A FORMAÇÃO DE PROFESSORES DE GEOGRAFIA E AS POTENCIALIDADES NO PIBID: O OLHAR DOS PROFESSORES SUPERVISORES DO SUBPROJETO DE GEOGRAFIA DA UERJ-FFP

GEOGRAPHY TEACHER TRAINING AND THE CAPABILITIES IN PIBID: A LOOK AT THE THEACHER SUPERVISOR OF THE UERJ-FFP GEOGRAPHY

FORMACIÓN DE PROFESORES DE GEOGRAFÍA Y LAS CAPACIDADES EN PIBID: UNA MIRADA AL SUPERVISOR DE PROFESORES DEL SUBPROYECTO DE GEOGRAFÍA UERJ-FFP

DEBORA CRISTINA VIEIRA DE SIMAS
Instituto de Educação Clélia Nanci – Seeduc – São Gonçalo/RJ.
E-mail: deborasimas.uff@gmail.com

Resumo: O presente artigo apresenta parte da dissertação de mestrado que se orientou em tratar o papel do PIBID da UERJ- FFP na formação dos docentes de Geografia, pela atuação dos professores supervisores, considerando a práxis do PIBID e a sua influência nas práticas curriculares e na construção dos saberes docentes. Neste artigo será abordada a análise dos questionários dos professores supervisores que participaram do PIBID da UERJ - FFP. Levando em conta o atual cenário de contradição e grande desigualdade social, o PIBID vem se colocando como resistência e recognição da formação docente, mas se faz necessário levantar algumas questões que ajudem a pensar nos limites e possibilidades das propostas e projetos pedagógicos abarcados na perspectiva da construção crítica do conhecimento.

Palavras-chave: formação de professores de geografia, ensino de geografia; currículo, PIBID, políticas públicas educacionais.

Abstract: This article presents part of the master's dissertation that focused on addressing the role of PIBID of UERJ-FFP in the formation of Geography teachers, by the performance of supervising teachers, considering the PIBID praxis and its influence on curricular practices and construction. of teaching knowledge. This article will analyze the questionnaires of the supervising teachers who participated in the PIBID of UERJ - FFP. Taking into account the current scenario of contradiction and great social inequality, PIBID has been posing as resistance and recognition of teacher education, but it is necessary to raise some questions that help to think about the limits and possibilities of pedagogical proposals and projects in the perspective of critical construction of knowledge.

Keywords: geography teacher training, geography teaching, curriculum, PIBID, educational public policies.

Resumen: Este artículo presenta parte de la disertación de maestría que se centró en abordar el papel del PIBID UERJ-FFP en la formación de maestros de Geografía, por el desempeño de los maestros supervisores, considerando la práctica del PIBID y su influencia en las prácticas curriculares y la construcción. de la enseñanza del conocimiento. Este artículo analizará los cuestionarios de los maestros supervisores que participaron en el PIBID de UERJ - FFP. Teniendo en cuenta el escenario actual de contradicción y gran desigualdad social, PIBID se ha planteado como resistencia y reconocimiento de la formación docente, pero es necesario plantear algunas preguntas que ayuden a pensar en los límites y posibilidades de las propuestas y proyectos pedagógicos en la perspectiva de construcción crítica del conocimiento.

Palabras clave: formación de profesores de geografia, enseñanza de geografia, plan de estúdios, PIBID, políticas públicas educativa.

Introdução

A formação de docentes para atuação na educação básica, de qualquer ponto de vista, denota uma estratégia de atuação com diversas concepções e propostas de políticas escolares. Em escala nacional, o Brasil viveu poucas ações incentivadoras às formações

inicial e continuada de seus professores ao longo de sua história. Pode-se destacar que a partir anos 2000, um conjunto de ações elaboradas e postas em prática objetivaram integrar as políticas docentes no país e atender à educação básica, permitindo o acesso e a formação profissional no ensino superior aos professores que já possuem magistério, conforme disposto na lei nº 9.394/96.

Pode-se reiterar que no ano de 2002, a partir da separação dos cursos de bacharelado e licenciatura, engendra-se a autonomia para a formação de professores a partir das Diretrizes Curriculares Nacionais para a Formação de Professores[1] . Como prescrito no documento, a garantir a "integralidade e terminalidade aos cursos de licenciatura". Foi ainda estabelecida uma série de obrigatoriedades por meio dessas Novas Diretrizes, dentre as quais horas práticas como componentes curriculares e a exigência de um projeto político pedagógico que atribua aos departamentos a responsabilidade pelo curso. Esse novo conjunto normativo acarretou na readequação dos cursos de licenciatura, especialmente em busca da identidade profissional legítima da licenciatura: formar professores.

Para dar conta das novas Diretrizes voltadas à formação de professores, o Governo Federal teceu novas ações políticas destinadas à formação inicial e continuada de docentes do sistema público de ensino, deixando a cargo a Coordenadoria de Aperfeiçoamento de Pessoal de Nível Superior (CAPES), que detém a incumbência da gestão dos investimentos direcionados às universidades, a regulação e coordenação de programas específicos da formação docente. Dentre esses programas está o Programa

[1] Resolução CNE/CP 01/2002 - "Institui Diretrizes Curriculares Nacionais para a Formação de Professores da Educação Básica, em nível superior, curso de licenciatura, de graduação plena".

Institucional de Bolsa de Iniciação à Docência (PIBID) – avaliado pela própria agência como seu programa mais bem-sucedido.

Conforme abordado em "Um estudo avaliativo do Programa Institucional de Bolsa de Iniciação à Docência (PIBID)", realizado por Gatti et al. (2014) e encomendado pela própria CAPES está exposto a constatação:

> ...verifica-se que o PIBID vem criando condições para um processo de formação consequente para o desenvolvimento profissional dos docentes de modo que possam participar do processo de emancipação das pessoas, o qual não pode ocorrer sem a apropriação dos conhecimentos. O papel da docência na educação básica é vital na preservação de nossa civilização e no desenvolvimento das pessoas como cidadãos que possam ter participação efetiva para a melhoria das condições de vida em suas comunidades (GATTI ET AL., FUNDAÇÃO CARLOS CHAGAS, 2014, p. 107).

O estudo evidencia que embora haja críticas proposições de melhorias, o PIBID apresenta-se como novo marco na formação de professores no Brasil, em especial desponta com o oferecimento de bolsas de supervisão aos professores da Educação Básica. Pode-se destacar esta modalidade de bolsa por ser a primeira vez que esse segmento é contemplado pela CAPES por sua atividade nas escolas. Neste artigo será contemplado alguns apontamentos apresentados pela categoria de professores supervisores e postas na dissertação defendida na UERJ- FFP em 2018 denominada "A Formação de Professores de Geografia e as potencialidades do PIBID: Contribuições do Subprojeto de Geografia da UERJ-FFP".

