



Luana Ferreira Correia

**O PIBID/PUC-RIO NO CENÁRIO DAS
POLÍTICAS PÚBLICAS EDUCACIONAIS**
Experiências de impacto na formação de
professores de Geografia para a educação básica

Dissertação de Mestrado

Dissertação apresentada ao Programa de Pós-Graduação em Geografia da PUC-Rio como requisito parcial para a obtenção do grau de Mestre em Geografia

Orientadora: Profa. Dra. Rejane Cristina de Araujo
Rodrigues

Coorientador: Prof. Dr. Augusto César Pinheiro da Silva

Rio de Janeiro
Agosto de 2018



Luana Ferreira Correia

**O PIBID/PUC-RIO NO CENÁRIO DAS
POLÍTICAS PÚBLICAS EDUCACIONAIS**
Experiências de impacto na formação de
professores de Geografia para a educação básica

Dissertação apresentada como requisito parcial para a
obtenção do grau de Mestre pelo Programa de Pós-
Graduação em Geografia da PUC-Rio. Aprovada pela
Comissão Examinadora Abaixo.

Prof. Dra. Rejane Cristina de Araujo Rodrigues

Orientadora

Departamento de Geografia e Meio Ambiente - PUC-Rio

Prof. Augusto César Pinheiro da Silva

Coorientador

Departamento de Geografia e Meio Ambiente - PUC-Rio

Prof. Dr. João Luiz de Figueiredo Silva

Departamento de Geografia e Meio Ambiente - PUC-Rio

Prof. Dra. Maria Cristina Guimarães de Góes Monteiro

Departamento de Letras – PUC-Rio

Prof. Augusto César Pinheiro da Silva

Vice-Decano de Pós-Graduação do Centro de
Ciências Sociais – PUC-Rio

Rio de Janeiro, 15 de agosto de 2018

Todos os direitos reservados. É proibida a reprodução total ou parcial do trabalho sem autorização da universidade, da autora e do orientador.

Luana Ferreira Correia

Graduou-se em Geografia pela UFF (Universidade Federal Fluminense). Especialista em Dinâmicas Urbano Ambientais e Gestão do Território pela UERJ (Universidade do Estado do Rio de Janeiro). Professora de Geografia da Secretaria Municipal de Educação do Rio de Janeiro – SME-RJ.

Ficha Catalográfica

Correia, Luana Ferreira

O PIBID/PUC-Rio no cenário das políticas públicas educacionais : experiências de impacto na formação de professores de Geografia para a educação básica / Luana Ferreira Correia ; orientador: Rejane Cristina de Araujo Rodrigues ; co-orientador: Augusto César Pinheiro da Silva. – 2018.

185 f. : il. color. ; 30 cm

Dissertação (mestrado)–Pontifícia Universidade Católica do Rio de Janeiro, Departamento de Geografia e Meio Ambiente, 2018.

Inclui bibliografia

1. Geografia – Teses. 2. PIBIB. 3. Políticas públicas. 4. Formação de professores. 5. Geografia. 6. Educação básica. I. Rodrigues, Rejane Cristina de Araujo. II. Silva, Augusto César Pinheiro da. III. Pontifícia Universidade Católica do Rio de Janeiro. Departamento de Geografia e Meio Ambiente. IV. Título.

CDD: 910

Aos meus pais, Edivaldo e Vera, e ao meu irmão, Luan, que sempre se esforçaram
para transformar os meus sonhos em realidade.

Agradecimentos

Depois dessa longa jornada, gostaria de agradecer o carinho, a confiança, o conhecimento compartilhado e alguns puxões de orelha que recebi durante essa caminhada...

Primeiramente, gostaria de agradecer a Deus, por me trazer a paz em momentos de desespero e por me acalantar nas noites em que me senti insegura e sozinha. Obrigada por ter colocado no meu caminho pessoas tão especiais.

Aos meus orientadores, Rejane e Augusto, por tornarem essa caminhada mais leve. Obrigada por confiarem a mim, essa pesquisa tão especial e pelos elogios e incentivos nos e-mails, nas mensagens e, principalmente, nos encontros. Vocês foram especialmente incríveis! Muito obrigada por tudo!

Aos membros da banca examinadora, Prof. João Luiz de Figueiredo, que, gentilmente aceitou participar dessa pesquisa e que se dedicou com tanto carinho na construção do Subprojeto de Geografia do PIBID/PUC-Rio e a Profa. Maria Cristina Guimarães de Góes Monteiro, coordenadora de gestão do PIBID/PUC-Rio, pelo lindo trabalho desenvolvido no Programa e por aceitar o convite para participar desse tão momento especial.

Aos professores do Departamento de Geografia da PUC-Rio e das antigas escolas UFF e UERJ-FFP, que, com ensinamentos, orientações e amizade, contribuíram para a minha formação acadêmica e profissional. Um agradecimento especial a Débora e a Edna que me ajudaram com as questões burocráticas e foram sempre muito atenciosas nessa reta final.

Aos amigos da PUC-Rio, em especial a Thamires, Paulinha, Mari e Andressa, companheiras de jornada, e a galera do GeTERJ e do NECPEG. Muito obrigada pela força e palavras de incentivo. A Geografia ganha muito com as pesquisas de vocês!

Aos meus amigos do trabalho, Isabele, Bia, Denise, Arilton, Gui, Fê, pelas "Feiraterapias", e a Verônica e Luciene, pelos sambinhas de resistência. A direção das escolas onde trabalho – Fatima, Flávia, Shirley, Madureira e Vinicius - que sempre me apoiaram e olharam com carinho essa "dupla" jornada.

A Tita, minha terapeuta, querida. Obrigada por me fazer acreditar nos meus sonhos e a ter mais fé na vida. Afinal, o que a gente não controla, a gente entrega para o Universo e confia.

Aos amigos queridos da GEOUFF, que há 12 anos tornam os meus dias mais divertidos. Um agradecimento especial a Sabrina, Sheila, Livia, Naty, Digão, Thiago, Yasmin e a "Galera de Caráter", que estão sempre presentes na alegria e na tristeza, na saúde e na doença. A Lorena, que sempre tem um plano para fugirmos dessa loucura urbana. A Broch, pelo carinho, cuidado e parceria. A Amanda Lanzillota, Lídice, Ana Paula, Amanda Jevaux, Renata e Patrícia, que mesmo distantes, sempre estão presentes nas longas e profundas análises sobre a vida.

Aos meus pais, ao meu irmão e toda a minha família, pelo amor, pela educação e por sempre apoiaram as minhas iniciativas. Um abraço especial na tia Lelinha e na Tia Tê, que sempre cuidaram de mim com muito amor. Ao meu afilhado Guilherme e as minhas afilhadas Isabela e Alice, por entenderem que a Dinda nem sempre pôde estar presente nas peripécias de vocês.

Aos meus “pibidianos” queridos, que me fizeram acreditar que, com o PIBID, "o professor deixou de ser uma figura solitária." Obrigada pela parceria, pela troca, pelo incentivo de sempre! Vocês são demais! (Assim como meus alunos, sinto muito a falta de vocês na nossa escola)

Aos meus alunos queridos, que tornam meus dias mais significativos, felizes e engraçados. Obrigada por nunca me deixar desistir de vocês!

A PUC-Rio, pela oportunidade concedida para a realização deste curso e desta dissertação e a Escola de Formação do Professor Carioca/ Centro de Referência da Educação Pública Anísio Teixeira, pelo reconhecimento e incentivo dado a realização desta pesquisa.

Por fim, a todos aqueles que contribuíram, direta ou indiretamente para a realização desta dissertação, o meu sincero agradecimento.

Resumo

Correia, Luana Ferreira; Rodrigues, Rejane Cristina de Araujo. **O PIBID/PUC-Rio no cenário das políticas públicas educacionais: Experiências de impacto na formação de professores de Geografia para a educação básica.** Rio de Janeiro, 2018. 185 p. Dissertação de Mestrado – Departamento de Geografia, Pontifícia Universidade Católica do Rio de Janeiro.

Nos últimos anos, a formação docente vem se destacando no cenário das políticas públicas educacionais articulando-se à ideia de que o professor exerce papel fundamental na melhoria da qualidade do ensino em nosso país. Diante deste contexto, foi criado, em 2007, o Programa Institucional de Bolsa de Iniciação à Docência (PIBID), que tem como objetivo incentivar e valorizar a formação de professores para atuar na educação básica. Dada a amplitude e o reconhecido impacto deste Programa, selecionamos o PIBID/PUC-Rio, em particular o Subprojeto de Geografia, como objeto de estudo desta pesquisa, buscando encontrar respostas para uma importante questão: Como a experiência formativa proporcionada pelo PIBID tem colaborado para superar o desencontro entre formação, inovação e educação geográfica? Nossa pesquisa tem como objetivo analisar as contribuições e os limites do PIBID/PUC-Rio na formação de professores de Geografia para a educação básica. Apoiamo-nos, principalmente, na proposta analítico-pedagógica denominada “Ciclo de Políticas” e nos relatos de experiências dos diferentes sujeitos envolvidos no Subprojeto de Geografia (bolsistas e ex-bolsistas de iniciação à docência, supervisores e coordenadores de área), obtidos através da realização de entrevistas semiestruturadas. Os resultados nos encaminham para observações relacionadas à reaproximação da universidade com a escola, promovendo a troca dos diferentes saberes que envolvem a formação docente e a renovação das estratégias didático-pedagógicas no ensino da Geografia, proporcionado aos estudantes das escolas públicas experiências de aprendizagem mais significativas. Acreditamos que o contexto de resultados apresentados por essa pesquisa possa contribuir no desenvolvimento de experiências futuras dedicadas à formação de professores de Geografia da PUC-Rio.

Palavras-chave

PIBID; Políticas Públicas; Formação de Professores; Geografia; Educação Básica.

Abstract

Correia, Luana Ferreira; Rodrigues, Rejane Cristina de Araujo. (Advisor)
The PIBID/PUC-Rio in the context of public educational policies:
Experiences of impact in the formation of geography teachers for basic education. Rio de Janeiro, 2018. 185 p. Master's Dissertation – Departamento de Geografia, Pontifícia Universidade Católica do Rio de Janeiro.

In recent years, the teacher training is being emphasised in the educational public policies, creating the idea that the teacher plays a fundamental role in the quality of teaching in our country. Given this context, in 2007 the Institutional Scholarship Initiative Program (PIBID) was created aiming to encourage and value teacher education to shape teachers to work in basic education. Given the breadth and the recognized impact of this Program, we selected the PIBID / PUC-Rio, in particular the Geography Subproject, as the object of study of this research, seeking to find answers to an important question: How did the formative experience provided by PIBID is overcoming the mismatch between training, innovation and geographical education? Our research aims to analyze the contributions and limits of PIBID / PUC-Rio in the Geography teacher training for basic education. We are based mainly on the analytical-pedagogical proposal called “Policy Cycle” and on the experience reports of the different subjects involved in the Geography Subproject (scholarship holders and former scholarship holders, supervisors and area coordinators) obtained through the realization of semi-structured interviews. The results lead us to observations related to the rapprochement of the university with the school environment, promoting the exchange of different knowledge that involve teacher training and the renewal of didactic-pedagogical strategies in the teaching of Geography, providing students of public schools experiences of more significant learning. We believe that the context of results presented by this research can contribute to the development of future experiences dedicated to the formation of geography teachers of PUC-Rio.

Keywords

PIBID; Public policy; Teacher training; Geography; Basic Education.

Sumário

Apresentação	14
1 Introdução	18
2 O ciclo de políticas públicas na formação de professores para a educação básica no Brasil.....	30
2.1. Políticas Públicas no Brasil	32
2.1.1. O Ciclo de Políticas: uma abordagem para analisar as políticas públicas educacionais no Brasil	35
2.2. Formação de professores para a educação básica no Brasil	41
2.3. A nova política de formação de professores para a educação básica.....	51
2.3.1. Plano Nacional de Formação de Professores para a Educação Básica – PARFOR.....	54
2.3.2. Programa de Consolidação das Licenciaturas – PRODOCÊNCIA.....	56
2.3.3. Programa Institucional de Bolsa de Iniciação à Docência – PIBID	57
3 O PIBID/PUC-Rio e a formação de professores para a educação básica.....	65
3.1. Formação de professores para a educação básica: um campo de possibilidades inovadoras	66
3.2. O PIBID/PUC-Rio: Contextualização do Projeto Institucional	69
3.3. Contexto educacional de abrangência do PIBID/PUC-Rio	77
3.4. O Subprojeto de Geografia do PIBID/PUC-Rio – contexto de desenvolvimento	82
3.4.1. Ações norteadoras do Subprojeto de Geografia na Escola Municipal Georg Pfisterer	85
4 O Subprojeto de Geografia do PIBID/PUC-Rio: Experiências de impacto.....	94
4.1. Formação docente e inovação na educação geográfica	96
4.1.1. O potencial formativo da Geografia – caminhos e possibilidades para experiências de aprendizagem significativas	102
4.2. Experiências formativas possibilitadas pelo Subprojeto de Geografia do PIBID/PUC-Rio	108

4.2.1.O PIBID/PUC-Rio e a formação de professores de Geografia: Percepção dos Coordenadores de Área	109
4.2.2.O PIBID PUC-Rio e a formação de professores na escola: Percepção dos Professores Supervisores	117
4.2.3.O PIBID/PUC-Rio e a formação inicial de professores de Geografia: Percepção dos Bolsistas de Iniciação à Docência...	128
4.2.4.O PIBID PUC-Rio e as escolhas profissionais: Percepção dos Ex- Bolsistas de Iniciação à Docência.....	141
4.3.Experiências de impacto do Subprojeto de Geografia do PIBID/PUC-Rio.....	156
5Considerações finais	165
6Referências Bibliográficas	172
Anexo 1 - Ficha de observação das aulas do Subprojeto de Geografia do PIBID/PUC-Rio	176
Anexo 2 - Ficha de elaboração do plano de aula do Subprojeto de Geografia do PIBID/PUC-Rio	177
Anexo 3 - Roteiro da entrevista - Coordenadores de área	179
Anexo 4 - Roteiro da entrevista - Supervisores	180
Anexo 5 - Roteiro da entrevista - BID	181
Anexo 6 - Roteiro da entrevista – EX-BID	183
Anexo 7 - Termo de autorização para uso e veiculação de imagem,dados bibliográficos e informações pessoais	185

Lista de Siglas

BID – Bolsista de Iniciação à Docência

BNCC - Base Nacional Comum Curricular

CAPES - Coordenação de Aperfeiçoamento de Pessoal de Nível Superior

CNE - Conselho Nacional de Educação

CRE - Coordenadorias Regionais de Educação

DEB – Diretoria de Educação Básica Presencial

EX-BID – Ex-Bolsista de Iniciação à Docência

FORPIBID - Fórum Nacional dos Coordenadores Institucionais do PIBID

IDEB - Índice de Desenvolvimento da Educação Básica

IES - Institutos de Ensino Superior

INEP - Instituto Nacional de Estudos e Pesquisas Educacionais Anísio Teixeira

IPP – Instituto Pereira Passos

LDB – Lei de Diretrizes e Bases da Educação Nacional

MEC - Ministério da Educação

OCDE - Organização para Cooperação e Desenvolvimento Econômico

OIT – Organização Internacional do Trabalho

PARFOR - Plano Nacional de Formação de Professores da Educação Básica

PCN - Parâmetros Curriculares Nacionais

PDE - Plano de Desenvolvimento da Educação

PIBID - Programa Institucional de Bolsa de Iniciação à Docência

PRODOCÊNCIA - Programa de Consolidação das Licenciaturas

PUC-RIO – Pontifícia Universidade Católica do Rio de Janeiro

SEEDUC-RJ - Secretária Estadual de Educação do Rio de Janeiro

SESU - Secretaria de Educação Superior

SME-RJ – Secretaria Municipal de Educação do Rio de Janeiro

SUP – Supervisor

UNESCO - Organização das Nações Unidas para Educação, Ciência e Cultura

Lista de Figuras

Figura 1 - Estrutura do PIBID	61
Figura 2 - Desenho estratégico e interacionista do PIBID	62
Figura 3 - Localização das Escolas Parceiras do PIBID/PUC-Rio em 2017	72
Figura 4 – Esquema de organização do Plano de Trabalho do PIBID/PUC-RIO	74
Figura 5 - Distribuição das Coordenadorias Regionais de Educação (CRE) – SME-RJ	81
Figura 6 - Dia das Diversidades – Oficina de artes, improviso, música e estímulos artísticos. Apresentação de Hip Hop – novembro/2016	90
Figura 7 - Apresentação do projeto “A desmistificação das princesas da Disney” no II Congresso Internacional sobre gênero e Espaço, Cidade do México, 2017.	140
Figura 8 - Apresentação da atividade do Subprojeto de Geografia “Cartografia Escolar no Jardim Botânico” no evento “Fala Professor – (Qual) é o fim do Ensino de Geografia?”, realizado em outubro de 2015 na cidade de Catalão, GO.	145
Figura 9 - Apresentação da aula “As placas tectônicas e os grandes dobramentos” pelos bolsistas de iniciação à docência do Subprojeto de Geografia do PIBID/PUC-Rio	158
Figura 10 - Trabalho de campo realizado em 2015 no Jardim Botânico do Rio de Janeiro com os alunos do 6º ano do Ensino Fundamental da Escola Municipal Georg Pfisterer	159
Figura 11 - Novas práticas pedagógicas no ensino da geografia escolar: o exercício da cidadania através da participação política. Atividade desenvolvida pelos bolsistas de iniciação à docência com as turmas do 6º ano do Ensino Fundamental (2014)	161
Figura 12 - Projeto “Geografia e Cidadania” desenvolvido com as turmas do 6º ao 9º ano, no contexto de realização dos Jogos Paraolímpicos no Rio de Janeiro (2016)	163

Lista de Quadros

Quadro 1 – Amostra do universo e sujeitos da pesquisa	28
Quadro 2 - Evolução do número de bolsistas do PIBID/PUC-Rio no período de 2012 a 2017	70
Quadro 3 – Relação entre os subprojetos e o número de bolsistas PIBID PUC-Rio em 2017 (Edital nº 61/2013)	71
Quadro 4 – Situação das unidades escolares parceiras do PIBID/PUC-Rio em relação ao IDEB (2013 – 2015)	79
Quadro 5 - Unidades escolares por tipo de atendimento – SME-RJ	80
Quadro 6 - Dados de matrícula da Rede Municipal do Rio de Janeiro (2017)	82
Quadro 7 - Evolução do número de bolsistas do subprojeto de Geografia do PIBID/PUC-Rio	84
Quadro 8 – Quantitativo de alunos por ano de escolaridade na E.M. Georg Pfisterer (2017)	85
Quadro 9 – Potencial formativo da Geografia	103
Quadro 10 – Perfil dos Professores Supervisores do Subprojeto de Geografia do PIBID/PUC-Rio	118
Quadro 11 – Tempo de Permanência dos Ex-Bolsistas de Iniciação à Docência no Subprojeto de Geografia da PUC-Rio	142

Apresentação

Fugindo um pouco dos padrões acadêmicos, vou me apropriar deste espaço para apresentar a minha trajetória enquanto professora de Geografia da educação básica. Digo isso porque, mesmo atuando há pouco tempo no ensino público, foi através do PIBID que comecei a refletir sobre o meu papel na formação de crianças e adolescentes e, agora, na formação dos futuros professores de Geografia.

Durante todo o Ensino Fundamental, estudei no Instituto de Educação Professor Ismael Coutinho - IEPIC, primeira instituição dedicada à formação de professores no Brasil. A falta de professores, somada às sucessivas greves, me levaram a sair da escola.

No Ensino Médio, estudei em escola particular, com bolsa. No início, tive muita dificuldade em acompanhar o ritmo das matérias e dos professores, mas logo me adaptei. No terceiro ano, me deram a oportunidade de desenvolver um projeto de monitoria e de pré-vestibular comunitário para os alunos que estavam cursando essa etapa final da educação básica e tinham como objetivo cursar o ensino superior em uma universidade pública. Nessa época, também dava aulas particulares em casa para os meus vizinhos que estavam no Ensino Fundamental II.

Essa trajetória precoce foi impulsionada, ainda que indiretamente, pelo meu pai - na época, professor de Geografia da rede estadual de ensino. Desde sempre, convivi com as "dores e as delícias" de ser professor da rede pública: desvalorização social, atraso nos salários, greves, jornadas duplas ou triplas de trabalho... Mesmo negando por muito tempo a profissão, o trabalho do meu pai (e dos meus professores) me encantava. Planejar aulas, corrigir provas e atividades e preencher diários sempre fizeram parte das minhas "atividades domésticas" durante a adolescência, uma vez que o meu pai tinha outro emprego durante o dia e, quase sempre, não dava conta das muitas "horas extras" da profissão.

Já no final do 3ºano do Ensino Médio, escolhi prestar o Vestibular para Geografia. UFF e UERJ foram as minhas opções. Na escola, quando perguntei à minha professora de História sobre o curso de Geografia da PUC-Rio, ela respondeu que "com a roupa que eu usava, não entraria nem na porta da

Universidade", fazendo referência à minha classe social. Ela ainda não sabia onde eu iria chegar...

No segundo semestre de 2006, comecei a estudar no "famoso curso de Geografia, da famosa Universidade Federal Fluminense". A aprovação no primeiro vestibular foi motivo de muita felicidade e orgulho para a minha família, em especial para o meu pai, que também tinha se formado em Geografia na UFF, e para a minha mãe, que mesmo sem ter completado o Ensino Fundamental, sabia o quanto a aprovação era importante para mim.

Enquanto esperava pelo início da graduação, comecei a trabalhar na cantina de uma escola particular na Região Oceânica de Niterói (Colégio Pluz). Assim que soube da minha aprovação, a diretora da escola me convidou para ser monitora de Geografia e História no Ensino Médio. No 5º período da graduação, me convidaram para substituir um dos professores de Geografia da escola. Foi quando assumi as minhas primeiras turmas - 6º e 7º ano do Ensino Fundamental. Logo fui aumentando a minha carga de trabalho e, antes mesmo de terminar a graduação, já estava trabalhando em duas escolas particulares.

No final da graduação, comecei a me interessar pela área da pesquisa. Embora o espaço escolar fosse um importante campo de investigação, em nenhum momento da graduação me senti estimulada a pesquisar sobre a minha prática e os desafios da profissão. O processo formativo proporcionado pela licenciatura em Geografia da UFF deixou muito a desejar nesse sentido. Assim como eu, muitos colegas que já lecionavam na época desenvolveram os seus trabalhos de conclusão de curso (obrigatórios somente na habilitação do bacharelado) em outros campos da Geografia.

Nesse momento, comecei a fazer os estágios supervisionados obrigatórios. Como eu já lecionava na época, os professores não me exigiram o cumprimento das horas de estágio nas escolas. Já no bacharelado, tive a oportunidade de estagiar na área de gestão territorial da Secretaria de Defesa Civil de Niterói e no Serviço Geológico do Brasil. Estas experiências me motivaram a desenvolver pesquisas na área de riscos geológicos.

Ao finalizar a graduação, comecei uma pós-graduação (especialização) na UERJ, em Dinâmicas Urbano Ambientais e Gestão do Território, - cujo objeto de estudo foram as áreas de risco do município de Niterói. No entanto, essa investigação se deu de forma paralela à docência. Cabe mencionar que este

tema também foi objeto de estudo na monografia apresentada no curso de bacharelado.

Em 2011, fui aprovada no concurso para professores de Geografia da Secretaria Municipal de Educação do Rio de Janeiro-SME-RJ (40 horas). Ao assumir o concurso, em 2012, lecionava somente na Escola Municipal Almirante Tamandaré, localizada no bairro do Vidigal. No entanto, não conseguia completar a carga horária de 40 horas e, em 2014, comecei a complementar as horas de aula na Escola Municipal Georg Pfisterer, no bairro do Leblon.

Ao chegar à Escola Municipal Georg Pfisterer, fui convidada para substituir um professor supervisor do PIBID que havia sido aprovado em concurso para outra instituição de ensino. E eu posso afirmar que, sem dúvidas, esse encontro com o PIBID foi o melhor que me aconteceu nesses quase 6 anos na rede. Digo isso porque, mesmo em início de carreira, o PIBID me fez olhar de forma diferente não só para a minha profissão, mas me movimentou a pensar em um processo formativo completamente diferente do que eu tive na graduação. Reconheci-me, novamente, como professora, mas agora com a responsabilidade de contribuir para a formação dos futuros professores de Geografia.

Durante o período em que participei como supervisora do Programa (01/11/2014 a 01/02/2018), percebi um maior intercâmbio entre a Universidade e a escola pública. Por meio dessa parceria, os professores da PUC-Rio – coordenadores do Subprojeto de Geografia – e os professores da escola – supervisores do Programa - puderam ampliar o conhecimento da realidade e das demandas da Escola Municipal Georg Pfisterer, o que favoreceu a orientação e o desenvolvimento das ações do PIBID pelos bolsistas de iniciação à docência. Esses, por sua vez, chegavam à escola inovando na apresentação dos conteúdos e nas estratégias metodológicas empregadas no processo de ensino-aprendizagem da Geografia escolar, envolvendo não só os alunos, como também os seus supervisores. Falo isso por mim e pelos meus colegas de trabalho, também supervisores do PIBID, que durante o desenvolvimento desta pesquisa, recordaram com carinho a presença dos bolsistas de iniciação à docência na nossa escola.

Foi a partir da interação e do maior intercâmbio de conhecimentos e saberes entre os diferentes sujeitos envolvidos no Subprojeto de Geografia do PIBID/PUC-Rio, que resolvi formalizar a minha formação continuada,

submetendo o meu interesse em participar do Programa de Pós-Graduação em Geografia da PUC-Rio, visto que o Programa contava com a Linha de Pesquisa em Educação Geográfica e Cidadania.

Desta maneira, só tenho a agradecer aos professores que acolheram o meu projeto de pesquisa e aos meus bolsistas de iniciação à docência, que sempre me incentivaram nesse retorno à universidade. Espero poder contribuir, à altura toda a colaboração de vocês nessa trajetória. Obrigada!

1

Introdução

Nos últimos anos, a formação docente vem se destacando nos debates educacionais, articulada à ideia de que o professor exerce papel central na qualidade do ensino no nosso país. Dentre as principais pautas de discussão em torno dessa temática, destaca-se o crescente desinteresse pela profissão por parte dos jovens e a qualidade dos percursos formativos que orientam a formação inicial e continuada de professores para atuar na educação básica¹.

A Organização para Cooperação e Desenvolvimento Econômico (OCDE, 2005), publicou um estudo que apresentava as dificuldades de vários países em atrair professores qualificados para atuar nos diferentes níveis de ensino, seja para o preenchimento de vagas ociosas, seja para substituir os professores que vão se aposentar nos próximos anos. Os países que participaram do projeto apresentaram algumas questões de interesse comum: Como tornar interessante a carreira do magistério? Como desenvolver uma formação inicial e continuada para manter, em exercício, professores qualificados?

Esse estudo é resultado de um projeto colaborativo, desenvolvido para auxiliar os governos, de diferentes partes do mundo, na formulação e implementação de políticas públicas voltadas para melhorar a qualidade do ensino e valorizar a carreira docente. A pesquisa revelou que, mesmo os países que se destacavam pelos excelentes resultados educativos, a exemplo da Finlândia, mostravam-se preocupados em tornar a carreira docente mais atrativa.

¹ No Brasil, a educação básica é organizada em etapas, que levam em consideração diferentes momentos constitutivos do desenvolvimento educacional, compreendendo assim: I. a Educação Infantil, que compreende: a Creche, englobando as diferentes etapas do desenvolvimento da criança até 3 (três) anos e 11 (onze) meses; e a Pré-Escola, com duração de 2 (dois) anos. II. o Ensino Fundamental, obrigatório e gratuito, com duração de 9 (nove) anos, é organizado e tratado em duas fases: a dos 5 (cinco) anos iniciais e dos 4 (quatro) anos finais; III. o Ensino Médio, com duração mínima de 3 (anos). Estas etapas e fases têm previsão de idades próprias, as quais, no entanto, são diversas quando se atenta para alguns pontos como: atraso na matrícula e/ou no percurso escolar, repetência, retenção, retorno de quem havia abandonado os estudos, estudantes com deficiência, jovens e adultos sem escolarização ou com esta incompleta, habitantes de zonas rurais, indígenas e quilombolas, adolescentes em regime de acolhimento ou internação, jovens e adultos em situação de privação de liberdade nos estabelecimentos penais. Disponível em: <http://portal.mec.gov.br/docman/julho-2013-pdf/13677-diretrizes-educacao-basica-2013-pdf/file>. Acesso: 05 de maio de 2017.

Em outubro de 2008, em pronunciamento conjunto por ocasião do Dia Internacional do Professor, a Organização Internacional do Trabalho (OIT) e a Organização das Nações Unidas para Educação, Ciência e Cultura (UNESCO) revelaram preocupação com a desvalorização do magistério e com a falta de interesse dos jovens pela carreira docente. As referidas organizações divulgaram que, além de diminuir a procura pelos cursos de licenciatura e o número de formandos, houve também uma mudança de perfil do público que busca o magistério como profissão.

Tendo em vista que a atratividade da carreira docente é um assunto muito discutido atualmente, mas ainda pouco investigado e, sob a influência das pesquisas realizadas pelas organizações internacionais supracitadas, a Fundação Carlos Chagas realizou, em 2009, uma pesquisa² com os estudantes concluintes do Ensino Médio, de escolas públicas e particulares, cujo objetivo foi o de investigar a percepção dos jovens a respeito da carreira docente. O estudo buscava levantar informações que pudessem contribuir para a formulação e implementação de políticas públicas voltadas para a formação de professores no Brasil. Os resultados indicaram que a docência não é uma opção de carreira para a maioria dos estudantes, que relacionaram o desinteresse pelo magistério às condições sociais e financeiras de exercício da profissão, à identificação pessoal com a docência, à própria experiência escolar dos estudantes e à influência familiar.

A falta de interesse pela carreira docente na educação básica envolve ainda aspectos relacionados às longas jornadas de trabalho, ao elevado número de alunos nas salas de aula³, aos salários que não condizem com a carga horária de trabalho, à escassez de material didático e pedagógico, à falta de estrutura adequada nas escolas, entre outros motivos. Há, todavia, uma evidente precarização das condições de trabalho docente, que se tornam ainda mais complexas ao analisarmos o trabalho do professor da educação básica, em especial das escolas públicas. Na rede municipal do Rio de Janeiro, por exemplo, dentre as principais pautas de reivindicação dos profissionais da

² O estudo intitulado **A atratividade da carreira docente no Brasil** foi realizado pela Fundação Carlos Chagas, sob encomenda da Fundação Victor Civita (GATTI, B.A. et al, 2010)

³ Ao longo da educação básica, o número de alunos por sala se torna maior. No geral, as escolas da rede privada têm turmas menores do que as escolas da rede pública. A grande quantidade de alunos em sala de aula influencia diretamente nas condições de trabalho do professor, que além do aumento da carga de trabalho (preparo e correção das avaliações) tem maiores dificuldades para apoiar os alunos individualmente. Fonte: <https://www.nexojournal.com.br/grafico/2018/02/19/O-numero-de-alunos-nas-salas-de-aula-do-Brasil>. Acesso em: 15 de abril de 2018.

educação, destacam-se: reajuste salarial, problemas de infraestrutura nas escolas, falta de professores e funcionários, elevado número de alunos em sala de aula, desvalorização profissional, ou o não cumprimento da Lei do Piso – Lei nº 11.738, de 16 de julho de 2008⁴, que garante aos professores 1/3 da jornada de trabalho para atividade extraclasse, o que resulta em sobrecarga de trabalho dos profissionais. Esses aspectos, quando combinados, acabam por desestimular os alunos da educação básica a se interessarem pela carreira docente.

Neste sentido, observa-se no campo disciplinar da Geografia, que a opção pelo magistério se apresenta, muitas vezes, como uma alternativa – ou como a última alternativa - profissional em um contexto de limitada empregabilidade do bacharel em Geografia, o que faz com que os estudantes universitários busquem a dupla habilitação (licenciatura e bacharelado) em suas formações⁵, sem, no entanto, apresentarem um interesse de fato no magistério.

Considerando este contexto, a questão da formação docente tem sido foco de investigações constantes, tanto no meio acadêmico como na formulação de políticas públicas educacionais específicas para o setor. Ao mesmo tempo, considerando que é o professor quem conhece melhor a realidade da escola e as questões que surgem nesse espaço, as universidades têm buscado, através do desenvolvimento de estudos e pesquisas e, também, da reformulação das estruturas curriculares, promover uma maior articulação entre os conhecimentos teóricos e práticos na formação de professores. Nesse horizonte, temas como formação inicial e continuada de professores, currículo, estratégias

⁴ A Lei do Piso – Lei nº 11.738/2008 – institui o piso salarial profissional nacional para os profissionais do magistério público da educação básica. No que se refere à composição da jornada de trabalho, a referida lei estabelece como limite máximo 2/3 (dois terços) da carga horária para o desempenho das atividades de interação com os alunos, portanto, 1/3 (um terço) de atividade extraclasse. Desta maneira, por exemplo, um professor 40h horas cumpriria 26 horas/aula de interação com os alunos e 14 horas/aula de atividade extraclasse. No entanto, a Rede Municipal de Educação do Rio de Janeiro não tem cumprido com essa Lei. Desde 2015, um professor 40 horas cumpre 30 horas/aula de interação com os alunos e 10 horas/aula de atividade extraclasse dentro da escola que, na maioria das vezes, não oferece condições para o desenvolvimento dessas atividades. De acordo com o Parecer CEB/MEC nº 18, a atividade extraclasse é definida como o período reservado para estudo (graduação, pós-graduação, cursos de curta duração), para planejamento e avaliação.

⁵ A formação em Geografia pode formar o licenciado e/ou bacharel. A licenciatura é a formação necessária para os profissionais que vão atuar como professores na educação básica, como trataremos na presente pesquisa. Enquanto o bacharelado é a formação voltada para atuar em outros campos da Geografia, tanto na iniciativa privada, por meio das empresas de consultoria dedicadas aos estudos de impactos ambientais, geoprocessamento e planejamento urbano, e aos órgãos públicos como o Instituto Brasileiro de Geografia e Estatística – IBGE e o Instituto Brasileiro de Meio Ambiente e dos Recursos Renováveis – IBAMA.

metodológicas empregadas no processo de ensino-aprendizagem, docência experimentada, valorização da experiência docente como forma do conhecimento, identidade e profissionalização docente, entre outros, têm norteado as investigações promovidas no campo educacional.

Secundarizada como pauta de discussão nas décadas anteriores da história da educação brasileira, a formação de professores começou a assumir relevância na década de 1990, com a aprovação da Lei de Diretrizes e Bases da Educação Nacional - LDB nº 9.394/96⁶ e de diversos documentos normativos emanados do poder público e das políticas educacionais formuladas em decorrência dessa Lei.

Em relação aos Profissionais da Educação, a LDB nº 9.394/96 fixa diversas normas orientadoras, entre as quais merecem destaque: as finalidades e os fundamentos da formação dos profissionais da educação; os níveis e o *lôcus* da formação docente; a carga horária da prática de ensino; a valorização do magistério e; a experiência docente.

No que se refere aos níveis de formação, a LDB nº 9.394/96 estabelece que:

Art. 61. Consideram-se profissionais da educação escolar básica os que, nela estando em efetivo exercício e tendo sido formados em cursos reconhecidos, são:

I – professores habilitados em nível médio ou superior para a docência na educação infantil e nos ensinos fundamental e médio; – trabalhadores em educação portadores de diploma de pedagogia, com habilitação em administração, planejamento, supervisão, inspeção e orientação educacional, bem como com títulos de mestrado ou doutorado nas mesmas áreas;

III – trabalhadores em educação, portadores de diploma de curso técnico ou superior em área pedagógica ou afim;

IV - profissionais com notório saber reconhecido pelos respectivos sistemas de ensino, para ministrar conteúdos de áreas afins a sua formação ou experiência profissional, atestados por titulação específica ou prática de ensino em unidades educacionais da rede pública ou privada ou das corporações privadas em que tenham atuado, exclusivamente para atender ao inciso V do caput do art. 36;

V - profissionais graduados que tenham feito complementação pedagógica, conforme disposto pelo Conselho Nacional de Educação.

⁶ BRASIL: Lei nº 9.394, de 20 de dezembro de 1996. Disponível em: http://www.planalto.gov.br/Ccivil_03/leis/L9394.htm. Acesso em: 08 de maio de 2017. (A referida lei foi alterada por ocasião da aprovação da Lei nº 13.632 de 6 de março de 2018.)

A LDB estabeleceu ainda que, após a Década da Educação, iniciada em 1997, “somente serão admitidos (na educação básica) professores habilitados em nível superior ou formados por treinamento em serviço”. Frente a esse prazo, e transitoriamente, é “admitida, como formação mínima para o exercício do magistério na educação infantil e nas quatro primeiras séries do ensino fundamental, a oferecida em nível médio e na modalidade Normal”⁷.

Com o fim da Década da Educação, o Governo Federal lançou, em 2007, em regime de colaboração com os Municípios, o Distrito Federal e os Estados, e também com a participação das famílias e da comunidade, o “Plano de Metas Compromisso Todos pela Educação”⁸, objetivando a mobilização social para a melhoria da qualidade da educação básica. Entre as diretrizes do Plano, destaca-se: o combate à repetência e à evasão escolar; a elaboração de programas destinados à formação inicial e continuada de profissionais da educação; a implantação do plano de carreira, cargos e salários para os profissionais da educação; e a valorização do magistério.

As ações destinadas à formação de professores para a educação básica, bem como o papel de estimular a valorização do magistério em todos os níveis e modalidades de ensino, ficou sob a responsabilidade da Coordenação de Aperfeiçoamento de Pessoal de Nível Superior (CAPES). No que se refere às competências no âmbito da educação superior e da educação básica, a “nova CAPES”⁹ teria como finalidade:

Art. 2º A CAPES subsidiará o Ministério da Educação na formulação de políticas e no desenvolvimento de atividades de suporte à formação de profissionais de magistério para a educação básica e superior e para o desenvolvimento científico e tecnológico do País.

§ 1º No âmbito da educação superior, a CAPES terá como finalidade subsidiar o Ministério da Educação na formulação de políticas para pós-graduação, coordenar e avaliar os cursos desse nível e estimular, mediante bolsas de estudo, auxílios e outros mecanismos, a formação de recursos humanos altamente qualificados para a docência de grau superior, a

⁷ BRASIL: Artigo 62 da LDB nº 9.394/96.

⁸ BRASIL: Decreto nº 6.094. Disponível em: http://www.planalto.gov.br/ccivil_03/_ato2007-2010/2007/decreto/d6094.htm. Acesso em: 08 de maio de 2017.

⁹ BRASIL: Lei nº 11.502, de 11 de julho de 2007. A referida lei modificou as competências e a estrutura organizacional da CAPES, de que trata a Lei nº 8.405, de 9 de janeiro de 1992; e altera as leis nos 8.405, de 9 de janeiro de 1992, e 11.273, de 6 de fevereiro de 2006, que autoriza a concessão de bolsas de estudo e de pesquisa a participantes de programas de formação inicial e continuada de professores para a educação básica. Disponível em: http://www.planalto.gov.br/ccivil_03/_ato2007-2010/2007/lei/l11502.htm. Acesso em: 08 de maio de 2018.

pesquisa e o atendimento da demanda dos setores público e privado;

§ 2º No âmbito da educação básica, a CAPES terá como finalidade induzir e fomentar, inclusive em regime de colaboração com os Estados, os Municípios e o Distrito Federal e exclusivamente mediante convênios com instituições de ensino superior públicas ou privadas, a formação inicial e continuada de profissionais de magistério, respeitada a liberdade acadêmica das instituições conveniadas, observado, ainda, o seguinte:

I - na formação inicial de profissionais do magistério, dar-se-á preferência ao ensino presencial, conjugado com o uso de recursos e tecnologias de educação a distância;

II - na formação continuada de profissionais do magistério, utilizar-se-ão, especialmente, recursos e tecnologias de educação a distância.

A partir de então, as políticas educacionais que envolvem a formação inicial e continuada de professores foram conduzidas com base nas seguintes premissas: em primeiro lugar, as ações passariam a ser conduzidas em regime de colaboração entre os Municípios, o Distrito Federal e os Estados, cabendo à União o importante papel de coordenação, incentivo e financiamento de programas e ações destinadas à formação e qualificação dos professores; em segundo lugar, as ações seriam desenvolvidas de maneira articulada entre o Ministério da Educação, as Instituições dedicadas à formação de professores e as redes de ensino básico, caracterizando, assim, um cenário de cooperação e responsabilidade compartilhada.

Desta maneira, inserido em um conjunto ainda que restrito de políticas públicas educacionais foi criado, em 2007, o Programa Institucional de Bolsa de Iniciação à Docência (PIBID). Este programa é uma ação da Política Nacional de Formação de Professores do Ministério da Educação (MEC), executado no âmbito da CAPES, que “tem por finalidade fomentar a iniciação à docência, contribuindo para o aperfeiçoamento da formação de docentes em nível superior e para a melhoria de qualidade da educação básica pública brasileira”¹⁰. De acordo com o art.3º do Decreto nº 7.219 de 24 de junho de 2010, são objetivos do PIBID:

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

II – contribuir para a valorização do magistério;

¹⁰ BRASIL. Decreto nº 7.219. Disponível em: http://www.planalto.gov.br/ccivil_03/_ato2007-2010/2010/decreto/d7219.htm. Acesso em: 08 de maio de 2018.

III – elevar a qualidade da formação inicial de professores nos cursos de licenciatura, promovendo a integração entre educação superior e educação básica;

IV- inserir os licenciandos no cotidiano de escolas da rede pública de educação, proporcionando-lhes oportunidades de criação e participação em experiências metodológicas, tecnológicas e práticas docentes de caráter inovador e interdisciplinar que busquem a superação de problemas identificados no processo de ensino-aprendizagem;

V – incentivar escolas públicas de educação básica, mobilizando seus professores como conformadores dos futuros docentes e tornando-os protagonistas nos processos de formação inicial para o magistério e;

VI – contribuir para a articulação entre teoria e prática necessárias à formação dos docentes, elevando a qualidade das ações acadêmicas nos cursos de licenciatura.

Um dos grandes diferenciais do PIBID é a inserção dos licenciandos no contexto das escolas públicas desde o início da sua formação acadêmica. Os bolsistas de iniciação à docência são incentivados a desenvolverem, sob a orientação de um docente da licenciatura (coordenador de área) e de um professor da escola (supervisor), atividades didático-pedagógicas centradas na aprendizagem significativa dos alunos.

No que se refere ao processo de formação de professores de Geografia, as ações que norteiam o PIBID têm possibilitado a troca de conhecimentos e saberes docentes entre os professores das diferentes instituições de ensino, o que denota o caráter colaborativo do Programa. Para Schulman (2005), existem conhecimentos de base que contribuem para a atuação docente e que precisam ser considerados na formação de professores. São eles: conhecimento do conteúdo, conhecimento didático geral, conhecimento do currículo; conhecimento didático do conteúdo; conhecimento dos alunos; conhecimento dos contextos educativos; conhecimento dos objetivos, das finalidades, dos valores educativos e dos fundamentos filosóficos e históricos de determinado campo do conhecimento científico. Nesse sentido, existem conhecimentos e saberes específicos para a atuação docente em Geografia, como veremos no desenvolvimento da pesquisa.

Desta maneira, em face aos desafios apresentados acerca do processo de formação de professores para a educação básica e considerando a linha de pesquisa Educação Geográfica e Cidadania, do Programa de Pós-Graduação em Geografia da Pontifícia Universidade Católica do Rio de Janeiro (PUC-Rio), a presente pesquisa tem como objeto de investigação o PIBID/PUC-Rio, em

particular o Subprojeto de Geografia, intitulado “Educação Geográfica e Sustentabilidades: por uma formação de professores de Geografia que valorize a conexão Educação Básica – Universidade”, desenvolvido em parceria com a Escola Municipal Georg Pfisterer, localizada no bairro do Leblon, Zona Sul do Rio de Janeiro, desde 2013.

Busca-se compreender, com essa pesquisa, como a experiência formativa possibilitada pelo PIBID/PUC-Rio tem buscado superar o desencontro entre formação, inovação e educação geográfica. A partir deste questionamento, determinou-se como objetivo geral da pesquisa analisar as contribuições e os limites do PIBID/PUC-Rio na formação de professores de Geografia para a educação básica. A fim de realizar tal análise, foram definidos como objetivos específicos: apresentar a proposta do PIBID em âmbito nacional e institucional (Plano de Trabalho elaborado pela Equipe do PIBID/PUC-Rio); identificar os saberes e os conhecimentos que orientam as práticas docentes em Geografia; apresentar as ações norteadoras do Subprojeto de Geografia, bem como os resultados qualitativos gerais por ação; verificar junto aos sujeitos envolvidos no Subprojeto de Geografia as percepções sobre o PIBID na formação de professores; apresentar as experiências de impacto do Subprojeto de Geografia na educação básica, realizadas nos períodos de 2014 a 2017.

Esta pesquisa se justifica pela necessidade de se ampliar o debate sobre as políticas públicas educacionais voltadas à formação de professores no Brasil. Dentre as diferentes frentes de ação da Política Nacional de Formação de Professores, optamos pelo PIBID por se tratar de uma realidade empírica dos pesquisadores envolvidos nessa pesquisa. Nesse sentido, a proximidade com o objeto de estudo nos permite captar as contribuições e os limites do PIBID e avançar na reflexão e na produção de conhecimento sobre esta problemática.

Trata-se de uma pesquisa de caráter qualitativo¹¹, que privilegia em sua análise as ações norteadoras do Subprojeto de Geografia do PIBID/PUC-Rio. Entende-se que a pesquisa qualitativa possibilita uma maior aproximação com a realidade, conforme aponta Chizzotti (2000):

¹¹ Godoy (1995) considera que a pesquisa qualitativa ocupa um lugar significativo entre as várias possibilidades em se estudar os fenômenos que envolvem os seres humanos e as relações sociais que se desenrolam em diversos ambientes. Nesse sentido, a abordagem qualitativa dialoga com as pesquisas na área da Geografia, uma vez que essa disciplina, ao longo de sua trajetória, vem contribuindo, através dos seus conceitos e categorias, para analisar a realidade de forma crítica e reflexiva.

A abordagem qualitativa parte do fundamento de que há uma relação dinâmica entre o mundo real e o sujeito, uma interdependência viva entre o sujeito e o objeto, um vínculo indissociável entre o mundo objetivo e a subjetividade do sujeito. O conhecimento não se reduz a um rol de dados isolados, conectados por uma teoria explicativa; o sujeito-observador é parte integrante do processo de conhecimento e interpreta os fenômenos, atribuindo-lhes um significado. (CHIZOTTI, 2000, p. 79)

Para atender aos objetivos propostos, os procedimentos metodológicos adotados para a realização desta pesquisa pautaram-se, inicialmente, na análise dos estudos teóricos que envolvem as seguintes categorias de análise da pesquisa: as políticas públicas educacionais; a formação inicial e continuada de professores; e o ensino escolar da Geografia.

Destacam-se alguns autores que contribuíram para a fundamentação teórica do trabalho: Hofling (2001), Mainardes (2006), Montandon (2012) e Souza (2003, 2006), no campo das políticas públicas educacionais; André (2010), Nóvoa (1995, 2003, 2008, 2009), Cachinho (2004, 2005), que tratam sobre a formação de professores; e, no que se refere aos conhecimentos e saberes que orientam as práticas docentes em Geografia, Callai (1999, 2010), Cavalcanti (1991, 2013, 2017) e Schulman (2005).

Após o levantamento de estudos bibliográficos, realizou-se uma análise dos documentos que normatizam a política educacional brasileira e a formação de professores no Brasil, bem como os editais¹² que orientam as ações do PIBID no âmbito nacional e na PUC-Rio. A análise dos editais do PIBID buscou identificar aspectos gerais do Programa.

Em seguida, foram analisados o Projeto Institucional do PIBID/PUC-Rio, o Plano de Trabalho do Subprojeto de Geografia e os relatórios de atividades referentes ao período de 2012 a 2017. Essa investigação buscou identificar aspectos particulares das ações do PIBID na PUC-Rio e, em particular, no curso de Geografia. A análise dos relatórios foi fundamental para observarmos as experiências de impacto do Subprojeto de Geografia na formação inicial e continuada dos professores envolvidos no Programa.

¹² A análise se refere aos seguintes editais que orientaram as ações do PIBID no âmbito da PUC-Rio: Edital CAPES nº11/2012 e Edital CAPES nº 61/2013.

