

PIBID: INSTRUMENTO FORMATIVO DE PROFESSORES DE GEOGRAFIA

Luline Silva Carvalho¹

Resumo: Essa pesquisa analisa o Programa Institucional de Bolsas de Iniciação a Docência (PIBID) de Geografia da Universidade Federal de Goiás (UFG) e seus impactos na formação de professores. O PIBID é uma iniciativa pública que visa contribuir para o processo de formação docente. Sendo assim, a pesquisa teve como objetivo geral, analisar a proposta do PIBID como experiência formativa do professor. Diagnosticaram-se as práticas formativas realizadas no programa no período de 2011 a 2014, nos subprojetos da UFG avaliando as potencialidades e fragilidades formativas do PIBID de Geografia. Trata-se de uma pesquisa de cunho qualitativo, constituindo-se em um estudo de caso, sendo assim, foram analisados os seguintes documentos: subprojetos de Geografia e relatórios de atividades dos bolsistas. Considerando os resultados, observou-se que o PIBID oferece possibilidades reais de atuar como instrumento mediador de uma formação qualificada, porém, os relatórios indicam também, algumas fragilidades como a desarticulação entre teoria e prática.

Palavras-chave: PIBID; Formação de Professores; Formação Inicial; Geografia.

PIBID: INSTRUMENT FORMATION OF GEOGRAPHY TEACHERS

Abstract: This research analyses the Programa Institucional de Bolsas de Iniciação a Docência (PIBID) of Geography in the Universidade Federal de Goiás (UFG) and its impacts in the formation of teachers. The PIBID is a public initiative which aims to contribute to the process of teachers' formation. Therefore, the research had, as its main goal, to analyze the PIBID proposal as formative experience of the teacher. The formative practices performed in the program in the period between 2011 and 2014 were diagnosed, in the subprojects of UFG, evaluating the formative potentialities and fragilities in the Geography PIBID. It is a research with qualitative essence, which privileges a case study, so, the following documents were analyzed: geography sub-projects and scholarship students' activity reports. Considering the results, it was observed that the PIBID offers real possibilities of acting as a propulsion instrument of a qualified formation, but, also, the reports indicate some fragilities.

Keyword: PIBID; Teacher Training; Initial Formation; Geography.

¹ Doutoranda em Geografia pela Universidade Federal de Goiás (UFG) – Regional Goiânia. lulinescs@gmail.com
Estudos Geográficos, Rio Claro, 14(1): 99-122, jan./jun. 2016 (ISSN 1678—698X)
<http://www.periodicos.rc.biblioteca.unesp.br/index.php/estgeo>

INTRODUÇÃO

A formação docente tem sido muito discutida no século XXI, havendo diversos estudos que apontam para a necessidade da qualificação do processo de formação. Há uma “deficiência” na preparação dos professores, em sua formação inicial, especialmente no que se refere à prática. Tal dificuldade tem gerado inquietações nas três esferas que compõem o Ensino Superior: alunos licenciandos, docentes e poder público.

Desta maneira, essa pesquisa² faz uma investigação sobre formação docente inicial dos licenciandos de Geografia da UFG, realizando uma análise dos relatórios do Programa Institucional de Bolsas de Iniciação a Docência (PIBID), averiguando quais as evidências eles apresentam acerca da contribuição do programa para a formação de professores de Geografia.

Essa problemática é relevante para o campo do ensino de Geografia, pois, entende-se que uma análise dos relatórios do PIBID de Geografia pode indicar como ocorrem as experiências do programa, e se as mesmas têm colaborado efetivamente com a formação do licenciando em Geografia, permitindo que a partir disto averiguem-se os aspectos positivos do programa, e aqueles que necessitam ser aprimorados para uma melhor contribuição na formação docente. Assim, balizou-se a investigação propondo encontrar respostas às seguintes perguntas: Quais são as demandas para a formação docente no cenário contemporâneo? Em que medida o PIBID pode contribuir com a qualificação do processo formativo do licenciando?

Considerando os objetivos, definiram-se as estratégias metodológicas da investigação, tratando-se de uma pesquisa qualitativa, que privilegia um estudo de caso. Entende-se que a pesquisa qualitativa apresenta melhores condições para responder aos questionamentos realizados, no entanto, por entender que a utilização conjunta da pesquisa qualitativa e quantitativa permite um enriquecimento da análise, ressalta-se que não se excluiu as contribuições do tratamento quantitativo das informações.

Os procedimentos metodológicos adotados para realização deste trabalho pautaram-se inicialmente em análise de autores, a fim de averiguar estudos teóricos, para então compreender como o tema vem sendo abordado; diagnosticando as demandas e desafios da formação docente em Geografia no contexto brasileiro contemporâneo e também conhecendo a proposta do PIBID em nível nacional e experiências práticas por meio da literatura.

Com relação ao estudo de caso, Prodanov e Freitas (2013) salientam que um estudo de caso, pode recorrer a fontes múltiplas de dados e a métodos de coleta diversificados: observações diretas e indiretas, entrevistas, questionários, narrativas, registros de áudio e vídeo, diários, cartas, documentos, entre outros. Nesta pesquisa optou-se analisar como fontes de dados documentos, sendo eles: relatórios de atividades desenvolvidas pelos subprojetos de Geografia da UFG.

Gerhardt e Silveira (2009) pontuam que a análise documental é aquela realizada a partir de documentos, contemporâneos ou retrospectivos, considerados cientificamente autênticos. Destaca-se que nesse tipo de coleta de dados, os documentos são tipificados em dois grupos principais: fontes de primeira mão são os que não receberam qualquer tratamento analítico, tais como: documentos oficiais, e

² A pesquisa apresentada neste texto foi desenvolvida durante o curso de mestrado, sob orientação da professora Dra. Lana de Souza Cavalcanti.

as fontes de segunda mão são os que de alguma forma já foram analisados, tais como: relatórios de pesquisa.

Deste modo, analisaram-se documentos de segunda mão, correspondendo a subprojetos e relatórios. Essa investigação em subprojetos e relatórios de Geografia, referentes ao ano de 2012, 2013 e 2014, visou identificar características particulares das ações do programa na UFG, em especial no curso de Geografia. A partir disto identificaram-se elementos fundamentais para a pesquisa, sendo posteriormente categorizados para a constituição de uma análise, embasada nos referenciais teóricos.

Assim, esse artigo apresenta considerações acerca dos subprojetos de Geografia da UFG, tecendo uma reflexão de como as ações desenvolvidas estão respondendo as demandas atuais de formação de professores.

FORMAÇÃO DOCENTE: PIBID ENQUANTO ESTRATÉGIA FORMATIVA

Enquanto elemento central de diversas pesquisas, a formação de professores vem assumindo papel de destaque no cenário educacional sendo objeto de análise de pesquisas de diversos teóricos que apontam para a necessidade da qualificação da formação docente, considerando o contexto de globalização em que esse processo está inserido, realizando análises sobre os saberes profissionais e políticas públicas.

A formação inicial de professores é um momento especial, assim,

investir esforços na formação ancora saberes, experiências, culturas e embasamento capazes de desencadear um conjunto de ações para tornar o país justo no campo social. Nessa perspectiva, a formação de professores pode ser considerada a base de um processo que possibilita mais do que transformação no ensino. Implica, também, na diminuição e enfraquecimento de desigualdade social que há muito se enfrenta no Brasil (KHAOULE; SOUZA, 2013. p. 89).

A formação qualificada dos professores pode contribuir na reconstrução das relações sociais, pois, permite que o professor seja capacitado para realização de uma leitura crítica de mundo, que lhe oferece bases para intervir ativamente na formação social e cognitiva do aluno.

Diversos autores, dentre eles Tardif (2014), Gauthier *et. al.* (1998) realizaram discussões sobre os saberes necessários para a atuação qualificada do professor. Cavalcanti (2013) também discute a formação de professores de Geografia, realizando ponderações acerca desses saberes, sintetizando-os na seguinte classificação: saberes disciplinar, saberes pedagógicos e saberes da experiência.

Para Cavalcanti (2013) os saberes disciplinares contemplam o conhecimento específico da ciência, que contribuem em grandes medidas para o direcionamento que as disciplinas escolares iram tomar. Os saberes pedagógicos respondem a necessidade conhecer a instituição, sua gestão e seus projetos, bem como o papel desempenhado pela educação socialmente, esses saberes compreendem também a necessidade de dominar conhecimentos sobre métodos pedagógicos, mais ligados à sala de aula e sua dinâmica. O saber proposto neste grupo deve subsidiar a ação do professor através de reflexões sobre princípios, metas e caminhos do ensino,

Estudos Geográficos, Rio Claro, 14(1): 99-122, jan./jun. 2016 (ISSN 1678—698X)
<http://www.periodicos.rc.biblioteca.unesp.br/index.php/estgeo>

otimizando o processo de ensino e aprendizagem, por meio do qual o aluno deve atingir o desenvolvimento de suas capacidades cognitivas.

Cavalcanti (2013) considera que os saberes da experiência correspondem aos saberes adquiridos no decorrer da história de vida dos sujeitos. Não se restringe apenas aos anos de atuação como professor (a), pois, dentro do entendimento proposto, referências mais gerais são importantes na composição do trabalho docente, como a história de vida do professor em seu sentido mais amplo, já que essa também contribui na formação das concepções pessoais dos professores.

