

UNIVERSIDADE FEDERAL RURAL DO RIO DE JANEIRO
INSTITUTO MULTIDISCIPLINAR/INSTITUTO DE AGRONOMIA
CURSO DE PÓS-GRADUAÇÃO GEOGRAFIA [PPGGEO-UFRRJ] – MESTRADO

DISSERTAÇÃO

**A Importância do Programa Institucional de Bolsas de Iniciação à Docência para a
Formação de Professores de Geografia do Instituto Multidisciplinar da Universidade
Federal Rural do Rio de Janeiro (UFRRJ)**

ISABELA BATISTA DE MEDEIROS



**UNIVERSIDADE FEDERAL RURAL DO RIO DE JANEIRO
INSTITUTO MULTIDISCIPLINAR/INSTITUTO DE AGRONOMIA
PROGRAMA DE PÓS-GRADUAÇÃO EM GEOGRAFIA**

**A IMPORTÂNCIA DO PROGRAMA INSTITUCIONAL DE BOLSAS DE
INICIAÇÃO À DOCÊNCIA PARA A FORMAÇÃO DE PROFESSORES
DE GEOGRAFIA DO INSTITUTO MULTIDISCIPLINAR DA
UNIVERSIDADE FEDERAL RURAL DO RIO DE JANEIRO (UFRRJ)**

ISABELA BATISTA DE MEDEIROS

Sob a Orientação da Professora:
Cristiane Cardoso

Dissertação submetida como requisito parcial para obtenção do grau **de Mestre em Geografia**, no Curso de Pós-Graduação em Geografia, Área de Concentração em Espaço, Questões Ambientais e Formação em Geografia.

Nova Iguaçu, RJ
Novembro de 2017

Universidade Federal Rural do Rio de Janeiro
Biblioteca Central / Seção de Processamento Técnico

Ficha catalográfica elaborada
com os dados fornecidos pelo(a) autor(a)

B488 Batista de Medeiros, Isabela, 1992-
Medi A importância do Programa Institucional de Bolsa de
 Iniciação à docência para a formação de professores de
 Geografia do Instituto Multidisciplinar da
 Universidade Federal Rural do Rio de Janeiro /
 Isabela Batista de Medeiros. - 2017.
 78 f.

 Orientadora: Cristiane Cardoso.
 Dissertação (Mestrado). -- Universidade Federal Rural
 do Rio de Janeiro, Geografia, 2017.

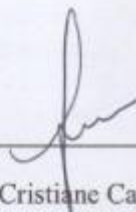
 1. Formação de professores. 2. Pibid. I. Cardoso,
 Cristiane, 1977-, orient. II Universidade Federal
 Rural do Rio de Janeiro. Geografia III. Título.

UNIVERSIDADE FEDERAL RURAL DO RIO DE JANEIRO
INSTITUTO MULTIDISCIPLINAR
CURSO DE PÓS-GRADUAÇÃO EM GEOGRAFIA

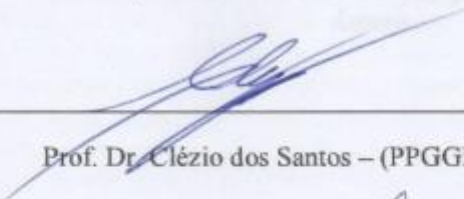
ISABELA BATISTA DE MEDEIROS

Dissertação submetida como requisito parcial para obtenção do grau de Mestre em Geografia,
no Curso de Pós-Graduação em Geografia, área de concentração em Ensino de Geografia.

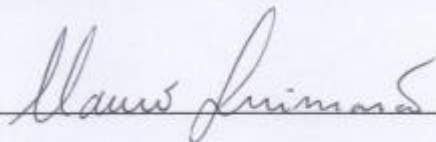
DISSERTAÇÃO APROVADA EM 08/11/2017



Prof.ª. Drª Cristiane Cardoso – Orientadora (PPGGEO/ DEGEO – IM/UFRRJ)



Prof. Dr. Clézio dos Santos – (PPGGEO/ DES – IM/UFRRJ)



Prof. Dr. Mauro Guimarães - (PPGEDUC/ DES – IM/UFRRJ)

Dedicatória

*A primeira pessoa que me falou de amor...
À minha amada mãe, Gicelma Batista, por ser minha
maior incentivadora, por acreditar em mim, por ser
a maciez pra minha alma quando a vida se faz
áspera...*

Agradecimentos

O ato de agradecer, sem dúvida, é um dos atos mais importantes desse trabalho. É preciso ter sensibilidade para compreender que na vida, nada fazemos sozinhos. Todo esse trabalho é fruto de sonhos, anos de pesquisa e muito estudo. E durante esse tempo eu não estive sozinha.

Em primeiro lugar, gostaria de agradecer à Deus, que iluminou meu caminho até aqui. Agradeço a minha mãe, Gicelma Batista, por todo amor dedicado à mim, por acreditar na minha capacidade e por ser a mulher mais forte e incrível que eu conheço, minha fonte de inspiração e de vontade de viver.

Agradeço ao meu companheiro de vida e amor, João Paulo, que merece toda a minha consideração, pois sempre está ao meu lado em todos os momentos. Agradeço por sonhar comigo os meus sonhos, por ser meu porto-seguro, minha paz. Sou grata por ser cercada, pela sua, tranquilidade, paciência, generosidade, solidariedade e o mais importante, pelo seu amor.

Agradeço à minha amada professora e orientadora Cristiane Cardoso por ser um anjo de luz no caminho de tantas pessoas. Por me acolher desde a graduação, por ser essa pessoa tão amável e inspiradora. Muito obrigada pelo carinho e ajuda nessa caminhada.

Agradeço aos professores e professoras que passaram pela minha formação, mas em especial, aos professores Edileuza Queiroz, Clézio Santos e Ana Maria Marques, pelas aulas incríveis, pelas conversas de corredor, pelo incentivo, por acreditarem na educação.

Agradeço a todos os amigos e amigas que me incentivaram nessa etapa, em especial, à minha amiga Paula Matain, por tudo o que vivemos juntas durante toda a nossa formação acadêmica. Pesquisar sobre o PIBID, foi revisitar todos os nossos projetos, sonhos e planos. Obrigada pela parceria e amizade, sempre.

Agradeço à Maria Flor, minha amada e leal amiga que me fez perceber que a felicidade está na simplicidade, que a vida é frágil e que o amor é eterno.

Agradeço a todos os bolsistas do PIBID – Geografia IM, por fazerem esse projeto acontecer. Agradeço também a todos os estudantes egressos do curso de licenciatura de Geografia- IM por se disponibilizarem a participar dessa pesquisa.

Por fim, e não menos importante, agradeço a todos os meus alunos e alunas que me fazem acreditar na educação. Gratidão.

RESUMO

MEDEIROS, Isabela Batista. **A Importância do Programa Institucional de Bolsas de Iniciação à Docência para a Formação de Professores de Geografia do Instituto Multidisciplinar da Universidade Federal Rural do Rio de Janeiro (UFRRJ)**. 78p. Dissertação (Mestrado em Geografia, Ensino de Geografia) Programa de Pós Graduação em Geografia, Universidade Federal Rural do Rio de Janeiro, Nova Iguaçu, RJ, 2017.

Quando direcionamos nosso olhar para a educação percebemos que muitos desafios precisam ser superados, dentre eles: problemas na formação inicial do professor, a maior valorização do bacharelado em detrimento das licenciaturas, a desvalorização do professor no âmbito social e econômico, a distância entre a Universidade e a Escola, dicotomia entre a teoria e a prática. Percebemos então o quanto a formação inicial do futuro docente, assim como a formação continuada e em serviço, é de extrema importância. Por isso, o incentivo de programas como o Programa Institucional de Bolsas de Iniciação à Docência (PIBID), podem ajudar esses estudantes, futuros profissionais da educação, a enfrentar, com maior segurança os desafios postos pela educação contemporânea dentro da real necessidade da escola, onde os problemas são comuns a todos que dela fazem parte. Diante deste contexto, este trabalho tem como objetivo analisar como o PIBID influencia na formação dos alunos do curso de Geografia do Instituto Multidisciplinar da Universidade Federal Rural do Rio de Janeiro.

Palavras- chave: Ensino de Geografia, Formação Docente, PIBID.

ABSTRACT

MEDEIROS, Isabela Batista. **The importance of the Institutional Program of Scholarship Initiation to Teaching for the Training of Teachers of Geography of the Multidisciplinary Institute of the Federal Rural University of Rio de Janeiro.** 78p. Dissertation. Master in Geography, Geography Teaching. Graduate Program in Geography, Federal Rural University of Rio de Janeiro. Nova Iguaçu, RJ, 2017.

When we turn our attention to education we realize that many challenges need to be overcome, among them: problems in the initial formation of the teacher, the higher valorization of the baccalaureate to the detriment of the degrees, the devaluation of the teacher in the social and economic scope, the distance between the University and the School, dichotomy between theory and practice. We then perceive that the initial formation of the future teacher, as well as the continuing and in-service training, is of the utmost importance. For this reason, the incentive of programs such as the Institutional Scholarship Program (PIBID) can help these students, future education professionals, to face with greater certainty the challenges posed by contemporary education within the real need of the school, where problems are common to all who are part of it. In this context, this paper aims to analyze how PIBID influences the training of students of the Geography course of the Multidisciplinary Institute of the Federal Rural University of Rio de Janeiro.

Keywords: Geography Teaching, Teacher Training, PIBID.

Lista de Figuras

Figura 1: PIBID: Desenho do programa CAPES (DEB 2009-2014) _____30

Figura 2: Categorias de análise: Eixos norteadores para a análise dos questionários _____48

Lista de Gráficos

Gráfico 1. Número de instituições por região CAPES (DEB 2009-2014) _____32

Gráfico 2. Percentual de instituições por região CAPES (DEB 2009-2014) _____32

Gráfico 3. Participação em grupos de pesquisa _____52

Lista de Imagens

Imagem 1. Maquete confeccionada por alunos de escolas parceiras. Fonte: Paula Matain, 2012. _____45

Imagem 2. Maquete confeccionada por alunos de escolas parceiras. Fonte: Paula Matain, 2012. _____45

Imagem 2. Apresentação do jogo: “O que você sabe sobre o seu lixo?” na Jornada de Iniciação científica na UFRRJ/Seropédica. _____46

SUMÁRIO

INTRODUÇÃO	1
1. A ARTE DE DOCENCIAR NA COMPLEXIDADE DO COTIDIANO ESCOLAR ..	7
1.1 A FORMAÇÃO DO PROFESSOR DE GEOGRAFIA	8
1.2 A IMPORTÂNCIA DA PESQUISA NA FORMAÇÃO DOCENTE	13
1.3 O MAL-ESTAR DOCENTE	16
1.4 AS MUDANÇAS NO OFÍCIO DO PROFESSOR	18
2. POLÍTICAS PÚBLICAS E A FORMAÇÃO DE PROFESSORES	22
2.1 A EXPANSÃO DAS POLÍTICAS EDUCACIONAIS PARA O ENSINO SUPERIOR.....	25
2.2 UM BREVE HISTÓRICO DO PROGRAMA INSTITUCIONAL DE BOLSA DE INICIAÇÃO À DOCÊNCIA (PIBID).....	28
2.3 PARTICIPANTES DO PIBID E OS INCENTIVOS FINANCEIROS	32
2.4 O PIBID NA UNIVERSIDADE FEDERAL RURAL DO RIO DE JANEIRO	35
2.5 O PIBID GEOGRAFIA NA UFRRJ – INSTITUTO MULTIDISCIPLINAR	36
3. ESTUDO DE CASO SOBRE O PIBID GEOGRAFIA – UFRRJ INSTITUTO MULTIDISCIPLINAR	41
3.1 AS METODOLOGIAS ALTERNATIVAS TRABALHADAS PELO PIBID GEOGRAFIA- IM	41
3.1.1 O USO DE MAPAS NO ENSINO DE GEOGRAFIA.....	42
3.1.2 O USO DE MAQUETES NO ENSINO DE GEOGRAFIA.....	44
3.1.3 A UTILIZAÇÃO DE JOGOS NO ENSINO DE GEOGRAFIA	45
3.2 REFLEXÕES SOBRE A SIGNIFICAÇÃO DO PIBID GEOGRAFIA –IM NA FORMAÇÃO DE PROFESSORES E PROFESSORAS	47
3.2.1 AS MOTIVAÇÕES DOS ESTUDANTES EGRESSOS PARA A ESCOLHA DO CURSO DE LICENCIATURA	48
3.2.2 A IMPORTÂNCIA DOS VARIADOS GRUPOS DE PESQUISA PARA A FORMAÇÃO DOS ESTUDANTES EGRESSOS DO CURSO DE LICENCIATURA EM GEOGRAFIA – UFRRJ-IM	50
3.2.3 A IMPORTÂNCIA DO PIBID GEOGRAFIA IM PARA A FORMAÇÃO DOS ESTUDANTES EGRESSOS	53
3.2.4 OS DESAFIOS DA DOCÊNCIA PARA OS ESTUDANTES EGRESSOS DO CURSO DE GEOGRAFIA – UFRRJ – IM.....	54
3.2.5 O CURSO DE LICENCIATURA EM GEOGRAFIA – IM E A EFETIVA PREPARAÇÃO PARA A DOCÊNCIA	56
CONSIDERAÇÕES FINAIS: ALGUMAS REFLEXÕES SOBRE A SIGNIFICAÇÃO DO PIBID NA FORMAÇÃO DE PROFESSORES DE GEOGRAFIA DA UFRRJ – IM	58

REFERÊNCIAS BIBLIOGRÁFICAS	60
ANEXOS.....	65
A. QUESTIONÁRIO PARA OS ESTUDANTES EGRESSOS QUE PARTICIPARAM DO PIBID GEOGRAFIA	IM
.....	66
B. QUESTIONÁRIO PARA OS ESTUDANTES EGRESSOS QUE NÃO PARTICIPARAM DO PIBID GEOGRAFIA – IM	67

INTRODUÇÃO

Sou professora de geografia, formada pelo Instituto Multidisciplinar da Universidade Federal Rural do Rio de Janeiro (UFRRJ). Durante a minha formação tive a oportunidade, no período de julho de 2011 a fevereiro de 2014, de fazer parte do Programa Institucional de Bolsas de Iniciação à Docência (PIBID). Foram oferecidas quinze bolsas para os estudantes de graduação do curso de Geografia do Instituto Multidisciplinar. Participei do processo seletivo e consegui aprovação. Considero que a partir desse momento reafirmo minha vontade de ser professora de Geografia.

O PIBID é um programa mantido pela Coordenação de Aperfeiçoamento de Pessoal de Nível Superior – CAPES, e tem por objetivo incentivar a formação de professores em nível superior para a educação básica através da concessão de bolsas de iniciação à docência para estudantes de cursos de licenciatura, para coordenadores e para supervisores responsáveis pelo programa nas Instituições de Ensino Superior.

A experiência que adquiri no PIBID foi essencial para a minha formação profissional e de pesquisadora, isso porque me possibilitou ter o contato com a escola logo no início da graduação. O projeto desenvolvido no PIBID Geografia do Instituto Multidisciplinar no ano de 2011, teve como tema: “Desvendando novas fronteiras: o uso de diversas linguagens para a abordagem dos conteúdos curriculares de Geografia”. Tínhamos com essa temática o objetivo de explorar os diversos recursos que podem ser utilizados em sala de aula para tornar o ensino mais significativo e prazeroso para os estudantes da escola básica.

O principal objetivo do projeto foi proporcionar que os estudantes de licenciatura fossem inseridos no cotidiano escolar desde o início da sua formação, promovendo uma aproximação real entre a universidade e a escola básica. Além das discussões teóricas e das pesquisas realizadas, os graduandos são inseridos efetivamente nos campos de atuação, a escola. Promovendo então a tríade tão comentada e buscada na universidade: ensino, pesquisa e extensão.

Em 2014 deixei o programa e caminhava para o fim da graduação. Comecei a lecionar e ao sair da universidade me deparei com uma realidade diferente, percebi que é na prática que reaprendemos como ser professor (a). No entanto, pude perceber que se eu não tivesse a experiência que obtive no PIBID teria sido mais difícil. A realidade das salas de aula podem ser duras. A indisciplina dos estudantes, os assuntos abordados nas escolas são, por muitas vezes, distantes dos da Universidade, além da falta de incentivo por parte dos colegas que já se encontram na profissão e que indagam o porquê de jovens ainda insistirem nas licenciaturas.

Desse modo, quando discutimos sobre melhorias na Educação e principalmente sobre formação de professores percebemos claramente que muitos desafios precisam ser superados. Dentre eles: a maior valorização do bacharelado em detrimento as licenciaturas, a desvalorização do professor no âmbito social e econômico, a distância entre a Universidade e a Escola, dicotomia entre a teoria e a prática, entre outros.

Muitos cursos de licenciatura possuem um currículo que aproxima pouco o estudante em formação da realidade escolar, ficando restritos a carga horária dos estágios curriculares. Os alunos dos cursos de licenciatura em geografia encontram dificuldades em ensinar o que aprendem na matriz curricular do curso e, boa parte dos professores das disciplinas da graduação pouco estabelecem relações entre os conteúdos ensinados nas disciplinas com a realidade escolar. Dessa forma, os futuros professores encontram grande dificuldade na transposição didática destes conteúdos.

Infelizmente, ainda hoje, existe o conceito, em âmbito acadêmico, de que o professor de nível básico não faz pesquisa, e por isso o estudante de licenciatura não possui essa demanda. Por isso, existe a necessidade real e latente de investir em nível de pós - graduação com cursos voltados para área de ensino, além dos cursos de formação continuada e em programas de iniciação à docência.

É preciso pensar na formação profissional do docente como um processo contínuo e que o ingresso na universidade é apenas o primeiro passo da trajetória profissional. Para Khaoule e Souza (2013) a fase da formação inicial é extremamente importante pois é o momento para desenvolver conhecimentos e valores formativos do ensino. Quanto aos programas de iniciação à docência, criam condições para que haja articulação entre educação superior e as escolas básicas. Para Gadotti (2003):

[...]a nova formação do professor deve estar centrada na escola sem ser unicamente escolar, sobre as práticas escolares dos professores, desenvolver na prática um paradigma colaborativo e cooperativo entre os profissionais da educação. A nova formação do professor deve basear-se no diálogo e visar à redefinição de suas funções e papéis, à redefinição do sistema de ensino e à construção continuada do projeto político-pedagógica da escola. O próprio professor precisa construir também o seu projeto político-pedagógico. (GADOTTI, 2003, p.31).

No que diz respeito a formação continuada Gadotti (2003) afirma:

[...] a formação continuada do professor deve ser concebida como reflexão, pesquisa, ação, descoberta, organização, fundamentação, revisão e construção teórica e não como mera aprendizagem de novas técnicas, atualização em novas receitas pedagógicas ou aprendizagem das últimas inovações tecnológicas (GADOTTI,2003, p.31).

Vivenciando a realidade das salas de aulas, comecei a me indagar se o PIBID é um diferencial para a vida profissional dos bolsistas que se formaram e atuam na profissão. Me perguntava como os estudantes que não tiveram acesso ao programa enfrentaram as salas de aula. Dessa forma, considerando a importância do PIBID para a minha formação e as minhas inquietações sobre o ensino de geografia resolvi ao ingressar, em 2015, no Programa de Pós Graduação em Geografia – UFRRJ, na linha de pesquisa de Ensino de Geografia que teria o PIBID Geografia do Instituto Multidisciplinar da UFRRJ como tema central da minha pesquisa.

Assim, ao refletir as questões que envolvem a formação de futuros docentes, a pesquisa tem como objetivo geral analisar a formação de professores de geografia e mais especificamente a influência do Programa Institucional de Bolsa de Iniciação à Docência – PIBID na vida profissional de futuros docentes. O Programa Institucional de Bolsa de Iniciação à Docência – PIBID como uma política de formação de docentes tem o potencial para desenvolver práticas pedagógicas emancipadoras e buscar uma melhoria nas condições da profissão docente.

Sabemos que a formação inicial do futuro docente, assim como a formação continuada e em serviço, é de extrema importância, pois cada vez mais reconhecemos as inúmeras dificuldades e desafios da prática docente. Por isso, o incentivo de programas como o PIBID podem ajudar esses estudantes, que serão futuros profissionais da educação, a enfrentar, com maior segurança e competência, os desafios postos pela educação contemporânea dentro da real necessidade da escola, onde os problemas são comuns a todos que dela fazem parte. O programa pretende, também, levar o professor a refletir sobre a possibilidade de crescimento individual e profissional e, conseqüentemente, contribuir para a melhoria do processo de ensino-aprendizagem.

Para Bueno (2013) podemos afirmar que o PIBID constitui-se em uma das alternativas potenciais para o fortalecimento da formação inicial, considerando a conexão de saberes que constroem a universidade e os saberes cotidianamente produzidos que se entrecruzam nas unidades escolares. Ao estar no ambiente escolar o bolsista universitário pode ser capaz de compreender aquela realidade, não com o objetivo de criticá-la, mas sim de ultrapassá-la.

Sabemos que nem sempre a relação entre Universidade da Escola acontece facilmente, fazendo com que as duas instituições formadoras tão importantes dialoguem pouco, a universidade forma futuros professores muitas vezes alheios aos assuntos referentes a sala de aula. Para Khaoule e Souza (2013) os alunos dos cursos de licenciatura em geografia encontram dificuldades em ensinar o que aprendem em grande parte da matriz curricular do curso e, os professores das disciplinas da graduação pouco estabelecem relações entre os conteúdos ensinados nas disciplinas com a realidade escolar. Dessa forma, os futuros professores encontram grande dificuldade no processo de construção de um conhecimento escolar.

Steinke e Carvalho (2013) abordam que o ideal seria que as disciplinas dos cursos de licenciatura fossem elaboradas para atender as necessidades que os futuros professores encontrarão na prática docente, no entanto, na maior parte das vezes isso não ocorre.

É de se esperar que os conteúdos e o currículo da Graduação em Geografia, em especial, àqueles direcionados aos licenciados sejam articulados de tal modo que possam proporcionar, ao profissional da área, elementos estruturadores sólidos, a fim de que as concepções teórico-metodológicas em Educação e Geografia, de fato, possam ser aplicadas em sua atividade docente sem deturpações. (STEINKE e CARVALHO, 2013, p.70).

Para melhorar o sistema educacional é preciso atuar em várias frentes como: a formação inicial e continuada dos professores, em materiais de apoio, na melhoria do salário, entre outras. Somente se o professor tiver melhores condições de trabalho, será possível cobrar do mesmo um aperfeiçoamento na relação ensino- aprendizagem.

Sobre a relação entre Universidade e escola percebe-se que a formação inicial realizada no ambiente escolar pode ser uma das alternativas para a melhoria da qualidade do processo de ensino aprendizagem. Isso devido ao fato de contribuir com a reflexão e a (re) organização da prática pedagógica, e também ser feita a partir das necessidades e interesses da comunidade escolar. Sendo assim, atendendo aos interesses e aos problemas comuns a toda comunidade, poderá ser a formação inicial e a formação continuada, no cotidiano da escola, um caminho mais seguro na transformação da realidade escolar.

Faz-se necessário perceber a escola como instituição social, um espaço de mediação entre sujeito e sociedade. Compreender a escola como mediação significa entender o conhecimento como fonte para efetivação de um processo de emancipação humana e, logo, de transformação social.

Para isso precisamos entender que a escola exerce um papel político, assim como o papel pedagógico e que toda a atividade pedagógica do professor é um conjunto de ações intencionais, conscientes, dirigidas para um fim específico. Por isso a importância do futuro professor refletir acerca da sua prática e conhecimento. Entendemos que a formação inicial dos professores só se efetiva a partir da aquisição e experiência docente e de sua reflexão sobre ela. Para Bueno (2013) um futuro profissional não pode construir seu saber-fazer senão a partir de seu próprio fazer.

Acredito que “Ninguém nasce educador ou marcado para ser educador. A gente se faz educador, a gente se forma como educador, permanentemente, na prática e na reflexão da prática” (FLORIDE e STEINLE apud FREIRE, 1991, p. 589). Pautada nessa reflexão essa pesquisa visa ressaltar a importância do PIBID, pois acreditamos que esse programa colabora

de maneira significativa para a formação ao possibilitar aos bolsistas, futuros professores, a praticarem uma pedagogia reflexiva fazendo relação entre a teoria aprendida na Universidade e a prática adquirida na escola.

Segundo Tardif (2002), os saberes docentes podem ser classificados em quatro tipos, a saber: saberes da formação profissional (referente ao conjunto de saberes transmitidos pelas instituições de formação de professores); saberes disciplinares (saberes que correspondem aos diversos campos de conhecimento); saberes curriculares (correspondem aos programas escolares, que incluem objetivos, conteúdos, métodos etc.) e saberes experienciais (saberes ligados às experiências individuais e coletivas, “de saber fazer e de saber-ser”).

Para essa pesquisa, temos interesse especial nos saberes da formação profissional e nos saberes experienciais. Nos saberes da formação profissional pois buscamos analisar o quanto o curso de graduação de Geografia do Instituto Multidisciplinar da UFRRJ formou licenciados efetivamente prontos para a prática docente e ainda o quanto o PIBID pode ajudar os egressos participantes quanto a sua práxis. E sobre os saberes experienciais, pois são aqueles que estão relacionados diretamente com a experiência de gerenciamento das relações interpessoais na sala de aula. Sabemos que para uma aprendizagem efetiva no ensino de geografia, faz –se necessário, além de outras coisas, a qualidade das relações que se estabelecem entre professor e aluno. Dificilmente, uma aula será bem-sucedida com alunos desinteressados e professores desmotivados

Tardif (2002) salienta que a ação profissional do professor é desenvolvida levando em conta duas séries de condicionantes: os que estão relacionados diretamente ao ensino e à aprendizagem do conteúdo; e os relacionados à gestão da interação com os alunos, por exemplo, a manutenção da disciplina e motivação da turma. O essencial é que o docente seja capaz de fazer com que estas duas séries de condicionantes confluíssem. Desse modo, faz-se importante que na formação, inicial o professor possa desenvolver não só um saber sobre o objeto de conhecimento ou sobre a sua prática em si, mas um saber relacionar-se intersubjetivamente.

Dessa forma, a **questão central** dessa pesquisa irá se concentrar em analisar o quanto o PIBID de Geografia do Instituto Multidisciplinar foi capaz de auxiliar na formação estudantes egressos.

A pesquisa tem como objetivo geral: analisar a influência do Programa Institucional de Bolsa de Iniciação à Docência – PIBID Geografia na vida profissional de docentes egressos da UFRRJ- Instituto Multidisciplinar. Os objetivos específicos são:

- Compreender a relação entre teoria e a prática no processo formativo do professor de geografia egresso da UFRRJ - IM e suas práxis escolar.
- Analisar as possibilidades concretas e também os limites formativos e de transformação da realidade educacional que o PIBID pode ter.
- Analisar se há diferenças nas dificuldades enfrentadas na prática docente entre alunos que participaram do PIBID e alunos que não participaram do programa

Sobre a metodologia abordada nessa investigação vale ressaltar que essa pesquisa consiste em um estudo de caso, que foi realizado mediante uma abordagem qualitativa. O estudo de caso caracteriza-se por representar uma unidade dentro de um contexto mais amplo, ou seja, é uma parte restrita de um fenômeno que pode estar ocorrendo de forma mais abrangente e diferenciada, conforme apresenta esse trabalho (PERACINI,2013). Assim, utilizamos como procedimentos metodológicos, o levantamento bibliográfico e a aplicação de questionários.