Por fim, buscou-se estabelecer contato com os sujeitos participantes e ex-participantes do Subprojeto de Geografia do PIBID/PUC-Rio, vinculados às funções de coordenadores (institucional, gestão, área), supervisores (professores da educação básica em exercício na Escola Municipal Georg Pfisterer) e os bolsistas de iniciação à docência.

Para que pudéssemos analisar as experiências formativas possibilitadas pelo PIBID, foram considerados aptos a participarem da pesquisa os bolsistas vinculados ao Programa no período de seis meses. Os sujeitos participantes foram abordados por meio de entrevistas semiestruturadas¹³, para as quais foi utilizado um gravador de voz, de forma a garantir a autenticidade dos depoimentos. Com o consentimento dos participantes, as entrevistas foram posteriormente transcritas. De acordo com Barros e Lehfled (2000):

(...) a entrevista semiestruturada estabelece uma conversa amigável com o entrevistado, busca levantar dados que possam ser utilizados em análise qualitativa, selecionando-se aspectos mais relevantes de um problema de pesquisa. (BARROS E LEHFLED, 2000, p. 58)

Para compor a nossa análise sobre as experiências possibilitadas pelo Subprojeto de Geografia do PIBID/PUC-Rio, foram entrevistados 33 bolsistas, sendo 02 coordenadores de área, 04 professores supervisores, 18 bolsistas de iniciação à docência e 09 antigos bolsistas de iniciação à docência. Eventualmente, alguns alunos da Escola Municipal Georg Pfisterer foram questionados sobre as atividades desenvolvidas pelo Programa, e suas percepções foram incorporadas ao texto, de forma a revelar os impactos das ações do PIBID na escola. Optamos por não identificar os participantes, utilizando codinomes que têm como referência o cargo/função dos diferentes sujeitos vinculados ao Subprojeto de Geografia do PIBID/PUC-Rio. A partir dessa amostra, foram definidos quatro grupos de sujeitos, conforme o quadro a seguir.

¹³ A entrevista é uma técnica alternativa para se coletar dados não documentados sobre determinado tema, sendo um importante instrumento de coleta de dados (GEHART E SILVEIRA, 2009). Para essa investigação, optamos por entrevistas semiestruturadas, compreendendo que, nessa modalidade, os participantes têm a liberdade de elaborar as suas próprias narrativas através da sua experiência no Programa. Os roteiros das entrevistas estão disponíveis nos Anexos 3, 4, 5 e 6.

Quadro 1 – Amostra do universo e sujeitos da pesquisa

Bolsistas do Subprojeto de Geografia do PIBID/PUC-Rio	Sujeito	Nº de participantes
Coordenadores de Área	-	2
Supervisores	SUP	4
Bolsistas de iniciação à docência	BID	18
Ex-bolsistas de iniciação à docência	EX-BID	9
Total de participantes		33

Fonte: Investigação de campo realizada por Correia (2018).

As entrevistas foram organizadas previamente em categorias de análise, de modo que pudéssemos contemplar parte dos objetivos específicos propostos por essa pesquisa. Desta maneira, nossa análise buscou identificar nos relatos de experiências os aspectos relacionados à parceria entre a Universidade e a escola; as diferenças entre as experiências formativas possibilitadas pelo Estágio Supervisionado Obrigatório e pelo PIBID; a contribuição do PIBID no processo de renovação do ensino de Geografia; os conhecimentos e saberes desenvolvidos durante a formação inicial; a contribuição do PIBID no processo de formação continuada, entre outros.

Partindo dos procedimentos metodológicos, a pesquisa está organizada em quatro capítulos. No capítulo presente foram apresentados os aspectos mais gerais da nossa investigação. No segundo capítulo, serão apresentados os referenciais teóricos e os documentos legais que norteiam essa pesquisa, de forma a conduzir a nossa investigação para o cenário atual em que se desenvolve a formação de professores de Geografia para a educação básica no Brasil. Buscando compreender como as políticas públicas educacionais são elaboradas e implementadas, apoiaremos nossa análise na proposta analítico-metodológica desenvolvida pelo sociólogo inglês Stephen Ball e seus colaboradores na década de 1990, denominada *Ciclo de Políticas*. Essa proposta foi discutida pelo autor brasileiro Jeferson Mainardes (2006), que analisa como as políticas educacionais são efetivadas em diferentes contextos.

Articulado à proposta metodológica do *Ciclo de Políticas*, apresentaremos no terceiro capítulo o *contexto da prática* do PIBID/PUC-Rio. Para tal, será analisado o Projeto Institucional do PIBID/PUC-Rio e, em especial, o plano de trabalho que orienta as ações do Subprojeto de Geografia na formação de professores para a educação básica.

No quarto capítulo, apresentaremos o *contexto dos resultados/efeitos* do PIBID/PUC-Rio na formação dos professores de Geografia. Iniciaremos a nossa discussão apresentando os aspectos relacionados à formação e à inovação na educação geográfica. No segundo momento, será apresentada a análise das entrevistas realizadas com os diferentes sujeitos que integram o Subprojeto de Geografia – bolsistas e ex-bolsistas de iniciação à docência, supervisores e coordenadores de área, de modo a explorar a percepção que esses sujeitos têm em relação às ações que orientam o PIBID. Concluimos o capítulo com a apresentação dos projetos e das atividades de maior impacto desenvolvidas pelo Subprojeto de Geografia, no que tange ao período de 2012 a 2017.

Por fim, serão apresentadas as considerações finais da nossa investigação, de modo a avaliar as contribuições e os limites do PIBID/PUC-Rio na formação de professores de Geografia para a educação básica. Nesta seção, faremos um breve apontamento das mudanças em curso, no que se refere às políticas públicas voltadas à formação de professores no Brasil, anunciadas na fase final do desenvolvimento desta pesquisa, as quais se traduzem em perspectivas para a continuidade do Programa no âmbito da PUC-Rio.

2

O ciclo de políticas públicas na formação de professores para a educação básica no Brasil

A Declaração do Direito à Educação, particularmente detalhada no Capítulo 3 da Constituição Federal de 1988¹⁴, representou um salto significativo nos debates acerca das questões educacionais, seus problemas e perspectivas. Neste cenário, o professor era apontado como um dos principais agentes de mudança para a melhoria da qualidade do ensino em nosso país, estimulando o desenvolvimento de políticas públicas voltadas à formação de professores para a educação básica.

Considerando que na organização do Estado brasileiro a educação é conferida pela LDB nº. 9.394/96 aos diferentes entes federativos (União, Distrito Federal, Estados e Municípios), e que esses organizam e direcionam as suas ações de forma colaborativa sob a orientação de uma política nacional de educação. Assim, entre as incumbências prescritas pela LDB aos Estados e ao Distrito Federal está a obrigatoriedade de assegurar o Ensino Fundamental e oferecer, com prioridade, o Ensino Médio a todos que demandarem. Ao Distrito Federal e aos Municípios cabe oferecer a Educação Infantil em Creches e Pré-Escolas e, com prioridade, o Ensino Fundamental.

É importante destacar que a LDB emerge no novo período democrático brasileiro, sendo aprovada nos termos da Constituição de 1988, que instituiu, em seu artigo 205, que:

Art. 205. A educação, direito de todos e dever do Estado e da família, será promovida e incentivada com a colaboração da sociedade, visando ao pleno desenvolvimento da pessoa, seu preparo para o exercício da cidadania e a sua qualificação para o trabalho (BRASIL, 1988)

Outro ponto importante é o fato de a LDB ter sido implementada durante a vigência do Plano Decenal da Educação, instituído em 1993, após um acordo firmado com mais nove países (Bangladesh, China, Egito, Índia, Indonésia, México, Nigéria e Paquistão) na Conferência Mundial de Educação para Todos, realizada em 1990, na Tailândia. Nesse evento, o Brasil assumiu o compromisso

¹⁴ BRASIL: Constituição da República Federativa do Brasil de 1988. Disponível em: http://www.planalto.gov.br/ccivil_03/constituicao/constituicao.htm. Acesso em: 08 de maio de 2018.

e desafio da luta pela satisfação das necessidades básicas de aprendizagem de todas as crianças, jovens e adultos. O Plano Decenal da Educação foi constituído pelo lema “Nenhuma criança sem escola”, especialmente voltado para:

(...) uma escola de qualidade, uma escola que efetivamente se transforme em agência promotora da cidadania, assegurando a cada criança a aquisição organizada de conhecimentos básicos necessários ao mundo de hoje, cada vez mais, condicionado ao progresso científico e tecnológico. (BRASIL, 1993, p. 4)

O presente capítulo será dedicado a uma análise dos impactos provocados pelas políticas públicas voltadas à formação de professores para a educação básica nos últimos vinte anos. Iniciaremos a nossa discussão apresentando os referenciais teóricos que norteiam nossa análise sobre o cenário das políticas públicas educacionais, de forma a conduzir a nossa investigação a respeito das ações do PIBID na formação de professores para a educação básica no Brasil, em especial, na formação de professores envolvidos no Subprojeto de Geografia do PIBID/PUC-Rio. Para melhor organização das ideias, na primeira seção será apresentada uma revisão bibliográfica sobre políticas públicas, tendo como referencial teórico os trabalhos desenvolvidos pelas cientistas sociais Celina Souza (2003, 2006) e Eloisa de Mattos Höfling (2001).

Buscando orientar o objetivo geral da pesquisa, nos apoiaremos na proposta analítico-metodológica do sociólogo inglês Stephen J. Ball, desenvolvida na década de 1990 e denominada Ciclo de Políticas. Essa proposta tem sido utilizada em diferentes contextos como referencial teórico-analítico para o estudo de políticas educacionais. Entre os autores que discutem as políticas educacionais brasileiras, nos apoiaremos na análise proposta pelo educador brasileiro Jefferson Mainardes, que apresenta as ideias centrais da referida abordagem e sendo, portanto, uma importante contribuição para que possamos analisar de forma crítica e contextualizada a trajetória do PIBID no âmbito nacional e institucional e, em especial, no contexto de realização do Programa através do Subprojeto de Geografia do PIBID/PUC-Rio.

Na segunda seção, faremos uma revisão da literatura que trata da formação de professores para a educação básica no Brasil. Para tal, encaminharemos a nossa discussão para analisar as Diretrizes Curriculares

Nacionais para a Formação Inicial e Continuada de Professores em Nível Superior do Magistério para a Educação Básica.

Na terceira seção, conduziremos o nosso debate para analisarmos as mais recentes políticas públicas de formação de professores para a educação básica, que vêm buscando, através de programas e ações implementadas pela Diretoria de Educação Básica Presencial (DEB), da Coordenação de Aperfeiçoamento de Pessoal de Nível Superior (CAPES), garantir a qualidade dos cursos de formação de professores. Dentre as ações desenvolvidas pela CAPES, daremos destaque ao PIBID, que é uma iniciativa para o aperfeiçoamento e valorização da formação de professores para a educação básica.

2.1. Políticas Públicas no Brasil

Os estudos na área de políticas públicas são relativamente recentes no Brasil. Segundo Souza (2003), o crescente interesse por esse campo do conhecimento, seja nos países desenvolvidos como nos países em desenvolvimento, é resultado de uma combinação de fatores.

O primeiro está relacionado à adoção de políticas restritivas de gastos, que passaram a dominar a agenda da maioria dos países, em especial dos países emergentes, como é o caso do Brasil. O segundo fator, por sua vez, está associado à adoção de orçamentos equilibrados e às restrições à intervenção do Estado na economia e nas políticas sociais, sobretudo a partir da década de 1980, nos países com longas e recorrentes trajetórias inflacionárias, como os da América Latina. O terceiro fator está relacionado à dificuldade que os países em desenvolvimento e de democracia mais recente encontram para impulsionar o desenvolvimento econômico e promover a inclusão social de grande parte da população.

Ainda segundo a referida autora, embora as políticas não tenham capacidade para enfrentar os desafios acima referidos, a sua formulação, bem como os seus mecanismos de gestão, vem contribuindo para o enfrentamento ou o agravamento dos problemas para os quais a política é dirigida.

Arretche (2002) associa o crescente interesse por essa temática às mudanças recentes da sociedade brasileira. Segundo a autora,

O intenso processo de inovação e experimentação em programas governamentais – resultado em grande parte da competição eleitoral, da autonomia dos governos locais, bem como dos programas de reformas do Estado –, assim como as oportunidades abertas à participação nas mais diversas políticas setoriais – seja pelo acesso de segmentos tradicionalmente excluídos a cargos eletivos, seja por meio de inúmeras novas modalidades de representação de interesses – despertaram não apenas uma enorme curiosidade sobre os “micro” mecanismos de funcionamento do Estado brasileiro, como também revelaram o grande desconhecimento sobre sua operação e impacto efetivo. Paradoxalmente, essas novas questões da agenda política brasileira constituem também um problema para o desenvolvimento da agenda de pesquisa em políticas públicas. (ARRETCHÉ, 2002, p. 7)

A política pública, como área do conhecimento e disciplina acadêmica, nasceu nos Estados Unidos, como subárea da Ciência Política, onde as pesquisas desenvolvidas passaram a dar ênfase aos estudos sobre a ação dos governos, diferentemente da tradição europeia, que se concentrava nas teorias explicativas sobre o papel do Estado e dos governos na produção de políticas públicas. Assim, o pressuposto analítico que passou a nortear os estudos sobre elas é que, em democracias estáveis, aquilo que o governo faz ou deixa de fazer é passível de ser formulado cientificamente e analisado por pesquisadores independentes (SOUZA, 2006).

Souza (2006) considera ainda que a área de políticas públicas foi fundada por quatro grandes “pais”, a saber: Laswell (1936), que introduziu na década de 1930 a expressão *policy analysis* (análise de política pública), como forma de conciliar o conhecimento científico com a produção empírica dos governos, estabelecendo um diálogo entre os atores envolvidos no desenvolvimento de determinada política pública (cientistas sociais, grupos de interesse e governo); Simon (1957), que introduziu o conceito de racionalidade limitada dos decisores públicos (*policy makers*), sendo esta limitação promovida por problemas tais como nível de informação, tempo para tomada de decisão, autointeresse dos decisores, etc., ou então maximizada pela criação de estruturas (conjunto de regras e incentivos) que conduzirão, por sua vez, o comportamento dos atores na direção de resultados desejados; Lindblom (1959; 1979), que propôs a incorporação de outras variáveis à formulação e análise de políticas públicas, tais como a relação de poder e a integração entre as

diferentes fases do processo decisório; e, por fim, Easton (1965), que definiu a política pública como sendo um sistema, ou seja, uma relação entre formulação, resultados e o ambiente.

Tomando como referência a política pública como disciplina e o desenvolvimento desse campo do conhecimento científico, Souza (2006) apresenta algumas definições sobre política pública, sendo o primeiro grupo de autores (MEAD, 1995; LYNN, 1980; PETERS, 1986; DYE, 1984) defensores de uma concepção que envolve as ações do governo que irão promover, ou não, mudanças na vida da sociedade. A definição mais conhecida é a defendida por Laswell (1936), para quem a política pública perpassaria pela implicação entre o resultado da ação, o significado da ação e a consequência desta. Por outro lado, um conjunto de definições vai enfatizar o papel da política pública na solução de problemas.

Embora existam diferentes definições de políticas públicas, todas permeiam para o mesmo *locus*, ou seja, conduzem aos embates em torno dos interesses, preferências e ideias dos governos.

Do ponto de vista teórico-conceitual, a política pública em geral e a política social em particular são campos multidisciplinares, e devem ser pensados para explicar as inter-relações entre Estado, política, economia e sociedade. Assim, para Souza (2006), pode-se resumir política pública como sendo

o campo do conhecimento que busca, ao mesmo tempo, 'colocar o governo em ação' e/ou analisar essa ação (variável independente) e, quando necessário, propor mudanças no rumo ou curso dessas ações (variável dependente). A formulação de políticas públicas constitui-se no estágio em que os governos democráticos traduzem seus propósitos e plataformas eleitorais em programas e ações que produzirão resultados ou mudanças no mundo real. (SOUZA, 2006, p. 26)

Höfling (2001) entende como políticas públicas o "Estado em ação", isto é, o Estado implantando um projeto de governo através de programas e de ações voltadas para setores específicos da sociedade. Para uma melhor compreensão dessa concepção, a autora apresenta uma diferenciação entre Estado e governo, na qual considera

o Estado como conjunto das instituições permanentes – como órgãos legislativos, tribunais, exército e outras que não formam

um bloco monolítico necessariamente – que possibilitam a ação do governo; e Governo, como conjunto de programas e projetos que parte da sociedade (políticos, técnicos, organismos da sociedade civil e outros) propõe para sociedade como um todo, configurando-se a orientação política de um determinado governo que assume e desempenha as funções de Estado por um determinado período. (HÖFLING, 2001, p.31)

Ao tratar das particularidades de uma política pública, Höfling (2001) utiliza o termo políticas sociais como sendo o conjunto de ações que:

Determinam o padrão de proteção social implementado pelo Estado, voltadas, em princípio para a redistribuição dos benefícios sociais visando a diminuição das desigualdades estruturais produzidas pelo desenvolvimento socioeconômico. HÖFLING, 2001, p. 31)

Com isso, a autora entende a educação como política pública social, de responsabilidade do Estado.

Desta forma, as políticas públicas não devem ser reduzidas como políticas de Estados. Embora a implementação e manutenção das políticas sejam de responsabilidade desse agente público, a elas deve-se atribuir o processo de implementação e tomada de decisões de diferentes órgãos públicos, organismos e agentes da sociedade.

Em resumo, as políticas públicas devem ser compreendidas como um campo do conhecimento que busca, ao mesmo tempo, pensar sobre as ações do governo e, quando necessário, propor mudanças no rumo ou curso das mesmas. Considerando a natureza complexa da política educacional brasileira, adotaremos como referencial analítico o Ciclo de Políticas (BALL, 1994), por se tratar de uma abordagem que permite uma análise crítica e contextualizada de programas e políticas educacionais, desde a sua formulação até o contexto de sua prática, bem como os resultados e efeitos de suas ações.

2.1.1.

O Ciclo de Políticas: uma abordagem para analisar as políticas públicas educacionais no Brasil

Dentre os diferentes modelos desenvolvidos para analisar as políticas públicas educacionais, bem como a forma com a qual o governo direciona as suas ações no âmbito da educação e, mais especificamente, na formação de

professores para atuar na educação básica, nos apoiaremos na abordagem do Ciclo de Políticas (*policy cycle approach*), formulada pelo sociólogo inglês Stephen J. Ball¹⁵ na década de 1990 (1992 e 1994). Tal abordagem vem sendo utilizada em diferentes países como referencial para analisar a trajetória de políticas sociais e educacionais. As pesquisas desenvolvidas por Ball oferecem interessantes recursos intelectuais que permitem compreender como as políticas são produzidas, o que elas pretendem e quais são os seus efeitos (MAINARDES E MARCONDES, 2009).

Em entrevista¹⁶ realizada por Mainardes e Marcondes (2009), Stephen J. Ball disse que:

O principal ponto que gostaria de destacar é o de que o ciclo de políticas é um *método*. Ele não diz respeito à explicação das políticas. É uma maneira de pesquisar e teorizar as políticas. (...) O ciclo de política não tem a intenção de ser uma descrição das políticas, é uma maneira de pensar as políticas e saber como elas são “feitas”, usando alguns conceitos que são diferentes dos tradicionais como, por exemplo, de *atuação* ou *encenação* (*enactment*).¹⁷ Quero rejeitar completamente a ideia de que políticas são implementadas. Eu não acredito que as políticas sejam implementadas, pois isso sugere um processo linear pelo qual elas se movimentam em direção à prática de maneira direta. Este é um uso descuidado e impensado do verbo. O processo de traduzir políticas em práticas é extremamente complexo; é uma alternância entre modalidades. A modalidade primária é textual, pois as políticas são escritas, enquanto que a prática é ação, inclui o fazer coisas. Assim, a pessoa que põe em prática as políticas tem que converter/transformar essas duas modalidades, entre a modalidade da palavra escrita e a da ação, e isso é algo difícil e desafiador de se fazer. E o que isto envolve é um processo de *atuação*, a efetivação da política na prática e através da prática. (MAINARDES e MARCONDES, 2009, p. 305)

¹⁵ Stephen J. Ball é um dos diretores associados do *Centre for Critical Education Policy Studies* (Centro de Estudos Críticos de Políticas Educacionais), do Instituto de Educação da Universidade de Londres. Este Centro reúne pesquisadores interessados em investigar os processos pelos quais as políticas públicas são formadas, implementadas e experimentadas. As preocupações centrais desses pesquisadores direcionam-se às consequências materiais das políticas, em termos de equidade e inclusão.

¹⁶ A entrevista foi realizada no dia 11 de setembro de 2007, ocasião em que os entrevistadores participaram da Reunião Anual da *British Educational Research Association* (BERA) – “Associação Britânica de Pesquisa Educacional” – realizada no Instituto de Educação da Universidade de Londres.

¹⁷ Os entrevistadores acrescentaram notas explicativas com o intuito de facilitar alguns aspectos da entrevista. Nesse sentido, o termo “*enactment*”, tradicionalmente usado no contexto legal para descrever o processo de aprovação de leis e decretos, foi utilizado por Stephen J. Ball no sentido teatral, referindo-se à noção de o ator possuir um texto que pode ser apresentado/representado de diferentes formas. O texto, no entanto, é parte importante da produção, onde os atores envolvidos (no caso, os professores) não são “meros implementadores” das políticas.

Segundo Mainardes (2006), a abordagem do Ciclo de Políticas é bastante útil no contexto brasileiro, considerando que as pesquisas nesta área constituem um campo relativamente novo no Brasil. Para o autor, essa abordagem se constitui como referencial analítico bastante útil, permitindo aos pesquisadores desenvolverem suas análises sobre as políticas públicas educacionais de forma crítica e contextualizada, desde a formulação até a sua implementação, bem como seus resultados e efeitos.

Essa abordagem destaca a natureza complexa e controversa da política educacional, enfatiza os processos micropolíticos e a ação dos profissionais que lidam com as políticas no nível local e indica a necessidade de se articularem os processos macro e micro na análise de políticas educacionais (MAINARDES, 2006, p. 49)

Mainardes (2006) apresenta os conceitos centrais da abordagem do Ciclo de Políticas, o debate em torno dessa abordagem e propõe uma reflexão sobre suas possibilidades para a análise de políticas educacionais brasileiras. Segundo o autor, inicialmente, Stephen Ball e Richard Bowe (1992) - pesquisadores ingleses da área de políticas educacionais - tentaram caracterizar o processo político, introduzindo a noção de um ciclo contínuo constituído por três facetas ou arenas políticas: a política proposta, a política de fato e a política em uso.

A primeira faceta, a “política proposta”, referia-se à política oficial, relacionada com as intenções não somente do governo como de seus assessores, departamentos educacionais e burocratas encarregados de “implementar” políticas, mas também intenções das escolas, autoridades locais e outras arenas onde as políticas emergem. A “política de fato” constituía-se pelos textos políticos e textos legislativos que dão forma à política proposta e são as bases iniciais para que as políticas sejam colocadas em prática. Por último, a “política em uso” referia-se aos discursos e às práticas institucionais que emergem do processo de implementação das políticas pelos profissionais que atuam no nível da prática. (MAINARDES, 2006, p. 49)

Posteriormente, os referidos autores repensaram essa formulação inicial porque, segundo eles, a linguagem apresentava certa rigidez, não considerando a variedade de intenções e disputas que influenciam o processo político. Ao analisar o trabalho dos autores, Mainardes (2006) aponta que, ainda no início da década de 1990, uma versão mais refinada do ciclo de políticas foi apresentada pelos autores, que passaram a rejeitar modelos de política educacional que

separavam as fases de formulação e implementação, e passaram a considerar a participação dos profissionais que atuam nas escolas como parte do processo.

Os autores indicam que o foco da análise de políticas deveria incidir sobre a formação do discurso da política e sobre as interpretações ativas que os profissionais que atuam no contexto da prática fazem para relacionar os textos da política à prática. (MAINARDES, 2006, p.50)

Nesse sentido, Stephen J. Ball sinaliza que a participação dos professores no processo de formulação das políticas vai depender do contexto em que elas são colocadas em prática:

Eles (os professores) trazem suas experiências para este processo ou não. (...) Este é um processo social e pessoal, mas é também um processo material, na medida em que as políticas têm de ser “representadas” em contextos materiais. Se você tem uma escola com muitos recursos e muito dinheiro, professores muito experientes, alunos muito cooperativos, a “atuação” torna-se um pouco mais fácil do que na situação em que temos alunos com enormes dificuldades de aprendizagem, poucos recursos, instalações precárias, professores muito inexperientes; então, todo o processo é diferente. Políticas, principalmente educacionais, são pensadas e em seguida escritas com relação às melhores escolas possíveis (salas de aula, universidades, faculdades), com pouco reconhecimento de variações de contexto, em recursos ou com capacidades locais. (MAINARDES e MARCONDES, 2009, p. 305)

Como será apresentado nas seções seguintes desta pesquisa, o PIBID, nosso objeto de estudo, é uma política voltada para a formação de professores, pensada e direcionada para ampliar a qualidade do ensino na educação básica, em especial, nas escolas da rede pública de ensino. Sendo assim, estamos diante um desafio, dentre tantos outros inerentes à educação brasileira: formar professores com qualidade no contexto das escolas públicas brasileiras - comumente associadas aos fracos índices de desempenho e evasão escolar, a situações de violência, à precariedade das instalações e à desvalorização do profissional de ensino.

Desta maneira, retomando a questão sobre a abordagem do ciclo de políticas, segundo Mainardes (2006), Stephen J. Ball sugere que a análise crítica e contextualizada da trajetória de programas e políticas educacionais deve considerar cinco contextos, a saber:

(I) O *contexto de influência*, onde normalmente as políticas públicas são iniciadas e os discursos políticos são construídos. É nesse contexto que grupos

de interesse disputam para influenciar a definição das finalidades sociais da educação e do que significa ser educado. É também nesse contexto que os conceitos adquirem legitimidade e formam um discurso de base para a política. Além disso, há um conjunto de arenas públicas mais formais, tais como comissões e grupos representativos, que podem ser lugares de influência;

(II) O *contexto de produção de texto*, que se refere ao momento em que são produzidos os textos políticos que vão orientar as ações das políticas públicas educacionais – leis, decretos, resoluções e editais. Os textos políticos, portanto, representam as políticas. Essas representações, no entanto, podem ser feitas de várias formas: através de textos legais oficiais e textos políticos, comentários formais ou informais sobre os textos oficiais, pronunciamentos oficiais, vídeos, etc. Embora seja resultado de disputas e acordos, que envolvem por sua vez diferentes grupos de interesse, os textos políticos, assim como as políticas em si, carregam limitações e possibilidades. As respostas a esses textos têm consequências reais, que são observadas e vivenciadas no terceiro contexto, o contexto da prática;

(III) O *contexto da prática*, que é onde a política está sujeita à interpretação e à recriação, sendo, portanto, o tempo e o espaço em que a política produz efeitos e consequências que podem representar mudanças e transformações significativas na política original. Este contexto, por sua vez, assume que os professores e demais profissionais envolvidos em determinada política educacional exercem um papel ativo no processo de interpretação e reinterpretação das políticas e, dessa forma, essas subjetividades implicam no processo de implementação das políticas. No caso específico da nossa pesquisa, destaca-se a atuação do Fórum dos Coordenadores Institucionais do PIBID - FORPIBID¹⁸, como entidade interlocutora entre as diferentes frentes de desenvolvimento do Programa;

(IV) No *contexto dos resultados ou efeitos*, as políticas estão passíveis de serem analisadas em termos dos seus impactos. Os *resultados ou efeitos* da política podem ser divididos em duas categorias: gerais e específicos. Os efeitos gerais da política tornam-se evidentes quando aspectos específicos da mudança e

¹⁸ O Fórum Nacional dos Coordenadores Institucionais do PIBID – FORPIBID – foi aprovado em 2013, em reunião dos coordenadores institucionais dos Projetos do PIBID. É um grupo que tem como objetivo se estabelecer como entidade de caráter permanente para atuar como interlocutor entre os projetos do PIBID, a CAPES, as Secretarias de Educação e demais órgãos e instituições vinculadas a essa política pública.

conjuntos de respostas (observados na prática) são agrupados e analisados. Ball sugere que a análise de uma política deve envolver o exame das várias facetas e dimensões de uma mesma política e das interfaces da política com outras políticas setoriais no conjunto das políticas;

(V) O *contexto de estratégia política*, por sua vez, envolve a identificação de um conjunto de atividades sociais e políticas que seriam necessárias para lidar com possíveis desigualdades criadas ou reproduzidas pela política investigada.

Sobre os dois últimos contextos – o *contexto de resultados/efeitos* e o *contexto de estratégia política*, Ball afirma que:

Não é útil separá-los e eles deveriam ser incluídos no contexto da prática e no contexto de influência, respectivamente. Em grande parte, os resultados são uma extensão da prática. Resultados de primeira ordem decorrem de tentativas de mudar as ações ou o comportamento dos professores ou profissionais que atuam na prática. Resultados de segunda ordem também acontecem, ou pelo menos alguns deles acontecem, dentro do contexto da prática, particularmente aqueles relacionados ao desempenho, a outras formas de aprendizado. (...) O contexto da ação (estratégia) política, na realidade, pertence ao contexto de influência, porque é parte do ciclo do processo através do qual as políticas são mudadas, ou podem ser mudadas ou, pelo menos, o pensamento sobre as políticas muda ou pode ser mudado. O pensar sobre as políticas e o discurso das políticas podem ser mudados pela ação política. Assim, eles podem ser subsumidos e integrados ao contexto de influência. (MAINARDES E MARCONDES, 2009, p. 306)

Em resumo, Stephen J. Ball sugere ainda que os contextos podem ser “aninhados” uns dentro dos outros. Para ele:

Podemos refletir a respeito das políticas em termos de espaços e em termos de tempo, de trajetórias políticas, movimentos de políticas através do tempo e de uma variedade de espaços. Uma política tem uma trajetória semelhante a de um foguete: decola, atravessa o espaço e depois aterrissa. Algumas vezes, acidenta-se; em outras, atinge uma realização espetacular, mas move-se através do tempo e, algumas vezes, simplesmente desaparece. As políticas desaparecem no decorrer do tempo ou, algumas vezes, leva muito tempo para elas se tornarem integradas. Algumas vezes, elas são apressadas ou atrasadas. É necessário pensar sobre a velocidade das políticas, é necessário ter a dimensão do tempo, bem como do espaço. (MAINARDES E MARCONDES, 2009, p. 307)

Por se tratar de uma importante contribuição para analisar a trajetória de políticas públicas educacionais, adotaremos a abordagem do ciclo de políticas para orientar a nossa interpretação sobre as contribuições e limites do PIBID/PUC-Rio na formação de professores de Geografia para a educação básica.

De modo a contextualizar as ações do PIBID, apresentaremos nas próximas seções o cenário de desenvolvimento das políticas públicas voltadas à formação de professores no Brasil. Como mencionado anteriormente, tomaremos como recorte temporal as políticas resultantes da promulgação da LDB nº 9.394/96, por ser essa a lei geral da educação brasileira e que orienta as agendas das políticas educacionais no Brasil até o momento atual.

2.2.

Formação de professores para a educação básica no Brasil

O debate acerca da formação de professores no Brasil para atuar na educação Básica intensificou-se nas últimas duas décadas, com o advento da LDB nº 9.394/96, que passou a orientar as políticas educacionais de forma a melhorar a qualidade da educação em nosso país. Embora muitos fatores estejam relacionados à qualidade da educação no Brasil, o professor aparece como um dos elementos fundamentais para o sucesso escolar.

A LDB nº 9.394/96 representa um marco no processo de formação de professores, pois passou a estimular a qualidade nos processos formativos, estabelecendo novos critérios no que se refere ao nível e ao *lôcus* de formação docente. No ano de 1996, o Brasil contava com

5.276 Habilitações Magistério em estabelecimentos de ensino médio, das quais 3.420 em escolas estaduais, 1.152 em escolas particulares, 701 em escolas municipais e 3 federais. Quanto aos cursos de Pedagogia, dados de 1994 indicavam a existência de apenas 337, em todo o país, 239 dos quais em iniciativa particular, 35 federais, 35 estaduais e 28 municipais. Além da vinculação predominante desses cursos na iniciativa privada, observa-se também a sua grande concentração na região Sudeste, onde se localizavam 197 cursos, 165 deles pertencentes à iniciativa particular (TANURI, 2000, p.85).

A LDB nº 9.394/96 estabeleceu que a formação de professores para atuar na educação básica passaria a ser feita em nível superior. Na prática, isso significa passar ao nível superior os professores das séries iniciais – educação

infantil e as quatro séries iniciais do ensino fundamental – que, até o momento da promulgação da referida Lei, tinham como exigência apenas a formação de Ensino Médio. Apesar de estabelecer como regra a formação em nível superior, a Lei se apresentava flexível ao introduzir em seu texto uma exceção, admitindo-se como formação mínima o Ensino Médio, sem estabelecimento de prazo¹⁹.

Embora mencionasse nas Disposições Transitórias²⁰ o estabelecimento de um prazo de dez anos para que a regra passasse a valer plenamente, a Legislação deveria ter sido apresentada de forma mais incisiva no que tange à exigência do nível superior a todos os professores da educação básica. Segundo Saviani (2005):

Diante dessa situação, mal a lei foi aprovada já começaram a surgir interpretações. Provindas geralmente dos empresários do ensino que mantinham cursos de magistério em nível médio, dando conta que, juridicamente, as disposições transitórias não poderiam prevalecer sobre o corpo da lei. E como a formação mínima em nível médio estava no corpo da lei, isso significava que tratava de uma disposição permanente. Portanto, as escolas de formação do magistério em nível médio poderiam continuar existindo, sem problema algum. (SAVIANI, 2005, p. 23)

Além disso, a referida lei inseria uma nova instituição no panorama educacional, os chamados Institutos Superiores de Educação (ISE), inspirados na experiência francesa dos Institutos Universitários de Formação de Mestres, visto que essa iniciativa é resultado do Programa de Cooperação Educativa Brasil-França. Embora se reconhecesse que essas instituições se configurariam como um avanço para os locais onde os cursos superiores de formação de professores são inexistentes, alguns educadores acreditam que os Institutos Superiores de Educação não atendem às demandas necessárias para uma formação com qualidade. Estes seriam espaços desvinculados da possibilidade de pesquisa e com um quadro de professores quase sempre menos qualificado quando comparado às exigências de curso superior a nível universitário (TANURI, 2000).

¹⁹ Em conformidade com o artigo 62 do texto original da Lei nº 9.394/96, “a formação de docentes para atuar na educação básica far-se-á em nível superior, em curso de licenciatura, de graduação plena, em universidades e institutos superiores de educação, admitida, como formação mínima para o exercício do magistério na educação infantil e nas quatro primeiras séries do ensino fundamental, a oferecida em nível médio na modalidade Normal.” (BRASIL: Lei 9.394/1996).

²⁰ As Disposições Transitórias da Lei n. 9.394/96 instituem a Década da Educação, que teve início um ano após a publicação da referida Lei. Dentre as metas para esse período, destaca-se que só serão admitidos professores habilitados em nível superior ou formados por treinamento em serviço.

A ampliação da oferta da Educação Básica aumentou a demanda por professores para os diferentes níveis de ensino. Esse novo cenário vai de encontro, portanto, à carência de professores para a educação básica. O exercício do magistério caracteriza-se pela alta complexidade em suas dimensões cognitiva, humanística e ética. Envolve ainda o direito à formação inicial e continuada, bem como as boas condições físicas e tecnológicas de trabalho, além do reconhecimento social, de uma remuneração justa e um plano de carreira digno. No entanto, Neves (2012) afirma que:

Em um contexto de baixa atratividade da profissão, indicadores educacionais desfavoráveis, assimetrias regionais, velozes transformações da ciência e das tecnologias, demandas crescentes dirigidas às escolas, novos padrões de comportamento de crianças e jovens, exigências de uma sociedade que demanda equidade, igualdade de oportunidades, justiça e coesão social e outros tantos fatores, a complexidade técnico-política da questão reveste-se de contornos dramáticos. (NEVES, 2012, p. 356)

Com base no Censo Escolar da Educação Básica - 2016²¹, em estudo recentemente publicado pelo Instituto Nacional de Estudos e Pesquisas Educacionais Anísio Teixeira - INEP (Brasil/MEC/INEP, 2017), 2,2 milhões de docentes atuam na educação básica brasileira, dos quais 1.702.290 professores possuem nível superior completo (77,5% do total). Dos docentes que atuam na educação básica, 143.125 (6,5% do total) estão com o nível superior em andamento e, aproximadamente 16% não possuem nível superior. Os professores com nível superior e com nível superior em andamento se concentram nas séries finais do ensino fundamental e no ensino médio, etapa da educação básica na qual as disciplinas exigem formação específica.

Ainda de acordo com os dados do Censo Escolar 2016, o INEP apresentou um perfil dos professores e professoras da educação básica, no qual

²¹ O Censo Escolar da Educação Básica é uma pesquisa realizada anualmente pelo Instituto Nacional de Estudos e Pesquisas Educacionais Anísio Teixeira (INEP) em articulação com as Secretarias Estaduais de Educação das 27 unidades de federação, sendo obrigatório aos estabelecimentos públicos e privados de educação básica, conforme determina o art.4º do Decreto n.º 6425/2008. Trata-se de um amplo e relevante levantamento sobre a educação básica no país. Os dados coletados constituem a mais completa fonte de informações utilizadas pelo Ministério da Educação (MEC) para formulação, monitoramento e avaliação de políticas e para a definição de programas e de critérios para a atuação supletiva do MEC. Também subsidia o cálculo de indicadores que possibilitam contextualizar os resultados das avaliações e monitorar a trajetória dos estudantes desde seu ingresso na escola, a exemplo do Índice de Desenvolvimento da Educação Básica (IDEB). Disponível em: < <http://portal.inep.gov.br/web/guest/inicio>>. Acesso em: 22 de agosto de 2017.

outras informações sobre as características destes profissionais podem ser visualizadas, tais como:

- Há uma concentração de docentes nas faixas etárias de 36 a 45 anos (34,1% do total). Os professores mais jovens, com até 25 anos, somam 6,1% do total, enquanto que os docentes com idade acima de 45 anos, correspondem a 30,1% dos professores da educação básica;
- Predominam os professores que trabalham em uma única escola, cerca de 78%, seguidos dos docentes que atuam em duas ou mais escolas, correspondendo a 21% do total de docentes;
- Aproximadamente 85% dos professores trabalham em escolas urbanas;
- Cerca de 75% dos docentes trabalham exclusivamente na rede pública de ensino, em escolas federais, estaduais ou municipais;
- 99,4% dos docentes trabalham exclusivamente na modalidade presencial de ensino e, no que se refere aos turnos de funcionamento da escola, observa-se que aproximadamente 62% dos professores estão em jornada de trabalho em um único turno;
- Das 27 unidades de federação, os estados do Espírito Santo e Paraná se destacam com o maior número de municípios com alto percentual de docentes com pós-graduação.

Considerando que o recorte dado a nossa pesquisa se refere aos anos finais do Ensino Fundamental (6º ao 9º ano), de acordo com o Censo Escolar 2016, dos docentes que atuam na educação básica brasileira, 773,1 mil professores encontram-se nesse nível de ensino. Do total de docentes que atuam nas turmas dos anos finais do ensino fundamental, 84,7% têm nível superior completo (78,6% têm nível superior completo com licenciatura).

Embora o número de professores com nível superior tenha aumentado em nosso país, quando comparado ao Censo Escolar de 2007²², ainda é elevado o percentual de professores sem nível superior no exercício do magistério. Além disso, as condições para a formação de professores, de modo geral, ainda estão distantes de serem satisfatórias.

²² Com base no Censo Escolar de 2007, o Brasil contava com 1.882.961 de professores vinculados à educação básica, dos quais 1.288.688 com nível superior completo (68,4% do total). Destes, pelo menos 10% não possuíam curso de licenciatura e um número expressivo de professores, mesmo com licenciatura, não tinha a formação compatível com a disciplina que lecionavam.

Considerando que um dos meios de se garantir a qualidade do ensino em nosso país é através do investimento na formação dos professores, analisaremos a formação de professores na perspectiva do desenvolvimento profissional docente. Esta perspectiva vem sendo utilizada pelos pesquisadores da área de educação para demarcar uma diferenciação com o processo tradicional e contínuo de formação docente. Relaciona-se, também, à concepção de formação como processo ou movimento de transformação de sujeitos dentro de um campo profissional. André (2010), ao discutir o campo de estudo sobre formação de professores, aponta que em estudos mais recentes

(...) alguns autores como Nóvoa (2008), Imbernón (2009) e Marcelo (2009) vêm centrando suas discussões no conceito de desenvolvimento profissional docente (em substituição ao de formação inicial e continuada). A preferência pelo seu uso é justificada por Marcelo (2009, p.9) porque marca mais claramente a concepção de *profissional* do ensino e porque o termo *desenvolvimento* sugere evolução e continuidade, rompendo com a tradicional justaposição entre formação inicial e continuada (ANDRÉ, 2010, p. 175)

Após um longo processo de debates, audiências públicas e reuniões com a comunidade acadêmica e representativa dos professores, foram instituídas em 2001, pelo Conselho Nacional de Educação – CNE, as Diretrizes Curriculares Nacionais para a Formação de Professores da Educação Básica, constituindo, assim, um indicador do processo de profissionalização do trabalho docente. As Diretrizes apresentam como eixo norteador uma formação com ênfase na prática docente e uma maior articulação entre teoria e prática, conhecimentos científicos específicos e conhecimentos pedagógicos e maior articulação entre universidade e escola básica, rompendo, assim, com as dicotomias presentes nos modelos formativos até então utilizados pelas instituições de ensino responsáveis pela formação de professores para atuar na educação básica.

Atualizada em 2015²³, as Diretrizes Curriculares Nacionais para a Formação Inicial e Continuada em Nível Superior de Profissionais do Magistério para a Educação Básica, definem, em seu artigo 1º, os princípios, os fundamentos, a dinâmica formativa e os procedimentos que deverão ser observados nas políticas, na gestão e nos programas e cursos de formação dos profissionais do magistério, bem como no planejamento, nos processos de

²³ BRASIL: Resolução nº 2 CNE/CEB. Disponível em: <http://portal.mec.gov.br/observatorio-da-educacao/323-secretarias-112877938/orgaos-vinculados-82187207/21028-resolucoes-do-conselho-pleno-2015>. Acesso em: 08 de maio de 2015

avaliação e de regulação das instituições de educação que as ofertam. De acordo com o referido artigo,

§ 1º Nos termos do § 1º do artigo 62 da Lei de Diretrizes e Bases da Educação Nacional (LDB), as instituições formadoras em articulação com os sistemas de ensino, em regime de colaboração, deverão promover, de maneira articulada, a formação inicial e continuada dos profissionais do magistério para viabilizar o atendimento às suas especificidades nas diferentes etapas e modalidades de educação básica, observando as normas específicas definidas pelo Conselho Nacional de Educação (CNE).

§ 2º As instituições de ensino superior devem conceber a formação inicial e continuada dos profissionais do magistério da educação básica na perspectiva do atendimento às políticas públicas de educação, às Diretrizes Curriculares Nacionais, ao padrão de qualidade e ao Sistema Nacional de Avaliação da Educação Superior (SINAES), manifestando organicidade entre o seu Plano de Desenvolvimento Institucional (PDI), seu Projeto Pedagógico Institucional (PPI) e seu Projeto Pedagógico de Curso (PPC) como expressão de uma política articulada à educação básica, suas políticas e diretrizes.

§ 3º Os centros de formação de estados e municípios, bem como as instituições educativas de educação básica que desenvolverem atividades de formação continuada dos profissionais do magistério, devem concebê-la atendendo às políticas públicas de educação, às Diretrizes Curriculares Nacionais, ao padrão de qualidade e ao Sistema Nacional de Avaliação da Educação Superior (SINAES), expressando uma organicidade entre o seu Plano Institucional, o Projeto Político Pedagógico (PPP) e o Projeto Pedagógico de Formação Continuada (PPFC) através de uma política institucional articulada à educação básica, suas políticas e diretrizes. (Art. 1º, Resolução CNE/CEB nº 2, p. 3)

As Diretrizes Curriculares Nacionais para a Formação Inicial e Continuada em Nível Superior de Profissionais do Magistério para a Educação Básica compreendem a docência como

(...) ação educativa e como processo pedagógico intencional e metódico, envolvendo conhecimentos específicos, interdisciplinares e pedagógicos, conceitos, princípios e objetivos da formação que se desenvolvem na construção e apropriação dos valores éticos, linguísticos, estéticos e políticos do conhecimento inerentes à sólida formação científica e cultural do ensinar/aprender, à socialização e construção de conhecimentos e sua inovação, em diálogo constante entre diferentes visões de mundo. (parágrafo 1 art.2º, Resolução CNE/CEB nº 2, p. 3)

E define que a formação inicial e a formação continuada destinam-se, respectivamente, à preparação e ao desenvolvimento de profissionais para

funções de magistério na educação básica em suas diferentes etapas. Nesse sentido, a formação docente inicial e continuada constitui um:

Processo dinâmico e complexo, direcionado à melhoria permanente da qualidade social da educação e à valorização profissional, devendo ser assumida em regime de colaboração pelos entes federados nos respectivos sistemas de ensino e desenvolvida pelas instituições de educação credenciadas. (parágrafo 3 art. 3º, Resolução CNE/CP nº2/2015)

A definição apresentada pelas Diretrizes Curriculares Nacionais para a Formação Inicial e Continuada em Nível Superior de Profissionais do Magistério para a Educação Básica articula-se com as propostas mais recentes sobre formação docente que vêm centrando as suas discussões no conceito de desenvolvimento profissional, como já fora apresentado por André (2010).

Garcia (2009) incita que a concepção de formação de professores sofreu modificações nos últimos anos em decorrência da evolução do nosso entendimento de como ocorre o processo de ensino-aprendizagem. Segundo o autor, o desenvolvimento profissional passa a ser considerado como:

um processo a longo prazo, que integra diferentes tipos de oportunidades e de experiências, planejadas sistematicamente, de forma a promover o crescimento e o desenvolvimento profissional de professores. (GARCIA, 2009, p.10)

Para ele, a formação docente estaria relacionada aos processos de formação inicial ou continuada, que possibilitam aos professores adquirir ou aperfeiçoar seus conhecimentos, habilidades, disposições para exercer sua atividade docente, de modo a melhorar a qualidade da educação que seus alunos recebem.

Nóvoa (1995) aponta para a necessidade de se pensar a formação docente como processo de desenvolvimento pessoal, que não se constrói através da acumulação de conhecimento, mas sim através de um trabalho de reflexividade crítica sobre as suas práticas e de (re) construção permanente de uma identidade pessoal. Para o autor:

A formação deve estimular uma perspectiva crítico-reflexiva, que forneça aos professores os meios de um pensamento autônomo e que facilite as dinâmicas de autoformação participada. Estar em formação implica um investimento pessoal, um trabalho livre e criativo sobre os percursos e os projetos próprios, com vista à construção de uma identidade,

que é também uma identidade profissional. (NÓVOA, 1995, p.25)

Ainda no sentido da formação de professores, Nóvoa (2009) defende que:

a formação de professores deve passar para 'dentro' da profissão, isto é, deve basear-se na aquisição de uma cultura profissional, concedendo aos professores mais experientes um papel central na formação dos mais jovens. (NÓVOA, 2009, p. 31)

Ao analisar propostas mais recentes sobre a temática, André (2010) conclui que:

A formação docente tem que ser pensada como um aprendizado profissional ao longo da vida, o que implica envolvimento dos professores em processos intencionais e planejados, que possibilitem mudanças em direção a uma prática efetiva em sala de aula. (ANDRÉ, 2010, p. 176)

A autora ressalta ainda que, além do aumento no volume de trabalhos científicos que têm como tema a formação de professores, houve também uma mudança nos objetos de estudo dessa temática. Na década de 1990, as pesquisas centravam-se na formação inicial de professores. Nos anos 2000, a temática priorizada passou a ser a identidade e a profissionalização docente, sendo o professor a figura mais representativa desses estudos, visto que ele exerce um papel central para se alcançar um ensino de qualidade.

Nesse sentido, as Diretrizes Curriculares Nacionais para a Formação Inicial e Continuada em Nível Superior de Profissionais do Magistério para a Educação Básica se apresenta como uma proposta avançada em termos de formação de professores, uma vez que busca romper com a proposta conteudista dos currículos mínimos até então utilizados pelas instituições formadoras. Tal resolução, por sua vez, vai de encontro à reestruturação das disciplinas acadêmicas no âmbito das instituições formadoras e das concepções de currículo.