Essas colocações possibilitam afirmar a necessidade integrar prática e teoria, pois, estas existem numa dualidade, porém, a ação do professor só pode ser plena se sua prática refletir a unidade destes destas duas dimensões, num processo de construção da práxis. Assim, há uma necessidade real de se compreender a práxis como uma demanda para a formação docente.

A priori é importante afirmar que parte-se da concepção de práxis enquanto elemento fundamental da totalidade que forma a essência do “ser professor”. A compreensão de práxis proposta nesse estudo é de que a mesma contempla a integração teoria e prática, a fim de atuar na esfera da ação e da transformação. Assim, compreendendo as possibilidades do ofício docente de atuar diretamente no cenário de transformações, torna-se impossível desvincular a docência da práxis.

A compreensão de práxis considera que “[...] toda práxis é uma atividade, mas nem toda atividade é práxis.” (VÁZQUEZ, 1977, p. 185). Entende-se que o princípio para que uma atividade seja práxis é que ela seja uma atividade humana, possuidora de um caráter consciente e dotada de uma finalidade; “[...] basta que nela se formule um resultado ideal, ou fim a atingir, como ponto de partida, e uma intenção e adequação. Independente de como se plasme em definitivo, o modelo ideal original.” (VÁZQUEZ, 1977, p. 185).

Ao pensar a atividade dos professores, pode-se concluir que se trata de uma atividade humana, dotada de consciência e com a finalidade de transformação, que se desencadeia na atividade prática manifestada no trabalho, aqui representada pelo ato de ser professor. Logo, a ação do professor interfere na realidade, obedecendo, portanto, o princípio essencial da práxis. Desta forma, a ação docente deve ser pensada a partir da perspectiva da práxis, da qual ela não pode ser desvinculada para que não corra o risco de se tornar mecanizada.

Assim, com base nesta discussão teórica, compreende-se que há uma necessidade de averiguar quais têm sido os mecanismos e processos utilizados para o alcance da práxis na formação docente, buscando ainda identificar seus reflexos no cenário educacional.

A necessidade de qualificação na formação docente tem sido considerada por cientistas/teóricos e também por parte das políticas públicas. As ações públicas iniciam a passos lentos algumas propostas que buscam viabilizar a interação da teoria e prática por meio da aproximação do acadêmico com a escola básica. Seguindo uma ordem cronológica propõe se apresentar algumas iniciativas e como essas alcançaram a formação docente.

Na década de 1990, tem-se um grande marco no cenário educacional, como apontado por Bittar, Oliveira e Morsosini (2008), que se refere à implantação da Lei de Diretrizes e Bases Curriculares da Educação Nacional (LDB 9.394/96). A LDB foi organizada pensando os níveis da educação, suas estruturas e objetivos. Respeitando o contexto do período, a LDB foi responsável por abrir caminhos para que mudanças no contexto educacional brasileiro fossem desencadeadas.

A LDB trouxe em seu primeiro texto, (posteriormente revogado no ano de 2009), no Art. 61, que a formação de profissionais da educação, de modo a atender aos objetivos dos diferentes níveis e modalidades de ensino e as características de cada fase do desenvolvimento do educando, terá como fundamentos: I – a associação entre teorias e práticas, inclusive mediante a capacitação em serviço; II – aproveitamento da formação e experiências anteriores em instituições de ensino e outras atividades. Nesse artigo, já é possível identificar a preocupação com a formação docente no que pese a associação entre teoria e prática.

Em 1999 o decreto nº 3.276, que dispõe sobre a formação em nível superior de professores para atuar na educação básica, tendo em vista o disposto na LDB, reafirma em seu Art. 4. § 2º que “qualquer que seja a vinculação institucional, os cursos de formação de professores para a educação básica deverão assegurar estreita articulação com os sistemas de ensino, essencial para a associação teoria-prática no processo de formação”.

No ano de 2002, a Resolução do Conselho Nacional de Educação - CNE/CP 1, apresenta as Diretrizes Curriculares Nacionais para a Formação de Professores da Educação Básica, em nível superior, em curso de licenciatura, de graduação plena. No Art. 1 do documento apresenta-se um conjunto de princípios, fundamentos e procedimentos a serem observados na organização institucional e curricular de cada estabelecimento de ensino e designam-se a todas as etapas e modalidades da educação básica.

De acordo com Schneider (2007) as DCNs constituem-se numa dentre as muitas políticas promulgadas pelo governo brasileiro nas últimas duas décadas visando à melhoria da qualidade educacional, neste caso, via à qualificação da formação de professores. Uma vez que nas DCNs é estabelecida uma relação homóloga entre o desempenho do professor e o de seus alunos, o discurso da qualidade na educação vincula-se ao da formação do professor. Em sequência a análise acerca dos DCNs a autora afirma que partiram de uma concepção de que as instituições de Ensino Superior apresentavam dificuldades quanto às demandas da formação de professores. A partir disso, atribui-se tais dificuldades a problemas pedagógicos que podiam ser observados na inadequação dos currículos de formação, então a proposta era de uma reforma curricular que, fosse substanciada no princípio metodológico traduzido pela ação-reflexão-ação.

O Art. 61, como mencionado anteriormente, foi alterado pela Lei nº 12.014, de 2009. O novo texto considerou que a formação dos profissionais da educação, de modo a atender às especificidades do exercício de suas atividades, bem como aos objetivos das diferentes etapas e modalidades da educação básica, deve ter como fundamentos:

I – a presença de sólida formação básica, que propicie o conhecimento dos fundamentos científicos e sociais de suas competências de trabalho;

II – a associação entre teorias e práticas, mediante estágios supervisionados e capacitação em serviço;

III – o aproveitamento da formação e experiências anteriores, em instituições de ensino e em outras atividades. (*grifo nosso*)

Pensando a formação de professores o texto aponta para necessidade do estágio supervisionado, o que não foi considerado anteriormente, mesmo quando a

Lei já trazia no Art. 65 que a formação docente, exceto para a educação superior, deveria incluir a prática de ensino de no mínimo, trezentas horas.

É importante ressaltar que as ações políticas que buscaram interferir na qualidade da formação dos professores, contribuíram para a expansão do Ensino Superior no Brasil, como possibilidade de aumento do acesso aos cursos de formação de professores, que demandou assim a ampliação das vagas no Ensino Superior, bem como das universidades.

De acordo com Pires (2013), o processo de expansão e interiorização do Ensino Superior no Brasil foi orientado por uma ideologia desenvolvimentista, pautada na necessidade de qualificação de mão de obra como pré-requisito do desenvolvimento nacional. A LDB, mesmo sendo a responsável por mudanças significativas no Ensino Superior não freou o processo expansionista privado, de caráter empresarial, instituído pela “reforma universitária” (Lei nº. 5.540/68). Ao contrário, esta lei (LDB 9.394/96) ampliou e instituiu um sistema diversificado e diferenciado, por meio, sobretudo, dos mecanismos de acesso, da organização acadêmica e dos cursos ofertados.

Segundo Pires (2013), esse processo incentivou a interiorização, seja por meio da criação de novos *campi* ou de novas instituições públicas, seja pela expansão das IES privadas e, entre outros objetivos, a busca em atender a população das camadas mais pobres do Brasil, que não possuem condições de se deslocar para os grandes centros urbanos para cursarem o nível superior.

Nesse contexto de expansão de vagas tanto na rede pública como privada, o Governo Federal gerou políticas de acesso e garantia de permanência dos alunos no Ensino Superior. As alterações da LDB no ano de 2013 forneceram subsídios legais para essas ações, em seu Art. 62, que trata da formação de docentes para atuarem na educação, afirma-se que:

[...] § 4º A União, o Distrito Federal, os Estados e os Municípios adotarão mecanismos facilitadores de acesso e permanência em cursos de formação de docentes em nível superior para atuar na educação básica pública. (Incluído pela Lei nº 12.796, de 2013)

§ 5º A União, o Distrito Federal, os Estados e os Municípios incentivarão a formação de profissionais do magistério para atuar na educação básica pública mediante programa institucional de bolsa de iniciação à docência a estudantes matriculados em cursos de licenciatura, de graduação plena, nas instituições de educação superior. (Incluído pela Lei nº 12.796, de 2013)

Assim, foram criados e ampliados diversos programas de concessão de bolsas estudantis que respondiam a necessidades de demandas sociais, exemplo, Bolsa Moradia, Bolsa Permanência, Bolsa Alimentação e ProUni. Bolsas destinadas ao incentivo da pesquisa e extensão, como previsto no Art. 77 da LDB, também foram distribuídas como as do Programa Institucional de Bolsas de Iniciação Científica (PIBIC) Programa de Bolsas de Extensão e Cultura (*PROBEC*) e Programa Bolsas de Licenciatura (PROLICEN), que apesar de não possuírem caráter de assistência social, também contribuíram para a permanência de alunos na universidade.

No âmbito específico da formação de professores tem-se o Programa Institucional de Bolsas de Iniciação a Docência (PIBID), constituindo-se como

primeiro programa de bolsas visando a especificamente a qualificação da formação inicial de licenciandos.

O PIBID foi também, o primeiro programa de bolsas de incentivo a melhoria da educação básica a ser operacionalizado pela Coordenação de Aperfeiçoamento de Pessoal de Nível Superior (CAPES). A Lei nº 11.502, de julho de 2007, inserida nas iniciativas do governo de qualificar a formação docente, alterou os objetivos principais da CAPES, que até o momento, configuravam-se em subsidiar ações que fomentassem a qualificação das políticas de pós-graduação, coordenando e estimulando a formação de recursos humanos qualificados para a docência em grau superior, a pesquisa e o atendimento da demanda profissional dos setores públicos e privados.

A Lei nº 11.502/2007 atribuiu a CAPES a responsabilidade pela formação de professores da educação básica afirmando que se trata de uma prioridade do Ministério da Educação. De acordo a Lei o objetivo da alteração é:

[...] assegurar a qualidade da formação dos professores que atuarão ou que já estejam em exercício nas escolas públicas, além de integrar a educação básica e superior visando à qualidade do ensino público. A Política Nacional de Formação de Professores tem como objetivo expandir a oferta e melhorar a qualidade nos cursos de formação dos docentes (Lei nº 11.502, 2007).

Considera-se que o PIBID substanciado na proposta de levar o acadêmico de cursos de formação para realização de trabalho conjunto nas escolas básicas, é uma relevante iniciativa para o alcance de uma formação centrada na práxis. Porém, a reflexão do PIBID e seus efeitos práticos necessitam de um olhar crítico, que busque a sua origem enquanto política pública sem desconsiderar suas possíveis contribuições para melhoria da educação.

O PIBID surge enquanto política pública educacional inserida num cenário de constantes transformações, e por isso sua análise não pode se alienar do contexto em que se insere. Portanto, a discussão proposta neste subtítulo, pretende uma análise do PIBID em seu contexto geral, sob duas perspectivas: a de política pública e a de experiência formativa, proposta como uma resposta à práxis.

Libâneo, Oliveira e Toschi (2012) consideram que a “globalização” é uma expressão que designa o período vivenciado, assim como a etapa de desenvolvimento do capitalismo. Esse período exige que a escola busque a formação de sujeitos mais preparados e qualificados para lidar com o novo contexto, assim, a ação da escola deve ultrapassar a transmissão de informações, e trabalhar as informações na perspectiva de transformá-las em conhecimento por meio de análise crítica.

O Brasil dentro deste cenário de globalização, tem se ajustado às exigências impostas pelo sistema, desde 1990, implantando políticas econômicas e educacionais de ajuste, a fim de instituir diretrizes e medidas pelas quais o país se moderniza.

Inserida num projeto de globalização com princípios neoliberais, nas últimas décadas a educação tomou grande espaço nas discussões políticas. Libâneo, Oliveira e Toschi (2012) explicam esta situação, esclarecendo que o mercado passou a necessitar de trabalhadores com habilidades de comunicação, abstração, visão de conjunto, integração e flexibilidade para acompanhar os avanços científico-tecnológicos. Assim, como tais habilidades levam um prazo para serem

desenvolvidas, delegou-se à educação básica a função primordial de desenvolvê-las, além de desenvolver competências sociais necessárias à adaptação do indivíduo no novo paradigma produtivo, e de formar o consumidor competente exigente e sofisticado.

Ainda, de acordo com os autores, a mesma ideia se aplica às universidades, que segundo a lógica global deve buscar constantemente a qualidade total dos serviços, bem como formar profissionais capazes de corresponder sempre às novas necessidades do mercado. Sendo assim, indaga-se: como o processo de formação de professores está inserido dentro desta perspectiva?

Logo, entende-se que compreender a educação no cenário atual exige refletir quais as repercussões práticas do modo de produção capitalista sobre as instituições de ensino e suas ações. Verifica-se que a educação tem cumprido papel central no processo produtivo por responsabilizar-se pela formação de mão de obra. Porém, não se deve perder de vista as funções sociais da educação, pois, elas devem ser prioridade na formação do indivíduo.

Considera-se importante, então, realizar um esforço para pensar a formação docente a partir de uma criticidade, sabendo que o investimento na formação qualificada de professores concretiza-se como uma via de mão dupla, pois através disso os professores poderão atuar nas escolas básicas contribuindo para melhor desenvolvimento dos alunos – intelectual, cognitivo, social, emocional –, preparando-os de maneira qualificada para o mercado de trabalho. Ou seja, não há apenas uma preocupação em melhorar a educação, no que se refere a formação de um aluno crítico por meio do aprimoramento da formação do docente. As políticas públicas trazem em si ideologias do capital, que pretendem, antes de tudo, formar mão de obra qualificada para o mercado de trabalho. Desta forma, nota-se que a correção das deficiências da formação docente por parte do poder público pode ser explicada pela lógica da globalização, que é a de formar mão de obra qualificada.

Vale ressaltar que não se pretende aqui negar que tais políticas possuem contribuições positivas em alguns aspectos. Ao PIBID, por exemplo, têm sido indicadas relevantes contribuições ao processo de formação inicial de alunos licenciandos.

O PIBID teve sua primeira chamada pública no final do segundo semestre do ano 2007, essa chamada operacionalizava o programa, destacando que se tratava de ação conjunta do Ministério da Educação, por intermédio da Secretaria de Educação Superior (SESU), da Fundação Coordenação de Aperfeiçoamento de Pessoal de Nível Superior (CAPES), e do Fundo Nacional de Desenvolvimento da Educação (FNDE).

Segundo a chamada pública de 2007, objetivava-se a seleção de projetos que estivessem aptos a cumprir os objetivos propostos pelo programa, sendo eles:

- a) incentivar a formação de professores para a educação básica, especialmente para o ensino médio;
- b) valorizar o magistério, incentivando os estudantes que optam pela carreira docente;
- c) promover a melhoria da qualidade da educação básica;
- d) promover a articulação integrada da educação superior do sistema federal com a educação básica do sistema público, em proveito de uma sólida formação docente inicial;
- e) elevar a qualidade das ações acadêmicas voltadas à formação inicial de professores nos cursos de licenciaturas das instituições federais de educação superior;
- f) estimular a integração da educação superior com a educação básica

no ensino fundamental e médio, de modo a estabelecer projetos de cooperação que elevem a qualidade do ensino nas escolas da rede pública; g) fomentar experiências metodológicas e práticas docentes de caráter inovador, que utilizem recursos de tecnologia da informação e da comunicação, e que se orientem para a superação de problemas identificados no processo ensino-aprendizagem; h) valorização do espaço da escola pública como campo de experiência para a construção do conhecimento na formação de professores para a educação básica; i) proporcionar aos futuros professores participação em ações, experiências metodológicas e práticas docentes inovadoras, articuladas com a realidade local da escola. (CHAMADA PÚBLICA PIBID, 2007, p.02).

A análise dos objetivos propostos pelo programa evidencia sua intenção de atingir pilares essenciais para a formação, sendo eles o ensino, a extensão e a pesquisa. Destaca-se ainda, que tais objetivos apresentam forte apelo à integração da Universidade com a escola básica e às possibilidades de proporcionar participação na prática docente ainda no processo de formação inicial.

Neves (2014) na qualidade de diretora de Formação de Professores da Educação Básica, na CAPES, pontuou em entrevista concedida à revista *Presença Pedagógica*, que o PIBID possui como principal objetivo incentivar a formação de docentes para lecionar na educação básica. Com isso, busca-se elevar a qualidade da formação inicial de professores nos cursos de licenciatura, e promover a integração entre a universidade e a escola básica.

Assim, atuando como iniciativa para fomentar a formação inicial, a proposta do PIBID traz claramente em suas concepções formadoras a busca pela aproximação da teoria com a prática, distinguindo-se do estágio,

por ser uma proposta extracurricular, com carga horária maior que a estabelecida pelo Conselho Nacional de Educação - CNE para o estágio e por acolher bolsistas desde o primeiro semestre letivo, se assim definirem as IES em seu projeto. A inserção no cotidiano das escolas deve ser orgânica e não de caráter de observação, como muitas vezes acontece no estágio. A vivência de múltiplos aspectos pedagógicos das escolas é essencial ao bolsista (RELATÓRIO DE GESTÃO 2009-2013, 2014, p. 28).

Diversos trabalhos que abordam as atividades práticas realizadas por Pibidianos no espaço escolar, podem ser encontrados em forma de artigos, resumos e relatos de experiência em eventos direcionados à licenciatura e também ao PIBID exclusivamente. A existência de tais relatos, feitos pelos próprios alunos, na maioria dos casos, pressupõe que estes estão vivenciando sua futura profissão, além de colaborar para o desenvolvimento da pesquisa ao divulgar suas experiências em eventos científicos.

Em estudo avaliativo do PIBID, realizado pela Fundação Carlos Chagas (2014)³, o programa é apresentado como modelo de proposta capaz de atingir as demandas da formação docente, por oferecer possibilidades de romper com o modelo aplicacionista de formação, em que “[...] os alunos passam certo número de anos a assistir a aulas baseadas em disciplinas e constituídas de conhecimentos

³ Para realização de tal pesquisa, a fundação Carlos Chagas utilizou-se de questionários digitais para abordar todos envolvidos no programa.

proposicionais. Em seguida, ou durante essas aulas, eles vão estagiar para “aplicarem” esses conhecimentos.” (TARDIF, 2014. p.270).