O professor que recebe a bolsa de supervisão recebe o título de supervisor PIBID. Este é o professor da escola básica na rede pública de ensino que viabiliza as atividades dos bolsistas de iniciação à docência (ID) na escola orientando-os. Até o edital de

número 61/2013, para participar do programa, era necessário participar de uma seleção realizada pelas instituições de ensino superior (IES) participante. Para tal candidatura, era necessário que a sua escola fosse parceira do programa, o que poderia ser verificado junto ao coordenador ou coordenadora institucional do projeto (CI).

Entre as principais atribuições do professor supervisor pode-se destacar: informar à comunidade escolar sobre as atividades do projeto; elaborar, desenvolver e acompanhar atividades dos bolsistas ID; controlar a frequência dos bolsistas ID nas atividades e participar dos seminários de iniciação à docência promovidos pelo projeto, entre outras, que podem ser encontradas na página da CAPES.

Ademais, são atribuídas ainda ao professor supervisor a responsabilidade de comparecer às reuniões convocadas pelos coordenadores para o planejamento das atividades de forma dialógica; o estímulo do diálogo entre os alunos da escola e os ID's, podendo assim ter a contribuição e a participação ativa dos estudantes, tanto da universidade quanto da escola, ao propor atividades e a integração da comunidade na realização do projeto. O envolvimento de outros sujeitos sociais como a vizinhança, familiares, e outros profissionais contribuem para o sucesso das atividades, além de facilitar a organização de eventos, atividades e trabalhos de campo.

É recomendável também pela CAPES que o professor supervisor crie e mantenha atualizado o currículo na Plataforma Freire pois é utilizada pelas instituições de fomento para inscrição em processos seletivos de auxílios.

Vale ressaltar que o bolsista ID não pode assumir as funções de professor da escola nem realizar atividades administrativas, seja na escola, seja no projeto. A proposta é de acompanhamento dos

alunos e a elaboração de projetos em parceria para o melhor aproveitamento tanto dos alunos da rede pública básica quanto do bolsista ID.

Para compreender o papel do PIBID na formação dos professores supervisores foi elaborado e aplicado o questionário aos participantes nesta função desde o início do PIBID na UERJ-FFP em 2011 até o término do Edital 61/ 2013 em fevereiro de 2018, regentes nos municípios de Niterói, São Gonçalo, Itaboraí e Silva Jardim.

No presente artigo é apresentado parte dos resultados do estudo de caso desenvolvido na dissertação, abordando o projeto proposto pela UERJ-FFP "Saber escolar e formação docente na educação Básica", sua abrangência e a análise dos participantes envolvidos, principalmente o olhar dos professores supervisores a respeito do PIBID e a influência do programa na sua prática e identidade docente.

Objetivos da pesquisa

O objetivo foi analisar o papel do PIBID na formação continuada dos professores de Geografia pela atuação dos professores supervisores suas impressões e sugestões para o aprimoramento do programa. Visando lograr este objetivo, este texto aborda a concepção de formação de professores que embasa a proposta de criação e atuação do PIBID; e investigar os impactos do PIBID UERJ-FFP nas práticas curriculares dos professores supervisores.

Procedimentos Metodológicos

Em busca da abordagem qualitativa de pesquisa, adota-se a perspectiva de André (2005, p. 67) que "concebe o conhecimento como

um processo socialmente construído pelos sujeitos nas suas interações cotidianas, enquanto atuam na realidade, transformando-a e sendo por ela transformados".

O estudo de caso valoriza o fenômeno singular e como este é vivido na escola, no entanto fazendo uma análise profunda. Para a pesquisa educacional o uso do estudo de caso passa a ser uma metodologia de grande relevância, visto que contempla as múltiplas dimensões abarcadas pela escola levando em conta suas demandas particulares e situando o seu lugar.

Stake (1995) distingue três tipos de estudo de caso: estudo de caso intrínseco, estudo de caso instrumental e o estudo de caso coletivo. A categoria de estudo de caso coletivo cabe como metodologia neste estudo pois o objetivo é investigar os efeitos do programa do PIBID na formação de professores e nas práticas da sala de aula bem como espacializá-los. O desenvolvimento dos estudos de caso segue, em geral, três fases. Na primeira delas a Exploratória ou de definição dos focos de estudo foram adotados os seguintes procedimentos:

- Localização da área de abrangência do PIBID de Geografia da UERJ- FFP entre os anos de 2012 e 2018, espacializado em mapas, e o reconhecimento da realidade institucional das escolas parceiras onde foram desenvolvidas as atividades do subprojeto Geografia.

Na segunda fase de coleta dos dados ou de delimitação do estudo foram adotados os seguintes procedimentos:

- Coleta de produções textuais, artigos, trabalhos apresentados em congressos, registros imagéticos (fotografias e vídeos) de atividades especiais planejadas, etc.
- Aplicação de questionário aos supervisores para tratar da sua atuação direta como professor supervisor do PIBID ao longo de sua atuação profissional. Para tal foi delineado um roteiro, dividido em três etapas. São elas: formação inicial, formação continuada na prática e formação continuada acadêmica. Em que foram abordados os pontos críticos, com a intenção de buscar esclarecimento mais abrangente da relação da formação com o PIBID, com posicionamentos pessoais, julgamentos, explicações.

A terceira fase, de análise sistemática dos dados, é que se procurou verificar de fato a pertinência das questões selecionadas e que análises poderiam partir de tais dados. Assim, segundo André (2005, p.56), foram escolhidas as áreas que deveriam ser mais exploradas, aspectos que mereciam mais atenção e outros que poderiam ser descartados. Essas escolhas aconteceram ao confrontar os fundamentos do estudo e o que foi vivido, percebido e concebido, adotando a tríade Lefreveana em consonância neste estudo ao longo da pesquisa num movimento processual e constante que se deu até a conclusão do estudo. Para atingir tais objetivos adotaram-se os seguintes procedimentos:

- Análise do Projeto institucional do PIBID UERJ- FFP bem como o Subprojeto de Geografia "Saber escolar e formação Docente na Educação Básica", além da análise de Documentos

oficiais produzidos pela Capes, MEC e demais órgãos existentes no plano legislativo e executivo sobre o PIBID.

- Mapeamento e levantamento estatístico da presença dos subprojetos de Geografia no PIBID no Brasil e suas implicações na distribuição territorial, através dos dados gerados pelo Ideb/Inep/MEC em especial do Subprojeto de Geografia da UERJ- FFP.
- Análise dos questionários para a formulação dos gráficos.

Essas três fases serviram como referência e orientação para a condução dos estudos de caso, sendo a pesquisa uma atividade criativa, cuja criação, portanto, pode conjugar mais de uma fase num determinado momento, ou a ênfase maior em uma delas em outro.

De acordo com André (2005, p.25) geralmente "o caso se volta para uma instância em particular, seja uma pessoa, uma instituição, um programa inovador, um grupo social". Neste caso de investigação, o programa inovador e o grupo social se referem aos professores supervisores do PIBID de Geografia da UERJ- FFP. Mais especificamente, ao grupo de professores supervisores que atuaram no projeto do PIBID desde a sua implementação na UERJ, em 2012 até o edital que terminou em fevereiro de 2018 para, a partir deles, levantar dados referentes ao programa; a sua espacialização em especial na área de abrangência do Subprojeto de Geografia da UERJ- FFP.

Fundamentação Teórica

Neste artigo fez-se o esforço de explanar os desdobramentos do PIBID no cotidiano dos professores supervisores contemplados pelo subprojeto da UERJ- FFP. Para tal, foi utilizado a relação

dialógica e dialética, produzida pela tríade escola, sociedade e universidade e da articulação entre o vivido, concebido e percebido de Henri Lefebvre juntamente ao materialismo- histórico- dialético que permitem entrecruzar as contradições e conflitos vividos na escola por esses professores no atual contexto histórico com as contradições da própria Geografia.

Exercitando o "raciocínio geográfico", para assim atuar de maneira eficaz no espaço, a analisando o subprojeto de Geografia do PIBID da UERJ-FFP, e ainda, apresentando seu o caráter formativo baseado na educação histórico-crítica de Dermeval Saviani, este artigo defende a articulação da tríade prática-teoria-prática que se efetiva em diálogo da universidade com a escola favorecendo as práticas vivenciada nelas para assim atuar de maneira eficaz no espaço. Nesta linha, reconhece e assume a importância da articulação do espaço "vivido ao percebido e ao produzido" à prática social, orientando a formação docente crítica e atuante, característica genuína do PIBID da UERJ- FFP, tendo em vista o histórico de lutas vivenciadas para a manutenção da própria universidade e seus projetos.

Resultados Obtidos

Para compreender o papel do PIBID na formação continuada dos professores supervisores foi elaborado e aplicado o questionário aos participantes nesta função desde o início do PIBID na UERJ-FFP em 2011 até o término do último edital em fevereiro de 2018, regentes nos municípios de Niterói, São Gonçalo, Itaboraí e Silva Jardim, espacializados no Mapa 1 a seguir:

Mapa 1: Localização das escolas contempladas pelo subprojeto de Geografia da UERJ - FFP



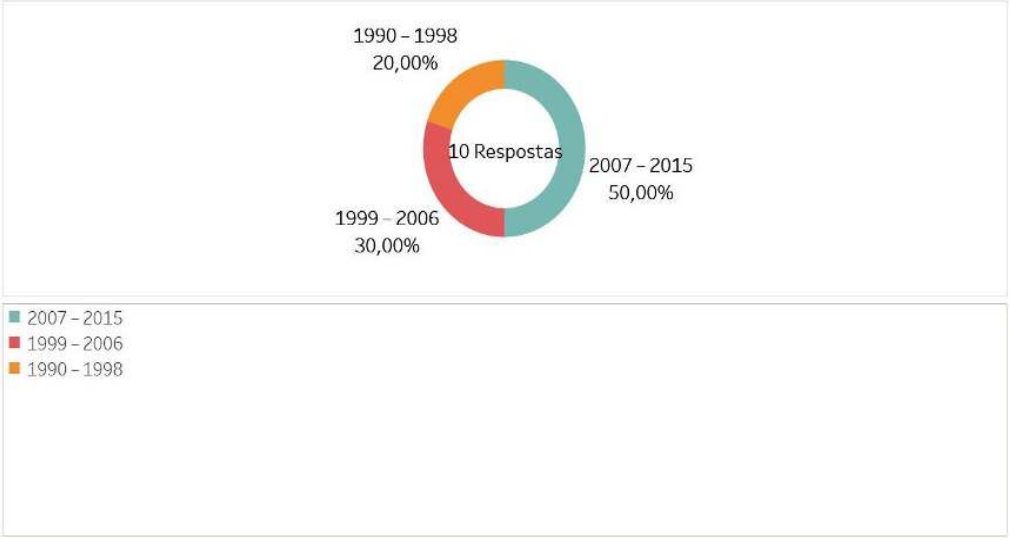
Fonte: A autora, 2018.

Embora a concentração de escolas contempladas pelo Subprojeto de Geografia da UERJ- FFP situe-se no raio de até 10 km da mesma, o mesmo abarcou unidades escolares distantes 25 km e próximas de 100 km de distância. Tal fato dimensiona a amplitude do subprojeto. Foram elaborados questionários para melhor conhecer o perfil dos professores participantes. Este conjunto é composto por

15 supervisores[2], estes distribuídos pelos municípios de São Gonçalo, Itaboraí e Niterói.

Os resultados obtidos pela análise dos questionários aplicados destacam que a maior parte dos supervisores do subprojeto de Geografia da UERJ- FFP, 60%, se formou na própria universidade. Do total de professores questionados, 80% cursaram apenas a licenciatura e que a maior parte dos mesmos, 80% deles, cursaram apenas a licenciatura, 60% deles na FFP. Vale destacar que o PPP da UERJ- FFP apresenta em seu texto o cuidado de atrelar as disciplinas duras de Geografia a prática docente desde o primeiro período do curso. Outro dado importante é que nenhum deles possui apenas o bacharelado. Observe o Gráfico 1 a seguir:

Gráfico 1: Ano de conclusão do curso de Geografia



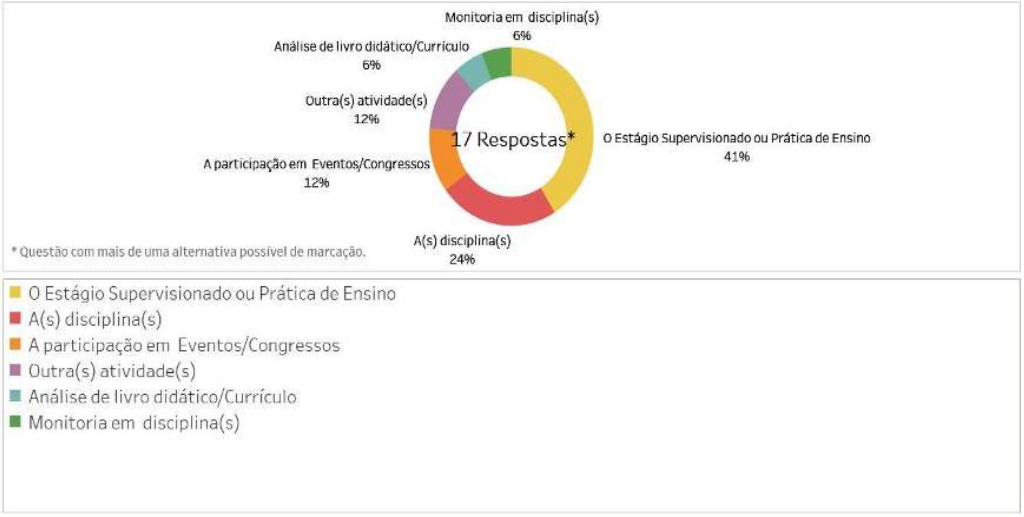
Fonte: A autora, 2018.

[2] Dos quais estavam aptos a participar da pesquisa 13 deles, visto que houve o falecimento de 1 e a última supervisora é a presente pesquisadora. Foram entregues 10 questionários respondidos até a data de análise dos dados.

Segundo as respostas dos professores, mais da metade dos professores supervisores que estiveram atrelados ao subprojeto de Geografia da UERJ- FFP formaram-se recentemente. E sob a égide da reforma curricular do PPP da UERJ- FFP de 2006 ou de outros PPP's que já traziam as reformas curriculares com a prática curricular inserida em seu projeto ou que tivessem o questionamento do modelo "3+1".

Quando questionados sobre sua formação na graduação, e o que foi mais adequado à sua preparação para o exercício do magistério nas escolas públicas, os supervisores e supervisoras apontaram as seguintes respostas, apresentadas no Gráfico 2 a seguir:

Gráfico 2: Maior contribuição para o exercício do magistério durante a graduação



Fonte: A autora, 2018.

Com 41,2% dos apontamentos, o Estágio Supervisionado ou a Prática de Ensino foi seguido com 24% às próprias disciplinas cursadas ao longo de sua trajetória na graduação. Empatados com 12%, a participação em eventos e congressos durante a graduação e

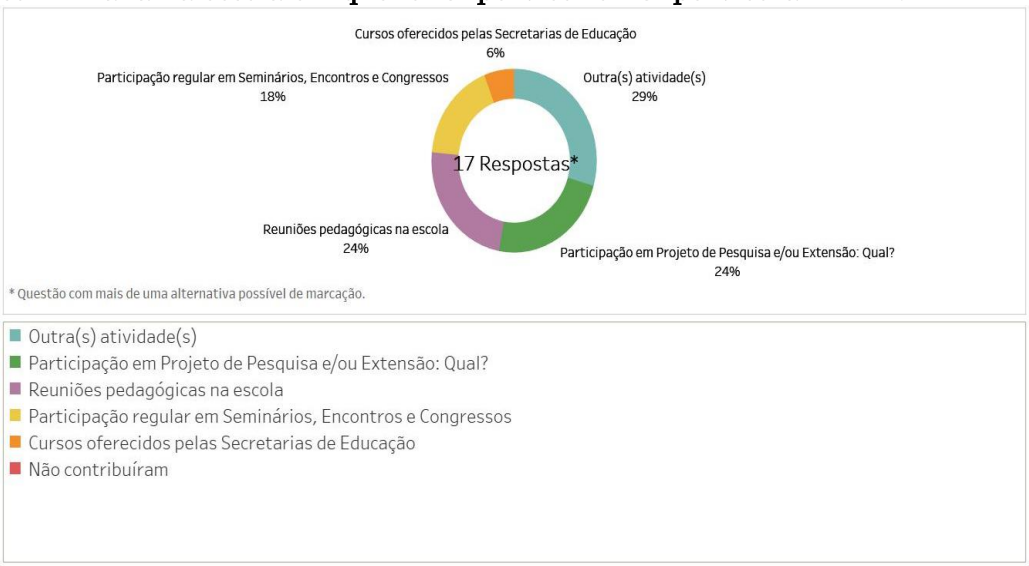
outras atividades, na qual, no primeiro item foram citados o FALA PROFESSOR, o ENPEG e o ENG

Tal dado evidencia a relevância do Estágio Supervisionado ou Prática de Ensino para todos os estudantes licenciandos em seu primeiro contato com a realidade escolar. Entretanto, 70% dos Supervisores apontam que o Estágio Supervisionado ou Prática de Ensino não foi suficiente para conhecer a dinâmica da escola. Segundo apontam as respostas, este contato ainda é muito pouco para que de fato os professores tenham subsídios para lidar com a realidade escolar. Para eles, além da disciplina, é de suma importância a participação em outras atividades acadêmicas como encontros e trabalhos de campo para a contribuição na sua formação, atrelando as teorias à prática.

Entre os supervisores que apontaram o Estágio Supervisionado como insuficiente, o relato apontava o estágio como mera observação, portanto, enquanto licenciandos, os mesmos não tiveram maior envolvimento com os afazeres docentes. Os supervisores que apontam o Estágio Supervisionado ou a Prática de Ensino como suficientes afirmam que esta observação leva ao contato inicial com o ambiente escolar, o que possibilita sentir diversos elementos do cotidiano. Outro destaque foi a importância de ter o professor lecionando a disciplina na universidade que a conduzisse com acompanhamento as unidades escolares, participando também da rotina na escola básica.

No segundo bloco do questionário foi tratado a formação continuada desses profissionais. Para os supervisores questionados as atividades que mais contribuíram para sua formação continuada na escola em atuaram junto ao PIBID foram dadas pelas respostas apresentadas pelo Gráfico 3 a seguir:

Gráfico 3: Quais atividades mais contribuíram para sua formação continuada na escola em que foi Supervisor ou Supervisora PIBID?



Fonte: A autora, 2018.

Em quase 30% das respostas a formação continuada em seu ambiente de trabalho ocorreu por outras atividades, apontadas pelos supervisores como oriundas do PIBID, entre elas, cursos e atividades em diálogo com a universidade. Embora a relevância do PIBID tenha aparecido nas respostas sobre a formação continuada não foi um aspecto explicitado entre os objetivos centrais do Programa, não aparecendo entre os objetivos explicitados no programa.

Em segundo lugar, empatados, vêm a participação em reuniões pedagógicas ou a participação em outros projetos de pesquisa ou extensão, nas quais foram citados o NEGRAM (Núcleo de Estudos e Pesquisas em Geografia, Relações Raciais e Movimentos Sociais) e o CEDIPE (Centro de Documentação, Informação e Pesquisa sobre Ensino de Geografia), ambos sediados na FFP.

Outra questão sinalizada pelos questionários é a rara ou ausente oferta de cursos de capacitação e formação continuada aos

professores na escola ou por suas redes de ensino. Em geral, quando ocorrem são pontuais e eventuais. Para Tardif (2010), um dos problemas que afetam a formação continuada dos professores é justamente o fato de, muitas vezes, estarem afastados do seu ambiente de trabalho, das suas experiências e suas práticas. Negligenciar a formação continuada pode limitar sua capacidade criativa e reflexiva tolhendo seu aprimoramento.

O terceiro bloco teve como objetivo identificar a importância do PIBID na transformação das práticas docentes, por diversos vieses: em sua formação, no cotidiano escolar e na compreensão das práticas que orientam o desenvolvimento formativo. Ao serem questionados sobre o número de projetos implementados na escola, escolas contempladas pelo PIBID, 60% dos professores e professoras supervisores apontaram mais de 10, conforme o Gráfico 4 a seguir:

Gráfico 4: Quantos projetos foram desenvolvidos na sua escola através do PIBID?



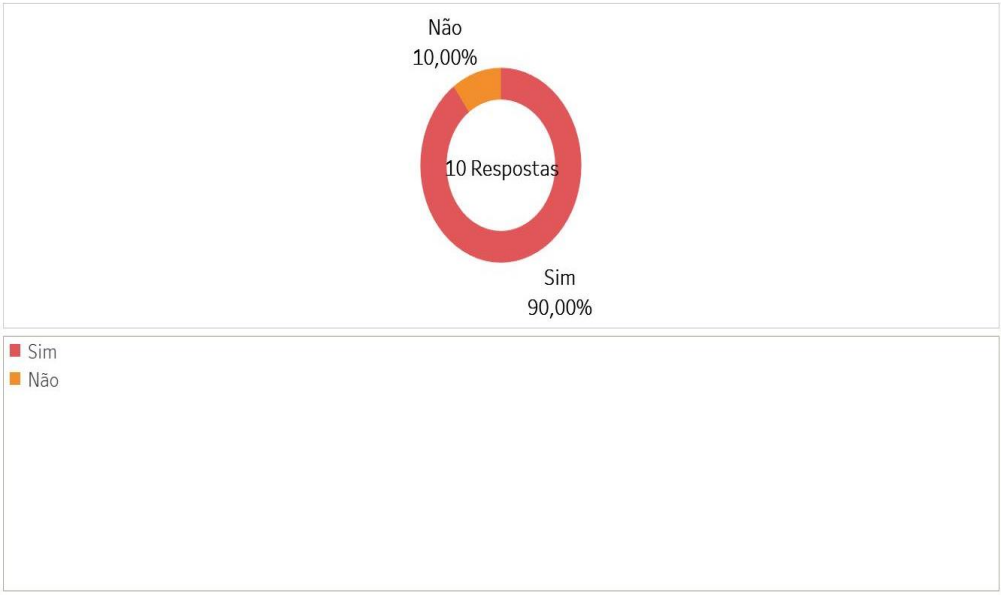
Fonte: A autora, 2018.

É possível constatar o grande número de atividades que foram propostas e implementadas nas escolas contempladas pelo programa. Na complementação da pergunta foi pedido aos professores supervisores que citassem algumas atividades desenvolvidas e os mesmos destacaram as Oficinas Pedagógicas organizadas em conjunto com a universidade. Oficinas estas, feitas pelos estudantes de ID e por outros graduandos vinculados a projetos de pesquisa e extensão da universidade para os alunos das escolas.

Além destas, diversas outras atividades foram citadas como aulas temáticas; exposição de trabalhos elaborados pelos alunos, como a Mostra de Trabalhos PIBID- IECN UERJ, contemplada em 2019 com 4 edições; palestras de professores da universidade e outros convidados tanto para alunos quanto para o corpo docente; trabalho de campo nos bairros da unidade escolar; atividade de campo na UERJ/FFP, a criação de jogos didáticos; "Geografizada", evento que contemplava debates entre turmas com temas diversos; Geocine, sessão de cinema seguida de debate; diversas feiras disciplinares e interdisciplinares e a Gincana Geográfica..

Foi questionado se os professores supervisores consideravam o PIBID como formação continuada, de acordo com o Gráfico 5 a seguir:

Gráfico 5: Você considera o PIBID como Formação Continuada?



Fonte: A autora, 2018.

De acordo com as respostas, apenas um dos professores não considerou o PIBID como projeto que também envolva sua formação continuada. Segundo relato dos demais, em suas justificativas, o PIBID "permite no contato com os bolsistas (e) na orientação aprofundar e rever conteúdos formativos"; e ainda, "diminui a distância entre a universidade e a escola no cotidiano de professores já formados". A formação continuada não foi objeto vislumbrado quando o PIBID teve seu primeiro Edital publicado e permanece sob esta ótica para a CAPES, questão esta que se apresenta como uma nova possibilidade.

A formação continuada de professores pode ser entendida como um processo permanente e constante de aperfeiçoamento dos saberes necessários à atividade docentes e tem sido fruto de diversos embates dentro dos estudos de formação de professores, criando ambiguidades e contrapontos, no que se refere ao caráter dessas

formações e explicitando tensões. Para Cardoso (2006) a formação continuada vem sendo tratada com a finalidade de suprir as necessidades contemporâneas, que podem ser, por exemplo, a preparação para o mercado de trabalho; a especialização da mão de obra, ou sua polivalência; a utilização de instrumentos tecnológicos, ou seja, para dar conta da produção capitalista do espaço no meio técnico- científico- informacional. Mas esta pode ser apenas uma das suas faces.

O ambiente escolar pode ser visto como um espaço de conflitos, tensões e também de resistência. Para Simas (2018) a escola:

> Por ela e por meio dela, os professores podem mediar o conhecimento sistematizado aos sujeitos envolvidos na aprendizagem para que eles possam se emancipar, criar autonomia, sabendo se situar no mundo. A pedagogia histórico-crítica propõe educar de forma a intervir sobre a sociedade, contribuindo para sua transformação.
> Docentes e estudantes se encontram igualmente inseridos ou inseridas na prática social, ocupando, porém, posições distintas. Esta diferença de posicionamento é condição fundamental para que os mesmos encadeiem uma relação fecunda na compreensão e no encaminhamento de soluções das adversidades (SIMAS, 2018, p. 173 e 174).

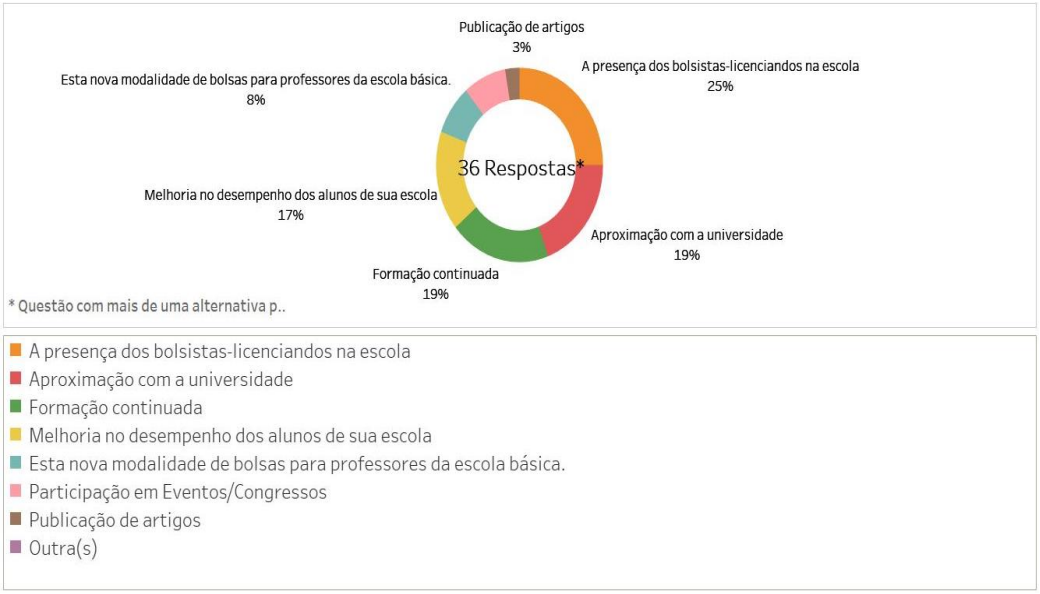
E para que o professores e alunos possam assumir estes papeis, é preciso que os mesmos participem ativamente do processo de ensino e aprendizado. Essa relação proporciona experiências diferenciadas aos sujeitos envolvidos na escola. Partindo do debate dialógico e dialético, respeitando as diferentes escalas que envolvem a construção do conhecimento, os nexos para pensar a concepção teórico-metodológica do ensino de Geografia e própria interação entre os entes na escola possibilitam a construção do conhecimento de maneira ativa e participativa.

Para tal, o professor precisa ter uma formação inicial e continuada de qualidade que favoreça e incentive o seu aprimoramento, participando ativamente tanto no ensino quanto da pesquisa e desta forma tenha clareza do seu papel de mediador do conhecimento.

Lüdke e Cruz (2005) já sinalizavam que existe o distanciamento entre a pesquisa e a escola básica, criando o hiato prejudicial ao desenvolvimento de pesquisas e de políticas. Da mesma maneira é contraproducente, o distanciamento entre a universidade, *lócus* orgânico da formação inicial e continuada por meio das teorias, e a escola, espaço de trabalho e formação legítima por meio das práticas. Esse apartamento ocasiona agravo para o desenvolvimento das políticas curriculares de formação de professores, seja na modalidade inicial ou continuada. Essa dinâmica entre universidade e escola básica proporcionada pelo PIBID a aproximação entre as instituições e redes, favorecendo ao diálogo.

As respostas à questão corroboram este efeito. Observe no Gráfico 6 a seguir:

Gráfico 6: Qualidades do PIBID



Fonte: A autora, 2018.

Foram destacadas como qualidades do PIBID a presença de bolsistas ID na escola com 25% da importância; a aproximação com a universidade e a formação continuada, com 19,4%. Em terceiro lugar vem a melhoria do desempenho dos alunos, com 17%. Outra afirmação que aparece em 8% das respostas é a relevância da modalidade de bolsa para o professor da educação básica regente nas escolas das redes públicas. A bolsa remunera a atividade de coformador dos futuros docentes é vista como ponto positivo para 8% das opiniões.

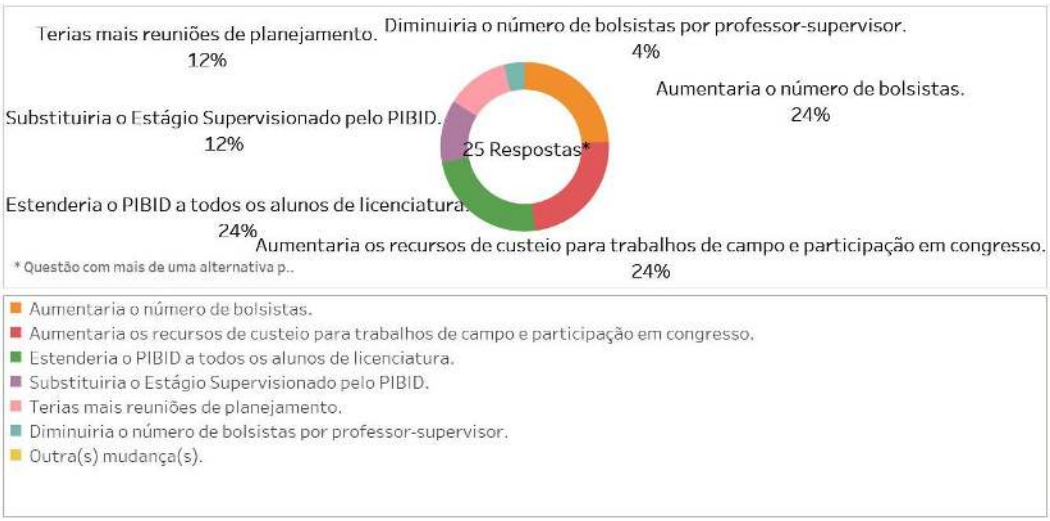
Quando questionados sobre as mudanças profissionais ou acadêmicas em sua carreira vinculadas a participação no PIBID foram apontados por 35,3%, apareceu nas respostas a publicação de artigos. Revela-se, portanto, a importância do subprojeto ao incentivar ou mesmo proporcionar aos professores supervisores a experiência da escrita acadêmica, divulgação das práticas da escola,

além da ponte dos professores da educação básica com a universidade.

Em seguida, aparece a participação em Seminários, Encontros e Congressos, que estão ligados a resposta anterior. A divulgação das práticas e o exercício de erudição mais uma vez aparece em destaque, empatado com a participação em reuniões relacionadas à Gestão na escola. Neste sentido, registra a preocupação com a implementação de práticas curriculares. 11,8% apontam ainda a progressão na Carreira docente em função das atividades do PIBID.

Ao serem questionados sobre as sugestões e possíveis mudanças, foram apontados 3 pontos com destaque que podem ser visualizados no Gráfico 7 a seguir:

Gráfico 7: Sugestões de melhoria no PIBID.



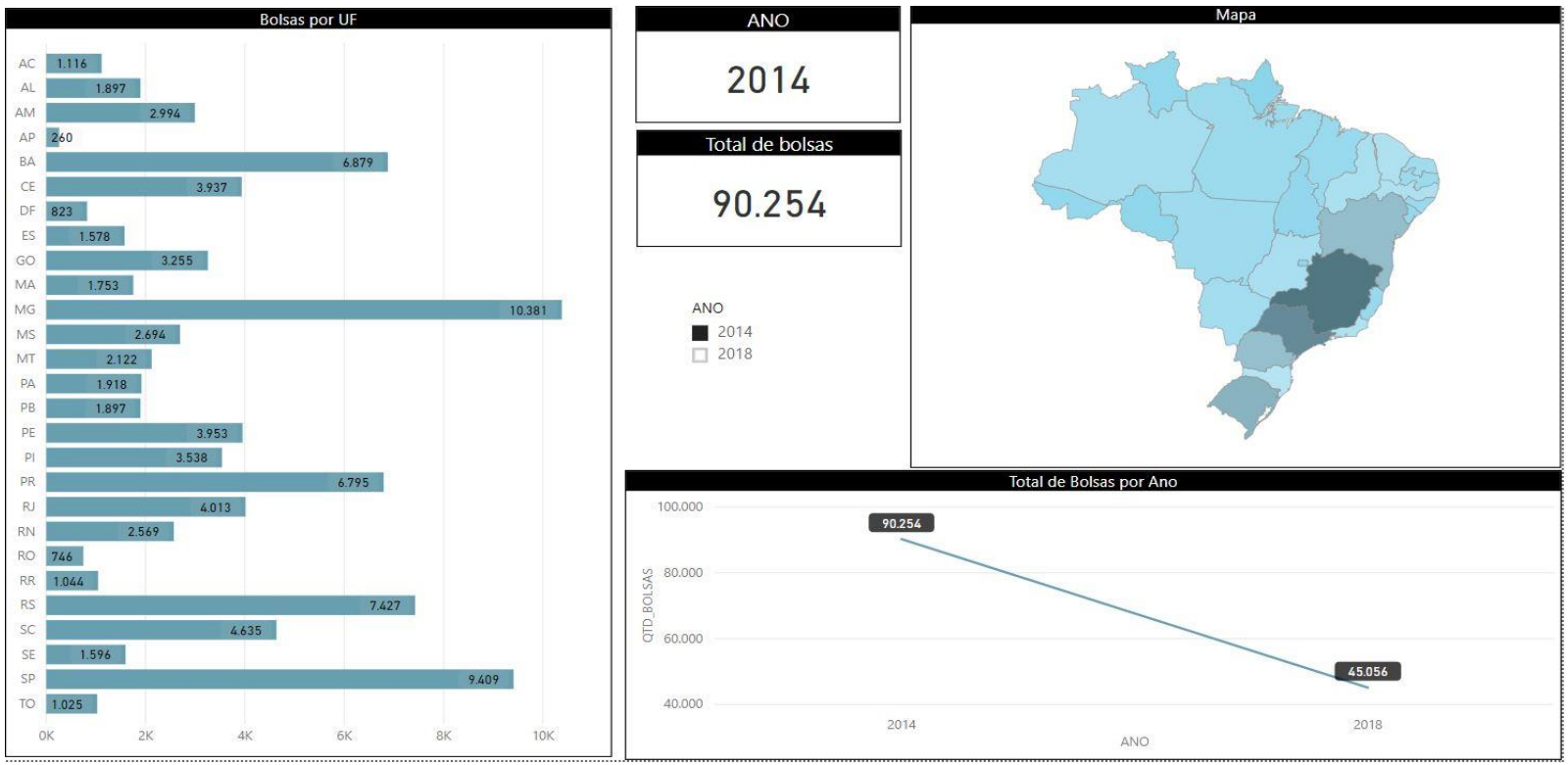
Fonte: A autora, 2018.

O aumento dos recursos de custeio para trabalhos de campo e participação em congressos; a ampliação do número de bolsistas e a extensão do PIBID a todos os alunos de licenciatura aparecem em

24% das respostas cada uma. Desta forma, pode-se perceber que os supervisores apontam a necessidade da maior participação em eventos acadêmicos, assim como a importância das atividades em campo, destacando principalmente que há a necessidade da ampliação de investimentos no custeio dos subprojetos.

A segunda afirmação indica a ampliação do número de bolsas. Até fevereiro de 2018, o total de bolsas chegou a mais de 90 mil bolsas, distribuídas por todo país no Edital 61/2013 como mostra a Figura 1:

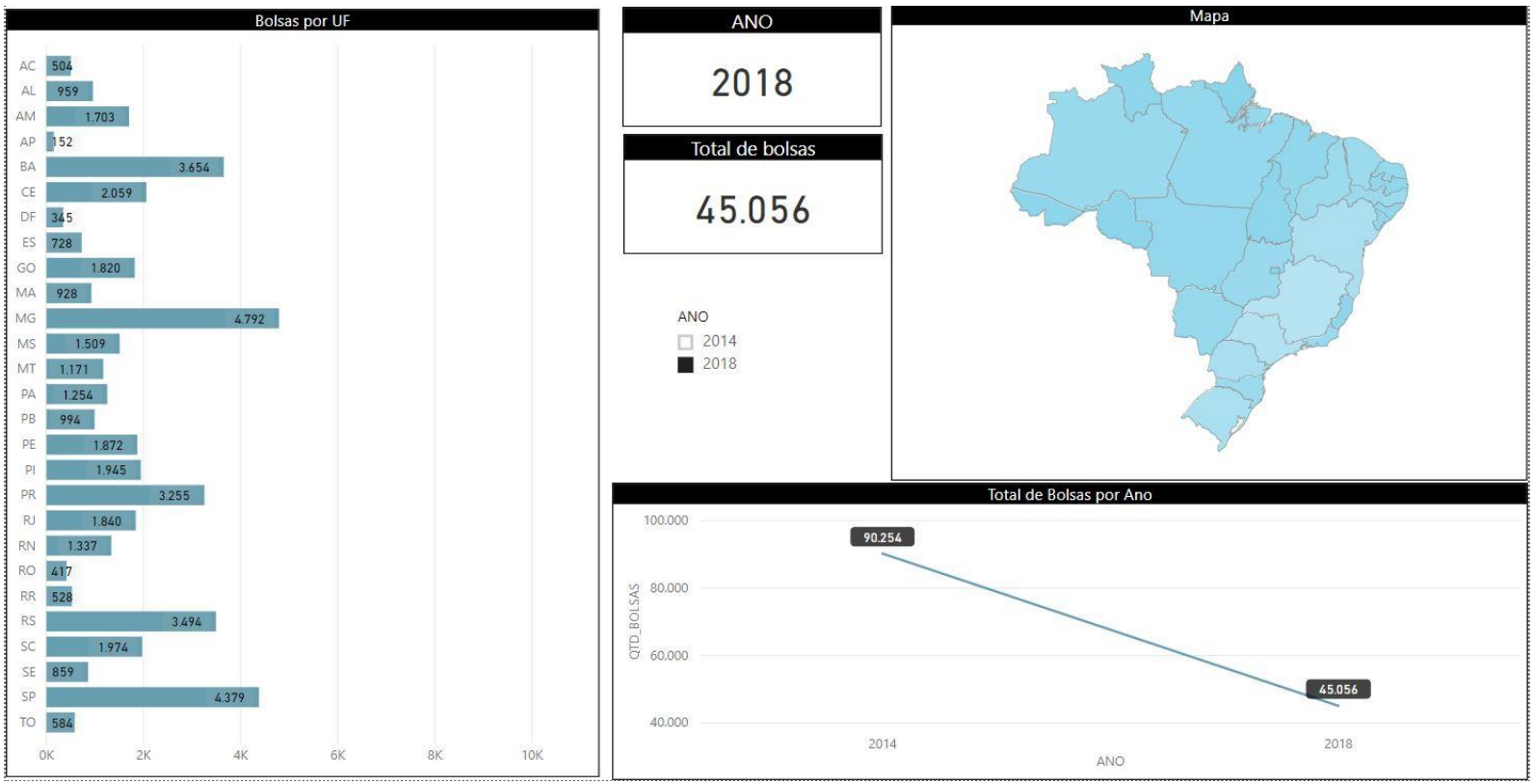
Figura 1: Distribuição de Bolsas PIBID no edital 61/2013



Fonte: A autora, 2019.

O PIBID iniciou com pouco mais de 3 mil bolsas e chegou a mais de 90 mil. Porém sofreu duros cortes e a sugestão dos supervisores, como já é sabido, não se materializou no último Edital 7/2018. Observe a Figura 2 a seguir:

Figura 2: Distribuição de bolsas PIBID edital 7/2018.



Fonte: A autora, 2019.

Esta figura ilustra o atual corte de verbas e bolsas sofridas pelo PIBID. Se compararmos ao edital anterior, que chegou a ter 90.254 bolsistas, foram cortadas 45.198, mais da metade, o que claramente demonstra o descaso com relação as políticas públicas educacionais e os duros cortes sofridos na pesquisa nos últimos anos.

A terceira propõe que o financiamento da ID deva ser para todo licenciando, sendo, portanto, para esses supervisores, fundamental a participação dos futuros professores em iniciativas como o PIBID. 12% indicam inclusive a substituição do antigo Estágio Supervisionado ou atual Prática de Ensino pelo PIBID.

Por meio destes dados pode-se afirmar que pelo olhar dos professores supervisores, o PIBID vem se colocando como importante política educacional na formação dos professores, tanto em sua formação inicial quanto continuada e que tem atuado numa perspectiva de melhoria da rede básica de educação pública.

Considerações Finais

O PIBID, segundo a própria página do programa:

> é uma ação da Política Nacional de Formação de Professores do Ministério da Educação (MEC) que visa proporcionar aos discentes na primeira metade do curso de licenciatura uma aproximação prática com o cotidiano das escolas públicas de educação básica e com o contexto em que elas estão inseridas (CAPES, 2018).

Desta maneira, a página oficial do programa evidencia que objetiva qualificação dos futuros docentes e a melhoria da qualidade do ensino, porém este programa abarca outras dimensões formativas

como a formação continuada de professores. Segundo André (2015), um destaque positivo do programa é a aproximação dos professores supervisores com a universidade possibilitando a continuidade dos estudos e, fundamentalmente, desenvolver trabalhos em parceria, incentivando a pesquisa na escola. Além disso, como destacado em "Um estudo avaliativo do Programa Institucional de Bolsa de Iniciação à Docência (Pibid)." escrito por Gatti et al. (2014, p.10) os professores supervisores atuam "como coformadores no processo de iniciação à docência, em articulação com o formador da universidade". Assumir o papel de coformador oportuna desenvolver práticas formativas e saberes docentes para efetivamente colaborar na formação dos futuros professores.

A potencialidade de "ser/estar professor supervisor" pode irradiar para a comunidade escolar tecendo pontes com os diferentes sujeitos da escola e, assim, colaborando para a construção do conhecimento por meio de pesquisas participativas. Pela análise dos questionários foi constatado que os sujeitos envolvidos defendem a manutenção do programa e fazem apontamentos para seu aprimoramento. Para os professores supervisores o PIBID tem poder, atribuição, inserção e características essenciais para ser uma política abraçada pelas secretarias de educação como parte das práticas formativas dos seus professores e que efetivamente carece de ampliação e aumento de investimentos que poderiam ser apresentados na forma de incentivo financeiros para fins acadêmicos, tais como, congressos, eventos, financiamento de pesquisa, entre outras possibilidades de custeio.

Outra defesa significativa do programa é que as políticas educacionais precisam ser contextualizadas com o fazer pedagógico, tratando a formação de professores como algo contínuo, permanente

e associando a universidade e escola básica. Para tal êxito é fundamental que a relação universidade- escola- comunidade seja dialógica. Se a universidade pretende atrelar ensino, pesquisa e extensão, principalmente na educação, é essencial dialogar com aqueles que vivem o cotidiano da escola e podem atuar de maneira direta em sua base.

Neste artigo destaca-se o olhar dos professores supervisores e os processos de desenvolvimento profissional na participação no PIBID e percebe-se ao longo da investigação as potencialidades deste programa que concebe a formação docente centrada na escola e no trabalho integrado de professores da universidade, professores da escola básica e iniciantes da docência. Dentre os fatores essenciais para o sucesso do programa pode-se citar seu papel de formador e conformador de docentes em relação dialógica e participativa com a comunidade escolar.

A forma como esta relação é conduzida pelas instituições participantes e seus agentes é fundamental para que o PIBID consiga atingir seus objetivos de maneira efetiva e é nessa perspectiva que apontamos para a essencialidade do professor supervisor dentro do programa. Do ponto de vista do crescimento do supervisor, o que está colocado pelo próprio programa, uma visão de PIBID como um programa meramente assistencialista, ou seja, que tem como principal objetivo contribuir de forma paliativa com a escola, pouco pode influenciar no desenvolvimento profissional desse professor em exercício. Porém o que percebe- se é a aproximação destes supervisores da Universidade, um maior desenvolvimento profissional e a participação maior em eventos acadêmicos. Ou seja, de acordo com os dados levantados por esta pesquisa há um

dinamismo intrínseco aos processos de desenvolvimento profissional para além do que estava proposto nos documentos oficiais da CAPES.

Pode-se afirmar que o Programa traz avanços como reconhecer o professor da escola como parceiro da universidade na tarefa de formar novos professores, a escola como espaço de pesquisa e os alunos como participantes ativos do seu processo de aprendizado. Evidencia ainda que a formação continuada precisa ser um processo dinâmico, processual e constante, algo que vem se materializando no PIBID de Geografia da UERJ- FFP.

Referências bibliográficas

ANDRÉ, M. Espaços alternativos de formação docente. In: GATTI, B. A. et. al. *Por uma revolução no campo da formação de professores*. São Paulo: Editora Unesp, 2015, p.97-115.

CAPES. *Pibid - Programa Institucional de Bolsa de Iniciação à Docência.* 03 Setembro 2008. Disponível em:< https://www.capes.gov.br/educacao-basica/capespibid/pibid> Acesso em: 22 nov. 2018.

MOREIRA, R. *Uma ciência das práticas e saberes espaciais*. Texto digitado, 2013.

FUNDAÇÃO CARLOS CHAGAS. *Um estudo avaliativo do Programa Institucional de Bolsa de Iniciação à Docência* (Pibid). / Bernardete A. Gatti; Marli E. D. A. André; Nelson A. S. Gimenes; Laurizete Ferragut, pesquisadores. – São Paulo: FCC/SEP, 2014.

SAVIANI, D. *Escola e Democracia*: teorias da educação, curvatura da vara, onze teses sobre educação e política. São Paulo: Cortez/Autores Associados, 1984.

_____. Demerval. *Pedagogia Histórico-Crítica*: primeiras aproximações. 8. ed. Campinas: Autores Associados, 2003. (Coleção Educação Contemporânea)

SIMAS, D. *A formação de professores de Geografia e as potencialidades do PIBID*: As contribuições do subprojeto de Geografia da UERJ-FFP. São Gonçalo. 2018, 197f. Dissertação (Mestrado em Geografia) – Faculdade de Formação de Professores –

Universidade do Estado do Rio de Janeiro (FFP/UERJ), São Gonçalo, 2018. Link para acesso: http://www.ppgg.ffp.uerj.br/egressos.html .

STAKE, R. E. Case Studies. In: Denzin, N. K.; Lincoln, Y. S. (ed.) *Handbook of qualitative research*. Newbury Park: SAGE Publications, 1994: 236-247.

Submetido em: 30 de setembro de 2019.

Devolvido para revisão em: 07 de novembro de 2019.

Aprovado em: 25 de novembro de 2019.

Como citar este artigo:

SIMAS, Debora Cristina Vieira. A formação de professores de Geografia e as potencialidades no PIBID: contribuições no subprojeto de Geografia da UERJ- FFP. **Terra Livre**, v. 2, n. 53, p. 193-223, jul.-dez./2019.