As Diretrizes orientam para uma formação desenvolvida na prática e consideram como fundamental ao processo de profissionalização docente a inserção do licenciando no ambiente escolar, reforçando a relação entre teoria e prática de ensino, entre conhecimentos específicos e conhecimentos

pedagógicos.²⁴ Trata-se de uma iniciativa que busca dar à formação um caráter interativo e dinâmico, propiciando aos professores em formação e aos professores em exercício a troca de experiências e a troca de saberes.

Embora os princípios norteadores das Diretrizes Curriculares Nacionais para a Formação Inicial e Continuada em Nível Superior de Profissionais do Magistério para a Educação Básica se apresentem como um avanço na formação de professores para a educação básica, Gatti e Barreto (2009) apresentam dois limites impostos à formação docente no Brasil. O primeiro decorre da rápida universalização da educação, que contribuiu para a expansão das redes públicas e privadas de ensino, esbarrando no problema da falta de professores para atender a nova demanda. O segundo, diretamente ligado à temática do primeiro, está relacionado a uma formação aligeirada, ainda assentada no modelo de formação 3+1²⁵, que ao privilegiar os conhecimentos específicos da disciplina, distancia os estudantes da licenciatura dos conhecimentos pedagógicos e dos conhecimentos adquiridos com as vivências no espaço escolar. Segundo as autoras, na prática, as licenciaturas, em geral, não se adequaram aos princípios básicos dessa reforma, estando muito distantes de serem satisfatórias.

Montandon (2012) observa que um dos pontos de destaque propostos pelas Diretrizes foi o expressivo aumento das horas destinadas às práticas docentes (estágio curricular obrigatório), reforçando, assim, uma maior articulação entre o ensino superior e a educação básica, bem como a inserção do licenciando nas escolas. No entanto, na prática, tais ações continuam sendo negligenciadas pelas instituições formadoras, que valorizam a teoria em detrimento das práticas de ensino.

A autora também aponta para o fato das licenciaturas manterem currículos apoiados no modelo de formação 3+1, inserindo o aluno no espaço escolar apenas no último ano do curso de Licenciatura. Nesse sentido, as práticas de ensino ou estágios curriculares obrigatórios quase sempre são compreendidos como um momento de observação, com pouca ou nenhuma

²⁴ BRASIL, 2009. Os princípios básicos que orientam a formação inicial e continuada de professores estão previstos no Decreto nº 6.755/2009, que trata sobre a Política Nacional de Formação de Profissionais do Magistério da Educação Básica.

²⁵ O modelo de formação 3+1 corresponde ao formato de Licenciatura onde o estudante se dedica nos três primeiros anos do curso às disciplinas teóricas e realiza somente no último ano a complementação pedagógica. Tal modelo privilegia os conhecimentos teóricos em detrimento dos conhecimentos práticos do trabalho docente.

interação do licenciando com o espaço escolar. Em muitos casos não há acompanhamento por parte do professor da universidade nesse momento da vida acadêmica e o professor em exercício na escola quase sempre desconhece o seu papel no processo de formação inicial desses alunos. Gatti e Barreto (2009, p.258) constataram que “os estágios obrigatórios constam nas propostas curriculares sem planejamento e sem vinculação clara com os sistemas escolares, e sem explicitar as formas de sua supervisão”.

Desta forma, o distanciamento entre teoria e prática docente é visto como um dos principais problemas na formação de professores. A maioria dos professores encara com surpresa os primeiros anos de regência e muitos acabam abandonando a profissão por não se sentirem preparados para o exercício da carreira.

Gatti e Barreto (2009) concluem que os cursos destinados à formação de professores privilegiam a teoria em detrimento da formação em um contexto prático e articulado com os diferentes saberes inerentes à profissão. Tal problema estaria vinculado aos currículos das instituições de ensino superior que insistem em privilegiar os conhecimentos da área disciplinar, não oportunizando aos licenciandos a construção de saberes que só são possíveis quando desenvolvidos no campo da prática.

Montandon (2012) observa que essa situação é decorrente do descaso histórico das universidades com os cursos de licenciaturas, bem como do desprestígio das atividades didático-pedagógicas em relação às atividades de pesquisa e elaboração do conhecimento científico, consideradas como prioridades nos programas de graduação e pós-graduação.

Como podemos observar, as reformas curriculares dos cursos de Licenciatura, promovidas por ocasião das Diretrizes Curriculares Nacionais para a Formação de Professores para a Educação Básica, embora apresentem em seu texto orientações para uma formação integrada, ainda possuem lacunas para o desenvolvimento de uma formação com qualidade. Na próxima seção, analisaremos os programas de formação e qualificação que emergem da nova política de formação de professores no Brasil.

2.3.

A nova política de formação de professores para a educação básica

A necessidade de uma política global de formação, valorização e qualificação de professores que contemple de forma articulada e prioritária a formação inicial, a formação continuada e as condições de trabalho, de salários e carreiras, sempre esteve presente nos movimentos dos educadores em prol da melhoria da educação em nosso país.

Na década de 2007-2017, as políticas de formação de professores ganharam força e visibilidade em decorrência das ações do governo para garantir a melhora da educação básica. Desde o lançamento do Plano de Desenvolvimento da Educação e do Plano de Metas e Compromisso Todos pela Educação, através do Decreto nº 6.094 de 24 de abril de 2007, o MEC vem propondo diversos programas e ações com vistas à qualificação e valorização do trabalho docente, em continuidade às metas estabelecidas pelo Plano Nacional de Educação (BRASIL, 2001).

Como parte das alterações político-administrativas, o MEC indicou a CAPES como agência responsável pelas ações referentes à formação de professores para a educação básica. A “nova Capes”, criada pela Lei nº 11.502, em julho de 2007, tem como objetivo articular de forma permanente a educação básica e o ensino superior, ampliando as ações de formulação de políticas públicas de formação de professores.

A atribuição da CAPES foi consolidada pelo Decreto nº 6.755/09, que instituiu a Política Nacional de Formação de Profissionais do Magistério da Educação Básica, disciplinando a agência no fomento a programas para a qualificação e valorização da docência na formação inicial e continuada, nas modalidades presencial e a distância. No mesmo ano, foi criada a Diretoria de Educação Básica (DEB), sendo seu nome alterado em 2012, através do Decreto nº 7.692, para Diretoria de Formação de Professores da Educação Básica, mantendo-se a sigla DEB, já consolidada na CAPES e nas instituições parceiras. Não houve alteração nas ações desta Diretoria, mas revelou-se de modo mais claro o foco de sua missão, que é promover ações voltadas para a valorização do magistério por meio da formação de professores.

A Diretoria considera como política de valorização do magistério um conjunto articulado e orgânico que atraia novos profissionais e mantenha na rede os já atuantes. Esse conjunto envolve plano de carreira, salário digno, formação inicial e continuada articulada à progressão funcional, boa infraestrutura física e tecnológica na escola, ambiente favorável ao desenvolvimento do processo de ensino e aprendizagem, gestão comprometida com o sucesso escolar de todos e o reconhecimento social da profissão (BRASIL, 2013).

De acordo com Montandon (2012), duas premissas sustentaram as ações decorrentes da nova política educacional voltada para a melhoria da educação e, por consequência, para a formação de professores: a primeira, é que as ações sejam conduzidas de forma sistêmica entre União, Estados, Distrito Federal e municípios; a segunda, é que elas sejam concebidas de maneira articulada entre o MEC, as IES e os sistemas e redes da educação básica, o que indica compromissos e responsabilidades compartilhadas entre todos os entes federativos.

Os documentos oficiais que norteiam as ações decorrentes dessas políticas – decretos, resoluções e portarias – enfatizam a necessidade de se garantir a qualidade dos cursos de formação de professores, sejam eles presenciais ou a distância, reconhecendo que a formação deve ser centrada na escola, de forma a romper com velhas dicotomias e promover uma maior articulação entre teoria e prática, ensino e pesquisa, escola e universidade e, principalmente, conhecimento científico e didático.

As novas políticas de formação de professores buscam incentivar a formação inicial e continuada de forma integrada, valorizando os diferentes conhecimentos inerentes ao exercício da profissão, bem como de uma atualização teórico-metodológica proporcionada por uma maior aproximação da universidade com as escolas. A formação centrada na escola tem como pressuposto que é o professor da escola básica que conhece melhor a realidade e as questões que surgem desse espaço, reconhecendo, desta forma, o papel desses professores no processo formativo de novos professores.

Buscando potencializar os dados educacionais, a DEB desenvolve as suas atividades de indução e fomento à formação inicial e continuada de professores para a Educação Básica em duas linhas de ação, a saber:

- I. Formação inicial: de acordo com a DEB, é na formação inicial do professor que começa a qualidade da educação. Partindo desse pressuposto, a DEB direciona as suas ações em três programas importantes. O primeiro, o Plano Nacional de Formação de Professores da Educação Básica - PARFOR, que destina-se aos professores que já atuam na rede pública, porém, não possuem a formação exigida pela LDB nº 9394/96; o segundo, o Programa Institucional de Bolsa de Iniciação à Docência – PIBID, que busca atender os alunos de licenciatura, professores em formação; e o terceiro, o Programa de Consolidação das Licenciaturas – PRODOCÊNCIA, que busca através das suas ações promover a melhoria e a inovação nos cursos de licenciatura;

- II. Formação continuada: a DEB compreende como formação continuada a necessidade de pensar a formação profissional em um *continuum* que não se limita à conclusão do ensino superior. Para a Diretoria, a educação continuada não decorre de um catálogo de cursos prontos, mas de uma concepção de desenvolvimento profissional do professor que leva em conta: (a) os problemas e os desafios da escola e do contexto onde ela está inserida; (b) a necessidade de acompanhar a inovação e a evolução associadas ao conhecimento, à docência e à tecnologia; (c) o respeito ao protagonismo do professor a ao espaço-tempo que lhe permita refletir criticamente e aperfeiçoar a sua prática e; (d) o diálogo e a parceria com atores e instituições competentes de forma a contribuir para a qualidade do complexo trabalho de gestão da sala de aula e da escola²⁶.

Além dessas linhas de ação destinadas ao desenvolvimento profissional docente, a DEB atua ainda: na formação *strictu sensu*, buscando associar a formação de professores à pesquisa; na divulgação científica, que busca

²⁶ Dentre as ações desenvolvidas pela DEB no que se refere à formação continuada, destaca-se o Programa de Residência Docente (PRD), desenvolvido pelo Colégio Pedro II. Para maiores informações, consultar o link: <http://www.cp2.g12.br/blog/prdcp2/programa>. Acesso em 14 de abril de 2018.

valorizar a ciência, despertar vocações e propor metodologias ativas e experimentais, sendo essas associadas, em grande parte, aos programas de formação inicial e continuada; e no programa de apoio a Laboratórios Interdisciplinares de Formação de Educadores, transversal a todas as linhas de ações anteriores, permitindo às IES a formação de professores com domínio de novas linguagens e tecnologias (BRASIL, 2013).

Apresentaremos nas próximas seções os programas destinados à formação inicial de professores, cujas ações colaboram para a formação continuada dos professores em exercício.

2.3.1.

Plano Nacional de Formação de Professores para a Educação Básica – PARFOR

Lançado em 2009 como uma ação emergencial destinada à formação de professores em exercício, o Plano Nacional de Formação de Professores para a Educação Básica – PARFOR tem como objetivos principais a formação de professores das redes públicas de estados, municípios e do Distrito Federal que não possuem curso superior ou que lecionam em área diferente da sua formação.

Buscando atender às disposições da Política Nacional de Formação de Profissionais do Magistério da Educação, o PARFOR foi estruturado em regime de colaboração entre União, estados, Distrito Federal, os municípios e as IES, para garantir a oferta de cursos de formação inicial, na modalidade presencial. Baseando-se nas orientações da referida política, o PARFOR fomenta a oferta de turmas especiais em cursos regulares das IES, destinados exclusivamente à formação de professores em exercício na rede pública da educação básica que: (a) não tenham formação superior ou que, mesmo tendo essa formação, queiram realizar curso na área/disciplina ou etapa em que atuam na sala de aula; (b) atuem em área distinta da sua formação inicial; (c) sejam graduados, mas não possuam grau de licenciatura (BRASIL, 2013).

A oferta de cursos, turmas e vagas é disponibilizada pela Plataforma Freire, obedecendo o seguinte processo: 1. As redes públicas e os Institutos Federais de Educação Profissional informam o número de vagas de que as suas redes precisam; 2. As IES que participam do PARFOR definem e informam a

oferta de cursos e de vagas; 3. Os educadores fazem a pré-inscrição na licenciatura que pretendem cursar²⁷.

Para ocupar as vagas da primeira licenciatura, o professor precisa atender aos seguintes requisitos: 1. Estar vinculado à rede pública (estadual, municipal ou federal); 2. Estar no exercício da atividade do magistério; 3. Não ter curso de licenciatura. A carga horária destinada à habilitação da licenciatura é de, no mínimo, 2.800 horas, das quais 400 horas são dedicadas ao estágio supervisionado e duração do curso é de quatro anos. Para o educador que pretende cursar uma graduação diferente daquela em que leciona, é necessário estar há pelo menos três anos na rede pública. Para estes, o curso tem carga horária de 800 a 1.400 horas de duração, entre dois anos e dois anos e meio. O PARFOR oferece ainda formação pedagógica para docentes graduados não licenciados, que estejam no exercício da docência nas redes públicas. Essa formação complementar é de 540 horas, ministrada durante um ano. Os cursos são gratuitos para todos os professores, sendo o custeio dessa ação de responsabilidade da CAPES, que repassa os recursos para as IES responsáveis pela formação, supervisão de estágios e certificação.

Os princípios pedagógicos do PARFOR estão em conformidade com os princípios da Política Nacional de Formação de Profissionais do Magistério da Educação Básica que partem, por sua vez, do direito de aprender de crianças e jovens, direito estendido aos professores em exercício. Na formação, os princípios pedagógicos devem: orientar as IES no planejamento pedagógico, de forma a articular a teoria e a prática em todo o processo formativo; garantir o domínio dos conhecimentos científicos e didáticos; articular ensino, pesquisa e extensão; reconhecer a escola como espaço necessário à formação inicial dos profissionais do magistério.

Desta forma, os objetivos específicos do PARFOR são: (a) promover o acesso dos professores em exercício da educação básica à formação superior exigida pela LDB; (b) consolidar os Fóruns Estaduais Permanentes de Apoio à Formação Docente como instância de debate, organização e acompanhamento da formação docente em cada unidade de federação; (c) fomentar a articulação entre a educação básica e a educação superior; (d) despertar o interesse dos

²⁷ Para saber mais sobre o Plano Nacional de Formação de Professores para a Educação Básica e ter acesso a Plataforma Freire, consultar o site: <http://freire.capes.gov.br/>. Acesso em: 05 de setembro de 2017.

professores para o desenvolvimento de pesquisas sobre formação docente, utilizando-se da experiência vivida por esses em seu espaço escolar; (e) elevar a qualidade da formação docente nas escolas de educação básica. (BRASIL, 2013).

De acordo com o Relatório de Gestão da DEB (2013), de maio de 2009 a dezembro de 2012, o PARFOR colocou em sala de aula 54,8 mil professores em turmas especiais, sendo 1.920 turmas implantadas em 320 municípios. Professores das regiões Norte e Nordeste foram os que mais procuraram formação. Até o ano de 2012, o PARFOR atendeu na Região Norte 28.073 professores e na Região Nordeste 20.781 docentes. Na sequência, aparecem as regiões Sul (3.422 professores), Sudeste (1.847 professores) e Centro-Oeste (753 professores).

2.3.2.

Programa de Consolidação das Licenciaturas – PRODOCÊNCIA

Criado em 2006 pela Secretaria de Educação Superior do MEC, o PRODOCÊNCIA tem como objetivo apoiar a execução de projetos que visam elevar a qualidade dos cursos de licenciatura e valorizar a formação de professores para a educação básica. São objetivos específicos do Programa²⁸ :

- I. apoiar propostas de desenvolvimento de projetos que contemplem novas formas de organização curricular, gestão institucional e/ou a renovação da estrutura acadêmica dos cursos de licenciatura, por meio do trabalho cooperativo entre esses cursos e áreas do conhecimento presentes no currículo da educação básica;
- II. apoiar propostas que contemplem experiências metodológicas e práticas docentes de caráter inovador e/ou exitosas nos processos de ensino e aprendizagem dos futuros docentes, inclusive mediante implementação, utilização e adequação de espaços voltados para a formação de professores;
- III. apoiar propostas de desenvolvimento profissional e formação continuada dos professores das licenciaturas, com foco no melhoramento de estratégias didático pedagógicas nos cursos de formação de professores. (BRASIL, 2013)

²⁸ BRASIL. CAPES. Portaria nº 40, de 03 de abril de 2013 – Regulamento do Programa de Consolidação das Licenciaturas (PRODOCÊNCIA). Anexo disponível no Diário Oficial da União, nº 65, sexta-feira, 5 de abril de 2013. Disponível em: <http://www.capes.gov.br/educacao-basica/prodocencia>. Acesso: 08 de maio de 2018.

Além disso, o Programa tem como premissa uma maior integração entre o ensino superior e a educação básica, de forma que ocorra uma maior relação entre teoria-prática docente. Os projetos desenvolvidos no âmbito do PRODOCÊNCIA buscam analisar as demandas dos cursos de licenciatura, bem como os problemas e as fragilidades, de forma a desenvolver propostas de superação dos mesmos.

O Programa apoia projetos de caráter institucional, no que tange às instituições públicas de ensino superior no âmbito Federal, Estadual e Municipal, que possuam cursos de licenciaturas autorizados, na forma da Lei, e em funcionamento.

Os resultados alcançados pelo Edital PRODOCÊNCIA 2010 apontam para: uma maior integração entre as licenciaturas; inovação nos conteúdos curriculares por meio do desenvolvimento de projetos em disciplinas, principalmente nos estágios e práticas de ensino; formação dos licenciandos com maior articulação entre os conhecimentos específicos e pedagógicos; desenvolvimento de metodologias inovadoras para a educação superior; elaboração de práticas formativas diferenciadas com foco no enfrentamento de problemas da educação básica, produção de atividades de ensino e de materiais didáticos, pesquisa como princípio formativo dos licenciandos²⁹.

2.3.3.

Programa Institucional de Bolsa de Iniciação à Docência – PIBID

O Programa Institucional de Bolsa de Iniciação à Docência – PIBID - é uma política pública que tem como proposta de ação incentivar a formação de professores, em especial, a formação inicial, por meio da inserção de estudantes de licenciatura no contexto das escolas públicas da educação básica.

O PIBID é uma iniciativa para o aperfeiçoamento e a valorização da formação de professores para a educação básica. O Programa concede bolsas a alunos de licenciatura participantes de projetos de iniciação à docência desenvolvidos por Instituições de Educação Superior (IES) em parceria com escolas de educação básica da rede pública de ensino. Os projetos devem promover a inserção dos estudantes no contexto das escolas públicas desde o início da sua formação acadêmica para que desenvolvam atividades didático

²⁹ Os dados detalhados estão disponíveis em: <http://www.capes.gov.br/educacao-basica/prodocencia>. Acesso em: 04 de setembro de 2017.

pedagógicas sob orientação de um docente da licenciatura e de um professor da escola. (CAPES, 2014)

O Programa destina bolsas aos alunos de licenciatura (bolsistas de iniciação à docência), aos professores das IES (coordenadores de área, coordenadores institucionais e de gestão) e aos professores das escolas da rede pública de ensino (supervisores).

O PIBID atende às atribuições legais de induzir e fomentar a formação inicial de profissionais do magistério, prevista pela Lei nº 11.502, de 11 de julho de 2007; às diretrizes do Plano de Metas Todos pela Educação (Decreto nº 6.094, de 24 de abril de 2007); aos princípios estabelecidos na Política Nacional de Formação de Profissionais do Magistério da Educação Básica (Decreto 6.755, de 29 de janeiro de 2009 e Lei nº 11.947, de 16 de junho de 2009, no seu art. 31); e ao Decreto 7.219, de 24 de junho de 2010.

Um aspecto importante do Programa é a valorização da experiência docente, uma vez que os bolsistas de iniciação à docência são inseridos nas escolas da rede pública de educação básica para que desenvolvam, junto aos supervisores, os conhecimentos e saberes que envolvem a formação de professores. Os bolsistas de iniciação à docência são orientados também pelos coordenadores de área, professores da IES.

A primeira chamada pública do PIBID ocorreu através da Portaria Normativa n.38, de 12 de dezembro de 2007, sendo, portanto, uma ação conjunta do Ministério da Educação, com a Secretaria de Educação Superior – SESU, com a CAPES e com o Fundo Nacional de Desenvolvimento da Educação – FNDE.

Ao ser lançado, em 2007, a prioridade de atendimento do PIBID eram as áreas de Física, Química, Biologia e Matemática para o ensino médio – devido à carência de professores nessas disciplinas. No entanto, com os primeiros resultados positivos, as políticas de valorização do magistério e o crescimento da demanda, a partir de 2009, o Programa passou a atender a toda a Educação Básica, incluindo educação de jovens e adultos, indígenas, campo e quilombolas. Atualmente, a definição dos níveis a serem atendidos e a prioridade das áreas cabem às instituições participantes, em diálogo com as redes de ensino e verificada a necessidade educacional e social do local ou da região. (BRASIL, 2013, p. 27)

Essa convocação, por sua vez, se destinava à seleção de projetos de iniciação à docência submetidos pelas instituições federais de ensino superior e os centros federais de educação tecnológica que possuíam cursos de licenciatura. A chamada previa o acordo de cooperação destas instituições de ensino com as redes públicas de educação básica dos Municípios, dos Estados ou do Distrito Federal. Neste primeiro momento, cada instituição poderia apresentar um único projeto unificado, compreendendo as áreas do conhecimento a serem abrangidas.

Cada proposta submetida pela IES deveria contemplar 01 (um) coordenador por área do conhecimento; no máximo 30 (trinta) bolsistas de iniciação à docência por área do conhecimento; 01 (um) professor supervisor por escola da rede pública conveniada. De acordo com o primeiro edital, o financiamento dos projetos do PIBID deveria seguir o limite máximo de (a) R\$ 1.000.000,00 (um milhão de reais) por Projeto; e (b) R\$ 39.000.000,00 (trinta e nove milhões de reais) no exercício das ações do Programa a nível nacional. O financiamento previa os gastos com as bolsas de iniciação à docência, de coordenação e de supervisão e a parcela de custeio destinada à execução do Projeto pela IES.

Em 2012, a CAPES publicou o Edital nº 011/2012, ampliando o número de bolsas – 19.000 novas bolsas de iniciação à docência para alunos dos cursos de licenciatura e para coordenadores e supervisores participantes do PIBID - e o valor de custeio para despesas vinculadas ao projeto. Neste Edital, além das IES públicas, também puderam apresentar as propostas as IES filantrópicas, confessionais ou comunitárias. Foi através deste Edital que a PUC-Rio candidatou-se e ingressou no PIBID com 1 Projeto Institucional e 07 Subprojetos, correspondentes às licenciaturas existentes na PUC-Rio na época: Ciências Sociais, Filosofia, História, Geografia, Letras-Inglês, Letras-Português e Pedagogia, como será apresentado no capítulo seguinte.

O Edital nº 011/2012 foi mais específico nas modalidades das bolsas e das condições para o financiamento das mesmas. Além disso, dobrou o valor concedido aos subprojetos - que na primeira proposta do PIBID era de R\$15.000,00 (quinze mil reais) por ano, por área de conhecimento no Projeto Institucional aprovado. De acordo com o Edital nº 011/2012 (p.2), a CAPES passou a conceder bolsas nas seguintes modalidades e condições:

3.1 A CAPES concederá bolsas nas seguintes modalidades e condições:

a) iniciação à docência – para estudantes de licenciatura, no valor de R\$400,00 (quatrocentos reais) mensais;

b) supervisão – para professores de escola pública que orientem no mínimo 5 e no máximo 10 alunos, no valor de R\$765,00 (setecentos e sessenta e cinco reais) mensais;

c) coordenação de área – para professores da instituição proponente. Permitida a concessão de uma bolsa para cada subprojeto aprovado, no valor de R\$1.400,00 (um mil e quatrocentos reais) mensais;

d) coordenação de área de gestão de processos educacionais – para professor da instituição proponente. Permitida a concessão de uma bolsa por projeto institucional, no valor de R\$1.400,00 (um mil e quatrocentos reais) mensais; e

e) coordenação institucional – para professor da instituição proponente. Permitida a concessão de uma bolsa por projeto institucional, no valor de R\$1.500,00 (um mil e quinhentos reais) mensais.

3.2 O projeto institucional receberá recursos de custeio no valor máximo de R\$30.000,00 (trinta mil reais) por subprojeto, por ano. A base de cálculo é de R\$750,00 (setecentos e cinquenta reais) por licenciando.

3.2.1 Caberá à Diretoria de Educação Básica Presencial da CAPES a definição do valor final a ser concedido, consideradas as análises técnicas e de mérito da proposta e a disponibilidade orçamentária e financeira.

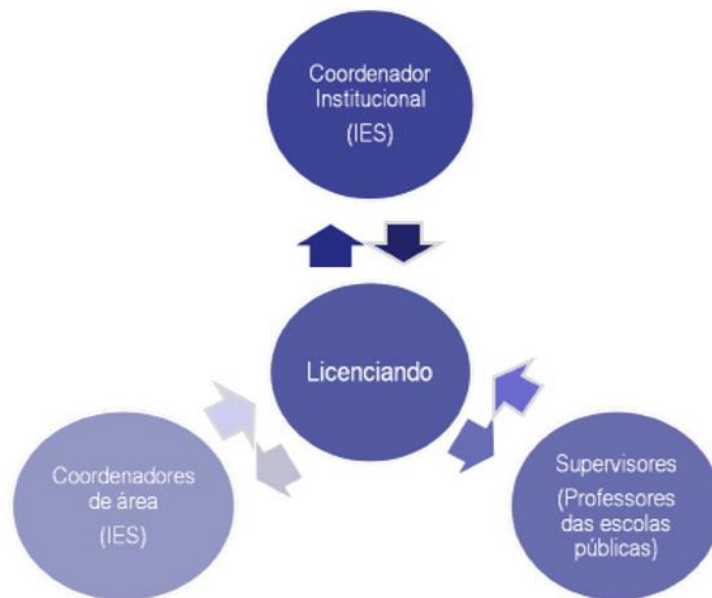
3.3 A forma e os critérios de seleção dos bolsistas e a distribuição da verba de custeio deverão obedecer às Normas Gerais do PIBID.

O edital subsequente – Edital nº 61/2013, por sua vez, manteve as condições e as modalidades das bolsas previstas pelo Edital anterior, e ampliou a concessão de bolsas para o desenvolvimento dos projetos para 72.000 (setenta e duas mil), incluindo os bolsistas de iniciação à docência e os professores das IES e das escolas da rede pública de ensino. Dessas bolsas, o referido Edital determinou 10.000 (dez mil) aos alunos de licenciatura do Programa Universidade para Todos (ProUni) e aos professores envolvidos na sua orientação e supervisão.

Os Projetos Institucionais, quando aprovados pela comissão do PIBID/CAPES, deverão ser desenvolvidos por meio da articulação entre a IES e o sistema público de educação básica. A figura 1 ilustra o diálogo que se estabelece entre os bolsistas de iniciação à docência e os demais responsáveis

pela sua formação, demonstrando que há um processo de enriquecimento compartilhado com impactos positivos tanto nos cursos de formação como nas escolas onde são desenvolvidas as ações do Programa.

Figura 1 - Estrutura do PIBID



Fonte: Relatório de Gestão 2009-2011 (DEB/CAPES)

Os projetos submetidos pelas IES devem apresentar algumas características obrigatórias, conforme previsto no Edital nº 61/2013. Entre elas, destaca-se a formação das equipes, que devem ser compostas por, no mínimo:

- a) 05 (cinco) estudantes de licenciatura;
- b) 1 (um) professor da licenciatura da IES que atue como coordenador de área;
- c) 1 (um) professor da educação básica que supervisione os estudantes na escola.

O PIBID é pautado em pressupostos teórico-metodológicos que buscam articular teoria-prática, universidade-escola e formadores-formandos, ampliando assim o diálogo dos diferentes saberes que envolvem a formação docente, como pode ser visto na figura 2, que ilustra o desenho metodológico do Programa.

Figura 2 - Desenho estratégico e interacionista do PIBID



Fonte: Relatório de Gestão 2009-2011 (DEB/CAPES)

O projeto desenvolvido pela IES deve apresentar apenas um subprojeto por área da licenciatura. Esses subprojetos, por sua vez, deverão apresentar em suas propostas: (a) o contexto educacional da região onde será desenvolvido; (b) as escolas da rede pública de Educação Básica onde se pretende inserir os alunos; (c) as ações/estratégias para inserção dos bolsistas nas escolas, envolvendo o desenvolvimento das diferentes características e dimensões da iniciação à docência. Essas informações são importantes para que possamos compreender o contexto de realização do PIBID no âmbito da PUC-Rio, que será apresentado no capítulo seguinte.

A partir do diálogo estabelecido entre os participantes do PIBID (bolsistas de iniciação à docência, supervisores e coordenadores de área), esta política pública vem contribuindo para a articulação entre teoria e prática, de modo a proporcionar aos estudantes da educação básica experiências de aprendizagens mais significativas, uma vez que as ações são pensadas, sempre que possível, considerando a realidade vivida por esses alunos. Nesse sentido, concordamos com Nóvoa (2003) quanto à importância das experiências vividas no espaço escolar, quando diz que:

É evidente que a universidade tem um papel importante a desempenhar na formação de professores. Por razões de

prestígio, de sustentação científica, de produção cultural. Mas a bagagem essencial de um professor adquire-se na escola, através da experiência e da reflexão sobre a experiência. Esta reflexão não surge do nada, por uma espécie de geração espontânea. Tem regras e métodos próprios. (NÓVOA, 2003, p. 5)

Conhecer os princípios pedagógicos do PIBID é fundamental para que possamos compreender a relação entre os diferentes participantes do Programa, bem como reconhecer o papel da escola como espaço indispensável no processo formativo dos futuros professores. Tais princípios foram elaborados com base na proposta desenvolvida por Neves (2012):

1. formação de professores referenciada no trabalho na escola e na vivência de casos concretos, enriquecidos com reflexão e construção de conhecimento em níveis crescentes de complexidade;
2. formação de professores realizada com a combinação do conhecimento teórico e metodológico dos professores das instituições de ensino superior e o conhecimento prático e vivencial dos professores das escolas públicas;
3. formação de professores atenta às múltiplas facetas do cotidiano da escola e à investigação e à pesquisa que levam à resolução de situações e à inovação na educação; e
4. formação de professores realizada com diálogo e trabalho coletivo, realçando a responsabilidade social da profissão (NEVES, 2012, p. 365)

Outra característica do PIBID diz respeito à formação continuada para professores da educação básica e do ensino superior, aspecto não explicitado pelo Programa. As ações que orientam o PIBID fazem com que os professores em exercício reflitam sobre a sua prática, a partir de um processo de “ação-reflexão-ação”.

É importante destacar que no quadro das políticas educacionais destinadas à formação de professores, o PIBID apresenta propósitos diferenciados do Estágio Supervisionado Obrigatório³⁰, no que se refere aos

³⁰ O estágio supervisionado é disciplina obrigatória nos cursos de licenciatura, sendo oferecido pela IES a partir da segunda metade do curso, conforme estabelecido pelas Diretrizes Curriculares para a Formação de Professores da Educação Básica (BRASIL, 2015). No geral, o objetivo dessas disciplinas é proporcionar ao aluno em formação inicial um contato com o espaço escolar. O nome “supervisionado” justifica-se pelo fato de que as atividades desenvolvidas pelos estagiários serão sempre supervisionadas tanto pelo professor da disciplina do curso, quanto pelo professor da escola básica que irá recebê-lo em suas turmas. Em termos formativos, o estágio, além de contribuir para a formação inicial dos alunos dos cursos de licenciatura, contribui também para a formação continuada, uma vez que se espera dessa relação a troca de saberes e experiências.

objetivos, legislação e financiamentos, embora ambos sejam realizados na escola básica.

Diante do que foi apresentado em termos de políticas públicas voltadas para a formação de professores para a educação básica no Brasil, aprofundaremos no próximo capítulo a análise específica sobre o PIBID. Inicialmente, será analisado o projeto institucional do PIBID no âmbito da PUC-Rio, desenvolvido em parceria com as escolas da rede estadual e municipal de ensino. No segundo momento, analisaremos o impacto do Programa na formação de professores de Geografia, de forma a atender o nosso objetivo principal da pesquisa. Tomaremos como referência o *contexto da prática e dos resultados* proposta pela abordagem do Ciclo de Políticas (BALL, 1990).

3.

O PIBID/PUC-Rio e a formação de professores para a educação básica

Reconhecendo a importância da atuação docente para a implementação de mudanças efetivas e significativas na educação brasileira e, articulado à proposta metodológica do Ciclo de Políticas, o presente capítulo tem como objetivo apresentar o *contexto da prática*, ou seja, as ações que são desenvolvidas pelo PIBID/PUC-Rio na formação de professores para a educação básica, em especial, na formação de professores de Geografia.

Segundo Feldmann (2009),

Formar professores com qualidade social e compromisso político de transformação tem se mostrado um grande desafio às pessoas que compreendem a educação como um bem universal, como espaço público, como um direito humano e social na construção da identidade e no exercício de cidadania. (FELDMANN, 2009, p. 71)

Considerando que a formação de professores proporcionada pelo PIBID se realiza no cotidiano das escolas públicas, ou seja, em um contexto social comumente associado a fracos índices de desempenho escolar, a problemas de repetência e evasão, e que o foco do Programa é a formação de professores que atuarão na educação básica, iniciaremos a nossa discussão apresentando os conceitos de formação humana como referência a novas propostas de formação de professores para a educação básica.

No segundo momento, serão apresentados o Projeto Institucional do PIBID/PUC-Rio, bem como o Plano de Trabalho proposto aos 07 Subprojetos ligados às Licenciaturas de Ciências Sociais, Filosofia, Geografia, História, Letras (Inglês e Português) e Pedagogia da PUC-Rio.

Por fim, nos dedicaremos ao objeto de estudo da presente pesquisa: o Subprojeto de Geografia – “Educação Geográfica e Sustentabilidades: por uma formação de professores de Geografia que valorize a conexão Escola Básica-Universidade”, desenvolvido em parceria com a Escola Municipal Georg Pfisterer. Para tal, teceremos alguns comentários sobre as contextualizações em que se realizam a formação de professores, a saber:

- I. a trajetória do curso de Geografia da PUC-Rio, em especial, do curso de Licenciatura em Geografia;
- II. as ações que norteiam o subprojeto do PIBID/PUC-Rio;
- III. a Escola Municipal Georg Pfisterer, espaço em que se desenvolvem as ações do Programa.

Compreender o modelo de formação de professores preconizado pelo PIBID, assim como o Plano de Trabalho elaborado pela equipe do PIBID/PUC-Rio e, mais especificamente, o Subprojeto de Geografia, é de fundamental importância para que possamos analisar o *contexto dos resultados e efeitos*, isto é, os impactos e os limites desse Programa na formação docente no Brasil.

3.1.

Formação de professores para a educação básica: um campo de possibilidades inovadoras

O tema da formação de professores foi, por muito tempo, secundarizado como pauta de discussão na história da educação brasileira. Segundo Feldmann (2009), entre os motivos desse tema não ter sido priorizado nas décadas anteriores,

situa-se a presença de um modelo positivista de ciência e de uma abordagem psicologista da educação, que se configuram nas explicações dos fenômenos e problemas educacionais centrados em temas como repetência, fracasso e sucesso escolar, em que prevalece o enfoque da avaliação por resultados, tendo como foco mais os produtos alcançados do que os processos formativos em educação. (FELDMANN, 2009, p. 73)

Como já foi discutido no capítulo anterior, a década de 1990 representou um período de reformas na educação brasileira, sendo a maior contribuição do período a LDB nº. 9.694/96, que passou a orientar as políticas públicas voltadas para a formação de professores. Entre as várias mudanças promovidas no sistema educacional, a LDB passou a exigir um professor que tivesse formação em nível superior.

Contudo, quando essa formação está centrada nos professores que irão atuar na educação básica, em especial na escola pública brasileira, a questão se torna ainda mais complexa. Estamos diante de um cenário educacional que

exige do professor uma reflexão acerca das lacunas que envolvem o processo de ensino-aprendizagem, assim como quais saberes deverão contemplar a educação do futuro. Desta maneira, o percurso formativo do professor deverá contemplar práticas inovadoras e atraentes, que ofereçam ao aluno o desejo de construir o conhecimento para responder aos desafios da sociedade.

Nossa análise é perspectivada na formação que tem como pressuposto inserir os licenciandos no contexto das escolas públicas desde o início da sua formação acadêmica. Nesse horizonte, nossa discussão tratará de alguns temas que são tomados como norteadores do processo formativo. São eles: a valorização da experiência docente como forma de conhecimento; a articulação entre os saberes da experiência e os fundamentos teóricos relacionados à prática docente; e o desenvolvimento de novas práticas didático-pedagógicas. Essa perspectiva, além de valorizar a escola como espaço de produção do conhecimento, tem como pressuposto que é o professor quem conhece melhor a realidade da sua profissão, assim como os desafios e as demandas das suas práticas pedagógicas cotidianas no espaço escolar.

De acordo com Veiga e Viana (2009), a construção de uma proposta formativa de professores deve ter como base uma clara concepção de formação e dos seus princípios fundantes.

No sentido etimológico, a palavra “formação” vem do latim *formare*, que, como verbo transitivo, significa dar forma; como verbo intransitivo, significa colocar-se em formação e, como verbo pronominal, significa ir-se desenvolvendo como pessoa. O termo *formação*, de acordo com o dicionário Aurélio (Ferreira s.d., p. 1.144), é “o ato ou modo de formar” e formar significa dar forma a algo; ter a forma; pôr em ordem; fabricar, tomar forma, educar” (VEIGA e VIANA, 2009, p.19)

Segundo as autoras, esse ponto de vista traduz a ideia de *formação* como algo contínuo, pois reflete um constante processo de desenvolvimento humano, seja ele pessoal e/ou profissional. Ao se referir à formação humana de professores, elas apresentam alguns princípios que devem ser considerados para que possamos compreender esse processo formativo. São eles:

- a) A formação é uma ação contínua e progressiva. É permanente, constante, envolve várias instâncias e atribui um valor significativo para a prática pedagógica, para a experiência como componente da formação. A prática é ponto de partida e de chegada do processo de formação;

- b) A formação do professor deve prepará-lo para a atualidade, sendo necessário o desenvolvimento de três aspectos básicos:
- Habilidade de trabalhar coletivamente e habilidade de encontrar seu lugar no trabalho coletivo;
 - Habilidade de abraçar organizadamente cada tarefa;
 - Capacidade para a criatividade organizativa;
- c) A formação humana significa fazer da escola um tempo de vida. Por isso, é necessário integrar a formação dos professores em processos de inovação e de desenvolvimento organizacional da escola;
- d) A formação humana de professores deve ser compreendida em seu contexto histórico, tendo em vista que a escola e outras instâncias educativas constituem o espaço fundamental do exercício da docência.

Em síntese, a formação humana de professores deve ser orientada de modo a contemplar os saberes necessários à educação do futuro, ou seja, o processo formativo deve fortalecer o desenvolvimento de atitudes de cooperação e solidariedade. As relações entre os diferentes sujeitos responsáveis pelo percurso formativo dos futuros professores deverão privilegiar a dimensão da horizontalidade, proporcionando, assim, a troca contínua de saberes e experiências.

Nesse sentido, concordamos com a ideia defendida por Morin (2011), de que o percurso formativo deve ser um trabalho coletivo, crítico e reflexivo, de modo a estimular a inovação de práticas pedagógicas para uma educação transformadora, centrada na condição humana, no desenvolvimento da compreensão, da sensibilidade, da ética, centrada na diversidade cultural e na pluralidade dos indivíduos e que privilegie a construção de um conhecimento de natureza transdisciplinar.

Na próxima seção, apresentaremos o Projeto Institucional do PIBID/PUC-Rio e as ações que orientam a formação de professores, através da parceria entre a Universidade e as escolas públicas das redes municipal e estadual do Rio de Janeiro. Daremos atenção especial às ações norteadoras do Subprojeto de Geografia, desenvolvidas em parceria com a Escola Municipal Georg Pfisterer.

3.2.

O PIBID/PUC-Rio: Contextualização do Projeto Institucional

Embora o primeiro Edital do PIBID tenha sido publicado em dezembro de 2007, foi somente em 2012, através do Edital nº11/2012, que a PUC-Rio pode submeter a sua proposta ao Programa.

A oportunidade de implementar o PIBID na PUC-Rio reiterou as crenças e os valores da nossa Universidade no que diz respeito à formação de professores, corroborou nossas convicções, encorajou e estimulou nossa conduta habitual. O Programa, ao trazer para os debates da sala de aula na Universidade a realidade e o cotidiano escolares, propicia um engajamento concreto, eficaz e positivo de todos os participantes, viabilizando a transferência e a troca de experiências entre Universidade e a escola. (SALOMÃO et al., 2017, p. 16)

Com a aprovação do Projeto Institucional, o PIBID/PUC-Rio contava com 07 Subprojetos, correspondentes às Licenciaturas existentes na PUC-Rio na época: Ciências Sociais, Filosofia, Geografia, História, Letras (Inglês e Português) e Pedagogia. Nesse momento inicial, o PIBID/PUC-Rio contava com 35 bolsistas de iniciação à docência, 7 professores supervisores, 7 coordenadores de área, 1 coordenador de gestão e 1 coordenador institucional, sendo os subprojetos desenvolvidos através da parceria com 6 unidades escolares da rede pública do Rio de Janeiro – 5 da rede municipal e 2 da rede estadual.

A permanência no Programa foi possível através do Edital nº 61/2013, que prorrogou o prazo das ações do PIBID/PUC-Rio por mais quatro anos. Neste período, houve um crescimento significativo no número de bolsistas: 116 bolsistas de iniciação à docência, 18 professores supervisores, 9 coordenadores de área, 1 coordenador de gestão e 1 coordenador institucional.

No entanto, diante das medidas adotadas pela CAPES, em função do ajuste fiscal ocorrido em 2015/2016, o PIBID/PUC-Rio foi impossibilitado de dar continuidade à expansão de suas ações e teve o número de bolsistas reduzidos: passaram a ser 89 bolsistas de iniciação à docência, 17 professores supervisores, 7 coordenadores de área, 1 coordenador de gestão e 1 coordenador institucional. O quadro 2 apresenta a evolução no número de bolsistas envolvidos no PIBID/PUC-Rio, considerando o intervalo de 2012 até 2017.

Quadro 2 - Evolução do número de bolsistas do PIBID/PUC-Rio no período de 2012 a 2017

EDITAL	Nº de Bolsistas de iniciação à docência	Nº de professores Supervisores	Nº de coordenadores de área	Nº de coordenadores de gestão	Nº de coordenadores institucionais
Edital nº 11/2012	35	7	7	1	1
Edital nº 61/2013	116	18	9	1	1
2017	89	17	7	1 ³¹	1

Fonte: PIBID/PUC-Rio (2017).

Em conformidade com os Editais de nº 11/2012 e nº 61/2013, a formação de equipes por subprojeto deveria atender o seguinte critério: cada coordenador de área poderia orientar até 20 bolsistas de iniciação à docência e os professores supervisores poderiam orientar entre 05 e 10 bolsistas. Com a redução de 27 bolsistas em 2017, dois coordenadores de área foram desligados do Programa – um do Subprojeto de Geografia e outro do Subprojeto de Pedagogia. Estes também foram os subprojetos que mais sofreram com os cortes das bolsas de iniciação à docência. As constantes incertezas da continuidade do PIBID geraram muita insegurança nos diversos subprojetos e nas unidades escolares integrantes do Programa.

O quadro 3 apresenta a relação dos subprojetos desenvolvidos pelo PIBID/PUC-Rio antes do corte, assim como o número de bolsistas integrantes (total). Observa-se que o Subprojeto de Geografia e o Subprojeto de Pedagogia são os mais representativos, sendo cada um deles composto por um número total de 25 bolsistas, entre coordenadores de área, supervisores e bolsistas de iniciação à docência.

³¹ A bolsa de coordenador de área de Gestão está na contrapartida da PUC-Rio ao Programa.

Quadro 3 – Relação entre os subprojetos e o número de bolsistas PIBID PUC-Rio em 2017 (Edital nº 61/2013)

PIBID PUC-Rio				
Projeto Institucional – 2017				
Subprojetos	Número de coordenadores de área	Número de supervisores	Número de Bolsistas de Iniciação à Docência	Número total de bolsistas por Subprojeto de Licenciatura
Ciências Sociais	1	2	10	13
Filosofia	1	1	7	9
Geografia	1	4	20	25
História	1	2	11	14
Letras-Inglês	1	2	10	13
Letras-Português	1	2	11	14
Pedagogia	1	4	20	25
TOTAL	7	17	89	113

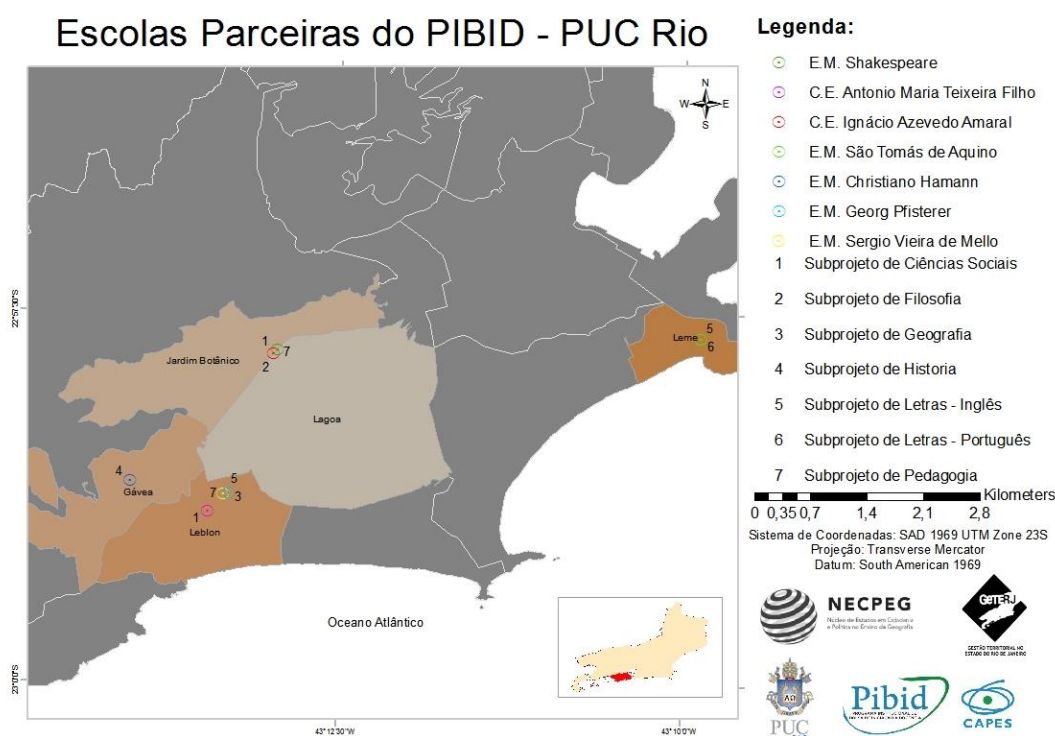
Fonte: PIBID/PUC-Rio (2017)

Em 2017, as unidades escolares parceiras do PIBID/PUC-Rio estavam localizadas na Zona Sul (Figura 3). A proximidade das escolas parceiras com a PUC-Rio é um fator em potencial para a realização das ações norteadoras dos subprojetos pelos bolsistas de iniciação, que podem organizar melhor os horários dedicados às atividades do PIBID com os das suas aulas na Universidade, além de promover a transferência e a troca de experiências e saberes entre os coordenadores e os supervisores, que atuam como coformadores dos futuros professores.

As ações norteadoras do Projeto Institucional do PIBID/PUC-Rio têm buscado, através dos subprojetos das licenciaturas, aproximar a Universidade da escola pública, especificamente das redes estadual e municipal do Rio de Janeiro.

O modelo de ação proposto pela CAPES tem promovido a criação de espaços de reflexão sobre a prática docente nos quais ocorre a troca de experiências e saberes entre os bolsistas de iniciação à docência, os supervisores e os coordenadores de área.

Figura 3 - Localização das Escolas Parceiras do PIBID/PUC-Rio em 2017



Fonte: Armazém de dados do Instituto Pereira Passos. Elaboração: Luana Correia (2018)

As diretrizes que orientam o plano de trabalho e as atividades previstas pelo Projeto Institucional do PIBID/PUC-Rio têm como referencial os Parâmetros Curriculares Nacionais, o Projeto Pedagógico dos cursos de licenciatura que submeteram os Subprojetos e o diagnóstico da realidade escolar das escolas parceiras.