O relatório considera que apesar do curto espaço em vigor já é possível identificar melhorias no processo de formação inicial devido ao programa. Destaca-se a integração entre teoria e prática e aproximação entre universidades e escolas públicas de educação básica; melhoria no desempenho escolar dos alunos envolvidos; articulação entre ensino, pesquisa e extensão; aumento da produção de materiais didáticos e produtos educacionais.

Assim, na próxima seção este artigo apresenta uma análise de atividades realizadas pelo PIBID Geografia UFG, com base em documentos de subprojetos e de relatórios emitidos pelos grupos de trabalho. Objetiva-se conhecer as ações dos subprojetos de Geografia e seus primeiros reflexos na formação de professores.

PIBID GEOGRAFIA NA UFG: PROPOSTA E AÇÕES DOCUMENTADAS

Os cursos de Geografia da UFG estão distribuídos em três regionais da instituição, estando localizadas nas cidades de Goiânia, Jataí e Catalão. Cada uma dessas regionais apresenta um subprojeto, e, portanto, relatórios das atividades desenvolvidas diferentes.

A análise dos documentos será feita mencionado os respectivos subprojetos e suas ações. No entanto, a fim de preservar as Instituições e os sujeitos envolvidos, os Subprojetos serão denominados por números de identificação: Regional 1, Regional 2 e Regional 3.

A apreciação realizada nessa seção busca identificar os princípios dos subprojetos de Geografia, averiguando as ações desenvolvidas, bem como as dificuldades enfrentadas. Assim, inicialmente serão analisados os projetos, e posteriormente os relatórios, tentando identificar como o segundo responde a proposta do primeiro e aos objetivos do PIBID. Com isso, pretende-se responder ao seguinte questionamento: o que mostram os documentos oficiais do PIBID Geografia UFG acerca de sua realização, coerente com seus propósitos e de seus impactos na formação de professores?

Visando elencar dados que estivessem fielmente vinculados às experiências vividas no programa, e não apenas ao discurso, selecionaram-se apenas relatórios de bolsistas e ex-bolsistas com no mínimo um ano de participação no programa. Desta forma, considerando este critério, foram disponibilizados pela Coordenação Institucional do PIBID UFG, 24 relatórios de bolsistas de iniciação a docência, 6 de professores supervisores, 9 de coordenadores de área e 6 subprojetos de Geografia, tais documentos, referem-se a atividades desenvolvidas entre 2011 e 2014.

SUBPROJETOS: CONCEPÇÕES E OBJETIVOS

A análise contou com 6 subprojetos, dos quais 2 fazem referência ao edital de 2011, 1 ao edital de 2012, e 3 ao edital de 2013. As Regionais 2 e 3 foram as primeiras a apresentarem subprojetos para a Geografia, assim, no ano de 2011 submeteram projetos, nos quais solicitavam um quantitativo de seis bolsas de iniciação a docência e uma bolsa para supervisor. No ano de 2012, com a possibilidade de ampliação do programa, a Regional 1, submeteu seu primeiro projeto, o qual solicitava o mesmo número de bolsistas que as demais Regionais.

Propondo uma contextualização geral do PIBID Geografia UFG, é possível afirmar que os subprojetos apresentam inicialmente uma contextualização teórica da educação no país, realizando um recorte para as dificuldades enfrentadas no ensino de Geografia. Embasados em pesquisas científicas, os subprojetos afirmam em seus planos de trabalho, que há uma necessidade de formar professores reflexivos, capazes de intervir na educação básica, com vistas a qualificar o processo de ensino-aprendizagem através de metodologias inovadoras.

De acordo com a Regional 2, a atuação de professores de Geografia está envolta por um processo dialético de dominação, em que professores e alunos são treinados a não pensar acerca do que ensinam, realizando mera repetição, sendo que ambos não participam do processo de construção do conhecimento. A partir dessa afirmativa, o subprojeto de Geografia da Regional 2 reitera a necessidade de que o ensino ocorra de maneira contextualizada, adequada à realidade de seus alunos. Reforça-se nos subprojetos das Regionais 1 e 2, que o uso restrito do livro didático, para o processo de ensino, é apontado como uma das dificuldade para a superação de uma atuação tradicional.

O termo tradicional é utilizado pelas três Regionais, que consideram que há uma necessidade eminente de renovar as práticas educativas, apontando o PIBID como um caminho para o alcance de novas formas de ensino e aprendizagem, bem como novos caminhos para a construção de saberes geográficos.

Todos os subprojetos 2011/2012 propõem a realização de um diagnóstico para a identificação das demandas da escola básica. O projeto da Regional 1 não apresenta em seu texto objetivos específicos, apontando como objetivo geral

Fomentar discussões que possibilitem aos docentes conceituarem as categorias de análise da Geografia e identificarem os maiores entraves no processo de ensino-aprendizagem, para, em conjunto com os alunos bolsistas e de outras áreas do conhecimento, proponham atividades que promovam uma aprendizagem com vistas à construção do conhecimento e às mudanças no perfil metodológico adotadas nas aulas de Geografia, extrapolando a memorizando e a transcrição de textos, como tem ocorrido tradicionalmente (SUBPROJETO DE GEOGRAFIA 2011/2012, REGIONAL 1, p. 01).

A análise desse texto evidencia uma preocupação de alcançar resultados de qualificação do processo de ensino-aprendizagem por meio do uso de novas metodologias. Esta mesma preocupação pode ser identificada nos outros 2 subprojetos.

Em todos os subprojetos pontuam-se o interesse de desenvolver novas metodologias com uso de tecnologias e/ou recursos lúdicos. A preocupação com o uso de tecnologias está presente nos editais do PIBID, no regulamento do programa, e conseqüentemente nos projetos institucionais analisados, e também nos subprojetos. Essa proposta deve-se principalmente ao período de constantes avanços tecnológicos em que a sociedade está submetida.

De acordo com Echalar, Peixoto e Carvalho (2015) os estudos teóricos sobre tecnologia e educação ainda são frágeis, mas não se pode negar seu potencial positivo de contribuir com os processos de ensino e aprendizagem, desde que a formação de professores seja considerada nesse processo.

Peixoto *et. al.* (2015) consideraram que há uma constância de discursos que afirmam a necessária formação de professores para o uso de recursos

tecnológicos. Este discurso segundo as autoras pode ser identificado também nas propostas governamentais. Nesta mesma direção centra-se a preocupação do PIBID, em fomentar a formação de professores que sejam capazes de utilizar os recursos tecnológicos.

Entende-se nesta pesquisa, que a proposta do programa de utilizar metodologias que envolvam o uso de tecnologias pode caminhar numa via de mão dupla. Considerando os interesses mercadológicos, nota-se que inserir as novas tecnologias no contexto de alunos da educação básica, propicia uma familiarização com as mesmas, contribuindo, portanto para formar mão de obra qualificada. No entanto, essa realidade pode ser alterada se a formação de professores para o uso das tecnologias levar em consideração os estudos teóricos, e saberes didático-pedagógicos.

Dito de outra maneira ressalta-se que o uso de tecnologias na prática docente, não pode se dar a partir de uma perspectiva técnica, desprovida de reflexões. É necessário mais que saber fazer uso de uma determinada tecnologia. É imprescindível ter conhecimento de quando ela deve ser usada, quais os benefícios podem gerar no processo de ensino-aprendizagem, quais as possíveis dificuldades podem surgir. Apenas dessa maneira o uso de tecnologias passa a favorecer verdadeiramente a construção de conhecimentos por parte dos alunos.

A análise dos subprojetos elencou que nas Regionais 2 e 3 tinha-se como objetivo também: a formação continuada dos professores supervisores envolvidos, a melhoria da educação básica e a valorização do magistério. Pensado o PIBID e seus princípios, norteadores, é possível afirmar que esses objetivos encontram-se dentro da proposta do programa.

Nomeando seus objetivos, a Regional 3, afirma que almeja-se promover a integração de profissionais concursados em efetivo exercício da função, com os alunos da licenciatura, em vias de formação, aliados aos professores formadores do curso de Geografia. Nesse texto, é possível compreender que há uma proposta clara de fomentar a formação continuada do professor supervisor, no entanto, a que se realizar uma ressalva quanto a esta proposta.

Considerando a realidade do estado de Goiás, em que o último concurso público para provimento de cargos docentes ocorreu em 2011, havendo um número elevado de professores que trabalham sobre contratos temporários, ao afirmar que o subprojeto visa integrar profissionais concursados, automaticamente gera-se um processo de ampla exclusão. Entende-se que deve haver uma preocupação com a escolha do professor supervisor, como, por exemplo, que este possua determinado tempo de experiência, porém, dada a realidade do estado de Goiás, afirma-se que “ser ou não concursado” não deve ser critério de seleção, uma vez que as condições de professores concursados nas escolas são restritas.

Em sequência a análise, destaca-se que os três subprojetos mencionam a prática como um elemento importante no processo de formação, indicando inclusive a intervenção em sala de aula pelo pibidianos, como uma ação prevista, porém, apenas a Regional 3 aponta a necessidade de que as ações práticas sejam subsidiadas por estudos teóricos. Este fato torna-se preocupante, ao passo que a práxis é sem dúvidas a principal demanda da formação docente contemporânea.

Ainda tecendo observações acerca dos projetos, identificou-se que apenas a Regional 2 apontou o programa como uma estratégia para repensar a prática do estágio supervisionado. Esta proposta é de extrema importância, pois, amplia possíveis resultados da ação, também a licenciandos que não fazem parte do PIBID.

Todas as Regionais pontuam o objetivo de divulgar as ações desenvolvidas no programa, por meio de elaboração de trabalhos científicos como artigos, resumos, relatos de experiências, a serem publicados em eventos científicos, incentivando, portanto, o desenvolvimento da pesquisa.

Algumas singularidades de cada Regional devem ser destacadas: A Regional 1 apresentou uma reflexão teórica extremamente sucinta. A mesma, dividiu sua metodologia de trabalho em 3 momentos, denominando o primeiro deles de burocrático, sendo destinado à discussão do projeto com o professor supervisor e bolsistas. Em seguida, o segundo momento, refere-se ao diagnóstico da escola, e o terceiro consistiu no levantamento dos processos de ensino na escola.

A Regional 2, elaborou uma rica reflexão teórica acerca do processo de ensino-aprendizagem. A mesma não propôs uma metodologia para a execução das atividades, sendo que após uma exposição introdutória, elencou algumas ações, propostas e objetivos.

A Regional 3, assim como a 2, também realizou um rica reflexão teórica, no que se refere à metodologia, propôs para a execução do projeto uma metodologia baseada em um “trabalho sistemático junto aos professores de Geografia como vem sendo feito, desde 2004, no Núcleo de Estudos e Pesquisas em Ensino de Geografia (NEPEG) numa forma de aproximação Escola/Universidade e de intervenção desta última no planejamento escolar.” (REGIONAL 3, SUBPROJETO GEOGRAFIA, 2011/2012, p. 5)

Tais singularidades evidenciam que a efetivação de propostas na prática é dependente dos atores envolvidos no programa, que assumem, portanto papel fundamental.

Quanto aos subprojetos referentes ao Edital 061/2013 CAPES, destaca-se que houve uma ampliação do quadro de bolsistas. A Regional 2, passou a ter um quadro de 21 bolsistas de iniciação a docência, 04 professores supervisores e 2 escolas parceiras. A Regional 3 ampliou o quadro de bolsistas de iniciação a docência para 22, 04 professores supervisores e 2 escolas parceiras. Em que pese à ampliação do número de bolsas, ambas as Regionais, mantiveram o mesmo subprojeto, realizando pequenas alterações que não influenciaram em seus princípios norteadores. Já a Regional 1 manteve seu número de bolsistas, mas apresentou uma reestruturação da sua proposta de ação, que passou a ter como objetivos gerais proporcionar ao acadêmico: experiências da atividade docente na Educação Básica, aprimoramento de sua formação; e aperfeiçoamento do ensino de Geografia na unidade escolar.

A nova proposta da Regional 1, elencou a pretensão de fortalecer e valorizar o Curso de Licenciatura em Geografia, através da redução da evasão; qualificar a formação inicial de professores em Geografia; contribuir para a formação continuada do professor (a) supervisor (a), através da participação em grupos de estudo e a articulação com a Universidade; refletir sobre a articulação entre teoria e prática na formação inicial e continuada de professores, aproximar Universidade e educação básica, contribuir com a melhoria do ensino de Geografia e a redução dos índices de reprovação na unidade escolar, fomentar o debate sobre formação de professores, ensino e currículo de Geografia, produção e uso de materiais didáticos e métodos, tanto na universidade quanto na educação básica; desenvolver materiais didáticos e metodologias que aprimorem o ensino de Geografia, bem como a aproximação da disciplina ao cotidiano dos alunos.

Com as mudanças no subprojeto da Regional 1, que podem ser avaliadas como positivas, contemplou-se um conjunto de ações demandadas para a formação

qualificada do professor, passando a se ter dois subprojetos de Geografia pensando o alcance da práxis, por meio do PIBID.

Em relação aos subprojetos 2013, nota-se que nas Regionais 2 e 3, eles foram elaborados pelo mesmo coordenador de área do subprojeto de 2011, o que justifica a não alteração dos princípios do programa. Quanto a Regional 1, houve uma alteração de coordenador do programa no segundo semestre de 2012, o que implicou também na reestruturação do projeto.

Considerando as mudanças positivas identificadas no subprojeto 2013 da Regional 1 como, por exemplo, a proposta de grupos de estudos sobre a formação inicial de professores de Geografia e a realidade do ambiente escolar, que não foi apresentada no anterior, ressalta-se que há uma diferença na formação dos professores coordenadores que elaboraram os projetos. O projeto 2011 foi escrito por um coordenador cuja atuação de pesquisa está voltada principalmente à área física e o mesmo possui ampla experiência no Ensino Superior.

Já o projeto de 2013 foi elaborado por um coordenador, cuja área de atuação na pesquisa está ligada à Geografia Humana, possui uma carreira recente na universidade, porém apresenta vasta experiência na educação básica. Ressalta-se ainda, que este segundo coordenador ministra disciplinas ligadas aos saberes didático-pedagógicos na instituição de Ensino Superior.

Essa questão revela a importância de que as ações do programa sejam coordenadas por profissionais que conheçam a realidade da educação, tendo-a como objeto de suas pesquisas. Outra consideração a ser pontuada, refere-se a continuidade de propostas iniciadas, observou que os subprojetos, que apresentaram trocas da equipe, incluindo coordenadores de área, apresentam uma proposta com mais fragilidades. Entende-se que essa realidade se dá, porque ocorre uma descontinuidade no ciclo teoria – prática – teoria, capaz de fomentar uma reflexão das ações.

Em um primeiro momento, é possível afirmar que as propostas inseridas nos subprojetos, estão de acordo com os objetivos propostos pelo PIBID. Então, uma análise dos relatórios permitirá averiguar como esses objetivos têm se efetivado nas ações desenvolvidas pelos subprojetos.

RELATÓRIOS DE ATIVIDADES: REFLETINDO SOBRE AS AÇÕES

Inicialmente foram investigados os relatórios dos alunos bolsistas de iniciação a docência (BID), em sequência dos professores supervisores da rede, e por fim dos coordenadores de área. Foram analisadas ações de 34 BIDs, descritas em 24 relatórios, uma vez que alguns elaboraram em duplas.

Os relatórios apresentam a seguinte estrutura: identificação, objetivos, descrição das atividades previstas e desenvolvidas, descrição das atividades previstas e não desenvolvidas, descrição das atividades não previstas e desenvolvidas, considerações finais e perspectivas para o próximo semestre.

Como forma de sintetizar alguns dados, realizou-se uma análise que contemplou os objetivos, as atividades desenvolvidas de maneira generalizada, as atividades não realizadas e as considerações finais. Considera-se importante apresentar algumas ressalvas quanto aos relatórios. Observou-se que nem sempre havia uma adequação do conteúdo ao que se pediam alguns relatórios, por exemplo, não apresentaram, de fato, quais eram os objetivos do subprojeto, outros

não explanaram as ações desenvolvidas. Tais situações dificultaram a análise dos mesmos. A fala abaixo exemplifica a situação descrita:

Ao ingressarmos no PIBID, temos a oportunidade de adquirir experiência do ambiente que é constituído dentro da sala de aula, visto [...] que é um projeto que nos permite alavancar nossa carreira. O conhecimento e experiência adquiridos tem uma grande importância na formação como pibidianos, onde vivenciamos a realidade da sala de aula e podemos nos habituar e nos moldar desde o início da nossa vida acadêmica até a formação, para atender as necessidades dos alunos com mais eficiência (RELATÓRIO BID 14, 2014, p. 01).

Neste trecho o bolsista faz referências ao papel do PIBID em sua formação, não apontando quais eram os objetivos a serem alcançados com o desenvolvimento do subprojeto.

Um segundo exemplo pode ser identificado no relatório de número 16, em que o espaço destinado a tratar das atividades desenvolvidas foi preenchido por um referencial teórico, que descrevia a importância do uso de maquetes no processo de ensino-aprendizagem. O mesmo não cita em nenhum momento, o que foi realizado nem se as maquetes foram utilizadas.

A análise permitiu identificar diferenças na maneira como os objetivos do programa são pensados. De maneira geral, podemos identificar dois grupos, o primeiro que pautou sua proposta em objetivos que visam unicamente impactar a educação básica, e o segundo é possível identificar uma preocupação com a formação dos envolvidos de maneira generalizada, sendo pibidianos, supervisores, coordenadores e alunos da educação básica.

Esta situação evidencia um descompasso com os objetivos do programa, diferente do que foi identificado nos subprojetos. A elaboração das metodologias, com vistas a melhorar a Educação Básica é importante, no entanto, apenas essa prática não subsidia uma formação qualificada.

Algumas variáveis aparecem com maior frequência, dentre os objetivos: **criar estratégias de ensino** é a variável que mais aparece sendo apontada em 17 dos 24 relatórios analisados. Em geral os alunos pibidianos vinculam a elaboração de metodologias como uma ação capaz de melhorar a educação básica.

O objetivo **melhorar a educação básica**, também é apontado de maneira direta em 10 dos relatórios, evidenciando uma relevante preocupação que os subprojetos possuem em relação à temática. Ainda pensando nos alunos da escola, 6 relatórios afirmaram ter como objetivo **conhecer a realidade de vivência dos alunos**, pois, acreditam que o ensino deve ter um significado para eles.