O levantamento bibliográfico feito refere-se a formação de professores no Brasil, sobre as dificuldades no ofício de ser professor e sobre o Programa Institucional de Bolsa à Docência em âmbito nacional e especificamente o PIBID Geografia UFRRJ campus Nova Iguaçu. Foram

utilizados para esse debate, autores como Rocha (1996,2000) para auxiliar na compreensão da trajetória da Geografia escolar; Tardif (2002), Huberman (2000), Altet (2016), para abordar sobre o ofício do professor; Bueno (2013), Cavalcanti (2002,2012), Castellar (2012), Cardoso e Queiroz (2016), Freire (1994), Hernandez (1998), Nóvoa (1999) entre outros, para abordar sobre a formação dos professores de geografia e sobre o Programa de Iniciação de Bolsa à Docência.

Para a realização da pesquisa foram entregues questionários para estudantes graduados em Geografia pela UFRRJ- Instituto Multidisciplinar que passaram pelo Programa Institucional de Bolsa de Iniciação à Docência – PIBID e também com os que não participaram do programa. Trabalhamos com um universo de doze participantes, sendo seis graduados egressos que não fizeram parte do PIBID Geografia –IM e seis que fizeram parte do programa.

Com relação à escolha do formato das perguntas contidas nos questionários, consideramos mais adequadas para a pesquisa à utilização de questões subjetivas. Nesse tipo de questões os entrevistados ficam livres para responderem com suas próprias palavras os questionamentos propostos, sem se limitarem à escolha entre algumas alternativas. Portanto, buscamos a partir das questões dissertativas de cunho qualitativo, identificar os sentidos e os significados atribuídos por esses estudantes egressos acerca de sua formação acadêmica e de suas práticas docentes.

Para organizar e analisar as informações, foi utilizada a análise textual discursiva (MORAES, 2003). Nessa abordagem de análise, as informações ou argumentos são organizados em quatro focos. Os três primeiros compõem um ciclo no qual se constituem como elementos principais: “desmontagem dos textos, a unitarização; estabelecimento de relações entre os elementos unitários, a categorização; o captar do novo emergente em que a nova compreensão é comunicada e validada” (MORAES, 2003, p. 192).

O processo de unitarização, também conhecido como desmontagem dos textos constitui em examinar os materiais detalhadamente visando atingir os objetivos referentes a pesquisa. É importante ressaltar que, de acordo com Moraes (2013) a leitura de textos é o exercício de uma atitude fenomenológica, isso porque o leitor exercita uma leitura a partir da perspectiva do outro. Sabemos que toda leitura é feita a partir de alguma perspectiva teórica deste modo, cabe ao pesquisador ou pesquisadora atribuir aos textos significados sobre seus conhecimentos e teorias.

Na fase de categorização busca-se estabelecer relações entre atividades de estudo definidas no processo inicial de análise do texto e a partir de então agrupar os elementos semelhantes, com significados próximos, formando as categorias de análise. No terceiro elemento a comunicação consiste em construir um texto através da interpretação e análise das respostas obtidas através dos questionários

Nesta pesquisa, a análise textual das respostas obtidas através dos questionários foi realizada em quatro etapas: na primeira etapa – destacamos os trechos mais relevantes para o trabalho, das transcrições das respostas, ou seja, a desmontagem dos textos, fragmentando-os, na busca de unidades constituintes. Na segunda etapa – agrupamos os trechos das respostas e identificamos as relações que tinham. Na terceira etapa – agrupamos os trechos das respostas com seus respectivos significantes, pelas relações que continham. Na quarta etapa – realizamos uma análise das respostas agrupadas, por significantes, e das categorias organizadas, que foi fundamental para compreender o significado do PIBID na formação dos estudantes egressos.

Dessa forma, através dos questionários respondidos busquei levantar dados sobre as motivações dos estudantes egressos no atual ofício da docência, além de buscar compreender e interpretar a opinião e expectativas dos participantes. Portanto, não há um interesse em obter um resultado fechado. As perguntas são discursivas, permitindo respostas livres.

Esta pesquisa estrutura-se em quatro capítulos que se relacionam entre si e que traduzem um permanente diálogo com o seu objeto de estudo. O primeiro capítulo - **A arte de docenciar na complexidade do cotidiano escolar** - aborda uma discussão sobre o Ensino de Geografia e a Formação dos Professores de Geografia. Essa abordagem inicial possibilita um entendimento de como se dá a formação dos professores de Geografia no Brasil, e as dificuldades encontradas no trabalho docente em Geografia e quais são suas implicações no processo de ensino/aprendizagem.

No segundo capítulo - **Políticas Públicas e a Formação de Professores**- discute-se as principais políticas públicas educacionais brasileiras e implicação dessas no contexto de formação de professores. Nesse capítulo evidenciamos processo de criação do Programa Institucional Bolsas de Iniciação à Docência, a chegada deste à UFRRJ e as implicações que ele tem para na formação dos professores de Geografia.

O terceiro capítulo - **Estudo de Caso sobre o PIBID – Geografia – UFRRJ – Instituto Multidisciplinar** – aborda a experiência do PIBID Geografia do Instituto Multidisciplinar através da análise e descrição das atividades metodológicas realizadas pelo projeto. Este capítulo busca compreender como o PIBID pode promover o desenvolvimento teórico e metodológico da formação do professor de geografia. Aborda também, a análise dos questionários respondidos pelos estudantes egressos do curso de Geografia – UFRRJ/ IM, afim de buscar compreender como o PIBID pode promover o desenvolvimento teórico e metodológico da formação do professor de geografia.

CAPÍTULO I

1. A ARTE DE DOCENCIAR NA COMPLEXIDADE DO COTIDIANO ESCOLAR.

A ideia de docenciar como uma arte remete a Kaercher (2013), o autor de forma poética atribui à docência a sua própria existência no mundo. Para o autor o professor ensina para além de conteúdos ligados a sua matéria; o professor ensina valores e formas de ver e ler o mundo. Para ele “(...) docenciando me existencio. Docenciando explicito quem eu sou, o que eu penso, no que creio. Docenciando grafo/escrevo a minha própria passagem na Terra. Ao docenciar revelo-me.” (KAERCHER,2013, p.178).

Para o autor a docência faz com que haja uma exposição do profissional, que está sujeito a experimentar, correr riscos e até fracassar. No entanto, é importante salientar que mesmo havendo a experimentação é necessário que exista um planejamento e uma reflexão da prática docente.

Kaercher (2013) cita algumas formas do(a) professor(a) ajudar ao estudante a ver e ler o mundo. Uma delas me chama bastante atenção, a escuta atenta do docente. Estamos muito acostumados a exigir respostas de nossos estudantes e muitas vezes esquecemos de escutá-los com atenção. Através do exercício da escuta atenciosa podemos, a partir do conhecimento trazido por eles fazer novas perguntas, colocando o diálogo em ação e o conhecimento em crescimento.

Desse modo, a educação requer diálogo e escuta atenta, mas cabe indagar como docenciar e dialogar frente a tamanha complexidade existente cotidianamente no ambiente escolar, e acima de qualquer coisa, diante das dificuldades encontradas em ser professor(a) no país.

Para tentar compreender a prática pedagógica do professor de Geografia, precisamos buscar a compreensão do contexto no qual o mesmo está inserido, a escola. A escola pode ser entendida como uma instituição da qual todos fazem parte em algum momento da vida, e nela socializamos e ampliamos relações. Callai (2013) descreve a escola como:

A instituição formal que tem em si a responsabilidade de oportunizar o acesso ao conhecimento produzido pela humanidade, muito embora, atualmente a ela sejam atribuídas tantas outras funções (CALLAI, 2013, p.21).

Sabemos da importância do papel social e político que a escola possui, e que com o passar do tempo essa instituição têm se resignificado, devido ao novo contexto escolar, onde nos deparamos com as demandas crescentes e decorrentes da nova estrutura familiar, das mudanças no mundo do trabalho, da desintegração crescente dos laços sociais e da descaracterização da função da escola e do professor. Tais fatos exigem novos objetivos da escola e dos professores que nela irão lecionar.

Ensinar geografia diante desse contexto é extremamente importante e desafiador. Importante pois, a geografia irá permitir que os estudantes aprendam a pensar o espaço e se reconhecer em seu espaço vivido. Desafiador, porque diante de um mundo globalizado onde as informações fluem facilmente, o professor precisa repensar suas práticas para ensinar seus estudantes. Para Callai (2013):

“Refletir sobre a escola, ensino e conteúdo curricular escolar reporta a reconhecer que a configuração do mundo atual na sociedade da informação

apresenta novos modos de compreender os tempos e os espaços sob os processos de globalização e novas territorialidades emergem diante da complexidade em que se apresenta o mundo, e a Geografia se constitui em uma ferramenta intelectual para entender esse mundo”. (CALLAI, 2013, p.40)

É necessário perceber a escola como instituição social, um espaço de mediação entre sujeito e a sociedade, dentro dessa relação o conhecimento é fonte para a transformação social. A escola exerce um papel político, assim como o papel pedagógico, e toda a atividade pedagógica do professor é um conjunto de ações intencionais e conscientes, planejadas para um fim específico. Por isso a importância do professor refletir sobre a sua prática e seu conhecimento. Entendemos que a formação inicial dos professores só é possível a partir da aquisição e experiência docente e de sua reflexão sobre ela.

Desse modo, para melhoria do sistema educacional é preciso atuar em várias frentes como: a formação inicial e continuada dos professores, em materiais de apoio, na melhoria do salário, entre outras. Somente se o professor tiver melhores condições de trabalho, será possível exigir desse profissional um na relação ensino - aprendizagem.

Atualmente os desafios dos professores são muitos: a maior valorização do bacharelado em detrimento as licenciaturas, a desvalorização do professor no âmbito social e econômico, a distância entre a Universidade e a Escola, dicotomia entre a teoria e a prática, entre outros. Sobre o distanciamento entre o que se ensina e o que o aluno de fato é capaz de aprender PERACINI (2013) afirma:

A Geografia escolar não se ensina, mas se constrói, se realiza. Ela tem um movimento próprio, relativamente independente, realizado pelos professores e demais sujeitos da prática escolar que tomam decisões sobre o que é ensinado efetivamente. Nesse sentido, a escola é e pode ser um importante espaço para promover a discussão e avaliação desse conhecimento. Para isso, uma dicotomia deve ser superada, a da teoria/prática. É preciso ultrapassar a crença de que as teorias determinam a realidade prática, é preciso pensar na teoria e na prática como duas dimensões da realidade, não necessariamente realizadas em lugares e por pessoas diferentes, mas como dimensões indissociáveis. O ensino/aprendizagem é um processo, implica movimento, atividade, dinamismo. A aprendizagem não será produzida pela simples acumulação passiva, mas mediante a atividade exercida sobre os conteúdos, articulando-se uns com os outros. Essa reflexão se estende no que envolve a formação do saber docente do professor de Geografia, no sentido de que devemos considerar a formação inicial na universidade e a formação continuada na escola. (PERACINI, 2013, p. 33)

Diante disso precisamos pensar em como se dá o processo de construção de conhecimento de forma significativa e qual a relação entre professores e alunos devemos ter na escola atual. E para isso precisamos pensar na formação inicial do professor.

1.1 A Formação do Professor de Geografia

Para as autoras, Cacete, Paganelli e Pontuschka (2007), no Brasil, o estabelecimento de um sistema de formação do professor secundário remonta à década de 30 do século XX, quando houve forte expansão da escolaridade em todos os níveis.

O modelo clássico de formação desse profissional, que perdura até hoje, caracteriza-se por uma organização curricular que prevê dois conjuntos de estudos, congregando, de um lado, as disciplinas técnico-científicas e, de outro, as disciplinas didático-(psico) pedagógicas. Esse formato tradicional ficou conhecido como “modelo 3 + 1”, ou seja, três anos de bacharelado mais um ano de formação pedagógica – que muitos consideram como licenciatura,

acrescida de estágio supervisionado. (CACETE, PAGANELLI, PONTUSCHKA, 2007, p.90)

Ainda de acordo com as autoras, a formação docente é realizada em maior parte pelo setor privado. Dessa forma, os professores que lecionam no ensino básico são formados em cursos de licenciatura de instituições privadas. Estes cursos, na maior parte das Instituições, seguiu durante muito tempo o modelo das “pequenas licenciaturas”, fato que atribui baixa qualidade a estes cursos.

Já na universidade pública o bacharelado e a licenciatura constituem-se ao longo da história como cursos separados, sem relação entre si, como afirmam as autoras:

Na universidade pública, bacharelado e licenciatura têm-se constituído, no decurso da história, como cursos separados, com pouca ou nenhuma relação entre si. Nesse caso, a licenciatura aparece numa situação de inferioridade, ou seja, o curso técnico-científico ganha maior importância, enquanto a licenciatura caracteriza-se como um curso complementar secundário. (CACETE, PAGANELLI, PONTUSCHKA, 2007, p.91)

A Lei da Reforma do Ensino Superior 5.540/68 instituiu que o ensino superior deveria ser organizado sob a forma de universidade, contrariando esta lei, a expansão do ensino superior no país aconteceu via da privatização, como o predomínio de instituições isoladas.

Essas instituições privadas, constituídas, principalmente, como Faculdades de Filosofia, Ciências e Letras, multiplicaram-se no fim dos anos 60 e início do anos 70, no bojo do forte impulso expansionista do ensino superior brasileiro, caracterizando-se como lócus institucional da formação de professores para a escola básica. Tal expansão acentuou-se com o estabelecimento do modelo das licenciaturas curtas polivalentes, em todas as áreas, a partir da aprovação da Lei de Diretrizes e Bases 5.692/7. (CACETE, PAGANELLI, PONTUSCHKA, 2007, p.91)

Durante muito tempo no país, os professores foram formados por instituições privadas de ensino que ofereciam cursos duplamente curtos, constituídos de dois anos para a licenciatura polivalente em Estudos Sociais e mais dois anos para habilitação em Geografia. Esse formato fortalece a ideia do professor como um transmissor de conhecimento científico, sem nenhuma reflexão sobre sua prática.

As escolas brasileiras ainda são marcadas por este modelo de formação de professores, com pouca capacidade crítica, criativa e reflexiva. Porém, tal modelo entrou em crise devido a necessidade de criação de condições para produção de referenciais concretos para repensar a formação de professores. Diante disso, novas formas de pensar a formação docente surgem reconhecendo a realidade dos cursos de licenciatura, e propondo mudanças.

“[...] Não se trata apenas de produzir uma teoria sobre a formação de professores, mas criar as condições e produzir referenciais concretos para, efetivamente, pô-la em prática mediante as mudanças operadas.” (CACETE, PAGANELLI, PONTUSCHKA, 2007, p.92)

Como um exemplo positivo de avanço no âmbito da formação de professores, tem-se a Lei de Diretrizes e Bases da Educação Nacional 9.394/96. Esta lei prevê que a formação de professores para atuar em todas as etapas da educação básica ocorra em nível superior.

As Diretrizes Curriculares Nacionais trouxeram mudanças significativas para os cursos superiores de graduação, mudanças quanto à organização curricular dos cursos.

“Segundo este modelo o elemento estruturante dos cursos passa a ser o projeto pedagógico, que deve ser elaborado pelas instituições formadoras de acordo com as competências e habilidades definidas pelas DCN para todas as áreas de conhecimento. São competências e habilidades que orientam a seleção e o ordenamento dos conteúdos das diferentes áreas, os quais deverão ser contemplados nos projetos pedagógicos das instituições. Além disso, o projeto pedagógico deve prever atividades acadêmicas complementares, o formato dos estágios e as formas de avaliação.” (CACETE, PAGANELLI, PONTUSCHKA, 2007, p.93)

A partir das Diretrizes Curriculares Nacionais, três categorias de carreiras foram consolidadas: o bacharelado acadêmico, bacharelado profissional e a licenciatura. Dessa forma, os cursos de licenciatura ganham características próprias, um currículo específico, distinguindo-se do bacharelado e do antigo “modelo 3 + 1”.

Para Rocha (2000), há três fases fundamentais para compreensão histórica da formação de professores de geografia no Brasil. São elas: a criação das Faculdades de Filosofia, Letras e Ciências Humanas, que deram origem aos cursos de formação; a tentativa de substituição dos cursos de Geografia pelos cursos de Estudos Sociais e a política de aligeiramento dos cursos de formação de professores, conhecido como modelo “3 + 1”.

As opções atuais de formação profissional em Geografia no Brasil são variáveis. Em algumas instituições exige-se a conclusão da licenciatura somente após a conclusão do bacharelado. Em outras, a situação é oposta, ou, ainda, tem-se as duplas habilitações que ocorrem simultaneamente e àquelas completamente separadas.

Na prática diária, no linguajar do cotidiano, são “considerados” profissionais apenas aqueles que detêm o título de Bacharel. Pode haver, inclusive, justificativas epistêmicas para tal definição e adoção. Mas, tal postura nos seios da comunidade geográfica tem servido, de modo sistemático, para distanciar e fragmentar a própria discussão da ciência em análise e seu papel para a sociedade. Assim questiona-se: o professor de Geografia não é profissional? Tal questionamento tem resposta óbvia; a referida indagação deve ser extinta da discussão no contexto da ciência geográfica (STEINKE; CARVALHO, 2013, p.72).

Steinke e Carvalho (2013) salientam que o processo formativo dos cursos de Licenciatura em Geografia estruturam-se três grandes áreas. A saber: área de conhecimentos geográficos específicos, área de conhecimentos pedagógicos e na área de conhecimentos didáticos e estágio supervisionado. A partir da articulação dessas áreas se dá a formação curricular do curso aliados às imposições legais, como carga horária mínima e ao cumprimento de competências e habilidades.

Mesmo diante de grades curriculares estruturadas respeitando os requisitos legais e estabelecendo os temas relevantes para a formação dos professores de Geografia, algumas temáticas ainda causam grandes dificuldades. Steinke e Carvalho (2013) abordam uma pesquisa realizada com mais de duzentos e cinquenta professores de Geografia que lecionam para o Ensino Fundamental e Médio do Distrito Federal, que buscou analisar as dificuldades apresentadas pelos professores por disciplinas e conteúdos referentes a Geografia.

Entre os temas que mais apareceram como dificuldade para esses profissionais está a cartografia, além das temáticas físicas e técnicas do ensino de Geografia. Para os autores o índice de dificuldade nessas áreas se deve ao:

[...] curso de graduação, na sua oferta e estrutura e, principalmente, na proposta didática na formação do Licenciado. Considerando-se que os saberes técnicos e físicos demandam conhecimentos prévios aprofundados de outras

áreas do conhecimento – como Matemática, Química, Física e Biologia – não se nega, portanto, que as deficiências de todo processo de escolarização da Educação Básica pela qual os alunos passaram, refletem diretamente no processo formativo (STEINKE; CARVALHO; 2013, p.81).

Dessa forma,

É de se esperar que os conteúdos e o currículo da graduação em Geografia, em especial, àqueles direcionados aos licenciandos, sejam articulados de tal modo que possam proporcionar, ao profissional da área, elementos estruturadores sólidos, a fim de que as concepções teórico-metodológicas em educação e geografia, de fato possam ser aplicadas em sua atividade docente sem deturpações (STEINKE; CARVALHO, 2013, p. 69).

A formação do professor acontece de maneira contínua, para Khaoule e Souza (2013):

O ingresso do acadêmico na universidade é o primeiro passo da sua trajetória profissional. Esse momento específico da formação é especialmente importante. A formação inicial é apropriada para se desenvolver conhecimentos e valores formativos do ensino, via estudo do mundo e de si mesmo e do conhecimento acadêmico (KHAOULE; SOUZA, 2013, p.90).

De acordo com Garcia apud Khaoule e Souza (2013) o conhecimento profissional indispensável para a formação de professores é composto de: 1. conhecimento pedagógico, que refere-se ao conhecimento relacionado ao ensino e a aprendizagem dos estudantes, aos procedimentos didáticos, planejamento curricular, avaliações, entre outros; 2. O conhecimento do conteúdo, que faz referência ao conhecimento do professor sobre o que se ensina; 3. O conhecimento didático do conteúdo, que faz referência a relação entre o conhecimento específico da disciplina e o conhecimento didático e pedagógico de como ensinar; 4. Conhecimento do contexto, refere-se ao local onde se ensina e a quem se ensina. O conhecimento social e econômico do local onde a escola está inserida, as expectativas dos alunos, o cotidiano escolar, entre outros. Esses são aspectos fundamentais para a formação do professor de Geografia

Atualmente muito tem se discutido sobre a educação e o processo de ensino-aprendizagem e principalmente o papel do professor (a) nesse processo. Como foi possível observar no item anterior, o/a professor(a) durante muito tempo foi encarregado apenas de transmitir o conhecimento, algo que ainda acontece muitas vezes hoje, sem levar em consideração os conhecimentos prévios do estudante, ou até mesmo refletir de forma crítica acerca dos conteúdos transmitidos. Mas, como afirma Castellar, atualmente, a tendência é a modificação da relação entre o professor e o conhecimento e entre este e a aprendizagem.

Ainda para a autora a competência do professor esbarra em sua formação inicial e no currículo organizados pelas faculdades. Porém, o/a professor(a) deve utilizar sua experiência e do conhecimento que possui para investir em sua emancipação e em seu desenvolvimento profissional, atuando efetivamente no desenvolvimento curricular e deixando de ser mero consumidor e reproduzidor.

Faz-se necessário que o/a professor(a) tenha uma formação que lhe permita autonomia e reflexão para definir o que será dado e como ocorrerá o processo de aprendizagem do aluno. Dessa forma é preciso discutir como acontece o processo de formação inicial de nossos professores e professoras. Para Castellar (1999):

No que se refere especificamente à geografia, notamos que a formação dos professores deixa muito a desejar, e que, muitas vezes, em se tratando de professores mais antigos da rede escolar, a visão que eles têm está relacionada à geografia que eles estudaram há muitos anos atrás, ou seja, ainda descritiva e fragmentada. Por outro lado, os que entraram na rede mais recentemente

sofrem o efeito de, muitas vezes, terem tido uma formação inicial, a graduação, precária. A formação desses professores está estruturada em cursos de licenciatura curta com complementação em Geografia ou em História. Repensar, portanto, a grade curricular desses cursos, buscando melhorar a qualidade da formação e um real aprofundamento em áreas específicas se faz necessário, mas não da maneira como o governo está fazendo e nem tentando retomar o curso de Estudos Sociais, com o nome de Ciências Humanas (CASTELLAR, 1999, p.55).

Segundo a autora o professor(a) precisa compreender quais são os conceitos e conteúdos que deve ensinar para seus estudantes, respeitando as séries e o desenvolvimento cognitivo dos mesmos estimulando-os a fazerem suas próprias leituras de mundo a partir do conhecimento geográfico aprendido. Porém, o docente só será capaz de fazer esse tipo de intervenção quando sua formação inicial der a condição para que este possa ter clareza e entendimento sobre os conteúdos que irá ensinar.

Dessa forma, a autonomia do profissional está ligada à sua formação inicial. Quando essa não é feita com qualidade o resultado será insatisfatório em sala de aula e o processo de ensino-aprendizagem será prejudicado. Percebemos então quanto a formação do futuro docente é importante, no entanto, apenas oferecer a formação não é a solução, pois isso não significa que a prática será mudada. Faz-se então necessário investir em formação com um currículo adequado ao ensino.

Mas será que o docente aprende absolutamente tudo o que é necessário para sua prática profissional na graduação? Tardif (2002) apresenta a reflexão de que o saber docente não pode estar separado do trabalho realizado diariamente pelos professores. Para o autor, o saber está relacionado ao contexto do trabalho, relacionado a identidade e experiência de vida do profissional.

O saber está articulado ao social e ao individual, não só cognitivo ou simplesmente social. Para Tardif (2002), o saber é social porque é partilhado por todo um grupo de agentes e porque evolui o tempo todo com as mudanças sociais que ocorrem. O saber pode ser compreendido através do trabalho, em que o professor pode ser em sua íntima relação com seu trabalho na escola. E através também da temporalidade, que é o saber adquirido no contexto de uma história de vida e de uma carreira profissional.

Para o autor, ensinar significa aprender a ensinar, dominar os saberes docentes ao longo do tempo. Defende a ideia de professores enquanto sujeitos do conhecimento. O professor de profissão pode ser entendido como um ator no sentido forte do termo, pois é um mero reproduzidor dos saberes adquiridos na Universidade. O professor como sujeito do conhecimento, assume sua prática a partir de significados que ele mesmo dá, produzindo então novos saberes.

Para os autores Tardif e Raymond (2000) Se um profissional ensina durante trinta anos, ele não faz simplesmente alguma coisa, ele faz também alguma coisa de si mesma. Sua identidade passará a carregar as marcas de sua atividade e boa parte da sua existência será caracterizada pela sua atuação como profissional.

Dessa forma, o trabalho irá modificar o trabalhador e também sua identidade e o tempo mudará o seu “saber trabalhar” Ou seja, trabalhando através do tempo a pessoa aprende a trabalhar, se aperfeiçoa na prática. Isso porque as situações de trabalho exigem dos trabalhadores competências, atitudes e conhecimentos que só podem ser adquiridas e dominadas com o passar do tempo, pois elas irão se repetir.

Em várias outras ocupações – e é o caso do magistério –, a aprendizagem do trabalho passa por uma escolarização mais ou menos longa cuja função é fornecer aos futuros trabalhadores conhecimentos teóricos e técnicos

preparatórios para o trabalho. Mas, mesmo assim, raramente acontece que essa formação teórica não tenha de ser completada com uma formação prática, isto é, com uma experiência direta do trabalho, experiência essa de duração variável e graças à qual o trabalhador se familiariza com seu ambiente e assimila progressivamente os saberes necessários à realização de suas tarefas (TARDIF, RAYMOND, 2000, p.2010).

Em sua pesquisa Tardif e Raymond (2000) consultaram professores interessados em como o tempo é capaz de influenciar na construção dos saberes que servem para o ensino. Em conversa com os professores os pesquisadores notaram que todos falavam muito de seus conhecimentos e ações práticas de sala de aula, conhecimentos relativos a planejamentos e organização. Destacando bastante o saber- ensinar de cada um sem se limitarem a conteúdos e conhecimentos especializados. Sobre este fato os autores comentam:

Eles abrangem uma grande diversidade de objetos, de questões, de problemas que estão todos relacionados com seu trabalho. Além disso, não correspondem, ou pelo menos muito pouco, aos conhecimentos teóricos obtidos na universidade e produzidos pela pesquisa na área da Educação: para os professores de profissão, a experiência de trabalho parece ser a fonte privilegiada de seu saber-ensinar. Notemos também a importância que atribuem a fatores cognitivos: sua personalidade, talentos diversos, o entusiasmo, a vivacidade, o amor às crianças etc. Finalmente, os professores se referem também a conhecimentos sociais partilhados, conhecimentos esses que possuem em comum com os alunos enquanto membros de um mesmo mundo social, pelo menos no âmbito da sala de aula. (Tardif e Raymond, 2000, p.213).

De acordo com os autores, é possível constatar que os diversos saberes dos professores não são todos produzidos diretamente por eles, mas que são “exteriores” ao seu ofício de ensinar pois vem de lugares sociais anteriores à carreira e ao trabalho cotidiano. Essas fontes de saberes podem ser a família, as instituições de ensino que estudou, aos estabelecimentos de formação de professores, a prática do ofício da escola, entre outros.