De modo a atender ao plano de trabalho do PIBID/PUC-Rio, os subprojetos devem organizar as suas ações de acordo com as diferentes etapas do Programa. Segundo Salomão e Monteiro (2017, p. 19):

- Etapa I – *Organização e preparação*: relaciona-se às atividades voltadas para a seleção dos bolsistas da Universidade, através de editais que são abertos de acordo com a demanda de cada subprojeto da Licenciatura e, posteriormente, apresentação dos mesmos à comunidade escolar;
- Etapa II – *Formação da equipe*: visando ampliar a formação do licenciando, esta etapa reúne as ações voltadas para o planejamento das atividades, leitura de textos e reflexões sobre a prática docente. Além

disso, aos bolsistas de iniciação à docência, são oferecidos cursos, minicursos, oficinas e a realização de visitas a espaços culturais, como cinema e teatro, para que eles possam ampliar a sua cultura geral e enriquecer o seu desenvolvimento pessoal e profissional;

- Etapa III – *Execução de Atividades Formativas e Didático-Pedagógicas*: nesta etapa, os subprojetos devem promover ações nas escolas parceiras que envolvam diferentes áreas do conhecimento e saberes, tais como atividades artísticas, literárias, exposições, feiras etc;
- Etapa IV – *Atividades Formativas e Didático-Pedagógicas em Campo*: os bolsistas de iniciação à docência são estimulados a realizar atividades que promovam experiências de aprendizagem para “além dos muros da escola”, ou seja, visitas a museus, excursões, trabalhos de campo, sendo desenvolvidas, principalmente, pelos subprojetos de Geografia e História;
- Etapa V – *Acompanhamento do Projeto*: nesta etapa, é realizada uma avaliação das atividades que foram desenvolvidas durante o ano letivo. Para tal, os coordenadores de área solicitam aos bolsistas de iniciação e aos supervisores que relatem as suas experiências formativas e as principais ações que foram desenvolvidas no período. Diante dos relatos de experiências, cada coordenador de área sistematiza os resultados alcançados pelas ações norteadoras dos subprojetos em um relatório que será apresentado a CAPES;
- Etapa VI – *Socialização dos Resultados*³²: a última etapa tem como objetivo difundir as ações desenvolvidas pelos subprojetos. Além dos Encontros Institucionais, promovidos pela PUC-Rio anualmente, os diferentes sujeitos que integram o PIBID/PUC-Rio são incentivados a participar de eventos, seminários e congressos, para que possam compartilhar as experiências formativas proporcionadas pelo Programa.

³² Na página do PIBID/PUC-Rio (<http://puc-rio.br/ensinopesq/ccg/pibid/index.html>) encontram-se disponíveis as principais ações promovidas pelos bolsistas do Programa, tais como participação e apresentação de trabalhos em congressos, encontros, seminários e atividades de impacto realizadas nas escolas parceiras.

O plano de ação de cada um dos subprojetos é orientado pelas etapas supracitadas e desenvolvido com base nas estruturas curriculares e no Projeto Político de cada curso de licenciatura. Concluídas as etapas, solicita-se aos coordenadores de área dos subprojetos a produção de um relatório anual das atividades desenvolvidas e dos resultados alcançados. Esses relatórios, por sua vez, buscam contemplar a percepção dos bolsistas de iniciação à docência e dos supervisores sobre o desenvolvimento das ações norteadoras nas escolas parceiras.

A culminância das atividades desenvolvidas é realizada individualmente, através de reuniões com os integrantes envolvidos no subprojeto e, coletivamente, através dos Seminários Institucionais, promovidos anualmente pela PUC-Rio desde 2013. A figura a seguir ilustra as etapas desenvolvidas pelo plano de trabalho Institucional do PIBID/PUC-Rio:

Figura 4– Esquema de organização do Plano de Trabalho do PIBID/PUC-Rio



Fonte: Salomão e Monteiro, 2017. Elaborado por: Luana Correia (2018)

Esse esquema representa o processo de organização do Plano de Trabalho do PIBID/PUC-Rio com base nas ideias apontadas pela abordagem do Ciclo de Políticas. Embora as etapas 1 e 2 – Organização e Preparação e Formação de Equipe, respectivamente - não tenham sofrido grandes alterações durante o período em que estiveram vinculadas aos Editais, as demais etapas, que envolvem o *contexto da prática* e o *contexto de resultados e efeitos* podem

ocorrer ao mesmo tempo. Isso significa que a socialização dos resultados (Etapa 6) pode ocorrer de forma parcial durante a Execução de atividades (Etapa 3), por exemplo.

A socialização dos resultados tem ocorrido, principalmente, por ocasião dos Seminários Institucionais promovidos pelo PIBID/PUC-Rio, entre 2013 e 2017, que buscaram abordar vários temas relacionados à formação de professores, dentre os quais se destacam o papel da escola na formação dos futuros professores, os desafios da profissão na educação básica e a formação continuada em exercício. Em todos os seminários, a participação dos integrantes dos subprojetos e dos professores e alunos das diferentes instituições de ensino envolvidas no Programa foi bastante intensa.

O último Seminário, realizado nos dias 28 e 29 de novembro de 2017, cujo tema foi *Integração e Renovação na Formação de Professores*, teve como objetivo apresentar as experiências formativas desenvolvidas pelo PIBID/PUC-Rio nos cinco anos em que a Instituição vem participando do Programa. Os participantes destacaram o caráter inovador e integrador do PIBID e apontaram para os desafios da formação docente. Além da troca de experiências possibilitada pelos dois dias de encontro, o evento contou com a participação da professora da PUC-SP Marli André, que apresentou os resultados preliminares da pesquisa que visa mapear as conquistas e os desafios dos professores iniciantes (egressos do Programa). O evento foi marcado também pelo lançamento do livro *Experiências na Formação de Professores: Cinco Anos do PIBID/PUC-Rio*, que reúne reflexões sobre os trabalhos desenvolvidos pelos subprojetos ao longo desses cinco anos.

A proximidade da PUC-Rio com as escolas parceiras dos subprojetos, além de potencializar o desenvolvimento das ações que norteiam o plano de trabalho do PIBID/PUC-Rio, favorece a participação dos supervisores e dos alunos nos Seminários Institucionais, contribuindo assim para uma maior socialização e reflexão dos resultados alcançados pelo Programa.

Através dos Seminários, muitos alunos das redes municipal e estadual de ensino tiveram o primeiro contato com a Universidade, lugar por vezes tão distante do imaginário dos alunos de escolas públicas do país. Esse convite anual tem como objetivo socializar com os alunos esse importante espaço de produção do conhecimento e, também, despertar neles o interesse pelo ensino superior.

Os Seminários Institucionais do PIBID/PUC-Rio também têm possibilitado aos professores em exercício retornarem à universidade. Esses eventos, além de reforçarem a importância dos saberes desenvolvidos com a prática, possibilitam ao profissional em exercício compartilhar suas experiências no cotidiano das escolas públicas e refletirem sobre a sua prática docente.

Essa aproximação da Universidade com a educação básica tem-se evidenciado também nos eventos promovidos pelos subprojetos e, sobretudo, nas Jornadas Pedagógicas, realizadas anualmente no Colégio de Aplicação da PUC-Rio (Colégio Teresiano). Embora seja uma instituição privada, o que a diferencia em muitos aspectos das escolas públicas, os temas tratados nesses eventos têm sido relacionados à formação do professor e ao modelo de formação preconizado pelo PIBID/PUC-Rio.

A PUC-Rio oferece atualmente, oito cursos de Licenciatura, sendo sete deles integrantes do PIBID. As principais contribuições do Programa às Licenciaturas foram apresentadas por Salomão e Monteiro (2017). Segundo as autoras, o PIBID contribuiu para:

- Maior valorização dos cursos de Formação de Professores por parte dos Departamentos das Licenciaturas na Universidade;
- Revisão dos currículos dos cursos de formação de professores, em especial na redefinição dos objetivos das disciplinas de Práticas de Ensino e Estágios Supervisionados obrigatórios nas Licenciaturas;
- Incentivo ao aluno em permanecer no curso de Licenciatura, estimulando-o a conhecer a realidade do sistema público de ensino já nos primeiros períodos do curso;
- Maior intercâmbio entre o Sistema Público de Ensino e a Universidade, minimizando, por um lado, a distância entre teoria e prática e, por outro, articulando conhecimentos específicos das Licenciaturas com os conhecimentos empíricos possibilitados pela vivência no espaço escolar;
- Valorização da função docente nas unidades escolares, através da concessão de bolsa ao professor em exercício, que atua como coformador do bolsista de iniciação à docência;
- A interlocução do conhecimento e experiência dos diferentes sujeitos envolvidos no Programa.

Essas contribuições revelam os resultados qualitativos do PIBID, tanto para os cursos de licenciatura no âmbito da PUC-Rio, quanto para as escolas públicas parceiras do Programa. De acordo com Salomão e Monteiro (2017):

O estreitamento das relações entre Universidade e Escola Básica tem estabelecido canais de comunicação eficientes e proporcionado maior articulação entre o conteúdo específico das licenciaturas e a formação pedagógica, através do conhecimento da realidade e das demandas da escola. Nesse sentido, amplia-se o papel do PIBID, que permite reconhecer e conhecer olhares diversos sobre a docência pelas várias vozes envolvidas e representadas no contato aberto e realmente participativo de alunos bolsistas, professores supervisores, coordenadores de área, alunos da escola, direção da escola. (SALOMÃO e MONTEIRO, 2017, p. 23)

O desenvolvimento do plano de trabalho do PIBID/PUC-Rio, por sua vez, tem possibilitado, além das contribuições apresentadas pelas autoras, o reconhecimento do trabalho dos bolsistas de iniciação à docência pelos alunos da escola, conforme pode ser percebido no relato dos alunos que participaram de ações desenvolvidas pelos bolsistas de iniciação à docência na Escola Municipal Georg Pfisterer. Um deles diz:

Acho que o PIBID é um projeto muito bom e necessário. A professora consegue planejar melhor as suas aulas com a ajuda dos estagiários [bolsistas de iniciação à docência] e eles adquirem mais experiência e maturidade em sala de aula. As aulas dos estagiários são muito bem explicadas e elaboradas³³.

Outra aluna ainda relata: “Acho os pibidianos super legais e eles estão aprendendo muitas coisas novas e já vão se acostumando com a bagunça dos alunos”.³⁴. A interação dos alunos da Escola Municipal Georg Pfisterer com os bolsistas de iniciação à docência do Subprojeto de Geografia do PIBID/PUC-Rio foi bastante positiva, conforme será apresentado no capítulo seguinte.

3.3. Contexto educacional de abrangência do PIBID/PUC-Rio

A rede pública de educação do município do Rio de Janeiro está atualmente organizada de acordo com as disposições previstas na LDB 9.394/96, onde o Ensino Médio encontra-se sob a responsabilidade do governo

³³ Aluno do 9º ano do Ensino Fundamental da E.M Georg Pfisterer, em dezembro de 2017.

³⁴ Aluna do 6º ano do Ensino Fundamental da E.M Georg Pfisterer, dezembro de 2017.

estadual, através da Secretaria Estadual de Educação do Rio de Janeiro (SEEDUC-RJ), enquanto que o Ensino Fundamental está sob a responsabilidade do município, por meio da Secretaria Municipal de Educação do Rio de Janeiro (SME-RJ). De acordo com os dados do Censo (IBGE, 2010), o município do Rio de Janeiro possui uma população de 1.214.968 em idade escolar (4 a 17 anos).

Os dados fornecidos pelo Programa Todos pela Educação (2015) apontam para uma pluralidade de situações escolares vividas no município do Rio de Janeiro. De acordo com os dados do IDEB³⁵ de 2015, o resultado do Ensino Fundamental nos anos finais (6º ao 9º ano do Ensino Fundamental) das escolas da rede municipal foi de 4,3, não alcançando a meta esperada para o município, que era de 5,0. Nos anos iniciais do Ensino Fundamental (1º ao 5º ano), a rede municipal atingiu a meta esperada para o ano, que era de 5,6.

Alves et al. (2008), ao investigarem a relação entre o lugar de moradia e o risco de distorção idade série no município do Rio de Janeiro, apontam para o fato de que

o Rio de Janeiro é uma cidade caracterizada pela presença de grandes favelas, muitas das quais estão situadas junto aos espaços mais nobres da cidade. No cenário educacional, ainda que a cidade apresente taxas de aprovação maiores do que a média do país, a reprovação é elevada quando comparada com a existente na maior parte dos países do mundo, o que leva a taxas de distorção idade série elevadas. (Alves et al., 2008, p. 91)

Os autores utilizam-se do chamado *efeito de vizinhança* para examinar a relação entre os diferentes riscos de defasagem idade série (atraso escolar) de crianças na faixa de 7 a 17 anos em função de diferentes contextos sociais decorrentes dos processos de segregação residencial na cidade do Rio de Janeiro. As análises dos modelos desenvolvidos pelos autores demonstram não só a associação entre moradia em favela e maior risco de defasagem idade e série, mas também o fato de que as taxas se tornam maiores quando relacionadas aos estudantes que moram em favelas localizadas em bairros mais pobres da cidade.

³⁵ O Índice de Desenvolvimento da Educação Básica (IDEB) foi criado pelo INEP em 2007 e reúne, em um só indicador, dois conceitos: fluxo escolar e médias de desempenho nas avaliações. Na rede municipal, o IDEB é calculado com base no aprendizado dos alunos em português e matemática (Prova Brasil) e no fluxo escolar (taxa de aprovação). Esse indicador é a principal ferramenta para acompanhamento de metas de qualidade da educação no nosso país.

Considerando o período de atuação do PIBID/PUC-Rio nas escolas parceiras da rede municipal (2012 a 2017) e com base nos dados disponibilizados pelo IDEB (2007 a 2015), verificamos que apenas uma escola apresentou uma evolução no IDEB (2013 a 2017). Embora tenha alcançado a meta esperada para os anos iniciais no período analisado, a Escola Municipal Sérgio Viera de Mello teve a sua nota do IDEB reduzida quando comparada ao ano de 2015, como pode ser verificado no quadro a seguir.

Quadro 4 – Situação das unidades escolares parceiras do PIBID/PUC-Rio em relação ao IDEB (2013 – 2015)

Unidade Escolar	Subprojeto PIBID/PUC-Rio	Etapa Escolar	IDEB 2013	IDEB 2015
E.M. Georg Pfisterer	Geografia/ Letras-Inglês	Anos finais do Ensino Fundamental (6º ao 9º ano)	4,7	4,6
E.M. São Tomás de Aquino	Letras-Inglês/ Letras-Português	Anos finais do Ensino Fundamental (6º ao 9º ano)	3,4	4,2
E.M. Christiano Haman	História	Anos finais do Ensino Fundamental (6º ao 9º ano)	5,2	4,9
E.M. Sérgio Vieira de Mello	Pedagogia	Anos iniciais do Ensino Fundamental (1º ao 5º ano)	6,7	6,0
E.M. Shakespeare	Pedagogia	Anos iniciais do Ensino Fundamental (1º ao 5º ano)	5,6	5,2

Fonte: QEdU.org.br. Dados do IDEB/INEP (2013,2015)

Como abordado no capítulo anterior, a proposta do PIBID busca ainda contribuir para elevar o desempenho das escolas nas avaliações nacionais e, conseqüentemente, seu IDEB, justificando, desta maneira, os investimentos do governo na educação. Vale ressaltar que, embora tenha se constatado que apenas uma das escolas tenha apresentado maior desempenho na avaliação, outros fatores podem ter contribuído para isso sendo, portanto, interessante a criação de mecanismos para que pudéssemos avaliar melhor as implicações do PIBID na educação básica. Além disso, as ações do PIBID não contemplam toda a escola. No caso específico da Escola Municipal Georg Pfisterer, as ações do

PIBID contemplam duas disciplinas – Geografia e Letras-Inglês - atendendo não mais que 15 a 20 turmas, em um universo de 26 turmas da escola.

Diante do contexto em que se desenvolvem as ações do PIBID/PUC-Rio, as escolas parceiras são escolhidas não só a partir do critério de localização, de modo a facilitar o intercâmbio com a Universidade, como também tomando como referência os resultados do IDEB, visto que o Programa busca atuar também para a qualidade do ensino das escolas públicas³⁶.

A Rede Municipal de Educação do Rio de Janeiro, onde estão inseridas quatro das seis escolas parceiras do PIBID/PUC-Rio, se configura como a maior rede pública da América Latina. Com 1.537 unidades escolares em funcionamento, a SME-RJ atende crianças e jovens da Educação Infantil (creches), do Ensino Fundamental (1º ao 9º ano), da Educação Especial Exclusiva e da Educação de Jovens e Adultos, sendo as unidades escolares distribuídas conforme o quadro a seguir.

Quadro 5 - Unidades escolares por tipo de atendimento – SME-RJ

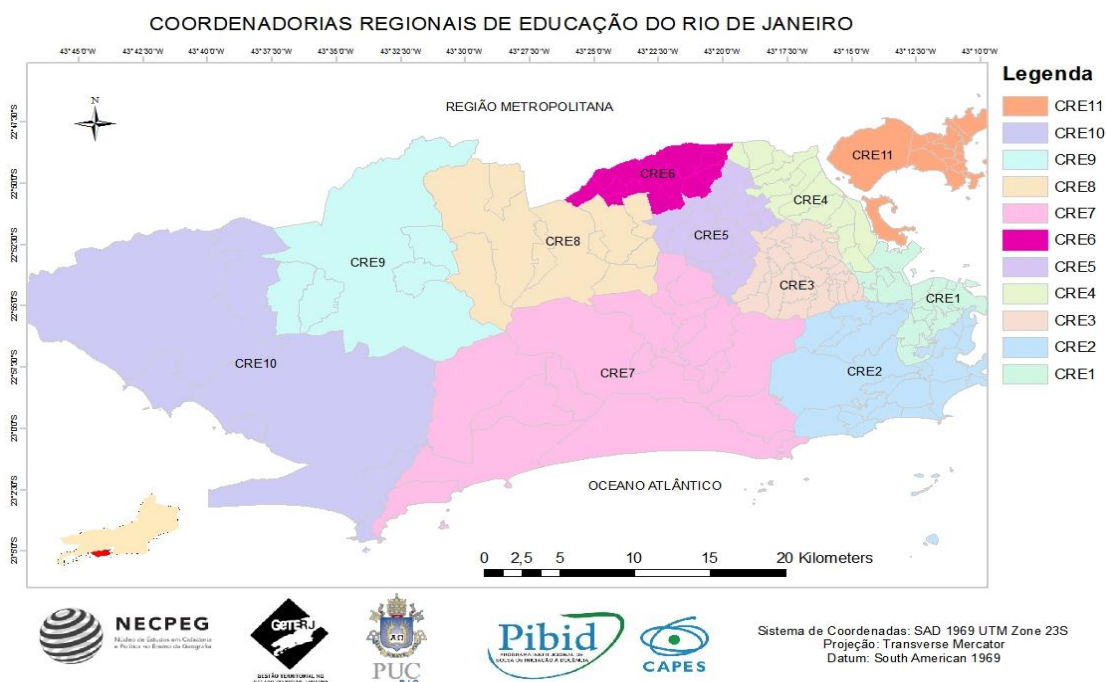
Total de unidades escolares por tipo de atendimento							
	Unidades de Educação Infantil	Primário 1º segmento do EF	Ginásio 2º segmento do EF	Unidades com mais de um segmento	Educação Especial Exclusiva	EJA Exclusiva	Total
Rede	528	598	269	129	10	3	1.537

Fonte: Secretaria Municipal de Educação do Rio de Janeiro – SME/RJ (2017)

A SME-RJ possui um nível central, localizado na sede da Prefeitura do Rio de Janeiro, e onze Coordenadorias Regionais de Educação (CRE), que cobrem as diferentes regiões de planejamento do município, onde estão distribuídas as unidades escolares (figura 5).

³⁶ Na rede estadual, as escolas encontram-se distribuídas em doze regionais administrativas. As duas unidades escolares estaduais parceiras do PIBID/PUC-Rio - Colégio Estadual Professor Antônio Maria Teixeira Filho e Colégio Estadual Ignácio Azevedo do Amaral - atendem exclusivamente os alunos do Ensino Médio, e estão localizadas, respectivamente, nos bairros do Leblon e Jardim Botânico, sendo administradas pela Regional Metropolitana III.

Figura 5 - Distribuição das Coordenadorias Regionais de Educação (CRE) – SME-RJ



Fonte: Armazém de dados do Instituto Pereira Passos (IPP). Elaboração: Luana Correia (2018)

As CRE são instâncias intermediárias entre a SME-RJ e as unidades escolares e têm como papel principal planejar e organizar as matrículas e acompanhar o trabalho realizado pelas escolas e creches da sua área de abrangência. As escolas parceiras do PIBID/PUC-Rio estão concentradas na 2ª CRE, que se estende pela área correspondente à Zona Sul e a Região da Grande Tijuca. Segundo dados oficiais³⁷, a rede municipal do Rio de Janeiro apresenta um total de 654.949 alunos matriculados, distribuídos conforme registrado no quadro 6.

³⁷ Os dados apresentados foram atualizados em 2017 e encontram-se disponíveis no site da SME-RJ - <http://prefeitura.rio/web/sme/educacao-em-numeros>. Acesso em: 01 de novembro de 2017.

Quadro 6 - Dados de matrícula da Rede Municipal do Rio de Janeiro (2017)

Total de alunos por segmento		
Educação Infantil	Creche	59.514
	Pré-Escola	86.142
Ensino Fundamental	1º segmento (1º ao 5º ano)	310.114
	2º segmento (6º ao 9º ano)	149.556
Projetos de correção de fluxo		19.069
Classes Especiais		4.324
Educação de Jovens e Adultos		26.230
Total de alunos matriculados		654.949

Fonte: Secretaria Municipal de Educação do Rio de Janeiro – SME/RJ (2017).

A Rede Municipal conta atualmente com 41.216 professores, sendo 16.804 alocados em turmas dos anos finais do Ensino Fundamental, e 14.963 funcionários de apoio administrativo (agente educativo, secretário escolar, agente de apoio à educação especial e outros).

Neste contexto, enquanto de um lado, há o desafio da extensão da rede municipal de educação do Rio de Janeiro, com problemas de infraestrutura, de gestão e falta de professores para atender à demanda legal, do outro lado, a qualidade de ensino revela-se um problema complexo e, em grande parte, dependente da qualificação e valorização dos professores.

Após a contextualização do Projeto Institucional do PIBID/PUC-Rio e da apresentação das etapas que norteiam os planos de ação dos subprojetos da Licenciatura, e para uma melhor compreensão do contexto de resultados desse Programa na formação de professores de Geografia para a educação básica, nas próximas seções serão apresentadas as concepções e propostas de ação do Subprojeto de Geografia da PUC-Rio, nosso objeto de análise.

3.4.

O Subprojeto de Geografia do PIBID/PUC-Rio – contexto de desenvolvimento

O curso de graduação em Geografia da PUC-Rio oferece aos estudantes uma formação interdisciplinar³⁸, com base em teorias, métodos e práticas

³⁸ A grade curricular geral e o currículo dos cursos de Licenciatura e Bacharelado em Geografia da PUC-Rio encontram-se disponíveis no link: <http://www.geo.puc-rio.br/graduacao>.

inovadoras que integram os diferentes campos de atuação desta ciência. Para atender ao perfil profissional, o currículo do curso de graduação em Geografia da PUC-Rio é formado por um conjunto de disciplinas obrigatórias e eletivas que contemplam os aspectos naturais, sociais e teórico-metodológicos deste campo do conhecimento.

A opção pelo Bacharelado habilita o estudante a trabalhar na área de planejamento e gestão de políticas públicas urbanas e rurais, no desenvolvimento de sistemas de informações geográficas, no mercado de consultoria ambiental, nas pesquisas acadêmicas, dentre muitas áreas de atuação.

Por sua vez, o curso de Licenciatura permite ao estudante obter a habilitação para lecionar na educação básica, em instituições públicas e privadas. O curso contempla um total de 2.820 horas e a organização curricular adotada privilegiou a manutenção de um núcleo de disciplinas comuns, denominada Núcleo Básico, e de um conjunto de disciplinas voltadas à formação de professores, entre elas: Estágios Supervisionados, Ensino de Geografia, Pedagogia e Psicologia da Educação e Trabalho de Conclusão do Curso.

Embora o curso de Geografia da PUC-Rio seja reconhecido pela comunidade acadêmica por formar profissionais com o perfil mais voltado para os estudos socioambientais, desde que a Licenciatura passou a participar do PIBID, a formação de professores e as pesquisas dedicadas ao ensino de Geografia passaram a ter maior visibilidade dentro do Departamento.

Neste contexto de valorização da licenciatura na PUC-Rio, de modo geral³⁹, e no Departamento de Geografia, o PIBID se constituiu como uma importante iniciativa no sentido da ampliação do interesse e da busca pela qualidade no que toca à formação de professores de Geografia.

Nos primeiros meses de atividades (agosto de 2012 a dezembro de 2013), o subprojeto do PIBID Geografia foi desenvolvido na Escola Municipal Desembargador Oscar Tenório, localizada no bairro da Gávea. No entanto, por questões operacionais, a partir do Edital nº 61/2013, que entrou em vigência em

³⁹ Além do PIBID, a PUC-Rio criou, em 2015, o Pró-Licenciatura, um programa de bolsas oferecidas aos primeiros colocados, via Concurso Vestibular e/ou via ENEM, para os cursos de licenciatura. De acordo com o edital, são distribuídas oito (08) bolsas integrais (100% da mensalidade) por Departamento, sendo quatro (04) bolsas para os candidatos classificados até o 10º lugar no Concurso Vestibular e quatro (04) bolsas para os candidatos classificados até o 10º lugar no ENEM. Em 2017, 8 estudantes do curso de Licenciatura em Geografia foram beneficiados pelo Pró-Licenciatura, demonstrando o interesse da instituição em valorizar e investir na formação dos futuros professores. (RODRIGUES e SILVA, 2017)

2014, o PIBID Geografia passou a desenvolver as suas ações na Escola Municipal Georg Pfisterer, localizada no bairro do Leblon, onde permanece até o momento da realização desta pesquisa. Essa transição coincidiu, por sua vez, com o momento de significativo crescimento do subprojeto, o qual foi ampliado de 5 para 31 bolsistas, sendo 25 bolsistas de iniciação à docência, 4 professores supervisores e 2 coordenadores de área.

Apesar do sucesso do subprojeto e dos resultados positivos promovidos por suas ações, o PIBID Geografia, bem como os demais subprojetos do PIBID/PUC-Rio e de outras instituições, sofreu com a crise política e econômica, resultando na redução do número de bolsistas e na crescente redução dos recursos para operacionalização do Programa. Em 2015, o Subprojeto de Geografia passou a contar com 20 bolsistas de iniciação à docência, 4 professores supervisores e 1 coordenador de área, permanecendo assim desde então. Esta retração no Programa impactou negativamente no desenvolvimento das atividades realizadas pelos bolsistas de iniciação à docência na escola e no acompanhamento por parte da coordenação de área, que passou a ficar sobrecarregada com a saída do outro coordenador. As constantes incertezas sobre a continuidade do convênio geraram muita insegurança nos subprojetos e nas unidades escolares que integram o Programa.

O quadro 7 apresenta a evolução do número de bolsistas do Subprojeto de Geografia. Em 2013, o subprojeto de Geografia foi o mais representativo do PIBID/PUC-Rio, com 25 bolsistas de iniciação à docência, 4 supervisores e 2 coordenadores de área. Conforme já foi mencionado, com a redução no número de bolsistas, um coordenador de área foi desligado do Subprojeto.

Quadro 7 - Evolução do número de bolsistas do subprojeto de Geografia do PIBID/PUC-Rio

EDITAL	Nº de bolsistas de iniciação à docência	Nº de supervisores	Nº de coordenadores de área	Total de integrantes do subprojeto de Geografia
Edital nº 11/2012	5	1	1	7
Edital nº 61/2013 (Ano de vigência 2014)	25	4	2	31
Edital nº 61/2013 (Período de vigência: 2015 a 2017)	20	4	1	25

Fonte: PIBID/PUC-Rio (2017)

O Subprojeto de Geografia - *Educação Geográfica e Sustentabilidades: por uma formação de professores de Geografia que valorize a conexão Escola Básica – Universidade* – foi concebido como uma proposta de ação que visa aproximar a Universidade da escola pública de nível básico, garantindo, assim, um fluxo de conhecimento teórico e prático entre essas instituições, com o objetivo de melhorar a qualidade da formação dos futuros professores de Geografia que atuam na escola básica.

Além disso, o PIBID vem possibilitando ao professor de Geografia da educação básica uma formação continuada em exercício. Diante do contato permanente com os bolsistas de iniciação à docência, que trazem para o espaço escolar novos temas e novas abordagens para o ensino da Geografia, a formação desses profissionais, bem como a sua atuação em sala de aula, vem se traduzindo na renovação das práticas didático-pedagógicas desta disciplina.

Apresentaremos na próxima seção as ações norteadoras, os resultados qualitativos gerais por ação do Subprojeto de Geografia do PIBID/PUC-Rio e as características gerais da Escola Municipal Georg Pfisterer.

3.4.1.

Ações norteadoras do Subprojeto de Geografia na Escola Municipal Georg Pfisterer

A Escola Municipal Georg Pfisterer, parceira do Subprojeto de Geografia desde 2014, atende aproximadamente mil alunos matriculados nos anos finais do Ensino Fundamental II (6º ao 9º ano), funcionando em dois turnos – manhã e tarde. De acordo com os dados relativos ao último bimestre do ano letivo de 2017, o quantitativo de alunos da escola estava distribuído conforme o quadro abaixo:

Quadro 8 – Quantitativo de alunos por ano de escolaridade na E.M. Georg Pfisterer (2017)

Série/Ano	Total de alunos Matriculados
6º ano	266
7º ano	290
8º ano	254
9º ano	196
Acelera	52
Total de alunos matriculados:	1.058

Fonte: Secretaria Municipal de Educação do Rio de Janeiro – SME/RJ, 2017.

Os alunos matriculados na E.M. Georg Pfisterer residem, majoritariamente, no bairro da Rocinha – a maior favela da América Latina -, ou em áreas próximas, integrando famílias de baixo poder aquisitivo. O cotidiano dos alunos é frequentemente marcado por episódios de violência que, por sua vez, se refletem no espaço escolar.

No segundo semestre de 2017, a Rocinha voltou a ser palco de uma “guerra”. Os sucessivos conflitos, que têm como pano de fundo o tráfico de drogas e a disputa de território entre facções rivais fizeram com que as Forças Armadas ocupassem a comunidade. Os poucos alunos que chegavam até a escola, devido aos bloqueios nas principais vias que dão acesso à comunidade, relataram que se sentiam inseguros 24 horas por dia e que há muitos anos não presenciavam episódios de extrema violência na favela.

Segundo os coordenadores de área do Subprojeto de Geografia – Rejane Rodrigues e João Luiz Figueiredo -, essa realidade não é muito diferente de uma parcela dos alunos inscritos no curso de Licenciatura em Geografia da PUC-Rio, e em outras licenciaturas. Embora a PUC-Rio seja uma instituição privada, 82% dos alunos matriculados no curso de Licenciatura em Geografia recebem bolsa integral⁴⁰, devido ao seu perfil socioeconômico.

A parceria com a escola, bem como o aumento do número de bolsistas possibilitado pelo Edital nº 61/2013, marcou a definição do Plano de Trabalho do subprojeto de Geografia, onde estão presentes as dez ações norteadoras, conhecidas carinhosamente pelos bolsistas envolvidos no Programa como os

⁴⁰ Embora o PIBID e o Pró-Licenciatura sejam os principais incentivos concedidos aos estudantes dos cursos de Licenciatura, a PUC-Rio oferece ainda, através da Vice-Reitoria Comunitária, quatro modalidades de bolsas. De acordo com os critérios socioeconômicos, são fornecidas as bolsas: **Filantrópicas** - concedidas a estudantes de primeira graduação, com perfil filantrópico até o limite estabelecido pela Lei Nº 12.101, de 27 de novembro de 2009 e **PUC-** destinada a atender estudantes, de primeira graduação, em dificuldades financeiras comprovadas e com bom desempenho acadêmico; Bolsas que promovem a cultura e o esporte: **Esporte PUC-Rio**-concedidas aos estudantes que participam das equipes desportivas da PUC-Rio e **Coral**-concedidas aos estudantes que participam como membros do Coral da PUC-Rio; Bolsas previstas no Acordo trabalhista e provenientes de resoluções específicas: **Acordo coletivo**- decorrente de acordo trabalhista das categorias de auxiliares de administração escolar e professores do município do Rio de Janeiro, **Fraterna**- destinada a atender famílias com mais de um dependente, cuja finalidade é conceder uma bolsa de 20% aos dependentes cursando graduação na PUC-Rio, exceto para o de matrícula mais antiga e **Bolsas Doadas**- decorrente de doações específicas; e por fim, as bolsas de financiamentos de programas do Governo Federal/MEC: **PROUNI**- Bolsa integral concedida a estudantes de primeira graduação, cuja renda familiar por pessoa não ultrapasse o valor de um salário mínimo e meio, que tenham cursado o ensino médio completo na rede pública ou na rede privada como bolsista integral, ou ser pessoa com deficiência, ou ainda ser professor da rede pública de ensino, no efetivo exercício do magistério da educação básica e integrando o quadro de pessoal permanente da instituição pública e o **FIES** - programa do Ministério da Educação destinado a financiar cursos de graduação, não gratuitos, de educação superior. Para maiores informações consultar a página da PUC-Rio: www.puc-rio.com.br, no campo “Graduação – Vice-Reitoria Comunitária”. Acesso em: 03 de março de 2018.

“dez mandamentos”. Essas ações permanecem até os dias de hoje e, segundo Rodrigues e Figueiredo (2017), podem ser apresentadas e justificadas da seguinte forma:

Ação 1 - Analisar criticamente o planejamento, a organização e a execução das aulas do professor supervisor: os alunos bolsistas frequentam aulas semanais dos professores supervisores e através de uma ficha-guia de observação⁴¹ crítica registram os temas, os objetivos e os aspectos relevantes (metodologia, uso de recursos e relação professor-aluno) de cada aula. As anotações são debatidas por todo o grupo, de forma que entendam a importância da organização das aulas, da escolha dos recursos e da construção de um “contrato pedagógico” para a criação de um ambiente favorável à aprendizagem.

Ação 2 – Realizar o planejamento bimestral das turmas: através do exercício do planejamento e de sua subsequente implementação, os alunos exercitam importantes habilidades, como as capacidades de selecionar os assuntos e os conteúdos e organizá-los bimestralmente, de definir as atividades, além de escolher os recursos mais adequados e os instrumentos de avaliação do bimestre. Além disso, compreendem na prática que o planejamento não é estático e que precisa ser constantemente revisto para garantir a qualidade de sua implementação.

Ação 3 – Produzir planos de aula: o planejamento e a organização de uma aula constituem-se em duas habilidades cruciais no cotidiano docente. Neste sentido, os bolsistas constroem planos de aula⁴², de forma a perceber a existência de diferentes momentos de uma aula (introdução/incentivação, desenvolvimento e conclusão/avaliação), assim como a desenvolver a capacidade de selecionar recursos diferenciados para favorecer a aprendizagem dos alunos.

Ação 4 – Produzir materiais didático-pedagógicos: os bolsistas produzem materiais didático-pedagógicos para utilização nas aulas e para estudo do aluno

⁴¹O modelo da ficha de observação das aulas do Subprojeto de Geografia do PIBID/PUC-Rio encontra-se no Anexo 1.

⁴² O modelo de ficha de elaboração do plano de aula do Subprojeto de Geografia do PIBID/PUC-Rio encontra-se no Anexo 2.

em casa, que podem ser utilizados para introduzir aulas, desenvolver conteúdos e avaliar o processo de aprendizagem, considerando-se a valorização de atividades que, além dos conteúdos, mobilizem habilidades e competências dos alunos. Os bolsistas exercitam, assim, a capacidade de produzir materiais diferenciados e lúdicos voltados para as especificidades de cada turma.

Ação 5 – Planejar e realizar atividades interdisciplinares: embora nenhuma disciplina seja capaz de abraçar todas as dimensões da realidade, a segmentação disciplinar da escola favorece a visão desintegrada entre conceitos, conteúdos e assuntos de uma disciplina com os das demais. Assim, as atividades interdisciplinares são cruciais para que os alunos compreendam a integração dos saberes e do conhecimento em suas realidades. Os bolsistas, portanto, selecionam um conteúdo do currículo anual para desenvolver uma atividade interdisciplinar significativa para a aprendizagem dos alunos.

Ação 6 – Planejar e realizar atividades mobilizadoras do espaço escolar: os bolsistas realizam anualmente uma atividade voltada para todas as séries, contribuindo, assim, para uma visão mais integrada da Geografia ao longo da escolaridade e para mobilização do espaço escolar. Para alcançar esse objetivo, os bolsistas têm de exercitar a criatividade e propor a utilização de variadas linguagens na expressão dos conteúdos e dos assuntos da Geografia.

Ação 7 – Inserir novos assuntos de interesse da Geografia e novas abordagens da Geografia na escola básica: a Geografia é uma ciência muito dinâmica e nos últimos anos utilizou o seu “olhar” espacial para discutir novas questões como as associadas ao gênero, à diversidade étnico-racial, à geopolítica da água, à saúde etc. Porém, como tais assuntos raramente são explorados na escola, consideramos de fundamental importância que os bolsistas desenvolvam materiais e construam suas aulas sobre alguns desses assuntos, de maneira que sejam incentivados a trabalhar com conteúdos e assuntos inovadores na escola.

Ação 8 – Planejar e realizar trabalhos de campo: o trabalho de campo é um instrumento de aprendizagem fundamental para a Geografia escolar. Portanto, os bolsistas devem planejar, executar e avaliar um trabalho de campo anual para cada série, para evidenciar a integração entre teoria e realidade, assim como para desenvolver o “olhar geográfico” dos alunos da escola. Dessa forma, os

bolsistas percebem a relevância dessa atividade para a aprendizagem dos alunos e descobrem a existência de outros espaços de aprendizagem além da sala de aula.

Ação 9 – Produzir artigos acadêmicos sobre o ensino-aprendizagem da Geografia escolar: sabendo-se que dois dos mais importantes problemas da educação geográfica no Brasil são a rara interação entre a Universidade e a escola do nível básico e a escassez das reflexões acadêmicas sobre o ensino-aprendizagem da Geografia na escola básica, o bolsista deve aproveitar a experiência promovida pelo PIBID para pesquisar questões referentes ao ensino de Geografia. Estas pesquisas devem ser sistematizadas na forma de artigos acadêmicos para apresentação em eventos científicos da área ou áreas afins.

Ação 10 – Participar de seminários PIBID/PUC-Rio: a cada ano os bolsistas devem apresentar os resultados do subprojeto de Geografia nos seminários do PIBID/PUC-Rio, de forma a socializar o processo com toda a comunidade acadêmica da Universidade e da escola básica, assim como com outros interessados.

Como exemplo das dez ações que norteiam o subprojeto de Geografia do PIBID/PUC-Rio, os bolsistas que integram o Programa participaram ativamente do projeto denominado “Dia das Diversidades”. O projeto, que foi desenvolvido pelos professores e pela direção da Escola Municipal Georg Pfisterer, proporcionou aos alunos da escola oficinas de artes, improviso, música e estímulos artísticos (Figura 6), e contou também com a colaboração e o envolvimento dos professores do Departamento de Geografia da PUC-Rio, que promoveram um debate sobre espaço e expressões religiosas. No próximo capítulo, daremos destaque a algumas atividades desenvolvidas, entre 2012 e 2017, pelos integrantes do Subprojeto de Geografia.

Figura 6 - Dia das Diversidades – Oficina de artes, improviso, música e estímulos artísticos. Apresentação de Hip Hop – novembro/2016



Foto: Acervo PIBID/PUC-Rio (2016)

As ações que orientam o Subprojeto de Geografia do PIBID/PUC-Rio, buscam contribuir para o movimento de renovação das estruturas curriculares e estratégias metodológicas empregadas no processo de ensino-aprendizagem nas aulas de Geografia. Nesse sentido, é interessante refletir sobre as dimensões de concepção e centralidade que têm perpassado a formação docente no âmbito da PUC-Rio.

De acordo com Nóvoa (2008), no momento em que focamos na aprendizagem dos estudantes, discute-se não só a relação entre sujeitos, ou as práticas, ou o conhecimento, mas vamos além. Pensamos no processo como um todo, incluindo sujeitos, práticas, a construção do conhecimento, a ideologia, aspectos socioculturais, a construção cidadã. Esses aspectos, por sua vez, estabelecem um diálogo com a perspectiva da educação geográfica, que iremos tratar com mais detalhe no capítulo seguinte.

No que diz respeito à formação de professores de Geografia, o PIBID tem contribuído para a consolidação de saberes e conhecimentos que orientam as práticas docentes desta disciplina. Para Schulman (2005), existem conhecimentos de base que contribuem para a atuação docente: conhecimentos do conteúdo; conhecimento didático geral; conhecimento do currículo; conhecimento didático do conteúdo; conhecimento dos alunos; conhecimento dos contextos educativos; conhecimento dos objetivos, finalidades, dos valores educativos e dos fundamentos filosóficos e históricos. Segundo o autor, esses

pressupostos orientariam a reforma do ensino e da formação de professores.

Oliveira e Silva (2017) apresentam alguns exemplos de como os conhecimentos de base propostos por Schulman (2005) estariam vinculados aos conhecimentos e saberes que perpassam a formação de professores de Geografia, bem como as suas práticas de ensino. São eles:

- O conhecimento dos conteúdos de Geografia: geomorfologia, geologia, climatologia, urbanização, biogeografia, cartografia, formação socioespacial, geopolítica, entre outros;
- O conhecimento didático geral: envolveriam os princípios e as estratégias sobre a organização que possibilitará a aprendizagem, tais como:
 - A compreensão - objetivos do ensino da Geografia e a estrutura desta disciplina;
 - A transformação - preparação (interpretação e análise crítica de textos), representação (analogias, metáforas, exemplos); seleção (organização, manejo, ajustes em relação às questões que afetam os cotidianos dos alunos);
 - A metodologia de ensino - trabalhos em grupo, problematização do conteúdo, atividades individuais;
 - A avaliação - o que os alunos compreenderam ao finalizar o conteúdo, uma aula;
 - A reflexão- após a avaliação, refletir sobre o desempenho dos alunos e a atuação docente, de modo a contemplar o processo indissociável entre ensino e aprendizagem;
- Conhecimento do currículo: políticas voltadas à formação docente e às reformas educativas, por exemplo;
- O conhecimento didático do conteúdo: está relacionado à transposição didática, ou seja, às estratégias metodológicas empregadas no processo de ensino-aprendizagem da Geografia (formas de abordagem dos conteúdos, recursos metodológicos utilizados nas práticas de ensino);
- Conhecimento dos alunos e suas características: devemos haver um esforço para aproximar as aulas de Geografia às questões que afetam o cotidiano dos alunos;
- Conhecimento dos contextos educativos: legislação que orienta o fazer docente;
- Conhecimento dos objetivos, das finalidades, dos valores educativos e de

seus fundamentos filosóficos e históricos.

Diante disso, Cavalcanti (2017) nos leva a pensar sobre os saberes necessários para uma formação sólida e de qualidade.

Em primeiro lugar, um professor de Geografia necessita ter conhecimento de sua ciência de referência. Ele precisa saber Geografia. Mas, o que significa isso? Obviamente não se trata de saber todo o conteúdo produzido por essa ciência. Trata-se de saber pensar pela Geografia, de usar as referências desse campo para analisar o mundo e seus problemas, o que implica formar um pensamento geográfico por meio do conhecimento da produção geográfica ao longo da história e na atualidade, dos modos dessa produção e de seus resultados mais relevantes. O domínio pleno da Geografia é condição básica, pois, de uma formação docente de qualidade...Mas não é suficiente. (CAVALCANTI, 2017, p. 102)

O maior desafio, no entanto, consiste em articular os conteúdos geográficos com as estratégias metodológicas para que o processo de ensino-aprendizagem se desenvolva com qualidade. Segundo Cavalcanti (2017, p.103), “no percurso formativo, é importante também articular conhecimentos da ciência geográfica com outros tipos de conhecimentos, saberes e linguagens.” A autora atenta para a condição pós-moderna, marcada pelos diferentes modos de comunicação e produção da informação, e atenta para o uso das tecnologias no espaço escolar.

(...) a tecnologia e todas as possibilidades de potencializar as ações com seu auxílio são referências para a formação e é positivo que sejam exploradas, com criticidade e competência, articulando de modo seguro essas linguagens com as finalidades educativas, com suas possibilidades de contribuir para o desenvolvimento dos alunos do ponto de vista geográfico. Essa é já uma recomendação recorrente para a escola básica; então, os cursos de formação devem estar de igual modo, coerentes com essa demanda, explorando essa linguagem. E os professores que têm uma boa formação cultural, que conhecem e têm sensibilidade para entender e valorizar diferentes expressões culturais na música, na poesia, na pintura, na dança, e outras, articulando com artefatos tecnológicos disponíveis, sem preconceitos e estereótipos, têm mais chance de dialogar com seus alunos, portadores e produtores de múltiplas culturas. (CAVALCANTI, 2017, p. 103)

É importante não perder de vista que as aulas de Geografia devem se aproximar, sempre que possível, das questões que afetam o cotidiano dos alunos. Por isso a importância de se intervir na escolha dos conteúdos e de se pensar os métodos que vão orientar o ensino de determinado assunto, para que

os alunos não só se interessem por essa disciplina, como também a reconheçam enquanto “uma janela aberta para o conhecimento do mundo que os rodeia” (CACHINHO, 2004, p. 8).

Desta maneira, as ações norteadoras do subprojeto de Geografia buscam promover nos bolsistas de iniciação à docência a sua autonomia intelectual e a capacidade de articular as contribuições teóricas com as atividades profissionais cotidianas. Consideramos que, no momento em que o professor passa a ter autonomia no desenvolvimento do seu trabalho, ele amplia as condições de pensar a sua prática, de questionar a sua realidade e de tomar decisões para realizar as suas atividades que, por sua vez, devem ser pensadas e organizadas de modo a atender o contexto em que ele desenvolve as suas ações.

Por sua vez, as ações promovem nos professores em exercício, supervisores do Programa, uma reflexão sobre as suas práticas docentes e, também, das estratégias metodológicas utilizadas no ensino de Geografia. Quando pensados e desenvolvidos coletivamente, as ações promovem ainda a troca de conhecimentos e experiências entre os sujeitos envolvidos e a incorporação de temas da Geografia que são debatidos no universo acadêmico, mas que, quase sempre, não são discutidos na escola, tornando o ensino desta disciplina repetitivo e enfadonho.

Tomando como referência as ações norteadoras do subprojeto de Geografia do PIBID/PUC-Rio, analisaremos no capítulo seguinte as experiências oportunizadas pelo Programa e o impacto que essas ações vêm promovendo na formação de professores de Geografia para a educação básica.

4

O Subprojeto de Geografia do PIBID/PUC-Rio: Experiências de impacto

O presente capítulo tem como objetivo analisar as experiências formativas possibilitadas pelo Subprojeto de Geografia do PIBID PUC-Rio, de modo a compreender a relevância dessa política pública na formação de professores de Geografia para a educação básica.

Buscando entender como os princípios que orientam o PIBID têm atendido às demandas mais atuais na formação de professores de Geografia, trataremos, inicialmente, dos aspectos relacionados à formação e à inovação na educação geográfica. No segundo momento, será apresentada a análise das entrevistas semiestruturadas realizadas com os diferentes sujeitos envolvidos no Subprojeto de Geografia do PIBID PUC-Rio – coordenadores de área, professores supervisores, bolsistas e ex-bolsistas de iniciação à docência.

A análise das entrevistas foi desenvolvida com base nas contribuições da abordagem do Ciclo de Políticas. Como já foi apontado no segundo capítulo, essa abordagem vem sendo utilizada por pesquisadores de vários países como um método para analisar o campo de políticas educacionais, de modo a compreender como tais políticas são formuladas e implementadas em diferentes contextos. Desta maneira, tomaremos como referencial para analisar e discutir as entrevistas o *contexto da prática* - momento de desenvolvimento do subprojeto de Geografia do PIBID/PUC-Rio na E.M. Georg Pfisterer - e o *contexto dos resultados (efeitos)*- momento em que as ações possibilitadas pelo Programa são analisadas em termos de impacto no processo de formação de professores de Geografia. Estes contextos estão inter-relacionados e não apresentam uma dimensão temporal ou sequencial.

