

O PIBID/UFPI E AS IMPLICAÇÕES NA FORMAÇÃO DE PROFESSORES DE GEOGRAFIA: PERCEPÇÕES DOS EGRESSOS DO PROGRAMA (2012-2015)

Nildemar Pereira da Silva¹

RESUMO

O Programa Institucional de Bolsa de Iniciação à Docência (PIBID) é um importante incentivo a formação docente no Brasil. Esta pesquisa foi realizada com professores de Geografia que participaram do PIBID/Geografia da Universidade Federal do Piauí (UFPI) no intervalo 2012 a 2015. Este estudo tem como objetivo identificar as implicações do PIBID/UFPI de Geografia para a formação de professores a partir das percepções dos egressos do programa. A metodologia teve uma abordagem qualitativa, a fundamentação teórica foi alicerçada no levantamento e leitura de trabalhos científicos, que versam sobre a formação de professores e ensino de Geografia, além de documentos do governo federal disponibilizados no portal da CAPES e no portal de legislação do planalto. Para dialogar, mesmo que virtualmente, com os professores egressos do PIBID/UFPI foi construído um questionário no *Google Forms* e aplicado a 10 professores. As narrativas dos professores mostraram que a participação no programa lhes proporcionou realizar pesquisas no âmbito do ensino de Geografia, aprimorar os conhecimentos da área, conhecer e experimentar metodologias inovadoras articuladas com a realidade local da escola e dos educandos.

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

PIBID/UFPI AND ITS IMPLICATIONS FOR TEACHER TRAINING OF GEOGRAPHY: PERCEPTIONS OF FORMER STUDENTS' PROGRAM (2012-2015)

ABSTRACT

The Institutional Scholarship for Teaching Initiation Program (PIBID) is important an action of the National Policy of Teacher training in Brazil. This research was carried out with Geography teachers who participated in the PIBID/Geography Program of the Federal University of Piauí (UFPI) from 2012 to 2015. This study aims to identify the implications of PIBID/Geography Program for teaching training from perceptions of former students of this program. It was used a qualitative approach as a methodology, the theoretical background was based on survey of scientific papers about the teacher training and Geography teaching, and official policy documents from government available on the Portal CAPES and Official Government website. In order to do this research, it was necessary to apply a questionnaire by Google Forms to 10 teachers who took part of PIBID/UFPI. The graduates' narratives showed that the participation in the PIBID program helped them to carry out new researches in Geography teaching, improve their knowledge in this field, and also know and try out innovative methodologies articulated with the local reality of the school and the students.

Keywords: Teacher training; Geography; PIBID.

Introdução

O Programa Institucional de Bolsa de Iniciação à Docência (PIBID) consiste em uma importante estratégia para fortalecer a formação docente no Brasil. O programa possibilita que o futuro

¹ Mestre em Geografia pela Universidade Estadual Vale do Acaraú (UVA), professor de Geografia do Instituto Federal do Piauí (IFPI), nildemar.silva@ifpi.edu.br.

professor vivencie o ambiente escolar, o cotidiano da profissão docente, realize pesquisas, aprimore os conhecimentos acadêmicos, enriquecendo assim, a formação docente.

O PIBID é um projeto do governo federal vinculado à Coordenação de Aperfeiçoamento de Pessoal de Nível Superior (CAPES), que constitui uma parceria entre o governo federal, a universidade pública e a escola pública. A Universidade Federal do Piauí (UFPI) teve aprovação de projetos do PIBID CAPES no segundo semestre de 2008. O Programa foi instituído no mesmo ano pela Resolução do Conselho de ensino pesquisa e extensão (CEPEX) nº208/08, de 11 de novembro de 2008, ratificada pela Resolução CEPEX nº 223, de 12 de dezembro também de 2008. O subprojeto PIBID de Geografia iniciou seu trabalho em território piauiense no início de 2009.

O presente artigo visa identificar as implicações do PIBID/UFPI de Geografia para a formação de professores a partir das percepções dos egressos do programa. Os professores pesquisados são ex-bolsistas do programa da Universidade Federal do Piauí (UFPI), subárea de Geografia, entre os anos de 2012-2015.

Esta pesquisa apresenta uma abordagem qualitativa, constituída em 4 etapas: a primeira destas foi a fundamentação teórica alicerçada no levantamento e leitura de artigos científicos, livros e capítulos de livros que versam sobre a formação de professores e ensino de Geografia, além de documentos do governo federal disponibilizados no portal da CAPES e no portal de legislação do planalto (Decreto n.7.219, de 24 de junho de 2010; Edital MEC/CAPES/FNDE nº 01/2007, de 13 de dezembro de 2007; Lei nº 9.394, de dezembro de 1996).

Na sequência, a segunda etapa constituiu-se da elaboração e aplicação de um questionário no *Google Forms* com questões abertas e fechadas, para dialogar, mesmo que virtualmente, com os professores egressos do PIBID/UFPI da subárea em questão.