No que diz respeito a alguns objetivos que nos permitem concluir uma **preocupação com a formação**, apenas um citou especificamente essa meta, englobando todos os envolvidos, inclusive os professores coordenadores.

O planejamento de atividades é citado em 10 relatórios como sendo um dos objetivos. Pensando na necessidade de saberes pedagógicos, avalia-se este como um objetivo que deveria ser primordial em todos os relatórios, pois aproxima os pibidianos de uma prática que deve ser amplamente realizada por professores. **Desenvolvimento de pesquisas** foi citado em apenas 2 relatórios.

Considerando a importância da pesquisa e de saberes pedagógicos para a formação docente, quando um número reduzido de relatórios apontam esses

elementos como objetivos revela-se a falta de esclarecimento que os alunos pibidianos possuem acerca dos princípios e dos saberes necessários para a formação docente. Destaca-se que tal esclarecimento deveria ser mediado principalmente pelos professores coordenadores de área.

Foram apontados também como objetivos nos relatórios, em 6 deles, a **valorização da Geografia**, e a **valorização do professor** citado em 4 relatórios. Entende-se que ambos os processos de valorização são importantes, pois o primeiro pode contribuir diretamente com a formação crítica dos alunos, enquanto o segundo é fator central para a melhoria da educação básica.

Um número de 14 relatórios afirmou que se tinha como objetivo a **vivência da prática**, mas, apenas 5 citaram a importância da teoria. Destaca-se que apenas uma aluna citou a integração de ambos, num processo de concretização da práxis. Postula-se aqui mais uma vez, que a prática por si só não é formadora, ela só toma essa dimensão a partir da reflexão, e esta carece do embasamento teórico.

A análise dos objetivos de forma geral permitiu observar que apesar de estarem inseridos no mesmo programa, sob a hierarquia de um projeto institucional, os subprojetos que estão divididos em três regionais da UFG possuem formatos diferentes, que refletem diretamente sobre as possibilidades formativas.

A análise das atividades desenvolvidas indicaram um grupo de 7 atividades realizadas com maior frequência nos subprojetos, destaca-se a aplicação de metodologias, mencionadas em 17 relatórios.

Em sequência o planejamento de atividades é apontado em 9 relatórios como atividade executada. Vale ressaltar que o planejamento é apontado na esfera de organização administrativa do programa, da aplicação de metodologias e de elaboração de trabalhos científicos.

Observações, monitorias, e a participação em eventos foram apontadas em 7 relatórios. Aqui é importante fazer um paralelo com os objetivos, pois, apesar de apenas 2 relatórios apresentarem o objetivo da pesquisa, houve um total de 7 relatórios indicando participação em publicação de trabalhos em eventos científicos. Assim, conclui-se que ainda que não seja apontada como um objetivo específico, o PIBID gera mecanismos que incentivam a pesquisa. Da mesma maneira, nos objetivos, nas atividades desenvolvidas, apenas 5 alunos descreveram ações que compreendiam estudos teóricos, e participação em cursos de formação.

Mencionando as ações previstas e não executadas, de maneira generalizada todas elas se referem às ações práticas que não foram executadas, como: reforma de maquetes, elaboração de cartazes. No entanto, há uma exceção, em que se aponta uma atividade teórica que não pode ser executada em virtude de ajustes no cronograma. A mesma seria uma roda de conversa sobre avaliação, o que se acredita ser de grande valia para a formação de professores, uma vez que a avaliação também é uma prática contínua na profissão docente.

Estas situações indicam que as ações do PIBID Geografia UFG, estão em muitos momentos centradas apenas na prática, o que não é suficiente para a formação docente qualificada, pois, há outros aspectos necessários para a atuação do professor.

As considerações finais apresentam relatos de como os alunos têm sentido o impacto do PIBID em sua formação, como exemplificado abaixo:

O desenvolvimento do subprojeto de Geografia proporcionou a oportunidade a nós pibidianos vivenciar a realidade de uma escola pública e diagnosticar suas principais dificuldades e os anseios da

comunidade escolar, analisar as práticas docentes dos professores, o projeto político pedagógico da escola, os programas da disciplina de Geografia e os recursos didáticos disponíveis para os professores, possibilitou a nos experiência que permitirão refletir e reagir a diversas situações durante nossas futuras atividades como licenciados em Geografia (RELATÓRIO BID 12, 2013, p. 5).

Alguns aspectos observados merecem ser citados: durante a análise identificou-se um único relatório que pontuou a necessidade de que as metodologias desenvolvidas pelo programa fossem aprimoradas para atender também aos alunos portadores de necessidades especiais. Considerando o caráter social do ofício do professor, entende-se que esta é uma preocupação importante, e deve ser contemplada por todos os subprojetos que por ventura vierem a lidar com essa situação.

O programa é apontado em 4 relatórios como um complemento ao estágio, como pode ser observado na fala abaixo;

Durante 1 ano e meio atuando como bolsistas do PIBID, tivemos oportunidade de nos aproximar da realidade escolar, pois, a experiência dos estágios não oportuniza a prática de verdade. Conhecemos melhor o cotidiano escolar com seus imprevistos, a realidade da educação, observamos os desafios enfrentados pelos professores, alunos, e demais envolvidos no processo educacional. As atividades executadas contribuíram para a aprendizagem e desenvolvimento dos alunos e também para o nosso (RELATÓRIO BID 10, 2013, p. 5).

A análise dos relatórios dos BIDs suscitou pontos importantes acerca da experiência formativa do PIBID. Inicialmente, é possível apontar que um conjunto de relatórios descrevem ações direcionadas fundamentalmente à melhoria da educação básica, não são mencionados aspectos ligados à formação dos licenciandos.

Observou-se que há um segundo grupo, que aparenta compreender a experiência do programa como sendo multi formativa, capaz de atuar positivamente na educação básica, na formação dos licenciandos e dos professores supervisores. Mas, a formação do coordenador de área foi citada uma única vez, o que indica que o programa não é visto como uma experiência formativa para o professor universitário.

O relatório dos professores supervisores apresenta a mesma estrutura dos BIDs. Dessa forma, inicialmente, realizou-se uma análise dos objetivos. Do total de 7 relatórios disponibilizados, apenas 6 foram considerados na análise, pois um deles apresentou conteúdo idêntico ao de um relatório de BID.

Identificou-se que aparecem em 5 dos 6 relatórios analisados os objetivos de acompanhar, **organizar e facilitar a aplicação de metodologias e melhoria da educação básica**. A **valorização da Geografia** é apontada como objetivo em 3 relatórios.

Indicou-se como objetivo também **a integração entre escola e universidade**. Em menor frequência, apareceram em 2 relatórios os objetivos ligados especificamente à formação docente inicial. Sendo participação de oficinas pedagógicas; **aproximar pibidianos da realidade da profissão**.

A valorização da profissão e a troca de experiências formativas entre BID e supervisores, apareceram em único relatório. A análise dos objetivos permite

identificar que assim como parte expressiva das ações dos BIDs, as práticas dos supervisores indicam estar mais preocupadas com a melhoria da educação básica, por meio da aplicação de metodologias diferenciadas. Considera-se uma porcentagem muito baixa, que apenas 1 professor tenha considerado a proposta do programa, como uma possibilidade de formação continuada.

Quanto às ações desenvolvidas, as citadas com maior frequência são: **auxílio na aplicação de metodologias** com 6 ocorrências, **participação em eventos e planejamento** indicada por 4 professores. Outras três variáveis aparecem nos relatórios, sendo elas: **participação em cursos de formação** que é mencionada em 2 relatórios, **avaliação das ações** desenvolvidas e **estudos teóricos** dos conteúdos a serem trabalhados apontados em 1 relatório.

Na sequência foram analisadas as considerações finais. Todos os relatórios afirmam que o programa se constitui como uma ação importante, sendo citados os impactos benéficos da educação pública, na formação do licenciando e do professor supervisor e na integração da escola com a universidade.

É importante pontuar que dos relatórios de professores supervisores analisados, é possível identificar que 5 dos professores descrevem suas ações como apenas participantes do programa, com o dever de facilitar a inserção do alunos na escola. Quando mencionam os objetivos, por exemplo, pontuam como sendo: “disponibilizar um horário para a aplicação de questionários e promover oportunidades para desenvolver metodologias de ensino”. Não são apontados posteriormente como essas ações podem impactar na formação dos pibidianos.

Apenas 1 professor coloca-se como co-formador dos alunos licenciandos. Em seus objetivos, ele descreve;

Incentivar e aproximar alunos bolsistas da realidade da escola pública; contribuir para que as observações e intervenções semanais venham fortalecer a futura prática docente de bolsistas; despertar nos bolsistas o desejo da permanência como professores atuantes na escola pública e fortalecer através de trocas de experiências na formação e na prática docente do professor supervisor (RELATÓRIO SUPERVISOR 04, 2014, p. 2).

Em suas considerações finais ele afirma que no PIBID,

Nossas reflexões são constante em tudo que desenvolvemos. Todos nós somos avaliados e somos avaliadores em diferentes estágios: professores coordenadores, professores supervisores, acadêmicos bolsistas, coordenação da escola, direção da escola, alunos da escola, enfim, somos constantemente observados pelo que fazemos e precisamos dar respostas positivas para aqueles que esperam o melhor de cada um de nós. [...] Apresento minha experiência como professor, coordenador, vice-diretor e profundo conhecedor da escola em que atuo por mais de 17 anos, e então trocando ideias, aprendemos juntos, o aprender é contínuo e mútuo no seu convívio diário (RELATÓRIO SUPERVISOR 04, 2014, p. 03).

A fala desse professor difere-se das demais, ele considera que sua experiência é capaz de auxiliar na formação dos alunos, mas entende que a

participação no programa gera uma integração que é capaz de mantê-lo em processo de formação contínua.

A análise dos relatórios de todas as instâncias demonstrou uma grande preocupação em contribuir com a melhoria da educação básica por meio da criação e aplicação de novas estratégias de ensino. Notou-se que a preocupação com a formação de professores também é citada nos mesmos, porém em uma quantidade menor.

Quanto aos relatórios dos coordenadores institucionais, eles apresentam uma estrutura diferenciada, sendo que inicialmente trazem dados de identificação, posteriormente uma apresentação, atividades desenvolvidas, com explanação dos objetivos e dos resultados alcançados, descrição da produção educacional gerada, descrição dos impactos das ações, dificuldades encontradas e considerações finais.

Considerando a estrutura dos relatórios, iniciou-se a análise nas atividades desenvolvidas. Um total de 6 relatórios foram analisados, todos eles apresentaram atividades vinculadas à **elaboração de metodologias** com vistas à intervenção na educação básica. Atividades de produção de jogos, maquetes, vídeos, bonecos de pano, pluviômetros, croquis, bússolas caseiras, são apontadas como materiais didáticos produzidos. Segundo os relatórios, o uso desses recursos ofereceu uma melhoria na educação básica, despertando os alunos da educação básica para a importância de se estudar Geografia.

A **realização de pesquisas** também foi apontada em todos os relatórios, que apresentaram um número elevado de artigos, resumos expandidos e relatos de experiências publicados, em eventos locais, regionais e nacionais.

Atividades visando **integração entre a escola e a universidade** foram apontadas em 4 relatórios, essas podem ser exemplificadas pela visita de alunos da educação básica aos laboratórios da universidade e monitorias realizadas neste mesmo local.

Ações com vistas a **aprendizado teórico** foram mencionadas em 3 relatórios, são exemplos a realização de rodas de conversas entre os bolsistas acerca de temas que seriam desenvolvidos na escola, dos documentos da escola e grupos de estudos para discussão de textos acerca das atividades da profissão.

A realização de cursos de formação para BIDs e supervisores aparece em três relatórios, podendo ser exemplificados, pela participação em minicursos; palestras; e cursos de extensão, como o de formação de professores de Geografia.

Descrevendo os impactos das ações, todos os relatórios informam que o PIBID atua na formação de todos os seus envolvidos. Dessa maneira, há uma qualificação na formação inicial, as metodologias têm contribuído com a melhoria da educação básica, e o professor supervisor, por meio do PIBID, tem a possibilidade de refletir sobre suas práticas, reaproximar-se da academia, e ainda contribuir com a formação dos pibidianos.

As considerações finais, de maneira geral trazem uma satisfação dos coordenadores quanto aos resultados do programa, afirmando-se que mesmo diante dos resultados já alcançados, ainda há metas para serem atingidas.

O cruzamento das informações analisadas permitiu identificar que, os sujeitos que mais se aproximam (segundo as informações presentes nos relatórios) de uma experiência formativa qualificada, são integrantes de uma mesma equipe. Ou seja, os relatórios de BID que se destacaram por apontarem a importância não só da prática, mas também da teoria, e o professor supervisor que se colocou como co-formador dos bolsistas fazem parte de um mesmo subprojeto, coordenado por

um professor que mencionou a realização não só da aplicação de metodologias como também a participação em oficinas e mini cursos, e grupos de estudos.

Essa situação chama atenção para as singularidades organizacionais de cada Regional, evidenciando que a proposta do programa não garante experiências formativas qualificadas a todos, desta forma é necessário reafirmar a importância de adotar padrões criteriosos nos editais quanto a quem pode assumir a coordenação de área do programa, bem como quais exigências mínimas para o professor supervisor.

Uma análise geral dos relatórios permite afirmar que em que pese as dificuldades encontradas, e pontos a serem aprimorados, o PIBID Geografia UFG tem promovido práticas capazes de fomentar uma formação qualificada, no entanto, é importante reafirmar a importância da teoria e da reflexão no âmbito de tais práticas, a fim de assegurar que essas ações realmente forneçam uma melhoria na formação.

Ainda sobre os relatórios, observou-se que vários deles foram elaborados desprovidos de certas preocupações, como por exemplo, o cuidado de preencher os as informações, segundo o que estava sendo solicitado. Como já mencionado, havia um grande número de relatórios, cujo conteúdo não correspondia ao que se pedia. Notou-se também relatórios idênticos, mesmo em se tratando de atores diferentes. Os dados dos relatórios são importantes indicadores do alcance das práticas do programa em cada indivíduo, assim, entende-se que ainda que as ações sejam desenvolvidas em conjunto, é interessante que os relatórios evidenciem o impacto do programa na formação de cada indivíduo.

Mesmo sabendo que os relatórios demandam tempo e acabam assumindo um caráter burocrático no PIBID, entende-se que é fundamental que se dedique maior atenção a eles, a fim de evitar que sejam encontrados erros, e superficialidades que dificultam atribuir ao programa seu real potencial formador.

CONSIDERAÇÕES FINAIS

Ao analisar a proposta e as experiências práticas do PIBID de Geografia na UFG através dos relatórios procurou-se evidenciar como essa política pública estava se concretizando enquanto experiência formativa para os licenciandos de Geografia.

Inicialmente, verificou-se quais as principais demandas para a formação docente no cenário contemporâneo. Observou-se que todas elas contemplam a formação do aluno pautada em diversos saberes acoplando saberes específicos da ciência, saberes didático-pedagógicos e saberes experienciais, para que estes possam subsidiar uma atuação prática qualificada.

A propor uma formação substanciada também em saberes experienciais concorda-se que apenas uma base teórica, não é capaz de possibilitar uma formação eficiente. Os saberes experienciais carecem de reflexão, defendendo que há uma preocupação real de que os professores repensem suas práticas, possibilitando assim, uma formação continuada. Logo se toma como base uma formação centrada na relação teoria – prática – teoria que se converte em práxis.

Uma análise do PIBID enquanto política pública revelou que se trata de uma iniciativa que visa qualificar a formação de professores, para que através disso a educação básica seja impactada positivamente, pois, já se reconhece que uma formação precária de professores, afeta e compromete o processo de ensino-aprendizagem.

Ao avaliar os editais é possível conferir que inicialmente o Programa apresentava uma ideia centrada especificamente na prática, ou seja, acreditava-se que o BID deveria ir para a escola, e isso o formaria. Porém, em seu Regulamento, aprovado 5 anos após a abertura do primeiro edital, nota-se um grande avanço, pois abandona-se esse equívoco e adere-se a ideia de uma integração da teoria com a prática.

Mediante a análise das informações coletadas nos instrumentos já descritos, observou-se que o PIBID Geografia na UFG apresentou em seus objetivos uma proposta consistente que, se executada, de fato, poderá possibilitar um avanço no processo formativo dos licenciandos e também contribuir com a melhoria da educação básica.

A análise dos relatórios de atividades permite considerar apenas os impactos positivos do programa na formação dos graduandos, apesar de afirmarem constantemente que o Programa refletiu benéficamente sob a educação básica, os dados disponibilizados não permitem avaliar os resultados nas escolas participantes.

Na tentativa de aproximar-se de uma possível indicação desses resultados, analisou-se os dados do IDEB das escolas participantes, e constatou-se a maior parte delas apresentaram uma melhoria em seu desempenho na avaliação. No entanto, sabe-se que muitos outros fatores podem ter contribuído para isso, logo se considera que seria importante buscar meios de materializar os resultados da escola básica. É de extrema importância que se criem meios de avaliar as implicações do PIBID na educação básica.

Em princípio, é preciso afirmar que a análise mostrou que não há possibilidades de fazer grandes generalizações do PIBID Geografia na UFG, uma vez que, as propostas ocorrem de maneira independente em cada Regional. Apesar de estarem submetidas à mesma coordenação institucional e inseridos no mesmo projeto, observou-se que há uma separação evidente no processo de execução das atividades de cada Regional.

Concretamente, ambos têm buscado qualificar a formação docente, no entanto, os caminhos adotados para tal, têm sido diferentes. Essa realidade está intimamente vinculada às singularidades dos sujeitos envolvidos, e à maneira como tem se dado a gestão do grupo.

Mediante a conclusão dessa pesquisa reconhece-se que é importante continuar as pesquisas avaliando as práticas desenvolvidas pelos pibidianos, para além dos documentos.

REFERÊNCIAS

BITTAR, Mariluce; OLIVEIRA, João Ferreira de; MOROSINI, Marília (Org.). **Educação Superior no Brasil: 10 anos pós-LDB**. Brasília, DF: Instituto de Estudos e Pesquisas Educacionais Anísio Teixeira, 2008.

BRASIL, Ministério da Educação. **Lei nº 9394 de 20 de dezembro de 1996**. Estabelece as Diretrizes e Bases da Educação Nacional. Diário Oficial da República Federativa do Brasil, Brasília, nº 2048, pp. 27833-27841, 23 de dezembro de 1996. Disponível em: http://www.planalto.gov.br/ccivil_03/leis/l9394.htm. Acesso: 15 jan. 2016

BRASIL. Lei nº. 11.502, de 11 de julho de 2007. Modifica as competências e a

estrutura organizacional da fundação Coordenação de Aperfeiçoamento de Pessoal de Nível Superior - CAPES. **Diário Oficial da União**. Brasília, DF, 11 jul. 2007. p. 5. Disponível em: http://www.planalto.gov.br/ccivil_03/_Ato2007-2010/2007/Lei/L11502.htm. Acesso em: 08 de janeiro de 2016.

BRASIL. Lei nº. 5.540, de 28 de novembro de 1968. Fixa normas de organização e funcionamento do ensino superior e sua articulação com a escola média, e dá outras providências. **Diário Oficial da União**. Brasília, DF, 29 nov. 1968. p. 10369. Disponível em: http://www.planalto.gov.br/ccivil_03/LEIS/L5540.htm. Acesso em: 08 de janeiro de 2016.

BRASIL. Lei nº 12.014, de 6 de agosto de 2009. Altera o art. 61 da Lei nº 9.394, de 20 de dezembro de 1996, com a finalidade de discriminar as categorias de trabalhadores que se devem considerar profissionais da educação. **Diário Oficial da União**. Brasília, DF, 6 ago. 2009. p. 1. Disponível em: http://www.planalto.gov.br/ccivil_03/ato2007-2010/2009/lei/l12014.htm. Acesso em: 08 de janeiro de 2016.

CAPES. **Regulamento PIBID 2013**. Brasília, 2013. 24 p. Regulamento. Disponível em: https://www.capes.gov.br/images/stories/download/legislacao/Portaria_096_18jul13_AprovaRegulamentoPIBID.pdf Acesso em: 17 de setembro de 2015

CAPES. **Relatório de gestão PIBID 2009-2013**. Brasília, 2014. 129 p. Relatório. Disponível em: <https://www.capes.gov.br/images/stories/download/bolsas/2562014-relatorio-DEB-2013-web.pdf>. Acesso em: 15 de setembro de 2015

CAVALCANTI, L. de S. **O Ensino de Geografia na Escola**. Campinas: Papirus, 2013.

ECHALAR, A. D. L. F. PEIXOTO, J. CARVALHO, R. M. A. Ecos e repercussões. In ECHALAR, A. D. L. F. PEIXOTO, J. CARVALHO, R. M. A. **Ecos e repercussões dos processos formativos nas práticas docentes mediadas pelas tecnologias: a visão de professores da rede pública da educação básica do estado de Goiás sobre os usos de tecnologias na educação**. Goiânia: Kelps, 2015. pp. 17-23.

EDITAL MEC / CAPES / FNDE. **Chamada pública PIBID**. 2007. Disponível em: https://www.capes.gov.br/images/stories/download/editais/Edital_PIBID.pdf Acesso em: 15 de setembro de 2015

FUNDAÇÃO CARLOS CHAGAS. **Um estudo avaliativo do Programa Institucional de Bolsa de Iniciação a Docência (PIBID)**. São Paulo: FCC/CEP, 2014. Disponível em: <https://www.capes.gov.br/images/stories/download/bolsas/24112014-PIBID-arquivoAnexado.pdf> Acesso em: 15 de setembro de 2015

GAUTHIER, C. *et. al.* **Por uma teoria da pedagogia**: pesquisas contemporâneas sobre o saber docente. Ijuí: Editora Unijuí, 1998.

GERHARDT, Tatiana Engel; SILVEIRA, Denise Tolfo; (Org). **Métodos de Pesquisa**. Porto Alegre: Editora UFRGS, 2009. Disponível em: <http://www.ufrgs.br/cursopgdr/downloadsSerie/derad005.pdf> Acesso em: 24 de setembro de 2016 (ISSN 1678—698X) <http://www.periodicos.rc.biblioteca.unesp.br/index.php/estgeo>

Janeiro de 2016.

KHAOULE, A. M. K.; SOUZA, V.C. Desafios atuais em relação à formação do professor de Geografia. In: SILVA, E. I. PIRES, L. M. **Desafios da Didática de Geografia**. Goiânia: Editora PUC-GO, 2013.

LIBÂNEO, J. C.; OLIVEIRA, J. F.; TOSCHI, M. S. **Educação escolar: políticas, estrutura e organização**. 10 ed. São Paulo: Cortez, 2012.

NEVES, C.M.C. PIBID: Integração entre universidade e educação básica. **Revista Presença Pedagógica**, v. 20, n. 17, pp.5-8, mai./jun., 2014. Entrevista concedida a Rosângela Guerra.

PEIXOTO, J. *et. al.* Formação para uso de Tecnologias : os sentidos atribuídos pelos professores. In: ECHALAR, A. D. L. F. PEIXOTO, J. CARVALHO, R. M. A. **Ecos e repercussões dos processos formativos nas práticas docentes mediadas pelas tecnologias: a visão de professores da rede pública da educação básica do estado de Goiás sobre os usos de tecnologias na educação**. Goiânia: Kelps, 2015. pp. 71-84.

PIRES, L.M. **Culturas geográficas de alunos jovens: uma referência para formação de professores de Geografia**. 2013. 267 f. Tese (Doutorado em Geografia) – Instituto de Estudos Sócio ambientais, Universidade Federal de Goiás, Goiânia, 2013.

PRODANOV, Cléber Cristiano; FREITAS, Ernani Cesar. **Metodologia do Trabalho Científico**. 2ª ed. Novo Hamburgo: Feevale, 2013.

TARDIF, M. **Saberes docentes e formação profissional**. 17 ed. Petrópolis: Vozes, 2014.

UNIVERSIDADE FEDERAL DE GOIÁS. **Relatório de atividades dos bolsitas de iniciação a docência do subprojeto de Geografia: Projeto Institucional do Programa de Bolsas de Iniciação a Docência (2011/2013)**. Goiânia, 2013. Relatório.

UNIVERSIDADE FEDERAL DE GOIÁS. **Relatório de atividades dos bolsistas de iniciação a docência do subprojeto de Geografia: Projeto Institucional do Programa de Bolsas de Iniciação a Docência (2014)**. Goiânia, 2015. Relatório.

UNIVERSIDADE FEDERAL DE GOIÁS. **Relatório de atividades dos coordenadores de área subprojeto de Geografia: Projeto Institucional do Programa de Bolsas de Iniciação a Docência (2011/2013)**. Goiânia, 2013. Relatório.

UNIVERSIDADE FEDERAL DE GOIÁS. **Relatório de atividades dos coordenadores de área subprojeto de Geografia: Projeto Institucional do Programa de Bolsas de Iniciação a Docência (2014)**. Goiânia, 2015. Relatório.

UNIVERSIDADE FEDERAL DE GOIÁS. **Relatório de atividades dos supervisores** *Estudos Geográficos*, Rio Claro, 14(1): 99-122, jan./jun. 2016 (ISSN 1678—698X) <http://www.periodicos.rc.biblioteca.unesp.br/index.php/estgeo>

subprojeto de Geografia: Projeto Institucional do Programa de Bolsas de Iniciação a Docência. (2011/2013). Goiânia, 2013. Relatório.

UNIVERSIDADE FEDERAL DE GOIÁS. **Relatório de atividades dos supervisores subprojeto de Geografia: Projeto Institucional do Programa de Bolsas de Iniciação a Docência (2014).** Goiânia, 2015. Relatório.

UNIVERSIDADE FEDERAL DE GOIÁS. **Subprojeto de Geografia do Programa de Bolsas de Iniciação a Docência - UFG. Regional Jataí.** Jataí, 2012. 4 p.

UNIVERSIDADE FEDERAL DE GOIÁS. **Subprojeto de Geografia do Programa de Bolsas de Iniciação a Docência - UFG. Regional Jataí.** Jataí, 2013. 5 p.

UNIVERSIDADE FEDERAL DE GOIÁS. **Subprojeto de Geografia do Programa de Bolsas de Iniciação a Docência - UFG. Regional Goiânia.** Goiânia, 2013. 10 p.

UNIVERSIDADE FEDERAL DE GOIÁS. **Subprojeto de Geografia do Programa de Bolsas de Iniciação a Docência - UFG. Regional Goiânia.** Goiânia, 2011. 9 p.

UNIVERSIDADE FEDERAL DE GOIÁS. **Subprojeto de Geografia do Programa de Bolsas de Iniciação a Docência - UFG. Regional Catalão.** Goiânia, 2011. 5 p.

UNIVERSIDADE FEDERAL DE GOIÁS. **Subprojeto de Geografia do Programa de Bolsas de Iniciação a Docência - UFG. Regional Catalão.** Goiânia, 2013. 4 p.

VÁSQUEZ, A.S. **Filosofia da práxis.** Tradução de Luiz Fernando Cardoso. 2 ed. Rio de Janeiro: Paz e Terra, 1977. 453p. Original espanhol.

Artigo submetido em: 11/02/2016

Aceito para publicação em: 31/07/2016

Publicado em: 16/12/2016