Para facilitar a compreensão e fortalecer o debate acerca das contribuições e dos limites do PIBID na formação de professores de Geografia, os relatos de experiências dos diferentes sujeitos que integram a pesquisa foram organizados em quatro grupos, a saber:

- Grupo 1 – O PIBID/PUC-Rio e a formação de professores de Geografia

Público alvo: Coordenadores de Área

As questões elencadas para esse público buscaram considerar aspectos relacionados a diversos fatores: perfil dos coordenadores de área; motivos que os levaram a participar do PIBID; desenvolvimento das ações que orientam o Subprojeto de Geografia; relação que os coordenadores estabeleceram com os demais sujeitos que integram o PIBID; mudanças proporcionadas pelo Subprojeto de Geografia na formação dos futuros professores; inovações propostas às estratégias metodológicas empregadas no processo de ensino-aprendizagem da educação geográfica; contribuições do Programa na formação continuada dos professores supervisores; e limites e potencialidades do PIBID enquanto política pública.

- Grupo 2 – O PIBID/PUC-Rio e a formação de professores na escola

Público alvo: Professores Supervisores (SUP)

As questões elencadas para esse público, assim como na categoria anterior, buscaram considerar os aspectos relacionados ao perfil dos supervisores; ao tempo de exercício na educação básica; às atividades e funções que desenvolveram enquanto professores supervisores; à percepção que esses estabelecem com relação à atuação dos bolsistas de iniciação à docência na unidade escolar; a articulação possibilitada pela experiência do PIBID no que se refere à teoria e à prática docente; a contribuição do Programa no incentivo da formação continuada; e os limites e possibilidades do PIBID enquanto política pública de formação de professores.

- Grupo 3 – O PIBID PUC-Rio e a formação inicial de professores de Geografia

Público alvo: Bolsistas de Iniciação à Docência (BID)

As questões que envolvem essa categoria buscaram analisar: a contribuição do PIBID no processo de formação inicial de professores de Geografia; os motivos que levaram os BID a participarem do Programa; a relação que os BID estabeleceram com os supervisores e com os alunos da

escola; a percepção que os BID têm em relação ao cotidiano escolar; as ações norteadoras do Subprojeto de Geografia mais relevantes no processo formativo; a relação que os BID estabeleceram com a graduação no momento da sua participação no Programa; e a influência do PIBID no desenvolvimento de pesquisas acadêmicas e nas escolhas profissionais.

- Grupo 4 – O PIBID PUC-Rio e as escolhas profissionais
Público alvo: Antigos bolsistas de Iniciação à Docência (EX-BID)

Assim como na categoria anterior, as questões elencadas para essa categoria buscaram identificar as contribuições e os limites do PIBID na formação inicial e, também, nas escolhas profissionais dos bolsistas de iniciação à docência que, no momento da realização da pesquisa, já haviam sido desligados do Programa (EX-BID).

Por fim, foram analisados os Relatórios de Atividades Anuais desenvolvidos pelo Subprojeto de Geografia em parceria com a Escola Municipal Georg Pfisterer, no período de 2014 a 2017⁴³, para que pudéssemos apresentar o impacto dos projetos e das atividades desenvolvidas pelo PIBID nos percursos formativos dos professores e, também, no movimento de renovação das estratégias metodológicas desta disciplina na educação básica.

4.1. Formação docente e inovação na educação geográfica

Conforme já foi apresentado nos capítulos anteriores, a formação docente vem se destacando nos debates educacionais articulada à ideia de que o professor exerce papel central na qualidade do ensino em nosso país. O cenário atual da educação básica no Brasil aponta para a necessidade de se pensar sobre as lacunas que envolvem o processo de ensino e aprendizagem e, remetendo às ideias de Morin (2011), e sobre quais seriam os saberes necessários à educação do futuro.

A vida social contemporânea, nas mais diferentes escalas, expressa a complexidade das relações humanas. Segundo Morin (2011), a humanidade precisa de mentes mais abertas, escutas mais sensíveis e pessoas mais

⁴³ Embora o PIBID Geografia tenha iniciado em 2012, na EMGP, ele começou a ser desenvolvido em 2014. Portanto, foi adotado como recorte temporal o período de 2014-2017 (3 anos).

responsáveis e comprometidas com as transformações de si e do mundo. Segundo o autor, cabe à escola o papel de promover espaços de diálogo, para que as futuras gerações despertem para a compreensão da condição humana, respeitando as diferenças e as diversidades entre lugares, nos lugares e entre pessoas e grupos.

Partindo desta premissa, acreditamos que o professor não deve estar preocupado apenas em transmitir os conteúdos da sua disciplina, mas, também, em buscar mecanismos que façam com que os estudantes da educação básica desenvolvam a sua autonomia e o pensamento crítico e reflexivo para atuar de forma responsável no mundo. Para tal, os professores deverão, sempre que possível, aproximar o conteúdo das suas disciplinas com as questões que afetam o cotidiano dos alunos, de modo a tornar a experiência de aprendizagem significativa.

Nóvoa (1995) nos faz refletir sobre as mudanças que se quer no mundo, e aponta para os desafios da formação docente na atualidade:

[...] a formação de professores deve ser concebida como uma das componentes de mudança, em conexão estreita com outros setores e áreas de intervenção, e não como uma espécie de condição prévia da mudança. A formação não se faz *antes* da mudança, faz-se *durante*, produz-se nesse esforço de inovação e de procura dos melhores percursos para a transformação da escola (NÓVOA 1995, p. 28, grifos no original)

Nesse sentido, devemos estar atentos para os conhecimentos que estão sendo valorizados no processo formativo dos futuros professores e no tempo e espaço dedicados à transposição dos aspectos teóricos dessa formação. Segundo o referido autor,

a formação de professores tem ignorado, sistematicamente, o desenvolvimento pessoal, confundindo “formar e formar-se”, não compreendendo que a lógica da atividade educativa nem sempre coincide com as dimensões próprias da formação. Mas também não tem valorizado uma articulação entre a formação e os projetos das escolas, consideradas como organizações dotadas de margens de autonomia e de decisão de dia para dia mais importantes. Estes dois “esquecimentos” inviabilizam que a formação tenha como eixo de referência o desenvolvimento profissional dos professores na dupla perspectiva do professor individual e do coletivo docente (NÓVOA, 1995, p. 24)

Ao inserir os licenciandos no cotidiano das escolas públicas, o PIBID tem proporcionado aos BIDs e aos professores supervisores um processo formativo

colaborativo, valorizando a troca de experiências, conhecimentos e saberes que envolvem o processo de ensino-aprendizagem. O diálogo que se estabelece entre os supervisores e os BIDs é fundamental para que se promova uma reflexão acerca da seleção dos conteúdos que serão transmitidos aos alunos da educação básica e das estratégias metodológicas que serão empregadas no desenvolvimento das práticas didático-pedagógicas.

Segundo Rodrigues e Figueiredo (2017),

O Subprojeto de Geografia tem na sua fundação a proposta de aproximar a Universidade da escola pública do nível básico, garantindo um fluxo de conhecimentos teórico e prático entre essas instituições de ensino de modo a melhorar a qualidade da formação dos futuros professores de Geografia. Ao mesmo tempo, através da vivência prática na escola sob a supervisão de professores da educação básica, o PIBID deve contribuir para o desenvolvimento de novas práticas didático-pedagógicas dos atuais professores de geografia na educação básica, no contato com competências e habilidades do domínio dos bolsistas de iniciação à docência, especialmente as que estão relacionadas às novas tecnologias de informação e comunicação. (RODRIGUES e FIGUEIREDO, 2017, p. 66)

Desta maneira, é no *contexto da prática*, ou seja, no desenvolvimento colaborativo das ações norteadoras do Subprojeto de Geografia do PIBID PUC-Rio, que o Programa vem contribuindo de forma positiva na renovação do processo formativo de professores da educação básica.

Segundo os referidos autores, com o PIBID:

(...) ampliam-se as possibilidades para uma importante relação de complementariedade entre os professores supervisores e os bolsistas de iniciação à docência, de modo a contribuir para potencializar a conexão entre a universidade e a educação básica e minimizar um dos problemas do ensino-aprendizagem de geografia, identificado por Diniz (2001), que consiste no fato de que nem sempre a geografia que se ensina na escola é a que aprende na universidade. (RODRIGUES e FIGUEIREDO, 2017, p. 66)

Defendemos a ideia de que a Geografia é uma disciplina capaz de promover a leitura e a crítica sobre o mundo vivido. Desta maneira, é de fundamental importância que os professores em formação, assim como os professores que atuam como coformadores, sejam estimulados a refletirem sobre o papel educativo da Geografia e quais os saberes e conhecimentos que devem orientar as práticas docentes na perspectiva da educação geográfica.

De acordo com Callai (2010, p.412), a educação geográfica pode ser compreendida como:

(...) um conceito que está sendo construído e diz respeito a algo mais que simplesmente ensinar e aprender Geografia. Significa que o sujeito pode construir as bases de sua inserção no mundo em que vive, e, compreender a dinâmica do mesmo através do entendimento da sua espacialidade. Esta como decorrência dos processos de mundialização da economia e de globalização de todo o conjunto da sociedade requer novas ferramentas para sua compreensão. Educação geográfica significa, então, transpor a linha de obtenção de informações e de construção do conhecimento para realização de aprendizagens significativas envolvendo/utilizando os instrumentos para fazer a análise geográfica. Essa perspectiva considera que entender a sociedade a partir da espacialização dos seus fenômenos pode ser uma contribuição para a construção da cidadania.

Um ponto de partida relevante para se refletir sobre a construção de conhecimentos geográficos na escola parece ser o papel e a importância da Geografia para a vida dos alunos. Ao longo da história da Geografia como disciplina escolar, ocorreram amplos debates a respeito dos conhecimentos geográficos que deveriam ser ensinados aos alunos na educação básica, bem como a finalidade da transmissão desses conhecimentos. Nesse sentido, podemos identificar a existência de três razões fundamentais para ensinar Geografia na escola:

(...) Primeiro: para conhecer o mundo e obter informações, que há muito tempo é o motivo principal para estudar Geografia. Segundo: podemos acrescentar que a Geografia é a ciência que estuda, analisa e tenta explicar (conhecer) o espaço produzido pelo homem. Ao estudar certos tipos de organização do espaço, procura-se compreender as causas que deram origem às formas resultantes das relações entre sociedade e natureza. Para entendê-las, faz-se necessário compreender como os homens se relacionam entre si. Terceira razão: não é no conteúdo em si, mas num objetivo maior que dá conta de tudo o mais, qual seja a formação do cidadão. Instrumentalizar o aluno, fornecer-lhe as condições para que seja realmente construída a sua cidadania é objetivo da escola, mas à Geografia cabe um papel significativo nesse processo, pelos temas, pelo assunto que trata. (CALLAI, 1999, p. 57)

Outro ponto é em relação aos conteúdos que serão abordados por essa disciplina na educação básica. A análise do espaço geográfico – categoria analítica principal – e dos processos sociais e naturais deve ser orientada pelos conceitos norteadores desta disciplina, dos quais se destacam os conceitos de lugar, paisagem, território e região. Segundo Corrêa (1995):

Como toda ciência, a Geografia possui alguns conceitos-chave, capazes de sintetizarem a sua objetivação, isto é, o ângulo específico com que a sociedade é analisada, ângulo que confere à Geografia a sua identidade e a sua autonomia relativa no âmbito das ciências sociais. Como ciência social, a Geografia tem como objetivo de estudo a sociedade que, no entanto, é objetivada via cinco conceitos-chave que guardam entre si forte grau de parentesco, pois todos se referem à ação humana modelando a superfície terrestre: paisagem, região, espaço, lugar e território. (CORRÊA, 1995, p.16)

O ensino de Geografia na educação básica tem ainda o papel de prover as bases e os meios para que os alunos desenvolvam a capacidade de apreensão da realidade do ponto de vista da espacialidade, ou seja, de fazer com que eles compreendam o papel do espaço nas práticas sociais e destas na configuração espacial. Segundo Cavalcanti (2013), o pensar geográfico contribui para a contextualização do aluno em diferentes escalas espaciais sendo, portanto, indispensável para a formação de indivíduos participantes da vida social, na medida em que propicia o entendimento do espaço geográfico e do papel desse espaço no desenvolvimento de suas práticas sociais. Segundo a autora:

A espacialidade em que os alunos vivem na sociedade atual, como cidadãos, é bastante complexa. Seu espaço, diante do processo de mundialização da sociedade, extrapola o lugar de convívio imediato, sendo traçado por uma figura espacial fluida, sem limites definidos. Em razão dessa complexidade que é crescente, o cidadão não consegue sozinho e espontaneamente compreender seu espaço de modo mais articulado e mais crítico; sua prática diária permite-lhe apenas um conhecimento parcial e frequentemente impreciso do espaço. O conhecimento mais integrado da espacialidade requer uma instrumentalização que torne possível aos alunos a apreensão articulada desse espaço. (CAVALCANTI, 2013, p.11)

Nesse sentido, o professor deve atuar como mediador, desafiador e questionador, valorizando as experiências de vida dos alunos e seus conhecimentos sobre a realidade. Essa postura implica, portanto, em uma mudança no processo didático-pedagógico e na relação entre o professor e os alunos.

Nos modelos mais tradicionais de ensino, o professor é o centro do processo, aquele que detém o conhecimento e o transmite, e o aluno é o receptor passivo, um mero expectador. Já na perspectiva contemporânea, a ação docente, bem como os caminhos didático-pedagógicos e educacionais que

orientam os saberes científicos em sala de aula, têm como foco o aluno e são desenvolvidos de modo a promover a aprendizagem significativa. Ao mediar o conteúdo, o professor tem o papel de contribuir para a evolução conceitual dos alunos, fazendo-os refletir sobre a realidade vivida por eles, contribuindo para que eles reconheçam o seu papel na sociedade: o de cidadãos.

Em pesquisa anterior, resultado das suas observações em campo, Cavalcanti (1991) constatou os seguintes problemas relacionados ao ensino-aprendizagem de Geografia:

(...) os alunos não conseguem formar um raciocínio geográfico necessário a sua participação ativa na sociedade; não conseguem assimilar de modo autônomo e criativo as bases da ciência geográfica que propiciem a formação de convicções e atitudes a respeito da espacialidade da prática social. Também não conseguem formar relações entre os conteúdos que são transmitidos nas aulas de Geografia e as determinações espaciais que permeiam, direta ou indiretamente, sua prática social diária. Por não entenderem a importância dos conteúdos de Geografia para suas vidas, os alunos se comportam na sala “formalmente”, ou seja, cumprem deveres de alunos para que possam conseguir aprovações da escola, sem se envolverem com os conteúdos estudados. (CAVALCANTI, 1991, p. 278)

Mesmo tendo feito essas observações há mais de duas décadas, esses problemas parecem ter resistido e se avolumado com o passar do tempo. Sendo assim, é necessário, se não urgente, que os programas e os profissionais envolvidos com a formação dos futuros professores estejam atentos às reais demandas da educação básica, no sentido de oportunizar aos alunos em formação experiências de aprendizagem que promovam competências necessárias e adequadas ao exercício pleno da cidadania.

A Geografia inscreve-se no grupo de disciplinas escolares com a maior possibilidade de desenvolver potencialidades, as quais têm sido reconhecidas na formação dos jovens. Entretanto, os resultados práticos, como destacou Cachinho (2005), não condizem com o potencial formativo desta disciplina, o que nos leva a refletir sobre as nossas práticas cotidianas. O autor sinaliza para alguns fatores que explicam a impotência formativa da educação geográfica. Entre eles, merecem destaque:

- Nas aulas de Geografia, a descrição dos fenômenos naturais e sociais é preferida à explicação, impossibilitando, na maioria das vezes, o questionamento por parte dos alunos;

- A organização dos programas das escolas é, quase que exclusivamente, centrada nos conteúdos e não nos problemas, e sua arrumação quase sempre é feita de forma compartimentada, dificultando o relacionamento entre os assuntos;
- As oportunidades para o desenvolvimento de trabalhos de campo, fundamentais para o desenvolvimento do olhar investigativo, são quase que inexistentes devido às burocracias que envolvem esse importante instrumento educativo;
- A ditadura dos conteúdos, associada à pretensa necessidade de preparar os alunos para os exames de avaliação internos e externos, relega para o segundo plano a construção de conhecimentos centrada no aluno;
- A lição, quase sempre sinônimo de transmissão do conhecimento pelo professor, deixa pouco espaço para o aluno descobrir, refletir e pensar;
- Por fim, a falta de infraestrutura nas escolas, que são pouco favoráveis ao uso de tecnologias de informação. Estas, quando bem utilizadas pelo professor, tornam a aprendizagem da geografia mais estimulante e próxima à realidade dos alunos.

Embora o autor tome como referência os problemas que envolvem o ensino de Geografia em escolas de Portugal, esses fatores podem ser facilmente apontados na educação básica brasileira como embargos para experiências de aprendizagens mais significativas.

Buscando superar esses problemas no ensino-aprendizagem da Geografia escolar, assim como o desencontro entre formação e inovação na educação geográfica, o Subprojeto de Geografia do PIBID/PUC-Rio tem conduzido as suas ações norteadoras no sentido de afirmar o potencial formativo da Geografia, como veremos nas seções seguintes.

4.1.1.

O potencial formativo da Geografia – caminhos e possibilidades para experiências de aprendizagem significativas

Dentre as disciplinas presentes no currículo da educação básica, a Geografia é amplamente reconhecida pelo seu forte potencial na formação dos

jovens. Essa potencialidade relaciona-se, por sua vez, à riqueza temática dos conteúdos passíveis de serem trabalhados pelo professor em sala de aula, permitindo ao aluno conhecer o mundo em que ele vive. Por se tratar de uma disciplina que envolve as relações entre natureza e sociedade, a Geografia ocupa um espaço por excelência da multidisciplinaridade. No entanto, fatores de ordens distintas não têm mobilizado o papel formativo que se espera que a Geografia desempenhe na sociedade contemporânea. Dentre as competências oportunizadas por essa disciplina, merece destaque as reconhecidas pela *Geographical Association* e sistematizadas por Cachinho (2005):

Quadro 9 – Potencial formativo da Geografia

A Geografia...
• Garante o conhecimento da localização e a compressão das relações espaciais – como é que os lugares se encontram ligados; • Permite construir o conhecimento e a compreensão dos acontecimentos, em diferentes escalas geográficas; • Explica os padrões e os processos geográficos e aborda a complexidade dos ambientes físico e humano; • Permite a tomada de decisão bem informada sobre o ambiente e favorece a compreensão do desenvolvimento sustentável; • Estabelece relações entre os sistemas naturais, econômicos, sociais, políticos e tecnológicos; • Desenvolve a competência da leitura visual – interpretação de mapas, diagramas, fotografia aérea e imagem satélite; • Dá oportunidade, através do trabalho de campo, de realizar investigações em primeira mão sobre os lugares, o ambiente e o comportamento humano; • Estimula o interesse e a admiração pelo mundo – alimenta nos jovens o desejo da exploração e permite que estes viagem com confiança; • Permite que os jovens se tornem cidadãos ativos globais; • Ajuda os alunos a compreender que existe mais do que uma via para enfrentar um problema específico da vida real.

Fonte: Cachinho (2005)

Considerado estes pressupostos quanto ao potencial formativo da Geografia, afirma-se que as ações voltadas para a formação inicial de professores devem ter como meta que os licenciandos desenvolvam a sua

autonomia intelectual e a capacidade de articular as contribuições teóricas da sua área com as atividades profissionais cotidianas. No momento em que o professor passa a ter autonomia no desenvolvimento do seu trabalho, ele amplia as condições de pensar a sua prática, de questionar a sua realidade e de tomar decisões para realizar as suas atividades que, por sua vez, devem ser pensadas e organizadas de modo a atender o contexto em que ele desenvolve as suas ações.

Neste sentido, é importante não perder de vista que as aulas de Geografia devem se aproximar, sempre que possível, das questões que afetam o cotidiano dos alunos. Por isso, a importância de se intervir na escolha dos conteúdos e de se pensar os métodos que vão orientar o ensino de determinado assunto.

A escola, enquanto espaço social, nem sempre é vista como um espaço de produção do conhecimento. Os interesses despertados pelos diferentes sujeitos do processo educativo muitas vezes esbarram nas rugosidades inerentes a essa instituição, que se endurece para experiências de ensino-aprendizagem inovadoras. Com isso, as realidades cotidianas quase sempre são relegadas a segundo plano, em detrimento do cumprimento dos programas curriculares do ensino regular e dos livros didáticos que organizam os conteúdos para atender aos exames de avaliação, limitando, assim, a troca de conhecimentos, saberes e experiências vivenciadas pelos principais sujeitos do processo educativo: os alunos. A ditadura dos conteúdos faz com que o professor seja um mero transmissor do conhecimento, limitando participação dos alunos em sala de aula. Tal situação acaba fazendo com que as aulas fiquem desinteressantes, desestimulando tanto os professores quanto os alunos.

Azevedo e Moraes (2014) sinalizam o descompasso entre o que é trabalhado no ensino básico e as novas temáticas da Geografia e propõem a incorporação de temas inovadores na educação básica, de modo a revelar aos estudantes as dimensões geográficas do mundo que ele vive, tais como a religião, a política, a paisagem e o gênero. Segundo os autores,

o uso quase exclusivo do livro didático faz com que os temas debatidos em sala de aula sejam reproduzidos ao longo de anos, sem quase nenhuma renovação teórico-conceitual. Além disso, temas de Geografia de décadas passadas parecem persistir no ensino, gerando um desconforto dos professores em relação aos alunos que clamam por temas mais atuais. Apesar de muitos conteúdos tradicionais ainda serem considerados válidos, há uma gama de temas destacados pela Geografia contemporânea cujo estudo é relevante para a formação do cidadão. A vida cotidiana hoje é composta de

arranjos e relações espaciais complexas e sua compreensão torna-se cada vez mais difícil se o aluno não dispõe de referências conceituais sistematizadas para além das cotidianas, pois afinal, é o conhecimento que permite simplificar a complexidade do real. (AZEVEDO e MORAIS, 2014, p.12)

Embora os professores da educação básica não tenham grande participação na elaboração dos Parâmetros Curriculares Nacionais (PCN), a própria legislação dá destaque a esta perspectiva, propondo que os conteúdos das diferentes áreas do conhecimento devem estar articulados com as situações mais próximas e familiares dos alunos, incentivando que eles problematizem os temas que atravessam o seu cotidiano e estejam mais preparados para enfrentar os problemas da sua realidade. De acordo com os PCN (1988), os temas abordados na educação básica devem ser orientados com base nos quatro pilares da educação para o século XXI, a saber: *aprender a conhecer*: domínio dos instrumentos de autonomia intelectual; *aprender a fazer*: domínio de meios para agir sobre a sua realidade; *aprender a conviver*: domínio de participação e solidariedade em todas as atividades humanas; *aprender a ser*: domínio de autoconhecimento para um melhor desenvolvimento de sua personalidade e realização pessoal.

Cachinho (2004) nos fornece uma importante pista sobre as possibilidades de intervenção no sentido da renovação da prática pedagógica da educação geográfica, possibilitando aos alunos em idade escolar experiências de aprendizagem verdadeiramente significativas. O autor aponta três ideias centrais que utilizaremos aqui para analisar de que modo os percursos formativos possibilitados pelo PIBID vêm contribuindo para superar o desencontro entre a formação e a renovação da prática pedagógica na educação geográfica:

- a mobilização efetiva do potencial formativo da geografia exige tanto uma renovação conceitual como metodológica;
- a geografia ensinada nas escolas precisa oferecer aos alunos boas experiências de aprendizagens, entendendo-se por estas as situações de aprendizagens que se revelam significativas na formação geográfica dos alunos;
- na prática de uma educação geográfica, o ambiente da aprendizagem também importa.

A primeira concepção está relacionada à ideia de que a metodologia utilizada pela maioria dos professores e os conteúdos programáticos que são trabalhados em sala de aula têm pouca relação com a vida cotidiana dos alunos, impossibilitando o desenvolvimento de aprendizagem verdadeiramente significativa. Essa concepção vai de encontro com um dos desafios apontados por Rodrigues e Figueiredo (2017), que diz respeito às estruturas curriculares e as estratégias metodológicas empregadas no processo de ensino-aprendizagem na educação básica. Segundo os autores,

se, nas últimas décadas, tem havido um esforço de aproximação das aulas de Geografia a questões que afetam o cotidiano do aluno, mais ou menos diretamente, no que se refere às abordagens e aos recursos metodológicos utilizados há visível distanciamento dos campos de ação e interesse dos alunos (RODRIGUES e FIGUEIREDO, 2017, p.66).

Nesse sentido, é necessário, senão urgente, uma renovação dos conteúdos que serão abordados na Geografia escolar e dos métodos empregados pelos professores no processo de ensino-aprendizagem desta disciplina. A prática docente deve, portanto, mediar os conteúdos e os conceitos estruturantes dessa ciência – espaço geográfico (categoria central), paisagem, lugar, região, território, escala, entre outros – de modo a fazer com que o conhecimento geográfico seja significativo para o aluno, possibilitando-o pensar, refletir e analisar o espaço como produto e meio das relações sociais.

A segunda ideia está relacionada às experiências de aprendizagens proporcionadas pelos professores nas escolas, que quando bem direcionadas, exploraram o potencial da geografia em formar cidadãos ativos e participativos. Cachinho (2004) dialoga com a concepção de escola do pedagogo brasileiro Rubem Alves que, ao abordar os problemas da educação na sociedade contemporânea, diz que há escolas que são *gaiolas* e outras que são *asas*. Segundo o autor, há escolas que são *gaiolas*, que desencorajam os alunos a participarem de forma ativa do processo educativo, já as escolas que são *asas* possibilitam encorajam os alunos a voar. Transferindo para as aulas de Geografia, Cachinho (2004) diz que:

‘Gaiolas e asas’ não é uma metáfora, mas um modelo. Se queremos motivar os alunos para a aprendizagem da geografia, fazer com que estes encontrem sentido naquilo que lhes pretendemos ensinar, e por essa via mobilizar o potencial da ciência geográfica na formação de cidadãos geograficamente competentes, precisamos nos esforçar para

que as aulas criem asas e não gaiolas. Aulas de geografia que são gaiolas não favorecem a aprendizagem, antes pelo contrário. E, no entanto, o mais importante do que se passa no mundo sobre o qual queremos que os alunos tenham um espírito crítico, continua a estar fora da gaiola (CACHINHO, 2004, p. 10)

Ao transferirmos essa concepção de escola/aula para o processo *colaborativo* de formação de professores preconizado pelas ações norteadoras do PIBID, é fundamental que os futuros professores sejam estimulados pelos seus supervisores e coordenadores a desenvolverem aulas que encorajam os estudantes a criarem asas e voar.

Quando colocados em liberdade, soltos dos arames que os mantêm engaiolados (longas listagens de conteúdos de relevância duvidosa; um número infindável de objetivos estandardizados, resolução de problemas que os alunos nunca sentiram como seus, gritos intimidatórios para impor silêncio, apenas para que o professor possa expor o seu discurso,...), os alunos rapidamente ficam disponíveis para aprender, porque não têm que ocupar o tempo com estratégias que lhes tragam de volta a liberdade. Mas para que esta aconteça, é necessário confrontar os alunos com propostas honestas: apresentar-lhes para resolução de problemas reais, que lhe estão próximos e por isso os sentem como seus, ocupar o tempo com conteúdos significativos, fornecer-lhes boas experiências de aprendizagem que, ao contrário do que muitas vezes alguns pseudopedagogos têm afirmado, numa espécie de nostalgia ao passado onde a democracia não existia, mas tudo parecia correr às mil maravilhas, não têm necessariamente de ser chatas, dolorosas, como se não possa existir no aluno alegria em aprender. (CACHINHO, 2004, p. 11)

Ainda segundo o referido autor,

Para conseguirmos mobilizar o potencial formativo da geografia o que precisamos é fazer com que as **aulas deixem de ser menos espaços de ensino e mais lugares de aprendizagem**. Mas, para que isso ocorra, é preciso: I. recentrar o processo de ensino-aprendizagem nos alunos, pois são esses que vão à escola aprender; II. reposicionar os alunos e professores nas práticas pedagógicas, substituindo aulas concebidas como um espetáculo onde o aluno desempenha o papel de expectador por aulas onde se torna protagonista do processo de aprendizagem; III. remodelar o ambiente e as ambiências nas salas de aula, de modo a “apagar a linha que separa o palco da plateia e se colocam em cena verdadeiras experiências de aprendizagem” (CACHINHO, 2004, p. 16, grifos no original)

Por fim, ao sinalizar que é necessário que os professores promovam o potencial formativo da Geografia na educação básica de modo a tornar as aulas menos espaços de ensino e mais lugares de aprendizagem, Cachinho (2005) estimula os professores a desenvolverem a sua prática no intuito de que o conhecimento geográfico trabalhado em sala de aula faça sentido para os alunos no seu cotidiano. Desta maneira, além de despertar o interesse pelo conteúdo que está sendo ensinado, o professor de Geografia tem o importante papel de revelar ao aluno o seu lugar no mundo, sendo esta uma condição necessária para que ele desperte o seu papel de cidadão ativo, reflexivo, crítico e responsável.

Segundo Cachinho (2004), embora algumas mudanças tenham ocorrido na escola nas últimas décadas, elas estão longe de terem acompanhado as alterações da sociedade, muito menos da evolução do papel que se espera que a escola desempenhe na formação dos jovens.

Ao inserir os licenciandos no cotidiano das escolas, as ações que orientam o PIBID têm contribuído para o maior fluxo de conhecimentos e saberes teóricos e práticos da Geografia, possibilitando a renovação das estratégias metodológicas e a abordagem de temas mais atuais e condizentes com a realidade dos alunos. Se, por um lado, essas ações têm promovido a aprendizagem mais significativa dos conteúdos que envolvem a Geografia, por outro, elas têm sido fundamentais para melhorar a qualidade da formação dos futuros professores de Geografia.

4.2. Experiências formativas possibilitadas pelo Subprojeto de Geografia do PIBID/PUC-Rio

Diante do que foi apresentado até o presente momento, buscaremos analisar nas próximas seções como os percursos formativos possibilitados pelas ações que orientam o Subprojeto de Geografia do PIBID/PUC-Rio têm buscado superar o desencontro entre formação, inovação e educação geográfica. Para tal, tomaremos como referência os relatos de experiências dos diferentes sujeitos envolvidos no Programa.

4.2.1.

O PIBID/PUC-Rio e a formação de professores de Geografia: Percepção dos Coordenadores de Área

Nesta seção, buscou-se analisar a percepção que os coordenadores de área têm em relação ao PIBID, em especial, ao Subprojeto de Geografia do PIBID/PUC-Rio, bem como das ações que orientam a os percursos formativos de professores de Geografia para a educação básica.

Inicialmente, investigou-se o perfil dos sujeitos investigados, com o objetivo de compreender os aspectos relacionados à formação e à experiência profissional dos coordenadores com função exercida no Programa. Além das atividades relacionadas ao PIBID, os coordenadores de área atuam como professores nas disciplinas de Estágio Supervisado e Ensino de Geografia do curso de Geografia da PUC-Rio (Licenciatura). Por se tratar de professores da IES, envolvidos diretamente na formação dos estudantes do curso de Geografia (Licenciatura e Bacharelado) da PUC-Rio, os coordenadores do Subprojeto de Geografia, diferentemente dos demais sujeitos envolvidos no Programa, tiveram a sua identidade consentida.

A coordenadora do Subprojeto de Geografia, Rejane Cristina de Araujo Rodrigues, é doutora em Geografia pela Universidade Federal do Rio de Janeiro. Atua como professora da educação básica no Colégio de Aplicação da Universidade do Estado do Rio de Janeiro e como professora e coordenadora da graduação no Departamento de Geografia da PUC-Rio. Tem experiência na área de Geografia, com ênfase em Geopolítica e Educação Geográfica.

Também doutor em Geografia, o ex-coordenador do Subprojeto de Geografia do PIBID/PUC-Rio João Luiz de Figueiredo Silva, é professor do Departamento de Geografia da PUC-Rio e leciona as disciplinas de Ensino de Geografia e Estágio Supervisionado. A trajetória do ex-coordenador envolve ainda um longo período de atuação na educação básica, como professor e coordenador no Ensino Médio. Como já fora mencionado em seções anteriores, o coordenador foi desligado do Programa em 2016 em função do ajuste fiscal que reduziu o número de bolsistas no PIBID/PUC-Rio. No entanto, a sua contribuição para o Programa foi fundamental, visto que foi um dos principais responsáveis pela elaboração do Subprojeto de Geografia do PIBID/PUC-Rio, em 2012, definindo as ações que orientariam a formação dos professores nos anos subsequentes.

A experiência na educação básica foi destacada pelo ex-coordenador do Programa como um aspecto positivo na orientação dos bolsistas de iniciação à docência.

Fui orientador na área de ciências humanas. Então eu acho que, dentro das possibilidades da vivência escolar, eu atuei em várias posições: de professor a coordenador de área e até mesmo coordenador do Ensino Médio. Então, todas as vezes que conversei com os alunos sobre essa diversidade de funções que desempenhei, trazem uma dimensão do real. Então, eu acho que talvez a grande contribuição que eu dou é não ser só um professor da licenciatura que se apoia nos livros ou na teoria de como deve ser a geografia escolar. Essa minha vivência real da escola marca muito a minha atuação e o meu papel como formador de professor. (João Luiz de Figueiredo, ex-coordenador de área do Subprojeto de Geografia do PIBID/PUC-Rio)

De acordo com o regulamento do PIBID⁴⁴, o Artigo 30 considera que para atuar como coordenador de área, o professor da IES deve atender aos seguintes requisitos:

I. possuir formação – graduação ou pós-graduação – na área do subprojeto; II. pertencer ao quadro permanente da IES e, quando se tratar de instituição privada, possuir carga horária de, no mínimo, 12 (doze) horas semanais e, preferencialmente, não ser contratado em regime horista; III. ser docente e estar em efetivo exercício das atividades do magistério no ensino superior; IV. possuir experiência mínima de 3 (três) anos como docente do ensino superior; V. ministrar disciplina em curso de licenciatura da IES na área do subprojeto; VI. possuir experiência na formação de professores ou na execução de projetos de ensino, comprovada por pelo menos dois dos seguintes critérios: a) orientação de estágio em curso de licenciatura; b) curso de formação ministrado para professores da educação básica; c) coordenação de programas ou projetos de formação para o magistério na educação básica; d) experiência como docente ou na gestão pedagógica da educação básica; e) produção científica na área. VII. não ocupar o cargo de reitor, vice-reitor, presidente, vice-presidente, pró-reitor ou qualquer outro cargo equivalente na IES. (BRASIL, 2013, p. 14)

Os coordenadores atuaram juntos no período de 2013 a 2016. Ainda de acordo com o regulamento do PIBID, cada coordenador de área deve orientar no mínimo 5 (cinco) e no máximo 20 (vinte) bolsistas de iniciação à docência. Desta

⁴⁴ BRASIL. CAPES. Portaria nº 096, de 18 de julho de 2013. Regulamento do Programa Institucional de Bolsa de Iniciação à Docência. Disponível em: https://www.capes.gov.br/images/stories/download/legislacao/Portaria_096_18jul13_AprovaRegulamentoPIBID.pdf. Acesso no dia 19 de maio de 2018.

maneira, conforme o Artigo 36 do referido regulamento, são deveres dos coordenadores de área:

I. responder pela coordenação do subprojeto perante a coordenação institucional; II. elaborar, desenvolver e acompanhar as atividades previstas no subprojeto; III. participar de comissões de seleção de bolsistas de iniciação à docência para atuar no subprojeto; IV. orientar a atuação dos bolsistas de iniciação à docência conjuntamente com os supervisores das escolas envolvidas; V. apresentar ao coordenador institucional relatórios periódicos contendo descrições, análise e avaliação de atividades do subprojeto que coordena; VI. informar ao coordenador institucional toda substituição, inclusão, desistência ou alterações cadastrais de integrantes do subprojeto que coordena; VII. comunicar imediatamente ao coordenador institucional qualquer irregularidade no pagamento das bolsas a integrantes do subprojeto que coordena; VIII. participar de seminários de iniciação à docência do PIBID promovidos pela IES à qual está vinculado; IX. enviar ao coordenador institucional quaisquer documentos de acompanhamento das atividades dos bolsistas de iniciação à docência sob sua orientação, sempre que solicitado; X. participar das atividades de acompanhamento e avaliação do PIBID definidas pela CAPES; XI. manter seus dados atualizados na Plataforma Lattes; XII. assinar Termo de Compromisso do PIBID; XIII. assinar termo de desligamento do projeto, quando couber; XIV. apoiar o Coordenador Institucional na criação e/ou o fortalecimento de grupos de pesquisa que potencialize a produção de conhecimento sobre ensinar e aprender na Educação Básica, visando o desenvolvimento do Plano Institucional de Formação Docente na IES; XV. se escolhido a assumir a articulação do sub-eixo, ser responsável pelas atividades integradas, pela unicidade e pela organicidade dos subprojetos; XVI. restituir à CAPES eventuais benefícios recebidos indevidamente do programa, por meio de Guia de Recolhimento da União (GRU), ficando os valores sujeitos à correção monetária. (BRASIL, 2013, p. 13)

Tendo em vista os aspectos relacionados às atribuições e funções dos coordenadores de área no PIBID, durante a entrevista, quando questionada sobre a contribuição do PIBID para os cursos de licenciatura, a coordenadora Rejane Rodrigues mencionou que, durante a sua formação e desde que passou a atuar como professora e pesquisadora na área de Ensino de Geografia, as ações de qualidade voltadas para a formação de professores foram resultado da boa vontade e competência de algumas pessoas envolvidas no processo. Até a divulgação do primeiro edital do PIBID, ela não tinha conhecimento de nenhuma iniciativa mais sistemática voltada para a formação de professores para atuar na educação básica. A coordenadora afirmou que:

No PIBID eu tive a oportunidade, pela primeira vez, de ver licenciandos animados e orgulhosos com a futura profissão. Até mesmo graduandos que tinham a licenciatura como

segunda opção ou falta de opção passaram a admitir que o magistério pode lhes trazer prazer profissional. O resultado é o crescente interesse e envolvimento, através de pesquisas, participação em eventos etc., pelas questões que afetam a escola, direta ou indiretamente. Este me parece o maior ganho do PIBID: o olhar interessado, atento e “carinhoso” para a realidade de crianças e adolescentes que podem encontrar no saber geográfico um importante aliado na transformação da realidade social. (Rejane Rodrigues, coordenadora de área do Subprojeto de Geografia do PIBID/PUC-Rio)

Ainda segundo esse aspecto, o ex-coordenador de área disse que:

O PIBID viabilizou o que mais a gente deseja no processo de formação de professores, que é a vivência, o aprendizado e a interação entre a universidade e a escola. De maneira que o estudante, que está no processo de formação tenha uma aprendizagem ativa dentro da escola. Ele aprende pelo fazer, mais do que pela teoria, que é importante, mas, através do PIBID, ele consegue promover essa interação entre a teoria e a prática, que eu acho ser esse um processo muito rico na formação do professor. Nesse sentido, eu acho o PIBID viabiliza que o curso de licenciatura se realize na sua plenitude, que é formar professores mais preparados para o mercado de trabalho. Porque só no curso de licenciatura a gente não consegue dar conta do que é a vida escolar. A vida escolar tem uma dinâmica muito própria, que a universidade não dá conta de passar para o professor em formação. Então, essa vivência prática da escola, sob a orientação também de um professor da escola, é um processo fundamental. (João Luiz de Figueiredo, ex-coordenador de área do Subprojeto de Geografia do PIBID/PUC-Rio)

O ex-coordenador relatou que a interação entre a Universidade e a escola é um processo natural, visto que esse aspecto já foi preconizado pelo Programa, no momento em que foi estabelecido o convênio com a unidade escolar, mas disse que ainda existe um distanciamento entre as instituições:

Eu acho que a grande importância do PIBID foi a de diminuir essa distância entre a universidade e a escola. Sobretudo, eu acho que a universidade, historicamente, se encastelou. Existe um problema dos próprios professores, e não acho ser esse o caso da PUC-Rio, em que muitos professores de licenciatura não conhecem a realidade escolar, são teóricos do ensino de geografia, e isso dificulta muito a formação do professor. Nesse sentido, a parceria entre a universidade e a escola no processo de formação docente é um processo extremamente necessário e não vejo outra forma de fazer a formação docente se não houver a parceria entre essas duas organizações. Fora o Programa, eu não vejo outras formas de viabilizar essa parceria, vejo até, na verdade, dificuldades por esse isolamento da universidade, eu diria até por uma certa desconfiança da escola em relação à universidade. Coisa que o PIBID ajudou a melhorar. (João Luiz de Figueiredo, ex-coordenador de área do Subprojeto de Geografia do PIBID/PUC-Rio)

Quando questionada sobre em que aspectos o PIBID se diferencia do Estágio Supervisionado, a coordenadora sinalizou que a bolsa, os recursos para a aquisição de materiais e o vínculo obrigatório a um professor/turma estão na base da diferença.

Além, evidentemente, da escolha na medida em que o estágio é, como diz o nome, obrigatório e a participação no PIBID é uma opção. O envolvimento direto do professor da escola básica também é outro importante diferencial do PIBID. Com seu trabalho pago, o professor pode dedicar mais tempo à troca com os bolsistas de iniciação à docência, à proposição e organização de atividades para além das aulas regulares. Dada a natureza do estágio supervisionado, o tempo na escola é limitado, bem como o envolvimento dos estagiários e professores, tendo funcionado, ao longo dos anos, mais como uma atividade que não se pode evitar e menos como uma oportunidade de formação de qualidade. (Rejane Rodrigues, coordenadora de área do Subprojeto de Geografia do PIBID/PUC-Rio)

Nesse aspecto, o ex-coordenador apontou diferenças relacionadas à participação e envolvimento dos bolsistas de iniciação à docência no desenvolvimento do seu percurso formativo, ao dizer que:

Acho que a diferença básica, e que faz toda a diferença, na verdade, é que no estágio curricular, muitas das vezes, o estudante é passivo. Ele mais observa e menos é sujeito do seu aprendizado. A observação também é uma etapa importante da aprendizagem, mas o PIBID viabilizou que o estudante fosse, de fato, sujeito do seu aprendizado. Eu sempre digo para os meus alunos do curso de Licenciatura, que uma criança não aprende a andar, se não for andando. Da mesma maneira, não se aprende ser professor, não sendo professor. Eu acho que o processo fundamental da formação do professor, é ser professor. Não dá para você explicar, apenas pela teoria, o que é ser professor. Nesse sentido, a prática e esse papel mais ativo do estudante do PIBID faz muita diferença no processo de formação dele. (João Luiz de Figueiredo, ex-coordenador de área do Subprojeto de Geografia do PIBID/PUC-Rio)

No que se refere ao processo de inovação e renovação do ensino da Geografia na educação básica, o ex-coordenador sinalizou ser esse aspecto resultante da interação e colaboração entre os diferentes sujeitos envolvidos no PIBID. Em especial, este diálogo acontece entre o bolsista de iniciação à docência, que se depara com novos temas e novas abordagens da Geografia na academia, e com o professor supervisor que, na maioria das vezes, não promove a renovação da sua prática pelo próprio distanciamento com a

universidade e com os assuntos debatidos nessa instituição de ensino. Ele afirma:

Acho que a interação entre o jovem estudante da faculdade e o professor mais experiente em sala de aula permite uma troca entre eles que é fundamental. É um ganho para os dois lados. Isso leva para a escola a novidade que está na universidade. Muitas vezes, não vou dizer que seja uma regra geral, o professor da escola está distante da renovação da geografia, que acontece na universidade. E aí, nesse sentido, os estudantes do PIBID acabam sendo esse elo, entre o que se faz de novo na geografia acadêmica e como isso pode, de alguma maneira, contribuir para a renovação da geografia escolar. Eu acho que novas temáticas e novas metodologias são exemplos de como a geografia escolar pode se renovar pela experiência do PIBID. (João Luiz de Figueiredo, ex-coordenador de área do Subprojeto de Geografia do PIBID/PUC-Rio)

Ainda neste sentido, a coordenadora destacou que a interação entre o bolsista de iniciação à docência e o professor supervisor, bem como a troca de conhecimentos e experiências possibilitadas pelas diferentes instituições de ensino, tem contribuído para a formação continuada do professor em exercício. A coordenadora destacou ainda que a parceria entre a Universidade e a escola fez emergir novas questões relacionadas aos percursos formativos que se processam no curso de graduação, já que o debate apresentado pelos professores no ensino superior muitas vezes não revela os aspectos reais do processo de ensino-aprendizagem na educação básica.

De um lado, a universidade, ao ter de pôr os pés na escola, teve de admitir seus limites no que toca à formação de profissionais do magistério e à contribuição da pesquisa acadêmica para a melhoria da qualidade do ensino básico. Por outro lado, oportunizou o reencontro do professor em atividade com a sua formação, estimulando-o para o processo de qualificação. (Rejane Rodrigues, coordenadora de área do Subprojeto de Geografia do PIBID/PUC-Rio)

No entanto, por se tratar de realidades cotidianas distintas, as diferentes instituições de ensino ainda têm muito a avançar nesse sentido. A coordenadora mencionou que uma parceria mais efetiva entre o PIBID, as IES e as Secretarias de Educação (Estadual e Municipal) fortaleceriam as ações voltadas à formação continuada dos professores supervisores, assim como o desenvolvimento de pesquisas na educação básica.

O ex-coordenador apontou um limite do Programa no que se refere à formação continuada. Para ele, embora a PUC-Rio tenha buscado, através das suas ações, possibilitar a formação continuada dos professores em exercício, esse processo ainda está muito distante de acontecer. Por um lado, os professores da educação básica não têm tempo, tampouco são estimulados a dar continuidade a sua formação. Por outro, os cursos de extensão e pós-graduação são muito rigorosos nos seus processos seletivos e/ou não apresentam um horário que atenda o professor da educação básica, dificultando, desta maneira, o seu retorno para a universidade.

Eu gostaria que o professor da educação básica participasse mais da vida universitária. Eu acho que os supervisores recebem muito bem o aluno na escola, orientam bem, mas de forma geral eu acho que ele não voltou para a universidade. Acho que esse professor teria um papel muito importante na universidade, levando a sua experiência para dentro da instituição. Talvez isso seja um ponto a ser pensado. O outro ponto que eu acrescentaria, embora até tenha ocorrido, eu acho que o PIBID poderia resultar, não só na perspectiva da formação do professor, mas também na formação do professor como um pesquisador, um professor que produza conhecimento, que frequente os Congressos. Isso não é um resultado direto do PIBID, isso variou de acordo com cada projeto. Acho até que o projeto da PUC-Rio teve esse viés. (João Luiz de Figueiredo, ex-coordenador de área do Subprojeto de Geografia do PIBID/PUC-Rio)

A coordenadora de área reconhece que, embora não ocorra um incentivo por parte da Secretaria de Educação, as ações que orientam o PIBID, tanto a nível institucional quanto aquelas relacionadas ao Subprojeto de Geografia, vêm favorecendo a renovação da geografia escolar e possibilitando ao professor supervisor uma maior reflexão sobre as suas práticas docentes. Para ela,

a valorização da licenciatura, através de programas como o PIBID, também colabora para modificar o ambiente de desânimo que muitas vezes domina o ambiente escolar e as instituições que atuam na formação de professores. (Rejane Rodrigues, coordenadora de área do Subprojeto de Geografia do PIBID/PUC-Rio)

Ainda no sentido da maior aproximação entre a Universidade e a escola, proposta que orienta as ações do Subprojeto de Geografia desde a sua elaboração em 2012, os coordenadores sinalizaram que:

Como consequência direta da inserção de graduandos e professores da escola básica e da universidade no PIBID, observamos a ressignificação e a valorização da licenciatura em Geografia na PUC-Rio. De um lado, ampliam-se as

oportunidades de práticas renovadas para o ensino da Geografia escolar, seja numa perspectiva disciplinar ou numa proposta interdisciplinar. Por outro, criam-se as condições para um diálogo efetivo entre os saberes acadêmico e escolar pela via da aproximação entre a universidade e a escola com a valorização do saber da experiência docente e do saber da vivência do aluno. (RODRIGUES e FIGUEIREDO, 2017, p. 78)

Nesse sentido, a percepção dos coordenadores de área demonstra haver uma sintonia entre as ações que norteiam o Subprojeto de Geografia e os objetivos do PIBID.

