprendizagem (MASSENA, 2015, p. 46).

Para a autora, o PIBID tem auxiliado na valorização dos futuros professores, como os bolsistas e os professores/supervisores, tendo em vista que os licenciandos têm a oportunidade de estabelecer relações entre a teoria e sua prática no seu futuro ambiente de trabalho. E não

⁸ A universidade teve aprovado pelo Edital 02/2009 CAPES/DEB dez projetos referentes aos cursos de licenciatura (Ciências Biológicas, Ciências Sociais, Educação Física, Filosofia, Física, História, Letras, Matemática, Pedagogia e Química). Em 2011, com aprovação no Edital 001/2011, iniciaram-se mais onze projetos novos, considerando-se os cursos de Licenciatura citados anteriormente e acrescentando-se a Geografia. No Edital 061/2013, a universidade foi contemplada com onze projetos novos referentes aos cursos supracitados.

⁹ O Subprojeto interdisciplinar contempla a formação dos licenciandos dos cursos de Educação Física, Letras e Matemática, dialogando com a educação especial em uma perspectiva inclusiva.

¹⁰ A professora Elisa Prestes Massena é coordenadora de área do subprojeto de Química na UESC.

podemos esquecer que o professor/supervisor tem a oportunidade de repensar a sua prática, a partir do momento que orienta os bolsistas na execução das atividades, ou seja, uma troca de formação.

Dentro das diversas atividades desenvolvidas pelo PIBID/UESC, a instituição promoveu o seu II Seminário Institucional PIBID e o VII Seminário Baiano do PIBID nos dias 30/01 a 01/02 de 2018 com a temática “A importância da continuidade do PIBID para a formação de professores: memórias, reflexões e desafios”. Foram discutidos neste evento os rumos da formação inicial e continuada dos professores das diferentes áreas do conhecimento, no atual cenário político do nosso país, avaliando a implantação e desenvolvimento de políticas educacionais para a formação docente, em especial a avaliação da importância do PIBID na formação dos professores.

Um dos pontos culminantes do evento foi a conferência de abertura, onde o representante baiano no Fórum Nacional do Programa Institucional de Bolsa de Iniciação à Docência, João Danilo Batista de Oliveira, da Universidade Estadual de Feira de Santana (UEFS), defendeu a continuidade do programa, *“Defendemos este projeto acreditando na qualidade dos professores e nos resultados alcançados pelos estudantes que participam do programa. O PIBID serve como um distintivo para todos que participam desta experiência”*.(informação verbal)

Também na conferência de abertura contamos com a presença do Prof. Dr. Luiz Dourado da Universidade Federal de Goiás (UFG); o mesmo palestrou sobre “A política de formação de professores: desafios para a universidade”, pontuou a relevância do PIBID e destacou o papel das IES para que programas como esse não venham ao fim devido às estratégias políticas,encorajando os envolvidos para que a luta não pare.

Neste contexto de reflexões sobre o PIBID, o foco do presente trabalho é o subprojeto¹¹ de Geografia, coordenado pela professora Tereza Genoveva N. Torezani Fontes, desenvolvido em duas escolas do município de Ilhéus-BA. A temática do subprojeto é alfabetização cartográfica, a proposta do projeto é inserir atividades lúdicas voltadas para os conteúdos cartográficos. Alguns autores como Castrogiovanni e Costellar (2007) e Almeida (2001) enfatizam a importância de uma boa alfabetização cartográfica. Dentro da proposta do subprojeto pontuamos aqui os principais conteúdos que foram trabalhados: lateralidade, orientação, coordenadas geográficas, noção de escala, projeções cartográficas, fuso horário e organização espacial.

¹¹ Gostaria de ressaltar que o PIBID/UESC Geografia também tem um outro subprojeto com a temática “Estudo do lugar”, desenvolvido no município de Itabuna-BA sob a coordenado do prof. Dr. Paulo Rodrigues Santos.

No início do projeto, elaboramos um teste de sondagem com os principais assuntos mais trabalhados na parte da cartografia escolar, com a aplicação nas turmas do 6º ao 9º ano, e através desse teste ficou clara a deficiência dos alunos sobre esses assuntos. A partir desse resultado que os planos de intervenções foram traçados dando prioridade às questões de orientação e localização, questões que mais tiveram erros no teste.

O resultado desse teste foi transformado em artigo e publicado por Pereira e Fontes (2015); nesse trabalho apresentamos as questões aplicadas e os erros mais cometidos nos diferentes assuntos ligados à cartografia, e apresentamos a nossa primeira intervenção que foi um quebra-cabeça do mapa do Brasil.

Segundo Pereira e Fontes (2015, p. 16), “o aluno precisa ser preparado para ler as representações cartográficas e os professores devem instrumentalizar seus alunos para além de lerem mapas construir seus próprios mapas”. A partir desta compreensão, os trabalhos desenvolvidos tiveram como principal objetivo a construção e produção de mapas locais. Castrogiovanni e Costella (2007) deixam claro que só é capaz de ler mapas aquela pessoa que aprendeu a construí-los, ou seja, a relevância de representar o espaço vivido através de mapas mentais, maquetes, dentre outros instrumentos.

O subprojeto de Geografia tem proporcionado relevantes intervenções sobre a abordagem cartográfica, tema muito debatido em ambientes acadêmicos devido ao grande déficit entre alunos, mas esse problema muitas vezes acontece na formação desse professor, onde pode-se perceber que as professoras/supervisoras alegaram a dificuldade em trabalhar os conceitos cartográficos. O PIBID/UESC Geografia tem alcançado grandes avanços¹² no desenvolver das atividades, a tríade envolvida consegue articular teoria e prática construindo novos saberes a partir das experiências vividas no ambiente escolar.

¹² Avanços esses que podem ser contemplados pelo leitor nos resultados desse trabalho.

2 CAMINHOS METODOLÓGICOS E PROCEDIMENTOS DA PESQUISA

“Não há ensino sem pesquisa e pesquisa sem ensino”.

Paulo Freire

O principal objetivo deste capítulo é apresentar o caminho metodológico desta pesquisa, que está pautada numa abordagem qualitativa, de caráter exploratório, com o propósito de conhecer as contribuições do Programa Institucional de Bolsa de Iniciação à Docência- PIBID/CAPES na formação continuada de três professoras/supervisoras que atuaram no subprojeto de Geografia no edital 61/2013 com a temática Alfabetização Cartográfica em Ilhéus-BA.

2.1 Abordagem metodológica

Nosso trabalho pode ser definido como uma pesquisa exploratória que, como afirma Gil (1991), objetiva proporcionar maior familiaridade com um tema ainda pouco explorado, pouco conhecido, em que se busca torná-lo mais explícito, contribuindo para aprimorar ideias já existentes. Seu planejamento é flexível, de modo que possa possibilitar a consideração de variados aspectos relativos ao fato estudado. O autor nos traz que, na maioria dos casos, essas pesquisas exploratórias se fazem, inicialmente, através de um levantamento bibliográfico em torno do tema e das abordagens, seguido de entrevistas com pessoas que tenham ou já tiveram experiência ou familiaridade com o problema estudado.

Na busca por responder ao objetivo geral da nossa pesquisa, a saber, investigar a influência do PIBID na formação continuada dos professores de Geografia na educação básica, optamos pela abordagem qualitativa que, segundo André (2005, p. 47), tem como foco “o mundo dos sujeitos, os significados que atribuem às suas experiências cotidianas, sua linguagem, suas produções culturais e suas formas de interações sociais”.

Sobre a abordagem qualitativa em educação, André (2005) destaca cinco características: a) a pesquisa qualitativa tem o ambiente natural como sua fonte direta de dados e o pesquisador como seu principal instrumento; b) os dados coletados são predominantemente descritivos; c) a preocupação com o processo é maior do que com o

produto; d) o significado que as pessoas dão às coisas e à sua vida são focos de atenção especial pelo pesquisador; e) a análise dos dados tende a seguir um processo indutivo.

A pesquisa qualitativa não se preocupa basicamente com a representatividade numérica, mas com o verdadeiro aprofundamento da compreensão do grupo social de uma organização. Para Goldenberg (1997, p. 34)

Os pesquisadores que adotam a abordagem qualitativa opõem-se ao pressuposto que defende um modelo único de pesquisa para todas as ciências, já que as ciências sociais têm sua especificidade, o que pressupõe uma metodologia própria. Assim, os pesquisadores qualitativos recusam o modelo positivista aplicado ao estudo da vida social, uma vez que o pesquisador não pode fazer julgamentos nem permitir que seus preconceitos e crenças contaminem a pesquisa.

A autora deixa clara a importância da imparcialidade diante do desenvolvimento da pesquisa. Cabe a nós, que optamos pela abordagem qualitativa, buscar explicar o porquê das coisas, expondo o que precisa e convém ser feito e os passos dados. Seguindo as orientações de um trabalho qualitativo, Goldenberg (1997) alerta que para evitar problemas com a utilização do método qualitativo, o pesquisador precisa apresentar os processos por meio dos quais suas conclusões foram alcançadas:

O pesquisador deve tornar essas operações claras para aqueles que não participaram da pesquisa, através de uma descrição explícita e sistemática de todos os passos do processo, desde a seleção e definição dos problemas até os resultados finais pelos quais as conclusões foram alcançadas e fundamentadas (GOLDENBERG, 1997, p.48-49).

Logo, pelas orientações da autora, este trabalho está dividido em etapas que serão apresentadas no próximo tópico.

2.2 Procedimentos de investigação

Por ser uma pesquisa de abordagem qualitativa pautada pelos pressupostos da investigação exploratória, a pesquisadora iniciou a primeira etapa com a revisão bibliográfica em torno das temáticas que abordavam o PIBID; essa revisão aconteceu no banco de teses da Capes no período de 2013-2017, com três entradas diferentes na área de busca (1º PIBID – 2º PIBID Geografia – 3º PIBID Supervisores). Com o levantamento organizado por cada entrada pesquisada observou-se o seguinte: foi encontrado um total de 207 trabalhos com a temática PIBID, 05 trabalhos com PIBID Geografia e 16 trabalhos com PIBID Supervisores. Como o

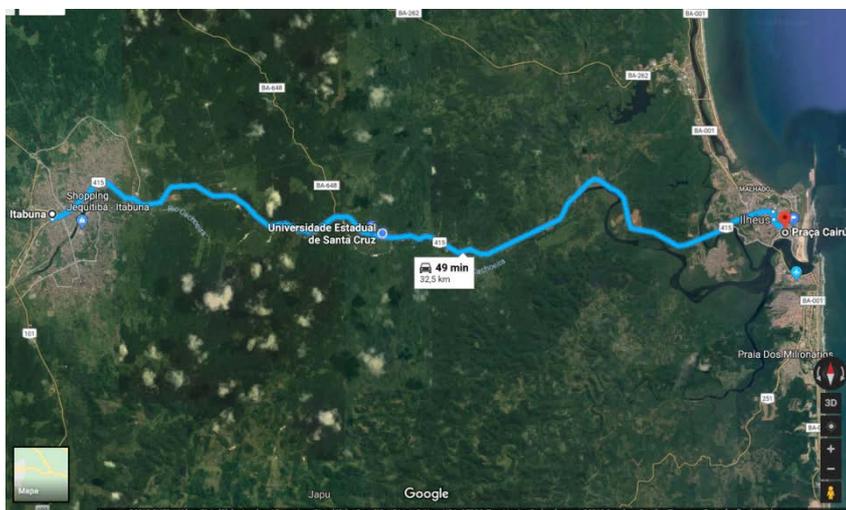
foco da pesquisa são os professores/supervisores do Programa, optamos por dar ênfase nos trabalhos cujos sujeitos foram os professores/supervisores; no caso da temática PIBID Geografia, nenhum dos cinco trabalhos encontrados tinha o supervisor como foco do trabalho, apenas os bolsistas discutindo a formação inicial através do programa, e contribuição para o ensino de Geografia e também como uma proposta de formação relevante.

Por meio da leitura dos dezesseis trabalhos onde o professor/supervisor é o sujeito central, pode-se perceber a relevância da presente pesquisa, onde há uma necessidade investigativa de modo geral desses sujeitos e suas áreas específicas de ensino. Dos trabalhos analisados há apenas as áreas de Educação Física, Língua Inglesa, Física, História, Artes Visuais e Ciências da Natureza e um único trabalho encontrado analisou um professor/supervisor de cada subprojeto do PIBID da Universidade Federal de Viçosa-MG. (MIRANDA, 2016).

Nenhum desses trabalhos tinha o professor/supervisor da área de Geografia como foco da pesquisa, o que nos move a uma responsabilidade e comprometimento ainda maior, em trazer dados significativos que possam contribuir com essa discussão apresentada em torno do PIBID e os professores/supervisores de Geografia que participaram do projeto em Ilhéus-BA.

A segunda parte da pesquisa foi a escolha dos sujeitos envolvidos, mencionada no início desse trabalho; a Universidade Estadual de Santa Cruz- UESC conta com dois subprojetos na área da Geografia, um com a temática “Estudo do Lugar” e a outra “Alfabetização Cartográfica”, o primeiro desenvolvido na cidade de Itabuna-BA que fica a 14 km de distância da UESC, e o segundo projeto é realizado na cidade de Ilhéus-BA a 18 km da universidade como mostra a figura 01.

Figura 4- Cartograma com o recorte das cidades de Itabuna e Ilhéus-BA



Fonte: Google Earth.

A figura 4 apresenta a situação local da UESC, situada entre os polos urbanos de Ilhéus e Itabuna, também é a principal instituição de ensino superior nesse vasto território baiano. Outro fator de destaque é que está situada no coração da Mata Atlântica e durante seus 27 anos de existência tem se dedicado ao ensino, pesquisa e extensão, principalmente para a região sul e extremo sul da Bahia. A UESC oferece 33 cursos de graduação, sendo que 11 cursos são de licenciatura; desses cursos todos estão inseridos no projeto institucional do PIBID que começou suas atividades no ano de 2010, apenas com cursos de Ciências Exatas e da Natureza. Com a abertura do edital 61/2013 CAPES, os demais cursos de licenciatura foram inseridos, inclusive o de Geografia.

O subprojeto de Geografia da UESC iniciou suas atividades no ano de 2014 com as temáticas de Alfabetização Cartográfica e Estudo do Lugar, como mencionado anteriormente, e as professoras/supervisoras participantes da pesquisa fizeram parte do subprojeto de Cartografia. O convite para participar da pesquisa foi feito para ambos os projetos, mas apenas o primeiro confirmou participação. Por esse motivo foram colaboradoras três professoras/supervisoras que atuam nas escolas participantes do projeto na cidade de Ilhéus-BA.

O encontro com as três professoras/supervisoras (Ana Maria, Rilma e Ísis¹³) aconteceu em novembro de 2017, na primeira visita de campo. A visita aconteceu na escola Municipal Banco da Vitória onde Ísis e Ana Maria participam do programa; a professora Rilma participa no Instituto Municipal de Ensino Eusíbio Lavigne.

Esse primeiro encontro com as professoras/supervisoras aconteceu em horário combinado com a pesquisadora; nesse primeiro contato, depois do convite para participarem, foi importante a conversa individual com cada uma, para explicar as etapas da pesquisa e quais seriam as tarefas de cada uma. Entregamos o Termo de Consentimento Livre e Esclarecido (TCLE¹⁴) para que todas pudessem ler e assinar se tudo estivesse de acordo com o convite feito a elas.

No outro encontro com as professoras/supervisoras, as mesmas responderam a um questionário¹⁵ com nove questões semiestruturadas para traçar o seu perfil docente, com informações pessoais e sobre a formação. Para Lakatos e Marconi (1991, p.201) “o questionário é um instrumento de coleta de dados, constituído por uma série ordenada de perguntas”. A aplicação do questionário nos possibilitou angariar informações como formação

¹³ A escolha por usar o nome pessoal de cada professora foi mediante a autorização das mesmas através da assinatura do Termo de Consentimento Livre e Esclarecido (TCLE).

¹⁴ Modelo do Termo de Consentimento Livre e Esclarecido no Apêndice A.

¹⁵ Modelo de questionário no Apêndice B.

profissional, tempo de docência, se cursou alguma pós-graduação, instituição onde se graduou, se participa de alguma atividade de formação continuada e se a escola onde leciona costuma promover cursos de formação.

A terceira parte dessa pesquisa consistiu numa entrevista¹⁶ que tem como finalidade ajudar no diagnóstico ou no tratamento de um problema social (GIL, 1991). Para o autor, a entrevista possui vantagens sobre outras técnicas de pesquisa pelo fato de possibilitar a captação imediata e corrente da informação que se busca, por meio do diálogo possibilitado entre entrevistador e entrevistado.

A entrevista é considerada um instrumento básico na captação imediata e corrente das informações desejadas. Para Triviños (1999, p.73), “A entrevista se constitui em uma estratégia para obter informações frente a frente com o entrevistado o que permite, ao entrevistador, o estabelecimento de um vínculo melhor com o indivíduo e maior profundidade nas perguntas que previamente elaborou como roteiro”. Compreendemos a entrevista como uma conversação na qual as partes buscam informações para determinadas finalidades.

Tendo em vista a temática utilizada, a entrevista, como fonte de informações pode fornecer dados primários e secundários. Segundo Bogdan e Biklen (1994), para se realizar uma entrevista é necessário obter autorização dos sujeitos que serão entrevistados e montar um roteiro com as questões a serem investigadas; no caso deste trabalho optamos pela entrevista semiestruturada por trazer a percepção dos entrevistados e por tornar possível uma interação social.

Assim, as entrevistas com as professoras/supervisoras foram em média 20 a 25 minutos de duração, tudo gravado no aparelho smartphone pelo aplicativo gravador de voz, no total cada roteiro tinha sete perguntas relacionadas ao PIBID e ao contexto do Programa e por fim as mesmas avaliaram o programa com pontos positivos e negativos. Em seguida foi feita a transcrição do material na íntegra para dar início à análise.

A próxima etapa consistiu na análise/observação das professoras/supervisoras em ações do PIBID, para descrever sua participação nas intervenções e quais contribuições para sua formação. O diário de bordo é um instrumento que colabora para a prática reflexiva do profissional, na medida em que promove o pensar crítico com o cotidiano de uma prática a partir dos processos de observação, descrição e análise do que foi vivenciado em determinado contexto (LIMA; MIOTO; DAL PRÁ, 2007). As autoras consideram o diário de bordo como um instrumento de aprendizagem e avaliação do processo educativo; na formação do

¹⁶ Roteiro da entrevista no Apêndice C.

professor esse instrumento organiza e potencializa as ideias, possibilitando a auto avaliação e a própria escrita de si/pessoal.

Cada professora/supervisora recebeu o seu diário e a pesquisadora também fez alguns registros no seu próprio diário nos dois encontros com as professoras. Ficou direcionado que cada uma escolhesse três intervenções ao longo da sua participação no Programa de maior relevância do seu ponto de vista. Devido à extensa jornada de trabalho das três professoras, foi necessário delimitar um número fechado de descrição das atividades, mas essa delimitação não impediu que no momento da escrita, elas lembrassem outras e fizessem o registro. Essa atitude colaborou para que essa etapa fosse realizada com uma maior participação.

Segundo Falkembach (1987), o diário de bordo permite aos sujeitos que o utilizam anotarem observações de fatos concretos, fenômenos sociais, acontecimentos, experiências pessoais do investigador, sem contar que o diário facilita criar o hábito pela escrita de si e também refletir em tudo que foi escrito.

Para uma organização do tempo as três professoras/supervisoras tiveram o prazo de sete meses para entregar o seu próprio diário, o que aconteceu no final do mês de junho de 2018, quando a pesquisadora encontrou cada uma na escola em que leciona. O clima agradável, leve, cordial e descontraído e acima de tudo a confiança estabelecido entre pesquisadora e as professoras participantes foram componentes fundamentais para que as etapas da pesquisa transcorressem de modo tranquilo e esperançoso.

2.3 Método de análise: a tematização dos dados

A última etapa da pesquisa consistiu na análise dos dados; na investigação qualitativa, os dados obtidos são, a princípio, não estruturados, ou seja, ainda não possuem categorias ou temas padrões, sendo função do pesquisador interpretar, compreender e avaliar seus contextos, associando-os ao problema formulado.

As análises pautaram-se pelo método da tematização proposto por Fontoura (2011) a partir dos relatos das professoras/supervisoras através da entrevista e do diário de bordo. A tematização é uma ferramenta para análise de dados em pesquisas qualitativas, que permite um melhor entendimento e principalmente um aproveitamento maior do material coletado. Segundo Fontoura (2011), os dados não falam por si em pesquisa qualitativa, logo há a necessidade de problematizar o que foi encontrado. A análise temática consiste em descobrir

os núcleos de sentidos contidos nos relatos dos participantes da pesquisa proporcionando ligações com o próprio referencial teórico. Essa metodologia segue alguns passos propostos pela autora para uma organização dos dados coletados que será explicado a seguir no quadro 1 abaixo:

Quadro 1 – O que é a tematização?

Etapas	Descrição
	A tematização consiste em demarcar palavras, expressões ou temas mais relevantes para a análise a partir de uma leitura detalhada da entrevista e posterior reflexão sobre os relatos obtidos.
1ª etapa	- Transcrição do material (forma oral) (entrevistas gravadas ou filmagem) ou escrita (questionário com perguntas abertas, depoimentos escritos) exemplos.
2ª etapa	- Leitura atenta para conhecimento de todo o material, deixando as impressões e intuições fluírem, inicialmente, para depois ir precisando os focos.
3ª etapa	- Demarcação do que será considerado relevante, delimitando o corpus de análise, sob forma de exploração do material com vistas à codificação, inicialmente com recortes do texto em unidades de registro, que podem ser ideias, palavras, frases, metáforas, enfim, passagens que pareçam ao pesquisador significativas para seu trabalho. Os dados devem ser agrupados de acordo com as ideias chaves.
4ª etapa	- Para cada agrupamento de dados, levantar os temas, sinalizando nos textos os trechos que sinalizam esta seleção (caso seja um trabalho de um grupo de pesquisa, mais de um olhar pode ser produtivo). O processo de agrupamento de temas deve seguir alguns princípios: (Coerência, semelhança, pertinência, exaustividade e exclusividade) .
5ª etapa	- Definir unidades de contexto (trechos mais longos) e unidades de significado (palavras ou expressões). A análise temática consiste em descobrir os núcleos de sentido que compõem a comunicação e cuja frequência de aparição (desde muito frequente até apenas uma vez) pode significar alguma coisa para o objetivo analítico escolhido.
6ª etapa	Esclarecer o tratamento dos dados, a partir da separação das unidades de contexto do corpus. O tratamento dos dados pode ser feito através da organização de quadros ou esquemas ¹⁷ , como o que está abaixo na figura 2 , que tragam as unidades de contexto, as unidades de significado e sinalizem para procedimentos de interpretação.
7ª etapa	Interpretação propriamente dita, cotejando à luz dos referenciais teóricos. A partir das interpretações, o pesquisador pode propor inferências de acordo com premissas previstas no seu quadro teórico ou abrir outras pistas em torno de dimensões teóricas sugeridas pela leitura do material. Trata-se de um longo trabalho de construção e reconstrução contínua.

Fonte: Etapas de análise dos dados através da tematização proposto por Fontoura (2011)

¹⁷ Para melhor representar a proposta, escolhi utilizar o esquema, fica a critério do pesquisador qual usar.

Essa forma de análise trata de um longo trabalho de construção e reconstrução contínua. A proposta apresentada por Fontoura (2011) se caracteriza como uma reconstrução intencional e deliberada a partir do olhar do pesquisador somado com o aporte teórico utilizado na investigação, que se multiplica à medida que vão se descortinando as interpretações e os caminhos conclusivos.

Figura 5 – Esquema da 6ª etapa de análise dos dados
(FONTOURA, 2011)



Fonte: Arquivo pessoal (2017)

Com os relatos das entrevistas transcritas e o diário de bordo, a próxima etapa foi ler atentamente todo o material, refletindo em cada ponto destacado pelos sujeitos envolvidos, para definir algumas unidades de sentido, e por fim, para responder à questão chave dessa pesquisa.

Surgiram assim os seguintes temas:

- 1 - Aproximação entre a Universidade e a Escola Básica.
- 2 – O PIBID como espaço formativo.

O próximo capítulo tem como foco fazer a discussão desses temas a partir da fala e da escrita obtida nas entrevistas e no diário das professoras/supervisoras do PIBID Geografia, juntamente com o perfil docente de cada uma. Através do diálogo com o referencial teórico, foi possível encontrar alguns caminhos para a situação problema da pesquisa, o que nos fez refletir sobre as contribuições do programa do PIBID para as professoras/supervisoras.

3 A PESQUISA: AS INFLUÊNCIAS DAS INTERVENÇÕES DO PIBID PARA AS PROFESSORAS/SUPERVISORAS DE GEOGRAFIA

“Professor... ensina com amor, pois não sabes por quais tormentas passam teus alunos. Talvez, para alguns, o único lugar seguro é a tua sala e a única moral é o teu exemplo”.
(Pensamento citado pela professora/supervisora Ísis, direto do seu diário)

Antes de iniciar a análise dos relatos, é preciso interiorizar e voltar no lugar que antes era estranho e com o tempo foi se tornando familiar, observar os sujeitos do outro lado não mais como bolsista, mas como pesquisadora, um novo olhar, novas sensações e principalmente novas experiências.

Entender que ser professor é muito mais do que ensinar sobre conteúdos, mas é ser refúgio, inspiração e como citado pela professora/supervisora, ser exemplo. Muitas vezes são essas as realidades vividas pelos professores no dia a dia escolar, entender que seu papel vai além da sua formação. É por isso que Nóvoa (2017, p. 1117) diz que “a formação de professores é um campo grande e complexo” e sem dúvidas é necessário trazer esse debate nas diversas áreas da educação como ato de coragem e luta.

Os relatos das professoras/supervisoras foram feitos através de entrevistas que ocorreram na própria escola de atuação, e as participantes ficaram bem à vontade em responder as perguntas e de imediato aceitaram inserir o seu nome na pesquisa sem anonimato. O diário de bordo ficou com cada uma para relatar as suas vivências nas práticas desenvolvidas no PIBID Geografia da UESC. Fontoura (2011, p. 75) salienta que “relatos orais ou escritos sobre vivências vividas permitem obter informações na essência subjetiva de cada um; se quisermos saber perspectivas pessoais, não há melhor caminho do que obter estas informações através da sua própria voz”.

Através da escuta de cada professora/supervisora iniciou-se a transcrição com todo cuidado, uma leitura atenta do material para que se tenha uma ideia de um todo, por isso é necessário retomar ao material sempre que preciso na busca de alguns significados que poderiam passar despercebidos. Com os dados em mãos, a pesquisadora começa a identificar

temas que tenham relação com a questão da pesquisa. Neste capítulo, pretende-se relacionar os relatos das três professoras/supervisoras do PIBID Geografia com o referencial teórico com a questão problema da pesquisa, sobre como o PIBID pode contribuir na formação continuada dos professores/supervisores de Geografia.

Como foi mencionado no final do capítulo anterior, após ler todos os relatos das professoras/supervisoras participantes desta pesquisa, foi possível descobrir alguns temas significativos ao relacionar com a questão problema que move este trabalho. O primeiro tema é a aproximação entre a Universidade com a escola básica, e o outro, o PIBID como espaço formativo. A partir desses temas, que as seções serão discutidas, a começar pelo perfil docente das professoras/supervisoras.

3.1 Perfil das professoras/supervisoras participantes da pesquisa

As professoras/supervisoras colaboradoras da pesquisa totalizaram em três, todas participantes do PIBID subprojeto de Geografia, ao responderem o questionário foi possível delinear o perfil docente de cada uma como mostra o quadro 2.

Quadro 2- Perfil docente das professoras/supervisoras

Professoras	Formação Profissional	Instituição que se graduou	Ano de conclusão	Tempo de docência	Possui pós-graduação
Ana Maria	L. Geografia	UESC	2003	Mais de 20 anos	Especialização
Ísis	L. Geografia	UESC	2007	5 a 10 anos	Mestrado
Rilma	L. Geografia	UESC	1998	Mais de 20 anos	Especialização

Fonte: Dados oriundos das respostas do questionário

No quadro 2, de forma objetiva apresenta a trajetória acadêmica das professoras/supervisoras. As professoras Ana Maria e Ísis, atuam na escola municipal Banco da Vitória, ambas com carga horária de 40 horas semanais com a disciplina de Geografia para o Ensino Fundamental II. A professora Rilma, atua no Instituto Municipal de Ensino Eusínio Lavigne e no Colégio Estadual do Iguape em Ilhéus/BA no Ensino Fundamental II e Médio, chegou a trabalhar 60 horas semanais, mas no período da pesquisa a mesma estava trabalhando 40 horas.

Outro ponto que observamos nas respostas do questionário, sobre a participação das professoras em cursos de formação continuada, e foi unânime a respostas das três professoras quando afirmaram que as únicas atividades de formação continuada que elas participavam eram ofertadas pela própria escola de forma conjunta para todos os docentes, e acontecia duas vezes ao ano. As professoras Ísis e Ana Maria apontaram que seria muito oportuno que essas formações fossem voltadas para sua área de ensino, neste caso a Geografia. A professora Rilma também afirma que participa dos cursos ofertados pelas escolas, porém a mesma busca outras alternativas de formação sempre que possível e uma delas são cursos online, a mesma diz que com uma carga horária tão extensa de aula, fica praticamente impossível de participar de eventos ou algo relacionado à sua área, já que as escolas não costumam liberar os professores com muita frequência para participar de atividades externas.

Com isso, é possível observar que para o professor ter uma vida digna e poder manter sua família, os profissionais da educação precisam se revezar entre uma ou duas escolas, com uma carga horária exaustiva e na sua maioria o tempo e a disposição para os estudos ficam bastante reduzidos. Ao escrever sobre a jornada de trabalho do professor, Gatti (2009, p. 42) afirma que as condições de trabalho são estressantes e prejudicam o ânimo para estudar além das aulas que precisam ministrar. Diz a autora que “muitos professores trabalham em duas ou três escolas e dão mais de 40 horas/aula por semana, lidando com trezentos alunos ou mais de manhã, tarde e noite. Muitos vivem estressados e fatigados”.

Essa luta por condições mais dignas de trabalho e reconhecimento profissional acontece há décadas, ser professor começa com o desafio acerca das dificuldades da profissão. O anseio dos profissionais da educação é que um dia essa profissão tenha o mesmo prestígio que um médico ou advogado e que a procura pelos cursos de licenciatura não seja apenas como segunda opção ou para as classes populares.

Vale ressaltar que investir no professor não é apenas papel dos sistemas de educação, que proporcionam cursos de atualização e progressão salarial, e também as universidades que disponibilizam vagas em cursos de extensão e pós-graduação como especialização, mestrado

e doutorado, para continuar o processo de capacitação dos professores da educação básica; é importante lembrar que o próprio investimento na sua formação cabe ao professor, que na busca por novos conhecimentos e abordagens de ensino e cientes que são seres em formação, dessa maneira, se matriculam em cursos presenciais ou até mesmo a distância na busca dessa formação. Como diz Nóvoa (1995) é importante que o professor invista em sua formação, por meio de participação em eventos e encontro com grupos de colegas da área, pois esses compartilhamentos de experiências e de conhecimento contribuem para o desenvolvimento da prática educativa.

Sendo assim, as três professoras Ana Maria, Ísis e Rilma compartilham da mesma dificuldade de estarem em formação, mas reconhecem que o maior interesse nessa busca é pessoal. Por isso, quando ficaram sabendo da abertura do edital do PIBID para a área de Geografia foram se inscrever. Um detalhe importante já mencionado anteriormente, Ana Maria e Ísis trabalham juntas na mesma escola, porém só a Ísis sabia o que era o PIBID e a mesma incentivou a colega a participar junto com ela como uma forma de parceria. *“Logo no início eu corria, porque não queria, achando que seria algo cansativo, mas aí ela me mostrou o lado bom, aí eu disse que ia tentar... juntamente com ela fomos fazer a inscrição”* (Ana Maria).

A professora Rilma através de outros colegas que já participavam de cursos na UESC informou que tinha saído um edital de um programa para formação de professores e tinha vaga para professor de Geografia, a mesma foi se informar se poderia concorrer e do que se tratava esse programa. *“Soube da existência do PIBID através de colegas e antes de me inscrever eu procurei me informar, saber como funcionava, abrangência, os objetivos para ver onde eu poderia encaixar e se era pertinente”* (Rilma).

Já o caso da professora Ísis foi diferente das demais, ela já sabia como funcionava o programa e tentou se inscrever no primeiro subprojeto “estudo do lugar” realizado na cidade de Itabuna/BA. *“Eu queria muito trabalhar esse conceito na minha escola com meus alunos porque eu já tinha uma perspectiva para trabalhar patrimônio arquitetônico local”* (Ísis). A mesma ainda apontou a importância do estudo do lugar, onde os seus alunos muitas vezes não têm conhecimento do lugar que se vive. Ísis não conseguiu entrar no subprojeto do “estudo do lugar”, pois o projeto não seria desenvolvido em Ilhéus, mas em Itabuna. Mesmo assim, ela não desistiu e depois tentou se inscrever no subprojeto de “Alfabetização Cartográfica”, e teve sua aprovação para fazer parte do projeto como supervisora juntamente com sua colega Ana Maria.

Todas elas com cada motivo e anseio apostaram na proposta do projeto e atuaram durante quatro anos nas suas respectivas escolas; o interessante, que todas elas perceberam que o programa as levou a repensar a sua prática enquanto professora de Geografia, na sua maioria disciplina chata, decoreba e cansativa, no PIBID elas criaram novas possibilidades, se reinventaram, questionaram e principalmente aprenderam. No início elas só estavam olhando o apoio e oportunidade que estavam dando para os bolsistas de iniciação à docência, compartilhando suas experiências e vivência escolar, fazendo algo que elas desejaram ter enquanto alunas em formação. Sendo assim, Gatti et al (2014, p. 05) descrevem:

O PIBID é a formação inicial para os alunos das licenciaturas; é também, formação continuada para os professores das escolas públicas e para os professores das instituições de ensino superior participantes, abrindo-lhes amplas oportunidades de estudos, pesquisa e extensão.

Diante dessa fala, podemos observar a ‘tríade’ de formação em que o PIBID está ancorado, seguindo a proposta do Maldaner (2000). Os professores das instituições superiores, os professores da educação básica juntamente com os alunos da graduação acarretam uma formação significativa e um bom desenvolvimento profissional docente dos envolvidos.

Até aqui apresentamos o perfil das professoras participantes da pesquisa e conforme o próprio título da pesquisa sinaliza “As contribuições do PIBID para a formação continuada dos professores de Geografia em Ilhéus-BA” -, trabalhamos no propósito de dar a voz às professoras/supervisoras, evidenciando seus discursos, trazendo na íntegra acerca das arguições que foram feitas, dando voz e espaço a elas que gentilmente se colocaram à disposição.

O próximo tópico apresentado serão os temas que surgiram a partir da análise do material coletado, as entrevistas e o diário de bordo de cada uma inclusive o da pesquisadora, que será inserido no último tema apresentado para dialogar com as falas das professoras/supervisoras participantes.

3.2 PIBID: Aproximação entre a Universidade e a Escola Básica

Nesse tópico buscamos enfatizar o que mais foi apontado nas falas das professoras/supervisoras durante a entrevista que proporcionou este tema, do PIBID como aproximação da Universidade com a escola básica. Não há dúvidas de que o programa cumpre com os objetivos propostos para o seu desenvolvimento, dois deles dizem respeito a incentivar as escolas públicas de educação básica, mobilizando seus professores como cofomadores dos futuros docentes, o outro é contribuir para a articulação entre a teoria e a prática necessárias à formação dos docentes, para elevar a qualidade das ações acadêmicas nos cursos de licenciatura.

Assim, o PIBID dentro da sua proposta vê o professor/supervisor como aquele formador em exercício que contribui na formação dos futuros professores, proporcionando uma vivência do que é ser professor na prática do cotidiano escolar. De início, os envolvidos no programa não apontaram como objetivo ou meta, mas o PIBID também atingiu a gama de professores/supervisores envolvidos, isso pode-se observar no levantamento de teses e dissertações já mencionado neste trabalho.

Alguns autores como Nóvoa (1995), Gatti (2010) e Maldaner (2000) afirmam a necessidade e importância dos cursos de formação de professores estarem ligados à escola básica, não apenas na universidade, mas que esses dois espaços possam dialogar e caminharem juntas. É claro que essa proposta vem sendo discutida não só por esses autores mencionados, mas por outros profissionais pesquisadores da educação que já observaram os benefícios dessa parceria. Nóvoa reflete que:

Para a formação de professores, o desafio consiste em conceber a escola como um ambiente educativo, onde trabalhar e formar não sejam atividades distintas. A formação deve ser encarada como um processo permanente, integrado no dia a dia dos professores e das escolas, e não como uma função que intervém à margem dos projetos profissionais e organizacionais (NÓVOA, 1995, p. 29).

Por isso, a formação docente precisa caminhar para o que o autor chama de uma nova profissionalização, que venha a estimular uma cultura profissional e organizacional no seio da escola, ou seja, uma formação centrada na prática e no contexto escolar. Assim, o PIBID é desenvolvido em dois espaços formativos, a Universidade e a escola básica, tentando uma aproximação entre essas instâncias, unir a teoria com a prática.

A relação entre teoria e prática é quase que ausente nas dinâmicas curriculares, bem como estudos sobre a escola, o que Gatti (2009) indica como uma formação de caráter abstrato e desarticulada do contexto atual de atuação do professor, onde as práticas educativas na escola e na sala de aula são à base da educação escolar, portanto do trabalho do professor. Por isso, uma das questões mais levantadas pelos professores que atuam na rede é a falta de ligação entre a teoria aprendida nos cursos de formação com a real prática da sala de aula, não generalizando, mas ambas necessitam caminhar juntas e sob essa perspectiva, o que nos leva a pensar a melhor maneira de articulá-las.

Assim, o PIBID desde a sua criação pensou articular a teoria com a prática unindo as universidades e escolas para o seu desenvolvimento e cumprimento dos objetivos, e também avançar no sentido de dar mais ênfase às licenciaturas, como afirma Locatelli (2018, p. 312): “o PIBID possibilita inúmeras experiências de articulação teoria/prática, além de ampliar o interesse no âmbito das universidades e das escolas para a formação docente, entre outros”. São essas experiências entre esses espaços que vamos partilhar pela voz das professoras/supervisoras. Nessa perspectiva que o diálogo se deu mediante as concepções das colaboradoras sobre o programa no decorrer de sua participação, o que nos levou a refletir sobre o tema que emergiu na fala das três professoras na relação entre universidade e escola a partir da motivação que as levou a participarem e como elas enxergam o programa.

Sobre o PIBID:

Ana Maria: *os bolsistas têm a oportunidade de irem para as escolas para ali eles aprenderem e conhecerem sobre o dia-a-dia da sala de aula e a partir daí eles já se preparam para quando se formarem.*

Ísis: *O PIBID oportuniza para os alunos que estão se formando em licenciatura, uma experiência já na educação básica... O programa do PIBID veio para que esses alunos possam estar na escola, por que muitas das vezes, a gente na faculdade não tem noção do que vai enfrentar na educação básica.*

Rilma: *Proporciona ao bolsista a experiência real da sala de aula e ao professor a oportunidade de usufruir dos conhecimentos que esses bolsistas trás da universidade, assim todos crescem com isso.*

As três professoras/supervisoras em suas falas destacam o PIBID como uma oportunidade aos bolsistas de ter a experiência. O conceito de experiência aqui apresentado é baseado no que diz Bondia (2002, p. 21) “A experiência é o que nos passa, o que nos acontece, o que nos toca”. As professoras/supervisoras acreditam que a experiência precisa ser vivenciada e o PIBID tem esse papel na formação inicial e continuada dos envolvidos.

Assim, proporciona vivenciar a sala de aula, mas muitos podem se perguntar se o próprio estágio supervisionado proporciona ao estudante conhecer a escola, porém não podemos esquecer que o estágio acontece praticamente nos semestres finais dos cursos de formação e apresenta uma dinâmica curricular totalmente diferente do PIBID, ou seja, não podem ser igualados, pois apresentam propostas diferentes, o que ambos têm em comum é a escola como o espaço formativo central.

As professoras Ana Maria e Rilma enfatizam duas coisas, a primeira que os bolsistas têm a oportunidade de conhecer, aprender e se preparar para a jornada que os espera; a segunda, o professor acaba “usufruindo” do conhecimento que esses bolsistas trazem da universidade como metodologias e práticas de ensino que são compartilhadas. Assim, é possível perceber uma interação entre esses sujeitos envolvidos, de maneira que acontece uma troca entre eles e a formação acontece nesses momentos e contempla a todos (as).

Outro ponto importante apresentado pela professora Ísis, que no momento da sua fala pode-se perceber, como realmente é importante ter esse contato com a escola, afinal será o ambiente de trabalho para os futuros professores, e muitas das vezes a própria universidade não dá conta dessa demanda. Segundo Gatti et al (2014, p. 14), “o distanciamento entre os espaços de formação e de trabalho deve constituir fator de grande preocupação entre os responsáveis pela formação dos professores, pois a escola é o espaço estruturante da atividade docente.”

Esse distanciamento entre a universidade e a escola é preciso ser quebrado, visto a necessidade de ampliar não só as discussões como propor projetos que possam unir esses ambientes. Vale ressaltar que a Universidade não fica só com a parte da teoria, mas a prática também se faz presente. E foi no PIBID que essas professoras puderam perceber e comparar com sua época de formação. O PIBID acaba sendo um programa inovador de formação docente, pois nasce da necessidade de readequar a formação de professores aos tempos e lugares. O programa em questão tem o potencial para aproximar os espaços formativos, reafirmando o papel de coformadora da escola e colocando os professores da rede pública em evidência e com participação ativa nesse processo.

Sendo assim, buscamos entender o que motivou as professoras/supervisoras a participarem do PIBID, e de início é de conhecimento que elas ao participarem do programa receberiam uma bolsa no valor de R\$ 765,00 (setecentos e sessenta e cinco reais). Essa bolsa em sua maioria, relatado pelas professoras, vem agregar ao valor dos seus respectivos salários, e não deixa de ser um estímulo a mais para a participação. Além da bolsa, outros interesses e motivações se destacaram como: ajudar; orientar, trocar experiências e aprendizagens; trabalhar com estudantes universitários, melhorar a qualidade do ensino da

matéria (Geografia), suprir as necessidades e carências das escolas (do lado material) e dos alunos (do ponto de vista pedagógico).

Ana Maria: *O que me motivou foi ajudar esses bolsistas nesse processo de formação e que também é algo importante para a minha própria formação enquanto professora... Eles estão com todo gás, toda vontade de aprender.*

Ísis: *Obviamente, se você sabe que o governo tá oferecendo um valor econômico pra você também trabalhar e se envolver num projeto desse, é satisfatório, pois quem não quer ter agregado um valor no seu salário, não é verdade? Foi também a possibilidade de estar mais perto do ensino superior, de estar perto da academia, por que muitas vezes o aluno da universidade se forma, vai trabalhar e perde o laço com a universidade...Estar perto dos alunos da universidade me motiva a querer estudar e melhorar as minhas aulas.*

Rilma: *A necessidade do novo, de trazer experiências novas e enriquecer as minhas aulas e uma situação extremamente prazerosa de poder compartilhar essas experiências com aqueles futuros professores.*

Diante do que foi exposto pelas professoras, lembramo-nos do trabalho de Miranda (2017) que investigou um grupo de supervisoras de vários subprojetos do PIBID, o mesmo conclui que ao supervisionarem os bolsistas na iniciação à docência, desenvolveram uma nova compreensão de si, o papel formador de cada um/uma, além de estarem criando disposições auto formativas e sem esquecer que estão se formando continuamente.

As falas das professoras/supervisoras nos ajudam a pensar a formação docente, estreitando as relações com o espaço real de atuação do professor, oportunizando vivenciar, refletir, analisar, experimentar e também problematizar diante de situações, de demandas emergentes do exercício prático, além de validar ou não o conhecimento teórico que possui, assim, pode-se reelaborar e aprimorar seus saberes.

Ana Maria, Ísis e Rilma, revelaram que durante a graduação não tiveram a vivência prática que julgavam necessária para a formação docente, o que confirma as constatações feitas pelos estudos de Gatti (2010) a respeito da formação inicial de professor no Brasil, pontuando que ainda há, por parte dos cursos de formação, a falta de integração que norteia a temática desses resultados entre a teoria e a prática nos processos formativos para a docência.

Rilma: *O que eu acredito que existe uma distância entre a academia e a escola que é possível ser diminuída com o projeto do PIBID por que eles trazem todo o conhecimento acadêmico e aqui a gente adéqua à prática escolar, esse ajuste é muito necessário para as particularidades e especificidades da prática escolar que só vai acontecer na sala de aula à dinâmica pessoal, o relacionamento professor e aluno.*

Ísis: *A aproximação da escola com a universidade, além dos alunos da educação básica, eles não têm contato com a universidade, aquela área da universidade pra eles é uma coisa estranha, entendeu?*

Ana Maria: *Os bolsistas passaram a fazer parte do meu dia-a-dia em sala de aula. Porque muitas coisas desmotivam o professor na sala de aula, e uma coisa percebi com a chegada dos bolsistas, eles chegam de uma forma tão tremenda que nos coloca um gás. O programa do PIBID, eu penso que deveria acontecer não em algumas escolas, mas em todas as escolas oportunizando todos os professores, até pelas inovações.*

O misto de sentimento apresentado na fala das três professoras mostra o quanto o PIBID trouxe para elas mudanças significativas na maneira de ser e pensar a sua própria formação enquanto professoras atuantes na educação básica. A que estava desanimada, encontrou ânimo, a distante da universidade, volta com um sentimento de pertencimento que nunca deixou de existir, e tem aquela que sonha a universidade para os seus alunos que em sua maioria não se sentem ou nunca tiveram a oportunidade de conhecer a universidade. Depois da presença do PIBID nas escolas envolvidas, as professoras relataram que alguns alunos se motivaram e mostraram interesse em ingressar na universidade.

Outro ponto que destacamos nesse diálogo com as professoras/supervisoras envolvidas foi como elas percebem as contribuições do PIBID para sua prática docente. Para nossa surpresa cada uma trouxe elementos significativos para a temática desses resultados a começar pela professora Ana Maria, que iniciou a sua fala quantificando os benefícios do programa na sua prática docente.

Ana Maria: *Posso dizer que melhorou 90% para não dizer 99%... Inovação! Acho que é a palavra que o PIBID traz. Uma nova maneira de se trabalhar, eu que já tenho 32 anos nessa caminhada como professora, não devia, mas já estou cansada para pensar coisas novas, e o PIBID para mim, veio trazer uma injeção de ânimo, um novo gás.*

O PIBID me proporcionou uma atualização na minha prática docente nesses 32 anos de sala de aula, em cada atividade desenvolvida eu percebia o quanto era interessante e reproduzia nas outras turmas... Se não fosse o PIBID eu não estaria inovando as minhas aulas nessa altura do campeonato.

O PIBID possibilitou uma troca de conhecimento valiosa, eu enquanto professora da educação básica sedo a minha sala de aula para os bolsistas e em cada prática eu aprendo mais... A meu ver, somente ganhos para ambas as partes.

Para a professora Ísis, o que ela mais pontua no PIBID é a troca entre a universidade e a escola básica.

Ísis: *Eu recebo o meu bolsista com muita expectativa, porque eu penso assim, ele tá fresco, acabou de vim com o conhecimento, então me dá um pouquinho desse conhecimento? Não é*

por que o menino tá na faculdade que ele não tem nada, não... Ele tem muito para contribuir na minha prática.

Percebo que a galera da faculdade, os alunos, tem muito conhecimento, mas é um conhecimento específico e um conhecimento abrangente da área, quando chegam à educação básica esse conhecimento tem que ser refinado, porque a Geografia da universidade é uma e a Geografia no ensino básico é outra... Resumindo, o PIBID traz a prática, vai construir e esse construir o concreto.

A professora Rilma destaca que sua participação no programa superou suas expectativas de uma maneira que nem pode dimensionar, e o quanto mudou na sua prática docente.

Rilma: *Essa chegada dos bolsistas do PIBID, além de trazer para mim enquanto profissional um conhecimento renovado, quando eu penso no tempo em que eu sair da universidade e trazer de volta o conhecimento e estímulo a continuar. O PIBID me impulsionou a participar de uma seleção de mestrado e estou estimulada a continuar tentando por causa disso.*

O PIBID tem sido, não só a presença acadêmica, mas o estímulo para o desenvolvimento do conhecimento dentro da escola, nós estamos encontrando, para mim o que vejo de melhor é esse elo da academia com a prática. Toda vida isso foi uma queixa minha, sobre o acadêmico e prática escolar e eu acho que é um dos entraves da educação por causa dessa distância. A universidade produz um conhecimento, que se não houver projetos como o PIBID, ele se transforma num conhecimento estanque.

Diante das falas apresentadas de cada professora, optamos por discutir as falas ao seu final para melhor compreensão e análise dos dados. Sendo assim, a fala da professora Ana Maria carrega um sentimento de ânimo diante dos seus 32 anos de sala de aula, a mesma pontua que o cansaço já toma conta e que o PIBID veio dar uma nova injeção, um novo gás para que ela possa continuar nessa jornada. Uma fala apontada pela professora foi o que nos motivou a chegar nessa pesquisa, quando a mesma destaca que o programa proporcionou uma atualização em sua prática docente, e durante as práticas desenvolvidas a professora percebeu que poderia reproduzir nas demais turmas que não estavam sendo contempladas pelo projeto. Ou seja, a professora percebeu que fazendo isso ela estava proporcionando aos demais alunos um contato com atividades desenvolvidas pelos bolsistas, porém ela que ficava responsável por fazer nas demais turmas.

A partir desse relato, os questionamentos foram preenchendo algumas lacunas no sentido de que: O PIBID só veio apenas para contemplar os alunos da graduação? O PIBID realmente proporciona uma relação entre a universidade e a escola básica? O que falta efetivamente para o PIBID se tornar uma política efetiva de formação docente? Por ora vamos tentar apresentar possíveis respostas para os primeiros questionamentos.

O PIBID inicialmente tem como objetivo central a formação inicial docente, mas isso não quer dizer que os demais envolvidos como coordenadores e supervisores não sejam contemplados de alguma forma com seus benefícios, outra questão chave é que as atividades são desenvolvidas no espaço escolar, ou seja, temos uma aliança entre três pilares da formação: a formação inicial, continuada e o professor formador. É importante frisar que a parceria universidade e escola não é algo novo, mas é preciso deixar claro que é necessária a utilização desses dois espaços para pensar uma formação de professores eficiente e de qualidade, a escola sozinha não desenvolve esse papel, assim como a universidade sozinha não consegue fazê-lo. Assim, Maldaner (2000) enfatiza a importância de criar espaço de diálogos entre esses lugares e unir os professores em exercício no processo formativo. Para o autor, é preciso “dar voz aos que fazem a educação por seu trabalho, os professores, e permitir, assim, a sua qualificação e profissionalização” (p. 22). Essa voz é no sentido de inserir de forma concreta a participação dos professores em grupos de estudos principalmente sobre práticas educacionais na escola, assim o professor em exercício se qualifica e se profissionaliza.

Esse espaço que o autor aborda como possível ambiente de formação está inserido o PIBID, não é em vão que a professora Ana Maria destaca que o programa possibilitou uma troca de conhecimento entre ela e os bolsistas, a mesma afirma que em cada prática aprende mais e que ambos só têm a ganhar.

A professora Ísis volta ao que apresentamos no referencial teórico deste trabalho, no sentido dos conhecimentos específicos com sua transposição para a realidade escolar; a professora destaca duas Geografias, a da “universidade” e do “ensino básico”, a mesma usa essas duas expressões para mostrar que sente essa dificuldade, em “refinar” o conhecimento acadêmico de forma mais clara e objetiva para seus alunos.

De maneira introdutória¹⁸ e relevante nessa discussão a relação da Geografia acadêmica e a Geografia escolar. A geografia como disciplina escolar foi inserida no início do século XIX quando foi introduzida nas escolas com o papel de contribuir na formação dos cidadãos. Porém, essa disciplina teve início na Alemanha no fim do século XIX, a Geografia desse momento se articulava na perspectiva positivista, também conhecida como Geografia Clássica, marcada pela neutralidade, localização e descrição dos fenômenos da superfície do globo. Naquele contexto a universidade era o centro do conhecimento científico, de onde saíam as pesquisas e a escola era vista como uma simples reprodutora de conhecimento. O seu

¹⁸ Para o leitor que tenha interesse em aprofundar esse assunto, consultar Cavalcanti (2008) onde a autora traz todo contexto epistemológico da ciência geográfica e relaciona com a Geografia escolar.

processo de ensino-aprendizagem era baseado na transmissão de conteúdos. (CAVALCANTI, 2013).

Em se tratando do contexto brasileiro, essa corrente positivista também influenciou o nosso sistema educacional, principalmente no momento que a Geografia se institucionaliza como disciplina no colégio Pedro II em 1837 no Rio de Janeiro. O currículo naquela época tinha o papel de desenvolver no indivíduo um sentimento de patriotismo e nacionalismo, através do ideário da formação do estado-nação. Neste período, a disciplina era ensinada por sacerdotes, advogados ou por autodidatas. (VLASCH, 2013).

No decorrer dos anos, novas correntes apareciam e uma delas foi a Geografia Quantitativa, essa nova corrente emergia da crítica dos neopositivistas à Geografia Clássica, que a considerava como um mero conhecimento descritivo, pois não oferecia suporte teórico para explicar determinados fenômenos. Já a Geografia Quantitativa baseava-se no positivismo lógico e também pelo uso matemático e estatístico.

Voltando ao contexto escolar, nesse período o ensino resumia-se em gráficos, tabelas, dados numéricos e estudos sobre desenvolvimento econômico do país. Porém, na década de 1945 no término da Segunda Guerra Mundial e com a intensificação da globalização, suscitaram novas formas de pensar e ensinar a Geografia. Segundo Gurgel e Silva (2016, p. 06) nesse período ganhou força o debate em torno da Geografia Crítica, “esta corrente surge a partir de reflexões realizadas por teóricos de filiação marxista, que objetivavam combater o caráter impreciso e fragmentário da Geografia Clássica e Quantitativa”. Assim, a Geografia Crítica ficou encarregada de desvelar a desigualdade socioespacial, divisão social e territorial do trabalho e as lutas de classes.

No ensino, a Geografia Crítica trouxe mudanças na fragmentação clássica dos saberes geográficos, utilizando o método de análise e interpretação do mundo real, assim os estudos eram feitos a partir da inter-relação com as ações antrópicas e/ou naturais. Vesentini (2013) pontua que a Geografia Crítica se centra nas relações de trabalho e de produção e o ensino insere-se no estudo de conceitos como: divisão internacional do trabalho, globalização, problemas ambientais, entre outros.

A Geografia Crítica dominou o pensamento geográfico até meado de 1980, quando surge a Geografia Humanista. Esta corrente fundamenta-se no método da percepção e segue as filosofias do significado. Segundo Corrêa (2003, p. 32), a Geografia Humanista se apoia “na intuição, nos sentimentos, na experiência, no simbolismo e na contingência, privilegiando o singular e não o particular ou o universal e, ao invés da explicação, tem na compreensão a base de inteligibilidade do mundo local”.

Portanto, o saber humano e suas experiências são valorizados. Entende-se que os hábitos, o modo de sobrevivência, a prática de indivíduos ou grupo social participam de forma significativa na produção e reprodução do espaço geográfico, sobretudo na configuração da paisagem. Já no contexto do ensino, a corrente humanista não conseguiu efetivar práticas escolares sólidas no ensino de Geografia, mas percebemos de forma significativa a influência dessa base filosófica, quando levamos em consideração a vivência do aluno na introdução de conceitos geográficos no processo de ensino-aprendizagem. As perspectivas apresentadas de forma sucinta mostram que as correntes do pensamento geográfico contribuíram tanto no ensino como nas pesquisas até os dias de hoje.

A professora Ísis, ao trazer duas concepções entre a Geografia acadêmica e a Geografia escolar, veio também expor o sentimento da dificuldade de articulação entre ambos os conhecimentos. Segundo Cavalcanti (2008, p. 26), “a consciência da especificidade das geografias acadêmica e escolar e de suas relações contribui para que o professor não se angustie por não ‘aplicar’ seus conhecimentos acadêmicos na prática docente, pois a geografia escolar tem uma especificidade”. Compreendendo esse processo, os professores começam a perceber que fazem parte desse conjunto, aqui eles não devem descartar suas concepções pessoais e suas experiências na prática escolar nessa construção de conhecimento. Finaliza-se com a ideia de Cavalcanti (2008), que a Geografia escolar não se ensina, ela se constrói, ela se realiza.

Já a professora Rilma afirma que o PIBID trouxe um conhecimento renovado e ela utiliza-se desse termo devido ao tempo em que se formou aos dias atuais, principalmente quando se tem alguns anos de docência. Com a chegada do novo, a professora pontua que junto veio a vontade de buscar mais, e foi assim que tomou coragem para retomar os estudos e se inscreveu no processo seletivo do Mestrado. Um grande passo para quem estava longe da academia há 30 anos praticamente.

O PIBID tem representado na escola a figura acadêmica que está inserida no cotidiano dos seus alunos e colegas que ocupam o mesmo espaço; Rilma declara que uma das coisas que mais questionava era o distanciamento da academia com a escola básica, ainda chama atenção da universidade, que é preciso criar projetos como o PIBID que une o conhecimento acadêmico com a prática escolar. Hoje a professora percebe o elo que o programa proporciona entre a universidade e a escola básica.

Sendo assim, Maldaner (2000) enfatiza a importância da produção do conhecimento pedagógico dentro de um grupo de pesquisa na escola, isso pode mudar as práticas pedagógicas dos professores envolvidos e principalmente serve como indicativos para a

formação de novos professores. Esse grupo vai desenvolver um trabalho reflexivo conjunto, de maneira que todos possam se envolver e partilhar suas vivências e experiências. Essa atitude já é desenvolvida no PIBID desde sua criação, mas isso não quer dizer que outros projetos que visam à mesma dinâmica não possam dar seguimento, muito pelo contrário, quanto mais grupos e universidades envolvidas, mais qualidade e permanência os cursos de formação terão.

3.3 O PIBID como espaço formativo

Nesse ponto, analisamos os diários das professoras/supervisoras juntamente com o da pesquisadora¹⁹ no seu contato com o grupo pesquisado. O objetivo da escrita do diário foi proporcionar um relato das práticas desenvolvidas no PIBID no período de 2013 a 2017, onde as atividades foram encerradas para entrar em vigor um novo edital. Cada professora recebeu um pequeno diário e cada uma escolheu três práticas desenvolvidas no PIBID que mais contribuíram na sua prática docente. Ao final deixamos livre para que elas pudessem nos dizer como elas avaliam o programa nesse tempo de participação.

Uma das coisas que chamaram atenção no relato das três professoras foi a ênfase ao material de apoio fornecido pelo PIBID, cada uma pontuou como esses materiais oportunizaram um trabalho eficaz e preciso, o que seria difícil de acontecer nas escolas públicas com a verba própria. Esse é um dos principais questionamentos que muitos professores da rede pública enfatizam, a falta de material de apoio e a infraestrutura das escolas.

Sendo assim, a professora Rilma descreve que as escolas públicas são muito limitadas e que o ensino de Geografia precisa de materiais que tornem as aulas mais dinâmicas.

Rilma: *A Geografia é muito dinâmica, então nós temos mapas que ficam defasados e não há uma renovação, então com o projeto do PIBID a gente dispõe de mapas atualizados, como também construímos os nossos próprios mapas na sala de aula. A gente tem acesso a materiais como GPS e bússolas, coisa que a escola infelizmente não dispõe... A Geografia sem o instrumento é muito abstrata, assim como a matemática. Então a gente precisa concretizar esse conhecimento e eles tiveram essa oportunidade por que o projeto nos proporciona isso aí.*

¹⁹ As considerações feitas no diário da pesquisadora serão inseridas no final deste tópico.

Já a professora Ísis confirma a falta de material didático para a escola e isso de certa forma não ajuda a desenvolver atividades práticas, e o professor não dá conta de comprar material para utilizar em todas as turmas, infelizmente essa é uma realidade não só dela, mas de muitos professores da rede pública de ensino.

Ísis: *Outra coisa fantástica que é bom ressaltar, o PIBID tem uma verba que disponibiliza material didático para a escola, para a realização do projeto, e a escola muitas vezes não tem nada, não tem material.*

A professora Ana Maria, além de destacar a importância do material disponibilizado do PIBID, lembra a dificuldade que a escola enfrenta de muitas vezes não ter nem folha de ofício para fazer uma xerox de alguma atividade.

Ana Maria: *Muitas vezes o professor da escola tenta desenvolver e busca material ali e não tem o que ele vai fazer? Poxa, eu planejei, eu tentei, mas não consegui porque não tinha material e acaba vindo a desmotivação. Então, o material do PIBID é imprescindível na escola para que as ações sejam cumpridas.*

De certa forma, as três professoras relataram que o material de apoio ao professor faz toda diferença, cartolina e lápis de cor já proporcionam uma atividade prática necessária, principalmente no ensino de Geografia, ficar apenas na exposição não é suficiente para o aprendizado dos alunos. Dessa forma as professoras/supervisoras afirmam que o projeto só teve os resultados alcançados graças ao trabalho coletivo e aos recursos com o material disponibilizado pelo PIBID.

Vale lembrar que o subprojeto que as professoras/supervisoras participam no PIBID/UESC é sobre alfabetização cartográfica, pois durante a fala das professoras vários elementos e práticas estão voltados para essa metodologia; como pontua Passini (2012, p. 13); “Alfabetização Cartográfica é uma metodologia que estuda os processos de construção de conhecimentos conceituais e procedimentais que desenvolvam habilidades para que o aluno possa fazer as leituras do mundo por meio das suas representações”. Com isso os sujeitos desenvolvem habilidades de leitura do espaço e pensam a sua Geografia.

A autora propõe que a alfabetização cartográfica seja estudada com o mesmo cuidado metodológico que se toma com a alfabetização para a linguagem escrita. Lacoste (1988) questiona no seu livro, *A Geografia: isso serve em primeiro lugar para fazer a guerra*, a falta de compromisso da escola em relação ao aprendizado da linguagem cartográfica. O autor define o saber geográfico como um conhecimento estratégico e aponta o mapa como instrumento básico para a construção do saber estratégico. É de suma importância que o

cidadão seja alfabetizado para ler mapas e gráficos com eficiência para saber agir no espaço com autonomia.

Os Parâmetros Curriculares Nacionais (PCN) de Geografia do 1º ao 5º ano informam que a Cartografia é um conhecimento que vem se desenvolvendo desde a pré-história até os dias atuais. Através da Cartografia é possível sintetizar informações, expressar conhecimentos, estudar situações, entre outras coisas que envolvem a ideia de produção do espaço em relação a sua organização e distribuição. Segundo as propostas dos PCN:

O estudo da linguagem cartográfica tem cada vez mais reafirmado sua importância, desde o início da escolaridade. Contribui não apenas para que os alunos venham a compreender e utilizar uma ferramenta básica da Geografia, os mapas, como também para desenvolver capacidades relativas à representação do espaço. (PCN, 1999, p. 118)

Assim, pretende-se que o aluno formado como leitor consciente da organização do espaço e da sua representação torne-se um sujeito com autonomia intelectual e investigador que se inquiete com a realidade que lê e vê. Ao ler um mapa, o aluno toma conhecimento de informações sobre o mundo e ainda ajuda a compreender a realidade em que vive e nela atuar. Ler mapas faz parte do processo da linguagem cartográfica, assim como outras linguagens (escrita, matemática etc.). É de suma importância que a linguagem cartográfica seja apresentada nas séries iniciais, à medida que o trabalho de representação se desenvolve, o aluno avança nos processos de leitura, passando do nível elementar para o de síntese e de simples descrição para o da análise e proposição. (PASSINI, 2012).

Na maioria dos casos, sabemos que nem todos os alunos foram alfabetizados cartograficamente nas séries iniciais, e esses mesmo alunos chegam ao ensino fundamental II e médio com pouco domínio na leitura e interpretação de mapas e gráficos. Isso foi notório quando aplicamos o teste de sondagem nas escolas participantes do subprojeto do PIBID/UESC e diagnosticamos que os alunos do 6º ao 9º apresentavam dificuldades em identificar elementos de um mapa.

Como já mencionado anteriormente, esse teste foi o direcionador das intervenções que foram desenvolvidas no PIBID/UESC de 2013 a 2017, e são essas intervenções que as professoras/supervisoras escolheram para descrever as contribuições para sua prática docente. Por terem sido muitas atividades no decorrer desses anos, cada uma ficou livre para descrever três intervenções a seu ver mais significativas para sua prática.

A professora Ísis em seu diário descreve que as atividades propostas pelo PIBID com a temática de alfabetização cartográfica vieram para facilitar o entendimento dos conteúdos geográficos trabalhados nas turmas.

***Ísis:** Foi percebida uma defasagem no conhecimento cartográfico dos alunos como um todo (6º ao 9º ano). Desse modo, foi proposto um período de alfabetização cartográfica.*

A primeira intervenção que a professora Ísis relatou em seu diário foi a confecção e pintura das rosas-dos-ventos no pátio da escola. Primeiro os bolsistas explicaram as linhas imaginárias dividindo a Terra, logo depois falaram sobre os pontos cardeais e os intermediários (colaterais e subcolaterais). Levaram recortes de desenho da rosa-dos-ventos e colaram nos cadernos e em seguida os alunos confeccionaram a sua própria rosa-dos-ventos em uma cartolina e coloriram, e por fim colaram na parede da escola.

A segunda parte dessa intervenção foi a pintura de uma rosa-dos-ventos no meio do pátio da escola, feita pelos alunos do 6º, 8º e 9º ano. Cada turma ficou responsável por uma etapa na pintura, os que gostavam de desenhar, desenharam, e os demais pintaram, vale ressaltar que todo o material da tinta e pincéis foi disponibilizado pelo PIBID, essa intervenção aconteceu em 2014. Através dessa prática os alunos começaram a ter noções básicas de orientação, localização, representação.

Espera-se que atividades dinâmicas e voltadas para a realidade em que o aluno está inserido proporcionem um aprendizado significativo, principalmente quando outros ambientes da escola são explorados e ali são realizados momentos de troca e conhecimento.

E por fim, a professora Ísis lamentou que a chuva apagou com o tempo a rosa-dos-ventos do pátio, ela lembrou que por muitas vezes seus alunos saíam da sala de aula para consultar a pintura no chão sobre os pontos cardeais. Sobre a avaliação da professora em relação a essa prática desenvolvida pelos bolsistas, ficou claro em seu relato que trabalhar elementos cartográficos da maneira como foi feito, ela desconhecia. Muitas vezes ela apenas explicava a parte conceitual e não apresentava na prática para os alunos. Outro ponto positivo é a forma lúdica que é desenvolvida na maioria das atividades do PIBID, tornando o aprendizado dinâmico e prazeroso.

Segundo Passini (2012), a linguagem cartográfica é vista como algo complicado, apesar de presente no cotidiano das pessoas, a mesma aponta a necessidade de ensinar elementos cartográficos de forma lúdica com o objetivo de facilitar a aprendizagem. Isso porque o lúdico está presente na natureza humana, em todas as fases da vida. Com a inserção

do lúdico, os alunos aprendem brincando. Assim, a maioria das atividades que foram desenvolvidas no subprojeto de Geografia teve caráter lúdico.

A segunda intervenção registrada pela professora Ísis durante sua participação no projeto foi a confecção de uma maquete da escola municipal Banco da Vitória e seu entorno na qual a escola está localizada. A professora Ana Maria também descreveu essa prática como algo marcante.

Primeiro houve uma aula introdutória sobre os diversos tipos de representações, salientando o mapa e a maquete. Quando os bolsistas falavam dos mapas, destacaram os principais elementos presentes, frisando principalmente a escala, explicando a diferença entre a numérica e a gráfica, também ensinaram como calcular os espaços, fazendo um reconhecimento da área a ser representada, começando pela sala de aula e por fim fizeram um campo ao redor da escola, onde os alunos fizeram observações, anotações, posicionamento do sol, da planta da escola, dentre outros.

Ísis: Foi fantástico ver os meninos desenvolvendo esse trabalho da maquete, primeiro entendendo toda aquela parte de escala, que já é uma dificuldade que os meninos têm na matemática, então você ver aí a Geografia trabalhando o conhecimento geográfico, cartográfico com a matemática e eles todos envolvidos. Alunos de outras salas que não tinham o PIBID fugiam para participar das atividades (risos).

A professora Ísis traz em sua fala algo real quando se trabalha elementos do mapa, que é o uso da escala, não é fácil a compreensão ainda mais quando se tem uma dificuldade na matemática, mas antes de usar a matemática é preciso trabalhar essa noção de escala pequena para escala grande, como podemos representar algo em diferentes escalas com muito ou menos detalhes? A saída que os bolsistas, juntamente com a professora, encontraram foi o uso da maquete para trabalhar a escala, e nada mais relevante que representar um espaço de vivência desses alunos, no caso a própria escola.

Para Simielli (1999), a confecção da maquete leva o aluno a observar os detalhes do espaço real para poder representá-lo, criando possibilidades de o aluno ver as diferentes formas topográficas, as altitudes de um determinado espaço. Nesse processo de observação do espaço que será representado, o aluno tem a chance de analisar também a ação antrópica sobre esse meio e observar as transformações desse espaço.

Assim, a maquete torna-se um recurso que contribui muito para que o aluno assimile com mais facilidade algumas informações complexas. Mas o importante quanto ao domínio sobre o espaço é que o uso da maquete projeta o observador fora do contexto espacial no qual

ele se insere, permitindo-lhe estabelecer, inicialmente, relações espaciais topológicas entre a sua posição e a dos elementos da maquete. (SIMIELLI, 1999).

A professora Ísis, ao final da descrição dessa intervenção, destacou os benefícios dessa atividade.

***Ísis:** Ver os alunos tão envolvidos na construção da maquete da escola, me fez perceber o quanto importante é trabalhar elementos concretos, observei com essa prática, que eu passava o ensino da escala de forma conteudista, não levava em consideração o real e a vivência do aluno com um espaço de convivência diária que é a escola.*

É enriquecedor observar o quanto práticas como essa, que foram desenvolvidas pelo PIBID/UDESC, podem levar o professor a uma reflexão da sua própria prática, principalmente trazer elementos que muitas vezes são desconhecidos, ou em alguns casos não sabem como aplicar.

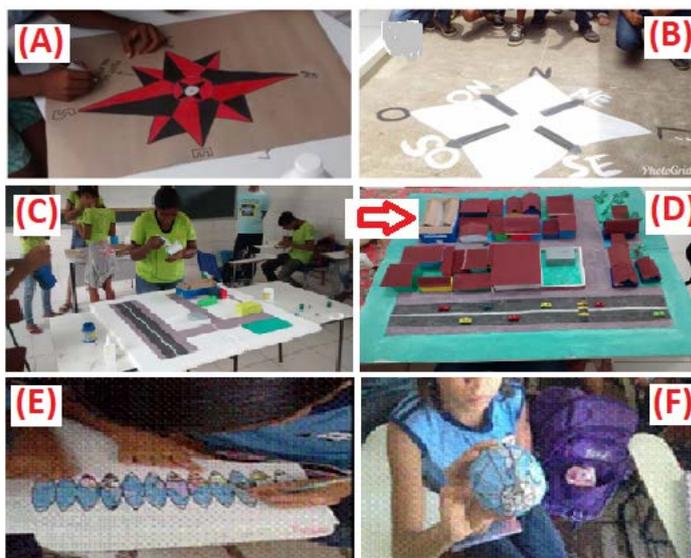
A última prática escolhida pela professora Ísis foi a confecção de um globo terrestre de papel para o 8º e 9º ano. Os bolsistas falaram sobre os continentes, e fizeram uma troca de ideias sobre o conhecimento dos próprios alunos sobre a configuração da Terra. Abordaram a formação dos continentes e levaram o planisfério impresso para identificação dos continentes e oceanos.

Cada aluno ficou com uma cópia do planisfério, identificaram os paralelos e meridianos e coloriram. A atividade foi aceita tranquilamente pelos alunos, embora alguns demonstrassem impaciência para finalizar a prática. Por isso, Vesentini (2013) pontua que integrar o aluno no meio significa deixá-lo descobrir que pode tornar-se sujeito na história, e que por maior dificuldade ou desinteresse, o professor não deve se desmotivar, mas buscar alternativas que possam agregar esses alunos que sentem mais dificuldade.

Por isso, a cartografia deve ser trazida à sala de aula como algo prazeroso, lembrando-se que todo desafio sobre coisas novas gera insegurança, e a partir do espaço concreto e presente na vida do aluno, o professor tenta mostrar que a cartografia realmente existe na vida de todas as pessoas e que para usá-la melhor, vale a pena estudá-la.

Diante das intervenções apresentadas pela professora Ísis, na figura 6 resumiram algumas fotos para melhor compreensão e entendimento do leitor do resultado final de cada prática desenvolvida.

Figura 6 – Intervenções realizadas na turma da professora Ísis



Fonte: Arquivo pessoal (2017).

Legenda: (A) e (B) confecção dos cartazes e pintura da rosa-dos-ventos no pátio da escola; (C) e (D) maquete da escola e seu entorno, a seta vermelha na foto D é a localização da escola; (E) e (F) prática da confecção do globo terrestre.

Sendo assim, a professora Ísis finaliza sua descrição afirmando que essas atividades dentre tantas desenvolvidas nesses anos de PIBID só vieram agregar ao aprendizado dos alunos, que de uma forma lúdica e movimentada conseguiram aprender o conteúdo de maneira prática e prazerosa. Assim, Ísis afirma:

***Ísis:** Em relação ao meu fazer pedagógico o PIBID me ajudou muito, no sentido de ser menos conteudista e teórica. Percebi que posso dar o mesmo assunto sem copiar demais no quadro ou realizar atividades maçantes. Hoje consigo com que meus alunos realizem atividades práticas, registrem nos cadernos de uma forma prazerosa.*

A professora consegue perceber e refletir sobre o seu fazer pedagógico através das práticas e trocas feitas no PIBID, é notório que os bolsistas despertaram nela enquanto supervisora o desejo de buscar mais, de se aprimorar e criar novas possibilidades, mesmo diante da precariedade da escola e das limitações que o professor carrega. Ísis consegue avaliar o PIBID como algo bom e positivo, um ambiente de aprendizado e formativo ao mesmo tempo. Uma das coisas que enfatizou em sua escrita foi a aproximação da universidade com a escola básica, voltar a ter esse contato com a academia é fundamental.

***Ísis:** As universidades se aproximam das escolas e vice-versa, pode-se produzir conhecimento científico e o PIBID vai atrair mais pessoas e qualificá-las para exercerem a docência.*

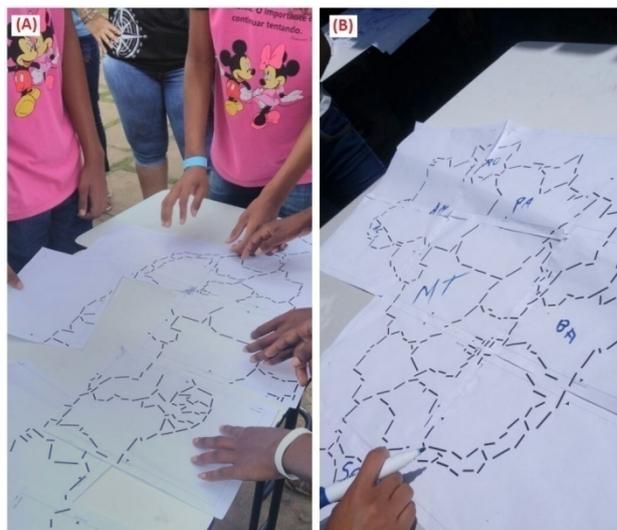
Diante do que foi relatado pela professora Ísis, com observância aos principais autores por nós relacionados que nos forneceram em termos de aporte teórico para analisar essa temática do PIBID como espaço formador de experiências vivenciadas pelas professoras/supervisoras, se faz necessário apontar um dos principais pontos de convergência entre eles García (1999), Gatti (2009, 2010) e Nóvoa (1995, 2003), que é a valorização da produção de conhecimentos, aprendizagens e saberes por meio da relação, da troca com o grupo entre professores, no trabalho conjunto e colaborativo, com sendo central para a formação e desenvolvimento desses profissionais. Essa ligação e troca apontada pelos autores têm sido possíveis no âmbito das ações do PIBID, principalmente entre professores/supervisores e bolsistas.

Seguindo com as discussões e relatos dos diários, diferente da professora Ísis, a professora Ana Maria optou por descrever de maneira geral as práticas que foram desenvolvidas nas suas turmas, vale lembrar que duas delas já foram citadas pela professora Ísis que se encontram na figura 03 acima, a pintura da rosa-dos-ventos e a confecção da maquete da escola.

A professora Ana Maria descreve que a produção de um quebra-cabeça do mapa do Brasil com suas divisões regionais foi uma das primeiras práticas desenvolvidas pelo PIBID. A atividade prática foi aplicada no 6º ano com objetivo de introduzir os conceitos de divisão regional do Brasil. Essa prática foi reaplicada em uma gincana organizada pelo PIBID/UESC Geografia na escola do Banco da Vitória em Ilhéus-BA em um sábado letivo para todos os alunos. Todos os bolsistas, supervisora (Ana Maria) e a coordenadora do projeto estavam presentes nesse dia. A prática aconteceu em grupos e como se tratava de uma gincana, quem terminasse de montar o mapa primeiro ganharia pontos.

A figura 7, apresenta as fotos da etapa da confecção dos mapas pelas equipes de alunos participantes, é importante ressaltar que não se desenha um mapa simplesmente por passatempo, sempre há um objetivo para que seja traçado: guardar informações e comunicá-las para alguém ou traçar um plano estratégico. Essa prática possibilitou aos alunos compreenderem o objetivo dos mapas e aprenderam os elementos e signos que os compõem.

Figura 7 – Quebra-cabeça do mapa do Brasil e sua divisão regional



Fonte: Arquivo pessoal. (2017).

Legenda: (A) e (B) montagem do quebra-cabeça e construção dos elementos do mapa.

Os alunos aceitaram bem a proposta da atividade e na medida em que ia se desenvolvendo prendia ainda mais a atenção deles, no cuidado na hora de cortar e colar as peças e de confeccionar a legenda. A proposta diferenciada de trabalho com certeza fez com que muitos desses alunos conseguissem aprender de forma mais prazerosa e concreta, já que estavam tocando no conhecimento mediado. O saldo da atividade foi extremamente positivo para o aprendizado dos alunos, para renovar a prática da professora e testar com sucesso a didática lúdica dos bolsistas.

Sobre a gincana proporcionada pelo PIBID, a professora Ana Maria pontua:

Ana Maria: *Normalmente quando tem um sábado letivo na escola os alunos não participam, e foi assim pra mim, de todos os sábados que eu já trabalhei nessa escola, esse foi o primeiro mesmo que eu vi a maioria dos alunos participando.*

A professora Ana Maria, em seu diário destacou que a participação dos bolsistas junto com a coordenadora do projeto na gincana da escola foi algo gratificante, um trabalho coletivo que fez aquele sábado letivo ser diferencial, a mesma disse que depois dessa vivência do PIBID que ela poderia se aposentar feliz, por saber que programas como esse traz tanto ganho para a escola e seus envolvidos.

A segunda prática que a professora Ana Maria escolheu, foi a confecção da maquete da escola e seu entorno com seus alunos do 6º ano. A atividade foi recebida com entusiasmo pela turma, já que contava com uma saída de campo, ação que eles gostam muito. Desse modo, os bolsistas acompanhados pela professora supervisora organizaram os estudantes para

uma saída no entorno do quarteirão da escola. Instruídos previamente e de posse de uma imagem de satélite da área, os alunos ficaram atentos a todos os detalhes e elementos. Após o campo, os alunos voltaram para a sala de aula e realizaram seus registros na apostila sobre o que viram durante o processo de observação dos ambientes e então a turma foi dividida em grupos e foi iniciada a confecção da maquete.

Com a conclusão dessa prática, observamos que em uma atividade lúdica, os alunos mostraram toda sua percepção em relação ao entorno da escola e seus detalhes. É importante destacar que o sentimento de pertença ocorre no momento em que você conhece o lugar onde vive ou estuda e é justamente esse sentimento que faz com que valorizemos esses ambientes. A criatividade e o desempenho da turma foram surpreendentes, na figura 8 a réplica da escola feita pelos anos da professora Ana Maria.

Figura 8 – Montagem da maquete da escola alunos do 6º ano professora Ana Maria



Fonte: Arquivo pessoal. (2017).

Legenda: (A) e (B) Finalização da maquete vista por dois ângulos.

Sobre o uso da maquete como metodologia no ensino de Geografia, Passini (2012) afirma que por meio de uma maquete é possível ter o domínio visual de todo o conjunto espacial, por ser um modelo tridimensional, favorece a relação entre o que é observado no terreno e no mapa. Assim, ao final dessa prática os alunos comentaram que estudar escala e outros elementos cartográficos através da construção da maquete facilitou a compreensão. O que eles questionavam no início como difícil e trabalhoso, se tornou algo prazeroso. Diante dessa prática a professora Ana Maria nos confessa:

Ana Maria: *Confesso que só no início, mais ou menos 10 anos atrás eu cheguei a trabalhar com maquete com meus alunos, e essa atividade me fez ver que é mais fácil os meninos compreenderem o real através da maquete.*

A última intervenção escolhida pela professora Ana Maria foi também a pintura da rosa-dos-ventos no pátio da escola. Depois de uma aula introdutória sobre orientação, os alunos foram levados para o pátio da escola, onde observaram a posição do sol para se orientarem, o PIBID disponibilizou tintas para a execução da atividade.

Ana Maria: *A atividade foi uma festa, todos no pátio tentando encontrar a direção correta. É certo que o aprendizado foi muito mais suave, do que as técnicas decorativas as que estávamos acostumados.*

Através dessa prática foi possível fazer várias brincadeiras, inclusive até um caça tesouros utilizando a rosa-dos-ventos para encontrar as pistas espalhadas pela escola. A professora Ana Maria no seu diário faz questão de dizer que ensinar Geografia está além de uma sala de aula, tem muito espaço na escola para ser explorado, perde-se muito tempo na exposição e deixa-se a prática para quando tiver tempo. Assim, a professora conclui:

Ana Maria: *No geral, cresci muito durante esses quatro anos de PIBID, adquirir mais conhecimento e fez com que eu percebesse que não posso ficar parada, a gente tem que buscar mais e mais. Então cada atividade, não só essas três, mas todas elas foram importantes. Então a questão de supervisionar os bolsistas era como se eu estivesse estudando ou participando de algum curso, onde nesse curso tivesse oficinas que me ajudaram e fazem com que hoje tudo que trabalhei com eles eu possa aplicar na sala com meus outros alunos, mas que eu sinto falta, eu sinto, entendeu!*

Na descrição da professora Ana Maria, percebemos o quanto o PIBID proporcionou a ela um aprendizado novo, uma troca de experiências, ou seja, dentro das possibilidades do programa, houve um desenvolvimento profissional dela e das demais professoras envolvidas. García (1999), quando fala de desenvolvimento profissional, nos remete a evolução e continuidade da formação do professor. Esse conceito de desenvolvimento profissional que o autor define é um processo, que pode ser individual ou coletivo, mas que deve acontecer no local de trabalho docente (escola), que venha contribuir para o desenvolvimento das competências através de experiências formais e informais.

Sendo assim, o desenvolvimento profissional baseia-se no construtivismo, num período em longo prazo, ao longo do tempo, em contextos concretos a partir de uma reflexão acerca da experiência, de forma colaborativa (GARCÍA, 1999).

Resumindo toda descrição apresentada pela professora Ana Maria, ela avalia sua participação no PIBID em três palavras: experiência, conhecimento e oportunidade. Enfatizou que por meio do programa a disciplina de Geografia ganhou outro olhar pelos alunos e que ela nunca mais seria a mesma diante do que vivenciou no programa.

Seguindo as discussões, a professora Rilma relatou em seu diário que a rotina da presença dos bolsistas, por si só, despertava curiosidade e estimulava o diálogo entre educando e o novo que vinha da universidade. As novidades enchiam de estímulo a sala de aula, tornando o aprendizado mais leve e, ao mesmo tempo, mais produtivo para os envolvidos. Dentre as tantas práticas aplicadas, algumas se destacaram pelo aprendizado e também pela forma como a participação do projeto PIBID foi decisiva, seja com o recurso financeiro, humano e didático.

A primeira prática que a professora Rilma destaca foi a confecção da rosa-dos-ventos, prática que também foi desenvolvida pelas turmas das demais professoras, o que diferencia uma da outra são os materiais utilizados e as turmas. No caso da professora Rilma, a prática foi aplicada para os alunos do 9º ano. Foi trabalhada pela professora a lateralidade e orientação espacial de forma teórica, com o uso de mapas e através de materiais simples, como papel madeira, papelão, sobras de EVA. Com a rosa-dos-ventos pronta foi possível criar situações e brincadeiras que exigiam a localização usando algum objeto como referência.

Diante dessa prática a professora Rilma destaca:

Rilma: *O PIBID faz do conhecimento algo dinâmico aplicado ao seu objetivo que é a educação. O que eu observo como o aluno das escolas públicas de maneira geral, eles não têm uma diversidade de práticas como essas que são desenvolvidas pelo programa. O fato de o PIBID trazer essa diversidade de práticas estimula o aluno e eu enquanto professora, pois a figura nova que representa a universidade dentro da escola. Nós temos feito avaliações periódicas na escola do antes e depois, a um rendimento maior quando iniciamos as intervenções, a gente percebe que eles não só aprendem como passam a aplicar, avaliamos desde início do ano, é possível ver de forma concreta as contribuições, onde o conhecimento deixa de ser estante e passa a ser dinâmico e aplicado a prática.*

A professora Rilma aponta o PIBID como aquele que traz um conhecimento dinâmico, e apresenta práticas diversificadas, para algumas pessoas pode parecer que antes do programa a professora não desenvolvia práticas com seus alunos, mas o que acontece e já foi mencionada anteriormente, a professora estava há um bom tempo afastada da universidade, atua 40 horas semanais, fora a sua vida pessoal, então não cabe questionar a falta de práticas e sim o que tem sido feito para contribuir não só com ela, mas muitos professores estão gritando por socorro, no sentido que precisam ser vistos e ajudados. O que observamos é que

falta um olhar para os professores em exercício que estão nas escolas todos os dias buscando ser profissionais melhores que renovam sua didática e buscam se aprimorar, não é à toa que essas professoras/supervisoras falam do PIBID com bastante apego e afeto, pois o programa impactou-as de alguma forma.

Dando seguimento, a segunda prática escolhida pela professora Rilma foi a construção do Globo Terrestre. Utilizaram o mapa mundi como dado de partida para compreender a relatividade de distâncias e comparativo de dimensões. Através de um recorte em papel do mapa mundi, os alunos cortaram e colaram numa bola de isopor, formando o globo terrestre. A partir do produto final, foi possível trabalhar os vários tipos de projeções cartográficas, placas tectônicas, coordenadas geográficas e fuso horário.

Rilma: *Foi muito prazeroso perceber que a construção do objeto levou também a melhor construção do conhecimento. Vejo que quando os alunos desenvolvem atividades de construção prática o interesse deles é cada vez maior. Ao mesmo tempo percebo que são pequenas coisas que fazem a diferença. Tenho aprendido cada dia com as vivências que o PIBID tem proporcionado.*

Percebe-se na fala da professora Rilma que o PIBID impactou e marcou de alguma maneira; essa construção de conhecimento que é dada de forma coletiva entre professores e bolsistas tem agregado valor no processo formativo dos envolvidos.

A última intervenção escolhida pela professora Rilma foi a que encerrou as atividades do ano de 2017 no Instituto Municipal de Ensino Eusíbio Lavigne (IME). O tema da proposta foi diversidade étnica e os trabalhos começaram com uma pesquisa sobre a formação do povo brasileiro e a nossa identidade étnica e representatividade. Os alunos optaram por destacar a importância do povo negro, e dos próprios alunos, em sua maioria negra. A ideia foi de realizar uma intervenção artística no muro interno da escola, com imagens e/ou frases que os representasse enquanto povo negro. A frase de partida do projeto foi: “Existe uma história do povo negro no Brasil, mas não existe uma história do Brasil sem o povo negro” (Januário García).

O projeto foi um divisor de águas para os alunos, segundo a professora Rilma, trabalhou a autoestima, a solidariedade, a situação do negro no mercado de trabalho, o racismo e a própria diversidade cultural do nosso país. Quatro turmas do 9º ano ficaram com oito metros no muro para expressar seus desenhos ou frases. A ideia central para motivar os alunos foi: “Não estou na África, mas a África está em mim”. Assim, a professora Rilma finaliza sua participação no PIBID com esse projeto.

Rilma: *O PIBID foi fundamental no desenvolvimento desse projeto em vários aspectos trabalhando junto comigo na sala com o material que eles puderam dispor para trazer e patrocinaram o material que vai finalizar o muro. Hoje eu posso dizer que ao final desse projeto ele terá modificado a autoestima dos meninos. Aqui, vivemos num estado com maior número de negros e nós temos alunos que ainda querem pertencer a uma cor que não é dele.*

Sem dúvidas, o projeto final do PIBID na turma da professora Rilma moveu toda a escola, a curiosidade dos demais alunos e professores em verem de perto o resultado das pinturas e das frases. É necessário diante da vivência local abordar temas interdisciplinares para que não só a Geografia, mas todo o corpo docente da escola possa estar unido a propostas como essa. A própria professora relatou que era um sonho realizar um projeto assim, mas a escola não tinha verba para o material, e ela mesma não poderia arcar com tudo sozinha. Mais uma vez o PIBID veio agregar recursos financeiros para suas práticas.

Na figura 9, uma pequena mostra da finalização do projeto.

Figura 9 – Projeto: não estou na África, mas a África está em mim



Fonte: Arquivo pessoal (2017).

Na figura 9 temos quatro espaços das turmas do 9º ano envolvidas no projeto, não foi possível dialogar com os alunos o que os motivou na escolha das imagens representadas por eles. Mas, segundo a professora, muitos textos, músicas e poemas foram utilizados como motivação para a escolha. Assim, Rilma finalizou seu diário dizendo:

Rilma: *O pessoal fala que a docência é um sacerdócio, eu não penso assim, como boa baiana eu digo que a docência é uma cachaça que você se apaixona por ela e esse projeto do PIBID oportuniza isso aos bolsistas de verem todos os lados da docência. Eu posso dizer que sou*

outra professora depois de participar desse programa, esse momento de troca oportunizado ajudou muito na minha formação, são 30 anos de sala de aula, e nunca vivenciei tamanha experiência igual do PIBID.

Nas falas das professoras/supervisoras sobre as práticas e os impactos em sua formação, ficou evidente o que Gatti et al (2014) abordam como uma das contribuições do PIBID para as professoras, “contribui com uma formação continuada qualificada dos docentes das escolas e gera estímulo para busca de novos conhecimentos e continuidade dos estudos”. (p. 104).

No geral observamos a importância que elas dão aos impactos não só em sala de aula, os que interferem diretamente na sua prática pedagógica cotidiana, mas também aos impactos nas questões que influenciam o fazer pedagógico para além das salas de aula. As professoras/supervisoras nos seus relatos destacam que o PIBID proporcionou para elas uma capacitação, onde são inseridas no campo da pesquisa²⁰, das teorias, dos encontros e das trocas, ou seja, elas se reconstróem e se renovam nesse espaço formativo.

Diante do que foi apresentado pelas professoras em seus diários, como mencionado no início do capítulo, as considerações feitas pela pesquisadora em seu diário abordam pontos de dois encontros durante o campo da pesquisa com as professoras/supervisoras.

Pesquisadora: *Retornar à escola municipal Banco da Vitória não mais como bolsista, mas como uma pesquisadora, causou uma estranheza. Foi apenas um ano, mas de grande impacto na minha formação. Tive a oportunidade de me encontrar com as professoras Rilma, Ana Maria e Ísis duas vezes, uma em novembro de 2017 e o último encontro em julho de 2018. De 2014, ano que participei do PIBID, para 2017 muitas coisas aconteceram, as professoras já não estavam tão retraídas como no início, percebi que em duas intervenções em que pude estar presente aconteceu um envolvimento maior por parte delas. O grupo de bolsistas com carinhas novas, da minha época enquanto graduanda só tinha apenas 04 bolsistas que eu tinha contato.*

Na primeira visita em julho pude participar de uma gincana promovida pelo PIBID num sábado letivo, para minha surpresa a escola estava com um número considerável de alunos, o que não é de costume em sábados letivos. A gincana aconteceu na parte da manhã e participaram alunos do 6º ao 9º, o grupo de bolsistas participantes foi dividido em trio para orientar as equipes por turma. As provas foram divididas em 10 etapas, as professoras, bolsistas e coordenadora utilizaram de algumas intervenções que tinham sido trabalhadas para avaliarem o aprendizado dos alunos com relação aos assuntos, apenas fizeram adaptações. Das 10 provas, duas eu gostaria de registrar pelo envolvimento dos alunos com as professoras. Eles teriam que criar uma paródia com o tema meio ambiente, e o mais interessante que os grupos escolheram músicas com melodias mais fáceis de pegar, e do ponto de vista da criatividade, eles usaram exemplos locais para abordarem a temática do

²⁰ A professora/supervisora Ísis juntamente com dois bolsistas teve um trabalho aprovado e publicado nos anais do VI Encontro Nacional das Licenciaturas (ENALIC) em Curitiba- PR em 2016 disponível no link <https://midas.unioeste.br/sgev/eventos/enalic-seminarionacionalpibid2016/anais>.

meio ambiente, ou seja, contextualizaram. Outra prova que foi bem agitada e os alunos em sua maioria participaram foi a brincadeira torta na cara, as perguntas e charadas foram divididas com questões simples da cartografia e da geografia local, quem levantasse a mão primeiro tinha direito de respostas; algumas perguntas foram: 1) Em qual bairro de Ilhéus está a UESC? 2) Cite dois bairros próximos ao Banco da Vitória? 3) Qual relevo predominante no sul da Bahia? 4) Sou um astro, mas não de cinema. Sou um rei, mas não da floresta. Tente me olhar nos olhos e não verá mais nada!

No momento do lanche, depois das provas, eu fui visitando os grupos envolvidos, comecei pelos alunos, num pequeno diálogo com um grupo de cinco alunos do 9º ano, perguntei para eles, como avaliavam esse sábado letivo. Os cinco de forma rápida responderam que foi diferente e legal, que não ficaram na sala de aula e que as provas não foram chatas e bobas. Perguntei a eles sobre os bolsistas do PIBID que atuam nas turmas participantes, apenas dois responderam, um falou que os bolsistas trazem atividades interessantes e o outro disse que no início não gostava porque era exigente nas atividades, mas hoje são amigos. Quando fui ao encontro das professoras supervisoras, só encontrei a Ana Maria, perguntei a ela como ela avaliava a gincana na escola. Ela toda feliz, responde que nunca viu um sábado letivo com bastante alunos e principalmente participando da programação proposta para o dia, a mesma ressaltou e agradeceu a coordenadora e os bolsistas por proporcionarem a gincana na escola, eles levaram lanche e até brinde para os alunos, e por fim disse que hoje ela se aposentaria feliz, pois acredita que o PIBID veio para transformar todos os envolvidos. Encontrei os bolsistas no refeitório da escola, todos ajudando no lanche, mas aproveitei o momento e conversamos sobre a gincana e sobre o desfecho do PIBID, já que o programa iria dar uma pausa e retornar com um novo edital. O que não foi novidade, que todos estão desapontados com a situação do PIBID, a incerteza de continuidade, principalmente alguns bolsistas novos que não vivenciaram a mais tempo do que os demais. Outros em face de conclusão do curso alegaram que aprenderam muito com as experiências do PIBID e a ajuda das professoras supervisoras, teve um bolsista que relatou a maneira que está desenvolvendo seu estágio supervisionado com muitas orientações que recebeu e vivenciou no PIBID. Sem dúvidas percebi que os laços de convivência do programa aumentaram durante esses anos, e que o subprojeto de Geografia conta com bastante material didático que pode ser compartilhado para os demais professores que não estão inseridos no programa. Essa visita me marcou, os reencontros foram fundamentais para a finalização dessa pesquisa.

A segunda visita foi o encontro com as três professoras/supervisoras para a entrega do diário de cada uma, apenas uma não conseguiu me entregar, mas combinamos um prazo para que eu pudesse analisar. Ísis e Ana Maria ao entregarem seus diários vieram se justificar que não escreveram muito, mas acham que se expressaram bem diante da proposta de relatar as ações do PIBID e como elas avaliavam as práticas.

Confesso que fiquei surpresa, nunca tinha trabalhado com essa ferramenta do diário de bordo e a preocupação tomou conta de mim, por achar que elas não iam dar conta de escrever devido à carga horária de aula ou pela experiência nova. A escrita de si é muito importante, e escrever sobre o que foi presenciado enriqueceu mais as análises dos dados. As professoras realmente se lançaram na escrita, era possível sentir a emoção ao ler cada descrição feita, e no final elas mesmas colocavam a contribuição para sua formação enquanto professoras da educação básica.

Deixo aqui nesse espaço a minha satisfação e realização por fazer parte desse projeto e principalmente mostrar o seu potencial para outros estados, a começar pelo Rio de Janeiro.

Observa-se nessas considerações pela pesquisadora que os momentos registrados foram intensos e de grande valia para dar seguimento na pesquisa, observar que o

PIBID/UESC Geografia tem deixado marcas na vida dos seus sujeitos envolvidos, ao ponto da professora Ana Maria dizer que vai se aposentar feliz, por saber que existe um programa como o PIBID que olha para o professor de diferentes ângulos e perspectivas.

O que observamos é que quando a formação de professor ultrapassa as fronteiras da universidade e busca parcerias com a escola básica, ela acaba ganhando um sentido de realidade, esse trabalho de parceria abordado por García (1999), Nóvoa (1995) e Maldaner (2000). Dessa forma o trabalho em parceria gera uma intervenção real e como resultado dessa parceria temos transformação e melhoria das práticas escolares, bem como formação de todos os envolvidos. Em resumo, o PIBID opera em instituições de ensino diferentes, em localidades e particularidades diferentes, e acaba proporcionando uma prática reflexiva para os sujeitos do projeto, seja o bolsista, supervisor ou o coordenador de área.

Para não finalizar, mas dar continuidade, uma das coisas que foram relevantes descritas nos diários das professoras/supervisores do PIBID/UESC Geografia, foi o ponto de vista sobre o PIBID abordando suas relevâncias e melhorias durante o que elas puderam vivenciar nesses anos de participação no projeto. A começar pela professora Ísis:

Ísis: *Sem dúvidas temos mais coisas para elogiar do que criticar, mas hoje o que me dói é essa ameaça de perdermos o PIBID, o quanto o Brasil e a educação vão perder. Mas, o que trago como algo relevante é a aproximação da escola básica com a universidade, além da possibilidade que o PIBID dar ao aluno do ensino superior, saber a realidade que ele vai enfrentar na educação básica. Já para o professor que às vezes não pode fazer uma especialização, nem mestrado e às vezes não pode se ausentar, às vezes não, quase sempre não pode se ausentar da escola e ele acaba tendo uma formação continuada. Outra coisa, nas turmas onde não atuam o PIBID, o professor aplica as intervenções, porque eu já fiz, inclusive já peguei diversos materiais dos bolsistas e reproduzir nas salas. A única coisa que vejo como negativo é a insegurança da sua continuidade.*

A professora Ísis encerrou sua participação do PIBID no edital 61/2013, fazendo quatro anos de participação, ela em relação a Ana Maria e Rilma tem menos tempo de sala de aula, mas pontuou que o PIBID contribuiu em sua formação aproximando-a da escola com a universidade, proporcionando a ela vivenciar momentos de troca no seu ambiente de trabalho, a escola.

Ana Maria: *O que vejo como algo que precisa melhorar no PIBID é a necessidade de oportunizar mais alunos bolsistas para trabalharem nas outras turmas, outro ponto também é que não deveria ser escola A, B ou C a ter o programa, mas que oportunizasse para todas as escolas. Outra coisa é a incerteza da sua continuidade, sem dúvidas cria um desânimo de não saber até quando o PIBID vai resistir. Eu vejo que o programa acaba aperfeiçoando a minha prática docente, de que maneira, por exemplo: Eu tenho 14 anos formada em Geografia e de*

lá pra cá muita coisa mudou, até coisas que eu aprendi na época que eu estudei, hoje o PIBID traz de uma forma diferente, eu costumo dizer que estou estudando com o PIBID.

A professora Ana Maria abordou coisas muito interessantes, como oportunizar mais bolsas para os licenciandos, que não seja uma ou outra escola, mas que todas possam ter o PIBID. E reconhece que o programa aperfeiçoou a sua prática, renovou seus conhecimentos e trouxe um ânimo novo para continuar. A professora apresenta satisfação em participar desde o início do projeto.

Rilma: *O que nos têm causado tristeza é a incerteza da continuidade do projeto, você fica sem saber o desfecho que terá, mas pelo outro lado podemos destacar a importância do PIBID que disponibiliza materiais específicos para os trabalhos geográficos que a escola não tem. Outro ponto é a aproximação da academia com a educação básica. Para minha formação eu vejo o quanto o PIBID é um ambiente formativo, eu atualizo dentro da minha própria escola e nos encontros na universidade.*

Percebe-se que o PIBID tem como estratégia diminuir essa distância entre a escola básica e a universidade, que esses espaços se constituem cada vez mais em oportunidade formativa. O programa também tem proporcionado efetiva formação às professoras/supervisoras, sustentadas pela colaboração, o diálogo, a troca de ideias, proporcionando novas práticas e aprendizagens.

A relevância do PIBID para a formação permanente dos professores supervisores, diante do que foi por nós apresentado, pode-se afirmar que, de fato, o programa tem promovido um processo formativo para os docentes a ele vinculados, conclusão que vai ao encontro do que Gatti et al (2014) confirmaram em sua pesquisa avaliativa sobre o PIBID, concluindo que o programa vem realmente contribuindo para uma formação continuada qualificada destes profissionais, elevando o ânimo, a motivação dos professores, estimulando-os para a busca de novos conhecimentos, aproximando-os do meio acadêmico, proporcionando reflexões sobre suas práticas, favorecendo ao empreendimento de estratégias e ações diferenciadas que potencializam a formação profissional permanente e o desenvolvimento da profissão, sobretudo por valorizar e reconhecer o espaço de trabalho e o próprio trabalho dos professores.

CONSIDERAÇÕES FINAIS

Este trabalho de pesquisa se propôs a investigar a influência do Programa Institucional de Bolsa de Iniciação à Docência - PIBID na formação continuada dos professores de Geografia em Ilhéus-Ba, na voz de três professoras/supervisoras do programa.

A partir das informações e relatos fornecidos nos questionários, entrevistas e no diário de bordo, foi possível conhecer o perfil das professoras/supervisoras, suas motivações, significados para a formação e suas contribuições no decorrer do desenvolvimento das práticas do projeto.

No intuito de conhecer as concepções e a participação das professoras junto ao programa, que identificamos através dos relatos apresentados os seguintes temas que foram dialogados: a aproximação entre a universidade e a escola básica no âmbito do programa; como também o PIBID como espaço formador, de trocas de experiências de aprendizados.

Diante da questão que norteou esse trabalho de como o PIBID pode contribuir na formação continuada dos professores de Geografia, que as falas apresentadas e todo o aporte teórico nos proporcionaram um aprofundamento na questão, através dos trabalhos de Gatti (2010), García (1999), Nóvoa (1995, 2011) e Maldaner (2000).

As experiências, os significados e as percepções sobre o PIBID narradas pelas professoras/supervisoras, resultaram em um material significativo, que depois de submetido à análise, nos permitiu um encaminhamento de nossas indagações e a conclusão de que os objetivos propostos pelo estudo foram alcançados, conforme seguiremos explicitando.

Partimos do pressuposto de que, estando as professoras/ supervisoras inseridas em uma equipe de trabalho, tendo a incumbência de atuar como conformadoras dos bolsistas de iniciação à docência, as ações desenvolvidas no âmbito do PIBID potencializaram o desenvolvimento profissional das professoras. Acreditamos que isso aconteça de uma forma ampla, já que os relatórios do programa apresentam essa afirmação como ganho aos professores envolvidos.

Esta afirmação foi reiterada a partir do que as professoras/supervisoras nos revelaram em seus relatos. Por meio da análise dos dados, chegamos à conclusão de que as ações e iniciativas que geram incentivos efetivos para o desenvolvimento profissional e a formação continuada das professoras/supervisoras do PIBID/UESC Geografia têm sido provenientes do trabalho diário no programa, orientando as ações dos bolsistas, dialogando, planejando juntos, desenvolvendo leituras e estudos, elaborando projetos como seminários, gincanas, oficinas,

atividades que, inclusive nas palavras das próprias professoras, têm proporcionado uma atualização, renovação pedagógica e um ânimo novo, estar em dia com a formação, compreendendo que esta sim é a verdadeira formação continuada.

Tudo o que foi apresentado encontra respaldo e concordância em García (1999) e Imbernón (2009, 2011); observamos que esses autores apreciam que o espaço privilegiado para que os docentes se desenvolvam profissionalmente é a escola, lugar no qual se realiza e se efetivam as ações exercidas pelos docentes, ao mesmo tempo em que defendem o espaço escolar como local fundamental para a formação continuada, pois é no exercício da profissão, que os saberes e conhecimentos relacionados à profissão se edificam, aprimoram e são atualizados.

Tendo em vista o que foi abordado pelas professoras/supervisoras, se faz possível afirmar que o PIBID tem sido um grande potencializador, tem fomentado e trazido contribuições relevantes para o desenvolvimento dos professores, para a formação continuada destes profissionais, bem como para as escolas, alunos e bolsistas por elas atendidos. Dentre as influências citadas pelas professoras/supervisoras, destacamos que a sua participação no PIBID foi apontada como uma oportunidade para a reflexão da prática docente e troca de experiências entre os envolvidos, aspectos esses fundamentais para sua formação continuada.

Entende-se que o PIBID tem potencial para influenciar na formação continuada das professoras/supervisoras, mesmo não sendo seu objetivo central, por meio de novas abordagens e estratégias de ensino, troca de experiências e avaliação e reflexão das ações desenvolvidas.

O PIBID pode não só contribuir para a superação da dicotomia entre teoria e prática tão debatida na formação inicial, mas instituir a escola como lugar de formação e reflexão, ultrapassando seus objetivos para também valorizar o professor supervisor como um formador e aprendiz em todo o desenvolver das atividades do programa.

Diante da situação que o programa vem enfrentando sobre sua continuidade, as professoras/supervisoras lamentaram muito, é uma perda muito grande para a educação do Brasil. Dessa forma, o PIBID precisa manter sua característica formadora, pois assim teremos formação inicial para professores formados pelas universidades, assim como formação continuada para os professores supervisores. O PIBID deve ser difundido como orientador das práticas de ensino das universidades, garantindo que essa perspectiva de formação seja acessada por um número maior de futuros e atuais professores.

O PIBID de Geografia da UESC, representado aqui pelas professoras/supervisoras, cumpriu suas metas no período de 2013- 2017. Todos os trabalhos voltados para as escolas

envolvidas puderam ser concluídos, como foi observado na temática do PIBID como espaço formador, onde algumas das mais relevantes práticas foram descritas pelas próprias professoras. As professoras criaram um vínculo afetivo com o programa, muito maior que uma relação trabalhista, ou uma dependência financeira, mas foi perceptível que o nível de relação interpessoal e interinstitucional fez a diferença na vida dessas professoras.

Não foi por acaso que resolvemos dar a voz as professoras/supervisoras, elas são peças importantes, tão quanto os bolsistas de iniciação à docência. Diante dos ganhos e contribuições declaradas por elas, podemos concluir e afirmar, em concordância com Imbernón (2009), que o programa pode ser considerado como uma alternativa, como uma proposta, que embora relativamente recente, sinaliza com fortes indicativos de que tem provocado um novo pensamento formativo. Podemos somar a isto, levando em consideração os relatos de experiências narrados pelas professoras, a confirmação de que o PIBID vem gerando importantes resultados formativos, potencializando avanços e o próprio desenvolvimento para as instituições, bem como para os sujeitos envolvidos.

A partir do estudo avaliativo desenvolvido por Gatti et al (2014), verificamos extensa convergência entre as constatações da nossa pesquisa com os resultados obtidos do referido estudo da autora.

O que corresponde às professoras/supervisoras ficou evidenciado o que o PIBID proporcionou: a vivência com experiências novas pedagógicas, viabilizando mais aulas práticas, oportunizando efetiva atualização e formação continuada, sem contar na divulgação científica, e elaboração de material didático, tudo isso são elementos que contribuem para a formação profissional e para o desenvolvimento docente. Para o ensino de Geografia, houve uma preocupação maior em contextualizar as práticas, atividades com potencial lúdico, e uma alfabetização cartográfica ligada a aprendizagem geográfica.

Em virtude de tudo que foi mencionado, o PIBID/ UESC Geografia desenvolvido em Ilhéus-BA, na voz das professoras supervisoras, proporcionou um ambiente formativo e também foi apontado como um espaço para a reflexão da prática docente e troca de experiência entre os envolvidos.

Por fim, os conceitos que nos propusemos a tratar e abordar nesta pesquisa carregam enorme complexidade ao se tratar de uma política de formação que aqui apresentamos. Contudo, deixamos algumas contribuições que poderão ser mais aprofundadas e problematizadas, especialmente para que mais subprojetos do PIBID possam investigar e ouvir a voz dos demais professores/supervisores do programa. E que mais ações possam ser compartilhadas, trocas de saberes e experiências.

O PIBID é um programa que já mostrou o seu potencial e importância, é desejo não só nosso, mas de muitos bolsistas, professores e coordenadores que ele se torne uma política efetiva de referência para formação de professores no Brasil.

REFERÊNCIAS

ALMEIDA, R. D. **Do Desenho ao Mapa: iniciação cartográfica na escola**. 3ª ed. São Paulo: Contexto; 2001.

ANDRÉ, M. E. D. A. **Estudo de caso em pesquisa e avaliação educacional**. Brasília: Liberlivro, 2005.

ANDRÉ, M. (org). **Práticas inovadoras na formação de professores**. Campinas-SP. Papyrus, 2016.

AURÉLIO, **Minidicionário da língua portuguesa**. 4ª ed. Revista e ampliada do minidicionário Aurélio. 7ª impressão – Rio de Janeiro, 2002.

BOGDAN, R. C.; BIKLEN, S. K. **Investigação qualitativa em educação**. Porto: Porto Editora, 1994.

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: Casa Civil da Presidência da República, 25 jun.2010. Seção 1, p. 4-5.

_____. Programa Institucional de Bolsa de Iniciação à Docência – PIBID. Disponível em: <<http://www.capes.gov.br/educacao-basica/capespibid>>. Acesso em: 24 de mar. 2018.

_____. Diretoria de Educação Básica Presencial: relatório de gestão 2009-2014. Brasília, 2014. Brasília, DF: MEC/DEB, 2014, Vol. 2. 219 p. Disponível em: <http://www.capes.gov.br/images/stories/download/bolsas/20150818_DEB-relatorio-de-gestao-vol-2-com-anexos.pdf>. Acesso em: 24 de mar. 2018.

_____. Lei nº. 9.394, de 20 de dezembro de 1996. Lei de Diretrizes e Bases da Educação Nacional. Brasília, DF: 20 de dezembro de 1996. Disponível em: <http://www2.senado.leg.br/bdsf/bitstream/handle/id/529732/lei_de_diretrizes_e_bases_1ed.pdf>. Acesso em: 24 de mar. 2018.

CALLAI, H.C. O professor e a Geografia ensinada nos anos iniciais. In. ALBURQUERQUE, M. A. M. (Org.) **Formação, pesquisas e práticas docentes: reformas curriculares em questão**. João Pessoa: Mídia, 2013.

_____. **A formação do profissional da Geografia**. 2. ed. Ijuí: Unijui. 2003.

CASTELLAR, S. A formação Continuada mediada pelas pesquisas acadêmicas. In. SACRAMENTO, A. C. R.; ANTUNES, C. F.; FILHO, M. M. S.; (Orgs.) **Ensino de Geografia: produção do espaço e processos formativos**. Rio de Janeiro: Consequência, 2015.(p. 31-48).

CASTROGIOVANNI, A.C; COSTELLA, R.Z. (Orgs). **Brincar e Cartografar com os diferentes mundos geográficos**. Porto Alegre: EdiPUCRS, 2007.

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

_____. **O ensino de Geografia na escola**. Campinas, SP: Papirus, 2012.

_____. **Geografia, escola e construção de conhecimento**. 18ª ed. Campinas, SP: Papirus, 2013.

CORRÊA, R. L. **Região e organização espacial**. São Paulo: Ática, 2003.

COUTO, M. A. C. Práticas educativas na geografia que se ensina na escola pública brasileira. Congresso Brasileiro de Geógrafos, 7., 2014, Vitória. *Anais...* Vitória: CBG, 2014.

FREIRE, P. **Pedagogia da autonomia**: saberes necessários à prática educativa. São Paulo: Paz e Terra, 1996.

FALKEMBACH, Elza Maria F. Diário de campo: um instrumento de reflexão. In: **Contexto e Educação**. Ijuí, RS. 1987. v. 2.

FONTOURA, H. A. Analisando dados qualitativos através da tematização. In FONTOURA, H. A (Org.) **Formação de Professores e Diversidades Culturais**: múltiplos olhares em pesquisa. Coleção “Educação e Vida Nacional”. Niterói, Intertexto, 2011.(p.61-82)

GARCÍA, C. M. **Formação de Professores**: para uma mudança educativa. Porto-Portugal: Porto Editora, LDA, 1999. v. 2. Coleção Ciências da Educação Século XXI.

GOLDENBERG, M. **A arte de pesquisar**. Rio de Janeiro: Record, 1997.

GATTI, B. A. Formação de professores no Brasil: características e problemas. **Educação e Sociedade**, Campinas, v. 31, n. 113, p. 1355-1379, out.-dez. 2010.

_____. **A atratividade da carreira docente no Brasil**. Estudos e Pesquisas Educacionais, São Paulo, n. 1, p. 139-210, 2009.

_____, B. A.; BARRETTO, E. S. S.; ANDRÉ, M. E. D. A. **Políticas docentes no Brasil**: um estado da arte. Brasília: Unesco, 2011.

_____, A. B.; ANDRÉ, M. E. D. A.; GIMENES, N. A. S.; FARRGUT, L. **Um estudo avaliativo do Programa Institucional de Bolsa de Iniciação à Docência (Pibid)**. São Paulo: FCC/SEP, 2014.

GIL, A. C. **Métodos e técnicas de pesquisa social**. 3. ed. São Paulo: Atlas, 1991.

HEMIELEWSKI, D. M. S. **Contribuição do PIBID para a formação continuada do profissional do magistério da educação básica e o fortalecimento de sua prática educativa**. 2017. Dissertação (Mestrado em Educação) – Universidade Regional integrada e das Missões, Frederico Westphalen/RS.

IMBERNÓN, F. **Formação permanente do professorado**: novas tendências. São Paulo: Cortez, 2009.

IMBERNÓN, F. **Formação docente e profissional: formar-se para a mudança e a incerteza**. São Paulo: Cortez, 2011. 9ª. Ed. Coleção Questão de nossa época; v. 14.

KULLOCK, M. S. G. B. **As exigências da formação do professor na atualidade**. Maceió-AL: Edufal, 2000.

LACOSTE, Y. **A Geografia – isso serve, em primeiro lugar, para fazer a guerra**. Campinas: Papirus, 1988.

LAKATOS, E. M; MARCONI, M. A. **Fundamentos de metodologia científica**. 3ª ed. São Paulo: Atlas, 1991.

LIMA, T. C. S.; MIOTO, R. C. T; DAL PRÁ, K. R. A documentação no cotidiano da intervenção dos assistentes sociais: algumas considerações acerca do diário de campo. **Revista Textos & Contextos**. Porto Alegre v. 6, n. 1 p. 93-104. 2007.

LOCATELLI, C. A Política Nacional de Formação Docente: o programa de iniciação à docência no contexto brasileiro atual. **Revista eletrônica de Educação**, São Carlos, v. 12, n. 2, p. 308-318, maio/ago. 2018.

MALDANER, O. A. **A Formação Inicial e Continuada de professores de Química**. Ijuí: Unijuí, 2000.

MARTINS, R. E. M. W. Contribuições para iniciação à docência: a experiência do PIBID – Geografia da FAED/UDESC. **Revista de Ensino de Geografia**, v.3, n.5, p.54-63, 2012.

MASSENA, E. P. A formação inicial de professores de química pensada a partir de alguns pressupostos do educar pela pesquisa. **Educação Unisinos**, São Leopoldo-RS, v. 19, n. 1, p. 45-56, janeiro/abril. 2015.

MIRANDA, E. S. **O programa institucional de bolsa de iniciação à docência (PIBID) na voz de supervisores**. 2016. Dissertação (Mestrado em Educação) – Universidade Federal de Viçosa, Viçosa-MG.

NÓVOA, A. **Os professores e a sua formação**. Lisboa. Publicações Dom Quixote, 1995.

_____. A. **Novas disposições dos professores - A escola como lugar da formação**, 2003. Disponível em: <https://docs.di.fc.ul.pt/bitstream/10451/685/1/21205_ce.pdf> Acesso em: 23 de março de 2018.

_____. Nada substitui um bom professor: Proposta para uma revolução no campo da formação de professores. In: GATTI, B.A. et al. (orgs.). **Por uma política nacional de formação de professores**. São Paulo: Editora UNESP, 2011.

PASSINI, E. Y. **Alfabetização cartográfica e a aprendizagem de Geografia**. São Paulo: Cortez, 2012.

PARAMETROS CURRICULARES NACIONAIS: Geografia. Secretaria de Educação e Ensino Fundamental. Brasília: MEC/SEF, 1998.

PRADA, A. E. L.; FREITAS, C. T.; FREITAS, A. C. Formação continuada de professores: alguns conceitos, interesses, necessidades e propostas. **Revista Diálogo Educacional**, Curitiba, v. 10, n. 30, p. 367-387, maio/ago. 2010.

PEREIRA, C. S.; FONTES, E. O. Cartografando de forma lúdica: as contribuições do PIBID subprojeto de Geografia. **Revista Ensino & Pesquisa**, Paraná, v.13 n.01 p. 11-20 Janeiro/junho. 2015.

PONTUSCHKA, N. N. Convergências e tensões na formação de professores de Geografia: a formação inicial do professor – debates. **Olhar de professor**, Ponta Grossa, v. 13, n.1, p. 37-46, 2010. Disponível em: <<http://www.uepg.br/olhardeprofessor>> Acesso em: 25 de março de 2018.

SIMIELLI, M. E. R. Cartografia no ensino fundamental e médio. In: CARLOS, A. F. A. (org.). **A Geografia na sala de aula**. São Paulo: Contexto, 1999. – (Repensando o ensino). p. 92-108.

TEIXEIRINHA, V. M. A estância do meu pai. In: TEIXEIRINHA, V. M. **Que droga de vida**. Rio Grande do Sul: Warner Music do Brasil, 1982. 1 disco sonoro. Lado A, faixa 5.

TRIVIÑOS, A.N.S. **Introdução à pesquisa em ciências sociais: a pesquisa qualitativa em educação**. São Paulo: Atlas, 1999.

VESENTINI, J. W. **O Ensino de Geografia no século XXI**. 7. ed. Campinas: Papirus,2013.

VLASCH, V. R. F. O Ensino de Geografia no Brasil: Uma perspectiva histórica. In: VESENTINI, J. W. **O Ensino de Geografia no século XXI**. 7. ed. Campinas: Papirus,2013. Cap. 6,p. 187-218.

APÊNDICE A - Modelo do termo de consentimento livre e esclarecido**TERMO DE CONSENTIMENTO LIVRE E ESCLARECIDO**

Prezado(a) _____

Convido para participação na pesquisa que tem por título “As Contribuições do PIBID para a Formação Continuada dos professores de Geografia na Educação Básica” e como objetivo investigar a influência do PIBID na formação continuada dos professores de Geografia. No caso de aceitar, irá responder a uma entrevista com questões semiestruturadas no intuito de alcançar os objetivos propostos. A entrevista será gravada, para que as informações sejam transcritas posteriormente, e apresentadas para manutenção ou alteração do texto. Afirmamos que nosso objetivo não está direcionado ao seu trabalho pedagógico, e, portanto, não lhe será causado qualquer desconforto em decorrência das questões; os colaboradores poderão pedir esclarecimentos sobre qualquer questão, bem como desistir de participar da pesquisa a qualquer momento que desejarem, mesmo depois de terem assinado este documento. Desejando desistir basta informar ao(s) pesquisador(es) e este termo de consentimento será devolvido, bem como desconsideradas todas as informações dadas. Informamos que o resultado deste estudo poderá contribuir para o desenvolvimento e continuidade do PIBID como um programa de formação ao alcance de bolsistas como supervisores.

Como responsável por este estudo, comprometo-me a manter sigilo de todos os seus dados pessoais. Poderá nos contatar por e-mail ou telefone:

Camila Silva Pereira (Mestranda em Educação FFP/UERJ)

email: camila17silva@hotmail.com tel: (73) 99116-7999

Helena Amaral da Fontoura (orientadora – Mestrado em Educação FFP/UERJ)

e-mail: helenaf@uerj.br

Eu, _____, RG _____, aceito participar das atividades da pesquisa: “As Contribuições do PIBID para a Formação Continuada dos professores de Geografia na Educação Básica”. Fui devidamente informado(a) que responderei a uma entrevista. Foi-me garantido que posso retirar meu consentimento a qualquer momento, sem que isso leve a qualquer penalidade, e que os dados serão tratados confidencialmente.

Assinatura

(Obs.: Informo que o presente documento será obtido em duas vias, uma para o sujeito da pesquisa e uma para guarda do pesquisador).

São Gonçalo-RJ, ____ de _____ de 2017

APEÊNDICE B - Modelo de questionário**Questionário (perfil docente)**

- 1) Nome: _____
- 2) Formação Profissional: _____
- 3) Qual instituição você fez o curso superior? _____

- 4) Em que ano conclui: _____
- 5) Tempo de atuação no magistério: _____

- 6) Indique a modalidade de curso de pós-graduação que você possui.
 - a) Especialização
 - b) Mestrado
 - c) Doutorado
 - d) Não fiz ou ainda não completei curso de pós-graduação.

- 7) Há quantos anos você trabalha nesta escola? _____
- 8) Você participa ou já participou de alguma atividade de formação continuada?

- 9) A escola que leciona proporciona curso de formação continuada? Ou você busca se aprimorar em outros locais formativos? _____

APÊNDICE C- Roteiro de entrevista**ROTEIRO DA ENTREVISTA**
PROFESSORES/SUPERVISORES DO PIBID – GEOGRAFIA

Esta entrevista tem o intuito de diagnosticar as suas concepções como supervisor em relação ao PIBID e como o programa tem contribuído em sua formação.

- 1) O que você sabe sobre O PIBID?
- 2) O que te motivou a participar do PIBID?
- 3) Qual a ação do PIBID na sua escola?
- 4) Como os materiais do PIBID oportunizam seu trabalho com o Ensino de Geografia?
- 5) Quais as contribuições da sua prática docente para a formação dos bolsistas envolvidos no PIBID?
- 6) Como você percebe as contribuições do PIBID para sua prática docente? E para a formação de seus alunos?
- 7) Você poderia apontar pontos positivos e/ou negativos do PIBID/Geografia?