[...] boa parte do que os professores sabem sobre o ensino, sobre os papéis do professor e sobre como ensinar provém de sua própria história de vida, principalmente de sua socialização enquanto alunos. Os professores são trabalhadores que foram imersos em seu lugar de trabalho durante aproximadamente 16 anos (em torno de 15.000 horas), antes mesmo de começarem a trabalhar. Essa imersão se expressa em toda uma bagagem de conhecimentos anteriores, de crenças, de representações e de certezas sobre a prática docente. (Tardif e Raymond, 2000, p.2016)

A atividade docente é, portanto, muito complexa. Aprendemos na prática de sala de aula a associar o conhecimento produzido na Universidade com o conhecimento construído na vivência com os estudantes. Aprendemos a nos habituar ao espaço escolar, às demandas, às superações e os enfrentamentos da escola.

1.2 A Importância da pesquisa na formação docente

Um dos princípios norteadores das Diretrizes Curriculares Nacionais traz a pesquisa como importante elemento no processo da formação docente. É de extrema relevância ressaltar a pesquisa nos cursos de licenciatura se buscamos formar docentes críticos e reflexivos, para as autoras:

Apesar da importância dessa questão, persiste ainda a ideia de que o professor da escola básica não necessita pesquisar. Tal posição tem reforçado uma concepção de professor como transmissor ou repassador de informação, mero usuário do produto do conhecimento científico (CACETE, PAGANELLI, PONTUSCHKA, 2007, p.95).

Quando consideramos que pesquisar está intimamente ligado a investigação, ao fato de aprender a pensar, percebemos a necessidade do professor ser pesquisador. A docência é uma atividade intelectual e prática, deste modo faz-se necessário que o professor tenha cada vez mais intimidade com o processo investigativo, uma vez que os conteúdos, com os quais ele trabalha, são construções teóricas baseadas na pesquisa científica. Por isso, é necessário superar a ideia da prática pedagógica como simples transmissão de um conhecimento pronto e acabado que os alunos não possuem. É preciso rever a concepção de educação, entendendo que o conhecimento acontece através de um processo de produção e apropriação, sendo então, algo provisório, em permanente processo de construção e reconstrução.

Quando pesquisamos aquilo que ensinamos, percebemos que os conteúdos passam a ser meios para interpretar a realidade, só assim, podemos fornecer aos alunos uma visão crítica dos conteúdos ensinados em sala de aula.

Ensinar a pesquisar requer criar situações e condições didáticas que estimulem a curiosidade e a criatividade. Muitos alunos dos cursos de licenciatura são oriundos de escolas do ensino básico pautadas na memorização e na reprodução de um conhecimento pouco crítico em classes com turmas numerosas, nas quais a reflexão e a criatividade são pouco estimuladas. Nesse sentido, a pesquisa pode e deve constituir oportunidade para o desenvolvimento de capacidade criativa e crítica (CACETE, PAGANELLI, PONTUSCHKA, 2007, p.98).

Para Callai (2013) a formação do professor de geografia está concentrada em duas etapas. A primeira refere-se ao terceiro grau, a formação que habilitará o professor a exercer a profissão. A segunda etapa diz respeito a formação do professor para além da Universidade, feita permanentemente, quando pensamos e teorizamos nossas práticas. Sobre a etapa da habilitação formal do futuro professor, Callai(2013) informa que a maior parte das universidades públicas, que possuem o curso de Geografia há bastante tempo em funcionamento, possui a preocupação em formar o geógrafo e, acrescentar conteúdo da licenciatura. Dessa forma, a grade curricular, os conteúdos ministrados e a própria metodologia das aulas estão ligados a formação mais técnica, não estão muito preocupados com a formação do professor.

Segundo a autora isso ocorre pois a maioria das Universidades públicas não passaram pela fase das “Licenciaturas curtas”. Devido a isso os cursos de geografia acabaram por se aprofundar em disciplinas técnicas, voltadas para a pesquisa. Enquanto isso, as Universidades privadas, aderiram as Licenciaturas curtas, visando a formação de professores de Estudos sociais. Estas mais tarde passaram seus cursos para licenciatura plena e muitas delas criaram o bacharelado.

Independentemente do local de formação, na Universidade pública ou particular, o professor ao sair da instituição formadora enfrenta inúmeros problemas diante da realidade escolar. Segundo Callai (2013), os professores formados nas universidades onde tiveram uma formação mais técnica e menos voltada para disciplinas pedagógicas, apresentam grandes dificuldades em enfrentar a dinâmica de sala de aula. E os professores formados nas instituições que passaram da licenciatura curta para a licenciatura plena demonstram muitas dificuldades em trabalhar muitos dos conteúdos exigidos.

Diante dessa realidade, os professores acabam recorrendo ao livro didático como solução dos problemas. Por meio do livro a responsabilidade situa-se fora do professor (Callai, 2013).

O livro didático é um dos recursos pedagógicos que está diretamente ligado ao desenvolvimento da Geografia nas escolas. Muitas são as críticas relacionadas ao uso desse material como sendo a única fonte de pesquisa e aprendizagem. Dentre elas podemos citar o fato do livro didático ser utilizado como um currículo pré-ativo, fazendo com que os professores e professoras fiquem restritos apenas aos conteúdos propostos pelo livro, na ordem em que estes aparecem no sumário.

Muitas vezes as metodologias apresentadas nos livros didáticos não correspondem as metodologias utilizadas pelos docentes. Sabemos da importância de aulas lúdicas que utilizem de recursos como o audiovisual, mapas, jornais, imagens, entre outros. Porém, sabemos que existe a precariedade desses materiais didáticos em grande parte das escolas públicas brasileiras, fato que restringe o livro didático como única fonte de conhecimento, sendo este, às vezes o único recurso que um professor dispõe em uma escola.

Para Rua (1998) o livro didático não deve ser visto apenas como um amparo para o professor, sendo o responsável por inúmeros problemas que afetam o cotidiano escolar. É possível analisar as relações entre o professor e o livro didático tentando identificar esse recurso como uma possibilidade de melhorar a construção de um raciocínio reflexivo do profissional, capaz de oferecer aos estudantes maior autonomia.

O professor precisa ter conhecimento científico, uma gama de informações e conteúdo para poder realizar o trabalho da docência. No entanto, este profissional precisa compreender como repassar esse conteúdo em sala de aula para os diferentes níveis de ensino. Por isso, são necessários conhecimentos para além da Geografia, como conhecimento sobre aspectos pedagógicos e psicologia da educação.

O profissional que um curso de Graduação-Licenciatura forma vai trabalhar com educação, com o processo de ensino-aprendizagem de um determinado conteúdo que é parte do currículo do nível básico. A sua prática não é construir coisas, organizar/ administrar problemas, ensinar/trainar técnicas, mas é educar. Educar entendemos que seja criar condições, instrumentalizar pessoas para que tenham acesso concretamente à sua cidadania e ao exercício dela (CALLAI,2013, p.118).

Dentro dessa perspectiva, a universidade tem a função de pensar em uma formação de professores que possua elementos necessários para teorizar a sua prática, e de dar conta de conteúdo específicos e pedagógicos. Para fugir do conservadorismo ainda presente no modo de ensinar geografia nas salas de aula, é preciso dar voz ao professor, pensar junto com o docente:

[...] (para sairmos do receituário pronto), pois na maioria das vezes nos desgastamos em discussões teóricas e, no dia a dia da sala de aula, a prática é a mais tradicional e conservadora possível, tanto nossa, na universidade, quanto nas escolas (CALLAI,2013, p.119).

É importante que os cursos de graduação permitam que os licenciados exercitem, uma prática de sala de aula baseada no ensino e na pesquisa, que não seja uma mera reprodução dos conteúdos aprendidos na academia. Desse modo, serão formados docentes capazes de transformar salas de aulas em laboratórios de construção de conhecimento, considerando o conhecimento prévio de seus alunos.

Pimenta (1996) também chama atenção para o fato do ensino escolar ser uma atividade complexa e de extrema importância, e pensar nela é diretamente pensar na formação do professor.

Para quem professores numa sociedade que, há muito, superou não apenas a importância destes na formação das crianças e dos jovens, mas que também é muito mais ágil e eficaz em trabalhar as informações? E então, para quem formar professores? Contrapondo-me a essa corrente de desvalorização profissional do professor e às concepções que o consideram como simples técnico reprodutor de conhecimentos e/ou monitor de programas pré-elaborados, tenho investido na formação de professores entendendo que na sociedade contemporânea cada vez se torna mais necessário seu trabalho enquanto mediação nos processos constitutivos da cidadania dos alunos, para o que concorre a superação do fracasso e das desigualdades escolares. O que, me parece, impõe a necessidade de repensar a formação de professores (Pimenta, 1996, p.73).

Para Hernández (1998), não é possível recriar a escola se não modificam o reconhecimento e as condições de trabalho dos professores e professoras. Para o autor, as mudanças não são possíveis enquanto não houver condições materiais de recursos para que o docente possa realizar seu trabalho de maneira digna, e sem repensar em um salário justo para esses profissionais. Enquanto as condições de trabalhos forem precárias, as mudanças serão difíceis.

O autor também considera que a escola contribui para a socialização dos indivíduos e para que possam ser melhores. Esta ainda é a instituição que tem a capacidade de possibilitar que a maioria dos cidadãos, principalmente os menos favorecidos, busquem por melhores condições de vida. Dessa forma, a escola não pode ser um mero aparelho reprodutor do Estado. Hernández (2013), salienta a importância de repensar a escola para que esta deixe de ser formada por compartimentos fechados e passe a converter-se em uma comunidade de aprendizagem. Ainda para Hernández:

[...] a função da Escola não é só transmitir “conteúdos”, mas também facilitar a construção da subjetividade para as crianças e adolescentes que se socorrem nela, de maneira que tenham estratégias e recursos para interpretar o mundo no qual vivem e chegar a escrever sua própria história (HERNÁNDEZ, 2013. p. 21).

Dessa forma, Cavalcanti (2010), afirma que a escola é parte da sociedade e está integrada nas dinâmicas sociais e é justamente por isso que as suas dificuldades não são resolvidas apenas com medidas pontuais e o professor tem um compromisso com este espaço de formação da sociedade.

1.3 O mal-estar Docente

As exigências sobre os profissionais que atuam na área da Educação têm se tornado cada dia maiores, isso porque a sociedade mudou. Os avanços tecnológicos, as mudanças na estrutura familiar, estudantes desinteressados pelos estudos, são alguns dos dilemas que exigem dos profissionais da educação novas posturas. Além disso, muitas vezes as funções educativas dos estudantes acabam sendo transferidas para a escola, acarretando uma responsabilidade maior ao professor.

Diante desse cenário, o professor acaba por se sentir desmotivado, prejudicando seu desempenho profissional e, em muitos casos, com problemas de saúde. Estas e outras mudanças acabaram por resultar no que atualmente tem sido conhecido como mal-estar docente.

O termo adotado inicialmente por Esteve em 1994 (com tradução para o Brasil em 1999), que procurou analisar a evolução da saúde dos professores através do mapeamento das licenças

médicas oficiais durante um período de sete anos (1982-1989). Sobre os resultados dessa pesquisa:

Os resultados deste estudo foram publicados por Esteve (1999) na obra “O Mal-Estar Docente: a sala de aula e a saúde dos professores”, popularizando o termo “mal-estar docente”. O autor explica que costuma usar esta expressão para descrever os efeitos contínuos de caráter negativo que afetam a personalidade do professor, como resultado das condições psicológicas e sociais em que se exerce a docência. Ressalta que a enfermidade tem sintomas manifestos, mas o mal-estar caracteriza-se por sensação de que algo não está bem, sem, no entanto, haver uma causa explícita para este sentimento. Conceitua o mal-estar docente como sendo os comportamentos que expressam insatisfação profissional, elevado nível de stress, absentismo, falta de empenho em relação à profissão, desejo de abandonar a carreira profissional, podendo, em algumas situações, resultar em estados de depressão (GONÇALVES, et.al.,2008, p.45).

A complexidade da profissão docente aliada às novas exigências profissionais, desencadeou o mal-estar na profissão docente, principalmente a partir da década de 90, quando o mundo do trabalho passa por transformações significativas. As mudanças sociais que ocorreram influenciaram a educação e contribuíram para a desvalorização do papel do professor. Por exemplo, a difusão da mídia e da internet que “assumiram” o papel de transmissor de conhecimento antes atribuído apenas ao professor; as novas exigências para os professores, que a cada vez mais, exercem funções para além do ensino de sua disciplina, a falta de recurso nas escolas, além dos baixos salários.

Esteve (1991, p.100, apud SILVA, 2014, p.5-6) considera doze principais mudanças na área da educação capazes de contribuir para o mal-estar docente, a saber:

1. Aumento das exigências em relação ao professor;
2. Inibição educativa de outros agentes de socialização;
3. Desenvolvimento de fontes de informação alternativas à escola;
4. Ruptura do consenso social sobre a educação;
5. Aumento das contradições no exercício da docência;
6. Mudança de expectativa em relação ao sistema educativo;
7. Modificação do apoio da sociedade ao sistema educativo;
8. Menor valorização social do professor;
9. Mudança dos conteúdos curriculares;
10. Escassez de Recursos Materiais e Deficientes condições de trabalho;
11. Mudanças na relação professor-aluno;
12. Fragmentação do trabalho do professor.

O mal-estar docente leva ao esgotamento do profissional desencadeando o chamado burnout, Silva (2014) explica:

Dentre as várias definições de burnout apontadas em recente pesquisa, pode-se dizer que “é uma síndrome através da qual o trabalhador perde o sentido da sua relação com o trabalho” (CODO, 2006, p.238). Em síntese é uma desistência da profissão. O trabalhador não encontrando mais sentido em sua realização desiste dela sem se dar conta (SILVA, 2014, p.3).

A respeito das consequências do mal-estar docente, Silva (2018) enumera os sintomas:

Dos sintomas, serão destacadas agora as principais consequências do mal-estar docente apontadas na pesquisa realizada por Zaragoza (1999), apresentadas em ordem decrescente com respeito ao número de professores afetados:

1. Sentimentos de desconcerto e insatisfação ante os problemas reais da prática do magistério, em franca contradição com a imagem ideal do mesmo que os professores gostariam de realizar.
2. Desenvolvimento de esquemas de inibição, como forma de cortar a implicação pessoal do trabalho realizado.
3. Pedidos de transferência como forma de fugir de situações conflitivas.
4. Desejo manifesto de abandonar a docência (realizado ou não).
5. Absenteísmo trabalhista como mecanismo para cortar a tensão acumulada.
6. Esgotamento. Cansaço físico permanente.
7. Ansiedade como traço ou ansiedade de expectativa.
8. Estresse.
9. Depreciação do ego. Auto culpabilização ante a incapacidade para melhorar o ensino.
10. Ansiedade como estado permanente, associada como causa-efeito a diversos diagnósticos de doença mental.
11. Neuroses reativas.
12. Depressões. (SILVA,2014, p.5)

Muitos profissionais desistem da profissão devido as condições do sistema de ensino.

[...] as consequências do mal-estar docente podem ser devastadoras para o sistema de ensino, se imaginarmos que há um sério risco de não termos pessoas interessadas em viver desta profissão. Tão sério é também manter um sistema falido pela desistência dos profissionais que não acreditam mais no trabalho que realizam, mas por falta de opção continuam e adoecem (SILVA, 2014,p.8).

Diante de todo o exposto fica enorme preocupação com o profissional docente. É preciso cuidar do professor, com maior valorização, condições de trabalho e dignidade para que estes profissionais não adoçam por sentirem-se esgotados da profissão

1.4 As Mudanças no ofício do Professor

Para Altet (2016), há uma transformação no ofício de professor, em decorrência de uma cultura do desempenho que obriga que estes profissionais alcancem resultados cada vez melhores; além da ampliação e complexificação de inúmeras tarefas atribuídas a estes profissionais. O ofício do docente mudou devido a própria transformação da sociedade, que tornou-se mais complexa e plural fatos, que modificam as condições de exercício da profissão em sala de aula, como aponta a autora:

[...] o desenvolvimento de novas tecnologias modificou a relação com o saber e com a mediação do professor; no plano da economia, as dificuldades atuais do mercado de trabalho e o crescimento do desemprego atingem as famílias; no plano societário, as mudanças nas estruturas familiares trouxeram junto com elas uma crise de autoridade; predomina o pluralismo cultural na escola e o multilinguismo numa mesma sala de aula (ALTET,2016, p. 41).

A circulação acelerada de informações que ocorrem de maneira instantânea para grande parte da população. Porém a formação não chega para as pessoas na mesma velocidade que a informação. Os estudantes não estão alheios a isso, e recebem uma gama de informações das

mais variadas fontes (internet, televisão, rádio, revistas, entre outras.). Tais informações precisam ser contextualizadas pelos professores e professoras em sala de aula.

O fato da informação e a comunicação e, mesmo o conhecimentos estarem dispostos ao nosso cotidiano através da tecnologia, faz com que a questão da permanência da função social da escola seja levantada. No entanto, é necessário afirmar o ensino escolar como uma prática social de formação do sujeito e de profunda relevância social. Cavalcanti (2013) salienta:

[...] ainda que se considerem importantes os processos formativos disseminados nessa sociedade contemporânea, a escola mantém sua função ao ter como foco central os projetos de formação integral dos indivíduos, com base em um conjunto de metas articuladas e, também, um conjunto de conteúdos curriculares sistematizados, que contemple o desenvolvimento das capacidades intelectuais, emocionais e políticas desses indivíduos (CAVALCANTI, 2013, p.46.).

Devido a estas transformações na sociedade as condições de exercício do ofício de professor mudaram. Para Altet (2016), tais mudanças implicam em vários enfrentamentos. Entre eles temos: o público escolar que é constituído de estudantes que não aceitam mais as regras escolares, possuem menor motivação, falta de atenção, dificuldade com a escrita e acabam enxergando a escola como uma obrigação e não uma oportunidade. Além disso, a autora aponta também, as inúmeras tarefas atribuídas aos professores, estes se queixam de falta de tempo para corrigir exercícios e dedicar-se a outras tarefas não relacionadas ao ensino. Com isso presenciamos professores com um elevado nível de estresse devido a pressão decorrente de diversos fatores como aponta a autora:

[...] algumas vezes vem da sua chefia no estabelecimento escolar, outras vezes, de “injunções paradoxais para mudança” decorrentes de contínuas reformas ministeriais, ou dos pais, que alimentam expectativas sociais fortes e reivindicam resultados. Ainda mais, são constantes as avaliações sistemáticas de ensino como indicadores de desempenho. Da parte dos estados, com frequência nota-se um desengajamento financeiro, com diminuição de recursos, compressão de orçamentos e eliminação de cargos. Em resumo, assiste-se a um declínio da instituição educativa, casado com “uma crise de saber”, que no caminho cruza com as desigualdades sociais, com o empobrecimento de alguns alunos, o que torna cada vez mais distantes os objetivos de democratização e melhoria do funcionamento da escola almejada pelo corpo docente (ALTET, 2016, p. 42).

Diante desse contexto, não é mais suficiente para o professor ensinar uma matéria com o domínio dos saberes acadêmicos. A exigência torna-se muito maior, pois o trabalho do professor se caracteriza por ser um trabalho com o outro e sobre o outro, um ofício que exige muito e no qual as relações com os alunos são centrais e requerem profissionalismo.

Porém, o que observamos são profissionais “tradicionalistas” em salas de aula. Altet (2016) cita a pesquisa comparativa sobre a profissão de professor realizada em vários países, feita por Tardif, Lessard e outros (2004), que constataram que a profissão docente continua seguindo o conservadorismo, sendo caracterizado por “um ofício artesanal, no qual subsiste a aprendizagem do ofício no próprio local de trabalho, a valorização da experiência sem formação, as classes divididas, o individualismo, uma forte feminização, pouca cooperação entre os pares, cursos pouco dialogados, uma visão estática do saber”.

Se o trabalho do professor está em crise, as expectativas sociais em relação à escola também são grandes. E os professores experimentam um sentimento de mal-estar, de

degradação do ofício e constatação do fracasso escolar (Altet, 2016) Mais do que nunca é necessário enfrentar desafios, como afirma a autora:

O desafio é o de transformar um ofício flutuante (Rayou,2013), com múltiplas prescrições, com novas condições para ser exercitado, sobrecarregado por inúmeras tarefas, em uma profissão. É o de tentar, na condição de professores, profissionalizar-se, tornar-se “professores profissionais”. Nessa perspectiva, trata-se, para o corpo de professores, adotar o novo modelo de trabalho de professor, que se amplia; passar de especialista, transmissor de conteúdos, a organizador de situações de aprendizagem interdisciplinares, ou de interação de aquisições, de construção de competências, para poder resolver as seguintes questões chave: Quais práticas, quais competências são exigidas para responder às necessidades atuais dos alunos? (ALTET,2016, p. 44).

Para a autora, o professor mediador é o que verdadeiramente ajuda no êxito das aprendizagens pois, é capaz de trabalhar de uma maneira construtiva, coletiva, agir como facilitador da construção de saberes, se esforçando assim, para dar sentido ao ambiente escolar. Dessa forma caracteriza-se “um professor profissional, e não um simples artesão executante”.

Em todos os lugares, o ponto de partida da profissionalização é o reconhecimento do fato de que o ofício do professor é aprendido, que se trata de um ofício complexo e especializado, que demanda certo modelo de formação profissionalizante dirigido pelos professores universitários e pelos atores da profissão. Quando a profissão está ausente na formação, a profissionalização não pode ser colocada em prática (ALTET,2016, p. 57).

Para Silva Junior (2016), atualmente sobre a égide do capital financeiro e em tempos de “empreendedorismo”, vivenciamos a cultura do “rentismo”, onde não importa o que as pessoas fazem, mas sim a rentabilidade do que é feito. Para o autor:

Por essa razão, conceitos associados à ideia de profissão, como os de profissionalidade e de profissionalismo, perderam também parte da sua significação, mas ainda constituem referências obrigatórias no conjunto da discussão, em especial no campo do trabalho pedagógico, na qual ainda se luta pelo reconhecimento e pela valorização social da profissão de professor (SILVA JUNIOR,2016, p. 17).

De acordo com o autor, profissionalidade faz referência ao modo de exercer a profissão. É o que trará identidade para a profissão, capaz de distingui-la das outras, a saber:

Pode –se admitir uma graduação desse conteúdo, que se liga ao estatuto social da profissão. Profissionalidade zero identifica as profissões (ou as ocupações) que não se apoiam em formações específicas e não gozam de reconhecimento social; profissionalidade mínima é a profissionalidade de uma ocupação com algum reconhecimento social; profissionalidade média, como o nome sugere, é a profissionalidade da grande maioria das profissões, reconhecidas por sua utilidade social; profissionalidade superior, como o nome também indica, é a profissionalidade adquirida na universidade quando relacionada a profissões de prestígio na vida social (SILVA JUNIOR, 2016, p.17).

No Brasil, o magistério está associado a profissionalidade de nível médio, pois é o nível aceito para a formação de parte dos professores da educação básica. Já o profissionalismo diz respeito ao como fazer o trabalho:

Trabalhador “profissional” é aquele que se empenha em realizar da melhor maneira possível aquilo que foi estabelecido ou determinado, ainda que não esteja necessariamente de acordo com o que será feito. Como a decisão sobre o que será feito com frequência escapa do poder de intervenção do

profissional, o profissionalismo é muitas vezes apontado como “ideologia de gerência”. A literatura da área de administração vale-se da ideia de profissionalismos para justificar e legitimar sua função de controle externo do trabalho (SILVA JUNIOR, 2016, p.17).

O profissional possui o amparo social existente sobre a profissão exercida. O poder normativo das corporações profissionais é definido pelo seu potencial de intervenção nos processos formativos de novos profissionais. E este é o problema no campo da formação de professores da educação básica:

[...] enquanto categoria profissional, se pudermos nomeá-los assim, esses professores não têm nenhum poder de intervenção sobre a formação de seus novos companheiros de trabalho. Essa prerrogativa é da universidade, que nem sempre se dispõe a cuidar bem de sua tarefa e que, mesmo quando solicita a participação dos professores da educação básica em seus projetos de formação, como o Programa Institucional de Bolsa de Iniciação à Docência (Pibid), reserva-lhes uma participação subordinada e posterior à formulação do projeto. O desequilíbrio da parceria pode ser constatado da maneira mais objetiva possível: o valor da bolsa auxílio do professor supervisor (da educação básica) equivale pouco mais da metade do valor da bolsa auxílio do professor coordenador de área (da universidade) (SILVA JUNIOR, 2016, p.18).

Autores como Altet (2016), não consideram que o trabalho docente esteja consolidado como uma profissão. Aponta a necessidade de um trabalho integrado entre universidades e escolas para a formação de professores.

Para Gadotti (2013, p.15) “ser professor hoje, não é nem mais difícil nem mais fácil do que era há algumas décadas atrás”. É diferente devido a velocidade das informações em um mundo em constante mudança, para o autor:

As novas tecnologias criaram novos espaços do conhecimento. Agora, além da escola, também a empresa, o espaço domiciliar e o espaço social tornaram-se educativos. Cada dia mais pessoas estudam em casa pois podem, de lá, acessar o ciberespaço da formação e da aprendizagem a distância, buscar “fora” – a informação disponível nas redes de computadores interligados – serviços que respondem às suas demandas de conhecimento. Por outro lado, a sociedade civil (ONGs, associações, sindicatos, igrejas...) está se fortalecendo, não apenas como espaço de trabalho, mas também como espaço de difusão e de reconstrução de conhecimentos (GADOTTI, p.15,2003).

Para Gadotti(2003) a função do professor mudou:

Em resumo, poderíamos dizer que o professor se tornou um aprendiz permanente, um construtor de sentidos, um cooperador, e, sobretudo, um organizador da aprendizagem. Se falamos do professor de adultos e do professor de cursos a distância, esses papéis são ainda mais relevantes. De nada adiantará ensinar, se os alunos não conseguirem organizar o seu trabalho, serem sujeitos ativos da aprendizagem, auto-disciplinados, motivados (GADOTTI, p.15,2003).

Para o autor, o ofício de professor não está e nunca será extinto, pois não é possível imaginar um futuro para a humanidade sem educadores. Um novo professor está nascendo, adequando a sua função de ensinar em um mundo globalizado.

CAPÍTULO II

2. POLÍTICAS PÚBLICAS E A FORMAÇÃO DE PROFESSORES NO BRASIL.

O debate e as pesquisas sobre formação de professores não constituem nenhuma novidade no meio acadêmico. Sabemos dos problemas que envolvem a formação de professores no Brasil e as dificuldades que esses profissionais encontram para exercer dignamente a profissão.

Para Farias e Rocha (2012) os problemas crônicos referentes à formação de professores foram abordados em diversos marcos da política educacional contemporânea. Em 1990, a UNESCO organizou a Conferência Mundial sobre Educação para Todos que foi realizada na cidade de *Jomtien*, na Tailândia. Fatores econômicos e educacionais motivaram a realização dessa conferência como mencionam Dias e Lara (2008):

[...]um grande índice de crianças, principalmente meninas, não tem acesso ao ensino primário e 960 milhões de adultos são analfabetos, dos quais dois terços são mulheres. Isso acrescenta-se ao analfabetismo funcional, presente principalmente nos países industrializados ou em desenvolvimento e a falta de acesso ao conhecimento impresso, às novas habilidades e tecnologias. Associados a esses dados, soma-se o aumento da dívida de muitos países, ao aumento da população, à discrepância econômicas entre as nações e dentro delas, bem como as guerras, ocupações, lutas civis e violência. Durante a década de 1980 essas dificuldades impediram o avanço da educação básica em países pouco desenvolvidos (DIAS, LARA, 2008, p.2).