Ao analisar os desafios que envolvem o ensino-aprendizagem da Geografia, Figueiredo (2017) incentiva os professores de Geografia da educação básica a repensarem as suas práticas, de modo a verificarem as possibilidades de mudanças a partir das suas realidades. Ao apresentar alguns questionamentos sobre a licenciatura, o ex-coordenador de área do Subprojeto de Geografia do PIBID/PUC-Rio sinaliza para importância de se refletir sobre a função do professor em sala de aula. Para ele, o papel do professor é:

(...) criar estratégias para que o estudante faça questões e busque soluções para os problemas da cidade onde vive, da área rural, do bairro etc. A partir desta busca por soluções o estudante vai chegar a uma série de informações, que muitas vezes era o professor quem transmitia. Nessa perspectiva, o professor se percebe menos como um transmissor de informações e mais como orientador, mediador, que através da criação de situações de aprendizagem permite aos estudantes desempenharem um papel mais ativo. (FIGUEIREDO, 2017, p. 6)

O ex-coordenador apresenta, ainda, alguns caminhos possíveis para mudar o cenário atual da educação básica, marcado pelo desinteresse dos alunos e pela falta de motivação dos professores. No que se refere à melhoria da qualidade do ensino, ele destaca que a aprendizagem significativa dos conteúdos que envolvem o conhecimento geográfico só se torna possível quando o ambiente favorece a participação ativa dos estudantes. Para ele, “propor metodologias ativas de aprendizagem se configura em um importante caminho para que a geografia escolar se torne mais relevante na vida dos estudantes.” (FIGUEIREDO, 2017, p. 6).

Ainda sobre os limites do PIBID, enquanto política pública, o ex-coordenador sinalizou que o Programa poderia ser melhor fiscalizado e que

algumas ações voltadas para a formação de professores de Geografia mereciam mais atenção e dedicação por parte dos diferentes sujeitos envolvidos.

Enquanto política pública de formação de professores, eu considero que a fiscalização do PIBID deveria ser repensada. Acho que faltou uma fiscalização mais eficiente do uso desse recurso. Acredito que possa ser melhorada também a questão do trabalho de campo e os projetos transversais ou interdisciplinares. A gente até fez alguns, mas eu acho que, até por uma falta de recursos, não fizemos outras vezes, também pela falta de diálogo com os professores das outras áreas. Mas eu acho que poderia aproveitar mais isso. De ter mais projetos que fossem interdisciplinares, transversais, que conversassem com outras disciplinas, que pudessem levar novas abordagens, novos conteúdos para a sala de aula, e para o trabalho de campo, que é até difícil de fazer, porque é difícil sair com as crianças da escola, mas eu acho que poderiam ter tido mais. Gostaria que tivesse tido mais trabalhos de campo. (João Luiz de Figueiredo, ex-coordenador de área do Subprojeto de Geografia do PIBID/PUC-Rio)

Ao analisar a percepção que os coordenadores de área fazem sobre as contribuições e limites do PIBID, fica evidente a opinião positiva que esses fazem em relação ao Programa, tanto como experiência formativa de professores, quanto como movimento de renovação das estratégias metodológicas empregadas no processo de ensino-aprendizagem da Geografia na educação básica.

4.2.2.

O PIBID PUC-Rio e a formação de professores na escola: Percepção dos Professores Supervisores

Nessa seção, apresentaremos a análise das narrativas dos professores supervisores do Subprojeto de Geografia do PIBID PUC-Rio, obtidas através das entrevistas realizadas no 2º semestre de 2017. Para compor a amostra dos entrevistados, foram selecionados quatro supervisores que integraram o Subprojeto de Geografia na E.M. Georg Pfisterer, entre 2014 e 2017.

Para melhor compreensão da percepção dos supervisores sobre o PIBID e sobre o seu papel na formação dos futuros professores de Geografia, o quadro a seguir apresenta o tempo de permanência de cada um no Programa, bem como o seu tempo de atuação na educação básica e a sua formação profissional:

Quadro 10 – Perfil dos Professores Supervisores do Subprojeto de Geografia do PIBID/PUC-Rio

Supervisor	Período de permanência no PIBID	Tempo de atuação na Educação Básica	Formação Profissional
Supervisora 1	01/03/2014 a 01/02/2018 47 meses	23 anos	Licenciatura e Bacharelado em Geografia - UFRJ Mestrado em Geografia – USP
Supervisor 2	01/04/2015 a 01/02/2017 22 meses	25 anos	Licenciatura em Geografia - UERJ
Supervisor 3	01/03/2017 a 01/02/2018 11 meses	18 anos	Licenciatura em Geografia – UERJ/FFP Mestrado em Educação – UERJ Doutorando em Educação – UNIRIO
Supervisor 4	01/04/2014 a 01/02/2018 46 meses	30 anos	Licenciatura em Geografia – UERJ

Fonte: Dados do Subprojeto de Geografia – PIBID/PUC-Rio (2018)

Formar para a autonomia, como pressupõe o PIBID, exige das diferentes partes envolvidas no processo de formação inicial uma reflexividade qualificada - uma reflexão sobre o seu papel de forma responsável. Nesse sentido, assim como os coordenadores de área, os professores supervisores que integram o Subprojeto de Geografia devem estar conscientes da sua atuação na formação dos futuros professores.

Segundo Pimentel e Pontuschka (2015):

A formação é algo que se dá por meio de uma intrincada rede de relações nos campos sociopolítico, curricular e institucional; querer redimensioná-los ao mesmo tempo é, neste momento e nas atuais conjunturas da política educacional, uma tarefa de grande fôlego. Porém, pensar e analisar questões, que em um primeiro momento podem parecer pontuais, como o papel dos supervisores da escola básica ou a relação de aprendizagens existentes entre aluno-estagiário e professor supervisor da escola, pode contribuir para mudanças a serem operacionalizadas em contextos específicos, embora pertençam à totalidade e acabem influenciando contextos mais amplos. (PIMENTEL e PONTUSCHKA, 2015, p. 57)

Considerando que as suas trajetórias acadêmicas e profissionais não contaram com políticas públicas semelhantes à proposta do PIBID, a análise dos relatos de experiências dos professores supervisores buscou evidenciar aspectos relacionados aos percursos formativos dos mesmos; à interação com os bolsistas de iniciação à docência e desses com os alunos em sala de aula; ao

caráter colaborativo do Programa no sentido de aproximar a universidade da escola básica e observar como se realizou o fluxo de conhecimentos teóricos e práticos da profissão; à renovação dos conteúdos e das estratégias metodológicas empregadas no processo de ensino-aprendizagem da educação geográfica.

Buscando saber se os supervisores tinham conhecimento do seu papel como coformadores dos futuros professores de Geografia, iniciamos a entrevista de modo a elencar as atividades e funções que eles desenvolviam no Programa.

O supervisor 1 relatou que incentiva os BIDs no desenvolvimento das ações norteadoras do Subprojeto de Geografia, considerando que essas se diferem da sua prática cotidiana, caracterizada como mais tradicional:

Incentivo os BIDs a desenvolverem projetos que envolvam aulas de campo, para sair com os alunos e buscar algo diferente das atividades que eles estão acostumados. Fazer uma aula diferente da minha, serem professores um pouco diferentes do que eu estou sendo agora. Incentivo eles a procurarem outras formas de dar aula da matéria que eu estou dando. (SUP 1⁴⁵)

O depoimento do supervisor 4 também aponta para o acompanhamento das ações propostas pelo Subprojeto de Geografia: “Eu acompanho as aulas dos alunos bolsistas, participo dos projetos deles, oriento o que eles precisam fazer e produzir, corrijo algumas coisas. Analiso e ajudo nas dificuldades que aparecem” (SUP 4).

A fala do supervisor 2 sugere a importância do acolhimento dos BIDs por parte dos professores da escola, já que muitos não tiveram experiências em escolas públicas e chegam bastante apreensivos com a realidade escolar:

Durante a minha participação no PIBID, recebi, em média, dois alunos por ano. Fazia a recepção, a apresentação do meu plano de trabalho, do programa da disciplina para aquele ano, das turmas, e indicava algumas atividades relacionadas ao PIBID em sala de aula, para que os bolsistas do projeto pudessem traçar seus horizontes (SUP 2).

O supervisor 3 aponta para o caráter colaborativo entre o supervisor e o bolsista de iniciação, ao afirmar que orienta todas as propostas de aula, as quais os bolsistas vão complementando. “Trabalhamos juntos, os bolsistas trazem

⁴⁵ Nesta seção, utilizaremos a abreviação “SUP” para identificação das falas dos Supervisores entrevistados.

sugestões e algumas questões, não só em relação à aula, como em relação ao planejamento em geral.” (SUP 3).

A importância da bolsa foi destacada pelos supervisores, que apontaram que, além de estimular, ela valoriza o trabalho desses professores como coformadores dos bolsistas, sendo, portanto, um estímulo positivo para que esses participassem do Programa. As falas dos supervisores 1, 3 e 4 indicam esse aspecto positivo do PIBID, diferenciando-o do trabalho realizado com os alunos em período de estágio supervisionado:

Incentivou, muito. Porque eu sempre recebi estagiário aqui na escola. Mas com o PIBID é tudo diferente. A bolsa ajudou muito, dá um ânimo para trabalhar com eles, passar informação, ajudar o bolsista a se desenvolver enquanto professor. (SUP 1)

Aqui na escola a gente já recebia os estagiários, mas sem remuneração extra para desenvolver esse trabalho com eles. A bolsa dá uma certa garantia do que se poderá executar nessa relação de trabalho. Não só em relação aos professores, que estão recebendo para desenvolver esse trabalho, mas também em relação aos bolsistas, que recebem para estar na escola. Com isso nós podemos ter mais segurança em propor algo relacionado a sua formação. (SUP 3)

A bolsa é um estímulo para o desenvolvimento do nosso trabalho aqui na escola. Eu posso me dedicar com muito mais intensidade ao projeto. A nossa escola tem convênio com a PUC há bastante tempo, e nós sempre recebemos os alunos como estagiários. Mas com o PIBID a proposta de trabalho é outra. Os estagiários geralmente ficam no fundo da sala e, às vezes, dão aula. No PIBID os bolsistas podem participar mais diretamente das atividades da escola, da sala de aula. (SUP 4)

Além disso, o supervisor 3 aponta para o caráter inovador do PIBID e da importância em compartilhar não só a sala de aula, como também experiências, com os bolsistas.

É muito importante ter o graduando dentro da sala de aula com o professor, porque isso é uma via de mão dupla, eles trazem coisas novas da graduação e eu, com minha experiência, posso orientar sobre conteúdos e essas questões que eles trazem. Esse diálogo é proveitoso, não só para eles, como para mim também. Não ficamos o tempo todo no mesmo esquema, de ter conteúdo fixo, e não pesquisar mais para inovar a sua prática. O PIBID faz com que você repense esse conteúdo, permitindo uma certa mobilidade para trabalhar em sala de aula. Como me formei na UERJ, tenho uma formação típica de professores da UERJ. A maioria dos que chegam aqui na escola vêm da PUC, seja pelo PIBID, seja pelo estágio supervisionado, e eles trazem diferenças na sua formação, então, na verdade é um diálogo que se estabelece a partir das

diferentes vivências enquanto professores de Geografia (SUP 3)

A fala do supervisor 3 dialoga com a concepção de Feldman (2009), que entende o processo educativo como um processo relacional e contextual. Para a autora,

as pessoas não nascem educadores, se tornam educadores, quando se educam com o outro, quando produzem a sua existência relacionada com a existência do outro, em um processo permanente de apropriação, mediação e transformação do conhecimento mediante um projeto existencial e coletivo de construção humana. (FELDMANN, 2009, p. 72)

Desta maneira, a formação de professores contempla diferentes saberes e experiências que são adquiridos com o tempo, em diversos momentos e esferas da vida. Porém, é na prática que os futuros professores, através do trabalho colaborativo com os supervisores, adquirem os conhecimentos necessários para a sua prática docente.

Ao serem questionados sobre a sua interação com os bolsistas de iniciação, os supervisores 2 e 4 relataram que:

A interação é sempre ótima. O PIBID para mim sempre foi muito positivo, os alunos bolsistas são ótimos, a coordenadora é muito boa e os outros professores que atuam como supervisores também são ótimos. O PIBID como um todo é muito bom, muito bem organizado, estável. A coordenadora desenvolve muito bem essa parceria entre a Universidade e a escola. (SUP 2)

A relação é ótima. Eu gostaria de ter outros bolsistas. Os meus bolsistas não querem ir para outros orientadores. Temos uma ótima relação. Querem sempre ficar comigo. Nós passeamos, fazemos atividades fora da escola. A participação deles é ótima e as turmas também gostam muito dos bolsistas. (SUP 4)

O supervisor 3 relatou sobre a importância de se trabalhar com projetos, ao afirmar que:

Tenho uma relação muito boa, muito tranquila com os bolsistas, pautada no diálogo. Sempre trago propostas, pois sou o professor, mas estou o tempo todo aberto e o retorno deles é bem legal. Eles têm abertura para propor outras coisas e, assim, caminhamos juntos. A frequência deles é boa. Vejo eles empolgados com esse projeto, especificamente, e com isso a frequência deles aqui na escola é muito boa. Quando eles faltam, justificam a sua ausência. Por conta desse projeto da América Espanhola, eles têm ficado aqui além do horário

deles, quase a manhã toda. Isso mostra o quão importante é trabalhar com projetos mais específicos, pois envolve o outro no projeto que não é só seu, ou seja, ele passa a ser coletivo, o que dá a eles mais segurança para trabalhar diante dessa parceria (SUP 3).

Em relação à participação dos bolsistas de iniciação à docência no desenvolvimento das ações do PIBID no espaço escolar, o supervisor 1 indica que a frequência na escola é fundamental para que os alunos se envolvam nas propostas:

Os alunos adoram, agora que eles começaram a participar e a vir mais, eles perguntaram “cadê os seus estagiários?”. O dia que eles faltam os alunos me perguntam e cobram a presença deles. Na aula seguinte, eles se dirigem aos bolsistas e perguntam: “Por que você não veio ontem?”. Os alunos sempre foram próximos aos bolsistas, tiram dúvidas com eles e não comigo, a relação sempre foi próxima. (SUP 1)

Ao serem questionados sobre a contribuição do PIBID para a formação inicial dos futuros professores, todos os supervisores foram positivos às ações dessa política pública. Os supervisores 1, 3 e 4 indicam o salto qualitativo no processo formativo, quando comparam as suas próprias experiências durante o curso de graduação em Geografia:

O bolsista ganha a experiência de estar em uma sala de aula, de ver como é uma escola, de como trabalhar, eu não tive nada disso, cai de paraquedas em uma escola. Na minha época era um estágio muito restrito, eu não dava aula, eu ia ao Colégio de Aplicação da UFRJ e só. Era muito frio, não me relacionava com os alunos. Entrava, sentava, ouvia a aula e ia embora. No PIBID você participa, convive com o aluno, conhece os alunos, é uma experiência que o bolsista leva, e entra com mais bagagem no futuro como professor. (SUP 1)

Acho fundamental existir o PIBID, eu não tive esse tipo de experiência. Acho inclusive que é fundamental que tenhamos em uma sala de aula mais de um professor, porque isso enriquece, passa mais segurança no que você propõe. Ficamos mais abertos às críticas para que esse trabalho seja um trabalho em movimento e não rígido. (SUP 3)

É um dos projetos mais interessantes desses últimos governos federais, porque o bolsista participa da elaboração da aula, ele dá aula, participa da elaboração e apresentação dos projetos; isso é muito importante na sua formação. Houve uma época em que a gente se formava sem ter nenhuma experiência de aula na universidade. O pessoal assistia aula e, quando passava em concurso ou começava a dar aula em uma escola particular, chegava em sala de aula sem experiência nenhuma. Agora não, o bolsista do PIBID já sabe dar aula. Aprendeu em um ou dois anos como lecionar. (SUP 4)

Os supervisores reconhecem o êxito do PIBID no que se refere à articulação entre teoria e prática, fundamental à formação docente. O supervisor 3 aponta para o esforço de aproximação das aulas de Geografia às questões que afetam, ainda que indiretamente, o cotidiano do aluno, ao questionar:

Como é que se trabalha África, o continente africano, sem trabalhar a questão do negro na Rocinha? Se você não fizer esse link fica abstrato, essa questão da africanidade no Brasil perde o seu valor. Em sala de aula, ela só tem valor se aproximar isso da realidade deles, e nossa, de certa forma. Com isso a aula de geografia fica mais interessante, ela fica mais real, está no dia a dia. Sair da Rocinha, pegar um ônibus e chegar ao Georg Pfisterer é geografia. Então, trazer isso para sala de aula é interessante, deixar que eles falem, que os alunos e alunas falem sobre isso, mudando assim a sua forma de olhar o mundo. (SUP 3)

O supervisor 2 atenta para o fato de que os saberes da prática só são apreendidos quando o bolsista vivencia o cotidiano escolar, o que, por sua vez, está relacionado a sua frequência na escola:

A questão do desenvolvimento da prática vai depender da regularidade e da frequência do bolsista na escola. Quanto mais frequente ele for, maior a rotina que ele vai desenvolver em relação a sua profissão. É a rotina que faz o bolsista compreender a prática, o cotidiano escolar. É a rotina, a regularidade, que faz ele virar profissional, se aproximar da profissão. (SUP 2)

Ainda no sentido da transposição didática, o supervisor 4 sinaliza que além do conhecimento do conteúdo, o professor em formação deve aprender na prática como conduzir determinado conteúdo com os alunos em sala de aula. E reforçou o seu papel enquanto mediador desse processo, ao lembrar um fato que aconteceu com um dos bolsistas que estavam sob a sua supervisão:

Olha, no ano passado um aluno foi dar aula e ele apresentou o conteúdo como se estivesse dando aula em uma universidade, com um nível lá em cima. Obviamente, os alunos não entenderam nada. E aí depois da aula eu chamei ele no canto e falei: olha, você tem que diminuir o nível aí. Os alunos não têm determinados conhecimentos para entender alguns assuntos. Você precisa diminuir o nível, procurar um livro da série deles, procurar informações. E foi assim que ele entendeu. Atuei como mediador, ele não podia tratar o conteúdo daquela forma, com aquelas palavras que não fazem parte do vocabulário dos alunos. Os alunos não entenderam nada, ficaram quietos. Ele perguntava e ninguém respondia. (SUP 4)

Já o supervisor 3 relaciona a prática docente com o papel do professor-pesquisador, reconhecendo que o magistério vai além da sala de aula. Isso está relacionado, por sua vez, ao processo de formação continuada, que muitas vezes está articulado ao próprio processo de formação inicial. Ou seja, é indispensável a participação do bolsista e do professor em exercício em eventos, congressos, palestras e outros momentos formativos, possibilitando relatar as experiências vividas no cotidiano das escolas. O supervisor relatou que:

Eu incentivo eles a apresentarem os projetos que eles desenvolveram ao participarem do Programa. A produzirem artigos e apresentar em eventos relacionados ao ensino de Geografia. Essa produção de artigo estimula eles a estabelecerem uma relação entre a teoria e a prática. Tivemos vários bolsistas que desenvolveram as suas pesquisas a partir da sua experiência na escola. Um dos bolsistas desenvolveu o seu trabalho de conclusão de curso a partir de um trabalho de campo com os alunos no Jardim Botânico. Então, isso é a ligação da teoria e da prática, isso é importantíssimo! (SUP 3)

Embora afirme a importância da escola como espaço da produção do conhecimento, o supervisor 1 reconhece que a produção de relatos de experiências sobre as suas práticas de ensino, bem como a participação em eventos relacionados ao Ensino de Geografia, esbarram na questão da falta de incentivo por parte da Secretaria Municipal de Educação – SME, que ao não financiar essas iniciativas, limitam o professor em exercício a dar continuidade a sua formação. Para ele:

Eu perdi a vontade de participar de eventos, desanimei mesmo. Diferente de outras escolas como o Colégio Pedro II, que estimulam e incentivam financeiramente os seus professores para participarem de eventos e congressos, não temos na Prefeitura do Rio, um incentivo para compartilhar as nossas práticas em sala de aula. Eu tentei ir a alguns congressos e encontros de professores para apresentar trabalho. Apresentei um trabalho sensacional, realizado em parceria com a professora de Matemática aqui da escola. Mas com o tempo você perde essa vontade, porque você acaba indo por conta própria. (SUP 1)

Conforme apontado nas ações norteadoras do Subprojeto de Geografia, a produção de artigos acadêmicos sobre ensino e aprendizagem da Geografia escolar é de fundamental importância, considerando que são raras as interações entre o conhecimento acadêmico e os saberes adquiridos na escola. A escassez das reflexões sobre a escola por parte da academia é um dos fatores

que inviabilizam avanços no sentido da inovação da educação geográfica e da resolução de problemas que afetam o cotidiano escolar.

No que se refere à formação continuada, os supervisores apontaram que, embora ela não tenha se realizado em termos de cursos de extensão e pós-graduação, o fato dos BIDs inserirem no cotidiano escolar novos assuntos de interesse da Geografia, bem como novas abordagens relacionadas ao conteúdo já trabalhado por eles, ampliou as possibilidades de reflexão em relação às suas práticas. O supervisor 2 relata que não viu muita mudança em relação às suas práticas, embora reconheça que muitas vezes os BIDs fazem atividades boas com os alunos: “Então a gente muda um pouco o cronograma e o roteiro, mantendo o conteúdo. Faz algumas adaptações para permitir a inserção deles em sala de aula.” (SUP 2)

O supervisor 1 reconhece a contribuição do Programa tanto no desenvolvimento da formação continuada em exercício, como na renovação de estratégias metodológicas empregadas no ensino de Geografia na escola, ao dizer que:

Eles trazem outra bagagem, descobrem outras coisas, são mais jovens. E para mim foi uma nova aprendizagem, de me interessar e mudar mais as minhas práticas em sala de aula, pois o bolsista PIBID está ali me avaliando. O PIBID foi uma renovação, porque eu aprendo com eles, me dão ideias que às vezes eu não tinha pensado. Os bolsistas do PIBID me deram esse “empurrão” para novos projetos dentro e fora da escola. Eu continuo com a minha aula tradicional, e eles é que entram com o novo, eles trazem aulas no *PowerPoint*, imagens, sempre em cima do tema da aula. Exemplo: se eu for falar de população, faço o tradicional ali no quadro, e na semana seguinte o bolsista vem com algo para enriquecer, trazendo algo mais moderno. (SUP 1)

A posição do supervisor dialoga com o posicionamento de Feldmann (2009) em sua análise sobre a mudança de paradigma no processo educativo, que se relaciona, por sua vez, à formação de professores na atualidade. Segundo a autora:

A sociedade contemporânea, denominada por alguns como sociedade da informação e por outros como sociedade do conhecimento, se apresenta tendo como uma de suas características a acelerada transformação pela qual passa o mundo, provocada pelos avanços tecnológicos que incidem na constituição de uma nova cultura do trabalho, afetando diretamente o universo escolar. Diante dessa situação, o professor, como também outros profissionais da escola, vê-se impelido a rever sua atuação, suas responsabilidades e seus processos de formação e ação. (FELDMANN, 2009, p. 75)

No que se refere à relação com os bolsistas de iniciação à docência, os supervisores apontaram que o vínculo que eles estabelecem com os alunos e com as atividades que envolvem o cotidiano em sala de aula é muito maior quando comparado aos licenciandos em período de estágio supervisionado. A fala dos supervisores traduz essa diferença, ao relatarem que:

O aluno do estágio supervisionado é mais tenso. Ele sabe que tem uma meta a cumprir, tem um trabalho definido pelo professor. O bolsista do PIBID, no início da graduação, mais imaturo. Então o PIBID é muito importante para o crescimento desse aluno enquanto profissional. Ele tira o aluno da faculdade e coloca no campo de trabalho. E em relação à sala de aula, em geral, eles (os bolsistas do PIBID) têm boa comunicação com as crianças, são mais novos, sabem mais o linguajar das crianças, conhecem mais as rotinas, são mais próximos do mundo das adolescentes do que nós, que já estamos há mais tempo lecionando. Nós usamos tempo livre para descansar, o jovem usa o tempo livre para aprender coisas novas. Então, eles trazem essa vantagem no trato com as crianças. E isso é muito bom. (SUP 2)

O estagiário vem para assistir sua aula, uma vez na semana, de forma passiva; não tem relação nenhuma, às vezes nem fala comigo. Vários estagiários que eu recebi não estabeleceram relação nenhuma, nem comigo nem com os alunos. Eles vêm para assistir a sua aula, ficam dois, três tempos na mesma turma, e aí perdem o interesse e vão fazer outras coisas – ler um livro, os textos da graduação, abrir o computador. E é uma situação complicada, porque eu já tenho que dar bronca nos alunos, agora ter que chamar a atenção de um adulto é mais complicado. Parece que não são nem professores. Entravam de boné, o telefone tocava, levantava para atender. A minha impressão é de que eles achavam que estavam dentro de uma sala de aula na universidade, até porque os critérios aqui são outros. Agora o PIBID não, o bolsista é muito mais interessado, eles já entram querendo relação com você, entram buscando as coisas. (SUP 1)

Por fim, quando questionados sobre os limites e possibilidades do PIBID, todos os supervisores afirmaram que o Programa incentiva não só a formação de professores, como também tem produzindo impactos na escola. Entre os pontos positivos do PIBID, os supervisores destacaram que o Programa contribui para um maior estreitamento das relações entre a Universidade e a Escola Básica, para a valorização do trabalho docente e para a inovação das metodologias e práticas de ensino em Geografia, oportunizando aos jovens em período escolar experiências de aprendizagens mais significativas e contundentes com as realidades vividas por eles.

O supervisor 3 considera o PIBID uma proposta interessante e que deveria ser ampliada. Ele pontua essa importância do PIBID ao compará-lo ao início da sua jornada enquanto profissional de educação:

Me formei e encarei, de início, quatro turmas. Fui jogado numa sala de aula. Não é simples estar em uma sala de aula, como professor, sem ter tido nenhuma experiência anterior. É importante até mesmo para você saber se é isso mesmo o que você quer para a sua vida, se realmente você quer dar aula. Essa experiência e esse movimento dos graduandos dentro de uma escola, em um projeto como esse, é fundamental. Pensar a educação dentro da escola pública é diferente, porque te mostra a diversidade e os desafios de ser professor. Criar mecanismos para incentivar o trabalho docente é muito importante. (SUP 3)

Outro ponto destacado pelos supervisores foi a necessidade de ampliar os encontros com a coordenadora de área, para que pudessem articular melhor o conteúdo específico das licenciaturas com a formação pedagógica possibilitada pela escola. Infelizmente, o pouco tempo dedicado a esses encontros acaba comprometendo a interlocução entre os diferentes sujeitos envolvidos no processo formativo dos futuros professores de Geografia.

Portanto, é no *contexto da prática* que é possibilitado aos supervisores e coordenadores do PIBID refletirem sobre o seu papel na formação dos futuros professores. Com base nas experiências no Programa, no conhecimento da realidade da escola e das demandas do ensino básico é que os professores que atuam como coformadores dos bolsistas de iniciação à docência vão poder recriar as propostas do Programa, representando, assim, um momento de expressiva contribuição para os debates que envolvem a formação docente na atualidade.

Dessa forma, a análise dos relatos dos supervisores mostra que eles veem as ações do Subprojeto de Geografia como marcos positivos na formação inicial dos licenciandos de Geografia da PUC-Rio. A relação estabelecida entre os bolsistas de iniciação à docência e os professores da escola básica tem se consolidado como um processo colaborativo, onde o supervisor tem exercido o importante papel de coformador de novos professores de Geografia.

Além disso, os depoimentos presentes nessa seção permitiram constatar que o PIBID, apesar de algumas questões a serem superadas - tais como o acompanhamento da frequência dos bolsistas e das atividades por eles desenvolvidas e o número de reuniões entre os coordenadores e os

supervisores do Programa - possibilita, entre outros aspectos, a valorização dos professores, por incluí-los no processo formativo dos bolsistas e lhes conceder uma bolsa para que se desenvolvam as ações do Programa. Entendemos, portanto, que os supervisores são sujeitos importantíssimos no desenvolvimento profissional dos futuros professores de Geografia e que o reconhecimento do seu papel, assim como a reflexão sobre as suas práticas, é de suma importância para a qualidade do processo formativo.

4.2.3.

O PIBID/PUC-Rio e a formação inicial de professores de Geografia: Percepção dos Bolsistas de Iniciação à Docência

Nesta seção daremos destaque à análise das narrativas dos bolsistas de iniciação à docência – BID⁴⁶ que integravam o Subprojeto de Geografia no momento em que foram realizadas as entrevistas – 2º semestre de 2017. Para compor a amostra dos entrevistados, foram selecionados os vinte bolsistas de iniciação que participavam do Programa no respectivo período. No entanto, somente 18 puderam participar das entrevistas, compondo, assim, a nossa amostra de entrevistados. As questões do roteiro da entrevista buscaram contemplar as ações norteadoras desenvolvidas pelos bolsistas, de modo que pudessemos avaliar os impactos do PIBID na formação inicial dos futuros professores de Geografia.

Inicialmente, os bolsistas foram questionados sobre como tiveram conhecimento do PIBID e os motivos que os levaram a participar do Programa. Assim, os bolsistas mais recentes afirmaram ter conhecido o PIBID através dos alunos mais antigos da graduação. Muitos já participavam do PIBID e faziam boas recomendações das atividades que eram desenvolvidas na Escola Municipal Georg Pfisterer e dos impactos do PIBID na formação inicial de professores de Geografia. Quando questionados acerca dos motivos que os levaram a participar do Programa, os bolsistas apontaram o desenvolvimento profissional, a aproximação com a profissão e a bolsa.

O bolsista 5 relatou:

Eu conhecia alguns amigos que já faziam parte do PIBID e conheci o projeto através deles. O que me motivou a participar

⁴⁶ De igual forma, nos referiremos aos bolsistas do PIBID a partir da sigla “BID”.

do Programa foi justamente o que os meus colegas relataram em relação à diferença entre o PIBID e o estágio curricular. A questão da autonomia, de ter maior participação nas aulas como professor, tudo isso me impressionou. (BID 5)

Outros bolsistas, por sua vez, tomaram conhecimento do PIBID através dos professores do Departamento. A bolsista 10 disse ter tomado conhecimento do Programa na semana de acolhimento da PUC-Rio, destinada a orientar os calouros sobre as atividades relacionadas ao curso de Geografia e à Universidade com um todo. A bolsista, que já desejava ser professora no momento em que realizou o vestibular, afirmou:

Conheci o PIBID na primeira palestra de apresentação sobre os grupos de pesquisa que têm na PUC. Os professores falaram do PIBID e de todos os outros projetos na Universidade na semana de acolhimento. Eu sempre quis ser professora. Faço geografia para ser professora, escolhi isso. (BID 10).

A bolsista 9 mencionou que sempre foi seu sonho lecionar e que, ao tomar conhecimento do PIBID através dos colegas da graduação, percebeu ser esta uma oportunidade para confirmar a sua decisão inicial. Segundo a bolsista, que nunca tinha entrado em uma escola pública antes de participar do Programa, a experiência com o PIBID “possibilitou acompanhar de perto os grandes problemas existentes no espaço escolar, que vão desde a falta de material até o desinteresse da própria comunidade escolar em fazer o trabalho acontecer.” (BID 9).

Já o bolsista 12 apontou em sua narrativa a bolsa como o principal motivador da sua participação no PIBID no início de suas atividades:

Já havia estudado em outra IES, uma licenciatura, e como jovem periférico, percebi a necessidade de uma bolsa que pudesse ajudar na manutenção dos meus gastos na Universidade. Ao conhecer melhor o projeto descobri as possibilidades na construção da minha formação de professor e depois como pesquisador, sem que uma se separasse da outra. Ideia diferente do estágio obrigatório, que é mais observação, sem tanta interação e que, no final, o acompanhante deve ser avaliado. No PIBID tenho abertura para construir junto ao docente supervisor novas propostas, acrescentando aquilo que venho absorvendo nas minhas aulas, o que contribui para o desenvolvimento do currículo do aluno, maior beneficiário dessa troca de resultados múltiplos. (BID 12)

Ao serem questionados sobre se a bolsa fornecida pelo Programa atendia totalmente as suas necessidades, verificou-se que a mesma só

contemplava os gastos com a graduação (impressão, xerox, alimentação). Alguns bolsistas recebem, além da bolsa PIBID, outros benefícios da Universidade, tais como o Passe Livre Universitário e o Bandejão. Entre os bolsistas que estão em períodos de conclusão do curso foi relatado que a bolsa não atendia as suas necessidades, sendo acionadas outras fontes de renda para se manterem na Universidade, tal como foi mencionado pelo bolsista 6: “Eu faço estágio em empresa privada, na área de geoprocessamento. Para mim, que sou originário da periferia do Rio de Janeiro, a bolsa foi um grande incentivo no início do curso. Hoje, são necessárias outras fontes de renda” (BID 6).

Ainda no sentido do incentivo financeiro fornecido pelo Programa, os bolsistas foram questionados se realizariam um estágio no modelo do PIBID sem remuneração. Eles pontuaram que, embora o PIBID seja uma experiência muito significativa no percurso formativo dos estudantes de licenciatura, a realização de um estágio não remunerado nas escolas só contemplaria aqueles que podem se dedicar à universidade com o amparo financeiro dos seus familiares. Nesse sentido, a bolsa fornecida pelo Programa é vista pelos bolsistas como um grande incentivo para a formação de professores, como relatado pelo bolsista 12.

Esse tipo de aproximação é fundamental na nossa formação, e o PIBID se torna referência na transposição do que se aprende na academia para a formação dos alunos, pois atua no cotidiano do professor supervisor através de metas simples que compreendem o planejamento do professor supervisor. Com o auxílio da bolsa, o estudante ganha mais estímulo para dedicar-se à carreira docente, sem que outros fatores econômicos da vida universitária atrapalhem seu desempenho. (BID 12)

A bolsista 15 sinalizou que o modelo de estágio supervisionado nos moldes do PIBID seria interessante, pois contemplaria aqueles que não conseguiram ser selecionados pelo edital para participarem do Programa: “acredito que seria uma boa ideia, o PIBID é muito enriquecedor; seria bom um estágio supervisionado paralelo ao PIBID, já que nem todos conseguem entrar para o projeto.” (BID 15).

Considerando a importância da troca de experiências na formação inicial, os bolsistas foram questionados sobre como percebiam a sua relação com os professores supervisores e com os alunos das turmas em que desenvolveram as suas atividades. As narrativas revelam que as relações estabelecidas em sala de aula fortalecem a troca de experiências entre os professores supervisores e os

licenciandos, a autonomia no desenvolvimento das atividades e a parceria e a confiança entre os bolsistas, supervisores e alunos. Podemos identificar tais aspectos na fala de alguns bolsistas:

Eu achei até engraçado porque o professor supervisor não sabia que eu era do segundo período e ele já estava esperando alguém mais experiente. Mas ele confia em mim e eu quero muito que ele confie em mim, por isso que eu já estou começando a me adaptar, a me “jogar” no PIBID, porque é uma relação de confiança com os supervisores e com a turma. Eu adoro os alunos, eles me escutam, me pedem ajuda, me mandam e-mail, tem uma relação boa. Sou super respeitada por eles. (BID 10)

Os professores deixam a gente trazer ideias, colocar em prática na aula, elaborar e aplicar atividades. Não tive problemas. Com os alunos me sinto super à vontade. Mesmo as turmas mais agitadas, você vai criando mecanismos para comandar a turma. E eles são muito mais próximos aos estagiários do que dos professores. (BID 1)

Minha relação com a professora supervisora sempre foi muito boa, construtiva. Minha supervisora me instruiu e ajudou em cada passo dentro da sala de aula, sempre comprometida com o trabalho e com os alunos da escola. Permitiu a mim e aos meus colegas bolsistas do PIBID crescer como profissionais num espaço que antes ela protagonizava na sua função. (BID 18)

O interessante do PIBID é o fato de você, por estar na faculdade, trazer para a sala de aula sempre coisas novas, e o professor incentivar você a trazer essas novidades. Com os alunos a relação também é muito boa, pois a idade é mais próxima, o corte de cabelo é igual, tem vários assuntos que você tem com o aluno que são bem diferentes do que ele tem com o professor dele. (BID 6)

O posicionamento positivo dos bolsistas revela que o modelo de ação preconizado pelo PIBID tem possibilitado vivências significativas, promovendo a troca de experiências relevantes e expressivas entre a Universidade e a escola, conforme pontuado pelo bolsista 12:

Acredito que essa seja uma relação muito proveitosa para todos os envolvidos. Sou mais um a contribuir para o desenvolvimento das atividades planejadas no contato direto com a turma. Se algo foge do plano é no mesmo instante que temos de resolver juntos. Já na convivência com os alunos percebo que alguns nos veem como referência, por ser jovem, usar da mesma linguagem. Isso os motiva a participar da aula e aumenta a abertura até para tirarem dúvidas em relação ao conteúdo. (BID 12)

Considerando que a experiência do PIBID é realizada no contexto das escolas públicas, os bolsistas de iniciação à docência foram questionados se a participação no Programa mudou a percepção que tinham em relação à realidade dessas escolas.

Alguns bolsistas relataram que tinham outra visão quando eram alunos da rede pública de ensino, apontando problemas relacionados à infraestrutura e à desvalorização do trabalho docente, como demonstra a fala dos bolsistas 12 e 17.

Sim, mudou, ainda mais por ser egresso da mesma rede. Atualizou algumas percepções, me mostrou o que é possível dentro de cada contexto. Estar numa sala de aula cheia, sem tantos recursos desperta a nossa mente para trabalhar com o nosso melhor material – humano - dentro da real possibilidade de cada espaço escolar. (BID 12)

Sim, pois eu tinha a visão de aluna e acreditava que nada pudesse explicar a má vontade de alguns funcionários da escola, principalmente de alguns professores. Mas hoje vejo o outro lado. Vejo que os professores são desvalorizados e culpados por todos os problemas que ocorrem com o aluno em relação ao seu desempenho e aprendizagem (o aluno não aprendeu, a culpa é do professor). Vejo problemas estruturais, problemas de planejamento e falta de muitos materiais que poderiam melhorar o aprendizado do aluno em todas as disciplinas - como laboratórios, por exemplo. Mas não vejo esses problemas somente como barreiras, mas como desafios que nos façam repensar a nossa prática em sala para tentar contorná-los. (BID 17)

Ainda no sentido da precarização do ambiente escolar, o bolsista 5 aponta que foi aluno de escola pública, e tendo retornado como bolsista do PIBID, não observou grandes mudanças. “A minha visão continua a mesma, pois vejo a mesma estrutura precarizada e o trabalho do professor continua desvalorizado.” Já o bolsista 20 não escondeu a sua decepção com a realidade encontrada, ao relatar:

Antes de iniciar o PIBID na E.M. Georg Pfisterer, tinha ideias sobre planejamento de aula e projetos. Ao entrar no PIBID, vi que as coisas não eram bem assim. A escola peca muito no quesito infraestrutura, faltando praticamente tudo. Os professores e funcionários se sentem desmotivados por conta das mazelas da Prefeitura. Materiais para a realização de trabalhos também são zero, quase sempre temos que recorrer ao Departamento de Geografia da PUC-Rio ou até mesmo do nosso próprio bolso. (BID 20)

A experiência do PIBID, por outro lado, também colaborou para a desconstrução do imaginário que alguns bolsistas tinham em relação à profissão e à realidade das escolas públicas, como demonstra a fala dos bolsistas 7, 8 e 17:

O PIBID me possibilitou a desconstrução da romantização da profissão e mudou a minha percepção em relação ao sucateamento cotidiano das escolas públicas, que dependem de fatores externos, mas também de diversos agentes presentes no espaço escolar, como alunos, professores, funcionários. (BID 7)

A gente já vem com uma visão negativa da escola pública. Sabemos que temos escolas melhores e escolas em condições piores que a E.M. Georg Pfisterer, mas eu achava que encontraria um cenário muito pior do que eu estava imaginando, ainda mais por ter vindo de uma escola particular. (BID 8)

O PIBID serve para romper com a visão romantizada da sala de aula. Ele nos mostra os problemas, mas sem a intenção de nos fazer desistir, mas de superá-los de forma criativa, contribuindo para a formação de um profissional que não tem medo de sair da sua zona de conforto para encarar novos desafios. (BID 17)

Para a bolsista 3, a experiência do PIBID permitiu “observar de perto os pontos negativos e positivos da escola pública e refletir sobre eles, analisando as possibilidades de trabalho e também a complexidade em executar determinadas tarefas que, no primeiro momento, parecem simples” (BID 3). Ainda segundo a bolsista, é através da parceria entre a Universidade e a escola, na troca de conhecimentos dos diferentes sujeitos que integram o Programa, que é possível caminhar no sentido da inovação da educação geográfica:

O PIBID, por meio das ações e discussões possibilitadas pelo Subprojeto de Geografia, acaba contribuindo para o surgimento de novas ideias que podem ser aplicadas na escola. O diálogo frequente entre alunos, professores da escola e professores da graduação, conduz à inovação nessa disciplina, sendo o resultado das ações um produto coletivo. (BID 3)

Quando questionados sobre como percebiam o cotidiano dos professores, os bolsistas de iniciação à docência reconheceram o papel do professor, seus limites e suas necessidades frente ao desafio que é transmitir os seus conhecimentos para os seus alunos, como pode ser percebido na fala de alguns BID:

O cotidiano do professor é de muito trabalho, mais do que isso, é cansativo e desgastante. No entanto, mesmo com todos os pontos negativos, é bom ver o poder que o professor tem de contribuir na transformação da realidade socioeconômica dos alunos e inspirá-los a construir um futuro melhor. (BID 18)

O cotidiano é muito atarefado, vejo reclamação em relação à voz, porque muitos dos professores dão vários tempos de aula e em várias escolas. Existem turmas que não cooperam muito, então o professor fala muito mais do que deveria, não fala apenas o conteúdo da aula, sendo este um trabalho bem cansativo e árduo. (BID 14)

A fala da bolsista 10 nos leva a pensar sobre a condição de incerteza e imprevisibilidade presente no cotidiano escolar, ao dizer que:

Às vezes você projeta algumas coisas e surgem outras coisas totalmente diferentes do planejado. O professor precisa estar sempre se adaptando ao que tem e ao que falta. Quando eu estudava em escola particular eu via que o professor chegava e dava aula e pronto. Na escola pública o esforço do professor é muito maior, o que me faz achar que há muita falta de respeito com o professor da rede pública de ensino. (BID 10)

O bolsista 12 sinaliza para a desvalorização do trabalho docente, uma das questões que vem sendo colocadas como prioridade pelo Programa:

Vejo que a profissão vem sendo bastante desvalorizada economicamente, e isso contribui para a desvalorização em outros âmbitos. Chegar ao colégio já pensando nessa problemática atrapalha, e muito, a dedicação de cada um que precisa pensar em como transpor cada conteúdo, elaborar questões, avaliar e lidar com a pessoa que cada aluno é. Nem sempre é fácil e se está preparado para tantos encargos. No entanto, sempre percebi neles a abertura para o diálogo e, quando o momento permitia, motivação em transmitir ideias novas. (BID 12)

Como mencionado anteriormente, o desinteresse pelo magistério é um dos desafios que está no centro da formulação de políticas públicas voltadas para a formação de professores no Brasil e, em especial, para a educação básica. Entre os fatores que têm levado ao desinteresse pela profissão, estão a dispersão e indisciplina dos alunos e as precárias condições de trabalho, como baixos salários, sobrecarga de trabalho (as atividades do professor se prolongam para além da carga horária nas escolas), excesso de alunos em sala de aula e dificuldades de desenvolvimento profissional (formação continuada).

Ao serem questionados sobre quais ações norteadoras do Subprojeto de Geografia eram mais significativas no seu desenvolvimento profissional, os

bolsistas sinalizaram como mais relevantes: a produção de planos de aula; o desenvolvimento do planejamento, a organização e a execução das aulas junto ao professor supervisor; a produção de materiais didáticos; o planejamento de atividades interdisciplinares; e o planejamento e realização de trabalhos de campo. Os bolsistas 10 e 12 reconheceram a importância da elaboração e execução dos planos de aula. O bolsista 12 afirmou “sem dúvida alguma, a elaboração e execução das aulas me tirou o frio na barriga e mostrou como posso caminhar com o conteúdo”. (BID 12). Já o bolsista 10 complementa indicando que:

O desenvolvimento de planos de aula, assim como o planejamento bimestral, é muito importante. Se o graduando não tiver isso, ele não entra em sala depois de se formar, porque precisa perder o medo, a vergonha e tudo mais, e o PIBID é muito importante nesse sentido. (BID 10)

Ao analisar as propostas de aulas elaboradas pelos bolsistas de iniciação à docência, percebe-se que eles têm trabalhado no sentido da inovação da geografia escolar, substituindo as aulas mais expositivas tradicionais por propostas que buscam centralizar o aluno no processo de ensino-aprendizagem. Esse caráter inovador e, ao mesmo tempo, a preocupação em oportunizar ao aluno em formação o papel de protagonista no processo de aprendizagem, pode ser identificado na fala do bolsista 6:

Eu encaro o PIBID como uma oportunidade de colocar a Geografia no cotidiano dos alunos. Por exemplo, a *globalização*, temática abordada com os alunos do 8º e 9º ano, pode ser melhor compreendida quando levamos eles a analisarem o comércio na Rocinha. E isso é muito importante. Nós temos vários projetos nesse sentido. Atualmente, estamos desenvolvendo um projeto sobre a América do Sul que trabalha com o tema *religião* e aproveitamos do momento para falar sobre intolerância religiosa. (BID 6)

Já os bolsistas 2 e 19 destacaram a importância da produção de materiais didáticos em substituição aos materiais mais tradicionais utilizados pelos professores, tais como questionários e estudos dirigidos:

Acredito que a produção de materiais didáticos diferenciados torna a aula mais atrativa. Eu elaborei para o 9º ano um jogo que representava os conflitos no Oriente Médio. Foi super trabalhoso, mas o resultado foi muito positivo, o que me inspirou a continuar elaborando novos materiais para trabalhar com os alunos. Na minha época de escola, os professores não tentavam criar métodos para ensinar conteúdos como esse, que são mais difíceis. Seguiam o planejamento e os instrumentos como o livro didático à risca. (BID 2)

Uma das ações mais interessantes do PIBID é a oportunidade de criar o material didático que será utilizado pelos alunos em aula e em casa. Além disso, a construção de um plano de aula é muito importante. Através do desenvolvimento da aula podemos identificar o que aluno aprendeu, o que ele teve dificuldade em aprender, como abordamos determinado assunto, o que podemos tratar de forma diferente. (BID 19)

Consideramos que a produção de materiais didático-pedagógicos busca reduzir o papel de memorização em favor de habilidades e competências que, além de estimular o protagonismo dos alunos, incentivam o desenvolvimento do pensamento crítico, assim como a sua criatividade.

Os trabalhos de campo (e seu planejamento) foram apontados pela bolsista 1 como instrumentos de aprendizagem fundamentais para a Geografia escolar, embora a sua realização não dependa só da vontade dos bolsistas que integram o PIBID:

Para mim, o trabalho de campo é a atividade mais importante do PIBID, mas a gente tem muita dificuldade para desenvolver. É difícil a direção liberar os alunos e o calendário escolar é muito desorganizado. O professor também tem que estar com boa vontade para abraçar a ideia do trabalho. E se uma dessas etapas for contra já dificulta a realização da atividade. (BID 1)

Embora a nossa escola esteja localizada relativamente próxima aos principais pontos de interesse geográfico da cidade do Rio de Janeiro como, por exemplo, o Jardim Botânico, o Pão de Açúcar, o Cristo Redentor ou a praia de Copacabana, a realização de trabalhos de campo envolve questões que vão além da boa vontade dos bolsistas e dos professores supervisores que integram o PIBID. Apesar de alguns desses lugares possuírem dias reservados à visita por escolas públicas, o agendamento é muito difícil. Além disso, esbarramos em aspectos relacionados aos custos com o transporte para realizar o deslocamento dos alunos até a área de estudo (na rede municipal não há financiamento para esse tipo de atividade) e as alterações constantes do calendário escolar, que dificultam o desenvolvimento das ações planejadas. Esses fatores, quando combinados, dificultam e desestimulam o desenvolvimento dessa ação tão importante para a compreensão dos processos socioespaciais de interesse desta disciplina.

Quando questionados sobre a contribuição do PIBID na formação inicial de professores de Geografia, os bolsistas sinalizaram, mais uma vez, que a

experiência no Programa é bastante diferente da possibilitada pelos estágios supervisionados, como apontado pelos bolsistas 2, 7 e 14.