Antes de prosseguir com o caminho utilizado para esta pesquisa, é importante destacar um aspecto histórico do número de bolsas para os discentes no período analisado, visto que foi um momento de fortalecimento do programa do ponto de vista institucional e da formação de professores, contemplando um número muito grande de educandos. Neste contexto, cabe salientar que no ano de 2012 havia uma média de 8 bolsistas, no ano 2013 passaram a integrar o programa 40 bolsistas, aumento que foi ocorrendo de forma gradual neste período, culminando em 60 bolsas no edital de 2014 que possuía validade de 1 ano, podendo ser prorrogável por mais, que justamente, correspondeu a atividade do ano de 2015.

Diante do aspecto discutido, é importante destacar que a terceira etapa da pesquisa foi analisar o quantitativo de questionário respondidos. Uma problemática encontrada foi a dificuldade de diálogo com os sujeitos, justificando a escolha do questionário *Google Forms*. Inúmeros motivos

inviabilizaram a conversa de forma presencial e com um maior número de professores, dentre estes o fato de os mesmo habitarem em cidades distintas e a pesquisa ser realizada em um momento de um distanciamento social, reflexo da pandemia causada pelo Novo Coronavírus (SARS-CoV2).

Desta maneira, através dos questionários respondidos pelo público alvo da pesquisa, pode-se identificar 10 ex-bolsistas do PIBID/UFPI de Geografia que estão atuando como professor de Geografia na educação básica. Para garantir o anonimato dos (as) professores(as) envolvidos nesta pesquisa, os seus nomes foram substituídos por conceitos relevantes da ciência geográfica (espaço, território, região, paisagem, lugar, sociedade, escala, mapa, natureza e cidade).

Na última etapa, realizou-se a análise das repostas com o objetivo de conhecer as suas percepções sobre as contribuições do programa para suas formações e práticas docentes. Assim, este trabalho apresenta os resultados da investigação sobre as implicações do PIBID/UFPI de Geografia para a formação de professores.

A fim de prosseguir com as reflexões teórico metodológicas sobre a temática em questão, elencou-se primeiramente os aspectos da formação de professores de Geografia no Brasil, para o entendimento de políticas públicas necessárias para o aprimoramento e qualificação docente. Logo em seguida, é apresentada uma breve discussão sobre o surgimento e desenvolvimento de ações que caracterizam o PIBID, como programa importante para formação de professores, seguindo com a explicação de implantação do PIBID/UFPI e do subprojeto de Geografia. Por fim, busca-se fazer análise crítica das respostas dos questionários, evidenciando importantes aspectos de implicações na formação docente.

A formação de professores de Geografia no Brasil e seus desafios

A história da Geografia como disciplina escolar teve início no século XIX, quando foi implantada nas escolas com a finalidade de contribuir para a formação dos cidadãos a partir da ideologia do nacionalismo patriótico (CAVALCANTI, 2006). Essa trajetória iniciou no Colégio Pedro II, fundado em 1837, pois foi nessa instituição que a Geografia marcou sua presença e participação como disciplina que compõe a estrutura curricular da escola. Vlach (2007) afirma que:

A presença do ensino de geografia na distribuição das disciplinas que compõem a estrutura curricular do Colégio Pedro II é extremamente importante, na medida em que essa escola foi fundada tendo em vista a definição de um padrão do e para o ensino secundário em todo país (VLACH, 2007, p. 189).

Porém, cabe frisar que essa finalidade não foi totalmente atendida, uma vez que o ensino secundário consistia em pré-requisito para se ter acesso ao ensino superior. Assim, como a

Geografia e História apareciam nos exames de acesso as faculdades de direito desde 1831 no Brasil, acredita-se que esse fato contribuiu para a inclusão dessa ciência na Colégio Pedro II, fugindo, desta forma, do objetivo principal que era padronizar o ensino secundário no país (VLACH, 2007).

Como surgiu a demanda pela Geografia como disciplina escolar, tornou-se necessário a formação de professores na área. Assim, no que concerne a história da formação superior no Brasil, merece ênfase a publicação do Decreto nº.19.851, de 11 de abril de 1931, no qual o então ministro da educação, Francisco Campos, renovou o Ensino Superior do país com a introdução do sistema universitário, criação das Faculdades de Educação, Ciências e Letras, espaço onde foi implantado o curso de Geografia.

Nesse contexto, foram criadas a Universidade de São Paulo (USP) em 1934 e a Universidade do Distrito Federal, absorvida, em 1938, pela Universidade do Brasil, atual Universidade Federal do Rio de Janeiro (UFRJ). Tais instituições foram de fundamental importância para a história da formação de professores de Geografia no Brasil, tendo em vista que nas respectivas Faculdades de Filosofia, Ciências e Letras das mencionadas universidades foram implantados os primeiros cursos de formação de licenciados em Geografia (ROCHA, 2000).

Conforme aponta Pontuschka (2013, p. 433-434), “com a formação de professores para as disciplinas específicas foram instituídos concursos públicos e melhoraram os currículos das disciplinas e as aulas ministradas nos antigos ginásios[...]”. Quanto ao ensino de Geografia, foi fundamental a presença do professor formado na área para atuar na educação básica, pois este apresenta conhecimento da ciência geográfica e práticas pedagógicas específicas para ensino dessa disciplina.

É importante salientar que os cursos superiores de Geografia acompanharam a dinâmica social, política e econômica do país. No que tange a espacialização dos cursos superiores de Geografia, dois aspectos merecem ênfase: o primeiro, é o expressivo número de instituições que ofertam o referido curso na região Nordeste; e o segundo trata da predominância da oferta do curso de Geografia em instituições privadas, mesmo com a expansão das políticas públicas de ampliação do ensino superior como o Programa Reuni e o Programa Universidade Aberta (STEINKE; CARVALHO, 2013).

Nesse contexto, a expansão numérica e espacial dos cursos de licenciaturas no Brasil é reflexo das mudanças positivas no sistema educacional do país, fruto da regulamentação no que concerne à docência no país, que exige, no mínimo, a licenciatura para atuar na educação básica. Segundo a Lei nº. 9.394/1996-Lei de Diretrizes e Bases da Educação (LDB):

Art. 62º. A formação de docentes para atuar na educação básica far-se-á em nível superior, em curso de licenciatura, de graduação plena, em universidades institutos

superiores de educação, admitida, como formação mínima para o exercício do magistério na educação infantil e nas quatro primeiras séries do ensino fundamental, a oferecida em nível médio, na modalidade Normal. (BRASIL, LDB Nº. 9.394/1996, p. 20).

Assim, pode-se inferir que essa regulamentação tende a enriquecer o processo de ensino-aprendizagem no país, pois um professor formado na sua área de atuação apresenta melhor domínio conceitual e práticas didático-pedagógicas que contribuem para aprendizagem. Porém, é importante lembrar que é preciso buscar alternativas para melhorar o currículo e os desafios da formação de professor de Geografia no Brasil. Menezes e Kaercher (2015) enfatizam que:

Uma formação centrada na prática e a valorização do pensamento prático do professor são essenciais para compreender o processo de ensino-aprendizagem em sua totalidade e preparar os futuros educadores a lidarem com o ensino que se apresenta cada vez mais complexo. Isso pressupõe a parceria entre universidade e escola, no sentido de que a instituição escolar constitui também um espaço de formação, reflexão e socialização do professor (MENEZES; KAERCHER, 2015, p. 55).

As competências profissionais do professor de Geografia devem estar contextualizadas com o ambiente escolar e com eventos socioespaciais produzidos, reproduzidos e desconstruídos a cada instante. Segundo Khaoule e Souza (2013, p. 92) “a competência profissional na realização do ensino de geografia requer dos professores o conhecimento da disciplina e da cultura que ensina[...]” Nessa ótica, o desenvolvimento das práticas pedagógicas está intrinsecamente vinculado a assimilação dos conteúdos pelos educandos. Conforme Menezes e Kaercher (2015, p. 51) “para que o discurso de aproximação da Geografia com o cotidiano dos alunos se concretize, é preciso trazer a vida para a sala de aula”. Desta forma, para atingir uma aprendizagem significativa é fundamental que o educando apareça como protagonista no processo de ensino-aprendizagem e suas realidades socioespaciais sejam levadas em conta nas práticas educativas dos professores.

Assim, é relevante enfatizar a urgência de processos de formação de professores que reflitam, constantemente, sobre a relação teoria-prática visando a aprendizagem dos educandos. A reflexão deve estar sempre presente na consciência do educador, pois conforme Perrenoud (2002, p. 50) “os professores que só refletem por necessidade e que abandonam o processo de questionamento quando se sentem seguros não são reflexivos”.

Nessa linha de raciocínio, Khaoule e Souza (2013, p. 108) afirmam que “o processo de ensino de geografia da educação básica requer do docente a integração de três elementos fundamentais para a realização do seu trabalho, a saber: o conhecimento científico, os saberes da prática pedagógica e o exercício da pesquisa”.

O professor consiste em um profissional que tem como função social de zelar pela aprendizagem dos seus educandos, respeitando as suas particularidades sociais e culturais buscando a formação plena cognitiva, afetiva, social e reflexiva dos discentes. Também, compete ao educador aproveitar o conhecimento prévio dos discentes, promover uma aprendizagem significativa e realizar o ensino com pesquisa.

Para isso, a pesquisa deve se consolidar cada vez mais nos currículos, além de proporcionar ao professor uma formação muito mais completa e reflexiva. Segundo Khaoule e Souza (2013, p. 93) “[...] a pesquisa pode ampliar as possibilidades de alteração do tradicional modelo dos cursos de formação de professores rumo à inserção crítica e transformadora da realidade escolar”.

A pesquisa deve aparecer em todo o processo de formação do professor e não apenas no trabalho de conclusão do curso, pois consiste em uma habilidade indispensável para o professor contemporâneo e deve estender-se a outros níveis de ensino, inclusive na própria escola. Para Khaoule e Souza (2013, p. 93) “[...] a pesquisa na formação do professor de geografia deve ocorrer no contexto do ensino dessa disciplina na escola”.

A prática investigativa é uma abordagem que permite uma articulação entre a Geografia Acadêmica e a Geografia Escolar, permitindo uma aproximação do educando com o conhecimento científico. Na formação continuada do professor de Geografia, a pesquisa é uma importante aliada, pois permite a esse profissional refletir suas práticas e criar e/ou conhecer novas estratégias de ensino. O professor de Geografia precisa ter uma formação que o contemple com conhecimentos da ciência geográfica e práticas de ensino que contribuam para formação de cidadãos que busquem uma sociedade mais igualitária.

Porém, essa formação nem sempre acontece, em virtude da grade curricular que, às vezes, não apresentar sintonia com as necessidades desse profissional, da falta de laboratórios com equipamentos necessários para as práticas acadêmicas e da necessidade de mais aulas de campo para fortalecer a formação docente, dentre outros fatores. As políticas públicas de formação de professores, como PIBID, que possibilitam uma articulação entre teoria e prática, mediada pela pesquisa, aparecem como uma possibilidade de superar as lacunas presentes nos cursos de Geografia.

Breve contextualização histórica do PIBID

A partir da década de 1990, surgiram algumas políticas de incentivo a educação básica do país e a profissão docente. Essas políticas foram desenvolvidas, principalmente, a partir da Lei de Diretrizes e Bases da Educação Nacional nº 9.394/96, que em suas normas básicas sobre formação de

professores, define que ela deve ocorrer em nível superior (MACHADO, 2000). Nesse contexto, Cacete (2013) diz que essas políticas:

[...] incluíram desde os parâmetros Curriculares Nacionais para o Ensino Fundamental e Médio, as Diretrizes curriculares para formação de professores em nível superior, além do Sistema Nacional de Avaliação expresso pelo Exame Nacional do Ensino Médio (ENEM), da avaliação do ensino superior (ENADE), de pós-graduação (CAPES) e o Plano Nacional de Avaliação do Livro Didático (PNLD). (CACETE, 2013, p. 24).

Observa-se que essas ações de incentivo à educação brasileira são decorrentes de fatores exógenos, pois a concepção dessas políticas públicas está em consenso com orientações de organismos internacionais, sobretudo do Banco Mundial (BM). No que concerne as políticas de formação de professores na visão de Machado (2000):

[...] é preciso lembrar que a questão vem sendo discutida em várias instâncias, tais como: Organizações Internacionais, notadamente o Banco Mundial; o Ministério da Educação, Conselho Nacional de Educação e Secretarias Estaduais, de onde emanam diferentes “recomendações” e pelas associações Científicas que congregam pesquisadores e profissionais da educação, bem como de entidades de classe do magistério” (MACHADO, 2000, p. 2).

No início de 2009, o governo federal instituiu a Política Nacional de Formação de Professores, com a finalidade de organizar a formação inicial e continuada dos profissionais do magistério para a educação básica, em regime de colaboração entre a União, os estados, o Distrito Federal e os municípios. Dentro desse processo de implantação de políticas de formação de professores surgiu o PIBID.

O programa teve início com o lançamento da primeira Chamada Pública MEC/CAPES/FNDE nº 01/2007, publicado no DOU - Diário Oficial da União, em 13/12/2007 e foi instituído pelo Decreto nº 7.219, de 24 de junho de 2010 (BRASIL, 2010). O PIBID promove a inserção dos discentes de licenciatura no contexto das escolas públicas, desde o início da graduação, para que eles desenvolvam atividades didático-pedagógicas sob orientação de um professor da escola. Em sua primeira chamada o programa já apresentava como objetivos:

a) incentivar a formação de professores para a educação básica, especialmente para o ensino médio; **b) valorizar o magistério**, incentivando os estudantes que optam pela carreira docente; **c) promover a melhoria da qualidade da educação básica**; **d) promover a articulação integrada da educação superior do sistema federal com a educação básica** do sistema público, em proveito de uma sólida formação docente inicial; **e) elevar a qualidade das ações acadêmicas** voltadas à formação inicial de professores nos cursos de licenciaturas das instituições federais de educação superior; **f) estimular a integração da educação superior com a educação básica** no ensino fundamental e médio, de modo a estabelecer projetos

de cooperação que elevem a qualidade do ensino nas escolas da rede pública; **g)** fomentar experiências metodológicas e práticas docentes de caráter inovador, que utilizem recursos de tecnologia da informação e da comunicação, e que se orientem para a superação de problemas identificados no processo ensino-aprendizagem; **h) valorização do espaço da escola pública** como campo de experiência para a construção do conhecimento na formação de professores para a educação básica; **i)** proporcionar aos futuros professores participação em ações, **experiências metodológicas e práticas docentes inovadoras**, articuladas com a realidade local da escola. (BRASIL, 2007, p. 1 – 2, grifo nosso).

A existência de um programa como este, direcionado a formação docente, incentiva os bolsistas a permanecerem nos cursos de licenciaturas, em nível superior, visto que, além de receber uma bolsa, o licenciando que participa do programa vivencia o ambiente escolar no decorrer do curso de graduação, o que antes, geralmente, só ocorria durante o estágio supervisionado ou quando algum professor solicitava trabalho que demandava pesquisa de campo em escolas.

Na ótica de Portugal (2016) o PIBID:

[...] favorece a inserção dos professores em formação inicial em seu futuro espaço de atuação profissional, possibilitando-lhes conhecer o cotidiano da escola e do trabalho docente, bem como propiciando a valorização do magistério e o alcance, pelos professores e bolsistas de Supervisão, de uma formação continuada na escola básica (PORTUGAL, 2016, p. 22).

Assim, o discente inserido nas atividades de iniciação à docência, ao conviver com a realidade da educação básica pública, elabora estratégias para aproximar a teoria e prática. Desta forma, as experiências proporcionadas pelo PIBID só contribuem com a formação inicial e continuada dos professores (SILVA; LIMA, 2018).

Para inserção no programa, as instituições de educação superior devem apresentar à CAPES seus projetos de iniciação à docência, conforme os editais de seleção publicados. Podem se candidatar instituições públicas e privadas, com e sem fins lucrativos, que oferecem cursos de licenciatura. As que participarem do programa recebem recursos federais para o desenvolvimento das atividades dos projetos. Os bolsistas são escolhidos através de seleções promovidas por cada instituição, porém, conforme a regulamentação da CAPES. Para fins do Decreto Nº 7.219, de 24 de junho de 2010, considera-se como componente do programa o:

I - Bolsista estudante de licenciatura: o aluno regularmente matriculado em curso de licenciatura que integra o projeto institucional da instituição de educação superior, com dedicação de carga horária mínima de trinta horas mensais ao PIBID; **II - Coordenador institucional:** o professor de instituição de educação superior responsável perante a CAPES por garantir e acompanhar o planejamento, a organização e a execução das atividades de iniciação à docência previstas no projeto de sua instituição, zelando por sua unidade e qualidade; **III - Coordenador de área:** o professor da instituição de educação superior responsável pelas seguintes atividades: **a)** planejamento, organização e execução das atividades de

iniciação à docência em sua área de atuação acadêmica; **b)** Acompanhamento, orientação e avaliação dos bolsistas estudantes de licenciatura; **c)** articulação e diálogo com as escolas públicas nas quais os bolsistas exerçam suas atividades; **IV** - Professor supervisor: o docente da escola de educação básica das redes públicas de ensino que integra o projeto institucional, responsável por acompanhar e supervisionar as atividades dos bolsistas de iniciação à docência; e **V** - Projeto institucional: projeto a ser submetido à CAPES pela instituição de educação superior interessada em participar do PIBID, que contenha, no mínimo, os objetivos e metas a serem alcançados, as estratégias de desenvolvimento, os referenciais para seleção de participantes, acompanhamento e avaliação das atividades. (BRASIL, 2010, p. 1, grifo nosso).

O programa é uma política educacional que tem a intencionalidade de permitir uma maior interação entre os diversos sujeitos sociais vinculados à educação pública: estudantes da educação básica, professores (ensino superior e educação básica). Essa dinâmica de aproximação possibilita a formação de um ambiente positivo para a criação de soluções educacionais, na qual todos os envolvidos são beneficiados. Também é evidente que programa tem a intenção de atingir pilares essenciais para a formação, sendo eles o ensino, a extensão e a pesquisa (CARVALHO, 2016).

O PIBID/UFPI de Geografia: implicações na formação de professores e na prática docente

O processo de formação de professores de Geografia exige dos profissionais envolvidos e da própria instituição (leia-se faculdade/universidade) um suporte para possibilitar ao licenciando bases teórico-conceituais, tanto da educação, como da sua respectiva ciência. Esse processo, por mais estudado ou pensado que seja, sempre apresenta lacunas que, infelizmente, não são suficientes para atender a realidade e suas demandas contemporâneas (RICHTER, 2007).

Assim, observa-se que a formação de professores de Geografia precisa preparar esse profissional para construir conhecimentos geográficos, saberes da prática pedagógica, exercício da pesquisa e, principalmente, uma articulação entre esses conhecimentos que são de suma importância para o exercício de sua profissão. Souza (2011) afirmar que:

São recorrentes as ideias de que, nesse nível de ensino, não é necessário conhecimento pedagógico, de que o domínio dos conteúdos do campo disciplinar é suficiente para o ensino e de que a construção do conhecimento é decorrente, essencialmente, da transmissão do professor (SOUZA, 2011, p. 120).

Esse modelo de formação de professores que articule conhecimentos científicos da área, da prática pedagógica e o exercício da investigação apresenta muitos entraves, como a fragmentação e falta de articulação das disciplinas na grade curricular dos cursos de licenciatura. Na universidade, muito se fala em interdisciplinaridade, porém na prática isso quase não acontece. Há, ainda, a formação de profissionais que persistem em separar a Geografia Física da Geografia Humana.

Outro desafio é formar professores que pratiquem o exercício da pesquisa na Educação Básica, com a finalidade de desenvolver uma reflexão sobre a sua prática e a construção de novas estratégias de ensino. A prática investigativa não deve ficar distante do cotidiano escolar, pois a escola também consiste num espaço de pesquisas. Para Richter (2007):

É importante destacar que o desenvolvimento da pesquisa colabora para superar uma dicotomia entre teoria e prática, já que a organização e a realização de um estudo exige, ao mesmo tempo, que o docente recupere conhecimentos basilares de sua ciência e os contraponha com os contextos pertinentes à prática escolar (RICHTER, 2007, p.111).

Infelizmente, no âmbito da academia ainda existe a concepção de que professor da educação básica não precisa realizar pesquisas. Assim, durante sua formação, muitos não desenvolvem esse hábito. Procurando superar essa concepção, existem algumas iniciativas, entre elas, merece ênfase o PIBID, que insere o licenciando no ambiente escolar no decorrer da graduação.

O licenciando em Geografia deve, no decorrer de sua graduação, sistematizar os principais conceitos da ciência geográfica: espaço geográfico, território, paisagem, região e lugar. Além de reconhecer a relevância do uso e da construção, por parte dos educandos, desses conceitos no processo de aprendizagem escolar, uma vez que eles permitem o educando interpretar os aspectos socioespaciais de sua realidade (SILVA; LIMA, 2018).

Porém, cabe destacar que não basta apenas reconhecer a pertinência do uso dos conceitos em sala de aula; é necessário o uso de metodologias que permitam os sujeitos construírem os conceitos geográficos com base em sua realidade. A partir de estratégias de ensino que insiram os educandos e sua realidade no processo de ensino-aprendizagem é que se consegue atingir uma aprendizagem significativa, na qual o professor aparece como facilitador da aprendizagem (PORTELA, 2013).

Outro grande desafio na formação de professores de Geografia é a construção de uma identidade docente por parte do licenciandos, de forma que esses futuros profissionais sejam capazes de saber ensinar, compreender a sua função e compromisso social, via aprendizagem dos educandos, tendo em vista a relevância do papel do professor e da Geografia para a sociedade contemporânea.

Também é importante salientar que ao longo da história do Brasil a educação não teve papel de destaque quanto a incentivos governamentais nos níveis federal, estadual e municipal. Essa negligência com a educação apresenta como consequência, para formação do professor, principalmente em virtude dos baixos salários e da falta de estrutura nas instituições de ensino básico, uma falta de interesse pela profissão.

Ademais, os desafios na formação do professor de Geografia no Brasil também estão associados ao fato de muitos licenciandos não terem interesse em atuarem como professor. Isso acarreta a

formação de um graduado sem identidade com sua profissão e que, em muitos casos, não adquire as competências e habilidades profissionais necessárias para o exercício de sua função, impactando negativamente no processo educativo de muitos estudantes brasileiros.

Diante dos desafios da formação docente observa-se que o PIBID foi fundamental para a formação dos sujeitos envolvidos nesta pesquisa, pois foi unânime que a bolsa recebida contribuiu para sua permanência no curso. Todos os sujeitos também informaram que o fato de terem sido bolsistas do PIBID-Geografia contribuiu para identificação com a profissão docente. Outro legado do programa para formação dos licenciandos foi a realização de pesquisas, indicado também por todos os participantes entrevistados.

Com relação a indagação de qual a maior contribuição da experiência no PIBID para sua formação de professor de Geografia, ficou evidente que o programa é um suporte fundamental para a formação de professores. No quadro 1 constam as declarações de todos os professores que responderam ao questionário:

Quadro 1: Narrativas dos professores sobre o questionamento: Qual a maior contribuição de sua experiência no PIBID para sua formação de professor de Geografia?

Professor “espaço” (2020)	”Compreender a dinâmica de sala de aula e a construção do perfil profissional de professor”.
Professor “território” (2020)	”Poder vivenciar a prática junto com a teoria”.
Professor “região” (2020)	”Vivência de sala de aula e dos dilemas da docência”.
Professor “paisagem” (2020)	”A experiência e o exemplo obtido na sala de aula com a professora efetiva”.
Professor “lugar” (2020)	”A vivência efetiva no dia a dia da sala de aula, o contato mais ativo com a gestão da escola, a oportunidade de desenvolver projetos e aplicação de metodologias que eram aprendidas em salas de aula na universidade”.
Professor “sociedade” (2020)	”A minha identificação com a profissão. Foi no PIBID, que eu realmente descobri, a minha paixão pela docência”.
Professor “escala” (2020)	”Saber lidar com momentos de adversidade...ser proativo e utilizar metodologias não convencionais nos momentos certos”.
Professor “mapa” (2020)	Foram várias as contribuições no que se refere às atividades realizadas, pois possibilitaram maior manejo nos conteúdos e em atividades que contribuíram para um ensino progressista em sala de aula, no qual o aluno sinta interesse em participar do processo de construção de conceitos utilizando aparatos do seu cotidiano, solidificando os conteúdos da disciplina de Geografia. Além de um maior manejo no planejamento de atividades extras, como, por exemplo, jogos, projetos, atividades in loco, entre outras que auxiliam nas aulas práticas e teóricas.
Professor “natureza” (2020)	No PIBID eu aprendi que o mais importante dentre tudo que vivi no programa é relacionar o conteúdo com a realidade do aluno e entender os anseios, necessidades dos alunos e professores e poder enxergar o que eu poderia fazer para melhorar aquela prática para deixar a relação ensino aprendizagem melhor, através

	de atividades práticas e valorizar o conhecimento prévio e se importar com o aluno de verdade!
Professor “cidade” (2020)	Vivenciar a prática docente; perceber as dificuldades enfrentadas no cotidiano escolar para a efetiva transmissão e assimilação do conhecimento; compreensão da importância da interdisciplinaridade e práticas metodológicas inovadoras, associadas com a realidade do aluno (seu bairro, sua cidade etc.).

Fonte: organizado pelo autor

Diante dessas narrativas observa-se que o PIBID consiste em uma importante estratégia para superar os desafios da formação docente no país. É perceptível nas palavras dos professores que a participação no programa lhes possibilitou conhecerem a realidade escola, o ambiente da sala de aula e o cotidiano da profissão docente. Para Andrade e Baitz (2016):

Estas vivências para a formação de professores, em especial de Geografia são fundamentais, pois a prática docente numa sociedade complexa, dinâmica e contraditória como a atual, requer uma formação alicerçada em teorias que sirvam para a emancipação dos sujeitos e, sobretudo, para instigar a transformação social, no sentido de construir uma sociedade menos desigual (ANDRADE; BAITZ, 2016, p. 25).