A partir da Conferência de *Jomtien* foi elaborada a Declaração de *Jomtien* ou Declaração Mundial sobre Educação Para Todos. Esse documento trouxe novas abordagens a respeito das necessidade básicas de aprendizagem além de metas a serem alcançadas pela educação básica e os compromissos dos governos e outras entidades participantes. Vale ressaltar que a Declaração de *Jomtien* atende aos objetivos dos organismos internacionais como o Banco Mundial (BM), Fundo Monetário Internacional (FMI), Banco Internacional de Reconstrução e Desenvolvimento (BIRD), Organismos Multilateral de Garantia de Investimento (MIGA) e Programa das Nações Unidas para o Desenvolvimento (PNUD). Sobre essas organizações Dias e Lara (2008) salientam:

Para essas organizações a educação é concebida como uma solução para o combate à pobreza e sua responsabilidade é da comunidade, da família e do Estado. Os aspectos mais relevantes expressos nos documentos dessas organizações mencionadas, que tem relações entre si, são as seguintes: necessidade da reforma do estado e posteriormente da Educação, a focalização, a equidade, a descentralização, a privatização e a solidariedade (DIAS, LARA, 2008, p.4).

Na década de 1990 no Brasil, houve a reforma do Estado elaborado no Plano Diretor da Reforma do Aparelho do Estado (1995) que pode ser apontada como um marco importante para as alterações ocorridas nas políticas educacionais. Foi durante o governo de Fernando Henrique Cardoso (FHC), que este documento foi elaborado em consonância com os objetivos das organizações internacionais.

O documento da reforma re-avalia o passado e adota objetivo e metas, de acordo com bases modernas, evidenciando assim a tendência à descentralização, à desregulamentação e desobrigação do Estado em favor do livre mercado. Estabelece a mudança de uma administração pública burocrática para uma administração pública gerencial. [...]O Estado posiciona-se cada vez mais desvinculado de responsabilidades como educação, habitação, direitos trabalhistas entre outros. Neste contexto, a educação novamente serve aos interesses do Estado, ou seja, da classe hegemônica (DIAS, LARA,2008, p.5).

Essas transformações fazem parte do pensamento neoliberal, que defendia a ideia de intervenção mínima do Estado no setor social e a não regulamentação do mercado, ampliando a concorrência e competitividade. No que diz respeito a educação, não é diferente, para o neoliberalismo o Estado não deve ser responsabilizado pelo oferecimento de educação pública para todos os cidadãos.

No que tange a educação “os neoliberais não defendem a responsabilidade do Estado em relação ao oferecimento de educação pública a todo cidadão, em termos universalizantes, de maneira padronizada” (HÖLFLING, 2001, p.37). Após a reforma do Estado, que traz com ela a privatização de empresas públicas e mudanças estruturais econômicas, inicia-se a reforma no campo da educação. A educação nesse contexto serve ao Estado capitalista para a formação do consenso e de acordo com Falleiros (2005, p.210) “as estratégias educacionais mais do que nunca ganham importância vital na difusão dos conteúdos, habilidades e valores ligados a esse modelo de sociabilidade (DIAS, LARA,2008, p.6).

A Conferência de *Jomtien* foi um marco para as políticas educacionais da década de 1990, no Brasil, uma grande mudança educacional da década de 1990 foi a Lei n. 9394/96, Lei de Diretrizes e Bases da Educação Brasileira, promulgada em 20 de dezembro de 1996.

A reforma da política educacional brasileira está em consonância com as propostas firmadas na Conferência de Jomtien, anteriormente a essa conferência, a educação era assegurada pelo Estado, depois a educação passa a ser responsabilidade da comunidade e da família através das relações de parcerias entre governo e iniciativa privada. Isso está em conformidade com o sétimo artigo da Declaração de Jomtien, assim o Estado, em contrapartida, fica responsável por apurar apenas os resultados (DIAS, LARA,2008, p.6).

Especificamente sobre a formação de professores a Declaração de Jomtien aborda:

A Declaração de Jomtien (UNESCO, 1990), documento-marco das diretrizes educacionais que influenciaram decisivamente as políticas educacionais dos países em desenvolvimento, nesses últimos 20 anos, sublinhava a contribuição dos professores na estratégia do oferecimento de “educação para todos”. As necessidades que o documento enumera referentes aos direitos sindicais e trabalhistas, à formação profissional, à remuneração e à constituição de uma carreira docente, por outro lado, denunciam que o ofício de professor, no fim do século XX, pelo menos em países como o Brasil, continuava marcado pela histórica negação do mesmo como profissão (FARIAS, ROCHA, 2012, p.2).

De acordo com Farias e Rocha (2010) a temática de valorização docente reaparece na Declaração de Nova Delhi, realizada pela UNESCO em 1993, onde nove países¹ em

¹ Países que assinaram a Declaração de Nova Delhi (UNESCO,1993): Bangladesh, Brasil, China, Egito, Índia, Indonésia, México, Nigéria e Paquistão.

desenvolvimento reafirmaram os compromissos assumidos na Conferência Mundial sobre Educação para Todos.

Novamente, em 2001, nas Anotações sobre o marco de ação de Dakar, o compromisso com a educação e o tema de desvalorização é retomado, revelando que pouco se avançou nesse aspecto. (FARIAS, ROCHA, 2012)

As preocupações em torno do professor, sua formação, condições de trabalho e valorização são recorrentes, aparecendo como pautas relevantes no contexto da política educacional contemporânea, expressa tanto nas diretrizes mundiais quanto na legislação geral da educação brasileira (Lei nº. 9.394, de 20 de dezembro de 1996). Isso indica a atualidade do debate e, ao mesmo tempo, a persistência de dificuldades historicamente identificadas e proclamadas no cenário socioeducacional brasileiro. Entre os problemas pode-se mesmo afirmar que a dicotomia teoria e prática concorre em condições de igualdade com os baixos salários e a desvalorização social da profissão docente, posicionando-se como um dos maiores desafios da agenda educacional do país (FARIAS, ROCHA, 2012, p.3).

As políticas educacionais estão relacionadas a sociedade capitalista em que vivemos, logo, seus objetivos, na maioria das vezes, estão relacionados ao mercado e a modernização.

Partimos do pressuposto de que as exigências sociais que recaem sobre a categoria docente não diferem, em sua substância, daquelas que incidem sobre as demais categorias profissionais. Seja como for, o processo de modernização social tem imprimido novas configurações às relações de ensino e de aprendizagem que medeiam às práticas educativas, requerendo professores com capacidades e conhecimentos continuamente renováveis em função do avanço tecnológico do mercado e cultural do mundo globalizado, sob o risco de ser considerado ineficaz e conservador (FARIAS, ROCHA, 2012, p.4).

Ainda sobre a interferência neoliberal na educação brasileira Rocha (2010) comenta:

Nas últimas duas décadas, governos de diferentes países empenharam-se em promover reformas educacionais, através das quais profundas intervenções foram realizadas nos currículos escolares. Percebe-se, sem grande esforço, que estas reformas se vinculam ao projeto neoliberal, que tem fortalecido neste mesmo período. É objetivando dar um novo ordenamento ao currículo, fazendo-o servir aos interesses deste projeto, que se quer hegemônico, que organismos internacionais, a exemplo do FMI, Banco Mundial, PNUD, UNESCO, etc., vêm impondo aos governos nacionais a implementação de novas políticas curriculares em seus sistemas educacionais. Tais políticas curriculares fazem parte de um processo mais amplo de reformas no mundo da educação. Essas reformas inserem-se em um processo cujas características permitem afirmar estar ocorrendo uma colonização da educação e, mais especificamente, do currículo, pelos imperativos da economia. Esse processo de colonização tem sido responsável pela submissão da educação, do currículo e, em consequência, de todo o sistema de ensino às regras do mercado (ROCHA, 2010, p.15).

Faz-se necessário entender que todo o currículo é um aparelho ideológico responsável pela formação da consciência dominante ou dominada e que o conhecimento é parte inerente do poder. Por isso, cabe a nós como educadores e educadoras saber sobre qual currículo queremos trabalhar e qual poder queremos ampliar.

[...]todo currículo, em vez de ser o resultado de um processo de seleção e organização do conhecimento realizado de forma inocente, sem

intencionalidades, é, em verdade, fruto de um processo epistemológico em que cientistas, técnicos(as) e educadores(as), nada imparciais, selecionam conhecimentos considerados socialmente válidos e os transmitem através dos espaços escolares, lançando, para tal, mão de mecanismos que buscam naturalizar esta seleção, fazendo com que o mesmo seja aceito como o melhor, o mais ideal, o mais adequado, pronto e acabado para ser adotado pelos(as) professores(as) e demais educadores(as) responsáveis pelo desenvolvimento das práticas curriculares (ROCHA, 2010, p.24).

Para Rocha (1998) é importante conhecer a história do currículo, pois é possível “desnaturalizar” os conhecimentos que estão presentes nele. E esclarecer que o currículo é socialmente produzido. Dessa forma existem explicações para o porquê de certos conhecimentos serem ensinados nas escolas e a razão dele ser conservado, excluído ou alterado ao longo do tempo.

2.1 A Expansão das Políticas Educacionais para o Ensino Superior

Na década de 2000 as políticas educacionais para o ensino superior, no governo Lula, se expandiram. Freitas, Teramatsu e Straforini (2017) salientam:

[...] na década de 2000, um conjunto de ações, em escalas variadas, foi elaborado e posto em prática com o sentido de amenizar o aumento da fragmentação das políticas docentes no país, articulando-as às políticas de ampliação do número de vagas em cursos de graduação e ao processo de interiorização das instituições de ensino superior (IES) no país (FREITAS, TERAMATSU, STRAFORINI, 2017, p.76).

Um importante documento, sem dúvidas, são as Diretrizes Curriculares Nacionais para a Formação de Professores (BRASIL, 2002) que estabelece a separação dos cursos de licenciatura e bacharelado, trazendo autonomia no que se refere a formação de professores, além de estabelecer outras séries de mudanças positivas para os cursos de licenciatura, a saber:

[...] ficou estabelecido que as disciplinas didático pedagógicas deveriam ser distribuídas ao longo do curso e não apenas nos últimos anos. Além disso, as diretrizes prescreviam totais mínimos de horas que deveriam ser cumpridas como práticas, como componentes curriculares, estágio supervisionado e atividades acadêmico-científicas culturais, o que impossibilitava a conclusão do curso em menos de três anos. Tais mudanças obrigaram que os colegiados dos cursos de licenciatura em geografia produzissem seus projetos políticos e pedagógicos, tensionando, de certa forma, alguns discursos que já estavam estabilizados (FREITAS, TERAMATSU, STRAFORINI, 2017, p.76-77).

Além das Diretrizes Curriculares Nacionais para a Formação de Professores, políticas destinadas especificamente à formação de professores foram criadas, como: o Programa de Consolidação das Licenciaturas (Prodocência), a Universidade Aberta do Brasil (UAB), o Plano Nacional de Formação de Professores da Educação Básica (Parfor) e o Programa Institucional de Bolsa de Iniciação à Docência (PIBID).

O Programa Institucional de Bolsa de Iniciação à Docência (PIBID), foco desta pesquisa, é gerido pela Coordenadoria de Aperfeiçoamento de Pessoal de Nível Superior (CAPES). O programa tem como objetivo atuar na melhoria da formação inicial de professores, atuando na Universidade e nas escolas públicas. Desse modo, “o PIBID tem como base a concepção dialética de práxis, de modo a articular a teoria e a prática, concebidas como indissociáveis na construção do ensino-aprendizagem de seus sujeitos envolvidos” (FREITAS, TERAMATSU, STRAFORINI, 2017).

Freitas, Teramatsu e Straforini (2017), no artigo denominado: *As Dimensões Territorial e Política do Programa de Bolsa de Iniciação à Docência (PIBID)*, buscaram a compreender

as políticas educacionais, em especial o PIBID, através da abordagem do sociólogo Stephen Ball, denominada “abordagem do ciclo de políticas”. Essa abordagem permite a percepção das políticas educacionais de maneira escalar, levando em consideração todos os sujeitos envolvidos em diferentes escalas, desde aqueles que participam da criação das políticas, até aqueles sujeitos que praticam essas políticas.

O ciclo contínuo de políticas “é uma estrutura conceitual para o método das trajetórias políticas” (BALL,1994 apud LOPES, MACEDO,2011, p.256) que visa à superação da dicotomia entre produção e implementação. É composto de cinco contextos que perpassam o processo de produção de uma política. Uma vez que tenha início em seu ponto de partida, o retorno a este nunca será o mesmo, pela especificidade do tempo, do espaço, dos grupos de disputas e dos interesses atrelados Às estratégias de produção de sentidos (FREITAS, TERAMATSU, STRAFORINI,2017, p.80).

O ciclo de políticas é composto de cinco diferentes contextos, como citado acima. O primeiro contexto faz referência aos inúmeros agentes que estabelecem princípios para a educação. Tais agentes são: partidos políticos, governos, o Banco Mundial, o Fundo Monetário Internacional (FMI), entre outros.

O segundo contexto faz referências a produção textual, como explicam Freitas, Teramatsu e Straforini (2017):

A organização dos textos precisa estar de acordo com seu momento de debate, pois a política e os interesses precedem a produção do texto. A interpretação destes textos pode ser feita de diferentes maneiras, de acordo com a demanda do contexto da prática (FREITAS, TERAMATSU, STRAFORINI,2017, p.81).

O terceiro contexto está relacionado com a prática, quando professores e gestores irão interpretar a política e colocá-la em prática. O quarto contexto são os resultados que as políticas causam e as desigualdades sociais que sucedem o seu processo de produção e implementação. E o quinto e último contexto é o da estratégia política que irá identificar as desigualdades sociais que essa política foi capaz de causar ou reproduzir e cria estratégias para solucioná-las.

Para Freitas, Teramatsu e Straforini (2017), o PIBID pode ser compreendido como política pública com base nos ciclos de política devido ao fato do programa atuar em diferentes escalas, envolvendo produções políticas e a prática docente.

Desde o ano de 2013, o PIBID tornou-se um ato normativo legal, com sua introdução na Lei de Diretrizes e Bases (LDB) no texto que trata sobre o incentivo e fomento à iniciação à docência, constituindo, assim, um investimento obrigatório na formação inicial de professores. Ou seja, temos uma inter-relação direta entre o contexto de influência, que circula nas avaliações internacionais (a exemplo do Programa Internacional de Avaliação de Estudantes/ PISA), em que os resultados dos estudantes brasileiros apresentam resultados pífios, legitimando a implementação de políticas de formação inicial e continuada de docentes, e, ao mesmo tempo, ao contexto de produção em que essas políticas são transformadas em leis (FREITAS, TERAMATSU, STRAFORINI,2017, p.82-83).

É possível perceber a relação escalar entre o global e o local, uma vez que as políticas locais são capazes de influenciar o global e vice-versa. Dentro desse contexto o PIBID surge devido as discussões internacionais sobre a qualidade dos professores da educação básica. Como exemplo da influência internacional, Freitas, Teramatsu e Straforini (2017), citam o estudo da Organização para a Cooperação e Desenvolvimento Econômico (OCDE) (2005), intitulado Teachers Matter: attracting, developing and retaining effective teachers, que afirma

que os professores são responsáveis pela qualidade dos resultados de seus alunos em sistemas de avaliação nacional e internacional, a exemplo do PISA. Sobre este documento os autores salientam:

Trata-se, assim, de um documento que preconiza a qualidade da formação docente, das formas de manter a carreira atrativa e de como fazer com que os professores continuem se especializando ao longo de sua carreira. Este documento também alerta para a grande quantidade de professores que abandonam a carreira logo nos primeiros anos. O abandono é mais recorrente em escolas menos favorecidas, o que tem um grande impacto social e pessoal. Este órgão também prevê que, nos próximos dez anos, o número de professores que estarão em sala de aula será menor do que o contingente profissional de vinte anos atrás. Portanto, este documento internacional preconiza que é importante investir num professor bem capacitado, com boas estratégias de ensino e capaz de renovar as escolas, ou seja, cria um sentido discursivo de influência aos países adeptos a esses sistemas de avaliação. Este documento ainda ressalta que, do ponto de vista orçamentário, um professor jovem custa menos ao Estado, e, do ponto de vista funcional, um professor com boas e novas ideias, e bem formado, impede o declínio da qualidade das escolas (FREITAS, TERAMATSU, STRAFORINI, 2017, p.84).

Diante disso, o Brasil precisa acompanhar os demais países que já investem em políticas de iniciação à docência, pois precisa estar em consonância com os interesses políticos e econômicos da escala global.

[...]o que está por trás desta necessidade de integrar a educação à lógica e ao domínio do capital é o fato de que a memória e a produção de identidades pessoais e sociais precisam estar sobre o controle do capital, maior interessado em manipulá-la e administrá-la de acordo com os objetivos do mercado (ROCHA, 2010, p.25).

Para Freitas, Teramatsu e Straforini (2017), a formação de professores no país encontra-se em crise, por isso, inúmeras ações políticas foram desenvolvidas.

[...] é possível compreender que a formação de professores se encontra em crise em âmbito nacional, pois um conjunto de ações políticas foi desenvolvido em forma de programas federais, intervindo diretamente na formação inicial e continuada, na qual se encontra o PIBID, a saber: o Programa Universidade para Todos (Prouni), a Universidade Aberta do Brasil (UAB); a Pró-Licenciatura, o Programa de Apoio a Planos de Reestruturação e Expansão das Universidades” (Reuni), o Programa de Consolidação das Licenciaturas (Prodocência) e o Plano Nacional de Formação de Professores da Educação Básica (Parfor) (FREITAS, TERAMATSU, STRAFORINI, 2017, p.86).

Nos últimos anos vivenciamos a democratização do acesso ao ensino superior com a interiorização das Instituições de Ensino Superior no país. Este fato só foi possível devido ao Plano de Desenvolvimento da Educação que objetivava ampliar o número de vagas nas Universidades federais além de implementar o Programa de Reestruturação das Universidades Federais (Reuni) que viabilizava recursos para ampliação e manutenção de instalações existentes nas universidades federais. Para as Instituições de ensino superior privadas o governo federal possibilitou a oferta bolsas através do Programa Universidade Para Todos (Prouni) e possibilitar o financiamento estudantil (FIES).

A atual expansão do ensino superior responde a demandas variadas de diversos atores, em diversas instâncias e também vários contextos do ciclo de políticas. Podemos mencionar, entre seus aspectos mais imediatos: a ampliação da demanda por saberes técnicos de forma a atender aos requisitos

profissionais mais complexos e especializados das atividades econômicas modernas (que estão mais presentes no território cada vez mais dinâmico e globalizado, facilmente identificadas no que seria o contexto de influência do ciclo de políticas de Baal); as demandas comuns a uma sociedade que se urbaniza rapidamente (as necessidades mais básicas de assistência, administração pública, saúde e educação); e o crescimento da quantidade de jovens sequeiros de melhores colocações profissionais – resultado de uma educação básica que se universaliza paulatinamente, e, como tal, requer um contingente maior de docentes nesse nível de ensino. Esta demanda é atendida justamente pelos egressos das licenciaturas, público-alvo das políticas recentes de formação de processos que, dessa forma, articulam-se inextricavelmente às políticas de interiorização do ensino superior e da progressiva universalização do ensino médio. Assim, o PIBID é também produto de um contexto de produção de políticas específico e propício ao estabelecimento de um programa com as suas finalidades e sua abrangência territorial (FREITAS, TERAMATSU, STRAFORINI, 2017, p.88).

2.2 Um breve histórico do Programa Institucional de Bolsa de Iniciação à Docência (PIBID):

O Programa Institucional de Bolsa de Iniciação à Docência (PIBID) foi criado, em 2007, pela Portaria Normativa nº 38, de 12/12/2007. A princípio o programa se destinava a atender apenas as universidades públicas. Em 2009, foi alterado pela Portaria nº 16/2009 e passou a atender também às universidades privadas sem fins lucrativos (comunitárias e confessionais). Este programa faz parte de uma iniciativa governamental para melhoria na formação de professores e na qualidade da educação básica do país.

Através do edital nº 01/2007 as Instituições Federais de Ensino Superior (IFES) foram convidadas a participar do PIBID, no entanto, neste edital foram contempladas apenas as áreas de Física, Química, Biologia e Matemática para o Ensino Médio devido a carência de professores para atuarem nessas disciplinas. Porém, as atividades relativas a este edital, somente iniciaram em 2009, de modo que até o final do referido ano, o programa atendeu 3.088 bolsistas (Paniago e Sarmiento, 2016).

Devido aos significativos resultados dos projetos nas áreas de Física, Química, Biologia e Matemática, a partir de 2009, o programa se estendeu a toda a educação básica, contemplando inclusive a educação de jovens e adultos, indígenas, campo e quilombolas. Sobre essa expansão Paniago e Sarmiento (2016) comentam:

Neste cenário, em 2009, sob a égide da Capes, é lançada a Portaria nº 122, que, consubstanciada nas orientações do Plano Nacional de Educação, aponta as diretrizes para o Pibid. Balizada nesta portaria, a Capes lança o segundo edital do Pibid em 2009 para seleção de propostas formativas das IES. Conforme resultado em diário oficial da união, nº 247 de 28 de dezembro de 2009, são aprovados 66 projetos de 66 IES e 22 projetos complementares atendendo, portanto, toda a educação básica. A Portaria nº 072/2010 dá nova redação à Portaria nº 122/2009, que dispõe sobre o Pibid, expandindo o programa para as IES estaduais, municipais e comunitárias, e inclui outros cursos a serem selecionados, inclusive, prioriza as instituições que participam de programas como o Exame Nacional de Desempenho de Estudantes (Enade), o Programa de Apoio a Planos de Reestruturação e Expansão das Universidades Federais (Reuni) e programas de valorização do magistério, tais como o Plano Nacional de Formação de Professores da Educação Básica, o programa de apoio à formação superior de professores que atuam em escolas indígenas de educação básica (ProLind) e o Programa de Apoio à Formação

Superior em Licenciatura em Educação do Campo (ProCampo) (PANIAGO e SARMENTO, 2016,p.6).

De acordo com o artigo² publicado por Paniago e Sarmento (2016) o PIBID, em 2011, contemplou quase 30.000 bolsistas no país em 146 instituições. Já no ano de 2012, o número de bolsas atingiu 49.321 bolsistas e, em 2015, 284 IES ofereceram 313 projetos de iniciação à docência para mais de 90 mil bolsistas (estudantes de licenciaturas, professores supervisores da educação básica, professores coordenadores das IES).

O relatório de gestão da CAPES (DEB 2009-2014) traz o levantamento do histórico de editais do PIBID, a saber:

- Edital MEC/CAPES/FNDE nº 01/2007 - para instituições federais de ensino superior - IFES;
- Edital CAPES nº 02/2009 - para instituições federais e estaduais de ensino superior;
- Edital CAPES nº 18/2010 para instituições públicas municipais e comunitárias, confessionais e filantrópicas sem fins lucrativos;
- Edital Conjunto nº 2/2010 CAPES/Secad - para instituições que trabalham nos programas de formação de professores Proind e Procampo.
- Edital nº1/2011, para instituições públicas em geral - IPES. 65
- Edital nº 11/2012 CAPES, de 20 de março de 2012: para instituições de Ensino Superior que já possuem o Pibid e desejam sua ampliação e para IES novas que queiram implementar o Pibid em sua instituição. • Edital nº 61/2013 CAPES, de 02 de agosto de 2013: para instituições públicas, comunitárias e privadas com bolsistas do ProUni;
- Edital nº 66/2013 CAPES, de 06 de setembro de 2013: Pibid-Diversidade (CAPES - DEB 2009-2014).

Entre os principais objetivos do PIBID está a valorização da carreira docente através da concessão de bolsas de estudo para alunos de cursos de licenciatura, para professores da escola básica, que atuam como supervisores, e para coordenadores de área, os professores do ensino superior das áreas dos subprojetos. Os objetivos do PIBID são:

- I) incentivar a formação de professores para a educação básica, apoiando os estudantes que optam pela carreira docente; valorizar o magistério, contribuindo para a elevação da qualidade da escola pública;
- II) elevar a qualidade das ações acadêmicas voltadas à formação inicial de professores nos cursos de licenciatura das instituições de educação superior;
- III) inserir os licenciandos no cotidiano de escolas da rede pública de educação, promovendo a integração entre educação superior e educação básica;

² O PROGRAMA INSTITUCIONAL DE BOLSA DE INICIAÇÃO A DOCÊNCIA NO CONTEXTO DA FORMAÇÃO DE PROFESSORES NO IF GOIANO.

IV) proporcionar aos futuros professores participação em experiências metodológicas, tecnológicas e práticas docentes de caráter inovador e interdisciplinar e que busquem a superação de problemas identificados no processo de ensino-aprendizagem, levando em consideração o desempenho da escola em avaliações nacionais, como Provinha Brasil, Prova Brasil, SAEB, ENEM, entre outras;

V) incentivar escolas públicas de educação básica, tornando-as protagonistas nos processos formativos dos estudantes das licenciaturas, mobilizando seus professores como co-formadores dos futuros docentes. (Portaria Nº 72/2010)

A coordenação geral e a implementação do PIBID estão sob a responsabilidade da CAPES, sobre esta instituição Guimarães (2014) salienta:

Criada por Anísio Teixeira em 1951, a Coordenação de Aperfeiçoamento de Pessoal de Nível Superior (Capes) é reconhecida no país e no exterior por seu trabalho direcionado à expansão quantitativa e qualitativa da pós-graduação e da pesquisa no Brasil. Em 2007, reformulada a lei que a instituiu, a Capes recebeu a atribuição de induzir e fomentar a formação inicial e continuada de profissionais da educação básica e estimular a valorização do magistério em todos os níveis e modalidades de ensino. (GUIMARÃES, 2014, p.4)

Cada instituição que deseja participar do PIBID, propõe subprojetos por temática ou por área do conhecimento, e concorrem às bolsas e aos recursos mediante editais publicados pela CAPES.

De acordo com o relatório de gestão da CAPES (DEB 2009-2014) o PIBID é resultado do diálogo e da interação entre licenciandos, coordenadores e supervisores que geram um movimento dinâmico de formação recíproca e crescimento contínuo, como representado na figura a seguir:



Figura 1. PIBID: Desenho do programa CAPES (DEB 2009-2014)

Para participar do PIBID os bolsistas de iniciação à docência devem planejar, com o acompanhamento dos coordenadores de área das IES e dos supervisores das escolas, a inserção nas escolas e como contribuir nos processos de ensino aprendizagem. Desse modo, os bolsistas são capazes de vivenciar a relação entre teoria e prática em sua plenitude. O PIBID possibilita aos licenciandos o contato com as escolas desde o início dos cursos de licenciatura. Esse fato

influencia positivamente, na formação dos acadêmicos que, poderão sentir-se mais preparados para os desafios da docência. Além disso, os estudantes de licenciatura que participam do projeto não ficam limitados apenas ao estágio supervisionado, eles possuem um contato mais direto com a prática do ensino de geografia em sala de aula. Dessa forma:

O PIBID diferencia-se do estágio supervisionado por ser uma proposta extracurricular, com carga horária maior que a estabelecida pelo Conselho Nacional de Educação - CNE para o estágio e por acolher bolsistas desde o primeiro semestre letivo, se assim definirem as IES em seu projeto. A inserção no cotidiano das escolas deve ser orgânica e não de caráter de observação, como muitas vezes acontece no estágio. A vivência de múltiplos aspectos pedagógicos das escolas é essencial ao bolsista. (DEB, CAPES, 2012, p.30).

É preciso considerar a importância do estágio obrigatório nos cursos de licenciatura, mesmo que as experiências de estágio, em muitos casos, costumem apenas cumprir as exigências formais, sem que haja um significado efetivo para a formação do futuro docente. Há uma expressiva produção acadêmica sobre os estágios (Pimenta,2012; Ludke, 2015, Calderano ,2012, entre outros) que abordam a importância dos estágios supervisionados e os esforços que muitos cursos de licenciatura têm feito para aproximar os licenciandos das experiências cotidianas da escola e também de sua futura profissão. É preciso levar em consideração que o PIBID, ainda não está presente em muitos cursos de licenciatura, e quando está, não contempla todos os estudantes do curso.

Considerando as atividades desenvolvidas no PIBID, Barretto (2016) comenta:

[...] a maior parte das ações dos estagiários bolsistas está voltada para a docência em sala de aula, a elaboração e organização de materiais pedagógicos e a participação em atividades de apoio pedagógico ou enriquecimento curricular, ainda que elas abranjam também atividades relacionadas à coordenação e gestão da escola e possam contribuir para que os estudantes adquiram uma visão mais global do seu funcionamento (BARRETTO, 2016, P. 105).

A autora conclui que tais atividades, quando bem desenvolvidas, não se diferenciam das atividades propostas pelo estágio. Desse modo, levanta a seguinte questão: “Por que, então, o sucesso do PIBID e a precária institucionalização das boas atividades de estágio?” (Barretto,2016).

De acordo com os estudantes de licenciaturas existem diferenças entre o estágio supervisionado e o PIBID, como explicita Barretto (2016):

Os estudantes das licenciaturas consideram as atividades de estágio muito fragmentadas, em razão das demandas específicas dos inúmeros docentes do curso e da falta de um programa conjunto e articulado nas faculdades. Sua duração é curta, e os alunos não podem observar os resultados das intervenções realizadas. Já o Pibid possibilitaria uma permanência mais prolongada na escola, uma visão mais integrada sobre como ela funciona, sobre as diferentes dimensões que concorrem para o seu funcionamento, e uma participação mais efetiva nas suas atividades, em particular, naquelas realizadas em sala de aula (BARRETTO,2016, p. 112).

No que tange aos fundamentos e princípios pedagógicos que norteiam o PIBID pretende-se com o projeto (re)construir a cultura educacional através da articulação entre teoria-prática, universidade-escola e formadores-formandos. Assim, o PIBID considera os diferentes saberes: os conhecimentos prévios e representações sociais – manifestados licenciandos –, o contexto, vivências e conhecimentos teórico-práticos dos professores em exercício na educação

básica; e, por fim, os saberes da pesquisa e da experiência acadêmica dos formadores de professores, lotados nas instituições de ensino superior.

Os gráficos 1 e 2, a seguir, apresentam respectivamente a distribuição do PIBID nas Instituições de Ensino Superior e a região brasileira que apresenta maior concentração de bolsistas do programa:

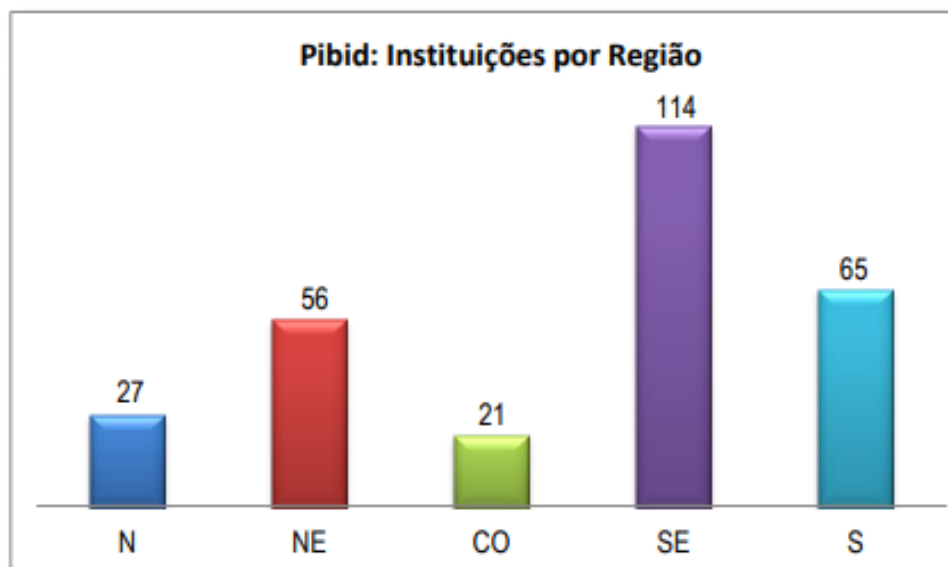


Gráfico 3. Número de instituições por região CAPES (DEB 2009-2014)

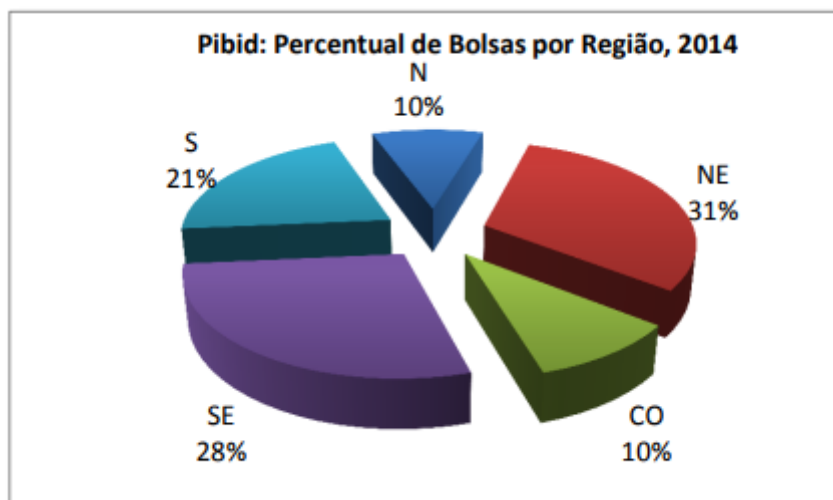


Gráfico 4. Percentual de instituições por região CAPES (DEB 2009-2014)

Quanto a distribuição do PIBID nas Instituições de Ensino Superior podemos observar - de acordo com o gráfico1 apresentado no relatório de gestão da CAPES (DEB 2009-2014) - que a maior concentração de (IES) que possuem o PIBID está em estados brasileiros localizados na região sudeste que, por serem populosos, concentram o maior número de unidades de IES. No Nordeste, estão concentrados o maior número de bolsistas, conforme sinaliza o gráfico 2.

2.3 Participantes do PIBID e os Incentivos financeiros

Ainda sobre a diferenciação do estágio obrigatório e das atividades desenvolvidas no PIBID, Barretto (2016) faz a seguinte análise:

Outros aspectos precisam ser levados em conta quando se indaga das possibilidades de um trabalho efetivo de formação nos estágios supervisionados. As atividades de estágio constituem atividades de rotina dos cursos de licenciatura, nas quais, em princípio, tudo pode caber, em termos das expectativas e dos interesses dos professores do ensino superior que os orientam. Já o Pibid é um programa federal com recursos próprios, datado e formalizado, que tem propósitos circunscritos a uma proposta específica, orientada por princípios claros e com atribuição de responsabilidades aos seus diferentes participantes. Além disso, remunera com bolsas não só os estagiários, mas também os professores supervisores de estágio nas escolas públicas, os coordenadores de área e os coordenadores institucionais que dele se ocupam nas instituições de ensino superior. Isso faz diferença, e muita! (BARRETTO, 2016, p. 107).

Jardilino (2014) aponta as principais relações estabelecidas entre estágio supervisionado e o PIBID. Sobre o estágio supervisionado o autor salienta:

Os currículos dos cursos de licenciatura possuem disciplinas obrigatórias denominadas estágio supervisionado, que são oferecidas a partir da segunda metade do curso, conforme estabelecido no inciso 3º do artigo 13, das Diretrizes Curriculares Nacionais para a Formação de Professores da Educação Básica, em nível superior, curso de licenciatura, de graduação plena (BRASIL, 2002a). No geral, o objetivo dessas disciplinas é proporcionar, ao aluno em formação inicial, um contato com a profissão docente, levando-o a desenvolver várias atividades nas escolas de educação básica – como regência de aulas, monitorias, assistência para o professor; a se relacionar com professores, alunos, diretores, pedagogos, cantineiros, porteiros, bibliotecários e outros sujeitos que participam do ambiente escolar; a compreender a estrutura e a organização escolar; entre outros pontos. O nome “supervisionado” justifica-se pelo fato de que essas atividades desenvolvidas pelos estagiários são supervisionadas, tanto pelo professor da disciplina do curso, quanto pelo professor da escola básica que receberá o estagiário. No que diz respeito ao aspecto formativo, além de o estágio contribuir para a formação inicial do aluno dos cursos de licenciatura, fomenta a formação continuada dos professores das escolas que acompanham os estagiários (JARDILINO, p. 359, 2014).

Para o autor o ideal seria que os conteúdos e as atividades desenvolvidas no estágio discutissem questões relacionadas com profissionalização, trabalho, identidade docente, entre outras, contextualizem a formação e a atuação profissional. Para Jardilino (2014) os objetivos do PIBID, de certa forma, também norteiam as disciplinas de estágio supervisionado dos cursos de licenciatura, principalmente no que diz respeito à inserção dos licenciandos no cotidiano de escolas da rede pública de educação, à mobilização dos professores das escolas públicas como cofomadores dos futuros docentes e à contribuição para a articulação entre teoria e prática. No entanto, salienta as principais diferenças entre o estágio supervisionado e o PIBID:

A principal distinção refere-se ao fato de que estágio vincula-se a um componente curricular obrigatório para as licenciaturas, enquanto o PIBID é um programa da CAPES que atende a um grupo de alunos das licenciaturas selecionados pela universidade. Há outro ponto importante que também ressalta a diferença entre o PIBID e o estágio: a concessão de bolsas para os participantes do projeto. No âmbito do PIBID, os estudantes de licenciatura, os coordenadores de área e o professor-supervisor recebem auxílio financeiro para realizarem os projetos nas escolas. Por outro lado, o estagiário dos cursos de licenciatura, os professores que ministram as disciplinas de estágio e o professor que atua com os estagiários nas escolas não recebem verba para

realizarem as atividades atinentes ao estágio. Assim, esse processo costuma ser desenvolvido a partir de uma parceria entre a universidade e a escola, ou de acordos entre professores da disciplina e professores da educação básica. Nessa dualidade, por um lado, enfrentam-se alguns embates entre o PIBID e o estágio, tanto na esfera escolar, quanto na universitária. Por exemplo, professores da escola básica podem recusar-se a receber estagiários, sob a alegação de que estão sobrecarregados com os bolsistas e com as atividades do programa. Os estagiários, por sua vez, reclamam que não são bem recebidos na escola pelos gestores e professores, fato que não ocorre com os bolsistas do PIBID. Os bolsistas possuem condições e recursos financeiros para desenvolver atividades extras na escola, enquanto os estagiários tentam realizar tarefas que demandam baixo ou nenhum custo. Os estagiários, que também são bolsistas do programa, pleiteiam que o estágio possa ser substituído ou reduzido pelo PIBID (JARDILINO, p. 361, 2014).

Diante dos objetivos específicos, convergências e divergências existentes entre o PIBID e o estágio supervisionado dos cursos de licenciatura, consideramos que há aproximação entre eles, considerando o fato de ambos incentivarem o vínculo do aluno em formação inicial com a educação básica, e de se aperfeiçoarem a docência e a qualidade da escola pública. Eles estão separados por legislações e financiamentos que estabelecem que os alunos em formação inicial, participantes do PIBID, também devem proceder ao estágio, independentemente dos objetivos que aproximam esses projetos de formação. Para Jardelino (2014) o estágio supervisionado não deve ser substituído pelo PIBID, porque o que deve prevalecer é a ideia do compartilhamento de estratégias e de propósitos, não a da exclusão.

Sobre o PIBID são quatro os perfis de estudantes e professores que podem participar da seleção de bolsas do PIBID: os bolsistas de iniciação à docência, os coordenadores institucionais, os coordenadores de área e os supervisores. Quanto ao financiamento do projeto: o PIBID repassa um recurso de custeio para as instituições e efetua o pagamento diretamente aos bolsistas, por meio do SAC – Sistema de Auxílios e Concessões, da Capes, nas seguintes modalidades de bolsas.

Os bolsistas de iniciação à docência são os estudantes que estão matriculados em cursos de licenciatura das instituições participantes que participam do projeto. Estes estudantes devem estar regularmente matriculados e oferecer dedicação mínima de trinta horas mensais ao PIBID. Recebem uma bolsa no valor de R\$ 400,00.

O coordenador institucional é o docente responsável pela coordenação do projeto no âmbito da IES e interlocutor da Capes, recebe de bolsa no valor de R\$ 1.500,00.

Os coordenadores de área são os docentes das Instituições de ensino superior responsáveis pelo planejamento, orientação e avaliação dos bolsistas de sua área de atuação acadêmica além de dialogarem com as escolas públicas nas quais os bolsistas exercem suas atividades. Recebem uma bolsa no valor de R\$ 1.400,00.

Por fim, os supervisores são os professores das escolas públicas de educação básica responsáveis por supervisionar os bolsistas de iniciação à docência na escola que integra o projeto institucional. Recebem uma bolsa no valor de R\$ 765,00.

Para maioria dos estudantes dos cursos de licenciatura, as bolsas complementam a renda, sendo inclusive um fator determinante para permanência deles na universidade. Para muitos dos professores supervisores das escolas básicas a bolsa auxílio representa uma complementação de seus salários, levando em consideração que muitos desses profissionais “recorrem a uma série de expedientes alternativos, como a venda de produtos variados, até mesmo nos intervalos das aulas, para aumentar seus proventos” (Barretto,2016).

Quanto as bolsas concedidas aos coordenadores, Barretto (2016) observa: “[...] as bolsas devem ter menor impacto como complementação da remuneração. Não obstante, parece que elas vêm funcionando como forma de incentivo e compensação aos profissionais envolvidos nas ações que decorrem do programa [...]”.

Diante do exposto podemos perceber que o programa envolve sujeitos engajados em três níveis de formação – formação inicial, formação em serviço e formação de formadores. Formação Inicial pois envolve os estudantes das licenciaturas em projetos de ação nas escolas. Dessa forma, contribui para a formação do futuro docente, que passa a vivenciar o ambiente escolar.

Formação em serviço pois o programa cria oportunidades de formação em exercício para os professores supervisores, que trabalham nas escolas onde o programa irá atuar. Essa formação ocorre quando estes participam no planejamento de ações, juntamente com professores da Universidade e licenciandos. E a formação de formadores pois permite o engajamento de professores dos cursos de licenciatura em todo o processo de planejamento e ação do PIBID, o que pode contribuir para a reflexão sobre modelos de formação adotados nas instituições de ensino superior. Para Rocha e Farias (2012), é dentro da escola que as políticas ganham vida e significado. E o PIBID é uma política capaz de promover o desenvolvimento de profissionais sustentados por uma racionalidade pedagógica e uma práxis educativa de caráter emancipador.

2.4 O PIBID na Universidade Federal Rural do Rio de Janeiro

A Universidade Federal Rural do Rio de Janeiro participa do PIBID desde o primeiro edital, em 2007, com 68 bolsistas e 7 escolas parceiras. O PIBID edital 2007 – “Ciência e cidadania: construindo novos saberes e fazeres na escola” contou com 5 subprojetos dos seguintes cursos: Matemática, Química, Física, Ciências agrícolas e Ciências biológicas, todos os subprojetos no campus de Seropédica.

O PIBID edital 2009, com o tema “Culturas, conhecimentos e formação de professores: diálogos entre a Universidade e a escola básica”, contou com 110 bolsistas de iniciação à docência, 9 escolas participantes e 5 subprojetos das seguintes áreas: Filosofia, Letras (Campus Nova Iguaçu e Seropédica), Ciências Sociais, Pedagogia (Campus Nova Iguaçu e Seropédica) e Belas artes.

O edital PIBID de 2011 com a temática: “Meio ambiente, tecnologia e sociedade. Fazendo e integrando saberes”, contou com 113 bolsistas de iniciação à docência, 9 escolas participantes e contemplou 11 subprojetos, a saber: Ciências agrícolas(LICA), Ciências biológicas, Educação física, Física e Química – campus Seropédica, e os cursos de Geografia, História e Matemática, nos campus de Nova Iguaçu e Seropédica.

Com a publicação do edital Capes nº 11/2012, ocorreram mudanças nos projetos anteriores, sobre estas alterações Mendes e Gomes (2014) explicam:

“Após a publicação do edital Capes nº 11/2012, que teve como principal objetivo a concessão de cerca de 19.000 novas bolsas de iniciação à docência para alunos de cursos de licenciatura e para coordenadores e supervisores participantes do Pibid, em nível nacional, foi possível a alteração dos editais 2009 e 2011 que estavam em andamento na UFRRJ. Podemos entender como alteração do projeto vigente, a ampliação ou redução do número de subprojetos e/ou bolsas” (MENDES, GOMES, 2014, p.9).

Diante disso, as mudanças ocorridas nos projetos foram: O PIBID edital 2009/2012 - “Culturas, conhecimentos e formação de professores: diálogos entre a Universidade e a escola básica” passou a contar com 131 bolsistas de iniciação à docência, 15 escolas participantes e 8 subprojetos distribuídos entre os cursos de: Belas artes, Ciências biológicas, Filosofia, Letras (campus Nova Iguaçu), Pedagogia (campus Nova Iguaçu e Seropédica) e Ciências Sociais.

O edital PIBID – 2011/2012 - Meio ambiente, tecnologia e sociedade. Fazendo e integrando saberes” passa a contemplar 12 subprojetos atuantes em 9 escolas e 132 bolsistas de iniciação à docência dos seguintes cursos de licenciatura: Ciências Agrícolas(LICA), Ciências Biológicas, Educação Física, Física e Química, todos do campus de Seropédica. E os cursos de Geografia, História, Letras e Matemática, dos campus de Nova Iguaçu e Seropédica.

De acordo com o Regimento PIBID – UFRRJ os objetivos do programa na instituição são:

- I. Fortalecer a formação inicial dos licenciandos para a Educação Básica fim de valorizar a carreira docente.
- II. Contribuir para a melhoria da qualidade da Educação Básica;
- III. Promover a articulação integrada da UFRRJ com a Educação Básica da rede pública, em proveito de uma sólida formação docente inicial;
- IV. Elevar a qualidade da formação inicial de professores nos cursos de licenciatura, promovendo a integração entre a Educação Superior e a Educação Básica;
- V. 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 Parceiras da rede pública;
- VI. Inserir os licenciandos no cotidiano de Escolas Parceiras 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;
- VII. Valorizar o espaço da escola pública como campo de experiência para a construção do conhecimento na formação de professores para a educação básica;
- VIII. Proporcionar aos futuros professores participação em ações, experiências metodológicas e práticas docentes inovadoras, articuladas com a realidade local da escola;
- IX. Incentivar Escolas Parceiras públicas de Educação Básica, mobilizando seus professores como co-formadores dos futuros docentes e tornando-as protagonistas nos processos de formação inicial para o magistério, e;
- X. Contribuir para a articulação entre teoria e prática necessárias à formação dos docentes, elevando a qualidade das ações acadêmicas nos cursos de licenciatura. (REGIMENTO INTERNO DO PROGRAMA INSTITUCIONAL DE BOLSA DE INICIAÇÃO À DOCÊNCIA – PIBID/UFRRJ ,2013).

2.5 O PIBID Geografia na UFRRJ – Instituto Multidisciplinar.

O curso de licenciatura em geografia da UFRRJ, campus Nova Iguaçu, tornou-se realidade no ano de 2010, tendo a primeira turma iniciado a graduação em agosto do mesmo

ano. No ano de 2011, o curso passa a fazer parte do programa institucional de bolsas de iniciação a docência (PIBID). A oferta de bolsas foi dada da seguinte forma: quinze bolsas para estudantes de graduação, duas bolsas para professores da rede pública de ensino básico e uma bolsa destinada a um docente do curso de licenciatura em geografia do campus de Nova Iguaçu.

As diretrizes para o projeto foram elaboradas por uma comissão de professores do curso de geografia, que através de uma decisão colegiada indicaram a professora Cristiane Cardoso como coordenadora de área. Importante ressaltar a participação da professora Edileuza Dias de Queiroz, na época representante da Escola Municipal Professor Osires Neves³, que seria a escola sede do projeto, na elaboração do projeto, reforçando o objetivo do PIBID de fazer uma ponte entre Universidade e escola básica. Alguns meses depois o projeto foi aprovado, tendo como integrantes quinze bolsistas de iniciação científica, a professora Cristiane Cardoso como coordenadora de área e dois professores supervisores das escolas parceiras: Escola Municipal Professor Osires Neves e Colégio Estadual Don Adriano Hipólito⁴. Para Cardoso e Queiroz (2016):

O objetivo principal do projeto foi proporcionar aos graduandos em licenciatura, desde a sua formação, a inserção no cotidiano escolar, uma real aproximação da universidade com o ensino fundamental, contribuindo, por um lado, para expandir as possibilidades de diálogos no ensino escolar e, por outro lado, para o aumento do interesse e melhoria do desempenho dos alunos na disciplina geografia. Envolveu ainda os docentes das escolas parceira do projeto, contribuindo para a formação continuada destes (CARDOSO, QUEIROZ, 2016, p. 23).

O tema do projeto desenvolvido pelo PIBID Geografia – IM é “Desvendando novas fronteiras: o uso de diversas linguagens para abordagem dos conteúdos curriculares da geografia”. Tendo por objetivo incentivar o uso de diferentes recursos em sala de aula como as novas tecnologias, a produção de recursos didáticos e ressignificação das velhas metodologias afim de atingir positivamente o aprendizado dos estudantes.

A motivação para a escolha do tema do projeto surgiu a partir do entendimento de que há uma real necessidade do uso diversificado de linguagens para o ensino da geografia escolar, além de análises e debates baseados a partir da leitura dos Parâmetros Curriculares Nacionais (PCN) e outras orientações curriculares. A produção de recursos didáticos diferenciados possibilita à experimentação de vivências pedagógicas são facilitadoras na relação de ensino-aprendizagem, tornando o conhecimento mais atrativo, crítico e significativo para o estudante.

No início do projeto PIBID Geografia – IM, as duas instituições de ensino do município de Nova Iguaçu, Rio de Janeiro, participantes foram: a Escola Municipal Osires Neves e o Colégio Estadual Dom Adriano Hipólito. Essas duas instituições foram escolhidas devido ao fato de apresentarem nota relativamente baixa no IDEB (Índice de Desenvolvimento da Educação Básica). No ano de 2013, o projeto deixou de atuar no Colégio Dom Adriano Hipólito e passou a trabalhar no CIEP 317 – Aurélio Buarque de Holanda⁵.

Sobre as metodologias utilizadas no projeto:

³ A Escola Municipal Professor Osires Neves está localizada no bairro Vila Nelly, no município de Nova Iguaçu, atende cerca de 900 estudantes, da educação infantil ao 9º ano do Ensino Fundamental.

⁴ O Colégio Dom Adriano Hipólito está localizado no centro do município de Nova Iguaçu, atende aproximadamente 680 estudantes em três turnos, desde o segundo segmento do Ensino Fundamental ao Ensino Médio.

⁵ O CIEP 317 – Aurélio Buarque de Holanda está localizado no bairro Engenho Pequeno, município de Nova Iguaçu. A escola atende aproximadamente 790 estudantes de todos os níveis (Ensino Fundamental, Médio e EJA).

A metodologia utilizada para o desenvolvimento das atividades foi implantar oficinas e estudos do meio, nos quais o conteúdo foi transmitido de forma diferenciada, levando à reflexão e o questionamento dos temas abordados. Para isso, foram utilizadas construções de maquetes, fotografias, mapas, música, jogos, teatros, jornais, entre outros métodos didáticos (CARDOSO, QUEIROZ, 2016, p. 25).

No PIBID Geografia – IM os bolsistas de iniciação à docência, uma vez na semana, planejam as oficinas que são ministradas nas escolas participantes do projeto. Além do planejamento, confeccionam materiais didáticos, e participam de debates e análises de textos e vídeos referentes ao ensino de geografia. Esse espaço constitui em um momento de extrema relevância para o processo de formação desses futuros profissionais que provavelmente, quando entrarem em uma sala de aula como professores regentes, saberão como agir.

Nas escolas participantes do projeto, o PIBID funciona no contraturno das aulas. Os bolsistas de iniciação à docência oferecem oficinas lúdicas que possibilitam trabalhar os temas relacionados a disciplina de geografia de maneira atrativa, o que facilita o processo de ensino-aprendizagem dos estudantes. Sobre as atividades desenvolvidas pelos bolsistas do PIBID – Geografia IM, Cardoso e Queiroz (2016) salientam:

As atividades dos “pibidianos” não se resumem às ações nas escolas. Antes de irem ao “campo”, são realizados os planejamentos, as pesquisas bibliográficas, a construção de materiais didáticos e oficinas e os debates sobre artigos científicos. Isto colabora para as reflexões sobre a utilização de diferentes linguagens, o que muito contribui para que esse futuro professor tenha um olhar diferente em relação à construção dos conceitos geográficos, levando, por conseguinte, a um ensino significativo de Geografia. As atividades planejadas para os alunos da escola priorizam algumas técnicas/práticas e metodologias, a que chamamos de “alternativas” ou ressignificadas, as quais traduzem a linguagem conceitual para os alunos e, assim, facilitam a compreensão acerca do meio em que eles se inserem. Essa interação leva à construção de conhecimento. (CARDOSO, QUEIROZ, 2016, p. 38).

É inegável que o Programa constitui-se em uma das alternativas para fortalecer a formação inicial dos futuros docentes, considerando as conexões entre os diversos saberes. A oportunidade que os bolsistas possuem de estar no cotidiano escolar, de vivenciando a escola em sua plenitude, desde os espaços de gestão, as práticas docentes, a relação entre professores, professores e alunos, até a presença ou ausência da família na escola, permitem compreender a escola como um lócus de formação e a oportunidade real de fazer a opção consciente pela profissão docente. Sobre a importância do vínculo entre o PIBID e a escola básica, Bueno (2013) salienta:

O vínculo do PIBID com a escola está possibilitando aos alunos bolsistas, futuros professores, a construção de novos saberes, ou seja, de saberes específicos referentes à formação do educador. Entre tais saberes destacam-se os fundamentos teóricos, os procedimentos e as atitudes pedagógicas, as reflexões teórico-práticas sobre as atividades realizadas. Ainda está facilitando a aproximação da escola com os eventos da universidade, bem como a consideração e o respeito às equipes pedagógicas das unidades escolares envolvidas no programa” (BUENO, 2013, p. 156).

Já passaram pelo PIBID Geografia – IM 33 bolsistas de iniciação à docência, 4 supervisores e 1 coordenadora de área. Atualmente o projeto é coordenado pelas docentes: Cristiane Cardoso e Edileuza Queiroz, conta com 2 supervisoras e 12 bolsistas de iniciação à docência.

O PIBID Geografia – IM trabalha com projetos, semelhante ao que propõe a pedagogia de projetos, traz um novo significado para o espaço escolar, pois o processo de ensino e aprendizagem deixa de ser apenas um ato de memorização de conteúdos e desfaz a ideia de que ensinar seja somente repassar conteúdos prontos para os estudantes. Lembrando que o PIBID funciona como uma atividade extra classe, realizada apenas uma vez na semana nas escolas.

Trabalhar com projetos requer a compreensão de que o conhecimento é construído a partir de relações cognitivas, sociais e emocionais com os contextos presentes nas escolas. Para Hernández (1998) o trabalho por meio de projetos pode permitir:

- a) Aproximar-se da identidade dos alunos e favorecer a construção da subjetividade, longe de um prisma paternalista, gerencial ou psicologista, o que implica considerar que a função da Escola NÃO É apenas ensinar conteúdos, nem vincular a instrução com a aprendizagem.
- b) Revisar a organização do currículo por disciplinas e a maneira de situá-lo no tempo e no espaço escolares. O que torna necessária a proposta de um currículo que não seja uma representação do conhecimento fragmentada, distanciada dos problemas que os alunos vivem e necessitam responder em suas vidas, mas, sim solução de continuidade.
- c) Levar em conta o que acontece fora da Escola, nas transformações sociais e nos saberes, a enorme produção de informação que caracteriza a sociedade atual, e aprender a dialogar de uma maneira crítica com todos esses fenômenos (HERNÁNDEZ, 1998, p. 61).

O projeto, além de ser decidido pelos estudantes, deve ter um tema relevante para que eles possam se envolver na atividade para a resolução dos problemas levantados no projeto. Dessa forma, aprender ganha um novo sentido pois há possibilidades de interação dos alunos ao decidirem, opinarem e debaterem sobre o tema apresentado e conduzido pelos professores em conjunto com os estudantes.

Existem princípios norteadores para trabalhar com projetos, Dewey (1979) cita quatro condições que são caracterizadas como parte de um projeto, a saber: a primeira condição é o interesse do estudante como base indispensável para desenvolver o projeto. O segundo seria que o projeto deve possuir um real significado para a vida do estudante; o terceiro que no desenvolvimento do projeto fossem apresentados problemas capazes de gerar curiosidades em busca de informações e o desejo dos alunos em continuar aprendendo. Por fim, a quarta condição seria o tempo que o projeto precisa para ser desenvolvido. Dessa forma para Hernández (1998):

A partir desses princípios, e segundo Dewey, o Método por Projetos não é uma sucessão de atos desconexos e sim uma atividade coerentemente ordenada, no qual um passo prepara a necessidade do seguinte, e na qual cada um deles se acrescenta ao que já se fez e o transcende de um modo cumulativo (HERNÁNDEZ, 1998, p.68).

Dentro dessa perspectiva os estudantes também são responsáveis pela aprendizagem, tendo prazer em expor suas descobertas, hipóteses, criações e conclusões. Para Esteban (2003),

A pedagogia de projetos estimula a introdução de atividades mais dinâmicas na relação ensino-aprendizagem. Atividades cooperativas, baseadas no diálogo, em que professores e professoras, alunos e alunas interagem no processo permanente de construção de conhecimentos. Essa modalidade, que pretende produzir aulas mais favoráveis à aprendizagem, também imprime um novo desenho ao processo de ensino, exigindo uma redefinição das ações relacionadas ao ensinar e ao aprender (ESTEBAN, 2003, p. 83)

A pedagogia de projetos trabalha na perspectiva de construção de conhecimentos, portanto, aprender é um processo. Diante do exposto, podemos considerar que as atividades desenvolvidas pelo PIBID –Geografia IM são pautadas em uma pedagogia de projetos que leva aos estudantes das escolas básicas a terem um novo olhar sobre o ensino de Geografia, compreendendo o significado do que é aprendido em sala de aula e sua relação com o seu cotidiano.

Salientamos que o PIBID Geografia- IM trabalha com temas centrais, escolhidos de acordo com a sua relevância, pelos coordenadores, licenciandos e alunos da escola básica para serem trabalhados durante o ano. Entre as temáticas centrais, o PIBID já trabalhou: As Eras Geológicas, Baixada Fluminense, O meio Ambiente, entre outros. A partir dessa temática central os graduandos fazem um planejamento anual em conjunto dos coordenadores e supervisores, destacando os temas que serão trabalhados em cada aula – sempre associados à temática central.

CAPÍTULO III

3. ESTUDO DE CASO SOBRE O PIBID – GEOGRAFIA – UFRRJ – INSTITUTO MULTIDISCIPLINAR.

Como já explanado nos capítulos anteriores, os problemas vivenciados na educação brasileira são inúmeros. Não é incomum nas escolas encontrar alunos desmotivados em relação à aprendizagem, professores vivenciando a precariedade nas suas condições de trabalho, que variam desde as exaustivas jornadas de trabalho até as salas de aula superlotadas, a desestrutura das famílias que acabam por transmitir a responsabilidade da educação do estudante para o professor, entre outros.

Além disso, vivenciamos transformações significativas nas formas aceleradas e flexibilizadas de vivenciar o tempo e o espaço, como bem analisam Queiroz e Cardoso (2016):

Algumas pessoas são fruto dessa pós-modernidade, muitas vezes, são consideradas analfabetas funcionais, mas estão completamente conectadas ao mundo global através das redes sociais, internet, celulares modernos, televisão, rádio, entre tantos outros meios de comunicação. As informações circulam numa velocidade extraordinária, de modo que um acontecimento no Japão pode ser transmitido para o restante do mundo quase que instantaneamente numa página do Facebook. Conhecemos o mundo inteiro sem sair da frente do computador, algumas vezes bem mais do que o nosso próprio bairro. Assim, a informação está disponível para quase todos, porém a formação não acompanha esse processo (QUEIROZ E CARDOSO, 2016, p. 58).

Diante disso, precisamos pensar nas escolas diante dessa modernidade. Sabe-se que a maior parte delas não acompanhou esse processo da modernidade, estando presas tanto metodologicamente, quanto nas práticas, ao século XX. E quanto a realidade do ensino de Geografia, não é diferente. O ensino de Geografia, na maioria das escolas, ainda mantém uma prática tradicional, onde predomina a memorização de conteúdos e o uso exclusivo do livro didático como recurso, tornando a disciplina pouco atrativa para os estudantes.

Desse modo, é necessário repensar as práticas e metodologias aplicadas ao ensino de Geografia para que a disciplina torne-se significativa para o estudante. Neste capítulo, pretendemos abordar sobre as diferentes metodologias

3.1 As Metodologias alternativas trabalhadas pelo PIBID Geografia – IM

Grande parte dos professores se queixa da falta de motivação dos alunos para a aprendizagem. Para Couto (2014) é preciso reconhecer que esse desinteresse está relacionado a permanência na escola de uma geografia descritiva produzindo um estranhamento entre o discurso geográfico da sala de aula e aquilo que os estudantes vivenciam.

O Programa Institucional de Bolsa de Iniciação à Docência (PIBID) faz o uso das metodologias alternativas ao modelo tradicional. Essas metodologias apontam importância de levar em consideração o conhecimento prévio do aluno tornando-os agentes ativos da ação de aprender, evidenciando o seu protagonismo no sistema.

O PIBID Geografia –IM utiliza práticas e metodologias consideradas “alternativas” e (re)significam as práticas, que apesar de antigas, são importantes no contexto escolar. De acordo com Cavalcanti (2010) podemos entende-se por linguagens alternativas:

[...] outras formas de linguagem, além da verbal e outros gêneros de texto, além dos gêneros didáticos tradicionais- o filme de ficção, o documentário, a música, a fotografia, a literatura, o texto jornalístico, o teatro, a charge, o jogo virtual, o computador e a internet (CAVALCANTI, 2010, p. 10).

De acordo com Queiroz e Cardoso (2016), o uso de linguagens alternativas no ensino de geografia torna a aprendizagem mais significativa para os estudantes, levando a maior interação e participação destes nas aulas. A criatividade do professor ou professora quando aliadas as novas metodologias ou as velhas (re) significadas podem levar aos estudantes à criatividade e ao entusiasmo em relação ao conteúdo ensinado. No entanto, vale salientar a importância da forma como são utilizados alguns desses recursos didáticos, pois, dependendo de como é feita a abordagem, o recurso pode não surtir o efeito esperado e ser transformado em uma prática tão tradicional quanto a utilização do livro didático, por exemplo.

Para Cavalcanti (2013):

Pelos relatos de pesquisas, percebe-se que os professores têm incluído em suas aulas textos de internet, letras de música, principalmente o rap, livros literários, vídeos com filmes ou programas de televisão. No entanto, as atividades ainda precisam estar mais incorporadas ao cotidiano das aulas e trabalhadas de modo articulado ao conteúdo, como formas de expressão do conteúdo, como mediação para a construção do saber sistematizado, e não como algo que foge ao cotidiano ou como ilustração de temas (CALVANCANTI, p. 10,2013).

Muitas são as metodologias alternativas utilizadas pelo PIBID Geografia- IM⁶ que possibilitam o ensino de geografia de maneira lúdica e atrativa. Iremos abordar durante esse texto três diferentes metodologias utilizadas pelo PIBID Geografia –IM, afim de, compreender as formas de apropriação desses recursos e como estes podem melhorar o processo de ensino aprendizagem de Geografia.

3.1.1 O Uso de Mapas no Ensino de Geografia

Quando pensamos em ensino de geografia, logo associamos ao uso de mapas. A utilização desse recurso não é nenhuma novidade, no entanto, a forma de utilizá-lo em sala de aula faz toda a diferença. É necessário ir além do tradicionalismo de decorar países, capitais, nomes de rios, entre outros. Desse modo, é preciso (re) significar o uso desse recurso.

Saber orienta-se é fundamental para as situações básicas do cotidiano, como a necessidade de encontrar um endereço, por exemplo. Historicamente a compreensão do espaço geográfico foi essencial para a tomada de territórios, para localizar recursos e compreender as relações que ocorrem nesse espaço.

Por estudar a dinâmica socioespacial, a geografia faz uso de mapas para compreensão da mesma, já que estes são formas de representação do espaço, podendo apresentar diferentes fenômenos da realidade, levando ao enriquecimento das aulas de geografia e conseqüentemente ao avanço no

⁶ As diferentes metodologias aplicadas no PIBID Geografia UFRRJ- Instituto Multidisciplinar que são abordadas nessa pesquisa fazem parte do livro: Rompendo os muros entre a Escola e a Universidade – Teoria, Práxis e o Ensino de Geografia na Educação Básica, 2016, das autoras: Cristiane Cardoso e Edileuza Queiroz.

conhecimento geográfico. Apesar de os mapas aparecerem com frequência nos livros didáticos de geografias, muitas vezes, perdem sua real utilidade, sendo vistos apenas como instrumentos de localização ou como meras ilustrações, ignorando-se o potencial dessa linguagem visual (ALBUQUERQUE, GOMES, SANTOS, 2016, p.76).

Dessa forma, fazer o uso de mapas em sala de aula, deve ir além da visualização de mapas prontos, distantes da realidade dos estudantes. Cabe ao professor ou professora de geografia orientar e contribuir para a formação do estudante que saiba ler e interpretar mapas de maneira consciente, tornando-o assim um leitor crítico dos mapas.

Um bom começo para estimular o interesse dos estudantes com mapas é trabalhar o espaço vivido por eles, como por exemplo, o trajeto casa-escola. O mapa mental permite que o professor ou professora entenda e avalie seus alunos e alunas a partir dos desenhos produzidos por eles. O aluno representará os elementos do espaço que possuem mais relevância para eles e, com isso, eles exercitam a capacidade de interpretar e representar a realidade através dos mapas.

Sobre as experiências vivenciadas com o uso de mapas nas aulas de geografia ministradas pelo PIBID –IM, podemos destacar as experiências educacionais realizadas com os alunos do ensino fundamental – segundo segmento, obtidas nas escolas participantes do projeto no ano de 2012, a saber:

[...] montamos um mapa do município de Nova Iguaçu, com alguns pontos de referência, tais como a Rodovia Presidente Dutra, a Serra de Madureira e a Reserva Biológica de Tinguá. Pedimos aos alunos que localizassem alguns bairros importantes do município de Nova Iguaçu e nos outros municípios fronteiriços. Foi notória a confusão que os alunos fizeram entre bairro e município. Muitos alunos confundiam bairros com municípios e vice-versa. Notamos que faltava a eles maior conhecimento cultural e cartográfico do seu próprio município e da região onde ele estava inserido (ALBUQUERQUE, GOMES, SANTOS, 2016, p.84).

Outra experiência com o uso de mapas realizada pelos bolsistas de iniciação à docência, orientados por coordenadores e supervisores, foi a confecção de um mapa dos municípios da Baixada Fluminense, somados aos municípios do Estado do Rio de Janeiro que integram a região metropolitana. Confeccionaram também, uma tabela com o nome dos municípios seguidos de um espaço para que fosse colocado um número. Foram entregues aos alunos um questionário para responderem com seus responsáveis que serviriam de dados para a atividade proposta. Com as respostas dos questionários trazidas pelos estudantes, os bolsistas analisaram onde os responsáveis pelos alunos e alunas moravam e para onde eles se deslocavam para trabalhar. Com esses dados montaram um fluxograma de setas, indicando os municípios de onde os responsáveis residiam para o município onde trabalhavam. A espessura da seta variava de acordo com o número de pessoas que se deslocavam para determinados locais.

Essa experiência possibilitou que os estudantes da escola básica entendessem com maior clareza os movimentos migratórios a partir da realidade vivenciada diariamente pelos seus responsáveis, este fato torna a aprendizagem mais significativa para o estudante. Para os bolsistas de iniciação à docência que realizaram essas atividades a experiência foi relevante, a saber:

As experiências vivenciadas por meio de atividades realizadas com mapas, gráficos e fluxogramas no Pibid geografia – IM/ UFRRJ foram muito relevantes, pois nos permitiu, de forma lúdica, expressar os fluxos urbanos no mapa com grande facilidade. Tais atividades fizeram com que os alunos compreendessem a funcionalidade do esquema de um fluxograma e a forma

de seu arranjo, para buscar uma melhor exposição de dados utilizando a linguagem gráfica (ALBUQUERQUE, GOMES, SANTOS, 2016, p.90).

Fica clara a importância dessas metodologias para as aulas de geografia mais dinâmicas, prazerosas e capazes de facilitar o processo de ensino e aprendizagem.

3.1.2 O Uso de Maquetes no Ensino de Geografia

A utilização de maquetes é um importante recurso pedagógico no ensino de geografia, pois é uma excelente ferramenta metodológica, que possibilita a ação do aluno sobre o objeto além de aproximar da realidade os conceitos a serem trabalhados em sala de aula, na disciplina de geografia. O uso desse recurso possibilita que o estudante tenha a percepção da geografia de forma concreta, promovendo a capacidade de observação, análise e interpretação.

O trabalho com maquetes no ensino de geografia pode proporcionar o interesse real dos alunos e alunas pela disciplina e sobre os conceitos apresentados pelo professor ou professora. Através da visualização em terceira dimensão do objeto estudado, o docente pode introduzir diferentes conceitos e informações, passando do concreto até chegar à um nível de abstração necessário para a interpretação de mapas e cartas, por exemplo.

Para Medeiros e Richter (2016) faz-se necessário ressaltar que a construção de maquetes não pode ser considerada o único ou melhor método de transmissão de ensino de geografia, mas essa prática pode e deve ser acompanhada de outras, caso seja necessário.

Sobre a experiência na utilização de maquetes no PIBID- Geografia – IM:

[...] durante o projeto, a confecção de maquetes foi uma metodologia bastante explorada. Percebe-se que, ao aplicar a construção dessa metodologia com um prévio suporte teórico acerca do tema trabalhado e considerar o que foi/é vivenciado pelos alunos, torna-se muito enriquecedor. A maquete, como representação de algo, é de grande ajuda para finalizar e formar um produto do que foi estudado. É importante ressaltar que as atividades realizadas com a confecção de maquetes não estão desarticuladas de outras metodologias lúdicas e importantes para o ensino de geografia (MEDEIROS E RICHTER, 2016, p. 99-100).

Nas imagens abaixo representam atividades desenvolvidas com os alunos das escolas participantes do projeto, em outubro de 2012, quando o PIBID Geografia – IM organizou uma exposição intitulada: “Olhares sobre a Baixada Fluminense: Interloquções entre Universidade, Escola e Comunidade”, que ocorreu no dia 24 de outubro de 2012, na UFRRJ – campus Nova Iguaçu.

Essa exposição teve como principal objetivo apresentar os resultados da pesquisa realizada pelo projeto em conjunto com as escolas parceiras, sobre a Baixada Fluminense. Essa pesquisa permitiu um maior conhecimento da realidade local, além de apresentar várias atividades desenvolvidas por estudantes das escolas envolvidas no projeto.

Na exposição havia um espaço reservado para trabalhar com a confecção de maquetes sobre as cidades e os principais problemas socioambientais que nelas existem.



Imagem 3. Maquete confeccionada por alunos de escolas parceiras. Fonte: Paula Matain, 2012.



Imagem 4. Maquete confeccionada por alunos de escolas parceiras. Fonte: Paula Matain, 2012.

3.1.3 A utilização de Jogos no Ensino de Geografia

Como exposto anteriormente, é inegável a importância de diferentes recursos didáticos que venham auxiliar o processo de ensino e aprendizagem em geografia. A fim de romper moldes tecnicistas de ensino, o projeto PIBID – Geografia – IM, se apropria da utilização de diversas linguagens que possibilitam a representação do espaço geográfico e dos conceitos da geografia.

Quando professores pensam no processo de aprendizagem, logo imaginam a atividade que será aplicada para os alunos. No entanto, para Castellar e Vilhena (2010):

Aprender é mais que fazer algo, é mais que um conjunto de atividades; é um processo de mão dupla, pois pode explicar tanto a eficácia quanto a ineficácia de uma aprendizagem, o que nos permite rever nossas ações e aprimorá-las. Ela deve ser entendida como um processo de aquisição do conhecimento e também como teoria que auxilia na forma de ensinar, ou como um método para criar condições para o aluno aprender um determinado tema ou conteúdo (CASTELLAR E VILHENA, 2010, p.43).

O uso de jogos no ensino de geografia é uma estratégia enriquecedora, principalmente quando o conteúdo do jogo a ser trabalhado tenha elementos do cotidiano dos estudantes. Além disso, a aula passa ter um caráter lúdico, onde o professor pode associar a explicação teórica com a brincadeira proposta no jogo. Para Castellar e Vilhena (2010):

Os jogos e as brincadeiras são situações de aprendizagem que propiciam a interação entre alunos e entre alunos e professor, estimulam a cooperação, contribuem também para o processo contínuo de descentração, auxiliando na superação do egocentrismo infantil, ao mesmo tempo em que ajudam na formação de conceitos. Isso significa que eles atuam no campo cognitivo, afetivo, psicomotor e atitudinal. Eles permitem integrar as representações sociais adquiridas pela observação da realidade e dos percursos percorridos no jogo. Podemos afirmar que os jogos auxiliam a aprender a pensar e a pensar sobre o espaço em que se vive (CASTELLAR E VILHENA, 2010, p.44).

Os jogos auxiliam na formação cidadã e no respeito ao próximo, pois requer cooperação e tomadas de decisões para que a brincadeira ocorra. Os jogos precisam ter situações claras e precisas, estimular o raciocínio e a tomada de decisão, o que contribui para a melhoria da capacidade cognitiva do estudante. O professor precisa ser claro quanto aos objetivos do jogo para que os conteúdos didáticos que serão articulados com essa atividade não se percam.

O PIBID Geografia – IM utiliza os jogos como um recurso pedagógico para sistematização dos conteúdos abordados em salas de aulas. Os jogos são produzidos pelos bolsistas de iniciação à docência e orientados pelos coordenadores e supervisores. Abordaremos

aqui alguns desses jogos, produzidos pelo PIBID – Geografia para abordar a temática da Baixada Fluminense.

Entre os jogos podemos citar:

- “*Quebra- cabeça da Baixada*”, produzido pela bolsista Natália Rondon⁷, que têm por objetivo auxiliar o estudante na localização dos municípios integrantes da Baixada Fluminense.
- “*O Quiz da Baixada Fluminense*”: produzido pelas bolsistas: Isabela Medeiros⁸, Jessica Assunção⁹, Jessica Albuquerque¹⁰, Paula Matain¹¹ e Tamires Gonçalves¹². Este é um jogo de perguntas e respostas sobre aspectos históricos e econômicos da Baixada Fluminense. Este jogo foi aplicado após aulas que apresentaram como tema a formação histórica e economia da Baixada Fluminense. O quis funcionou como uma revisão da matéria apresentada durante as aulas.
- “*O que você sabe sobre o seu Lixo?*”: produzido pelas bolsistas Isabela Medeiros, Paula Matain e Tamires Gonçalves. Esse jogo retrata as questões ambientais relacionadas ao descarte inadequado de resíduos sólidos. Esse fato é recorrente nos municípios da Baixada Fluminense, desse modo, os estudantes puderam compreender as consequências geradas pela má destinação do lixo pelas pessoas e por indústrias. Além dos problemas o jogo também informa sobre as possíveis destinações adequadas para cada tipo de resíduo e o melhor tratamento a ser dado para cada um deles.

Na Imagem 3, abaixo, as autoras do jogo “O que você sabe sobre o seu lixo?” na Jornada de Iniciação científica na UFRRJ/Seropédica, dos dias 07 e 08 de novembro de 2012.



Imagem 5. Apresentação do jogo: “O que você sabe sobre o seu lixo?” na Jornada de Iniciação científica na UFRRJ/Seropédica.

Apresentamos aqui, algumas das metodologias alternativas para o ensino de Geografia, há ainda inúmeras outras como: a música, os vídeos, a fotografia, o teatro, o trabalho de campo, entre outros.

Cabe ao professor ou professora analisar qual a melhor metodologia a ser utilizada de acordo com as suas intenções e sempre atento se está havendo de fato a aprendizagem ou não.

⁷ Período de permanência no PIBID Geografia –IM (01/07/2011 – 01/08/2013).

⁸ Período de permanência no PIBID Geografia –IM (01/07/2011 – 28/02/2014).

⁹ Período de permanência no PIBID Geografia –IM (01/07/2011 – 01/03/2013).

¹⁰ Período de permanência no PIBID Geografia –IM (01/07/2011 – 28/02/2014).

¹¹ Período de permanência no PIBID Geografia –IM (01/07/2011 – 01/03/2013).

¹² Período de permanência no PIBID Geografia –IM (01/07/2011 – 07/03/2013).

É preciso clareza para definir os objetivos das aulas e os materiais didáticos adequados para utilizar com os estudantes. Essa organização pode ajudar o docente a desenvolver o conteúdo de maneira mais significativa para os alunos e alunas.

3.2 Reflexões sobre a significação do PIBID Geografia – IM na formação de professores de Geografia.

A dicotomia entre teoria e prática é um obstáculo a ser superado na formação de professores. Para muitos, o docente ter “prática “em sala de aula é simplesmente repassar as teorias aprendidas da Universidade, o que não é real. Gonzatti e Vitória (2013) comentam sobre essa dicotomia:

Ela é, ao mesmo tempo, causa e consequência da fragmentação curricular, assentada na visão racionalista-positivista de conhecimento. Se, por um lado, como causa, essa distinção inspira a formação de professores, organizada a partir de princípios epistemológicos e ideológicos que separam e hierarquizam o trabalho intelectual e o trabalho manual, o conhecimento teórico e o prático, com sobrevalorização do primeiro em detrimento do segundo, por outro, como consequência, os currículos com prevalência de componentes curriculares de natureza disciplinar, vão implicitamente construindo crenças acerca do trabalho docente, como a de que o domínio do conteúdo constitui a principal competência do professor, enquanto sua transmissão é um processo simples, basta saber comunicar-se. No entanto, o próprio discurso sobre teoria e prática precisa ser problematizado. Os saberes necessários à ação docente têm naturezas diferentes, precisam ser articulados, portanto, é preciso romper com a noção de que a prática é aplicação da teoria, que geralmente é a conotação implícita quando nos referimos a essa articulação (GONZATTI E VITÓRIA, 2013, p. 34).

No que diz respeito ao ensino de geografia, essa dicotomia precisa ser superada para que seja possível alcançar um ensino eficaz e de qualidade. Para isso, o futuro professor precisa compreender, ainda na sua formação acadêmica, que é preciso articular o campo da formação com o campo da prática. A prática é constituída no espaço da escola, onde o futuro professor irá desenvolver o seu trabalho. É preciso perceber o ambiente escolar como um cenário gerador de teorias, e não apenas um espaço de aplicação da teoria (GONZATTI E VITÓRIA, 2013). Diante de todo o contexto exposto até aqui podemos considerar que o PIBID Geografia –IM, tem a preocupação com a superação dessa dicotomia, ao articular teoria e prática e a fomentar a aproximação entre universidade e escola.

Partindo desse princípio o quarto capítulo desta dissertação busca analisar alguns aspectos evidenciados nos questionários respondidos por estudantes egressos do curso de licenciatura em Geografia da Universidade Federal Rural do Rio de Janeiro, Campus Nova Iguaçu, afim de compreender a importância do PIBID na formação destes. Na tentativa de alcançar esse objetivo, o presente estudo respalda-se em caminhos metodológicos propostos por Moraes (2003), em que a análise da pesquisa é constituída por três elementos: unitarização, categorização e comunicação, detalhados anteriormente.

Desse modo, buscamos levantar dados sobre as motivações dos estudantes egressos no atual ofício da docência, além de buscar compreender e interpretar as opiniões e expectativas dos entrevistados. Portanto, não há um interesse em obter um resultado fechado, mas sim indícios do quanto o PIBID auxiliou/ ou não na formação desses licenciados.

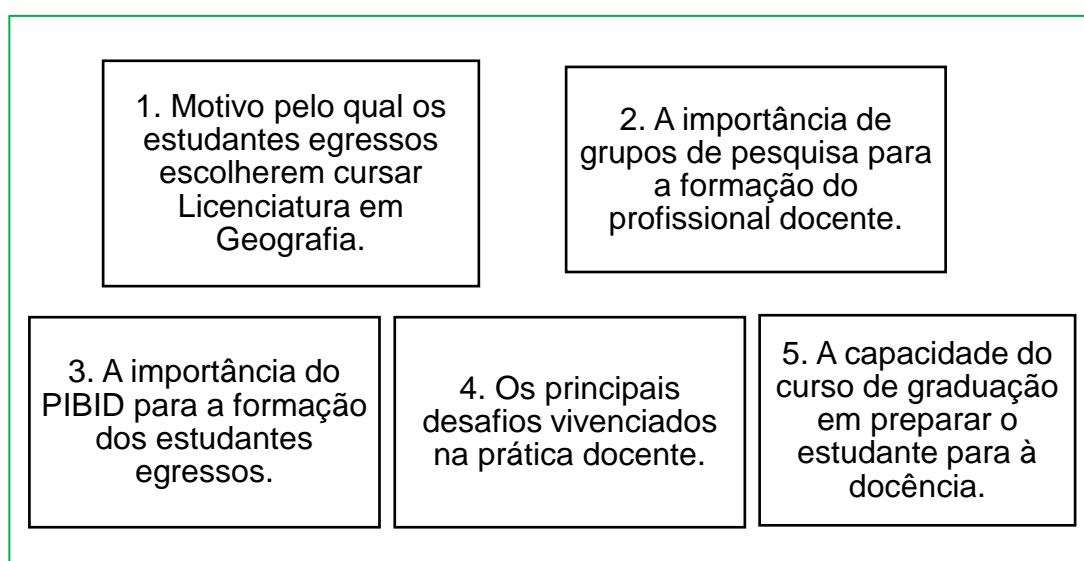
Os questionários dissertativos foram elaborados com perguntas referentes a formação acadêmica, as inspirações e motivações para tornar-se professor ou professora de Geografia, a importância do PIBID para o curso de geografia no Instituto Multidisciplinar e as principais dificuldades encontradas por aqueles que já lecionam.

Foram distribuídos dez questionários para alunos egressos não participantes do e outros dez questionários para os estudantes egressos que participaram do PIBID Geografia – IM. Desse universo, recebemos a resposta de doze questionários, apenas. Sendo seis questionários de estudantes egressos participantes, e outros seis de estudantes egressos não participantes do PIBID Geografia – IM. Deste modo, analisamos estes doze questionários ao todo.

Embora tendo sido dado foco às questões, as respostas são abertas e, por isso, espontâneas desse modo, buscamos alcançar apenas indicativos de importância do PIBID na formação de professores de geografia e não quantificar dados. Verificamos muita concordância nas respostas entre os participantes, conforme se observará nas análises expostas.

A partir da análise dos questionários construímos as categorias de análise, demonstradas na Figura 2 a seguir:

FIGURA 2: CATEGORIAS DE ANÁLISE: EIXOS NORTEADORES PARA A ANÁLISE DOS QUESTIONÁRIOS:



ORGANIZAÇÃO: MEDEIROS, I. B. (2017)

3.2.1 As motivações dos estudantes egressos para a escolha pelo curso de Licenciatura em Geografia.

As perguntas relacionadas as motivações dos estudantes egressos para a escolha pelo curso de Licenciatura em Geografia foram inspiradas na pesquisa realizada por Tardif e Raymond (2000), que trazem a ideia de que os saberes experienciais do professor não são adquiridos somente no trabalho em sala de aula, mas em grande parte, são aprendizagens adquiridas no decorrer da própria história escolar do profissional. Sendo assim, para Tardif e Raymond (2000) grande parte do que os professores e professoras sabem sobre o ensino, sobre os papéis do professor e sobre como ensinar provém de sua própria história de vida. Esses saberes não são inatos, mas produzidos através da socialização. Ainda de acordo com Tardif: “os professores são trabalhadores que foram imersos em seu lugar de trabalho durante aproximadamente 16 anos (em torno de 15.000 horas), antes mesmo de começarem a trabalhar.”

Para Richter (2013, p. 108) é preciso compreender que os indivíduos possuem uma história social e que suas práticas são resultantes de seu desenvolvimento ao longo do tempo e,

que é preciso considerar ainda, as condições específicas de cada indivíduo a partir da condição social, especificidades a partir de sua espacialização, atividades que exercem, entre outros.

Gadotti (2003), inspirado em Paulo Freire, menciona sobre a “boniteza” de ser professor, do sonho de tantos jovens em seguir essa profissão. No entanto, a realidade por muitas vezes é diferente do sonho. Devido a desvalorização do professor em nosso país, muitos estudantes desistem de ingressar em cursos de licenciatura, ou ainda, ingressam nos curso sem o intuito de se dedicar às salas de aula. Segundo Gadotti (2003), muito estudantes revelam desinteresse em seguir a carreira do magistério, mesmo estando num curso de formação de professores, principalmente devido as condições concretas do exercício da profissão. Preparam-se para ser professor e irão exercer outra profissão.

Sobre a desvalorização que o professor sofre no Brasil, Gadotti (2003) menciona:

O brasileiro desvaloriza o professor. É o que se poderia deduzir de um dito que se tornou popular nas últimas décadas no Brasil: “Quem sabe faz, quem não sabe ensina”. É sinistro. Essa destruição da imagem do professor custará muito caro, dizia já em 1989, o jornalista Leonardo Trevisan: “Todos dizem que gostam muito dos professores, mas não chegam a incomodar-se muito com o fato de que há tempos eles recebem um salário de fome. O salário é a parte mais visível de uma condição – da qual decorre um papel social que se descaracterizou por completo... Só quem não quer ver não percebe o sentimento de cansaço, de esgotamento de expectativas de quem encarava com dignidade o seu desempenho profissional (GADOTTI, 2003, p.12-13).

Sabemos que essa realidade ainda perdura, as melhorias existem, mas quase sempre são estruturais e provisórias. No entanto, para o autor mesmo diante de tantos problemas enfrentados na profissão, isso não significa seu fim.

A análise dos questionários revelou que a maior parte dos egressos do curso de Geografia – IM, possuía o interesse em cursar Geografia como primeira opção de curso, no entanto, em metade dos questionários analisados constatamos que o curso estava entre outras opções ligadas à licenciatura. Percebemos também a presença do medo de cursar licenciatura e sofrer com a desvalorização que acomete a profissão, como podemos perceber através do depoimento abaixo:

“Desde criança, mas eu sempre lutei contra até eu chegar na época do vestibular. Tive medo de questões acerca do mercado de trabalho e, também, sobre a reação da minha família, já que a maioria das pessoas é advogada ou trabalha nos setores públicos na área jurídica, logo, tinham essa expectativa comigo. Mas no terceiro ano do Ensino Médio, resolvi que queria estar na sala de aula e ser alguém que pudesse fomentar a visão crítica nestes adultos do futuro a partir da Geografia, assim como os meus professores fizeram comigo” (Entrevistado A-estudante egresso em 2016).

Em outros casos a necessidade de se tornar professor surgiu aos poucos, com a necessidade de inserção no mercado de trabalho;

“Primeiro surgiu a necessidade. Sempre tive um receio muito grande com a profissão. Sempre gostei de ser pesquisadora na faculdade e adiava o momento em que ia me encontrar com a sala de aula. Via meus colegas falando das dificuldades e adiei o máximo possível. Após o contato vi que, apesar dos enfrentamentos, não há coisa melhor” (Entrevistado B-estudante egressa em 2015);

Para outros, nem a graduação fez despertar esse interesse, como demonstra o depoimento a seguir:

“A vontade de ser professor nunca nasceu durante a graduação. Gostava muito da geografia, mas sempre via “ser professor” como um grande desafio na minha vida” (Entrevistado C – estudante egresso em 2016).

Ainda sobre as motivações, em geral, dos jovens para a escolha da docência como profissão, Gadotti (2003), salienta:

Escolher a profissão de professor não é escolher uma profissão qualquer. Na maioria das vezes essa escolha se dá por intuição. Muitas professoras, quando perguntadas porque escolheram essa profissão respondem: “porque gosto de criança”. É uma resposta correta e significativa, mas ela não é levada em conta no seu processo de formação. Essa motivação é pouco trabalhada. Em geral, a sua formação limita-se a aspectos técnico-pedagógicos e não ético-políticos, que seriam mais afinados com os motivos da sua escolha. Além disso, o aspecto profissional tem sido descuidado por causa da confusão que é ainda frequentemente feita entre o papel de mãe e de professora, sobretudo na educação infantil (GADOTTI,2003, p. 21).

Na maioria das respostas percebemos que os participantes da pesquisa foram motivados desde a escola básica, por professores, professoras e suas práticas em sala de aula. A geografia para estes tornou-se atrativa a ponto de quererem cursar Licenciatura em Geografia no ensino superior. Como demonstram os depoimentos a seguir:

“No Ensino Médio, eu admirava a forma de alguns Professores Lecionarem, apesar de sempre ouvir eles falarem das dificuldades pertinentes ao magistério, eu ficava fascinado pelo “saber”, pelos conselhos, pela forma como eles interpretavam o mundo diferente das outras pessoas. Acredito que foram detalhes que despertaram em mim o desejo de um dia ser Professor, mesmo que por algum momento eu pensasse em outra carreira, eu me imaginava como Professor” (Entrevistado D – estudante egresso em 2017).

“Minha vontade de lecionar vem desde criança, observando minhas professoras do primário. Aos 14 anos decidi fazer o Ensino Médio na modalidade Normal- Curso de formação de Professores” (Entrevistado E – estudante egressa em 2014).

Mesmo diante dessa realidade de baixa valorização social do professor ainda existem estudantes interessados em cursar licenciaturas. Muitos destes estudantes são motivados por experiências vivenciadas enquanto alunos. Para Tardif e Raymond (2000), boa parte do que os professores sabem sobre ensino, sobre os papéis do professor e sobre como ensinar provém de sua própria história de vida.

Desse modo, percebemos que o saber profissional está, também, relacionado a várias outras fontes de saberes provenientes da história individual do docente, da sociedade, da instituição escolar, dos lugares de formação que este esteve inserido ao longo da vida.

3.2.2 A importância dos variados grupos de pesquisa para a formação dos estudantes egressos do curso de Licenciatura em Geografia - UFRRJ- IM.

Para Richter (2000), o ensino de geografia na educação básica requer que o professor seja capaz de promover a integração de três elementos: o conhecimento científico, os saberes da prática pedagógica e o exercício da pesquisa. Segundo o autor, não existe uma ordem de importância entre os elementos, eles se articulam conjuntamente e constituem a prática docente.

Sobre os conhecimentos científicos, o autor destaca que são construídos desde a escolarização básica do professor, até serem consolidados na universidade e perpetuam-se ao longo da vida profissional. Para o autor:

[...] o conhecimento aprendido e organizado durante esse tempo, possibilita ao docente conhecer as bases teóricas de sua ciência e, ao mesmo tempo, tenha condições de articular esse saber docente com outras áreas científicas. Na relação desse contexto com o trabalho docente, entende-se que a aquisição dos saberes científicos e o reconhecimento da sua importância para a formação do indivíduo contribui, significativamente, para uma ação pedagógica mais efetiva na valorização do conhecimento (RICHTER, p. 109, 2013).

Quanto à prática pedagógica, refere-se aos saberes acumulados e aprendidos pelo professor que necessitam de adequação para as práticas didáticas de sala de aula. Para Richter:

Isso significa que é fundamental que o profissional da educação utilize meios pedagógicos, como planejamento escolar, a elaboração de recursos didáticos e o processo de avaliação, por exemplo, para que o estudante possa compreender o conhecimento científico apresentado e ensinado pelo docente (RICHTER, p. 110, 2013).

O conjunto dessas ações, para Pimenta (2012), são conhecidos como saberes pedagógicos, que são fundamentados em teorias de aprendizagem e na abordagem dos conteúdos da didática. É importante que o docente tenha domínio sobre o conhecimento pedagógico, pois possibilita que o mesmo articule os saberes científicos com o processo de ensino e aprendizagem.

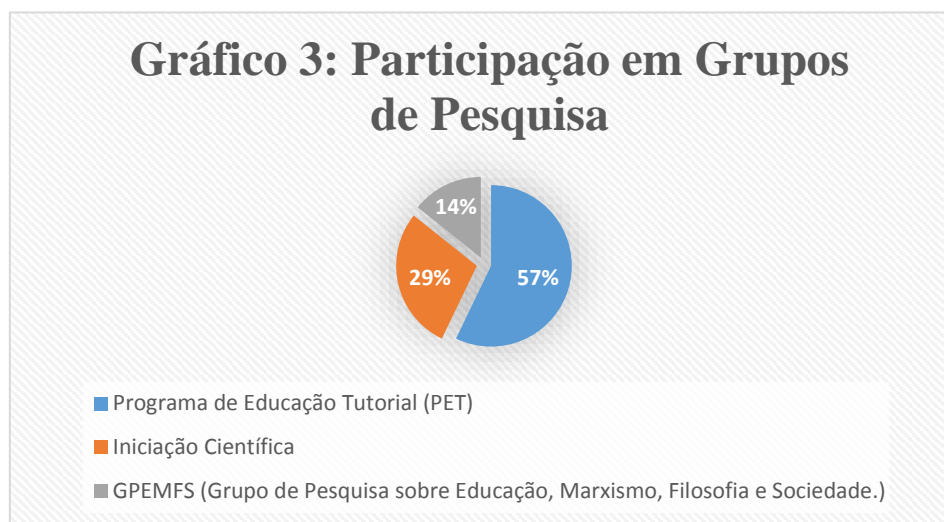
Enfim, o exercício da pesquisa, extremamente importante para o fazer docente, pois ao pesquisar o professor é capaz de refletir sobre a sua prática e construir novas estratégias de ensino. Para Richter (2013):

É importante destacar que o desenvolvimento da pesquisa colabora para superar uma dicotomia entre a teoria e prática, já que a organização e a realização de um estudo exige, ao mesmo tempo, que o docente recupere o conhecimentos basilares de sua ciência e os contraponha com contextos pertinentes à prática escolar. Cabe, ainda, destacar que a pesquisa é reconhecida como uma ação específica da aprendizagem, portanto, encontram-se envolvidos nesse processo o professor e o aluno em qualquer nível de formação escolar (RICHTER, p. 111, 2013).

A análise dos questionários dos estudantes egressos que não participaram do PIBID Geografia – IM revela que apenas um estudante egresso não participou de nenhum grupo de pesquisa. Mas reconhece a importância deles para a formação, no entanto, por ser um estudante-trabalhador não conseguiu tempo para se dedicar a algum grupo de pesquisa.

Podemos observar através do gráfico 3 os diferentes grupos de pesquisa dos quais os estudantes egressos - que não participaram do PIBID Geografia- IM - fizeram parte durante sua formação:

Gráfico 3: Participação em Grupos de Pesquisa



ORGANIZAÇÃO: MEDEIROS, I. B. (2017)

Percebemos a importância desses grupos de pesquisa para a formação do docente, como demonstram os relatos abaixo:

“Particpei 1 ano no PET e 2 anos de Iniciação Científica. Os dois programas contribuíram para minha formação, porém os 2 anos de IC foram bem mais relevantes pois eu trabalhava com um tema que gostava e acabei levando para a monografia e agora no mestrado” (Entrevistado C – estudante egresso em 2016).

“O Grupo de Pesquisa. GPEMFS (Grupo de Pesquisa sobre Educação, Marxismo, Filosofia e Sociedade.) contribuiu muito para minha formação como professor de geografia, As pesquisas, estudos, leituras e debates complementavam de forma enriquecedora os temas estudados na graduação” (Entrevistado D – estudante egresso em 2017).

Quanto a análise dos questionários respondidos por estudantes egressos que participaram do PIBID- Geografia- IM, revelou-se que metade dos egressos tiveram contato apenas com o PIBID, como grupo de pesquisa durante a graduação. Os demais, tiveram contato com outros projetos como: PROIC, FAPERJ e PET, por exemplo. Todos reconhecem a importância desses na sua formação, de acordo com a especificidade de cada um, como podemos observar no relato abaixo:

“Eu participei de muitos projetos durante a graduação, o primeiro projeto que participei foi em 2010, logo no 1º período de graduação, fui contemplada como uma bolsa no PET, aprendi muito, foi lá que comecei a de fato aprender a realizar pesquisas, fiquei no PET até 2013, e foi um programa muito importante na minha formação. Em 2012 participei de um projeto de Educação Ambiental do professor Mauro, como colaboradora, fiquei por 6 meses no projeto, e ele também foi importante na minha formação. Em 2013 fui participar com a professora Cristiane Cardoso, como bolsista de iniciação científica de um projeto da FAPERJ que trabalha no Ensino de Geografia na formação inicial de professores, no Colégio Rangel Pestana, foi um projeto muito importante porque me inseri pela primeira vez na escola. Em 2014 iniciei como bolsista de iniciação científica PROIC, desenvolvendo um projeto com a professora Cristiane sobre a Climatologia Geográfica na escola, esse projeto foi importante, porque definiu o que pesquiso e trabalho até hoje a climatologia geográfica na escola, e nas análises com o clima urbano” (Entrevistado E – estudante egressa em 2014).

Diante do exposto, percebemos que cada grupo de pesquisa, dentro de suas particularidades e objetivos, são fundamentais no processo formativo do docente. Pois o mesmo tem o contato com a pesquisa e com um conjunto de diferentes referenciais teóricos e elementos que ajudam a compor a prática profissional do futuro professor.

3.2.3 A importância do PIBID Geografia – IM para a formação dos estudantes egressos.

Dentro dessa categoria buscamos analisar através das respostas dos egressos como eles compreendem o PIBID- Geografia IM e qual foi a relevância na vida profissional para aqueles que puderam participar do programa.

Como já explicitado em capítulos anteriores, o PIBID é um programa que busca elevar a qualidade da formação inicial de professores nos cursos de licenciatura, promovendo a integração entre a universidade e a escola básica. Quando inseridos no cotidiano das escolas da rede pública de educação os licenciandos têm a oportunidade de participar de experiências metodológicas e práticas docentes. Além de compreenderem melhor o ambiente escolar e as relações que ocorrem nesse espaço, desenvolvem novas metodologias que possam resultar em uma aprendizagem significativa para os alunos e alunas da rede básica de ensino.

Dessa forma, o futuro educador aprende e também ensina com as metodologias desenvolvidas no PIBID, sendo um sujeito ativo diante das situações vivenciadas no cotidiano da escola que auxiliam na sua formação.

Para os estudantes egressos que participaram do PIBID, as motivações que levaram a escolher participar desse programa estão sempre relacionadas a possibilidade de articular a teoria com a prática. Os egressos optaram por participar do PIBID para se aproximar da realidade escolar e sobretudo conhecer a prática docente. Alguns egressos já possuíam formação normal e, por isso, já estavam inseridos no contexto escolar antes de ingressar na Universidade e viram no PIBID uma forma de agregar conhecimento e aprimorar a prática docente.

“Acredito ser muito importante a formação teórica na licenciatura ligada a prática, e nele (PIBID) a minha prática seria em docência. E quando fiz inscrição para licenciatura era este o propósito, uma melhor formação para exercer como professora” (Entrevistado G - estudante egressa em 2017).

Sobre a pergunta: *“Na sua opinião, o que diferencia um docente que atuou no PIBID e outro que não atuou?”*, presente nos questionários para estudantes egressos que participaram do PIBID e também para os egressos não participantes do programa, foi possível analisar que todos reconhecem que a práxis que o PIBID proporciona é fundamental para a formação do professor. Entre as principais diferenças destacadas pelos participantes está a inserção do futuro docente na prática e a articulação de saberes práticos e teóricos, como podemos observar a seguir:

“Eu penso que a práxis docente de um aluno egresso do PIBID está mais amadurecida do que aquele que não teve a experiência desse programa. Digo isso, pois, de acordo com o que eu observei dos meus colegas participantes do PIBID na graduação, eles eram impulsionados constantemente a pensar formas didáticas de ensino, seja a partir de jogos, maquetes, dentre outras maneiras, além da prática de já poder lecionar a disciplina em alguns colégios da rede pública municipal de Nova Iguaçu” (Entrevistado A – estudante egresso em 2016 – não participou do PIBID).

Para todos os egressos participantes do programa, o PIBID ajudou quanto na atual prática docente. No entanto, cabe salientar a importância de todos os outros programas, cada um com seus objetivos distintos.

“O PIBID se diferencia porque insere o discente desde o início na escola, o que acho muito importante, além de desenvolvermos várias atividades e metodologias diferenciadas, a elaboração de jogos, e tantas outras atividades, levei esses conhecimentos e hoje aplico vários deles nas minhas aulas” (Entrevistado F – estudante egressa em 2014 – participou do PIBID).

“O PIBID com certeza contribuiu muito para minha atividade docente, pois além das discussões teóricas e a pesquisa, estávamos efetivamente em nossos campos de atuação, a escola. Não coloco como mais ou menos ajuda dos diferentes grupos, pois isto está ligado aos objetivos diferentes que cada um possui. Acredito que eles se complementam, por termos, também, a necessidade de aprofundamento das discussões no âmbito escolar” (Entrevistado G – estudante egressa em 2017 – participou do PIBID).

De maneira geral, percebemos que a maioria absoluta dos respondentes apontou como ponto positivo do PIBID, a aproximação da Universidade com o contexto da escola básica, que constituiu um diferencial na formação daqueles que participaram do programa.

3.2.4 Os desafios da Docência para os estudantes egressos do curso de Geografia –UFRRJ – IM.

Inúmeros são os desafios de ser professor e professora hoje em nossa sociedade, como já abordamos ao longo dessa pesquisa. Muitos são os problemas que dificultam o trabalho docente como: a apatia dos estudantes, grandes dificuldades de leitura e escrita de textos por parte dos alunos, a ausência das famílias, a indisciplina, entre outros.

Para Cavalcanti (2010) os professores de geografia estão constantemente preocupados em encontrar caminhos para propiciar o interesse coletivo dos estudantes, tentando convencê-los da importância de estudar geografia. Para a autora:

Grande parte dos professores tem a expectativa de encontrar alunos motivados, com interesse pela matéria. Falta-lhes, talvez, suficiente clareza dos processos que interferem na cognição, o que leva a atribuir aos alunos a responsabilidade por esta motivação: esperam que ela venha deles e de seu mundo externo à escola e à sala de aula (CAVALCANTI, p.1, 2010).

Cabe ao professor orientar, direcionar e intervir sobre os temas trabalhados com os estudantes. Não cabe ao professor apenas a seleção de temas para serem trabalhados em sala de aula mas, também deixar claro para os estudantes a relevância desses temas. Sobre o papel do professor de geografia, Cavalcanti salienta:

[...] o papel diretivo do professor na condução do ensino está relacionado às suas decisões sobre o que ensinar, o que é prioritário ensinar em Geografia, sobre as bases fundamentais do conhecimento geográfico a ser aprendido pelas crianças e jovens, reconhecendo esses alunos como sujeitos, que têm uma história e uma cognição a serem consideradas. (CAVALCANTI, 2010, p. 3).

Para Tardif e Raymond (2000) o início da carreira do professor constitui em uma fase crítica devido aos reajustes do que foi aprendido na universidade a serem feitos em função das realidades de trabalho. Para os autores esta fase é considerada um rito de passagem da condição de estudante à de professor. Os autores citam a pesquisa de Eddy (1971) que descreve a fase inicial da carreira do docente a partir de três etapas.

A primeira etapa é constituída da transição do ideal aprendido na universidade para a realidade escolar. A segunda refere-se ao contato do novo professor com a iniciação no sistema formativo informal da escola e o conhecimento da hierarquia das posições ocupadas no ambiente escolar. A terceira etapa está relacionada com a descoberta dos alunos “reais”. Para Eddy (1971, p.186): “Os alunos não correspondem à imagem esperada ou desejada: estudiosos, dependentes, sensíveis às recompensas e punições, desejosos de aprender” (apud TARDIF e RAYMOND, 2000, p.227).

Este choque com o real refere-se a compreensão de uma realidade complexa que irá se apresentar diariamente para o novo professor, essa realidade inicialmente pode ser assustadora

até o momento em que o profissional começa a se familiarizar e a dominar suas tarefas de ensino.

Através da análise feita dos questionários percebemos que as dificuldades referentes ao exercício da docência aparecem tanto para os alunos que participaram do PIBID, quanto para os que não participaram do projeto. Entre as dificuldades destacadas pelos dois grupos estão: a distância entre o que se aprende na Universidade e o que se ensina na escola, a desvalorização do trabalho docente, a escassez de recursos e infraestrutura inadequada.

A maior parte dos participantes egressos que não participaram do PIBID Geografia -IM não exercem a profissão atualmente. Entre os que exercem, apenas um possui mais de um ano de experiência. Desse pequena parcela de egressos participantes da pesquisa que já lecionam, apontaram que entre os maiores enfrentamentos estão: a relação entre professor e aluno, a falta de infraestrutura das escolas e apoio aos professores, o desafio de transmitir um ensino de geografia que ultrapasse o senso comum, a inexperiência na prática de sala de aula, além de estresses emocionais causados pela profissão.

Podemos observar na resposta da estudante egressa, os principais desafios encontrados na sua prática docente são:

“Principalmente infraestrutura. Escolas não adaptáveis aos recursos requeridos. Sala lotada, tempo escasso, pouca liberdade com os conteúdos para os alunos, falta de incentivos para o professor pesquisador. Compreender meus alunos, não transpassar pra eles o estresse e as cargas emocionais que a profissão carrega; lidar com a falta de recursos e com isso tentar facilitar a abstração que a geografia requer de modo que os alunos se sintam atraídos pela disciplina” (Entrevistado B– estudante egressa em 2015 – não participou do PIBID).

Quanto aos estudantes egressos do curso de Geografia que participaram do PIBID, constatamos que três egressos lecionam geografia há mais de dois anos; um possui contato com a sala de aula, porém, ministra aulas apenas para o primeiro segmento do ensino fundamental, e outros dois não tiveram contato com a sala de aula depois da experiência com o PIBID.

Os desafios relatados nas respostas dos egressos que participaram do PIBID não se diferem muito daqueles que não participaram do programa. Os principais problemas levantados também dizem respeito a má gestão escolar, precária infraestrutura, desvalorização profissional. No entanto, os estudantes egressos que participaram do PIBID não apontaram o desconhecimento da realidade escolar como um problema, pois já haviam sido inseridos nesse contexto através do PIBID.

Sabemos que o nível de complexidade que envolve a docência é elevado, os professores estão constantemente diante de urgências e incertezas. Por isso, é necessário compreender o sistema complexo que é a escola, no qual o docente tem que agir e tomar decisões. Dentro desse contexto os alunos egressos que participaram do PIBID Geografia –IM possuem a vantagem de terem sido inseridos no contexto escolar ainda durante a graduação, evitando maiores frustrações ao conhecer a dinâmica de sala de aula apenas depois de formados.

Quando perguntados sobre o que diferencia um docente que atuou no PIBID e outro que não atuou, os estudantes egressos que não participaram do programa reconhecem que a práxis que o PIBID proporciona é fundamental para a formação do professor. Entre as principais diferenças destacadas pelos participantes está a inserção do futuro docente na prática e a articulação de saberes práticos e teóricos, como podemos observar no depoimento abaixo:

“Eu penso que a práxis docente de um aluno egresso do PIBID está mais amadurecida do que aquele que não teve a experiência desse programa. Digo isso, pois, de acordo com o que eu observei dos meus colegas participantes do PIBID na graduação, eles eram impulsionados

constantemente a pensar formas didáticas de ensino, seja a partir de jogos, maquetes, dentre outras maneiras, além da prática de já poder lecionar a disciplina em alguns colégios da rede pública municipal de Nova Iguaçu” (Entrevistado A – estudante egresso em 2016 – não participou do PIBID).

Os estudantes egressos que participaram do PIBID são unânimes ao considerar a importância do programa na sua formação. Estes atribuem a importância do programa à relação entre a Universidade e a escola, e a possibilidade que o programa trás de exercer uma práxis efetiva, como podemos perceber através da resposta dada por um dos entrevistados:

“Devo parte da minha formação ao PIBID, nele cresci não apenas como profissional, mas também como pessoa. O PIBID foi o pilar da minha formação acadêmica, foi a partir dele que consegui me encontrar academicamente falando, desenvolvi minhas habilidades intelectuais e consegui me superar dia após dia diante dos desafios encontrados no curso de geografia. Isso porque as atividades de formação me incentivaram escrever mais, ler mais, discutir com o grupo as temáticas de formação e então abrir de certa forma a visão de forma mais ampla frente as realidades enfrentadas no âmbito educacional. Em relação a influencia na vida profissional, sempre digo, sou a professora que sou graças ao PIBID. Apesar de já ser formada como professora primária, foi com o programa que aprimorei e fui vocacionada a ser professora de Geografia. Muitas das práticas que usei nas aulas das escolas parceiras, hoje uso com meus alunos e são sucesso. Na vida pessoa aprendi com meus colegas, meus alunos, os professores e todos os envolvidos a sempre trocar experiências não só profissionais, mas também de vida. Aprendi a trocar, a aprender e a ensinar para além dos muros da escola e da universidade, na vida” (Entrevistado E – estudante egressa em 2014 – participou do PIBID).

Destacamos a importante reflexão feita pelos egressos sobre as próprias experiências expressas em todas as respostas analisadas. Essa capacidade de refletir sobre o campo da prática docente, de reconhecê-la como um espaço gerador de teorias, também é uma importante competência esperada nos profissionais da educação.

3.2.5 O curso de Licenciatura em Geografia - IM e a efetiva preparação para a docência.

Reconhecemos ao longo dessa pesquisa que vários fatores formam o profissional docente e que a Universidade não irá prepara-lo em totalidade, pois o professor está em constante formação. Para Tardif e Raymond (2000) os saberes ligados ao trabalho do professor são temporais devido ao fato de que as situações de trabalho exigem, muitas vezes, competências, atitudes e aptidões que só podem ser adquiridas e dominadas em contato com essas mesmas situações anteriormente. Para Gadotti (2003) poderíamos dizer que o professor se tornou um aprendiz permanente, um construtor de sentidos, um cooperador, e, sobretudo, um organizador da aprendizagem.

Foi possível reconhecer através da análise das respostas dos questionários a necessidade e a importância de serem repensados os modelos de formação e a inserção na prática escolar. Destaca-se que, no lócus da pesquisa, que o currículo do curso de Geografia oferece disciplinas foco de inserção na prática, mas para os entrevistados, a experiência no PIBID, talvez por ser mais sistemática, têm oferecido outro tipo de reflexão e de envolvimento aos futuros professores e os têm impactado de maneira mais profunda.

As respostas dadas para perguntas: “*Você acha que o curso de licenciatura preparou você efetivamente para lecionar?*” foram muito ricas, pois retrataram novamente, um dos maiores problemas enfrentados na formação de professores: a dicotomia entre teoria e prática. Muitos consideraram que o curso de Licenciatura em Geografia do IM não os preparou

efetivamente para o contato em sala de aula, mas ofereceu um bom aporte teórico e reconhecem que a formação do professor (a) é um processo contínuo, como observar no relato a seguir:

“Não, o meu curso de licenciatura não me preparou para lecionar. Quem realmente está pronto para lecionar na realidade educacional de hoje? Ele me fez ver a responsabilidade da docência, e eu que Já leciono há muitos anos, hoje mais do que nunca, sempre saio com a certeza que deveria ter feito de maneira diferente, com mais profundidade e clareza dos temas .Mas o que tenho certeza que o meu curso de licenciatura formou foi uma visão de quanto a minha formação é importante, e que ela é constante e contínua, como a licenciatura precisa de mais investimentos e programas que permitam um estudo, pesquisa, extensão de maneira aprofundada e efetiva”(Entrevistado G – estudante egressa em 2017 – participou do PIBID).

Muitos consideram que a Universidade cumpriu o seu papel, pelo menos na teoria, compreendendo que sempre existirão lacunas e questões a serem melhoradas principalmente em relação a prática.

“O curso de licenciatura na verdade não me preparou muito, acredito que este é ainda um espaço que envolve muita teoria e pouca prática, e muitas teorias bonitas que li vêm de pessoas que nunca pisaram em uma sala de aula na escola, mas ainda assim aproveitei tudo que o curso pode me oferecer, e só na prática é que de fato aprendi o que é ser professor” (Entrevistado F – estudante egressa em 2014 – participou do PIBID).

Percebemos que nos relatos da maioria dos estudantes egressos que não participaram do PIBID que a Universidade não os formou adequadamente para a prática de em sala de aula, como podemos afirmar com a resposta abaixo:

“No conteúdo acredito que sim, mas na prática em sala não mesmo! As matérias pedagógicas da Universidade não conseguem dar conta nem de 10% do que realmente acontece na escola. E quando vamos pra sala na escola o choque de realidade é enorme!” (Entrevistado C – estudante egresso em 2016- não participou do PIBID).

Para estudantes egressos que participaram do PIBID, o programa foi essencial na formação como exposto abaixo:

“Acredito que o curso sozinho em si não, o que me preparou para a sala de aula foram os projetos que participei, sendo o PIBIB o maior responsável pela minha formação, juntamente com a teoria aprendida durante o curso, além das experiências que eu já tinha anteriormente. Acredito que a licenciatura ainda transita muito no campo da teoria, é preciso se firmar mais no chão da escola, porque é pra lá que vão os licenciandos no futuro” (Entrevistado E – estudante egressa em 2014 – participante do PIBID).

Sobre o curso de geografia do Instituto Multidisciplinar é pertinente afirmar a importância para formação do professor que possuem os variados grupos de pesquisa, que estimulam a ideia de professor-pesquisador, a importância do estágio por possibilitar conhecimentos e reflexões sobre o espaço coletivo da escola. E sem dúvidas, a importância do PIBID por fomentar experiências metodológicas e práticas docentes de caráter investigativo, através do diálogo entre Universidade e escola.

CONSIDERAÇÕES FINAIS

Algumas reflexões sobre a significação do programa na formação de professores de Geografia – UFRRJ – Instituto Multidisciplinar

A pesquisa aqui exposta parte da compreensão de que educar é um processo político de diferentes caminhos e que requer escolhas. Cabe a nós professores e professoras escolhermos o caminho a seguir. O ensino de Geografia quando fadado a memorização mecânica de conteúdos perde seu significado para o educando, tornando as aulas pouco estimulantes e estudantes desinteressados.

A docência é uma atividade que, independente do campo de atuação, é repleta de desafios como expõem Souza e Filho (2015):

Em meio a todas as exigências sociais, de caráter amplo, há um conjunto de condicionantes específicos dos ambientes nos quais os docentes atuam, caracterizados por aspectos estruturais, administrativos e pedagógicos, somados às variáveis do espaço onde ocorre efetivamente a docência, acrescendo-se as características socioculturais e as expectativas do grupo de alunos/as. Ser docente requer uma formação longa e contínua, fundamentada na autonomia do fazer pedagógico no ambiente escolar, enfrentando problemas decorrentes da realidade profissional na tomada de decisão na superação desses problemas e, sobretudo, na avaliação de suas consequências (SOUZA E FILHO, 2015, p. 6).

Deste modo entendemos a importância de discutir a formação de professores e avaliar o quanto os cursos de licenciatura têm se empenhado para colocar em seus currículos disciplinas capazes de formar em e para a ação. Rompendo a dicotomia entre teoria e prática tão criticada pelos estudantes de Licenciaturas.

O desenvolvimento dessa pesquisa teve como principal objetivo analisar a influência do Programa Institucional de Bolsa de Iniciação à Docência – PIBID Geografia na vida profissional de docentes egressos da UFRRJ- Instituto Multidisciplinar. Nesse sentido, pretendemos ampliar a compreensão acerca do Programa de Bolsas de Iniciação à Docência. Para isso, buscou-se um panorama geral sobre a formação de professores de Geografia, pautado na história da disciplina, nas principais leis educacionais e no ofício do professor. Essa tese se norteou por uma questão, em específico: *O quanto o PIBID de Geografia do Instituto Multidisciplinar é capaz de auxiliar na formação de futuros docentes?*

Esse questionamento motivou a pesquisa. Percebemos que as novas exigências educacionais exigem profissionais capazes de se ajustar às novas realidades da sociedade, e sobretudo de seus alunos. Para Bueno (2013)

[...] um novo conceito de aprendizagem, que exige da universidade que está formando os educadores, a realização de uma formação baseada na aquisição de competências acadêmicas e profissionais, sobre as quais muito se tem falado ultimamente: o saber fazer, o poder fazer e o querer fazer. É necessário, então, que a formação dos futuros educadores dê ênfase para um educador que faça com que os alunos atentem para formação humanística, para o mercado de trabalho, para que sejam éticos e autônomos acerca de seu pensamento, que não se tornem sujeitos manipulados (PERACINI, 2013, p. 155).

Percebemos que através do PIBID a escola se constitui em um lócus de formação no qual o bolsista aprende, desaprende, estrutura, reestrutura o aprendido, faz descobertas e portanto aprimora continuamente sua formação (PERACINI, 2013).

Nessa perspectiva, as respostas dos estudantes egressos do curso de Geografia UFRRJ/IM são ricas em “pistas” para compreender a importância do PIBID para a formação inicial docente. Consideram a articulação teoria e prática como fundamental, mas ponderam que esse processo não é fácil, sentem dificuldade em efetivar.

No entanto, a participação do PIBID no processo de formação do docente que teve a oportunidade de vivenciar o programa é reconhecida e de suma importância, pois estes, construíram novos saberes, saberes específicos à formação do educador. Tiveram a oportunidade de estar no “chão” da escola, vivenciando as relações de ensino-aprendizagem e refletindo sobre teorias e práticas.

Para Paulo Freire (1996):

Não há docência sem discência, as duas se explicam e seus sujeitos, apesar das diferenças que os conotam, não se reduzem à condição de objeto, um do outro. Quem ensina aprende ao ensinar e quem aprende ensina ao aprender (Freire, 1996, p.12).

Desse modo as experiências do PIBID foram de suma importância para os atuais professores, para os alunos das escolas básicas, professores supervisores e professores coordenadores, pois todos aprendem em um processo que é contínuo.

Constatamos que o PIBID tem tido um efeito bastante positivo e, em conjunto com outros programas e ações, compõe uma importante iniciativa na construção de novas possibilidades de formação docente.

REFERÊNCIAS BIBLIOGRÁFICAS

ALBUQUERQUE, J. et.al O uso de mapas, gráficos e fluxogramas no ensino de Geografia. In: CARDOSO, C.; QUEIROZ, E. D. (Org.). Rompendo os muros entre a escola e a universidade: teoria, práxis, Geografia na educação básica. 1. ed. Jundiaí: Paco, 2016. v. 0. 169p.

ALTET, Marguerite. Profissionalização do ofício de professor e da formação em questão: explorar as contribuições da pesquisa para fortalecer e refundar a profissão. In: SPAZZIANI, M. L. Profissão de Professor: Cenários, tensões e perspectivas. 1. ed. São Paulo: Unesp, 2016. v. 1. 382p.

BARRETO, Elba. Sobre implicações nas políticas docentes da formação de professores com base na escola In: SPAZZIANI, M. L. Profissão de Professor: Cenários, tensões e perspectivas. 1. ed. São Paulo: Unesp, 2016. v. 1. 382p.

BRASIL, MINISTÉRIO DA EDUCAÇÃO, CONSELHO NACIONAL DE EDUCAÇÃO. Relatório de Gestão 2009-2011 produzido pela Secretaria de Educação Básica da CAPES e publicado em janeiro de 2012.

BRASIL, Portaria 260, de 30 de agosto de 2010. Aprova as normas do Programa Institucional de Bolsa de Iniciação à Docência – PIBID. Disponível em: https://www.capes.gov.br/images/stories/download/legislacao/Portaria260_PIBID2011_NomasGerais.pdf.

BRASIL, Portaria Normativa nº 38, de 12 de dezembro de 2007. Dispõe sobre o Programa Institucional de Bolsa de Iniciação à Docência. Brasília. Disponível em: <http://www.cmconsultoria.com.br/imagens/diretorios/diretorio14/arquivo1003.pdf>.

BUENO, Mirian. Ações do PIBID para melhoria do ensino de geografia: reflexões iniciais sobre diferentes estratégias pedagógicas e formação de professores In: Eunice Isaias da Silva; Lucineide Mendes Pires. (Org.). Desafios da didática de Geografia. 1ed.Goiânia, Go: PUC/Go, 2013, v. 1

CAPES. Relatório de Gestão (2009-2014). Brasília: Diretoria de Formação de Professores da Educação Básica – DEB, 2015. Disponível em:

CARDOSO, Cristiane, OLIVEIRA, Leandro Dias de (Orgs). – Aprendendo Geografia: reflexões teóricas e experiências de ensino na UFRRJ – Seropédica, RJ: Ed. da UFRRJ, 2012.

CARDOSO, Cristiane, QUEIROZ, Edileuza Dias de (Orgs.) Rompendo os muros entre a escola e a universidade: Teoria, Práxis e o Ensino de Geografia na Educação Básica. Jundiaí, Paco Editorial: 2016.

CASTELLAR, Sônia Maria Vanzella. A formação de professores e o ensino de geografia. Terra Livre, São Paulo, n. 14, 1999

CASTELLAR, Sonia M. V.; CAVALCANTI, Lana S; CALLAI, Helena C. (orgs.) Didática da Geografia: Aportes Teóricos e Metodológicos. São Paulo: Xamã (2012).

CASTELLAR, Sonia; VILHENA, Jerusa. Jogos, Brincadeiras e Resolução de Problemas. In: CASTELLAR, Sonia; VILHENA, Jerusa. Ensino de Geografia. São Paulo: Cengage, 2010. p. 43- 63.

CASTROGIOVANNI, Antônio Carlos et al. (Org.). Geografia em sala de aula: práticas e reflexões. Porto Alegre: Associação dos Geógrafos Brasileiros, 1998.

- CAVALCANTI, L. de S. Propostas curriculares de Geografia no ensino: algumas referências de análise. Terra Livre, São Paulo, Jan/Jun, 1999. p.125-145.
- CAVALCANTI, Lana S. Geografia e Práticas de Ensino. Goiânia: Alternativa (2002).
- CAVALCANTI, L. S. A Geografia e a realidade escolar contemporânea: Avanços, caminhos, alternativas. In: Anais do I Seminário Nacional: Currículo em movimento - Perspectivas Atuais, Belo Horizonte, novembro de 2010.
- CAVALCANTI, Lana de Souza. O Ensino de Geografia na Escola. Campinas: Papirus(2012).
- COUTO, Marcos. Concepções de geografia dos livros didáticos. Nota de Aulas. 2011.
- COUTO, M. A, Políticas Educativas na Geografia na Geografia que se ensina na escola pública brasileira. In: CONGRESSO BRASILEIRO DE GEÓGRAFOS, 7, 2014, Vitória.
- Desafios da Didática de geografia/– Goiânia: ed: da PUC Goiás;2013.
- DIAS, Sheila Grazielle Acosta; LARA, Ângela Mara de Barros. A conferência de Jomtien e suas principais expressões na legislação educacional brasileira da década de 1990: o caso da LDB, do PCN. In: SEMANA DE PEDAGOGIA, 20, 2008, Cascavel, Pr. Anais. Cascavel: UNIOESTE, 2008. Disponível em: <www.unioeste.br/cursos/cascavel/pedagogia/eventos/2008/5/Artigo%2003.pdf >.
- ESTEBAN, M. T. Pedagogia de projetos: entrelaçando o ensinar, o aprender, e o avaliar à democratização do cotidiano escolar. In: JANSEN, F., HOFFMANN, J. e ESTEBAN (Org.). Práticas avaliativas e aprendizagens significativas: em diferentes áreas do currículo. Porto Alegre: Mediação, 2003. p. 81-92.
- FARIAS, I., ROCHA, C. PIBID: Uma política de formação docente inovadora? Revista Cocar. Belém, vol 6, n.11, p. 41-49 / Jan – Jul 2012.
- FILHO, L. SOUZA, A. Formação docente e PIBID: Interfaces e Desafios. Revista COCAR, Belém, v.9, n.18, p.211 a 232 – Jul./Dez. 2015 Programa de Pós-graduação Educação em Educação da UEPA, disponível em: <http://páginas.uepa.br/seer/index.php/cocar>
- FLÓRIDE, Márcia Augusta. STEINLE, Marliete Cristina Bonafini. FORMAÇÃO CONTINUADA EM SERVIÇO: UMA AÇÃO NECESSÁRIA AO PROFESSOR CONTEMPORÂNEO. Disponível em: <http://www.diaadiaeducacao.pr.gov.br/portals/pde/arquivos/2429-6.pdf>. Acesso em 20 de junho de 2016.
- FOCAULT, Michael – Vigiar e Punir; nascimento da prisão; Tradução de Raquel Ramalhete. Petrópolis, RJ: Vozes 2011
- FREIRE, P. Pedagogia da autonomia: saberes necessários à prática educativa. São Paulo: Paz e Terra, 1996, 146 p.
- FREITAS A, TERAMATSU G, STRAFORIN R. As dimensões Territorial e Política do Programa Institucional de Bolsa de Iniciação à Docência (PIBID), Terra Livre, 2017, São Paulo, Ano.30, Vol. 1, n.44, p. 75-113.
- FREITAS, N. K.; RODRIGUES, M. H. O livro didático ao longo do tempo: a forma do conteúdo da Pesquisa, v. 3, n. 1, Florianópolis, p. 26-33, 2008.
- 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.

- GADOTTI, M. Boniteza de um sonho: ensinar e aprender com sentido. – Novo Hamburgo: Feevale, 2003. 80p.
- GONÇALVES, J. P. et al. O mal-estar docente segundo a percepção de coordenadores pedagógicos da rede pública de Cascavel.
- GONZATTI, S. VITÓRIA M. Formação de professores: algumas significações do PIBID como política pública, Revista Cocar. Belém, vol 7, n.14, p. 34-42| ago-dez 2013.
- GUIMARÃES, Jorge, Prefácio In: 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.
- HERNANDEZ, F. Transgressão e mudanças na educação: os projetos de trabalho. Porto Alegre, Artes Médicas, 1998c
- HESPANHOL, A.N. Avaliação oficial de livros didáticos de Geografia no Brasil: O PNLD, 2005 (5ª a 8ª séries). In: SPOSITO, Maria Encarnação Beltrão (Org.). Livros didáticos de História e Geografia: avaliação e pesquisa. São Paulo: Cultura Acadêmica, 2006. p 73-92.
- HORA, C. et al. O uso de jogos como ferramenta didática no ensino de geografia: uma experiência aplicada à Baixada Fluminense (RJ), In: CARDOSO, Cristiane, QUEIROZ, Edileuza Dias de (Orgs.) Rompendo os muros entre a escola e a universidade: Teoria, Práxis e o Ensino de Geografia na Educação Básica. Jundiaí, Paco Editorial: 2016.
- HUBERMAN, M.; O ciclo de vida profissional de professores. In: Nóvoa, A. (org) Vida de professores. Porto Editora. 2000.
- JARDILINO, José Rubens Lima. Políticas de formação de professores em conflito com o currículo: estágio supervisionado e PIBID. Educação. Santa Maria, vol. 39, n. 2, p. 353-366, maio/ago. 2014. Disponível em: <http://cascavel.ufsm.br/revistas/ojs-2.2.2/index.php/reveducacao/article/view/12068/pdf>.
- KAERCHER, N. A. Docenciando me existencio, existenciando, penso a docência, porque ela me constitui como ser do e no mundo. In: Eunice Isaias da Silva; Lucineide Mendes Pires. (Org.). Desafios da didática de Geografia. 1ed.Goiânia, Go: PUC/Go, 2013, v. 1, p. 177-193.
- JUNIOR, Celestino. Prefácio In: SPAZZIANI, M. L. Profissão de Professor: Cenários, tensões e perspectivas. 1. ed. São Paulo: Unesp, 2016. v. 1. 382p.
- KHAOULE, A. SOUZA, V. Desafios atuais em relação à formação do professor de geografia in: Eunice Isaias da Silva; Lucineide Mendes Pires. (Org.). Desafios da didática de Geografia. 1ed.Goiânia, Go: PUC/Go, 2013, v. 1.
- LACOSTE, Yves. A Geografia Serve Antes de Mais Nada Para Fazer a Guerra. São Paulo: Papyrus, 1979.
- MEDEIROS, I; RICHTER, M; O uso de maquetes como recurso pedagógico no ensino de geografia. In: CARDOSO, Cristiane, QUEIROZ, Edileuza Dias de (Orgs.) Rompendo os muros entre a escola e a universidade: Teoria, Práxis e o Ensino de Geografia na Educação Básica. Jundiaí, Paco Editorial: 2016.
- MENDES, ROSA MARIA MARCOS; Sales, Jean Rodrigues. As ações do Pibid da UFRRJ - Pesquisa e Ensino na Baixada Fluminense. 1. ed. Rio de Janeiro: E-Papers, 2014. 272p.

- MORAES, Roque. Uma tempestade de luz: a compreensão possibilitada pela análise textual discursiva. *Revista Ciência & Educação*, Bauru, v. 9, n. 2, p. 91-211, 2003.
- PASSINI, Elza Y. *Prática de Ensino de Geografia e Estágio Supervisionado*, São Paulo, Contexto, 2007, p. 26-31.
- PERACINI BENTO, I. A mediação didática para a construção do conhecimento geográfico: uma análise do processo de ensino-aprendizagem de jovens do ensino médio com o lugar. In: IX CONPEEX - Congresso de Pesquisa, Ensino e Extensão, 2012, Goiânia - GO. Anais do IX CONPEEX - Congresso de Pesquisa, Ensino e Extensão: Economia verde, sustentabilidade e desenvolvimento social (Seminário de Pós-Graduação Doutorado).2012.
- PESSOA, Rodrigo Bezerra. *Um olhar sobre a trajetória da geografia escolar no Brasil e a visão dos alunos de ensino médio sobre a geografia atual / Rodrigo Bezerra Pessoa. – João Pessoa, 2007*
- PINA, Paula Priscila Gomes do Nascimento. *A relação entre o ensino e o uso do livro didático de Geografia/ Paula Priscila Gomes do Nascimento Pina. – João Pessoa, 2009.*
- PIMENTA, S. G. Formação de professores: saberes da docência e identidade do professor. *Revista da Faculdade de Educação da USP*, São Paulo, v. 22, n. 2, p. 72-89, jul./dez.1996.
- PONIAGO R. SARMENTO. T. O Programa Institucional de Bolsa de Iniciação a Docência no contexto da formação de professores no IF Goiano. *Revista Itinerarius Reflectionis*. Jataí, Goiás, v. 12, n.1, 2016.
- PONTUSCHKA, Nídia N.; PAGANELLI, Tomoko I.; CACETE, Núria H. *Para Ensinar e Aprender Geografia*. São Paulo: Cortez (2007).
- QUEIROZ, Edileuza Dias de; CARDOSO, Cristiane, A construção de conhecimentos geográficos através do uso de diferentes linguagens. In: CARDOSO, Cristiane, QUEIROZ, Edileuza Dias de (Orgs.) *Rompendo os muros entre a escola e a universidade: Teoria, Práxis e o Ensino de Geografia na Educação Básica*. Jundiaí, Paco Editorial: 2016.
- RICHTER, Denis. Os desafios da formação do professor de geografia: o estágio supervisionado e sua articulação com a escola. In: Eunice Isaias da Silva; Lucineide Mendes Pires. (Org.). *Desafios da didática de Geografia*. 1ed.Goiânia, Go: PUC/Go, 2013, v. 1.
- ROCHA, G.O.R. *A trajetória da disciplina geografia no currículo escolar brasileiro(1837-1942)*. 1996. 297f. Dissertação (Mestrado em Educação: supervisão e currículo) - Pontifca Universidade Católica de São Paulo, São Paulo, 1996.
- ROCHA, Genylton Odilon Rêgo da. *Uma breve história da formação do(a) professor(a) de Geografia no Brasil*. Terra Livre, São Paulo, n.15, p.129-144, 2000.
- ROCHA, Genylton Odilon Rêgo da. *O Ensino de Geografia no Brasil: as prescrições oficiais em tempos neoliberais*. *Revista Contrapontos*, v.10, n.1, 2010.
- RUA, J. O professor, o livro didático e a realidade vivida pelo aluno com recursos para o ensino de geografia, *Boletim Gaúcho de Geografia*, AGB –PA, Editora Unijuí, n. 24, p. 87-96,1998.
- SAMPAIO, A.M; SILVA, L.M. Livros didáticos de geografia: uma análise sobre o que é produzido para os anos iniciais do ensino fundamental. In: *Caminhos de Geografia Uberlândia* v. 15, n. 52 Dez/2014 p. 173–185.
- SPAZZIANI, M. L. *Profissão de Professor: Cenários, tensões e perspectivas*. 1. ed. São Paulo: Unesp, 2016. v. 1. 382p.

- SPOSITO, E. S. Livro didático em Geografia, do processo de avaliação à sua escolha. In: PAVÃO, A. C. (Org.). Salto para o Futuro: O livro didático em questão, Brasília: Tv Escola/MEC, 2006.
- SPOSITO, M. E. B. A avaliação de livros didáticos no Brasil por que? In: SPOSITO, M. E. B.(Org.). Livros Didáticos de Geografia e História: avaliação e pesquisa. São Paulo: Cultura Acadêmica, 2006.
- SILVA, Jorge Luiz Barcellos. Quais saberes constituem um bom professor de Geografia In: TONINI, Ivaine Maria.[Et. al.] (orgs.) O Ensino de Geografia e suas composições curriculares. Porto Alegre, Ed.: Mediação, 2014. Pp.215 - 226.
- SILVA, M. P. G. O. A silenciosa doença do professor: burnout ou o mal estar docente. Revista científica integrada da Unaerp, n. 2, 2014.
- STEINKE, V. CARVALHO A. As dimensões da formação de profissionais em geografia no Brasil: reflexões introdutórias. In: Eunice Isaias da Silva; Lucineide Mendes Pires. (Org.). Desafios da didática de Geografia. 1ed.Goiânia, Go: PUC/Go, 2013, v. 1
- TARDIF, M.; RAYMOND, D. Saberes, tempo e aprendizagem do trabalho no magistério. Educação & Sociedade, Campinas, v. 21, n. 73, dez. 2000.
- TARDIF, M.; Saberes docentes e formação profissional. 2. Editora Vozes. Petrópolis, RJ. 2002
- VESENTINI, J. W. Educação e ensino de geografia: instrumentos de dominação e/ou de libertação. In: CARLOS, A. F. A. A geografia na sala de aula. São Paulo, Contexto, p.12-20, 2001.

ANEXOS

A. Questionário para os estudantes egressos que participaram do PIBID

B. Questionário para estudantes egressos que não participaram do PIBID

Anexo A - Questionário para os estudantes egressos que participaram do PIBID.

Dados de Identificação:

- Nome:
- Sexo:
- Idade:
- Tempo de Serviço:
- Ano da formatura?
- O que faz agora em termos de formação: especialização, mestrado doutorado bacharelado.

Perguntas:

- 1) Porque escolheu cursar Licenciatura em Geografia? Foi a primeira opção?
- 2) Quando nasceu sua vontade de ser professor (a)?
- 3) Por que escolheu participar do PIBID e não de outros programas?
- 4) Você participou de algum outro grupo de pesquisa? Ou algum programa de bolsa, ou pesquisa de algum professor durante a sua formação? Qual a relevância desse para sua formação?
- 5) O que diferencia em termos de formação o PIBID dos outros programas? Qual deles mais te ajudou para atividade docente?
- 6) Você leciona na área de geografia atualmente? Se sim, a quanto tempo?
- 7) Quais são os desafios e dificuldades que você encontra em sua prática em sala de aula?
- 8) Você considera o PIBID importante para sua formação? Porque?
- 9) Na sua opinião, o que diferencia um docente que atuou no PIBID e outro que não atuou?
- 10) Você acha que o curso de licenciatura preparou você efetivamente para lecionar?

ANEXO B - Questionário para estudantes egressos que não participaram do PIBID.

Dados de Identificação:

- Nome:
- Sexo:
- Idade:
- Tempo de Serviço:
- Ano da formatura?
- O que faz agora em termos de formação: especialização, mestrado doutorado bacharelado?

Perguntas:

- 1) Porque escolheu cursar Licenciatura em Geografia? Foi a primeira opção?
- 2) Quando nasceu sua vontade de ser professor (a)?
- 3) Você participou de algum outro grupo de pesquisa? Ou algum programa de bolsa, ou pesquisa de algum professor durante a sua formação? Qual a relevância desse para sua formação?
- 4) Você leciona na área de geografia atualmente? Se sim, a quanto tempo?
- 5) Quais são os desafios que você encontra em sua prática em sala de aula?
- 6) Você já ouviu falar das atividades que o PIBID desenvolve no curso de geografia?
- 7) Na sua opinião, o que diferencia um docente que atuou no PIBID e outro que não atuou?
- 8) Você acha esse programa importante? E os demais programas?
- 9) Você acha que o curso de licenciatura preparou você efetivamente para lecionar?
- 10) Qual foi a maior dificuldade quando iniciou a docência?