Muitos saem da graduação sem ter contato com a escola. No PIBID, nós temos esse privilégio de conhecer todos os benefícios e as dificuldades presentes no cotidiano escolar. Você sai da graduação conhecendo todas as dinâmicas que representam o dia a dia de uma escola, e isso é fundamental. (BID 2)

Esse contato direto e participativo possibilitado pelo PIBID é muito diferente do estágio supervisionado, que tem como característica ser mais passivo e distanciado do professor. O fato de propor atividades com os professores e realizar com os alunos é uma experiência muito importante. (BID 7)

Acredito que a presença exigida pelo PIBID seja a grande diferença. No estágio supervisionado não existe essa cobrança, assim como não há essa possibilidade de passar por todas as vivências oportunizadas pelo PIBID, como acompanhar todas as etapas que fazem parte do cotidiano do professor, de participar na elaboração do planejamento, no plano de aula. No estágio, você é um sujeito mais passivo. (BID 14)

O bolsista 12 apontou em sua narrativa que uma das grandes preocupações do Programa é inserir o licenciando no contexto da escola pública, para que ele reconheça os desafios do cotidiano escolar e se torne um profissional mais preparado para o exercício dessa profissão no futuro.

Estar num espaço escolar antes de finalizar a graduação é um passo importante no preparo para o cotidiano da realidade escolar. O PIBID, além de incentivar e motivar o licenciando, trata a escola como espaço de formação do licenciando, dando a ele a oportunidade de criação e participação na superação de problemas identificados ao longo do ensino. (BID 12)

O bolsista 12 sinalizou ainda que a sua relação com o curso de Geografia mudou bastante desde a sua entrada no PIBID.

A graduação em licenciatura fez mais sentido. Antes a gente só lia sobre as políticas educacionais, as metodologias de ensino, todas aquelas teorias me pareciam distantes. Acredito que a sala de aula pro licenciando deve ser um trabalho de campo contínuo. Me sinto bem mais preparado e motivado para encarar o cotidiano de uma escola graças ao apoio que o Programa me deu. (BID 12)

Outras ações norteadoras do Subprojeto de Geografia que foram sinalizadas pelos bolsistas de iniciação à docência dizem respeito: à produção de artigos acadêmicos sobre o ensino-aprendizagem da Geografia escolar e à

participação em eventos e seminários relacionados a essa temática. Estas ações estão vinculadas à contribuição do PIBID para o desenvolvimento de pesquisas na área de ensino de Geografia, tanto no âmbito da PUC-Rio, como para a ciência geográfica como um todo, valorizando, desta maneira, o papel do professor-pesquisador, que articula teoria e a prática.

As narrativas dos bolsistas 17 e 18 sinalizaram que a experiência do PIBID contribuiu para um maior reconhecimento do curso de licenciatura em Geografia da PUC-Rio, para o desenvolvimento de pesquisas relacionadas ao ensino de Geografia e para a formação continuada de professores em exercício:

Acredito que o PIBID deu maior visibilidade para a licenciatura. Agora temos um grupo de pesquisa (NECPEG) voltado para essa área, inclusive. Acredito que a Geografia da PUC-Rio se preocupa com a formação do seu professor. Vejo muitas disciplinas com essa preocupação de fazer a transposição do conteúdo acadêmico para o escolar. (BID 17)

O PIBID tem contribuído para o desenvolvimento de pesquisas na área de ensino de Geografia, pois aproxima a Universidade da escola, fomentando a produção de trabalhos científicos pelos bolsistas do PIBID e estimulando os professores da escola a voltarem para a Universidade, como pesquisadores. (BID 18)

A fala da bolsista 8 deixa claro o intercâmbio de conhecimentos entre bolsistas–supervisores-coordenadores, contribuindo para a articulação entre teoria e prática, e estimulando a produção de pesquisas que levem em consideração não só a prática de ensino em Geografia, como também as demandas do cotidiano escolar:

As discussões acadêmicas realizadas nos cursos de licenciatura, dentre eles o curso de Geografia, se concretizam na prática com o PIBID. Portanto, o diálogo se faz naturalmente entre a academia e a escola. Além disso, esse diálogo se torna ainda mais importante para não se fechar dentro da lógica da universidade, já que somos estimulados a transpor o conteúdo discutido na academia de maneira interessante e palpável para os alunos da escola. (BID 8)

O bolsista 19 não só reconhece a importância da escola como espaço da produção do conhecimento, como afirma que a sua experiência no PIBID tem despertado o interesse pelas pesquisas sobre educação e ensino de Geografia. O bolsista, que está no último período da graduação, está relacionando em sua pesquisa a Cartografia Escolar com *games* conhecidos pelos jovens em idade escolar. Segundo o bolsista:

Tudo que eu produzo na academia é sobre educação. Os pôsteres que apresentei nos eventos acadêmicos da PUC-Rio, os artigos científicos que desenvolvi nos últimos períodos da graduação, por exemplo, são trabalhos onde busquei relacionar o ensino, a geografia e novas estratégias metodológicas relacionadas à prática desta disciplina. Inclusive, a minha ideia inicial, caso eu dê continuidade à vida acadêmica, é fazer algo voltado para o ensino, seja um mestrado na educação, ou até mesmo na nova linha de mestrado de Geografia da PUC-Rio, que trabalha na perspectiva da educação geográfica. (BID 19)

Pode-se observar que a experiência proporcionada pelo PIBID vem contribuindo para a renovação no processo de formação docente. Os professores em formação, além de contribuírem para a inovação da educação geográfica através da implementação das ações do Subprojeto de Geografia na escola, vêm despertando o interesse em desenvolver pesquisas neste campo da ciência. Esse movimento de teorizar a partir da prática é fundamental para o processo de renovação da geografia escolar, pois quando o professor-pesquisador se mostra atento para as demandas mais contemporâneas da sua ciência e do seu público, ele contribui para ressignificar a formação docente.

A fala do bolsista 12 deixam claros os efeitos dessa docência oportunizada pelo PIBID, no momento em que o bolsista se torna o sujeito mediador do conhecimento produzido pela universidade e dos saberes adquiridos na sua vivência no cotidiano escolar.

O bolsista consegue levar algumas discussões da academia para a escola, e o contrário também. Essa é uma das contrapartidas do PIBID: a constante troca do licenciando com o docente da escola e com o professor da universidade. Vejo diversos trabalhos de colegas do PIBID que tratam o currículo da geografia de modo mais prazeroso para a turma nas aulas da graduação. Eles demonstram que essa habilidade só foi possível porque estavam em sala de aula, construíram uma reflexão sobre a prática praticando. Meio óbvio, mas que antes não fazia sentido e hoje é fundamental. O PIBID tem esse caráter investigativo. A escola não era tratada como fonte das descobertas, e o Programa não só propõe, como também tem contribuído para diminuir a distância entre a universidade e escola. (BID12)

Ainda no sentido da contribuição do PIBID no desenvolvimento de pesquisas relacionadas ao ensino de Geografia e à inovação da educação geográfica, a bolsista 2 exemplifica a contribuição do Programa no desenvolvimento da sua pesquisa na graduação:

Meu projeto é voltado para a discussão de gênero no ensino de geografia, buscando trazer todas as vertentes que a geografia é capaz para a sala de aula, principalmente no que se refere a sua colaboração para a formação cidadã. A minha maior preocupação é desconstruir alguns olhares sobre a questão de gênero, despertar neles o pensamento crítico e, assim, formar uma sociedade mais justa e equitativa em relação ao padrão de comportamento, padrão de beleza, heteronormatividade, preconceito. O meu objetivo é trazer essa discussão para o âmbito escolar, que é onde a criança cria suas visões de mundo, onde ela tem as primeiras relações sociais. A escola têm sido um dos principais intensificadores da maioria das desigualdades, por isso precisamos discutir isso na escola. (BID 2)

O estudo desenvolvido pela bolsista objetivou inserir abordagens alternativas para o ensino de Geografia, a partir dos temas transversais presentes nos PCN, de modo a articular os conhecimentos prévios dos alunos sobre a relação gênero-espço. Para tal, a bolsista aproveitou o seu espaço no Programa para apresentar e discutir com os alunos do 6º ano o imaginário das princesas da Disney, de modo a romper com os estereótipos de gênero feminino, que tem como princípio fundamental a valorização de um padrão de beleza que não condiz com a realidade plural de nossas alunas. A pesquisa, ainda em andamento, foi apresentada pela bolsista no II Congresso Internacional sobre gênero e espaço, na Cidade do México, em 2017 (Figura 7).

Figura 7 - Apresentação do projeto “A desmistificação das princesas da Disney” no II Congresso Internacional sobre gênero e Espaço, Cidade do México, 2017.



Foto: Acervo PIBID/PUC-Rio

Embora o PIBID seja uma experiência recente para a maioria dos bolsistas entrevistados nesta seção, os depoimentos analisados permitem identificar que a participação no Programa tem colaborado efetivamente na formação dos futuros professores de Geografia. De acordo com as percepções apresentadas pelos bolsistas de iniciação à docência, as ações norteadoras do Subprojeto de Geografia, a parceria entre a Universidade e a escola básica e o caráter colaborativo dos diferentes sujeitos envolvidos no Subprojeto – alunos, supervisores, coordenadores de área – têm contribuído para a ressignificação e valorização da licenciatura em Geografia na PUC-Rio, oportunizando a reflexão sobre o seus percursos formativos, o cotidiano escolar e a profissão pretendida. Além disso, a experiência possibilitada pelo PIBID despertou nos bolsistas o interesse em desenvolver estratégias metodológicas que busquem aproximar as aulas de Geografia às questões que afetam o cotidiano dos alunos, promovendo assim, experiências de aprendizagens mais significativas e coerentes com a realidade vivenciadas por eles.

4.2.4.

O PIBID PUC-Rio e as escolhas profissionais: Percepção dos Ex-Bolsistas de Iniciação à Docência

A análise das narrativas dos antigos bolsistas de iniciação à docência (EX-BID) foi conduzida a partir de entrevistas realizadas no 2º semestre de 2017. Para compor a amostra dos entrevistados, foram entrevistados 9 bolsistas que participaram do Subprojeto de Geografia do PIBID/PUC-Rio no período de 2012 a 2017. Dentre os entrevistados, 7 se formaram em licenciatura e bacharelado em Geografia e 3 estão em período de conclusão do curso. Para melhor compreensão da percepção dos antigos bolsistas sobre o PIBID, o quadro a seguir apresenta o tempo de permanência de cada um no Programa.

Quadro 11 – Tempo de Permanência dos Ex-Bolsistas de Iniciação à Docência no Subprojeto de Geografia da PUC-Rio

Ex-Bolsistas de iniciação à docência (EX-BID)	Início da Bolsa	Fim da Bolsa	Período de Permanência no PIBID
EX-BID 1	01/03/2014	01/04/2015	13 meses
EX-BID 2	01/03/2014	01/08/2016	29 meses
EX-BID 3	01/03/2014	01/01/2016	22 meses
EX-BID 4	01/03/2014	01/07/2016	28 meses
EX-BID 5	01/04/2015	01/02/2016	5 meses
EX-BID 6	01/03/2014	01/07/2016	28 meses
EX-BID 7	01/04/2014	01/08/2015	16 meses
EX-BID 8	01/03/2014	01/07/2016	28 meses
EX-BID 9	01/09/2014	01/09/2015	12 meses

Fonte: Dados do Subprojeto de Geografia – PIBID/PUC-Rio (2018)

Dos antigos bolsistas que se formaram no curso de Licenciatura em Geografia, 3 atuam como professores em escolas particulares no município do Rio de Janeiro, atendendo a turmas do Ensino Fundamental e Ensino Médio; uma das bolsistas está cursando o mestrado em Geografia na PUC-Rio.

Inicialmente, os entrevistados foram questionados sobre como conheceram o PIBID e os motivos que os levaram a participar do Programa. A maioria pontuou que conheceu o PIBID através do professor João Luiz, ex-coordenador do Subprojeto, e também através dos primeiros bolsistas que chegavam à Universidade contando das suas experiências na escola E.M. Oscar Tenório, onde o PIBID iniciou as suas atividades. Posteriormente, o PIBID passou a se realizar na E.M. Georg Pfisterer, onde os entrevistados atuaram por um tempo maior (entre 2014 a 2017).

Os motivos que mais foram destacados entre os EX-BID para participação no programa foram a oportunidade de vivenciar o cotidiano escolar e a oportunidade do conhecimento que seria adquirido com a prática docente. A fala do ex-bolsista 2 sinaliza para os motivos destacados entre os entrevistados, bem como para a sua preocupação frente às condições do mercado de trabalho:

Dois motivos me levaram a participar do Programa. Primeiro, eu queria ter contato com a escola antes de me formar e poder aprender mais na prática. Segundo, mesmo sem experiência comprovada em carteira assinada, pensava que a participação no Programa me daria o mínimo de diferença dos outros recém-formados para ingressar no mercado de trabalho. (EX-BID 2)

O EX-BID 5 apontou que ingressou no PIBID para definir a sua escolha profissional:

O que me motivou foi essa curiosidade de como eu ia lidar com essa situação de sala de aula. Quando você entra no curso de licenciatura, você vive uma linha tênue entre querer dar aula e ter que dar aula. A gente às vezes não se pergunta se quer dar aula. Eu entrei com a ideia de que seria professora, mas não tinha noção do que seria entrar em sala de aula. Nas primeiras vezes que entrei em sala, como bolsista do PIBID, eu tremia muito e fiquei me questionando sobre o que estava fazendo ali, sobre o que tinha escolhido para a minha vida. Mas depois eu fui me acostumando. Como não fiquei muito tempo no PIBID, os estágios supervisionados ajudaram bastante a tomar essa decisão. (EX-BID 5)

Já o EX-BID 7 soube do PIBID através da atual coordenadora do Programa, a professora Rejane Rodrigues. No período, o ex-bolsista estava cursando a disciplina de Estágio Supervisionado e realizava estágio obrigatório em uma empresa de consultoria.

Eu conheci o PIBID através da professora Rejane, na disciplina de Estágio Supervisionado. Ela me falou que estava aberto o edital para seleção de bolsistas e me explicou sobre o Programa. Me interessei logo e achei que era uma forma de viver mais a licenciatura e ter experiência, porque eu já conhecia como era o bacharelado. Eu entrei na PUC apenas para fazer bacharelado, mas o PIBID mudou minha ideia e me formei nas duas habilitações - licenciatura e bacharel. (EX-BID 7)

Com uma bagagem profissional diferente dos demais bolsistas de iniciação à docência, o EX-BID 9, que já tem em seu currículo duas graduações, buscou o PIBID como possibilidade de experimentar algo novo na sua formação pessoal e profissional:

Conheci o PIBID aqui mesmo na PUC. Fiquei sabendo da existência do Programa pelos professores, achei a proposta interessante e resolvi participar. Como já tenho duas faculdades, resolvi fazer o PIBID como um teste, para ver como funcionava. Achei interessante, pois nunca tinha participado de nada parecido, queria ver como a escola pública estava funcionando. E essa experiência foi muito bacana, apesar de ter frequentado apenas uma escola. Sempre ouvi falar que a Georg Pfisterer era uma escola diferenciada dentro do grupo das escolas municipais, então resolvi participar. Foram vários olhares que eu estava tentando construir com essa vivência, depois de tantos anos afastada da escola. (EX-BID 9)

Ao serem questionados sobre se a bolsa fornecida pelo Programa atendia às suas despesas na Universidade, os entrevistados, assim como os atuais BIDs, também apontaram que ela colaborava, mas que não era o suficiente para os gastos que envolviam o curso de graduação, como por exemplo, a reprodução de textos indicados pelos professores, o deslocamento e a alimentação.

No que se refere ao deslocamento para desenvolver as atividades do PIBID, a proximidade da PUC em relação a E.M. Georg Pfisterer é um fator positivo, pois os bolsistas não precisam pegar um transporte para irem até a escola. No entanto, os gastos com transporte não se resumem ao deslocamento da Universidade para a escola e vice-versa. Grande parte dos bolsistas que integram o Programa residem longe da Universidade, sendo necessário mais de um transporte para se deslocarem de suas casas até a PUC-Rio ou até a E.M. Georg Pfisterer.

O EX-BID 2, contemplado também com a Bolsa PROUNI, sinalizou que embora a bolsa ajudasse nos gastos com a faculdade, ela não foi considerada como prioridade para a sua participação no Programa:

No meu caso estava interessado na aprendizagem e na experiência que eu iria obter. O valor da bolsa estava em segundo plano. Eu realmente não contava que os R\$400,00 que eram oferecidos na minha época fossem suprir minhas necessidades mensais na Universidade. Eu não tinha outras fontes de renda, procurava gastar nos limites da possibilidade. Eu tinha o BU Universitário, então não gastava passagem; xerox quase não tirava porque consegui quase tudo em PDF e quando faltava o dinheiro tinha o “mãetrocínio”. (EX-BID 2)

Já o EX-BID 5, que tinha uma bolsa de 90% no curso de graduação em Geografia, sinalizou para o fato de que as bolsas ofertadas aos estudantes de graduação - sejam elas PIBID, PIBIC, PET - não eram suficientes para que o aluno se mantivesse na Universidade, sendo necessário obter outras fontes de renda. Segundo o ex-bolsista:

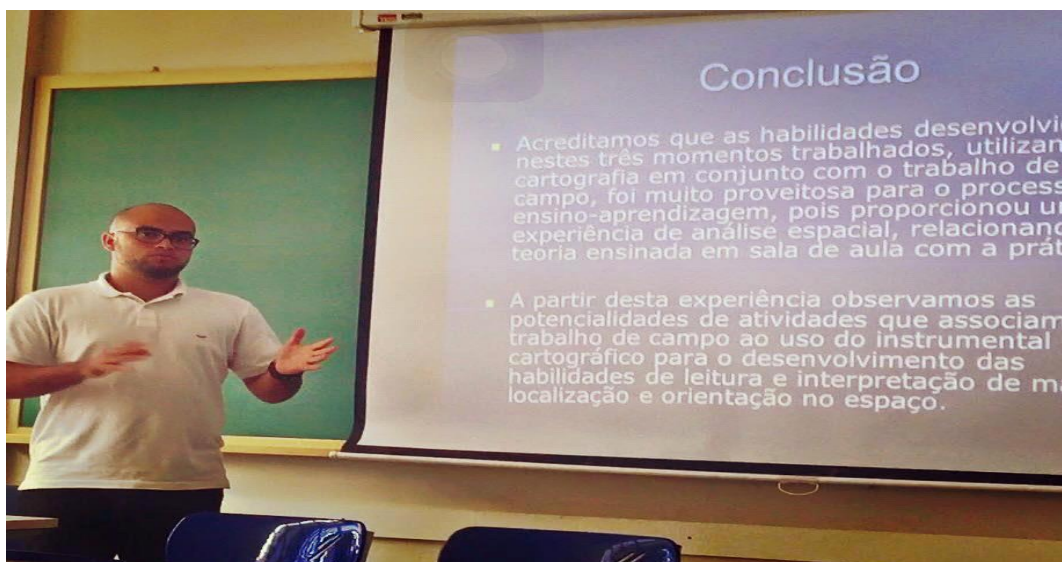
Eu acho que nenhuma bolsa, de nenhum programa público, auxilia um estudante de graduação. A gente gasta de xerox, por mês, em torno de R\$200,00. Aí sobra R\$200,00 para passar o mês. É muito pouco. Todas as bolsas têm o mesmo valor, PIBID, PIBIC, PET, e a gente acaba tendo que se virar para se manter na faculdade. Eu sou bolsista 90% na PUC, então não tenho direito à bandeja. Quando eu entrei na

faculdade, eu trabalhava, então a bolsa, somada ao meu salário, me permitia ficar mais tranquila durante a graduação. Mas quando eu fui demitida, eu senti que a bolsa que eu ganhava não daria para quase nada. E eu fico o dia inteiro na faculdade, então, não é só o gasto com o almoço. (EX-BID 5).

O EX-BID 3 sinalizou que a realidade dos alunos da PUC-Rio se diferencia da realidade dos bolsistas de outras partes do país, no que se refere aos gastos e aos incentivos dados pela Universidade. Ao participar do VIII Encontro Nacional de Ensino de Geografia – “Fala Professor” (Figura 8), realizado entre os dias 09 e 12 de outubro de 2015, no Campus regional de Catalão, da Universidade Federal de Goiás, o ex-bolsista, que teve a sua participação financiada pelo PIBID/PUC-Rio, relatou:

A bolsa me ajudava. Até acho que de acordo com o que você trabalha ela atende sim. Mas, tem um porém... Essa é uma realidade do PIBID da PUC-Rio. Quando participei do “Fala Professor”, percebi que essa não é uma realidade do PIBID em outras universidades. Nós realizávamos as nossas atividades em uma escola que é muito perto da faculdade, então, não tínhamos gastos com passagem. (EX-BID 3)

Figura 8 - Apresentação da atividade do Subprojeto de Geografia “Cartografia Escolar no Jardim Botânico” no evento “Fala Professor – (Qual) é o fim do Ensino de Geografia?”, realizado em outubro de 2015 na cidade de Catalão, GO.



Fonte: Arquivo Pessoal, 2015.

Ao serem questionados sobre a realização de um estágio supervisionado nos moldes do PIBID, mas sem remuneração, os bolsistas pontuaram que a ausência desse incentivo iria desestimular grande parte dos alunos a realizarem

essa atividade, devido aos gastos com a graduação, aspecto muito destacado pelos ex-bolsistas.

O EX-BID 6 sinalizou em sua narrativa que a realização de um estágio nos moldes do PIBID, mas sem remuneração, seria interessante pelos objetivos que o Programa apresenta para a formação de professores. No entanto, acredita que isso acabaria por selecionar os licenciandos com maior poder aquisitivo, já que contemplaria somente os alunos que não precisam da bolsa para custear os gastos com a graduação.

O estágio supervisionado no modelo do PIBID teria a mesma riqueza de detalhes que a prática requer, mas como qualquer outro estágio sem bolsa, ele acabaria “selecionando” as pessoas que tem condição de estagiar sem receber. Ele teria a mesma importância e peso, mas o que diferencia é a condição a ser oferecida para você se manter no cotidiano da universidade. Para mim não seria diferente com bolsa ou sem, só teria essa “seleção” de quem iria participar, por causa da condição financeira. (EX-BID 6)

Ainda neste sentido, o EX-BID 8 analisou as diferenças práticas entre o PIBID e o estágio supervisionado e sinalizou que, apesar do baixo valor, a bolsa é um estímulo para o desenvolvimento das atividades da escola.

Fiz parte do estágio supervisionado em colégio particular, que apresenta outra realidade de aluno, de professor e de organização, e parte em escola pública. Poderia resumir essa vivência como “estágio samambaia”, porque você fica no fundo da sala, não se mexe, não fala, não olha pra ninguém, não interage, não atrapalha o professor. No PIBID, interagimos com o professor, montamos juntos o plano de aula (aprendi isso com o professor João Luiz). Vejo o professor como uma figura solitária. Ele faz tudo sozinho: elabora e corrige as provas e as atividades, decide o conteúdo que irá apresentar aos alunos, ele é soberano na tomada das decisões. A presença do estagiário quebra um pouco essa rotina solitária e, por outro lado, permite aos estudantes da graduação viver toda essa complexidade que é ser professor. Ter bolsa motiva a nossa participação no PIBID. Eu teria ficado menos tempo no Programa se essa experiência não fosse remunerada. (EX-BID 8)

Dando continuidade à entrevista, foi perguntado aos entrevistados se a participação no PIBID mudou a sua visão com relação à escola pública. Embora todos tivessem uma ideia dos desafios de ser professor da educação básica na rede pública de ensino, os relatos se diferenciaram pelas distintas vivências que tiveram no seu período de vivência na escola. Os ex-bolsistas que estudaram em

escolas da rede pública recordaram as suas experiências e se colocaram com mais frequência no lugar do professor, a exemplo da fala do EX-BID 2:

Sempre fui aluno de escolas públicas, então minha visão não mudou porque me enxerguei na realidade daqueles alunos e nas dificuldades dos professores. Mesmo com algumas gerações de diferença, a vivência no PIBID me fez lembrar da minha infância e adolescência na escola pública. (EX-BID 2)

Ainda em relação à figura do professor, o EX-BID 8 sinalizou que:

Na minha opinião, a escola pública mudou bastante, para pior. Sempre estudei em escola pública. Mas olhando agora, com 36 anos, a lembrança que eu tenho é que os professores tinham mais vontade para lecionar, mais ânimo. Na primeira escola que participei como bolsista PIBID, os nossos supervisores eram muito desanimados e desinteressados, contribuindo pouco para a nossa formação. Presenciei professor combinando de dar nota maior para os alunos para ganhar o décimo quarto salário. Eu chegava entusiasmado para planejar uma aula com eles e era desestimulado pelos professores, que falavam para a gente “ir mais devagar”. Quando mudamos para a EM Georg Pfisterer, foi um pouco melhor. Mesmo assim é pior do que na época em que eu era estudante. Os supervisores eram mais interessados. (EX-BID 8)

Também estudante egresso da rede pública de ensino, o ex-bolsista 6 registrou que os avanços tecnológicos e estruturais contribuíram para a melhorias do espaço escolar:

Fazia uns dez anos que eu não entrava em uma escola e, agora como professor, percebo que muita coisa mudou. Eu lembro que na época em que fui aluno de escola pública era muito diferente. A escola era mais organizada e o público era outro. Mas os avanços na tecnologia trouxeram mudanças. Hoje a escola tem ar condicionado, embora muitos não funcionem, mas a infraestrutura melhorou bastante. Outra coisa que tenho percebido é o perfil dos professores que atuam na educação básica. Na época em que estudei, eles eram muito mais velhos. (EX-BID 6)

Já os ex-bolsistas que estudaram em escolas particulares sinalizaram as diferenças entre as redes pública e privada e destacaram que o PIBID contribuiu para que eles olhassem não só para a escola, mas para a realidade dos alunos e para as demandas da escola pública. A fala do EX-BID 5 expressa esse sentimento:

Eu só estudei em escola particular e nunca tinha pensando sobre como seria vivenciar a realidade da escola pública. Ao

participar do PIBID eu pude vivenciar as diferenças, as ausências. Foi muito interessante. O que mais me intrigava eram as pessoas que estavam ali dentro, os alunos tinham muitos problemas que vinham de casa, uns agressivos, outros falando palavrão, brigando entre eles; isso não acontecia na escola particular. Essa experiência me instigou a entender essa realidade deles, o porquê dessa atitude, era uma visão mais de ser humano para ser humano, do que uma visão em relação à instituição escola pública. (EX-BID 5)

A fala do EX-BID 1, também ex-aluno de escola particular, aponta para a diversidade presente na rede pública de ensino:

Descobri um ambiente rico em diversidade. Como estudei sempre em escola privada as pessoas pareciam sempre iguais e tentando imitar umas às outras (ter o mesmo tênis, a mesma mochila...). Na escola pública encontrei um ambiente plural, com pessoas mais preocupadas em ser do que ter. (EX-BID 1)

O relato do EX-BID 3 aponta para as diferenças de vivências no processo de formação inicial, visto que em período de estágio supervisionado, o graduando pode acompanhar as atividades em escolas da rede pública e/ou privadas.

Eu pude vivenciar a realidade da escola pública e perceber a diferença em relação à escola particular. A gente percebe isso no próprio estágio curricular durante a graduação, pois cumprimos parte em escola particular, parte em escola pública. Mas a vivência nem se compara com a que tive na Georg Pfisterer. Foi muito diferente. O período em que eu ficava na escola particular era mais observação, não tinha interação com as atividades do professor. (EX-BID 3)

Ao serem questionados sobre quais ações norteadoras do Subprojeto de Geografia eles consideravam mais relevantes para o desenvolvimento profissional, foi unânime a afirmativa de que o PIBID atuou de maneira positiva para a sua formação. Destacaram como respostas: o conhecimento da realidade da profissão; a oportunidade da prática, a troca de experiências com outros sujeitos que participaram do Subprojeto (supervisores, coordenadores e bolsistas de iniciação à docência); a transposição dos conhecimentos adquiridos na Universidade para os alunos; o desenvolvimento de projetos que envolvessem novos assuntos de interesse da Geografia, bem como o movimento de renovação da Geografia escolar.

Os EX-BID 1 e 3 apontaram para a importância do PIBID no desenvolvimento profissional, ressaltando as ações norteadoras que estimulam a realização do planejamento e de sua sequente implementação:

O planejamento, a produção de um documento organizado foi, sem dúvida, a maior contribuição do Programa para o meu desenvolvimento profissional. Na escola em que atuo, eu organizei junto aos colegas o planejamento das séries. E hoje, se eu precisar faltar, é muito mais tranquilo. O professor que for me substituir dá prosseguimento ao que eu estava desenvolvendo junto com a turma. (EX-BID 1)

A experiência de vivenciar o cotidiano escolar me deixou mais completo profissionalmente. E, além desse lado profissional, a experiência de vida com o contato direto com os alunos é muito importante, você ouve os relatos, as histórias de vida dos alunos e percebe a diferença de cada um. (EX-BID 3)

As falas dos EX-BID 2 e 7 sinalizam para outra ação norteadora do Subprojeto de Geografia, que é a produção de planos de aula. Esta ação exige do bolsista o desenvolvimento de habilidades que envolvem o planejamento e a organização de uma aula (introdução/incentivo, desenvolvimento, conclusão/avaliação), assim como a capacidade em selecionar os recursos que irão favorecer a aprendizagem do aluno e o interesse pelo conteúdo apresentado pelo professor/bolsista de iniciação à docência. O caráter colaborativo entre o bolsista de iniciação à docência e o professor supervisor no desenvolvimento das ações norteadoras fica evidente na fala do EX-BID 2:

A existência de um bolsista atuante por si só já melhora a rotina da sala de aula. Dentro das ações desenvolvidas, as atividades que envolviam o uso do audiovisual eram as mais relevantes, pois é a ponte mais fácil para estreitar o conteúdo teórico da matéria com a realidade dos alunos. Uma música, um vídeo ou imagens são mais fáceis de usar semanalmente com os alunos. Outra ação, mesmo sendo menos frequente, são os trabalhos de campo. Professores e bolsistas quando dividem forças e energias para realizar uma saída fica mais fácil e pude participar algumas vezes deste tipo de atividade. (EX-BID 2)

O EX-BID 7 aponta que o planejamento e a organização de uma aula constituem-se como habilidades importantíssimas para o seu desenvolvimento profissional.

A elaboração do plano de aula foi essencial na minha formação enquanto professora. A organização de uma aula facilita o desenvolvimento dos objetivos da aula, que referências eu vou utilizar para trabalhar determinado conteúdo, como elaborar um slide, os pontos principais da aula, o uso de imagens, mapas, matérias de jornais e revistas, ao estabelecer uma relação entre o conteúdo que está sendo ensinado com assuntos mais atuais sobre o tema e como montar uma avaliação para a turma que contemple o que foi ensinado. (EX-BID 7)

O EX-BID 6 sinalizou que o PIBID tem promovido a renovação da educação geográfica através de propostas didático-pedagógicas inovadoras e conscientes, sendo essas estimuladas pelos coordenadores de área:

O PIBID tem uma proposta inovadora. Junto aos professores supervisores e coordenadores, o Programa busca proporcionar aos alunos uma educação diferente da que eles estavam acostumados. As ações do PIBID estimulam você a pensar em outros caminhos para que o aluno adquira determinado conhecimento. Somos estimulados a pensar em alternativas para que o aluno aprenda de forma mais significativa, sem que a gente perca o objetivo daquela aula. O aluno pode aprender de várias formas: através de jogos, filmes, trabalhos de campo, dinâmicas, *quiz*, debates. E o PIBID estimula o professor a ser mais criativo em suas práticas cotidianas. Os coordenadores sempre incentivaram no sentido da inovação. (EX-BID 6)

O EX-BID 5 aponta para a importância de se planejar e realizar atividades mobilizadoras do espaço escolar em conjunto com os supervisores:

Os projetos desenvolvidos na escola são muito importantes. Mas isso vai depender muito do professor que você tem, nem sempre um professor que faz um plano de aula bom é um bom professor. Além de ser professores, nós precisamos ser mais humanos, precisamos ter uma relação para além da sala de aula com o aluno. E o PIBID ajuda muito nesse sentido. Por exemplo, teve um projeto de *intolerância*, outro de *diversidades*. E esses projetos foram o ponto forte do PIBID, pois conseguimos um envolvimento muito maior dos alunos. (EX-BID 5)

A atividade descrita pelo antigo bolsista de iniciação à docência está relacionada às ações norteadoras que envolvem o planejamento e a realização de atividades interdisciplinares e mobilizadoras do espaço escolar. Embora essa prática não tenha ocorrido com a frequência pretendida pelo Subprojeto de Geografia, essas atividades foram incentivadas constantemente pelos supervisores e coordenadores de área, visto que elas proporcionam o desenvolvimento de um trabalho coletivo, autônomo e criativo por parte dos bolsistas de iniciação à docência que integram o Programa.

Percebemos que, quando realizadas, as atividades de cunho interdisciplinar fortaleceram o intercâmbio entre a Universidade e a escola, pois envolveram não só os bolsistas ligados ao Subprojeto de Geografia, como também outros licenciandos e professores do curso de Geografia da PUC-Rio. Além disso, os projetos desenvolvidos promoveram a inserção de novos assuntos do escopo da Geografia e novas abordagens desta disciplina na

educação básica, despertando um maior interesse dos alunos envolvidos nas atividades pelos conteúdos geográficos.

Nesse sentido, Azevedo e Moraes (2014) nos chamam a atenção para a velocidade com que se processam as mudanças nos tempos e espaços de vida cotidiana dos alunos da educação básica e sugerem a introdução de novos temas para a Geografia escolar. Os autores defendem a proposta apresentada pelos PCN, no que se refere aos Temas Transversais, ressaltando a importância de temas como “ética”, “pluralidade cultural”, “orientação sexual” e “temas locais”. – temas que mesmo apontados pela proposta curricular, são limitados pela obrigatoriedade dos programas curriculares, deixando, muitas vezes, de serem abordados pelos professores.

Ainda no sentido da formação inicial, os ex-bolsistas foram questionados sobre as dificuldades e as necessidades formativas do curso de licenciatura em Geografia da PUC-Rio e sinalizaram que os professores das disciplinas gerais do curso deveriam orientar os graduandos no sentido da transposição didática, de modo a valorizar o ensino de Geografia, quase sempre marginalizado no Departamento. Essa é uma realidade presente em diferentes cursos de licenciatura, nas mais diversas instituições de ensino superior do Brasil.

Nesse sentido, seguem os relatos dos EX-BID 1, 3 e 5:

Eu sinto que alguns professores não contribuíram muito para essa transposição didática. Embora eles sejam ótimos em relação à teoria, pouco colaboraram para a prática docente. Ao chegar na escola, temos que nos virar para transformar o conhecimento adquirido na universidade em conhecimento para o aluno da educação básica. Acho que se ampliassem as eletivas no curso de pedagogia para geografia enriqueceria ainda mais a nossa formação. (EX-BID 1)

Acho que falta no curso de licenciatura da PUC-Rio disciplinas relacionadas ao ensino de Geografia, até mesmo para valorizar a nossa profissão dentro do Departamento. Mas se for comparar com outros cursos da PUC, o curso de Geografia é muito melhor nesse sentido. Porém, ainda sinto uma carência no Departamento. (EX-BID 3)

Eu acho o curso de licenciatura aqui da PUC muito burocrático, um tanto quanto regrado. Você tem que fazer plano de aula, e tudo mais, parece que existe uma regra para ser professor, parece linear, ou técnico, uma máquina, o que não é a verdade. Os estágios são muito robóticos, não tem muita prática, não tem autonomia, não participa muito. Você vai para o estágio para observar a aula. Dentro do curso de geografia falta um pouco de transposição didática, tem uma deficiência na formação, falta ensinar um pouco mais ao graduando. Os professores do curso são ótimos, mas eu sinto que falta de

orientação por parte dos professores de como transformar o conteúdo da academia em conhecimento para os alunos da escola básica. (EX-BID 5)

O EX-BID 9 afirmou que, embora não veja necessidades formativas no curso de licenciatura em Geografia da PUC-Rio, a experiência do PIBID deveria ser oportunizada aos graduandos em forma de disciplina, já que, na sua interpretação, ela se difere dos estágios supervisionados oferecidos pelo curso.

Eu sou encantada com esse curso. Amo cada pedaço dele, quero absorver tudo. E é tanta informação e o tempo é tão curto que dá vontade de fazer até mais. Com relação à licenciatura, quem não participa do PIBID perde muito porque a experiência de trabalhar, conhecer uma escola, ver como as coisas funcionam, é única e deveria ser possibilitada por uma disciplina, independente dos estágios. Porque a prática mediada pelo PIBID é totalmente diferente. (EX-BID 9)

Ao serem questionados sobre as diferenças entre o PIBID e o estágio supervisionado, os ex-bolsistas sinalizaram que o Programa contribuiu muito mais no sentido da relação e troca de conhecimentos entre o supervisor e o graduando, no estabelecimento de vínculos com os alunos, na articulação entre teoria e prática e na aprendizagem de conhecimentos que são inerentes às vivências no espaço escolar.

Para o EX-BID 1, o período de estágio supervisionado é muito burocrático e tem o caráter apenas de observação das atividades desenvolvidas pelo professor.

O estágio supervisionado é muito cheio de regras e limitado. Preenchemos muito mais papéis que outra coisa. A prática é deixada de lado no que diz respeito a dar aula mesmo. Você fica praticamente observando o professor o semestre todo e no final apresenta uma aula para a turma. Acho que a participação do estagiário deveria ser mais efetiva, como ocorre com o PIBID. O próprio fato de sentar no fundo da sala e só observar o professor lecionando eu via como algo negativo. Tanto o estagiário como o bolsista do PIBID devem estar juntos ao professor em todas as etapas da aula. Você estabelece uma relação com o professor, aprende as técnicas com ele. E essas aprendizagens foram fundamentais para a minha prática hoje em dia em uma escola particular. No próprio processo seletivo dessa escola em que leciono, contribuiu bastante. (EX-BID 1)

As falas dos EX-BID 3 e 7 ressaltam a importância do PIBID enquanto política pública voltada ao incentivo e à valorização da formação de professores, como também para ampliar a qualidade da educação básica:

A educação no Brasil tem muitas falhas, independente da graduação escolhida. Mas se existe uma luz no fim do túnel é o PIBID. Esse programa contempla muita coisa na formação do professor. Todo mundo sai ganhando, o colégio, os alunos, o professor supervisor, o bolsista e a própria Universidade. (EX-BID 3)

Muita gente faz licenciatura e só tem a experiência do estágio supervisionado como prática de ensino. Vai para a escola, mas não tem a oportunidade de ter a relação com os alunos, não tem a oportunidade de dar uma aula, de fazer atividades e projetos, ações que são possibilitadas pelo PIBID. Além disso, o PIBID incentiva financeiramente a nossa formação. (EX-BID 7)

O EX-BID 2 relacionou a sua experiência no Programa ao seu desenvolvimento pessoal e profissional:

Eu não sei se incentivo e valorização são palavras que resumem o que o PIBID representa. Ele me proporcionou uma experiência muito rica. Na minha opinião, a vivência em sala de aula e o convívio com alunos é o ponto chave do Programa, porque aproxima o futuro docente da sua prática profissional. Fato que as excelentes instalações da PUC-Rio nunca irão proporcionar. (EX-BID 2)

O EX-BID 7 sinaliza também o seu desenvolvimento pessoal e profissional, assim como da autonomia que tinha ao propor atividades para a turma, a troca de experiências que estabeleceu com os professores supervisores, coordenadores e com os alunos:

Comecei a crescer muito no PIBID, muito mais do que na época do estágio supervisionado. Eu pedia aos supervisores para dar aula, me envolvia com as turmas, tinha muita vontade em estar ali com eles. Tirava as dúvidas dos alunos. Foi nesse momento que eu senti que estava mais ligada à licenciatura e decidi meu futuro. Os coordenadores e os professores supervisores eram bastante disponíveis. No estágio, a minha participação era mais passiva, porque eu ia para a escola somente para observar as aulas do professor. Quando entrei para o PIBID o leque se abriu, você desenvolve muito mais, você fica mais ligado à turma. (EX-BID 7)

Na opinião do EX-BID 9, a experiência do PIBID deveria ser proporcionada a um número maior de pessoas, seja através da ampliação de bolsas, seja através de um estágio obrigatório que contemplasse a vivência proporcionada pelo Programa:

O PIBID poderia incentivar e valorizar mais a formação de professores. Deveria ser um Programa maior, que oferecesse um maior número de vagas para que mais pessoas pudessem

participar. É o tipo de vivência que todos deveriam fazer na Licenciatura. Acho até que deveria ser obrigatório para quem quer ser professor. (EX-BID 9)

Por fim, os ex-bolsistas foram questionados sobre a influência do PIBID no desenvolvimento de pesquisas relacionadas ao ensino de Geografia e na sua escolha profissional. Dos sete ex-bolsistas já formados, cinco desenvolveram as suas pesquisas considerando as experiências formativas possibilitadas pelo período em que participaram do Programa. Três trabalhos de conclusão de curso no Departamento de Geografia da PUC-Rio (monografias) apresentaram como recorte temático a *Cartografia Escolar*, destacando a importância desta temática na educação básica. Nesse sentido, o EX-BID 3 relatou que:

Meu trabalho de conclusão de curso foi sobre o PIBID. No PIBID eu tive dois supervisores muito bons que me incentivavam a produzir trabalhos acadêmicos. A primeira supervisora incentivava a gente na produção de artigos, porque ela dizia sentir falta dessa produção na formação inicial dela e enquanto professora. Foi quando surgiu a ideia de fazer um trabalho de campo no Jardim Botânico, no qual trabalhamos. Foi a partir desse trabalho que pude perceber a importância da Cartografia no processo de aprendizagem do aluno durante a sua formação básica. Isso me aguçou a pesquisar sobre esse tema. Foi quando, em um projeto sobre as Olimpíadas, eu comecei a relacionar a Cartografia com o evento seguinte, as Paraolimpíadas. A partir dessa experiência, eu comecei a pesquisar e desenvolver a minha pesquisa sobre a Cartografia Tátil. (EX-BID 3)

O EX-BID 3 também exemplifica a contribuição do PIBID na valorização de pesquisas relacionadas ao ensino de Geografia no âmbito da instituição, ao sinalizar para a criação de um grupo de pesquisa voltado para essa temática – o NECPEG. Em 2017, o grupo ampliou de forma significativa o número de participantes, reunindo e desenvolvendo pesquisas sobre o ensino de Geografia, sob a orientação da professora do Departamento Rejane Rodrigues - como mencionado anteriormente - coordenadora de área do Subprojeto de Geografia do PIBID/PUC-Rio na ocasião da pesquisa.

O EX-BID 6, que também trabalhou a temática da Cartografia Escolar, relatou a sua preocupação com o tema, no momento em que ele percebeu as dificuldades que os professores têm em trabalhar esse conteúdo com os alunos no 6º ano – período em que esse conteúdo é mais aprofundado. Assim como também apontou as dificuldades apresentadas pelos alunos dos anos seguintes

– quando há a análise e interpretação de mapas e outras representações cartográficas. Segundo o ex-bolsista:

A escola é um grande laboratório para quem se interessa por estudar sobre o ensino da Geografia e sobre a educação. O PIBID proporciona uma gama de objetos de estudos. Você pode optar por estudar questões como a qualidade de ensino, o currículo e a própria infraestrutura das escolas. E esse olhar para o ambiente escolar você acaba despertando durante a sua passagem no Programa. A minha pesquisa é resultado de uma dificuldade que percebi nos alunos ao trabalharem com a Cartografia. Pesquiso a dificuldade dos professores em ensinar esse conteúdo e dos alunos em aprender de forma significativa. A escolha por esse tema está relacionada à dificuldade que eu tive enquanto aluno da educação básica. A E.M. Georg Pfisterer se tornou o meu laboratório de estudos, onde pude fazer alguns exercícios e atividades com os alunos, para ver como eles se localizavam e se orientavam no espaço. Acredito ser esse um tema importante não só para a Geografia, mas também para a vida do aluno. O tempo todo utilizamos a Cartografia, seja em ferramentas como o GPS, o *Google Earth*. Hoje em dia, com toda a acessibilidade promovida pelos meios eletrônicos, se espacializar é muito mais fácil. Mas de nada adianta ter acesso a essas ferramentas sem saber como elas podem funcionar ao seu favor. (EX-BID 6)

Embora não tenha sido um trabalho exclusivamente sobre o ensino de geografia, o EX-BID 2 também relatou sobre a contribuição da experiência do PIBID no desenvolvimento do seu trabalho de conclusão de curso, cuja temática foi espaço público.

Minha monografia falava de um campo de futebol como espaço público. Para o capítulo de licenciatura foi proposta uma aula de campo neste local, onde os alunos conversariam com os moradores do entorno com o objetivo de saber mais como aquele espaço interfere na vida dos moradores. Pensei nisso por conta do projeto Rio 450 anos, que tinha uma etapa de entrevista que os alunos fizeram com os moradores que utilizavam do campo de futebol da sua comunidade. Deu super certo. (EX-BID 2)

O EX-BID 7 destaca a importância da escola enquanto espaço de reflexão, sugerindo uma comparação entre as experiências possibilitadas por uma escola pública e outra privada. Sinaliza também para a falta de incentivo por parte da rede pública no processo de formação continuada dos professores em exercício:

A escola é um importante espaço de reflexão. Exemplo disso são as diferenças existentes entre as escolas públicas e privadas. Uma situação que me incomodou bastante na escola pública foi a qualidade das apostilas que os professores usavam em suas aulas. Na escola particular que eu estagiei, o

material trabalhado com o aluno era de altíssima qualidade. Os professores da escola particular estavam sempre em formação, se atualizando. Mas isso é muito difícil na escola pública, por vários motivos, desde a falta de incentivo para o professor, com cursos e atualizações, até o uso do material didático em si, que faz com que os temas debatidos em sala sejam sempre os mesmos e de forma muito simples, o que faz o professor não buscar ir além do que está sendo proposto pela Prefeitura. (EX-BID 7)

No entanto, para o EX-BID 4, a experiência com o PIBID só reforçou a sua escolha anterior, que era a de não lecionar. Entendemos este fato também se configura como um aspecto positivo do Programa, que consiste em vivenciar a prática para, a partir das suas experiências, tomar uma decisão frente às escolhas profissionais. O ex-bolsista, que se encontra em período de conclusão de curso, afirmou:

Eu já não queria ser professor. Entrei no PIBID para entender se era um preconceito meu ou se eu estava errado. No PIBID tive uma experiência muito legal, como você não é aluno e nem professor, você consegue entender melhor a realidade dos dois lados. Para a minha formação pessoal isso foi muito legal. Mas eu percebi que ser professor não é muito a minha, ia ser chato, cansativo e estressante. De certa forma o PIBID contribuiu para eu antecipar a minha escolha profissional. (EX-BID 4)

De acordo com os relatos dos ex-bolsistas de iniciação à docência, foi possível perceber que a participação no PIBID foi positiva no desenvolvimento profissional e nas suas escolhas profissionais. Os professores supervisores e os coordenadores de área foram fundamentais nessas experiências formativas, dando autonomia aos bolsistas, compartilhando conhecimentos inerentes à profissão e ao cotidiano escolar e estando abertos para o desenvolvimento de novas práticas didático-pedagógicas.

4.3. Experiências de impacto do Subprojeto de Geografia do PIBID/PUC-Rio

Como já foi apresentado, as ações norteadoras do Subprojeto de Geografia têm como proposta contribuir para o desenvolvimento de novas práticas didático-pedagógicas e novas estratégias metodológicas no ensino da Geografia escolar, possibilitando aos professores em formação e aos alunos da educação básica, experiências de aprendizagens mais ativas e significativas.

No período de vigência do Subprojeto de Geografia analisado, as ações norteadoras desenvolvidas pelos bolsistas de iniciação à docência foram orientadas e supervisionadas de forma colaborativa pelos professores coordenadores de área e pelos supervisores. O acompanhamento desse processo pelos profissionais das diferentes instituições de ensino teve como objetivo possibilitar a troca de conhecimentos e os saberes que envolvem o ensino da Geografia escolar e viabilizar uma progressiva autonomia para que os licenciandos desenvolvessem suas ações com qualidade.

Ao inserir os licenciandos no cotidiano das escolas públicas, o PIBID/PUC-Rio proporcionou aos bolsistas de iniciação à docência o desenvolvimento de experiências metodológicas de caráter inovador, contribuindo, portanto, para a articulação entre teoria e prática, necessárias à formação docente. Além disso, possibilitou aos bolsistas um olhar mais atento para as questões que afetam o cotidiano dos estudantes da educação básica.

Através do trabalho colaborativo com os professores supervisores e com os coordenadores de área, os bolsistas de iniciação à docência desenvolveram ações relacionadas à: análise crítica do planejamento bimestral, bem como dos conteúdos de cada ano escolar; organização e preparação das aulas; produção de materiais didático-pedagógicos que, em muitos momentos, substituíram materiais mais tradicionais utilizados pelos professores; organização de projetos didáticos e trabalhos de campo integrados com outras disciplinas, estimulando, assim a interdisciplinaridade; e a produção de trabalhos científicos, desenvolvidos a partir das experiências possibilitadas pelo PIBID na unidade escolar.