A participação no programa proporcionou aos bolsistas, hoje professores de Geografia, realizar pesquisas no âmbito do ensino de Geografia, aprimorar os conhecimentos da área, conhecer e experimentar métodos de ensino (oficinas de climatologia, cartografia, globalização, jogos didáticos, práticas de aulas de campo etc.) articulados com a com a realidade local da escola e dos educandos. Também informaram que utilizam as referidas experiências em suas aulas atualmente, enriquecendo, assim, a formação docente e o ensino de Geografia escolar.

O mundo globalizado exige que os educandos tenham uma formação integral (ética-política-estética). Nessa linha de raciocínio, Carvalho (2016, p. 101) diz que “a formação qualificada dos professores pode contribuir na reconstrução das relações sociais, pois permite que o professor seja capacitado para realização de uma leitura crítica de mundo, que lhe oferece bases para intervir ativamente na formação social e cognitiva do aluno”. Assim, fica notório que para o professor formar cidadãos críticos e reflexivos, ele precisa ter uma formação amplo e que articule pesquisa e ensino. Com relação as práticas metodológicas que conheceram no PIBID todos afirmaram que utilizam essas práticas em suas aulas de Geografia na educação básica. Nas palavras de Nascimento (2019):

O Programa potencializa a revisão do princípio da licenciatura em Geografia e o repensar: sobre o sentido prático de determinados saberes; sobre a relação teoria-prática nos conteúdos específicos da formação, bem como sobre a

instrumentalização destes saberes para a construção de um ensino escolar (NASCIMENTO, 2019, p. 12).

Assim, uma contribuição fundamental do programa percebida nas respostas de todos os sujeitos pesquisados é fato dos licenciandos participantes do programa terem a oportunidade nas atividades do PIBID de vivenciar a realidade escolar ainda na graduação e aprender metodologias de ensino de Geografia que podem ser recontextualizadas no cotidiano como professor. Essas experiências contribuem para superar uma das maiores dificuldades dos licenciandos que é de articular e recontextualizar os conhecimentos da escola e da universidade nos processos de ensino-aprendizagem.

Dessa forma, os princípios norteadores dos professores para lidarem com os desafios vivenciados na sala de aula precisam ser entendidos a partir da relação que eles mantêm com ambiente escola e a prática da sala de aula (TARDIF, 2002). Nesse contexto, diante da análise das respostas dos questionários aplicados aos professores de Geografia, foi perceptível as contribuições do programa para suas formações.

Considerações finais

A formação de professores de Geografia no Brasil apresenta muitos desafios, em virtude da necessidade de um currículo que contemple o licenciando com conhecimentos necessários da área de formação, das práticas pedagógicas e do domínio da pesquisa científica, além do pouco incentivo governamental para formação docente. Todavia, nas últimas décadas surgiram algumas políticas significativas de incentivo à formação de professores, dentre elas o PIBID, um programa importante de incentivo a formação de professores para atuar na educação básica do país.

As respostas dos professores entrevistados nesta pesquisa permitiram inferir que o programa contribui para uma maior identificação deles com a profissão docente, mesmo daqueles que ingressaram no curso ainda com incertezas se realmente almejavam seguir na profissão. Assim, o PIBID tem auxiliado na retomada da esperança por melhorias no processo de ensino-aprendizagem, demonstrando que esse programa representa uma possibilidade para valorizar a profissão docente e sua complexidade.

Portanto, o PIBID apresenta muitas contribuições para a formação docente, possibilitando aos futuros professores a vivência e desenvolvimentos de atividades na escola, o que os permitiu aquisição conhecimentos, metodologias e práticas fundamentais para a atuação na escola. Assim, o programa tem se demonstrado um importante aliado para o país superar as lacunas presentes na formação docente, pois contribui para formar profissionais críticos, reflexivos, cientes de seu papel

transformador na sociedade, e defensores de uma educação pública, gratuita, democrática, laica e acessível a todos(as).

Referências

ANDRADE, W.; BAITZ, E.O.F. O PIBID e a formação do professor de geografia na UNEB - Campus XI. **Revista de Ensino de Geografia**, v. 7, p. 22, 2016.

BRASIL. **Decreto n.7.219, de 24 de junho de 2010**. Disponível em: http://www.capes.gov.br/images/stories/download/diversos/DecretoPIBID_240610.pdf. Acesso em: 20 de dez.2019.

BRASIL. **Edital MEC/CAPES/FNDE nº 01/2007, de 13 de dezembro de 2007**. Disponível em: https://capes.gov.br/images/stories/download/editais/Edital_PIBID.pdf. Acesso em: 20 de dez. 2019.

BRASIL. **LEI Nº 9.394, de dezembro de 1996**. Disponível em: http://www.planalto.gov.br/ccivil_03/LEIS/L9394.htm. Acesso em: 20 de dez. 2019.

CACETE, N. H. P. Reforma educacional em questão: os Parâmetros Curriculares Nacionais para o ensino de Geografia e a formação de professores para educação básica. In: ALBUQUERQUE, Maria Adailza. Martins de; FERREIRA, Joseane. Abílio de. Sousa (orgs.). **Formação, pesquisas e práticas docentes: reformas curriculares em questão**. João Pessoa: Editora Mídia, 2013. P. 47-58.

CARVALHO, L. S. PIBID: Instrumento formativo de professores de Geografia. **Revista Estudos Geográficos (UNESP)**, v. 14, p. 99-122, 2016.

CAVALCANTI, Lana de Souza. Ciência geográfica e ensino de Geografia. In CAVALCANTI, L de S. **Geografia, escola e construção de conhecimentos**. 9. ed. Campinas: Papirus, 2006. p.15-28.

KHAOULE, Anna. Maria. Kovask; SOUZA, Vanilton, Camilo de. Desafios atuais em relação à formação do professor de Geografia . In: SILVA, Eunice. Isaias da; PIRES, Lucineide. Mendes. **Desafios da didática de geografia**. Goiânia: editora da PUC Goiás, 2013. P. 87-105.

MACHADO, L. M. Política e práticas na formação de professores; riscos de corrupção da teoria. **Revista Brasileira de Administração da Educação**, Porto Alegre, v.16, n.2, p. 225-233, 2000.

MENEZES, V. S.; KAERCHER, N. A. A formação docente em Geografia: por uma mudança de paradigma científico. **Revista Giramundo**, v. 2, p. 47-59, 2015.

Nascimento, M.A. A formação inicial de professores de Geografia no Brasil por meio de políticas de iniciação à docência: o caso do PIBID. **Revista de Educação Geográfica | UP**, Porto (PT), n. 4, p. 16-30, 2019.

PERRENOUD, Phippe. Saber refletir sobre a própria prática: objetivo central da formação dos professores? In: PERRENOUD, Phippe. **A prática reflexiva no ofício de professor: profissionalização e razão pedagógica**. Trad. Cláudia Schiling. Porto Alegre: Artmed, 2002. P.46-70.

PONTUSCHKA, Nídia. Nacib. Políticas na trajetória do ensino e da formação dos professores: a construção de conhecimentos. In: ALBUQUERQUE, Maria Adailza. Martins de; FERREIRA, Joseane. Abílio de. Sousa (orgs.). **Formação, pesquisas e práticas docentes: reformas curriculares em questão**. João Pessoa: Editora Mídia, 2013. P. 433-453.

Tardif, M. **Saberes docentes e formação profissional**. Petrópolis: Editora Vozes, 2002.

PORTUGAL, Jussara Fraga; OLIVEIRA, Simone Santos de. O PIBID e a formação de professores de Geografia no Sertão do Sisal: práticas, narrativas e experiências de iniciação à docência. **Revista PerCursos**, Florianópolis, v. 17, n.35, p. 04 - 27, set./dez. 2016.

RICHETER, Denis. Os desafios da formação do professor de geografia: o estágio supervisionado e sua articulação com a escola. In: SILVA, Eunice. Isaias da; PIRES, Lucineide. Mendes. **Desafios da didática de geografia**. Goiânia: editora da PUC Goiás, 2013. P. 107-123.

ROCHA, Genilton. Odilon. Rêgo da. Uma breve história formação do(a) professor(a) de Geografia no Brasil. **Terra Livre**, São Paulo, n. 15, p.129-144, 2000.

PORTELA, Mugiany Oliveira Brito; Viana, B; Façanha, Antonio Cardoso. Aprendizagem significativa, tipologia dos conteúdos e o uso de materiais curriculares e recursos didáticos. In: Josélia Saraiva e Silva. (Org.). **Construindo Ferramentas para o Ensino de Geografia**. 1. ed. Teresina: EDUFPI, 2013, v. 1, p. 23-28.

SILVA, Nildemar Pereira da; LIMA, A. S. A formação de professores de Geografia: o PIBID na unidade escolar professor Joca Vieira. In: ARAÚJO, Aline de Oliveira; SOUZA, Aldo Luiz Fernando de; MACEDO, Cátia Oliveira. (Orgs.). **Entre a escola e a academia: saberes e fazeres da prática docente nas experiências do PIBID-Geografia**. 1ed. BELÉM- PA: FOLHEANDO, 2018, v. 1, p. 31-46.

SOUZA, Vanilton. Camilo de. A formação acadêmica do professor de Geografia: dimensões teóricas. In: CALLAI, Helena Copetti (org.). **Educação geográfica: reflexões e prática**. Ijuí: Unijuí, 2011. P.121-142.(Coleção Ciências Sociais).

STEINKE, Valdir. Adilson; CARVALHO, Ane. Caroline. Amaral. As dimensões da formação de profissionais em geografia no Brasil: reflexões introdutórias. In: SILVA, Eunice. Isaias da; PIRES, Lucineide. Mendes. **Desafios da didática de geografia**. Goiânia: editora da PUC Goiás, 2013. P. 69-86.

VLACH, V. R. F. O ensino de Geografia no Brasil: uma perspectiva histórica. In: VESENTINI, J. W. (org.). **O ensino de Geografia no século XXI**. 3. ed. Campinas: Papirus, 2007. p.187-218.