Apontado pelos bolsistas de iniciação à docência como um dos aspectos mais relevantes do processo de formação docente, o planejamento e a organização dos planos de aula foi realizado com frequência pelos sujeitos envolvidos no Subprojeto de Geografia do PIBID/PUC-Rio (Figura 9). O planejamento de aulas, até então, só era possibilitado no momento em que cursariam as disciplinas de Estágio Supervisionado.

Figura 9 - Apresentação da aula “As placas tectônicas e os grandes dobramentos” pelos bolsistas de iniciação à docência do Subprojeto de Geografia do PIBID/PUC-Rio



Fonte: Acervo PIBID/PUC-Rio

Essa ação contribuiu para a substituição progressiva de parte das aulas mais tradicionais por novas propostas de aula, buscando, desta maneira, valorizar e estimular a aprendizagem significativa dos estudantes da educação básica. Além disso, possibilitou a transposição didática do conhecimento acadêmico em conhecimento escolar. A realização dessa ação, preconizada pelo Programa, revelou, ainda, novos temas e novas abordagens da Geografia Escolar.

Eu não imaginava, não levei fé. Pensei que ia ser um pessoal que ia ficar lá sentado, mas até hoje eu me lembro de uma das aulas que o bolsista deu... Ele fez a turma inteira levantar, ele mostrou para a gente meio que na prática. E a gente aprendeu de um jeito muito mais fácil do que num texto que os professores ficam escrevendo no quadro. Eles ensinaram de uma forma simples, divertida e todo mundo entendeu. E eu acho que todo o Ensino Médio e todo o Ensino Fundamental deveriam ter esse tipo de ensino, um ensino na prática, eu posso dizer assim, um ensino que faça você pensar diferente.⁴⁷

A produção de materiais didáticos também foi outra ação que se destacou entre as atividades desenvolvidas pelo Subprojeto de Geografia e

⁴⁷ Relato de uma aluna de Ensino Fundamental, em setembro de 2016.

contribuiu muito para a renovação dos temas abordados pela Geografia na escola. Entre os produtos desta ação merece destaque a construção de jogos de tabuleiros elaborados pelos bolsistas de iniciação com o objetivo de fixar, de modo lúdico, os conteúdos trabalhados pelos professores supervisores em sala de aula. Essa proposta possibilitou ao professor supervisor inovar as suas práticas de ensino, já que no momento da sua realização, ele contava com o apoio dos bolsistas para desenvolver o conteúdo de forma mais criativa.

Embora seja um dos grandes desafios para o professor da rede pública de ensino, os trabalhos de campo também ocuparam lugar de destaque no Subprojeto de Geografia do PIBID/PUC-Rio, considerado como instrumento de aprendizagem fundamental para a Geografia escolar. Com o apoio dos supervisores e dos professores colaboradores de outras disciplinas, os bolsistas de iniciação à docência planejaram e realizaram visitas aos principais pontos de interesse geográfico localizados nas proximidades da escola.

Dentre os trabalhos de campo realizados, destaca-se a visita ao Jardim Botânico do Rio de Janeiro (Figura 10), realizada com os alunos do 6º ano do Ensino Fundamental II, que teve como objetivo principal trabalhar noções de cartografia. Essa atividade foi apontada pelos ex-bolsistas do Subprojeto de Geografia como uma das mais representativas das ações do PIBID.

Figura 10- Trabalho de campo realizado em 2015 no Jardim Botânico do Rio de Janeiro com os alunos do 6º ano do Ensino Fundamental da Escola Municipal Georg Pfisterer



Fonte: Acervo PIBID/PUC-Rio

Com os alunos do 8º ano do Ensino Fundamental, os bolsistas de iniciação à docência realizaram em parceria com o professor de História, um

trabalho de campo pelo Centro da cidade do Rio de Janeiro. O roteiro, que incluiu a Pedra do Sal, no Morro da Conceição, e o Cemitério dos Pretos Novos, na Gamboa, teve como objetivo analisar as principais transformações e resistências neste espaço, já trabalhadas pelos professores das respectivas disciplinas em sala de aula. Grande parte dos alunos não conhecia os espaços visitados, bem como a própria área central da cidade, o que tornou a atividade ainda mais significativa para os sujeitos envolvidos.

Os bolsistas de iniciação à docência realizaram também uma visita à unidade da EMBRAPA Solos, localizada no bairro do Jardim Botânico. Esta atividade foi desenvolvida com os alunos do 6º ano do Ensino Fundamental e teve como objetivo reconhecer os tipos de solo e rochas predominantes no território brasileiro, os equipamentos e procedimentos de análise desses materiais e as profissões e áreas de atuação pouco conhecidas e valorizadas pelos jovens.

Compreendemos que a vivência possibilitada pelos trabalhos de campo nas aulas de Geografia é um importante aliado do educador na construção do olhar geográfico pelos alunos, promovendo maior significação dos conteúdos e maior aproximação à realidade dos mesmos. Na formação de professores, essa atividade tem como objetivo oportunizar aos bolsistas de iniciação à docência o desenvolvimento das suas capacidades de planejamento, de organização de atividades extraclasse e de interlocução com os setores pedagógico e administrativo da escola.

Seguindo uma tendência pedagógica contemporânea, as atividades mobilizadoras do espaço escolar possibilitaram o trabalho integrado dos bolsistas de iniciação à docência com os professores de outras disciplinas. Essas atividades foram analisadas pelos coordenadores de área do Subprojeto de Geografia (RODRIGUES e FIGUEIREDO, 2017, p. 73) como as “mais desafiadoras e, ao mesmo tempo, as que revelaram as inúmeras possibilidades para a revalorização do saber produzido pela Geografia no processo de formação de cidadãos”.

O desenvolvimento de atividades integradas é indispensável para ampliar o conhecimento dos alunos e torná-los conscientes de que os saberes científicos constituem um todo. Lê-se nas Diretrizes Nacionais para a educação básica (2013, p. 184):

A interdisciplinaridade é, portanto, uma abordagem *que facilita o exercício da transversalidade, constituindo-se em caminhos facilitadores da integração do processo formativo dos estudantes, pois ainda permite a sua participação na escolha dos temas prioritários*. A interdisciplinaridade e a transversalidade complementam-se, ambas rejeitando a concepção de conhecimento que toma a realidade como algo estável, pronto e acabado ⁴⁸.

Um dos projetos de maior impacto na comunidade escolar foi o projeto “Vota 16” (Figura 11), realizado em 2014. Aproveitando o contexto das Eleições Gerais de 2014, os bolsistas de iniciação à docência organizaram um projeto pedagógico sobre representação e participação política no Brasil. A atividade, que envolveu a realização de uma eleição simulada, a organização de matérias sobre as diferentes escalas de poder e os mecanismos de participação política, a elaboração de mapas eleitorais e a análise e produção de materiais de propaganda política, objetivou ampliar a consciência crítica dos alunos, estimulando-os a desenvolverem, com responsabilidade, o seu papel como agentes transformadores da realidade.

Figura 11 - Novas práticas pedagógicas no ensino da geografia escolar: o exercício da cidadania através da participação política. Atividade desenvolvida pelos bolsistas de iniciação à docência com as turmas do 6º ano do Ensino Fundamental (2014)



Fonte: Acervo pessoal.

⁴⁸ BRASIL. Ministério Da Educação. Secretaria de Educação Continuada, Alfabetização, Diversidade e Inclusão. Conselho Nacional da Educação. **Diretrizes Curriculares Nacionais Gerais da Educação Básica**/ Ministério da Educação. Secretária de Educação Básica. Diretoria de Currículos e Educação Integral. Brasília: MEC, SEB, DICEI, 2013. 542p.

Diante do cenário atual, marcado pelo crescimento da intolerância – racial, religiosa, sexual, política - em todo o mundo e buscando combater todo e qualquer tipo de preconceito e discriminação, foi realizado, em 2015, o projeto “Diversidades”. O projeto, que foi idealizado pelos professores da escola e aderido com carinho e dedicação pelos bolsistas de iniciação do Subprojeto de Geografia, contou com oficinas para os alunos do 6º ao 9º ano do Ensino Fundamental que valorizavam e estimulavam o contato com a cultura africana, discutiam o preconceito, a homofobia e os papéis sociais femininos na sociedade.

Tomando como referência as comemorações do aniversário de 450 anos de fundação da cidade do Rio de Janeiro, foi realizado no mesmo ano - também envolvendo os alunos do 6º ao 9º ano do Ensino Fundamental - o projeto “A Rocinha nos 450 anos da Cidade do Rio de Janeiro”. O projeto buscou inserir e valorizar o lugar de vivência dos alunos, grande parte moradores da Rocinha e tratar dos aspectos relacionados à seletividade espacial e simbólica, considerando que grande parte dos eventos comemorativos apresentava a cidade através das imagens da Zona Sul e dos principais pontos turísticos.

Em 2016, considerando o contexto de realização dos Jogos Olímpicos e Paraolímpicos na cidade do Rio de Janeiro, foi desenvolvido o projeto “Geografia e Cidadania”, que buscou discutir com os alunos do 6º ao 9º ano do Ensino Fundamental aspectos relacionados ao direito à cidade, tais como problemas de mobilidade e acessibilidade vividos pelos alunos da escola. O projeto, tinha como objetivo o levantamento e a análise das condições de acessibilidade para alunos com deficiência física tanto no espaço intraescolar como no entorno da escola (Figura 12). Nele foram incluídas atividades de localização e orientação, a produção de mapas táteis e a produção de cartazes que reafirmavam as necessidades dos alunos com necessidades especiais.

Figura 12 - Projeto “Geografia e Cidadania” desenvolvido com as turmas do 6º ao 9º ano, no contexto de realização dos Jogos Paraolímpicos no Rio de Janeiro (2016)



Fonte: Acervo PIBID/PUC-Rio (2016).

Em escala mais restrita, porém não menos importante, destaca-se o projeto “Lendas Brasileiras” desenvolvido com as turmas do 7º ano do Ensino Fundamental, que fez o esforço de articulação entre a Geografia Cultural e a Literatura. Esse projeto, realizado em 2016, teve como objetivo principal o reconhecimento das características do território brasileiro, desde a perspectiva regional, tomando como ponto de partida as lendas que marcam cada região brasileira. Além da sua importância interdisciplinar, esse projeto ressignificou o uso da Sala de Leitura da Escola, desativada desde que as professoras responsáveis pelo espaço entraram em processo de aposentadoria no 2º semestre de 2016.

Os projetos desenvolvidos pelo Subprojeto de Geografia do PIBID/PUC-Rio se destacaram pelo nível de engajamento dos bolsistas de iniciação à docência e pelo caráter colaborativo dos professores supervisores e dos coordenadores de área.

Como podemos analisar, os impactos das ações do PIBID na Escola Municipal Georg Pfisterer foram muito significativos, resultando em aspectos positivos tanto nos percursos formativos dos professores em exercício e dos

futuros professores de Geografia, quanto para os alunos da escola, que tiveram a oportunidade de vivenciar esse movimento de renovação da Geografia escolar, conforme destacou um aluno do 9º ano do Ensino Fundamental.

O PIBID nos traz educadores a cada ano. E na maioria das vezes, eles não nos decepcionam. Alguns, surpreendentemente, superam seus chefes (professores supervisores). Esse ano, fomos acompanhados por quatro bolsistas. Um dos bolsistas me surpreendeu com uma ou duas aulas que ele deu no lugar da professora. Apresentou uma aula organizada, interativa e divertida, sem perder o foco do assunto. Espero que o PIBID continue nos mandando bolsistas como eles.⁴⁹

Embora as experiências do Subprojeto de Geografia do PIBID/PUC-Rio tenham sido bastante positivas no percurso formativo dos bolsistas envolvidos no Programa, a implementação de algumas ações norteadoras ficou comprometida.

O planejamento de atividades interdisciplinares, ação fundamental para romper com a fragmentação do conhecimento e desenvolver nos alunos a capacidade de perceber a realidade de forma integrada, ocorreu poucas vezes. O intercâmbio entre os bolsistas de iniciação à docência, quase sempre, ficou limitado ao professor que supervisionava as suas atividades na escola. Isso se deve, em parte, pela dificuldade que os bolsistas têm de interagir com os demais professores da escola. Esse problema poderia ser solucionado parcialmente se a proposta do Programa fosse apresentada previamente ao corpo docente escolar.

O mesmo ocorreu com as atividades mobilizadoras do espaço escolar que, quando realizadas, revelaram o sucesso do PIBID na escola e contribuíram para uma visão mais integrada da Geografia. Infelizmente, o tempo dedicado ao planejamento dessas atividades foi bastante limitado. Buscando ampliar a realização desta atividade, sugere-se que sejam realizadas mais reuniões entre os professores supervisores, os coordenadores de área e os bolsistas de iniciação à docência para que, juntos, possam elaborar propostas que integrem não só aqueles envolvidos diretamente com o Subprojeto de Geografia, como toda a comunidade escolar.

⁴⁹ Relato de um aluno do 9º ano do Ensino Fundamental, em dezembro de 2017.

5

Considerações finais

De grande necessidade e atualidade, buscamos com essa pesquisa apresentar o cenário das políticas públicas educacionais voltadas à formação de professores para a educação básica no nosso país. Analisamos, em especial, as contribuições e os limites do PIBID, bem como os desdobramentos dessa política pública nos percursos formativos dos bolsistas envolvidos no Subprojeto de Geografia do PIBID/PUC-Rio.

Verificamos que, por um lado, a questão da formação docente tem chamado a atenção de inúmeros pesquisadores nas últimas décadas em diferentes aspectos: formação inicial, formação continuada, desenvolvimento profissional, inovação pedagógica. Por outro, as questões que envolvem o cotidiano escolar sempre estiveram presentes nos debates e pesquisas acadêmicas, envolvendo aspectos como os relacionados às reformas curriculares, ao processo de ensino-aprendizagem, à violência e à evasão escolar, dentre outros. Essas questões convergem e ganham maior destaque quando são analisadas sob o prisma das escolas de massa, as escolas públicas, comumente associadas aos fracos índices de desempenho, à situações de violência, repetência e evasão escolar.

No contexto brasileiro, essas pesquisas ganharam maior visibilidade com a promulgação da Lei de Diretrizes e Bases da Educação Nacional (LDB nº 9.394/96) que, no ano de 2016, completou vinte anos de aprovação. Essa lei, que se tornaria peça central para a estruturação e funcionamento da educação brasileira, reafirmou o debate acerca da educação enquanto direito, tal como previa a Constituição Federal de 1988.

Diante dos desafios impostos à universalização da educação básica, em articulação com a ideia de que um dos meios de se garantir a qualidade do ensino em nosso país passa pelo investimento na formação inicial e continuada de professores, foram criadas, nas duas últimas décadas, legislações, decretos e resoluções de modo a amparar – e por vezes, alterar – a própria LDB.

Nesse sentido, em um contexto, ainda que restrito, de políticas públicas educacionais voltadas à formação de professores, foi criado em 2007, o

Programa Institucional de Bolsa de Iniciação à Docência, o PIBID. Este Programa, como analisado, é uma iniciativa do governo federal que tem como objetivo incentivar a formação docente em nível superior para a educação básica, contribuindo para a valorização do magistério.

Mediante a análise dos objetivos e das ações que orientam o PIBID, observou-se que o PIBID PUC-Rio apresentou em seu Projeto Institucional uma proposta consistente, que tem possibilitado avanços significativos no processo formativo dos bolsistas de iniciação à docência e na formação continuada dos professores supervisores e dos coordenadores de área envolvidos no Programa.

Ao analisarmos a proposta e as experiências formativas possibilitadas pelo PIBID/PUC-Rio, em especial as ações que envolvem o Subprojeto de Geografia, foi possível identificar, através da percepção dos diferentes sujeitos envolvidos – bolsistas e ex-bolsistas de iniciação à docência, professores supervisores e coordenadores de área - os impactos positivos dessa política pública, dentre os quais merece destaque: 1) a maior valorização do curso de licenciatura em Geografia da PUC-Rio, revelada pelo maior engajamento dos professores da instituição nos percursos formativos dos bolsistas de iniciação à docência; 2) um maior intercâmbio entre a Universidade e a escola básica, minimizando as fronteiras entre as diferentes instituições de ensino; 3) maior visibilidade do cotidiano escolar, valorizando a escola como espaço da produção e socialização do conhecimento; 4) reconhecimento do papel do professor da educação básica como coformador dos futuros docentes e; 5) maior interlocução entre os conhecimentos acadêmicos e os conhecimentos e saberes que envolvem a prática docente, minimizando os problemas que envolvem o ensino-aprendizagem da Geografia.

No que se refere aos coordenadores de área, responsáveis diretos pela construção do Subprojeto de Geografia e pelo desenvolvimento das ações do Programa na Escola Municipal Georg Pfisterer, observou-se que eles apresentam ampla experiência na educação básica e nas pesquisas que envolvem o ensino de Geografia, demonstrando a qualificação esperada para orientar o percurso formativo dos futuros professores de Geografia. Além disso, por se tratar de profissionais que desenvolvem a prática docente na educação básica e no ensino superior, verificamos um maior envolvimento dos coordenadores com as questões que afetam o cotidiano escolar das escolas públicas, em especial, da rede municipal do Rio de Janeiro.

Os professores supervisores que acompanharam os bolsistas de iniciação à docência na Escola Municipal Georg Pfisterer também apresentam ampla experiência na educação básica. Através dos relatos de experiências analisados, foi possível perceber que o envolvimento desses profissionais nas ações que orientam o Subprojeto de Geografia foi fundamental para a consolidação do PIBID/PUC-Rio na escola. Devido ao processo colaborativo com os coordenadores de área, os supervisores possibilitaram aos bolsistas de iniciação à docência desenvolverem aprendizagens que só se realizam em contextos reais de ensino, possibilitando a ressignificação do conhecimento adquirido durante o curso de graduação.

É evidente a importância desse professor na formação inicial dos licenciandos. Contudo, a relação do ensino-aprendizagem estabelecida entre os alunos da licenciatura em Geografia e os professores da educação básica só se faz possível quando esses profissionais participam ativamente do processo. Nesse sentido, a valorização, o reconhecimento e o incentivo financeiro dado a esses profissionais, foram de suma importância para o envolvimento desses deles na formação dos bolsistas de iniciação à docência, revelando, desta maneira, mais um impacto positivo do PIBID.

Os relatos de experiências dos bolsistas de iniciação à docência demonstram que os percursos formativos possibilitados pelo Programa têm trazido impactos positivos para a sua formação inicial, tanto no sentido dos conhecimentos adquiridos através das suas vivências no cotidiano escolar, quanto no processo de produção das pesquisas que envolvem o ensino de Geografia. No caso dos ex-bolsistas, foi possível perceber com os relatos de experiência, que o PIBID possibilitou um olhar mais carinhoso e crítico para os problemas que envolvem a educação pública e os currículos dos cursos de formação de professores. Esses sujeitos destacaram que a licenciatura em Geografia ganhou maior visibilidade e reconhecimento depois que o PIBID passou a ser executado na PUC-Rio.

Com relação aos impactos produzidos pelo Subprojeto de Geografia na Escola Municipal Georg Pfisterer, foi possível perceber, enquanto supervisora, o grande esforço dos sujeitos envolvidos no Programa em renovar as estratégias metodológicas e aproximar os conteúdos desta disciplina com questões que envolvem a realidade dos alunos. Essa transposição didática possibilitou, em

diversos momentos de atuação dos bolsistas de iniciação à docência, experiências de aprendizagem mais significativas aos estudantes da escola.

Outra questão que chamou atenção foi o incentivo à aprendizagem fora do ambiente escolar. Embora a realização de trabalhos de campo seja muito difícil de ser concretizada na rede pública de ensino, os bolsistas envolvidos no Subprojeto de Geografia sempre lhes conferiram o mesmo valor e importância que as atividades realizadas em sala de aula, se esforçando ao máximo para levar os alunos a explorarem os diferentes ambientes de aprendizagem presentes na sociedade. Essas experiências, por sua vez, foram significativas tanto para os alunos da educação básica quanto para os licenciandos. Muitos desenvolveram suas pesquisas acadêmicas (artigos e monografias) a partir da concretização dessa importante ação do Programa.

Não obstante os impactos positivos do PIBID, há aspectos limitadores do Programa que necessitam ser ressaltados, visando o aperfeiçoamento das ações que orientam essa política pública, considerada como uma das melhores iniciativas no atual cenário das políticas dedicadas à formação de professores no Brasil.

Em primeiro lugar, é preciso ter clareza que a abrangência desse Programa foi baixa, se considerarmos a quantidade de Instituições de Ensino Superior, de licenciandos e escolas da rede pública em todo o país. Diante do reconhecido sucesso do PIBID, espera-se que essa política seja ampliada, consolidada e normatizada, superando, desta maneira, os debates e impasses em torno da sua continuidade na agenda política das políticas educacionais no Brasil.

Além disso, embora as ações que norteiam o PIBID tenham como objetivo fomentar a formação de professores, em especial a dos futuros professores, é necessário avançar em outras questões que envolvem a valorização do magistério, tal qual é preconizado por essa política pública. Isso porque esse aspecto abrange ainda outras dimensões da carreira docente, tais como: plano de carreira; boas condições físicas e tecnológicas nas escolas; reconhecimento social da profissão; vencimentos que contemplem de forma justa a jornada de trabalho; ou mesmo o reconhecimento, por parte das Secretarias de Educação – em especial, da SME – da Lei do Piso do Magistério, para que o professor possa se dedicar às atividades extraclasse e, principalmente, a sua formação continuada.

Buscando ampliar o reconhecimento e a valorização das ações do PIBID/PUC-Rio na formação inicial e continuada de professores para a educação básica, sugerimos que os coordenadores envolvidos no Programa façam a apresentação das ações e dos impactos do PIBID nas unidades parceiras, de modo a estimular a participação de toda a comunidade escolar nas atividades promovidas pelos Subprojetos das Licenciaturas. Com o objetivo de superar a distância entre a Universidade e a escola sugerimos, ainda, a realização de cursos de extensão, oficinas e palestras nos ambientes escolares, visto que esses são promovidos quase que exclusivamente no espaço acadêmico.

Além disso, a interação dos bolsistas envolvidos nos Subprojetos das Licenciaturas do PIBID/PUC-Rio ficou, quase sempre, limitada aos Encontros Institucionais anuais promovidos pela Universidade. Acreditamos que o PIBID/PUC-Rio possa promover novos espaços de diálogo entre os diferentes sujeitos envolvidos no Programa, para que as experiências formativas possibilitadas pelos Subprojetos de Licenciatura ganhem maior visibilidade e reconhecimento no espaço acadêmico. Recomenda-se ainda a realização de encontros, congressos e seminários entre as diferentes Instituições de Ensino Superior que participam do PIBID, de modo a promover a troca de conhecimentos e experiências que envolvem as práticas de ensino, sobretudo, as que envolvem o ensino da Geografia escolar.

Dentre as limitações das atividades desenvolvidas pelo Subprojeto de Geografia, identificamos raras oportunidades dos bolsistas se envolverem com as atividades extraclasse, fundamentais para o exercício da profissão como, por exemplo, a participação nas reuniões com os responsáveis dos alunos e os conselhos de classe. Recomenda-se a maior integração dos licenciados nesses eventos, para que eles possam se envolver em questões que atravessam o cotidiano docente.

Assim como os demais subprojetos que compõem o Projeto Institucional do PIBID/PUC-Rio, o Subprojeto de Geografia não contemplou todas as turmas e todos os alunos da Escola Municipal Georg Pfisterer. Desta maneira, o desenvolvimento das ações norteadoras do Subprojeto ocorreu parcialmente e, devido às sucessivas mudanças no quadro de horários da escola, de forma bastante descontínua, comprometendo os resultados qualitativos gerais por ação.

Diante das contribuições e dos limites do PIBID/PUC-Rio na formação de professores de Geografia para a educação básica aqui apresentados, acredita-se que esse Programa apresenta possibilidades reais de contribuir para uma formação docente com qualidade, caso os papéis que são atribuídos aos diferentes bolsistas envolvidos sejam desenvolvidos com responsabilidade e comprometimento. Entendemos que as investigações que envolvem a formação de professores no espaço escolar são fundamentais, se não urgentes, para dar visibilidade aos problemas que envolvem a educação básica, sobretudo os que afetam as escolas públicas.

Ademais, não podemos deixar de apresentar aqui os encaminhamentos atuais que têm sido dados pelo MEC/CAPES, mas que diante dos objetivos apresentados, não foram possíveis de ser contemplados no desenvolvimento desta pesquisa.

Embora o PIBID tenha apresentado nos últimos anos um aumento significativo no número de participantes, os recursos destinados ao Programa não acompanharam esse processo de expansão. Como apresentado, a perspectiva de continuar ampliando as ações do Programa teve seu primeiro boicote em função do ajuste fiscal ocorrido em 2015/2016, que reduziu de forma drástica o número de bolsistas. As constantes incertezas sobre a continuidade do Programa geraram muita insegurança nos diversos subprojetos, tanto nas unidades escolares parceiras quanto nos sujeitos envolvidos no PIBID/PUC-Rio.

Com o encerramento do Edital nº 61/2013 em fevereiro de 2018, a CAPES suspendeu o pagamento de 70 mil bolsas e contratos de parceria com mais de 5 mil escolas em todo o território nacional. Como analisado, na PUC-Rio o encerramento deste edital desencadeou a suspensão de 115 bolsas, entre bolsistas de iniciação à docência, supervisores, coordenadores de área e coordenadores institucionais, e encerrou o contrato com as unidades escolares parceiras.

Com a publicação do novo edital do PIBID – Edital nº 7/2018 – e a divulgação do Programa de Residência Pedagógica – Edital nº 6/2018 – em março de 2018, um novo cenário das políticas públicas voltadas à formação de professores para a educação básica começou a ser desenhado. As novas propostas articulam-se à atual política de formação docente do MEC, empenhada em submeter os programas de formação inicial (cursos de Licenciatura) à nova Base Nacional Comum Curricular (BNCC).

Entre os objetivos centrais do Programa de Residência Pedagógica destaca-se a sua intenção de promover a adequação dos currículos e propostas pedagógicas dos cursos de formação inicial de professores da educação básica às orientações da BNCC, o que implicará, possivelmente, na reformulação do atual modelo de Estágios Supervisionados. Destaca-se ainda que a nova BNCC tem como característica o estreitamento curricular e o seu processo de elaboração, discussão e aprovação tem sido alvo de críticas.

No que se refere ao PIBID, o que se sabe até o presente momento é que a interrupção temporária do Programa implicará na reformulação dos Projetos Institucionais por parte das IES, que deverão se adaptar à proposta formativa do novo edital. Além disso, o novo edital do PIBID faz um apelo para o voluntariado, o que implica na desvalorização do trabalho docente e discente.

Certamente, há muito a se refletir sobre a formação de professores para a educação básica, em especial, sobre a análise do ciclo de políticas públicas educacionais voltadas à formação e valorização do trabalho docente no Brasil. Consideramos ser também fundamental um maior debate sobre os conhecimentos e saberes que envolvem o ensino de Geografia, pois acreditamos no potencial ímpar desta disciplina em promover nos jovens uma aprendizagem que os estimule a se tornarem cidadãos mais críticos, reflexivos e atuantes.

Acredita-se que a análise aqui apresentada possa incentivar o desenvolvimento de novas pesquisas que envolvam esta temática e que, diante dos impactos positivos do PIBID/PUC-Rio na formação de professores e nas unidades escolares, o novo edital possa fortalecer ainda mais a parceria entre a Universidade e a educação básica.

Referências Bibliográficas

ALVES, F.; JUNIOR, F. C. J. F.; RIBEIRO, L. C. de Q. Segregação Residencial e Desigualdade Escolar no Rio de Janeiro. In: RIBEIRO, L.C. de Q.; KAZTMAN, R. (Org.) Tradução de Jacob J. Pierre e João Vicente Ganzarolli de Oliveira. In: **A cidade contra a escola: Segregação urbana e desigualdades educacionais em grandes cidades da América Latina**. Rio de Janeiro: Letra Capital, 2008, p.91-118.

ANDRÉ, M. Formação de professores: a constituição de um campo de estudos. **Educação**, Porto Alegre, v.33, n. 3, p. 174-181, set./dez. 2010. Disponível em: < <https://goo.gl/bhzGXq> > Acesso: 02 de setembro de 2017.

ARRETCHE, M. Dossiê agenda de pesquisas em políticas públicas. **Revista Brasileira de Ciências Sociais** (Impresso), São Paulo, v. 18, n.51, p. 7-9, 2003.

AZEVEDO, D. A. de; MORAES, M. A. **Ensino de Geografia: novos temas para a geografia escolar**. 1 Ed. Rio de Janeiro: Consequência, 2014.

BALL, S.J. **Education reform: a critical and post-structural approach**. Buckingham: Open University Press, 1994.

BALL, S.J.; BOWE, R. Subject departments and the “implementation” of National Curriculum policy: an overview of the issues. **Journal of Curriculum Studies**, London, v. 24, n. 2, p. 97-115, 1992.

BRASIL. **Plano Decenal de Educação para Todos**. Brasília: MEC, 1993.

BRASIL. CAPES. Diretoria de Formação de Professores da Educação Básica - DEB. **Relatório de Gestão 2009-2013**. Brasília, 2013 Disponível em: <http://www.capes.gov.br>. Acesso em 18 de maio de 2017

CACHINHO, H.A.P. Criar asas: do sentido da geografia escolar na pós-modernidade. In: **Actas do V Congresso da Geografia Portuguesa**. Portugal: Territórios e Protagonistas, Guimarães, 2004, p.1-18.

_____. Formação e inovação na educação geográfica: os desafios da pós-modernidade. In: **Ensinar Geografia na Sociedade do Conhecimento** Lisboa: APG/AGE, 2005, p. 453-472.

CALLAI, H. C. O ensino de Geografia: recortes espaciais para análise. In: CASTROGIOVANNI, A. C. (Org.) **Geografia em sala de aula: práticas e reflexões**. 2 Ed. Porto Alegre: Editora da UFRGS/AGB-PA, 1999, p.57-66

_____. A Educação Geográfica na formação docente: convergências e tensões. In: XV ENDIPE-Encontro Nacional de Didática e Prática de Ensino. 2010, Belo Horizonte. **Coleção Didática e Prática de Ensino** - Convergências e tensões no campo da formação e do trabalho docente. Belo Horizonte: Autêntica, 2010, p. 412-433.

CAVALCANTI, L. de S. **O ensino crítico de geografia em escolas públicas do ensino fundamental**. Dissertação (Mestrado em Educação)- Faculdade de Educação, Universidade Federal de Goiânia, Goiânia, 1991.

_____. **Geografia, escola e construção de conhecimentos**. 18ª ed. Campinas, SP: Papirus, 2013. (Coleção Magistério: Formação e Trabalho Pedagógico).

_____. O trabalho do professor de Geografia e tensões entre demandas da formação e do cotidiano escolar. In: ROQUE, V. de O. et al. (Org.). **Conhecimentos da Geografia: percursos de formação docente e práticas na educação básica**. Belo Horizonte: IGC, 2017, p.100-123.

CHIZZOTTI, Antônio. **Pesquisa em ciências humanas e sociais**. 4ª Ed. São Paulo: Cortez, 2000.

CÔRREA, R. L.. Espaço, um conceito-chave da Geografia. In: CASTRO, I. E. de et al. (Org.) **Geografia: conceitos e temas**. Rio de Janeiro: Bertrand Brasil, 1995, p.15-47.

FELDMANN, M.G. Formação de professores e cotidiano escolar. In: FELDMANN, M. G. (Org.). **Formação de professores e escola na contemporaneidade**. São Paulo: Senac, 2009, p.71-80.

FIGUEIREDO, João Luiz de. Questões para iluminar os caminhos da licenciatura e do ensino-aprendizagem da Geografia. **Revista Educação Geográfica em Foco**, [S.1], v.1, n. 1, dec.1969. ISSN 2526-6276. Disponível em: <<https://goo.gl/ynzumK>> . Acesso em: 03 de fevereiro de 2018.

FUNDAÇÃO VICTOR CIVITA. **A Atratividade da carreira docente no Brasil**; relatório de pesquisa.. . São Paulo: Fundação Carlos Chagas; Fundação Vitor Civita, dez. 2009, v. 1, n. 1 (Estudos e pesquisas educacionais).

GARCIA, C. M. Desenvolvimento Profissional: passado e futuro. **Sísifo - Revista de Ciências da Educação**, n. 08, p.7-22, jan./abr.2009. Disponível em: <<http://sisifo.fpce.ul.pt>> Acesso em: 20 de setembro de 2017

GATTI, B. A., BARRETTO, E.S.S. **Professores: aspectos de sua profissionalização, formação e valorização social**. Relatório de Pesquisa, DF:UNESCO, 2009.

GATTI, B. A.; BARRETO, E. S. S. **Professores do Brasil: impasses e desafios**. Brasília: UNESCO, 2009.

GODOY, A.S. Pesquisa qualitativa: tipos fundamentais. **Revista de Administração de Empresas**, São Paulo, v. 35, n. 3, p. 20-29, 1995

HOFLING, E. de M. Estado e políticas (públicas) sociais. **Caderno Cedes**, ano XXI, nº 55, p.30-41, novembro/2001. Disponível em: < <http://www.scielo.br/pdf/ccedes/v21n55/5539.pdf>> Acesso em 10 de abril de 2017.

MAINARDES, J. Abordagem do ciclo de políticas: uma contribuição para a análise de políticas públicas. **Educ. Soc.** Campinas, vol. 27, n.94, p. 47-69, jan./abr. 2006. Disponível em: <<http://www.cedes.unicamp.br>> Acesso em: 15 de setembro de 2017

MAINARDES, J.; MARCONDES, M. I. Entrevista com Stephen J. Ball: um diálogo sobre justiça social, pesquisa e política educacional. **Educ. Soc.** Campinas, vol. 30, n.106, p. 303-318, jan./abr. 2009.

MONTANDON, M. I. Políticas públicas para a formação de professores no Brasil: os programas Pibid e Prodocência. **Revista da ABEM**, Londrina, v. 20, n. 28, p. 47-60, 2012. Acesso em: < <https://goo.gl/hRE7Xe> > Acesso em: 8 de agosto de 2017.

MORIN, E.. **Sete Saberes necessários para a Educação do Futuro**. São Paulo: Cortez, 2001, 7. Ed.

NEVES, C. M. de C. A Capes e a formação de professores para a educação básica. **RPG**, Brasília, supl. 2, v. 8, p. 353-373, março de 2012. Disponível em: < <https://goo.gl/zG5Kxz> > Acesso em: 10 de agosto de 2017.

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

_____. **Novas disposições dos professores**: A escola como lugar da formação; Adaptação de uma conferência proferida no II Congresso de Educação do Marista de Salvador (Bahia, Brasil), Julho de 2003. Disponível em: <http://www.planalto.gov.br/ccivil_03/_Ato2007->. Acesso em: 06 de fevereiro de 2017.

_____. **Nada substitui o bom professor**. São Paulo: Sinpro-SP, 2008. Disponível em: <<https://goo.gl/D3eyNv>> . Acesso em: 15 de fevereiro de 2017.

_____. **Professores, imagens do futuro presente**. Lisboa (Portugal): EDUCA, 2009.

OCDE. Organização para Cooperação e Desenvolvimento Econômico. **Professores são importantes**: atraindo, desenvolvendo e retendo professores eficazes. São Paulo: Moderna, 2005.

OLIVEIRA, S. R. L.; SILVA, A. B. e. Docência em Geografia: alguns elementos acerca do processo de formação. In: ALVES, A.O; KHAOULE, A. M. K. (Org.) **A Geografia no cenário das políticas públicas educacionais**. Goiânia: C&A Alfa & Comunicação, 2017, p. 57-72.

PIMENTEL, C. S.; PONTUSCHKA, N.N. O papel dos professores da Educação Básica na Formação Inicial de alunos da Licenciatura em Geografia em períodos de Estágio Curricular. In: SACRAMENTO, A.C.R; ANTUNES, C. da F.; FILHO, M.M. de S. (Org.). **Ensino de Geografia: produção do espaço e processos formativos**. 1 Ed. Rio de Janeiro: Consequência, 2015, p.49-63.

RODRIGUES, R. C. de A.; FIGUEIREDO, J. L. de. Possibilidades para a formação docente e a formação cidadã no PIBID/Geografia da PUC-Rio. In: SALOMÃO, M.R.P.; CARVALHO, A. P. S; RODRIGUES, R.C.de A. **Experiências na formação de professores: cinco anos do PIBID/PUC-Rio**. Rio de Janeiro: Ed. PUC-Rio, 2017, p. 65-79.

SCHULMAN, L. S. Conocimiento y enseñanza: fundamentos de la nueva reforma. **Revista curriculum y formación del profesorado**, Universidad de Granada, vol. 2, nº9, p. 1-30 , 2005. Disponível em: <<http://www.ugr.es/~recfpro/rev92ART1.pdf>>. Acesso em: 15 de abril de 2018.

SOUZA, Celina. Políticas Públicas: questões temáticas e de pesquisa. **Caderno CRH**, Salvador, n. 39, p. 11-24, jul./dez.2003.

_____. Desenho constitucional, instituições federativas e relações intergovernamentais no Brasil pós-1988. In: FLEURY, Sonia (org.). **Democracia, descentralização de desenvolvimento: Brasil & Espanha**. Rio de Janeiro: Editora FGV, 2006, p.187-212.

TANURI, L. M. História da formação de professores. **Revista Brasileira de Educação**, n. 14, p. 61-88, mai-ago de 2000 (Número Especial – 500 anos de educação escolar).

VEIGA, I. P. A.; VIANA, C. M. Q. Q.. Formação de professores: um campo de possibilidades inovadoras. In: VEIGA, I.P.A; SILVA, E. F. da (Org.). **A escola mudou**. Que mude a formação de professores!. 3ª ed, Campinas, SP: Papirus, 2012, p.13-34.

Ficha de observação das aulas do Subprojeto de Geografia do PIBID/PUC-Rio



Departamento de Geografia
PUC-Rio / CAPES
Programa de Bolsas de Iniciação à Docência

FICHA DE OBSERVAÇÃO² DE AULAS

Estagiário(a): _____					
Escola: _____		Professor Regente: _____		_____ ano do E____ Turma: _____	
Data da aula	Nº. tempo(s)	Tema	Objetivo(s)	Descrição e análise de aspectos relevantes (metodologia, recursos, relação professor-aluno etc)	Sugestões

Ficha de elaboração do plano de aula do Subprojeto de Geografia do PIBID/PUC-Rio



Departamento de Geografia
PUC-Rio / CAPES
Programa de Bolsas de Iniciação à Docência

PLANO DE AULA

Estagiário(a): _____	_____	_____
Escola: _____	Professor Regente: _____	_____ ano do E____ Turma: _____
 Tema da aula: _____ _____		
 Objetivo(s) da aula: _____ _____ _____		
 Fontes bibliográficas e outras utilizadas na preparação da aula: _____ _____ _____ _____ _____ _____ _____		

MOMENTOS DA AULA	TEMPO	OBJETIVOS ESPECÍFICOS	HABILIDADES	CONTEÚDOS	PROCEDIMENTOS E RECURSOS
INCENTIVAÇÃO					
DESENVOLVIMENTO					
AVALIAÇÃO					

Anexo 3

Roteiro da entrevista - Coordenadores de área SUBPROJETO DE GEOGRAFIA – PIBID/PUC-RIO

GRUPO 1 – O PIBID/PUC-Rio e a formação de professores de Geografia

Sujeito da pesquisa:

Formação:

Tempo de atuação profissional:

Roteiro da Entrevista	
1.	Como você analisa a contribuição do PIBID para os cursos de licenciatura, em especial, para o curso de Geografia?
2.	De que forma você tem percebido a parceria entre a Universidade e a Escola no processo de formação docente? Quais as facilidades/e as dificuldades encontradas nessa relação?
3.	Como o PIBID se diferencia do estágio curricular obrigatório no processo de formação inicial dos licenciandos em Geografia?
4.	Você considera que a experiência do PIBID vem contribuindo para o movimento de renovação da Geografia escolar? Como você identifica essas mudanças?
5.	De que maneira o PIBID vem contribuindo no processo de formação continuada dos professores da educação básica, supervisores do programa?
6.	Você considera que o PIBID vem contribuindo para a melhoria do ensino na educação básica?
7.	Na sua opinião, o que poderia ser acrescentado/modificado no PIBID enquanto política pública de formação de professores?
8.	E no Subprojeto de Geografia do PIBID/PUC-Rio?
9.	Como você percebe a sua contribuição no processo de formação docente?
10.	Participa/participou de outro programa ou projeto na área de Licenciatura? Qual? Esse programa se compara as ações do PIBID?

Anexo 4

Roteiro da entrevista - Supervisores SUBPROJETO DE GEOGRAFIA – PIBID/PUC-RIO

GRUPO 2 – O PIBID/PUC-Rio e a formação de professores na escola

Sujeito da pesquisa:

Formação:

Tempo de atuação profissional:

Roteiro da Entrevista	
1.	Quais são as suas atividades/funções enquanto supervisor?
2.	A bolsa fornecida pelo PIBID estimulou a sua participação no programa?
3.	Quais as atividades têm sido desenvolvidas junto aos bolsistas de iniciação à docência? Como é a sua interação com os bolsistas?
4.	Como você percebe a atuação dos bolsistas no desenvolvimento das ações do PIBID no espaço escolar?
5.	Você acha que o PIBID vem contribuindo no processo de formação inicial dos bolsistas de iniciação à docência? Como?
6.	Você considera que o PIBID tem contribuído para uma melhor relação entre teoria e prática na formação inicial? Como você percebe essa relação?
7.	Ao receber os alunos da PUC-Rio, como você percebe a diferença entre o bolsista de iniciação à docência e o aluno que está realizando o estágio supervisionado?
8.	Como você percebe a contribuição do PIBID no processo de formação continuada? Participar do Programa mudou a sua prática docente? Caso positivo, o que você passou a fazer de diferente?
9.	Como você avalia a sua participação no PIBID?
10.	Na sua opinião, o que deveria ser acrescentado/mudado no PIBID enquanto política de formação docente? E no PIBID Geografia?

Anexo 5

Roteiro da entrevista - BID SUBPROJETO DE GEOGRAFIA – PIBID/PUC-Rio

GRUPO 3 – O PIBID/PUC-Rio e a formação inicial de professores de Geografia

Sujeito da Pesquisa:

Quando entrou na graduação, qual foi a habilitação escolhida?

() LICENCIATURA

() BACHARELADO

Estuda na PUC com bolsa? Caso positivo, qual?

Tempo de atuação no PIBID:

Período na graduação:

Foi estudante de escola pública?

Roteiro da Entrevista

1. Como você conheceu o PIBID? O que te motivou a participar do Programa?
2. Em relação à bolsa fornecida pelo Programa, ela atende às suas despesas ou são necessárias outras fontes de renda para que você se mantenha na Universidade?
3. O que você acha de um estágio supervisionado no modelo do PIBID, sem bolsa?
4. Como você percebe a sua relação com o supervisor do PIBID? E com os alunos?
5. Participar do PIBID mudou a sua visão em relação a escola pública? Como?
6. Como você percebe o cotidiano do professor a partir da sua vivência no espaço escolar?
7. Dentre as ações do PIBID, quais são as que mais contribuem na sua formação, enquanto professor de Geografia?
8. Na sua opinião, o PIBID vem contribuindo para a formação inicial de professores?
9. Como o Subprojeto de Geografia tem contribuído para a renovação

e inovação da Geografia Escolar?
10. Como você percebe a sua relação com a graduação antes e depois de participar do PIBID?
11. Que relações você consegue estabelecer entre o PIBID e as atividades acadêmicas que envolvem o curso de Geografia?
12. Você percebe diferenças entre a sua iniciação à docência com a dos alunos que não fazem parte do PIBID?
13. Você acha que PIBID tem contribuído para o desenvolvimento de pesquisas na área de ensino de Geografia? Como?
14. A escola pode ser considerada um espaço de reflexão e produção do conhecimento? Por quê?
15. Você deseja seguir/continuar na carreira do magistério? Como a participação no PIBID influenciou nessa escolha?

Roteiro da entrevista – EX-BID
SUBPROJETO DE GEOGRAFIA – PIBID/PUC-Rio

Sujeito da Pesquisa:

Atua como professor/monitor? Há quanto tempo?

() LICENCIATURA () BACHARELADO

Estudou com bolsa na PUC? Caso positivo, qual?

Tempo de atuação profissional:

Rede de ensino que atua: () PÚBLICA () PRIVADA

Estudou em escola pública?

Roteiro da Entrevista	
16.	Como você conheceu o PIBID? O que te motivou a participar do Programa?
17.	Em relação a bolsa fornecida pelo Programa, ela atendeu às suas despesas ou foram necessárias outras fontes de renda para que você se mantivesse na Universidade?
18.	O que você acha de um estágio no modelo do PIBID, sem bolsa?
19.	Como você percebeu a sua atuação no PIBID?
20.	Participar do PIBID mudou a sua visão em relação a escola pública? Como?
21.	Que ações desenvolvidas no PIBID você considera mais relevante para o desenvolvimento do trabalho docente? Por quê?
22.	Dentre as ações do PIBID, quais são as que mais contribuíram na sua formação, enquanto professor de Geografia?
23.	Quais as principais dificuldades e necessidades formativas que você percebeu no curso de licenciatura em Geografia?
24.	O PIBID contribuiu para amenizar tais dificuldades/necessidades? De que forma?

25. Você percebeu diferenças entre a sua iniciação à docência e a dos licenciandos que não fizeram parte do PIBID?
26. Que/quais aprendizagens você desenvolveu participando do PIBID?
27. Na sua opinião, o PIBID é um programa que incentiva e valoriza a formação de professores? Por quê?
28. Como você percebe a contribuição do PIBID no desenvolvimento de pesquisas na área de ensino de Geografia? A escola pode ser considerada um espaço de reflexão e produção do conhecimento?
29. A sua participação no PIBID contribuiu no desenvolvimento do seu trabalho de conclusão do curso de Geografia? Como?
30. Você deseja seguir/continuar na carreira do magistério? Como a participação no PIBID influenciou nessa escolha?

Anexo 7

Termo de autorização para uso e veiculação de imagem, dados bibliográficos e informações pessoais

Pelo presente instrumento, eu abaixo assinado e identificado, autorizo a FACULDADES CATÓLICAS, Associação sem fins lucrativos, declarada de utilidade pública pelo Decreto Federal nº 43.454/58 e reconhecida como de fins filantrópicos pelo Conselho Nacional de Assistência Social, registrada sob o nº 20081202-1626028, em 9 de janeiro de 2009, no Registro Civil de Pessoas Jurídicas, inscrita no CNPJ-MF sob o nº 33.555.921/0001-70, inscrição municipal nº 00.819.271, Mantenedora da Pontifícia Universidade Católica do Rio de Janeiro, qualificada pela Portaria 679, de 12 de novembro de 2014, da Secretaria de Regulação e Supervisão da Educação Superior, como Instituição Comunitária de Ensino Educação Superior (ICES), com sede na Rua Marquês de São Vicente, 225, doravante denominada PUC-Rio, a utilizar e veicular, por meio da sua Agência de Publicidade, Agência.Com, do Projeto Comunicar, da Vice-Reitoria Comunitária, (doravante “Agência”), do Departamento de Geografia e Meio Ambiente, a minha imagem, em fotografia(s) e vídeo(s) registrados ao longo da minha graduação, em atividades no campus principal da PUC-Rio e fora do campus (trabalhos de campo, estágios supervisionados, palestras e outros), assim como meus dados bibliográficos e informações pessoais contidos neste Termo.

A presente autorização é concedida a título gratuito e abrange o uso e veiculação da minha imagem, com ou sem fins comerciais, no Brasil e no exterior, em todo e qualquer material criado/concebido/elaborado/desenvolvido pelas unidades supracitadas da PUC-Rio, ou por terceiros por ela autorizados, através de qualquer método ou meio de exibição, utilização e distribuição atualmente conhecidos ou que sejam desenvolvidos no futuro tais como, mas não se limitando a, material impresso (matérias jornalísticas, edição de revistas, cartazes, *flyers* e *outdoors*), CD (“compact disk”), CD ROM, CD-I (“compact-disk” interativo), “home video”, DAT (“digital audio tape”), DVD (“digital versatile disk”), rádio, radiodifusão, televisão aberta, fechada e/ou por assinatura, bem como sua disseminação via Internet, independentemente do processo de transporte de sinal e/ou suporte material que venha a ser utilizado para tais fins, sem limitação de tempo ou do número de utilizações/exibições, respeitado o disposto na Lei 9.610/98 (Lei de Direitos Autorais).

Rio de Janeiro, ____ de ____ de ____.

Assinatura

Nome Completo: _____

Identidade: _____

CPF: _____

Informações Pessoais:
