



UNIVERSIDADE FEDERAL DE PERNAMBUCO - UFPE
CENTRO DE FILOSOFIA E CIÊNCIAS HUMANAS - CFCH
DEPARTAMENTO DE CIÊNCIAS GEOGRÁFICAS - DCG
PROGRAMA DE PÓS-GRADUAÇÃO EM GEOGRAFIA – PPGeo

JOSIAS IVANILDO FLORES DE CARVALHO

**FORMAÇÃO INICIAL DE PROFESSORES DE GEOGRAFIA POR MEIO DO
PIBID: trajetórias formativas**

RECIFE

2019

JOSIAS IVANILDO FLORES DE CARVALHO

**FORMAÇÃO INICIAL DE PROFESSORES DE GEOGRAFIA POR MEIO DO
PIBID: trajetórias formativas**

Dissertação submetida ao Programa de Pós-Graduação em Geografia da Universidade Federal de Pernambuco, como requisito parcial à obtenção do título de Mestre em Geografia.

Área de Concentração: Regionalização e Análise Regional.

Linha de Pesquisa: Educação, Política, Cultura e Inovação do Espaço Geográfico.

Orientador: Prof. Dr. Francisco Kennedy Silva dos Santos.

RECIFE

2019

Catálogo na fonte
Bibliotecária Valdicéa Alves Silva CRB4/1260

C331f Carvalho, Josias Ivanildo Flores de.
Formação inicial de professores de Geografia por meio do PIBID : trajetórias
formativas / Josias Ivanildo Flores de Carvalho. – 2019.
159 f. : il.; 30 cm.

Orientador: Prof. Dr. Francisco Kennedy Silva dos Santos.
Dissertação (Mestrado) - Universidade Federal de Pernambuco, CFCH.
Programa de Pós-Graduação em Geografia, Recife, 2019.
Inclui referências e apêndices.

1. Geografia. 2. Geografia – Estudo e ensino. 3. Programa Institucional de
Bolsas de Iniciação à Docência (Brasil). 4. Professores de Geografia – Formação.
I. Santos, Francisco Kennedy Silva dos (Orientador). II. Título.

910 CDD (22. ed.)

UFPE (BCFCH2020-020)

JOSIAS IVANILDO FLORES DE CARVALHO

**FORMAÇÃO INICIAL DE PROFESSORES DE GEOGRAFIA POR MEIO DO
PIBID: trajetórias formativas**

Dissertação apresentada ao Programa de Pós-Graduação em Geografia da Universidade Federal de Pernambuco, como requisito parcial para a obtenção do título de Mestre em Geografia.

Aprovada em: 22/08/2019.

BANCA EXAMINADORA

Prof. Dr. Francisco Kennedy Silva dos Santos (Orientador – Examinador Interno)
Universidade Federal de Pernambuco

Profa. Dra. Helena Copetti Callai (Examinadora Externa)
Universidade Regional do Noroeste do Estado do Rio Grande do Sul

Profa. Dra. Ana Regina Marinho Dantas Barboza da Rocha Serafim (Examinadora Externa)
Universidade de Pernambuco

Profa. Dra. Juliana Nóbrega de Almeida (Examinadora Externa)
Governo da Paraíba

Ao meu senhor meu Deus, pois sem minha fé em ti, não teria conseguido.

Ao meu maior amor, minha mãe, Odete Monteiro de Carvalho. Dado que, minhas lutas tem como único propósito proporcionar uma vida melhor para a nossa família.

À minha amada companheira de todos os momentos, Laryssa de Aragão Sousa.

À todos os indivíduos que reúnem energias entorno de uma formação de professores com qualidade para a Educação Básica.

AGRADECIMENTOS

A gratidão é o que me guia. Sendo assim, começo meus agradecimentos de joelhos sob o chão e elevando meus pensamentos ao meu Deus, meu Senhor, que não me deixou desistir, que não me deixou permanecer abatido quando passei pelos momentos inesperados e indesejados. ‘Agradeço a Deus pela minha existência, em ti posso confiar e esperar’.

Meus mais sinceros agradecimentos à minha noiva Laryssa de Aragão Sousa, por permanecer ao meu lado mais uma vez, nesta etapa complexa de minha vida ou melhor de nossas vidas. Muita gratidão por ter lido comigo as versões finais dos capítulos desta dissertação, além de ter contribuído significativamente. És brilhante, és especial e nunca deixe ninguém falar o contrário. Amo-te e vamos sempre em frente.

Muita gratidão à minha mãe Odete Monteiro de Carvalho, pelo incentivo e orações feitas a Deus para que eu pudesse conseguir realizar meus objetivos. Jamais esquecerei tuas lágrimas e as diversas renúncias que fizestes para proporcionar o mínimo para mim e meus irmãos. Se é possível exemplificar o amor humano, posso dizer que o teu amor de mãe é exemplo de doação ao próximo.

Minha eterna e imensa gratidão ao meu orientador Prof. Dr. Francisco Kennedy da Silva Santos, por ter me escolhido como orientando. Não foi apenas eu que te escolhi, acredito que o senhor me escolheu, eu fui atrás e insisti, sou o denominado aluno cola. Meu muito obrigado pela autonomia para realização desta pesquisa e pelas brilhantes colaborações. Peço-lhe desculpas se algo não saiu como o senhor planejou, porém, nunca realizei um papel que não fosse eu mesmo, no mais profundo da essência humana. Gratidão à ti e, sempre terás em mim um amigo e eterno orientando.

Meu muito obrigado e gratidão as professoras doutoras Helena Copetti Callai e Ana Regina Marinho Dantas Barboza da Rocha Serafim por participarem da banca de qualificação e defesa final desta dissertação e, também a Prof.^a Dra. Juliana Nóbrega de Almeida, que aceitou o convite de estar na banca de defesa final, assim agradeço a ambas pelos apontamentos qualitativos e significativos realizados, tendo como único intuito colaborar para que eu pudesse deixar uma contribuição por meio da pesquisa para a sociedade e, em particular para a Educação Geográfica.

Agradeço aos meus irmãos, José Flor, Marcelo Flor, Givanilton Flor, Rodrigo Flor, Marcione Flor (minha única irmã amada), Márcio Flor, Aglailson Flor e a Josivaldo Carvalho (meu irmão caçula tão amado), aos inúmeros sobrinhos e demais familiares (primos, tios, cunhado e cunhadas), que mesmo sem entenderem muito bem o que eu fazia em meus estudos,

conseguiram compreender significativamente que é/era algo que me movia com desejo e paixão. Assim, compreenderam meu isolamento e ausência, me deram apoio dentro de suas limitações.

Ao mesmo tempo que presto uma homenagem (*in memorian*) do meu avô materno Manuel Monteiro de Carvalho e minha avó materna Adalgisa Monteiro de Carvalho, além do meu pai/padrasto amado Boanerges Mussa Zarzar, que partiu tão precoce para morada eterna, estes tiveram papel chave para a sobrevivência da minha família nesta sociedade.

O que seria de nossa vida sem os amigos? Acredito que seria ainda mais difícil. Portanto, agradeço ao amigo e eterno supervisor do PIBID-Subprojeto/Geografia da UFPE, Otávio Cesar Juliano de Souza, por ter compartilhado comigo sua sala de aula e a sua casa ao me acolher sempre que voltava ao Recife para orientação e compromissos acadêmicos. Continue sendo este ser humano especial e sou muito grato a ti, você sabe disso.

Agradeço ao meu amigo Josenildo Pereira e a sua família, que tanto me apoiaram nestes últimos meses de mestrado. São pessoas como vocês que o mundo padece. Podem contar comigo sempre.

Não poderia deixar de agradecer, as irmãs Margarete, Zenilda e Verlúzia da Ordem das Ursulinas de Gravatá-PE, que tanto rezaram e me incentivaram a continuar nos estudos. Para onde eu for, levarei vocês no meu coração. Ao mesmo tempo que agradeço pelas orações do meu padrinho e padre Josué Torres.

Aos meus amigos de ensino fundamental e médio, Josilene Araújo, Marcione Silva, Ivanise Santos, Anderson Felipe e aos amigos Miquéias Danúbio, Keila Cristina e Andressa Santos e (*in memorian*) de Giselda Santos, por sempre estarem na torcida por mim, rezando/orando, aconselhando e nos reencontrando para compartilhar os momentos da vida.

Continuando, também agradeço a todos os meus amigos e colegas que torceram por mim diante dos percalços que surgiram, em especial a minha amiga e hoje Prof.^a Dra. Juliana Nóbrega que é um ser doce, compreensivo e de fé, além de ser inspiração para eu seguir acreditando na humanidade, a minha amiga desde da graduação Valdemira Andrade pelo apoio de sempre; e a um ser de luz chamado Nathali Gomes, obrigado mesmo e, que Deus te abençoe cada dia mais, jamais esquecerei.

Também realizo agradecimentos aos docentes, em especial, aos das disciplinas cursadas durante o mestrado pelos seus ensinamentos que foram fundamentais para a minha formação no Programa de Pós-Graduação em Geografia – PPGeo/UFPE, em particular ao Prof. Dr. Alcindo José de Sá, como aos docentes do Programa de Pós-Graduação em Educação – PPGEDU/UFPE, em especial a Prof.^a Dra. Maria da Conceição Carrilho de Aguiar.

No tempo em que agradeço aos colegas e amigos que fiz em durante as disciplinas cursadas nestes programas, em especial aos colegas George Pereira, Heitor Costa e Thaís Pereira do mestrado em Geografia e a Danyella Gomes doutoranda em Educação; realizamos discussões maravilhosas e aprendemos em conjunto, isto é o que importa, quando se busca aprender.

Não teria como deixar de agradecer, aos assistentes em administração do Programa de Pós-Graduação em Geografia – PPGEO/UFPE, Eduardo Verás pela delicadeza e eficiência e a Pablo Gomes pela simpatia e zelo, além dos prestadores de serviço terceirizado, que mesmo diante de condições adversas, deixam o ambiente acadêmico mais humano e feliz.

Meus mais sinceros agradecimentos e eterna gratidão aos indivíduos da área de Geografia do PIBID-Subprojeto/Interdisciplinar, da Universidade de Pernambuco, *Campus* Mata Norte, que participaram desta pesquisa respondendo ao questionário aberto e ao supervisor de área e a coordenadora institucional pelas informações e atenção. Sem vocês esta pesquisa não seria possível.

Meus maiores agradecimentos ao Conselho Nacional de desenvolvimento Científico e Tecnológico – CNPq, pela bolsa de mestrado que financiou esta pesquisa e minha dedicação exclusiva a pós-graduação *stricto sensu*. Sem financiamento público é quase que impossível realizar uma pesquisa no Brasil.

Por fim e não menos importante, agradeço aos governos do PT, que através de suas políticas de inclusão de jovens pobres e negros no ensino superior, levaram os indivíduos a sonhar para além da graduação, adentrando ao espaço seletivo e altamente concorrido da pós-graduação *stricto sensu* no Brasil. O proletariado ainda encontra formas de resistência frente às formas de opressão do sistema vigente.

“Que todo coração e toda consciência humana, possa um dia desfrutar do verdadeiro sentimento de gratidão para com os seus semelhantes”. (O AUTOR, JULHO DE 2019).

“Não há reforma educacional, não há proposta pedagógica sem professores, já que são os profissionais mais diretamente envolvidos com os processos e resultados da aprendizagem escolar”. (LIBÂNEO, 2011, p. 9).

RESUMO

A presente dissertação é resultado de uma pesquisa que tem como objetivo central: compreender o papel do Programa Institucional de Bolsa de Iniciação à Docência – PIBID na formação inicial de professores de Geografia para a Educação Básica na contemporaneidade. A pesquisa parte da seguinte problemática: como o PIBID-Subprojeto/Interdisciplinar, *Campus* Mata Norte, da Universidade de Pernambuco – UPE contribuiu para a melhoria da iniciação à docência dos egressos da área de Geografia e quais são as influências significativas para os processos de ensino-aprendizagem que a Educação Básica contemporânea exige? O estudo parte da hipótese que o Programa Institucional de Bolsa de Iniciação à Docência – PIBID contribui significativamente por meio do Subprojeto/Interdisciplinar, *Campus* Mata Norte, da Universidade de Pernambuco – UPE para a formação inicial dos egressos da área de Geografia, por meio dos paradigmas da interdisciplinaridade e da pesquisa, diante das demandas que a Educação Básica contemporânea exige. A fundamentação teórica baseia-se em diversos especialistas dos campos da Geografia e da Educação, como: (CALLAI, 2015; CAVALCANTI 2017; CASTROGIOVANNI et al 2011; PAULO, 2016; PINHEIRO, 2015; SANTOS, 2016; SOUZA, 2014; ANDRÉ, 2001; CACETE, 2015; FREIRE, 2016; LIBÂNEO, 2008; GATTI, 2014; PIMENTA, 2008; NÓVOA, 2009, etc.) e em diversos documentos e leis oficiais do Brasil, a exemplo da CF de 1988, a LDB (1996), as DCNs (2002; 2015), a BNCC (2018), entre outros. Esta pesquisa é de cunho essencialmente qualitativa, partindo do entendimento de (MINAYO, 2009; 2018), (CAJUEIRO, 2013) e (DEMO, 2017), tratando-se de um objeto que teve suas ações finalizadas em fevereiro de 2018 e, por trabalhar com indivíduos egressos do PIBID-Subprojeto/Interdisciplinar da área de Geografia, utilizou-se a tipologia de pesquisa ex-post-facto conforme (COHER e FRANCO, 2008) que recomendam ao se trabalhar com políticas educacionais finalizadas. Participaram desta pesquisa 16 (dezesesseis) egressos da área de Geografia do Subprojeto/Interdisciplinar, *Campus* Mata Norte da UPE, no qual responderam a um questionário aberto composto por 19 (dezenove) perguntas. Os resultados obtidos apresentam que o PIBID realmente contribuiu significativamente para a formação inicial de professores de Geografia para a Educação Básica, por meio de ações que levaram os egressos a se inserirem no contexto escolar, a trabalhar com conteúdos transversais, a construírem uma atitude interdisciplinar, a desenvolverem habilidades para a realização de pesquisas que melhorem as práticas pedagógicas em desenvolvimento dos egressos, o que conduziu a um senso mais crítico e reflexivo sobre suas futuras práticas para o ensino de Geografia no âmbito escolar. Observou-se na análise e avaliação dos dados, que por ser um programa recente ainda

necessita de maior divulgação e apoio dos Estados, do Distrito Federal, dos Municípios e da União por meio de suas secretarias de educação, para que possa consolidar a sinergia pretendida entre os professores formadores das IES, os professores co-formadores das escolas públicas das redes de educação e das políticas públicas educacionais, desta forma, conduzindo o programa a se tornar uma política pública de Estado. Com relação aos objetivos elencados pela DEB/CAPES para o PIBID, comprovou-se que devem permanecer, visto que possibilitam dar respostas as demandas para a formação de professores, para o ensino escolar e para as políticas públicas educacionais, no entanto, os fazedores do PIBID no âmbito da prática devem reunir mais esforços para que os objetivos sejam concretizados com a maior eficiência possível. No mesmo caminho, faz-se necessário que o PIBID tenha seu quantitativo de bolsas ampliadas e, que os projetos que escolhem a interdisciplinaridade como foco, precisam de mais apoio e diálogos para que cumpram seu objetivo central, que é proporcionar uma troca colaborativa entre as ciências desde a formação inicial de professores, que poderão ser reconstruídas nas escolas, visando a melhoria das práticas pedagógicas dos professores e o ensino-aprendizagem dos alunos. Diante dos dados, pode-se compreender que o PIBID exerce um papel central na formação inicial de professores de Geografia para a Educação Básica na contemporaneidade, partindo de uma perspectiva de construção dos processos formativos iniciais dos atuais/futuros professores.

Palavras-Chave: Formação Inicial de Professores de Geografia. PIBID. Ensino de Geografia.

ABSTRACT

This dissertation is the result of a research that has as its main objective: to understand the role of the Institutional Teaching Initiation Scholarship Program - PIBID in the initial formation of Geography teachers for Basic Education in contemporary times. The research starts from the following problem: how the PIBID-Subproject/Interdisciplinary, *Campus* Mata Norte, University of Pernambuco - UPE contributed to the improvement of the initiation to teaching of graduates of the Geography area and what are the significant influences for the teaching processes. Learning that contemporary Basic Education requires? The study starts from the hypothesis that the Institutional Teaching Initiation Scholarship Program (PIBID) contributes significantly through the Subproject / Interdisciplinary, *Campus* Mata Norte, from the University of Pernambuco - UPE for the initial formation of the graduates of the Geography area, through the paradigms of interdisciplinarity and research, given the demands that contemporary Basic Education demands. The theoretical foundation is based on several specialists in the fields of Geography and Education, such as: (CALLAI, 2015; CAVALCANTI 2017; CASTROGIOVANNI et al 2011; PAULO, 2016; PINHEIRO, 2015; SANTOS, 2016; SOUZA, 2014; ANDRÉ, 2001; CACETE, 2015; FREIRE, 2016; LIBÂNEO, 2008; GATTI, 2014; PEPPER, 2008; NÓVOA, 2009, etc.) and various official documents and laws of Brazil, such as the 1988 CF, the LDB (1996), the DCNs (2002; 2015), the BNCC (2018), among others. This research is essentially qualitative, based on the understanding of (MINAYO, 2009; 2018), (CAJUEIRO, 2013) and (DEMO, 2017), being an object that had its actions completed in February 2018 and, for To work with individuals coming from the PIBID-Subproject / Interdisciplinary Geography area, we used the ex-post-facto research typology (COHER and FRANCO, 2008) that we recommend when working with finalized educational policies. Sixteen (16) graduates from the Subproject/Interdisciplinary Geography area, Mata Norte *Campus* of UPE, participated in this research, in which they answered an open questionnaire consisting of 19 (nineteen) questions. The results show that the PIBID really contributed significantly to the initial formation of teachers of Geography for Basic Education, through actions that led the graduates to insert themselves in the school context, to work with transversal contents, to build an interdisciplinary attitude, to develop skills for conducting research that improves the pedagogical practices in the development of graduates, which led to a more critical and reflective sense about their future practices for teaching geography in schools. It was observed in the analysis and evaluation of the data, that being a recent program still needs greater dissemination and support from the States, the Federal District, the Municipalities and

the Union through their education departments, so that it can consolidate the intended synergy. Among the HEI teacher trainers, the co-trainer teachers of public schools in education networks and educational public policies, thus leading the program to become a state public policy. Regarding the objectives listed by the DEB/CAPES for the PIBID, it was proved that they must remain, since they make it possible to answer the demands for teacher training, school teaching and educational public policies. PIBID in practice should pool more efforts to achieve the goals as efficiently as possible. In the same vein, it is necessary that PIBID has its number of scholarships expanded and that projects that choose interdisciplinarity as a focus need more support and dialogues in order to fulfill their central objective, which is to provide a collaborative exchange between sciences since the initial formation of teachers, which can be reconstructed in schools, aiming at the improvement of the pedagogical practices of the teachers and the teaching-learning of the students. Given the data, it can be understood that PIBID plays a central role in the initial formation of teachers of Geography for Basic Education in contemporary times, starting from a perspective of building the initial formative processes of current/future teachers.

Keywords: Initial Formation of Geography Teachers. PIBID. Geography teaching.

LISTA DE GRÁFICOS

Gráfico 1 – Indivíduos participantes por sexo de um total de 16 pesquisados	98
Gráfico 2 – Faixa Etária dos Indivíduos Participantes da Pesquisa	100
Gráfico 3 – Tempo como Bolsista PIBID	103
Gráfico 4 – Tempo que concluiu a Licenciatura em Geografia da UPE, Campus Mata Norte	126
Gráfico 5 – Atuação na Educação Básica dos egressos da área de Geografia do PIBID- Subprojeto/Interdisciplinar, Campus Mata Norte da UPE	127

LISTA DE ABREVIATURAS E SIGLAS

BNCC	Base Nacional Comum Curricular
CAPES	Coordenação de Aperfeiçoamento de Pessoal de Nível Superior
CF	Constituição Federal
CP	Conselho Pleno
CFCH	Centro de Filosofia e Ciências Humanas
CNE	Conselho Nacional de Educação
CNPQ	Conselho Nacional de Desenvolvimento Científico e Tecnológico
DCG	Departamento de Ciências Geográficas
DCNs	Diretrizes Curriculares Nacionais
DEB	Diretoria de Formação de Professores da Educação Básica
EBIDGs	Egressos Bolsistas de Iniciação à Docência da área de Geografia
ENEM	Exame Nacional do Ensino Médio
FORPIBID	Fórum Nacional dos Coordenadores Institucionais do Programa Institucional de Bolsas de Iniciação à Docência
FMI	Fundo Monetário Internacional
IES	Instituição de Ensino Superior
INEP	Instituto Nacional de Estudos e Pesquisas Educacionais Anísio Teixeira
LDB	Lei de Diretrizes e Bases da Educação Nacional
LEGEP	Laboratório de Ensino de Geografia e Profissionalização Docente
MEC	Ministério da Educação
NEPEG	Núcleo de Ensino e Pesquisa em Educação Geográfica
PIBIC	Programa Institucional de Bolsa de Iniciação Científica
PIBID	Programa Institucional de Bolsa de Iniciação à Docência
PDI	Plano de Desenvolvimento Institucional
PPI	Projeto Pedagógico Institucional
PNE	Plano Nacional de Educação
PPC	Projeto Pedagógico de Curso

PPP	Projeto Político Pedagógico
UPE	Universidade de Pernambuco
UFPE	Universidade Federal de Pernambuco

SUMÁRIO

1	INTRODUÇÃO: DA DESCOBERTA DO OBJETO AOS CAMINHOS METODOLÓGICOS.....	18
2	A FORMAÇÃO DE PROFESSORES E AS LICENCIATURAS EM GEOGRAFIA	34
2.1	AS DIRETRIZES PARA A FORMAÇÃO DE PROFESSORES DE GEOGRAFIA NA ATUALIDADE.....	50
2.2	A INTERDISCIPLINARIDADE E A PESQUISA COMO PARADIGMAS INOVADORES PARA A FORMAÇÃO DE PROFESSORES DE GEOGRAFIA	63
2.3	(RE)SIGNIFICAR O ENSINO DE GEOGRAFIA PELA FORMAÇÃO INICIAL DE PROFESSORES.....	78
3	É NO CONTEXTO LOCAL DA PRÁTICA QUE AS POLÍTICAS PÚBLICAS EDUCACIONAIS SE FAZEM E REFAZEM: O PROJETO INSTITUCIONAL PIBID DA UPE.....	91
3.1	O PIBID-SUBPROJETO/INTERDISCIPLINAR, CAMPUS MATA NORTE DA UPE	94
3.2	AS VOZES DOS INDIVÍDUOS DA ÁREA DE GEOGRAFIA, EGRESSOS DO PIBID SUBPROJETO/INTERDISCIPLINAR DA UPE, CAMPUS MATA NORTE – UMA ANÁLISE E UMA AVALIAÇÃO.....	97
3.2.1	Caracterizando os indivíduos e conhecendo as ações do PIBID-Subprojeto/Interdisciplinar.....	98
3.2.2	O PIBID e seus objetivos: foram alcançados na prática? uma análise e uma avaliação diante das vozes dos egressos da área de Geografia.....	107
3.2.3	O papel da pesquisa e da interdisciplinaridade no PIBID-Subprojeto/Interdisciplinar da UPE, Campus Mata Norte.....	118
3.2.4	Contributos do PIBID-Subprojeto/Interdisciplinar para a formação de professores de Geografia.....	123
4	CONSIDERAÇÕES FINAIS: ESTE NÃO É O FIM, MAS AO CONTRÁRIO, O RECOMEÇO DE TUDO.....	132
	REFERÊNCIAS.....	143

APÊNDICE A – Carta convite e apresentação da pesquisa elaborada para os egressos da área de Geografia do PIBID-Subprojeto/Interdisciplinar, Campus Mata Norte da UPE.....	157
APÊNDICE B – Questionário confeccionado para os egressos da área de Geografia do PIBID-Subprojeto/Interdisciplinar, Campus Mata Norte da UPE	158

1 INTRODUÇÃO: DA DESCOBERTA DO OBJETO AOS CAMINHOS METODOLÓGICOS

“Para que a educação não fosse uma forma política de intervenção no mundo era indispensável que o mundo em que ela se desse não fosse humano”. (FREIRE, 2016, p. 109).

Para que possa haver uma verdadeira mudança nos paradigmas de ensino-aprendizagem nos moldes que a contemporaneidade exige, faz-se necessário esforços coletivos e articulados por meio de políticas públicas educacionais, elaboradas por governantes, por formadores de professores e pelas entidades civis legais, na pretensão de formar bem os professores para a atuação na Educação Básica, em especial, os que irão lecionar nas escolas públicas.

Estes esforços precisam ter como objetivo central a melhoria da Educação Básica Pública brasileira, porém, a melhoria só será alcançada se os professores em início de formação passem a receber a atenção que merecem, pois sem ela, não haverá rompimento de práticas e pensamentos considerados ultrapassados com relação às escolas, aos professores e as ações desenvolvidas cotidianamente em escolas e IES. Estar-se-á levando em consideração como pensamentos ultrapassados, a ideia que os professores são meros transferidores de conhecimento, que basta “dominar” os conteúdos para lecionar e que os alunos são simples receptáculos do processo do ensinar e aprender.

Entende-se também que as relações sociais e naturais não são estáticas, mas, estão em constante processo de transformação, de dinamismo e interferências mútuas. Com isto, a formação de professores, as políticas públicas educacionais e o ensino-aprendizagem escolar também têm sofrido muitas interferências, transformações e dinamismo nas mais diversas escalas e intensidades. Pode-se afirmar, que as escolas e os professores vêm recebendo e produzindo fenômenos que não estão à margem da sociedade e do sistema produtivo em vigor.

Neste sentido, os fenômenos desde a segunda metade do século XX estão acontecendo em uma velocidade jamais vista, ao pensar e refletir determinada temática esta poderá não ser mais o problema do amanhã que a humanidade e a natureza possam estar enfrentado ou dando a devida atenção para sua solução imediata. Logo, o pesquisador ou pensador deve-se ater para contextualizar, mostrando aos indivíduos que nada é por acaso e, que determinado fenômeno poderá gerar um problema social que foi construído historicamente, podendo ser materializado no espaço geográfico.

Porém, as investigações sobre a temática: formação inicial de professores está constantemente no bojo das discussões teóricas, epistemológicas, sociológicas, filosóficas e históricas do pensamento contemporâneo, através de diversos indivíduos, sejam pesquisadores, professores, governantes e de entidades científicas e sindicais que representam a profissão de professor no Brasil e no mundo.

Esta atenção em relação a formação de professores é fruto de um problema público, que há décadas permeiam os embates educacionais e de outros setores, visto que se busca por meio de pesquisas científicas, de políticas públicas educacionais e de diálogos crítico-reflexivos melhorar os processos formativos dos professores que atuam e dos que atuarão na Educação Básica Pública.

Para Ball et al (1992), Ball (2001), Mainardes (2006; 2009), Oliveira (2011), Lessard (2011), Trevisan e Bellen (2008), Secchi (2010), Mainardes, Ferreira e Tello (2011), Gonzáles e Paz (2013), Oliveira, Lemos e Barcellos (2016), Marques, Andrade e Azevedo (2017) pode-se entender um problema público como um fenômeno que vêm gerando consequências negativas para a sociedade, diante disto, o Estado e os cidadãos irão propor saídas para resolver o ‘problema’.

É importante evidenciar isto, posto que o Programa Institucional de Bolsa de Iniciação à Docência – PIBID surgiu devido as inúmeras fragilidades existentes na formação inicial e contínua dos professores para a atuação na Educação Básica Pública neste país.

Entretanto, faz-se necessário frisar que desde a Constituição Federal - CF de 1988 e da Lei de Diretrizes e Bases da Educação Nacional – LDB de 1996, houveram avanços expressivos em relação aos modelos que foram adotados para a formação do principal mediador do conhecimento escolar, o professor. Para Libâneo, Oliveira e Toschi (2012) a LDB de 1996, após a promulgação da CF de 1988 é uma das maiores conquistas para a educação no Brasil.

Mesmo diante de alguns avanços, como: a formação de professores em cursos de licenciaturas específicas, o aumento na carga horária para a formação de professores por meio das DCNs de 2002 e de 2015, a melhoria nos salários destes profissionais por meio da Lei 11.738, que instituiu o piso nacional do magistério, a partir de 2008, entre outras, há ainda questões que devem ser superadas e melhoradas, para que a formação de professores em geral e em particular dos professores de Geografia torne-se efetivamente significativa, por meio de um processo inicial de formação acadêmica que atenda as novas exigências da Educação Básica e do mundo contemporâneo.

Os professores e as escolas buscam e precisam reafirmar sua função social, que em linhas gerais é contribuir na formação de indivíduos autônomos para viver no mundo. Com isto,

os professores de Geografia necessitam desenvolver suas habilidades na formação acadêmica inicial, na perspectiva de contribuir para formar cidadãos que trabalhem, estudem, cuidem da família, do meio ambiente e respeitem a diversidade social, ao mesmo tempo em que são atuantes na sociedade.

Para isto ocorrer, os indivíduos se guiarão pelos saberes geográficos construídos na escola, que lhes empoderarão para compreender os mais diversos fenômenos presentes no espaço geográfico, através da mediação do professor. O professor de Geografia e os saberes geográficos, mais do que nunca são uma fonte para ajudar na compreensão do mundo.

Contudo, é possível verificar em Paulo (2016) que a formação inicial de professores de Geografia para a Educação Básica não vem atendendo as demandas que uma formação acadêmica inicial deveria proporcionar a estes profissionais, que serão responsáveis por desempenhar funções complexas que demandam criatividade, reflexão, pesquisa, interdisciplinaridade, etc., requisitos estes que são abordados na maioria das vezes teoricamente e superficialmente em alguns momentos na formação inicial destes professores, mas que são pouco praticadas nas universidades, faculdades e posteriormente nas escolas, dado que os licenciandos e licenciados possuem certa dificuldade em realizar uma práxis que ultrapasse a teoria e a prática em suas ações pedagógicas cotidianas.

As licenciaturas na maioria das vezes não surtem os efeitos que os documentos legais e os pesquisadores apontam como essenciais para formar um bom professor. Observa-se que estes acontecimentos não vêm ocorrendo apenas com as Licenciaturas de Geografia, mas, de forma geral com a massiva maioria das licenciaturas que compõem as instituições de formação de professores no Brasil e entre tantos outros países. Formar bem os professores vem sendo um desafio global, porque as subjetividades e as demandas do mundo contemporâneo requerem percorrer caminhos desconhecidos e sair de zonas cômodas de séculos em relação a formação de professores.

Os licenciandos e licenciados em sua grande maioria recebem ou receberam uma formação que não consegue dialogar com as escolas, com os saberes sistêmicos e muito menos com os conhecimentos prévios dos alunos, as práticas formativas dos professores nas faculdades, nos centros de formação de professores e até nas universidades ainda estão enraizadas no modelo 3+1 (PONTUSCHKA, PAGANELLI e CACETE, 2009) e permeadas por uma racionalidade técnica-instrumental (MENEZES e KAERCHER, 2015) que não é libertária em sua completude e que tem seu marco moderno por volta da década de 1930 do século XX, no processo de surgimento das universidades brasileiras a partir do modelo Europeu e Americano.

Esta compreensão sobre estes e outros problemas públicos na formação inicial de professores de modo geral e, em específico da formação de professores de Geografia é fruto de um mergulho crítico-reflexivo sobre a minha própria formação inicial nos dois primeiros anos como licenciando em Geografia, ocorrida no Departamento de Ciências Geográficas – DCG, do Centro de Filosofia e Ciências Humanas - CFCH, da Universidade Federal de Pernambuco – UFPE, que se deu a partir do meu ingresso no ano de 2013, após a aprovação no vestibular COVEST/UFPE e no ENEM em 2012.

Ao cursar algumas disciplinas nos primeiros dois semestres de curso em 2013, notei que havia uma separação dos saberes teóricos científicos da minha licenciatura, que são extremamente importantes e fundamentais para a formação do professor/geógrafo, dos saberes pedagógicos, educacionais, psicológicos, didáticos entre muitos outros saberes necessários para a formação de professores mais inovadores na contemporaneidade.

Daí então, percebi, que mesmo a Geografia sendo uma ciência que prega uma interdisciplinaridade, possuía limitações para realizar ações que dialogassem com os saberes das diversas ciências que compõem a estrutura curricular de suas licenciaturas e, conseqüentemente para a realização da interdisciplinaridade de maneira mais orgânica em seus cursos e nas escolas pelos atuais/futuros professores que demanda um conjunto de habilidades e competências a serem construídos no decorrer da formação inicial.

Deparei-me então, inserido em um processo individualizado de disciplinas, que na grande maioria das vezes não possuía nexos entre si e, com as demandas que são postas aos professores da Educação Básica Pública. Na verdade, vi-me diante de um abismo institucionalizado na formação inicial de professor de Geografia. Que a meu entendimento atual, ocasiona traumas e lacunas nos indivíduos que escolheram a profissão de professor no século XXI.

Estes traumas e lacunas são fruto de uma formação que não está preocupada em acolher os licenciandos e por não existir uma verdadeira articulação entre a escola e as IES, deixando-os que persistem em concluir seu curso de licenciatura descobrir na solidão de sua própria prática, qual o papel do professor, da escola e do ensino de Geografia no mundo contemporâneo.

Isto vai contra o almejado por Nóvoa (2009) ao propor uma formação por dentro da profissão, que indica a cultura profissional como mecanismo para a compreensão dos sentidos da instituição escolar. O que o autor esclarece é que a formação de professores para a Educação Básica, faz-se necessário uma integração dos professores iniciantes com os seus colegas mais experientes, ou seja, os que já lecionam nas redes de educação. Desta forma, pode-se avançar

nas questões de ensino-aprendizagem postas as instituições escolares, aos professores e retomando principalmente a profissionalidade dos professores.

Neste contexto, pontua-se que nenhuma formação inicial possibilita uma formação para toda vida profissional, independente do curso de nível superior escolhido pelos indivíduos. Porém, a formação inicial de professores deve/deveria promover o aperfeiçoamento de habilidades e o desenvolvimento de competências que facilitassem o desenvolvimento profissional da profissão de professor durante todo o seu processo de formação, da formação inicial a formação contínua, ou seja, deve/deveria existir uma boa base na formação de professores, que possibilitassem um continuum da própria formação, de maneira crítica-reflexiva por meio da emancipação dos professores que conduza a uma autonomia eficiente e responsável de suas ações.

Logo, fui desenvolvendo um entendimento que muito das lacunas que passamos na Educação Básica é também consequência de uma formação inicial de professores que raramente dialoga com este nível. Uma parcela dos professores formadores não compreendem ou não querem compreender que as licenciaturas exercem uma função chave para a construção e reconstrução da Educação Básica Pública brasileira e, de uma sociedade menos desigual, uma sociedade melhor para se viver em coletividade, ao realizar uma ligação entre a educação escolar e a educação universitária, além da omissão arquitetada de parcela expressiva dos representantes públicos que estão nos mais importantes cargos de comando da nação.

No mesmo sentido, é oportuno frisar que nesta solidão, nas conversas com colegas de formação e na leitura individual é possível criar um senso crítico-reflexivo para não se tornar um professor refém das falhas que permeiam sua formação. Porém, esta solidão inicial acadêmica não deveria se sobrepor a importância do processo dialógico da ação de formar professores para atuar na Educação Básica Pública.

É reconhecer nossas falhas pressupõe buscar saídas claras para questões que há muito tempo estamos vivenciando. Sabe-se que existe experiências exitosas em muitas IES na formação inicial de professores, porém, o que deve ser proposto no mínimo é uma formação de qualidade em todas as instituições que se credenciam junto ao MEC com a pretensão de formar/habilitar professores no Brasil.

Consciente disto, busquei por meio de pesquisas na internet e por meio de informações junto a técnicos e a colegas na universidade, programas ou ações que pudessem contribuir para o meu desenvolvimento acadêmico e conseqüentemente na melhoria de minha formação inicial como futuro professor de Geografia, que ultrapassasse as disciplinas obrigatórias e a sala de aula acadêmica, já que me forneciam saberes específicos necessários, mas, não me

proporcionava em sua maioria refletir a minha própria formação e as minhas futuras práticas pedagógicas ao relacionar a teoria e a vivência escolar.

Na realidade, não queria me tornar apenas um professor reprodutor de conhecimento, um professor que hoje sei que está pautado no modelo 3+1 e na racionalidade técnica-instrumental. Que privilegia quase sempre, apenas aspectos instrumentais e tradicionais do ensinar, sem levar em consideração os saberes que os indivíduos possuem, suas limitações e suas capacidades para trilhar outros percursos metodológicos e práticos do ensino e do aprender escolar-acadêmico.

Então, ‘descobri’ o Programa Institucional de Bolsa de Iniciação à Docência – PIBID, que em seus objetivos centrais vislumbra melhorar, incentivar e valorizar à docência no Brasil, tendo seu surgimento legal em 2007 e suas atividades iniciadas nas IES e nas escolas no ano de 2009, a partir da união de forças entre o Ministério da Educação – MEC e da Coordenação de Aperfeiçoamento de Pessoal de Nível Superior – CAPES, que segundo Menezes (2017) e o relatório da DEB/CAPES (2014), teve como pano de fundo o exemplo bem sucedido do PIBIC para o incentivo de jovens pesquisadores no Brasil.

Deve-se esclarecer que o PIBID possui dimensão bem maior e mais complexa em relação ao PIBIC, como pontua (MENEZES, 2017), dado que o modelo adotado pela CAPES/DEB para o PIBID, visa promover uma sinergia entre os licenciandos, os professores da Educação Básica Pública, os professores formadores, os coordenadores institucionais, as redes de educação pública e as IES, perante as atividades desenvolvidas no programa, ou seja, existe uma colaboração a partir da perspectiva da reflexão-ação apresentada por Nunes (2006), que estão presentes nos objetivos do programa e na forma de colaboração de seus bolsistas conforme os relatórios da DEB/CAPES (2013; 2014), que propõe uma reflexão por meio da inserção em atividades formativas.

Faz-se necessário evidenciar também que a Coordenação de Aperfeiçoamento de Pessoal de Nível Superior – CAPES, só integrou legalmente a organização, a destinação das bolsas e a avaliação dos projetos institucionais do PIBID das diversas Instituições de Ensino Superior – IES, por meio da alteração legal de nº 11.502 de 2007 a partir de um movimento institucional na presente fundação, movimento este que ficou conhecido como ‘nova CAPES’, uma vez que, esta fundação é ligada ao Ministério da Educação – MEC, que até então só desenvolvia atividades para instituições de Ensino Superior, em programas stricto sensu de mestrados e doutorados.

A CAPES com 68 anos de fundação, proporcionou a formação de profissionais com alto nível que foram atuar em universidades públicas, filantrópicas, privadas, em órgãos de pesquisas científicas, etc., que contribuíram para o desenvolvimento de vários setores no Brasil.

Diante desta verificação, nada mais junto que levar toda experiência da CAPES também para a formação de professores por meio do PIBID, que atuam e atuarão nas escolas das redes básicas de educação do Brasil, objetivando uma melhor qualidade no ensino público, tendo a CAPES como mediador deste processo.

Este programa chamou minha atenção significativamente e quis de imediato fazer parte do mesmo. Então, no ano de 2014 foi aberto o processo seletivo do PIBID-Subprojeto/Geografia da UFPE, *Campus* Recife, esta abertura me possibilitou a oportunidade de tentar fazer parte do PIBID na modalidade discente, mas, não fui selecionado, acredito que meu nervosismo e minha inexperiência em entrevista não colaboraram para um resultado positivo, estando apenas no 3º período da licenciatura e ainda descobrindo o universo acadêmico-científico, que está inserido no modelo capitalista neoliberal do mundo globalizado.

Fiquei triste, pois ser indeferido em algum processo seletivo não é das melhores experiências humanas, dado que muitas vezes criamos expectativas antecipadas e até mesmo fazemos planos pessoais e profissionais. A sociedade capitalista nos faz querer acreditar que um não, é sinônimo de fracasso, de incompetência, mas com o tempo verificamos que para tudo existe uma hora certa para acontecer, quando acreditamos em algo maior, em algo que sentimos, porém não podemos objetivar.

O PIBID concede uma bolsa no valor de R\$ 400,00 reais que proporciona a muitos licenciandos finalizar os seus estudos, comprar materiais de estudos, participar de eventos científicos, se dedicar exclusivamente à sua formação inicial, a não mudar de curso ou desistir da docência.

Para Santos e Cruz (2017) a medida de conceder bolsas a licenciandos é uma forma de reconhecer a importância da docência e dos professores para o Brasil, mesmo que o valor concedido esteja ainda inferior as demais áreas do conhecimento, como as ciências exatas, da saúde e da natureza.

Desta forma, no ano de 2015 ocorreu mais um processo seletivo e após um ano de preparação consegui adentrar e fazer parte do PIBID-Subprojeto/Geografia, no qual participei da equipe durante 1 (um) ano e 11 (onze) meses, de muitas aprendizagens, colaborações, cooperações, acertos e erros que fazem parte de todo o processo para a formação de qualquer indivíduo durante a relação dialógica e complexa do ensino-aprendizagem, seja na Educação Básica ou na Educação Superior.

É importante frisar que ao ser selecionado para participar do PIBID, também fui levado à participar do Laboratório de Ensino de Geografia e Profissionalização Docente – LEGEP, no qual o coordenador de área do PIBID-Subprojeto/Geografia da UFPE, era/é também líder do LEGEP e que no momento da seleção, informou que passaria a fazer parte. Vivenciei intensamente as ações oportunizadas por este grupo e pelo programa, uma vez que entendia que minha formação inicial dependeria em sua grande maioria de meus próprios esforços.

Esta oportunidade me levou a desenvolver minhas quase inexistentes habilidades científicas, dado que pude participar da organização de eventos, confecção de trabalhos científicos, publicar em revistas, viagens técnico-científicas e muita reflexão-crítica sobre o ser professor na contemporaneidade e, constatei que a formação inicial de professores de Geografia, as políticas públicas educacionais e o ensino estão intrinsecamente interligadas, quando almeja-se a qualidade da Educação Básica Pública no Brasil e porquê não dizer no mundo, posto que a educação é um direito universal e ainda necessita ser adotada de forma qualitativa e quantitativa em muitos Estado-Nações.

Diante de tantas experiências proporcionadas pelo PIBID-Subprojeto/Geografia da UFPE, *Campus* Recife e estando em 2016 no meu último ano de graduação, desenvolvi o interesse em realizar uma pós-graduação stricto sensu a partir do convívio com pesquisadores do mestrado, do doutorado e do clima científico existente na universidade.

Assim, em 2016 haveria como desde 1976 a abertura de edital para seleção no mestrado em Geografia, pelo Programa de Pós-Graduação em Geografia – PPGeo, desta forma tive que ‘descobrir’ qual seria meu objeto de pesquisa científica para tentar esta seleção e, caso fosse aprovado, me debruçaria sobre ele na modalidade de mestrando e pesquisador.

Minha escolha imediata foi o PIBID, haja vista que via em mim e nos meus colegas de programa contribuições importantíssimas para a melhoria da Educação Básica Pública, então, propus em meu pré-projeto compreender quais as contribuições deste programa para a formação inicial de professores de Geografia e assim o fiz, após aprovação no PPGeo-UFPE para a turma de 2017, mas realizando algumas mudanças essenciais que são inevitáveis, já que um pré-projeto é algo que sofre constantes mudanças, é uma obra aberta, até a finalização da dissertação e sua defesa perante a banca científica-avaliativa.

A minha passagem pelo PIBID-Subprojeto/Geografia me proporcionou uma formação inicial significativa e contemporânea para a Educação Básica, que pretendeu não reproduzir o modelo tradicional vigente, esta constatação não fica reservado apenas a mim, pois os estudos de Freitas (2016) e Dias (2017) comprovaram que a formação inicial de professores de

Geografia atrelado ao PIBID possibilita avanços no ensino dos saberes geográficos e em práticas pedagógicas mais críticas na sala de aula.

No mesmo sentido em que Gatti, Barreto e André (2011), Neves (2012) e Gatti et al (2014) destacaram que o PIBID proporciona uma formação mais qualificada, contribui para a valorização da docência, e para uma maior articulação entre as IES e as redes básicas de ensino, contribuindo no ensino e na aprendizagem de alunos da Educação Básica, entre muitos outros pontos necessários para a transformação significativa do nosso sistema de educação.

Conhecedor disto, construí a curiosidade de saber como ocorria a formação de professores de Geografia atrelada com o PIBID e quais os reflexos na formação dos egressos do programa, porém não mais como subprojeto específico e sim articulado com uma proposta interdisciplinar, que requer a mobilização de saberes e práticas mais desafiadoras, críticas e dialógicas.

Refletindo e pesquisando no meu primeiro ano de mestrado, ‘descobri’ que em Pernambuco, mais especificamente na Universidade de Pernambuco – UPE, haviam 2 (dois) PIBID-Subprojeto/Interdisciplinar, que participavam duas Licenciaturas em Geografia, 1 (um) no *Campus* da UPE Petrolina e outro no *Campus* Mata Norte da UPE, devido a questões técnicas e logísticas escolhi o *Campus* Mata Norte.

O PIBID-Subprojeto/Interdisciplinar da UPE, *Campus* Mata Norte, contou anualmente de 2014 a 2018 com 17 alunos do curso de Licenciatura em Geografia, e graduandos dos cursos de Letras-Português, Matemática, Pedagogia e Ciências Biológicas, ou seja, envolveu também outras licenciaturas do *Campus*, onde a cada ano trabalharam com um determinado tema e assim desenvolveram atividades nas escolas da Rede Municipal e da Rede Estadual da Educação Básica, no Ensino Fundamental I e II e no Ensino Médio.

Esclarece-se que os egressos do PIBID-Subprojeto/Interdisciplinar da UPE, *Campus* Mata Norte, da área da Licenciatura em Geografia realizaram suas atividades apenas no Ensino Fundamental II e no Ensino Médio, ao qual estavam sendo habilitados a lecionar.

Diante deste conjunto de provocações e incentivos, esta pesquisa desenvolveu-se a partir da seguinte **problemática**: como o PIBID-Subprojeto/Interdisciplinar, *Campus* Mata Norte, da Universidade de Pernambuco – UPE contribuiu para a melhoria da iniciação à docência dos egressos da área de Geografia e quais são as influências significativas para os processos de ensino-aprendizagem que a Educação Básica contemporânea exige?

O Programa Institucional de Bolsa de Iniciação à docência – PIBID pretende valorizar a formação dos docentes para a Educação Básica, capacitar continuamente os professores da rede pública e permitir um maior contato dos futuros docentes com o cotidiano escolar. Além

disso, um dos propósitos centrais do programa é a superação do distanciamento das instituições formadoras de professores com as escolas públicas, realizando com isto, a conexão entre teoria-prática e maior colaboração entre as instituições em suas diferentes esferas organizacionais, a partir da colaboração com os Estados, o Distrito Federal, os Municípios e a União. (ANDRÉ, 2012), (WOITOWICZ, 2016) e (RODRIGUES, 2016).

Desta problemática surgem as seguintes questões: qual a melhor maneira de formar professores para ensinar os conteúdos sistematizados pelas ciências? Quais os pré-requisitos são necessários para ser um bom professor? Que currículo universitário é ideal para formar o profissional professor em quatro anos no mínimo? Como interligar escola e universidade no processo de formação de professores? Que paradigmas inovadores adotar na busca da qualidade da formação de professores e do ensino-aprendizagem escolar? Como as políticas públicas educacionais podem diretamente contribuir em uma nova cultura de formação de professores para a Educação Básica Pública?

Este propósito incide sobre dois focos: de um lado, a participação de licenciandos e licenciados em Geografia no PIBID-Subprojeto/Interdisciplinar, da Universidade de Pernambuco – UPE, *Campus* Mata Norte, que desenvolveram atividades neste programa de iniciação, valorização e incentivo à docência para a melhoria da formação inicial de professores para atuarem na Educação Básica Pública; e de outro, as demandas profissionais que os professores necessitam construir para consolidar um processo de ensino-aprendizagem significativo para as demandas da escola e do mundo contemporâneo.

Esta investigação considera o fato do PIBID-Subprojeto/Interdisciplinar, da Universidade de Pernambuco – UPE, *Campus* Mata Norte, ter composto por quatro anos a nova Política de Formação dos Profissionais da Educação Básica, por meio do decreto de nº 8.752, de 9 de maio de 2016 que redesenha a formação de professores no Brasil atenta as necessidades contemporâneas, que é efeito das recentes transformações ocorridas no MEC e na CAPES com relação à Educação Básica e a formação de professores para este nível educacional.

A partir do apresentado acima tomei como **hipótese** para dar início a elaboração desta dissertação que: o Programa Institucional de Bolsa de Iniciação à Docência – PIBID contribuiu significativamente por meio do Subprojeto/Interdisciplinar, *Campus* Mata Norte, da Universidade de Pernambuco – UPE para a formação inicial dos egressos da área de Geografia, por meio dos paradigmas da interdisciplinaridade e da pesquisa, diante das demandas que a Educação Básica contemporânea exige.

Esta hipótese é fruto da análise documental do programa que em seus objetivos traz esses paradigmas a serem adotados e desenvolvidos nas ações dos subprojetos submetidos a

DEB/CAPES por meio dos editais de seleção (01/2007; 02/2009; 02/2010; 18/2010; 01/2011; 11/2012; 21/2012; 61/2013; 66/2013 e 07/2018) que estão amparados nas seguintes referências legais do programa: LDB de nº 9.394 de 1996, Lei 11.273 de 2006, Lei 11.502 de 2007, Portaria normativa de nº 38 de 2007, Decreto de nº 6.755 de 2009, Portaria de nº 122 de 2009, Portaria de nº 72 de 2010, Decreto de nº 7.219 de 2010, Portaria de nº 136 de 2010, Portaria de nº 260 de 2010, Decreto de nº 7.692 de 2012, Lei de nº 12.796 de 2013, Portaria de nº 96 de 2013 e Decreto de nº 8.752 de 2016.

Em consequência destas, chegou-se ao **objetivo central** elencado que é: compreender o papel do Programa Institucional de Bolsa de Iniciação à Docência – PIBID na formação inicial de professores de Geografia para a Educação Básica na contemporaneidade.

Na busca de concretizar o supracitado objetivo foi necessário definir os **objetivos específicos** que são: Identificar os elementos que constituem a formação inicial de professores de Geografia para a Educação Básica; analisar e avaliar os objetivos do PIBID e seus contributos para os egressos da área de Geografia do Subprojeto/Interdisciplinar, *Campus* Mata Norte, da Universidade de Pernambuco - UPE.

Perante estes objetivos e de toda discussão até aqui verificada, faz-se necessário detalhar os **caminhos metodológicos** adotados para alcançar o proposto: viu-se que diante da complexidade do objeto, o caminho mais coerente a se adotar é o da pesquisa qualitativa, dado que o fenômeno pesquisado abarca as ações sociais que raramente podem ser quantificadas e responde a questões muito particulares, como bem frisa Minayo (2009, p. 21) “Ou seja, ela trabalha com o universo dos significados, dos motivos, das aspirações, das crenças, dos valores e das atitudes”.

Para Minayo (2018) a pesquisa qualitativa no campo das Ciências Sociais, ao qual se enquadra também a Geografia, permite compreender um conjunto de fenômenos humanos entendidos como parte da realidade social, dado que as ações humanas são vividas e compartilhadas por indivíduos que podem ser pensadas, analisadas e compreendidas por meio “das representações e da intencionalidade e é objeto da pesquisa qualitativa” Minayo (2018, p, 21).

Demo (2017, p. 149) corrobora com as ideias de Minayo (2009 e 2018) ao afirmar que a pesquisa qualitativa oportuniza compreender a realidade complexa e emergente que a sociedade vivencia, o autor ao tratar a dialética da qualidade propõe que: “o mais importante, porém, é visualizar a qualidade como expressão complexa e não linear dos fenômenos, ao mesmo tempo indicativa de sua incompletude ostensiva e potencialidade pretensamente ilimitada”.

Diante desta referência, trabalhar com a pesquisa qualitativa na busca do saber, é entender que fazer ciência é algo limitado, mas, ao mesmo tempo é romper com os limites instituídos ou não, é nada mais que um processo dialético de desconstrução e reconstrução das ações sociais a partir de uma intencionalidade que busca a compreensão de fenômenos humanos por meio das ciências, inseridos e produzidos no modelo científico vigente.

Cajueiro (2013) explica que a pesquisa qualitativa se difere basicamente da pesquisa quantitativa pelo simples fato de não adotar os dados estatísticos, posto que as informações obtidas não são somente quantificadas.

Para Cajueiro (2013) há uma priorização das percepções, das atitudes e dos aspectos subjetivos dos objetos e dos indivíduos pesquisados, desta maneira pode-se ver suas contribuições para esta pesquisa, que busca ir além da quantificação estatística, não reflexiva e acrítica dos egressos da área de Geografia do PIBID-Subprojeto/Interdisciplinar da UPE, *Campus* Mata Norte.

Como estamos tratando de um objeto que teve suas ações finalizadas em fevereiro de 2018, foi crucial fazer uso da tipologia de pesquisa científica *ex-post-facto* que permite desenvolver uma pesquisa após os fatos terem ocorrido.

No entanto, buscamos as relações das variáveis para compreender nosso objeto central de pesquisa, sendo assim não foi possível e nem primordial minha ida ao *locus* do campo da pesquisa, como ocorrem em pesquisas científicas denominadas de experimentais, que podem ocorrer interferências, observações, manipulações, colaborações, etc., seguindo pelo entendimento de Cajueiro (2013), Marconi e Lakatos (2003).

Tratando-se de um objeto que é fruto de uma política pública educacional de governo e bebendo dos conhecimentos no campo das políticas públicas educacionais é possível compreender que estudiosos como Coher e Franco (2008), sugerem que ao tratar uma política, um programa, um projeto ou subprojeto já finalizado, como é nosso caso, o mais coerente é a adoção da tipologia de avaliação *ex-post-facto*, já que o objeto analisado e avaliado tem como um dos seus objetivos específicos: ‘analisar e avaliar os objetivos do PIBID e seus contributos para os egressos da área de Geografia do Subprojeto/Interdisciplinar, *Campus* Mata Norte, da Universidade de Pernambuco – UPE’, assim esta é a tipologia de pesquisa que este estudo está amparado.

Esta escolha nos permitiu realizar uma avaliação dos objetivos do PIBID que nos conduziu a uma afirmação sobre o programa diante de duas opções, que conforme Coher e Franco (2008, p. 109) pode ser “manter a formulação original ou introduzir modificações na programação”. Ao realizar-se um estudo tratando de políticas, programas ou subprojetos

educacionais os pesquisadores podem tecer sugestões para que o objeto em questão possa ser aprimorado visando resolver determinado problema social.

Após a adoção da abordagem qualitativa e da técnica de pesquisa ex-post-facto neste estudo, os procedimentos adotados foram: revisão bibliográfica, análise documental, aplicação de questionário com questões abertas e análise dos dados.

Na revisão bibliográfica, primeiramente buscou-se referências que possibilitassem a identificação dos elementos que constituem a formação de professores, as licenciaturas em Geografia, a questão da adoção dos paradigmas da interdisciplinaridade, da pesquisa e seus reflexos para os processos de ensino-aprendizagem, etc., através das seguintes fontes: Pimenta (2008), Guimarães (2015), Pontuschka, Paganelli e Cacete (2009), Freitas (2007), Paulo (2016), Menezes e Kaercher (2015), Carvalho (2016), Moreira (2016), Moraes (2007) e Tonini (2016), Cavalcanti (2008), Callai (2013), Castellar e Vilhena (2014), Ghedin, Almeida, Leite (2008), entre tantos outros pesquisadores da Geografia e da Educação.

Em seguida utilizando-se da análise crítica documental em documentos oficiais do Brasil, como leis, decretos, pareceres, resoluções nos quais podemos citar algumas: as DCNs (2002; 2015), BNCC (2018), Relatórios DEB/CAPES (2013; 2014), Portaria de nº 1.210; PNE 2014-2024; LDB (1996), CF (1988), entre outras fontes legais que constam no corpo desta dissertação.

Perante os objetivos já definidos, a metodologia traçada e a finalização do arcabouço teórico, foi necessário coletar os dados junto aos egressos do PIBID-Subprojeto/Interdisciplinar, *Campus* Mata Norte, da Universidade de Pernambuco – UPE, da área de Geografia, por meio da aplicação de questionário com questões abertas.

No primeiro momento, foi definido que a coleta dos dados seria feita presencialmente através de entrevistas e observação das ações desenvolvidas pelos 17 (dezessete) egressos do PIBID-Subprojeto/Interdisciplinar, da área de Geografia, porém estas técnicas que possibilitam coletar dados não foram possíveis de serem aplicadas, devido primeiramente ao fato de no meu primeiro ano (2017) de mestrando está cursando as disciplinas no PPGEIO, reorganizando meu projeto final e aprofundando as leituras necessárias para a fundamentação teórica de toda a dissertação.

Depois, em fevereiro de 2018 as ações do PIBID-Subprojeto/Interdisciplinar, *Campus* Mata Norte, da Universidade de Pernambuco – UPE, encerraram suas atividades, devido os acontecimentos que estavam ocorrendo na CAPES desde 2016, como redução de recursos, corte de bolsas, modificações no PIBID, etc., como relata a Carta do FORPIBID (2016) e a Carta de

Repúdio PIBID/UnB (2016). Com isto, fomos obrigados a replanejar tanto o projeto final, como a tipologia de pesquisa a ser adotada na metodologia, etc.

Diante disto, seguimos os seguintes passos para coletar os dados, agora fazendo uso de outra técnica. Entrei em contato via telefone com a secretária do Projeto Institucional PIBID-UPE, para tentar informações sobre o docente/coordenador responsável pelo PIBID-Subprojeto/Interdisciplinar, no qual me informaram que por se tratar de um subprojeto interdisciplinar haviam vários responsáveis, um por cada licenciatura participante do subprojeto em questão, assim a funcionária me passou o e-mail do responsável pela área de Geografia, no *Campus* Mata Norte, da Universidade de Pernambuco - UPE.

Enviei um e-mail para o coordenador me apresentando formalmente e informando o intuito da minha pesquisa, o coordenador da área de Geografia foi bem solícito, gostou bastante da minha temática e forneceu os e-mails dos egressos para que eu pudesse novamente me apresentar, explicar o intuito da pesquisa, sua natureza, importância (APÊNDICE A) e posteriormente aplicar o questionário (APÊNDICE B) por meio dos e-mails, a partir da adesão dos indivíduos, ou seja, busquei despertar o interesse dos mesmos para que respondessem o questionário e compreendessem realmente a importância de suas respostas para o meu estudo, mensurando também as atuais e futuras políticas de formação de professores no Brasil.

A escolha pela técnica de questionário aberto está fundamentada em (GIL, 2008, p. 121) que a define como uma técnica de investigação composta por um arcabouço de questões que são remetidos aos indivíduos, com o objetivo de conseguir informações pertinentes sobre determinada temática como “[...] conhecimentos, crenças, sentimentos, valores, interesses, expectativas, aspirações, temores, comportamento presente ou passado etc”, logo, observa-se suas contribuições para as pesquisas amparadas na abordagem qualitativa e também para a tipologia de pesquisa ex-post-facto, ao qual este estudo está embasado.

Quando os questionários são elaborados com todo o rigor e seriedade possível pelo pesquisador, levando-se em consideração, os objetivos da pesquisa e o que se pretende obter qualitativamente nos dados coletados, esta é uma das melhores técnicas possíveis e viáveis diante das limitações ou facilidades que o pesquisador pode encontrar, como visto em Gil (2008), Marconi e Lakatos (2003).

Assim Gil (2008), Marconi e Lakatos (2003) apresentam uma série de benefícios ao utilizar questionário, a exemplo de contemplar um grande número de indivíduos pesquisados, ultrapassa os limites geográficos existentes entre o pesquisador e o pesquisado, é possível ser enviado por e-mail eletrônico, os pesquisados não ficam expostos as opiniões e influências do pesquisador, conduzindo assim a uma certa neutralidade, as respostas são mais precisas,

economiza tempo, idas a campo e obtém-se um expressivo quantitativo de dados, entre outros pontos positivos que ajudam tanto os pesquisados como o pesquisador.

Os dados obtidos por meio dos questionários colaboraram significativamente para a construção da análise dos dados deste estudo. De 17 (dezesete) questionários enviados para os e-mails particulares dos egressos da área de Geografia do PIBID-Subprojeto/Interdisciplinar contendo apenas questões abertas, obteve-se respostas de 16 (dezesesseis) indivíduos, evidenciando que o interesse dos egressos em colaborar na pesquisa era significativo e que reconheciam a importância do programa para sua formação inicial e de imediato aceitaram participar da pesquisa respondendo ao questionário confeccionado.

Nesta direção, para que ocorresse uma análise crítico-reflexiva de todos os dados coletados junto aos 16 (dezesesseis) egressos do PIBID-Subprojeto/Interdisciplinar, da área de Geografia, empregou-se a técnica de análise de conteúdo de Bardin (2016) e Moraes (1999) que corroboram com os objetivos deste estudo e com a finalidade central desta pesquisa.

Para tanto, seguiu-se a organização e o tratamento da análise defendida por Bardin (2016, p. 125) que são “as diferentes fases de análise de conteúdo, tal como o inquérito sociológico ou a experimentação, organizam-se em torno de três polos cronológicos: 1) a pré-análise; 2) a exploração do material; 3) o tratamento dos resultados, a inferência e a interpretação”.

Das respostas obtidas nos questionários pode-se organizar sistematicamente as “vozes dos indivíduos”, perante nossos objetivos, do nosso problema de pesquisa e de nossa hipótese, isto foi viável diante da sólida construção teórica levantada e produzida por meio de teóricos e fontes documentais.

Obviamente para chegar a nossa sistematização dos dados, realizamos uma leitura bastante exaustiva, houve uma rigorosidade na escolha dos teóricos e documentos, trabalhamos com a regra da representatividade, já que a técnica de questionário, junto com a análise de conteúdo permite apresentar com rigorosidade o universal do conteúdo analisado, interpretado e refletido dialogicamente, entre outros ensinamentos que Bardin (2016) e Moraes (1999) nos proporcionou.

No mesmo sentido, pretendendo sistematizar os dados coletados produziu-se gráficos que privilegiam os fenômenos encontrados, na tentativa de explicar e comprovar algumas das informações obtidas. Os números e as tabelas podem ser instrumentos úteis para o entendimento dos casos estudados e pesquisados nas ciências, dado que podem sintetizá-los, e com isto passam a ser fonte de empoderamento e libertação social, em concordância com Lessard (2011).

Ao caminhar por este viés analítico crítico da análise dos dados e das referências, pode-se averiguar as verdadeiras dimensões do PIBID para a formação inicial de professores de Geografia para a Educação Básica Pública, presentes nos 4 (quatro) capítulos desta dissertação que segue uma breve descrição de seus intuítos e achados:

O início de tudo, **capítulo 1 (um)** – ‘Da descoberta do objeto aos caminhos metodológicos’, apresentamos nossa pesquisa, nossos objetivos, a nossa problemática, o que nos levou escolher este objeto, quais caminhos metodológicos foram adotados, qual nosso cenário de pesquisa, quantos sujeitos participaram, entre outros elementos fundantes para a compreensão detalhada desta pesquisa acadêmica-científica.

O **capítulo 2 (dois)** possui o título – ‘A Formação de Professores e as Licenciaturas em Geografia’ que se debruça a identificar os elementos que permeiam a formação dos professores em geral, e em especial a formação de professores de Geografia, percorre também as novas DCNs de 2015, os paradigmas da interdisciplinaridade e da pesquisa na formação de professores de Geografia e por fim apresenta caminhos para (re)significar o ensino-aprendizagem da Geografia por meio de seus professores nas escolas da Educação Básica Pública no Brasil. Neste capítulo pretende-se também apresentar as demandas e os caminhos para a formação inicial de professores e para a Educação Básica pública na contemporaneidade.

Já no **capítulo 3 (três)** denominado – ‘É no contexto local da prática que as políticas públicas educacionais se fazem e refazem: o Projeto Institucional PIBID da UPE’, analisa e faz uma avaliação das propostas do PIBID-UPE e do Subprojeto/Interdisciplinar, *Campus* Mata Norte, diante da análise e da avaliação dos dados coletados no questionário aberto junto aos egressos do PIBID-Subprojeto/Interdisciplinar da área de Geografia mirando os objetivos do programa na formação dos egressos e seus contributos para o ensino-aprendizagem da Geografia, em diálogo com os teóricos e os documentos oficiais presentes no corpo desta dissertação.

Por fim, **capítulo 4 (quatro)** intitulado de – ‘Este não é o fim, mas ao contrário, o recomeço de tudo’, diante de toda discussão apresentada, confeccionada, refletida, analisada e avaliada chega-se nas deliberações necessárias sobre o papel do PIBID para a nova cultura de formação inicial dos professores de Geografia para a Educação Básica e apresentamos as perspectivas do nosso atual cenário político para a educação e para a formação de seus professores.

2 A FORMAÇÃO DE PROFESSORES E AS LICENCIATURAS EM GEOGRAFIA

“[...] novas exigências educacionais pedem às universidades um novo professor capaz de ajustar sua didática às novas realidades da sociedade, do conhecimento, do aluno, dos meios de comunicação”. (LIBÂNEO, 2011, p. 29).

Propondo atingir o primeiro objetivo específico elencando nesta pesquisa que é: identificar os elementos que constituem a formação inicial de professores de Geografia para a Educação Básica que este capítulo reunirá esforços em suas discussões analíticas visando proporcionar uma melhor clareza do objeto aqui em exploração.

O tema formação de professores para a atuação na Educação Básica está no centro das discussões contemporâneas conforme (PIMENTA, 2008), (MENEZES e KAERCHER, 2015), (PAULO, 2016), (ENDO, 2016) que permeiam os debates teóricos, epistemológicos, históricos e sociológicos do campo Educacional e das demais ciências que possuem disciplinas no sistema educacional brasileiro, por meio de pesquisas em programas de pós-graduação e em outros meios especializados na temática.

Sendo assim, de extrema relevância para o desenvolvimento do ensino de qualidade no sistema de Educação Básica Pública brasileira e, no processo de valorização e profissionalidade dos profissionais do magistério que o constituem, haja vista, que se pretende criar um novo paradigma na formação de professores por meio da adoção da base comum nacional².

Pimenta (2008) traz um apontamento para compreender a temática de formação de professores:

Sabe-se que não há como começar uma profunda reforma na educação ou na sociedade se esse processo não tiver seu início, de algum modo, pelos professores. Qualquer reforma no pensamento só se desencadeia se começar, antes, por uma “reforma” dos professores. Isto quer dizer que é necessário dar-lhes os instrumentos para que pensem de modo diferente para que eles tenham a oportunidade de desenvolver novas práticas, processos e produtos de ensino que ultrapassem a transmissão de conceitos consolidados entre os diversos saberes humanos aceitos consensualmente. (PIMENTA, 2008, p. 9-10).

Nesta perspectiva, trabalhar por uma “reforma” dos professores é começar a enxergá-los de outras maneiras, livres de preconceitos, de teorias preconcebidas e tentar ultrapassar os limites impostos por modelos de formação adotados em centros de formação de professores que não conseguem dar na maioria das vezes respaldos significativos às demandas que a sala de aula, a escola e a sociedade depositam sob a profissão de professor, em tempos que ser

protagonista no processo de mediador da construção de saberes na escola é mais do que nunca primordial, frente a uma sociedade carente de saberes, que realmente levem os indivíduos a transformar as diversas situações opressoras na sociedade capitalista neoliberal.

Para Guimarães (2015) discutir a formação de professores de Geografia na atualidade é significativo, posto que estes serão os futuros profissionais que irão lecionar os saberes geográficos. Esta autora em seu manuscrito apresenta que a continuidade e a validade do ensino e da formação de professores de Geografia é na contemporaneidade fundamental para que os alunos e alunas possam compreender os fenômenos espaciais em sua complexidade frente as novas demandas tecnológicas do mundo globalizado.

Souza (2014), Callai (2013) e Cavalcanti (2017) corroboram ao afirmar que a formação de professores de Geografia deve dar subsídios para que os futuros professores possam exercer sua profissão com o domínio dos saberes específicos e dos saberes pedagógicos em sua complexidade, para que não dificulte a compreensão dos fenômenos pelos licenciandos e nem pelos seus futuros discentes, já que é na formação inicial que os mesmos terão contato com os conceitos e os temas de sua licenciatura específica, pertencente a um campo científico reconhecido socialmente.

Neste sentido, os professores de Geografia devem possuir uma sólida formação específica em seu campo do saber, a exemplo da geomorfologia, climatologia, pedologia, hidrogeografia, cartografia, geografia da população, geografia cultural, geografia política, geografia agrária, geografia urbana, geografia econômica, entre tantas outras subdivisões da Geografia que são didaticamente organizadas na grade curricular destas licenciaturas, há dois blocos na Geografia, que são, a Geografia Física e a Geografia Humana que unidas constituem um saber único para o professor/geógrafo desempenhar suas funções legais.

Na mesma grade curricular da formação inicial de professores de Geografia entra um terceiro bloco que são constituídos pelos saberes didáticos, pedagógicos e psicopedagógicos, que não devem ser negligenciados, como a didática, a história da educação, as políticas educacionais, a psicologia da educação, a avaliação da aprendizagem, etc., estes denominados como saberes dos campos da Educação e da Pedagogia.

Entre estes três blocos curriculares ainda existe um quarto, o dos saberes de Ensino de Geografia que envolvem os estágios de Geografia, as metodologias de ensino de Geografia, pesquisa em ensino de Geografia, práticas de ensino de Geografia, entre outras disciplinas que aproximam os conhecimentos geográficos e pedagógicos no processo de construção de uma prática escolar mais significativa na contemporaneidade, dado as demandas atuais da ação de ensinar e aprender com a Geografia Escolar.

Entretanto, para Guimarães (2015, p.49), “Nas licenciaturas, as disciplinas relacionadas à área da Educação e da pesquisa sobre o ensino e a aprendizagem configuram-se como as mais depreciadas pelos alunos”; observa-se que mesmo diante dos avanços alcançados pela separação dos cursos de licenciaturas que antes eram atrelados ao bacharelado, os eventos de ensino de Geografia, um novo campo do saber nas ciências geográficas com foco no ensino de Geografia, os licenciandos, os licenciados e os professores formadores ainda encontram resistência em dialogar e praticar a correlação entre o ensino e a Geografia por meio dos blocos apresentados.

Partindo deste esclarecimento, caminha-se para o entendimento que a formação de professores em geral e a formação de licenciandos em Geografia em particular, possuem um objetivo e uma finalidade social, ou seja, sua formação é entendida como um processo que possibilitará um ensino de Geografia e das demais ciências com qualidade, esta qualidade muitas vezes será solicitada por meio de avaliações como o ENEM e a Prova Brasil, por exemplo.

Afonso (2000), Libâneo (2008) e Lessard (2011) compartilham do entendimento que a avaliação da qualidade da aprendizagem escolar na maior parte das vezes nestes exames nacionais e em outros internacionais não conseguem aferir os processos que conduzem ao ensino mediado pelos professores.

Nos últimos cinquenta anos os professores estão passando por um intenso mecanismo de fiscalização e controle de suas habilidades e competências por organismos internacionais como: a OCDE, o BM, o FMI que buscam calcular quantitativamente o nível educacional do Brasil.

Entretanto, compreende-se que a formação de alunos da Educação Básica por meio do ensino de Geografia deve ir além de preparar para testes padronizados, na realidade o ensino de Geografia mais do que nunca deve por meio de seus mediadores (professores de Geografia) preparar para que o alunado leia e atue sob o espaço geográfico de forma significativa.

Giroto (2017) entende que para a educação e o ensino de Geografia possa alcançar a qualidade desejada, faz-se primordial condições de trabalho digno no ambiente escolar, e como temos conhecimento o nosso sistema educacional nacional ainda deixa a desejar no quesito condições mínimas de trabalho docente, no entanto o autor pontua algumas medidas para alcançarmos a qualidade esperada há tempos:

E isso significa ampliar o investimento por aluno, melhorar as condições de carreira e salários dos professores, garantir formação inicial e continuada

articulada com a pesquisa e a produção de conhecimentos, ampliar o tempo de hora atividade, garantir a dedicação exclusiva do professor a uma escola, possibilitando assim um maior envolvimento do mesmo com a comunidade escolar. (GIROTTO, 2017, p. 438).

Ao problematizar a formação de professores em geral e em específico as Licenciaturas de Geografia, busca-se entender como se deu o seu processo de desenvolvimento no Brasil? quais seus reflexos para a melhoria da educação? qual sua ligação com as políticas educacionais e seu estabelecimento nas leis que organizam e legitimam a profissão de professor?

Diante disto, Pontuschka, Paganelli e Cacete (2009, p. 89-90) esclarecem que: “o estabelecimento de um sistema de formação do professor secundário remonta à década de 30 do século XX, quando houve forte expansão da escolaridade em todos os níveis”, através deste esclarecimento, verifica-se que a preocupação com a formação de professores está atrelada ao processo de expansão da Educação Básica Pública, que diante da crescente demanda fazia-se necessário formar mais professores para atuar em sala de aula, seu principal lócus de atuação durante sua carreira profissional.

Esta preocupação pela formação de professores no Brasil deu-se tardiamente, devido também ao processo de industrialização deste país que ocorreu mais lentamente, já que em países como a Inglaterra, a França, a Alemanha e os Estados Unidos da América do Norte, o ensino e a formação de professores estava atrelado a necessidade de capacitar os indivíduos para as novas demandas do trabalho industrial do final do século XIX e do início do século XX.

Diante deste fato, no Brasil foi implementado um modelo de formação de professores que no entender de Pontuschka, Paganelli e Cacete (2009) está ainda em vigor e se estrutura da seguinte forma:

O modelo clássico de formação desse profissional, que perdura até hoje, caracteriza-se por uma organização curricular que prevê dois conjuntos de estudos, congregado, de um lado, as disciplinas técnico-científicas e, de outro, as disciplinas didático-(pisco)pedagógicas. Esse formato tradicional ficou conhecido como “modelo 3+1”, ou seja, três anos de bacharelado mais um ano de formação pedagógica – que muitos consideram como licenciatura -, acrescida de estágio supervisionado. (PONTUSCHKA, PAGANELLI e CACETE, 2009, p. 90).

As autoras apresentam um modelo de formação de professores que esteve de forma legal e institucionalizada nas universidades, faculdades e centros de formação de professores até o início do século XXI e que durante décadas gerou debates acerca de sua renovação, visto que a licenciatura não é o apêndice dos cursos de bacharéis.

Porém, ainda é possível encontrar cursos de licenciaturas que mesmo após as DCNs de 2002 que estabeleceu a formação de professores em cursos específicos e com identidades próprias, continuam a praticar e a defender o modelo 3+1, na formação dos futuros professores. Gerando com isto, a permanência de um modelo que não atende as demandas que a profissão de professor necessita no cenário contemporâneo brasileiro.

A continuidade do modelo 3+1 para a formação de professores da Educação Básica da década de 1930 até os dias atuais é fruto da concepção institucional e social que a licenciatura é apenas um apêndice para os indivíduos que cursam ou cursaram um bacharelado, no intuito que futuramente podem vir a lecionar, observando as demandas do mercado de trabalho do seu curso de bacharelado, utilizando a justificativa que o domínio do conteúdo é o que dá legitimidade para ser professor.

Verifica-se uma negação dos avanços teóricos no campo da formação de professores e das políticas educacionais por meio desta compreensão nas práticas de muitos formadores de professores para a Educação Básica.

As DCNs elaboradas pelo CNE em 2002 e nas novas DCNs de 2015, estabeleceram a particularidade dos cursos de licenciaturas, porém em 2018 este entendimento foi desconsiderado pelo MEC, através da Portaria de nº 1.210 ao estabelecer que indivíduos com notório saber poderiam lecionar no Ensino Médio sem possuir uma licenciatura específica, afetando diretamente na qualidade da formação de professores e na profissionalidade destes.

Haja vista que, não precisará mais possuir uma licenciatura inicial específica para lecionar, assim prejudicando a qualidade do ensino para este nível escolar, sendo descaracterizado o status de profissão dos professores que está em processo de reconstrução social, visto que muitos indivíduos passaram e estão passando por uma formação acadêmica inicial para receber o título de Licenciado que lhes conferem todas as prerrogativas legais para lecionar na escola, com mais qualidade.

A maioria dos cursos de licenciatura estão enraizados em departamentos que privilegiam os saberes específicos e negligenciam os saberes pedagógicos, não há um consenso entre os formadores de professores nos departamentos das áreas específicas que entendam que os dois saberes devem ser desenvolvidos juntos e, processualmente para uma formação de qualidade de professores para a Educação Básica, que em sua maioria irão desenvolver suas atividades em escolas públicas, necessitando com isto uma formação inicial significativa para tentar modificar as situações de injustiças e desigualdades encontradas nas escolas públicas, fruto de uma sociedade de classes que por meio de poderosos impõem uma educação escolar inferior para as classes trabalhadoras e os seus filhos.

Para Pontuschka, Paganelli e Cacete (2009, p. 91) esse fenômeno expressa o seguinte: “Nesse caso, a licenciatura aparece numa situação de inferioridade, ou seja, o curso técnico-científico ganha maior importância, enquanto a licenciatura caracteriza-se como um curso complementar e secundário”; as autoras ainda ressaltam que nas instituições que possuem cursos de bacharelado e licenciatura de uma mesma ciência, não há nenhuma ou pouca relação entre si, isto contribui ainda mais para a desvalorização das licenciaturas, que pode levar a uma formação deficitária dos futuros professores, pois os mesmos não conseguem compreender como os saberes específicos podem ser atrelados aos saberes pedagógicos.

Na realidade, certa parcela dos professores formadores que lecionam os saberes específicos nas IES, deixam para o campo da pedagogia a ligação/articulação entre os saberes específicos e os pedagógicos, saindo assim de cena do processo de formação de professores. Com esta atitude, estão desconsiderando o que está estabelecido nas DCNs de 2002 e 2015 e, em outras normas legais que formam um conjunto de entendimento para a formação de professores da Educação Básica a partir da união indissociável entre saberes específicos e pedagógicos.

Entretanto, faz-se necessário abrir um parêntese, com relação as instituições públicas (federal, estadual, municipal) e as filantrópicas que prestam uma formação de maior qualidade em sua maioria, com relação as IES particulares. Todavia, estas não são as responsáveis pela maioria da formação inicial dos professores que já atuam e/ou estão em processo de formação.

As instituições privadas concentram o maior quantitativo de vagas para as licenciaturas e possuem na rede básica um número maior de professores atuando, o que gera certa preocupação em relação a qualidade da formação inicial oferecida, segundo estudos de Gatti (2014). Dado que, as instituições particulares estão preocupadas com o lucro, e quase sempre a qualidade é colocada em segundo plano.

Ao decorrer sobre a formação de professores e o ensino Pontuschka, Paganelli e Cacete (2009) realizaram a seguinte observação que vai ao encontro de Gatti (2014):

Enquanto a educação básica, no cenário nacional, é oferecida principalmente pelo setor público, a formação docente é realizada majoritariamente pelo setor privado de ensino superior. Grande parte dos professores que ministram aulas no ensino básico são formados em cursos de licenciatura nas instituições privadas. É fato reconhecido a baixa qualidade desses cursos, tendo em vista que, na maioria dessas instituições, a organização curricular seguiu, durante anos, o modelo das “pequenas” licenciaturas. (PONTUSCHKA, PAGANELLI e CACETE, 2009, p. 90).

Esta colocação permite questionar o porquê desse fenômeno acontecer? O que possibilitou isto? Haja vista, que não foi um processo natural e muito menos neutro. As pesquisadoras Pontuschka, Paganelli e Cacete (2009), explicam que esse fato aconteceu devido a privatização do Ensino Superior, por meio de instituições isoladas, que contrariavam a Lei da Reforma do Ensino Superior de nº 5.540 de 1968.

Posto que, a citada lei estabelecia que o Ensino Superior deveria ser organizado sob o modelo de universidades e não instituições isoladas, prejudicando no entender das estudiosas a formação inicial dos professores para a Educação Básica, gerando a fragmentação e o descompromisso com a formação de professores para a Educação Básica Pública pelo Estado.

Freitas (2007) afirma que o Estado brasileiro negligenciou a formação dos professores para a Educação Básica, sendo assim algo crônico e não um fenômeno natural. O sistema de Educação Superior Privado de formação de professores está mais preocupado com o lucro, do que formar bons professores para atuar na Educação Básica, que historicamente atende uma demanda de pobres, negros e trabalhadores, ou seja, os excluídos historicamente.

Pontuschka, Paganelli e Cacete (2009, p. 91) apresentam como as instituições privadas se organizaram e em que contexto se multiplicaram no Brasil:

Essas instituições privadas, constituídas, principalmente, como faculdades de Filosofia, Ciências e Letras, multiplicaram-se no fim dos anos 60 e início dos anos 70, no bojo do forte impulso expansionista do ensino superior brasileiro, caracterizando-se como lócus institucional da formação de professores para a educação básica. Tal expansão acentuou-se com o estabelecimento do modelo das licenciaturas curtas polivalentes, em todas as áreas, a partir da aprovação da Lei de Diretrizes e Bases 5.692/71.

Faz-se necessário evidenciar que estas alterações legais no sistema de Educação Superior ocorre no período em que o Brasil perpassa pela Ditadura Militar, não havendo uma abertura democrática para um diálogo entre os formadores de professores e muito menos com toda a sociedade civil mobilizada, através de seus sindicatos ou entidades que representassem os alunos e os professores das IES e das redes de Educação Básica.

Os grandes empresários, e as instituições internacionais de educação são os privilegiados destas políticas para a Educação Superior. Nota-se então, que o estado brasileiro abre mão da formação de professores para beneficiar a expansão do Ensino Superior Privado, forçando os licenciandos a pagar pelo curso e que por vezes tem sua qualidade questionada comprovadamente por Gatti (2014), Pontuschka, Paganelli e Cacete (2009) para citar algumas.

Perpassado a Ditadura militar que ocorreu entre 1964 a 1985, o Brasil mergulha em um processo de redemocratização, o que permitiu uma maior abertura para as discussões sobre a formação de professores e sobre a educação dentro de uma nova concepção democrática, e os primeiros sinais dar-se-ão na Constituição Federal do Brasil de 1988 que estabelecerá a formação de professores e a educação para todos.

Após isto, aconteceram fortes debates para a construção da Lei de Diretrizes e Bases da Educação Nacional de 1996 e conseqüentemente a aprovação da Resolução de nº 1 de 18 de fevereiro de 2002 que contribuiu para o estabelecimento de cursos de licenciaturas próprios e não mais apêndices dos cursos de bacharelado como foi pontuado anteriormente, mesmo que atualmente na prática muitos formadores de professores e governantes não depositem os esforços necessários para consolidar as licenciaturas, como ocorreu com os cursos de bacharelado.

A construção da LDB de 1996 e das DCNs de 2002, veio carregada de novos paradigmas para a formação de professores e para o ensino na Educação Básica. Um dos mais enfatizados foi a questão da interdisciplinaridade na formação de professores e que conseqüentemente seria adotado nas práticas dos futuros professores do século XXI, a questão das habilidades e competências também permeou estes documentos, além do papel da pesquisa e da reflexão para que a qualidade da formação de professores se torne uma realidade que melhore significativamente a formação inicial de professores e guiarão as suas futuras práticas pedagógicas na sala de aula e na escola.

É válido frisar que as questões aqui colocadas por meio de documentos oficiais já estavam sendo praticadas em diversos países dos continentes europeu e americano, porém no Brasil o processo foi mais tardio, dado as questões políticas, econômicas e culturais que o mesmo vivenciou durante todo o século XX.

Após esta breve contextualização histórica da formação de professores, mergulhar-se-á na formação inicial dos professores de Geografia que compartilha alguns traumas em comum com as demais Licenciaturas. Recorrendo a Paulo (2016) é possível averiguar algumas situações que as Licenciaturas em Geografia vem passando:

Nos últimos anos, tem havido críticas às licenciaturas em Geografia, principalmente quanto à efetiva contribuição para aprendizagem significativa na formação de professores. Isso porque egressos desses cursos muitas vezes parecem não apresentar as especificidades de que necessitam para o exercício da regência na atualidade. (PAULO, 2016, p. 9).

Para o supracitado autor a formação de professores de Geografia não vem apresentando resultados significativos para as demandas que o mundo contemporâneo perpassa, os saberes adquiridos na formação acadêmica dos licenciandos em Geografia são muitas das vezes, insuficientes, para mudar o quadro do ensino de Geografia nas escolas. O qual infelizmente deve-se concordar, pois como visto o modelo adotado para a formação de professores ainda possui fortes marcas do primeiro curso de licenciatura em Geografia da década de 1930 do século XX.

O que Paulo (2016) apresenta é algo preocupante, já que é na formação inicial destes professores que os mesmos deveriam construir saberes, os específicos das Ciências Geográficas (Geografia) e os demais saberes como os pedagógicos, os psicopedagógicos, os didáticos e os de ensino de Geografia que poderão ajudar na decodificação dos saberes específicos das Ciências Geográficas no momento de suas práticas pedagógicas na sala de aula, na escola e na sociedade como um todo, caso faça-se necessário.

Para Paulo (2016), Menezes e Kaercher (2015) esta falta de uma formação significativa na formação de professores de Geografia é fruto de um modelo de formação pautado na racionalidade técnica, que acredita que apenas o domínio dos conteúdos específicos pode habilitar os licenciados para a profissão docente que conseqüentemente irá permitir um bom exercício da profissão, é a negação da racionalidade crítica que ainda permeia muitos formadores de licenciandos e licenciados em Geografia.

No entanto, Paulo (2016), Menezes e Kaercher (2015) pontuam que este entendimento nega a importância dos demais saberes nos quais pode-se citar: os pedagógicos, os psicopedagógicos, os didáticos e os de ensino de Geografia como os mais negligenciados nos cursos de Licenciaturas em Geografia, pois não realizam uma articulação entre os saberes, por parte dos formadores de professores nos centros de formação.

A formação de professores está diretamente ligada com a sua atividade fim, que é o ensino escolar. Logo a formação de professores de Geografia precisa considerar esta articulação dos diversos saberes no preparo de seus licenciandos, via os professores formadores e pela adoção das leis vigentes que estabelecem uma articulação dos saberes e não sua separação meramente técnica e sem sentido para os licenciandos.

Entretanto, Paulo (2016) pondera que:

É preciso considerar que a formação de professores de Geografia possibilita conhecimentos sobre como representar e estabelecer a leitura de mundo de forma crítica, o que envolve muitos aspectos em prol de um ensino significativo. Portanto, há necessidade de conciliar os conteúdos específicos

com os aspectos pedagógicos. Contudo, embora seja destacada a relevância em relação a esse movimento, as licenciaturas em Geografia têm privilegiado os conteúdos específicos, com a justificativa de que estão valorizando a formação de professores. (PAULO, 2016, p. 11).

Mediante estas afirmativas, se faz essencial problematizar que desde o primeiro curso de formação de professores de Geografia na USP em 1934 e posteriormente na UND (atualmente UFRJ) em 1935, os saberes específicos da Geografia acadêmica vem impondo sua soberania sobre os demais saberes que permeiam o processo de formação de professores e o ensino tanto escolar como universitário, isto conduziu a um ensino universitário e escolar memorativo, descritivo, transmissor e desconexo com a realidade dos licenciandos e dos alunos da Educação Básica.

Dado que, a maioria dos especialistas em Geografia (formadores de professores) defendem que apenas transmitir os conhecimentos específicos de suas áreas ou subáreas possibilitará uma formação aceitável para o exercício do ensinar. Menezes e Kaercher (2015) em seu estudo também colaboram neste entendimento:

Na formação do professor de Geografia, especialmente, há algumas tensões que estão presentes na licenciatura. Entre estas se destaca a supervalorização do conhecimento disciplinar (específico de área) e um certo desprezo das ciências educacionais, o que evidencia uma tradição conservadora. (MENEZES e KAERCHER, 2015, p. 55).

Porém, o que se nota é que mesmo diante dos avanços alcançados na LDB de 1996 e nas DCNs de 2002 e as novas DCNs de 2015 é a persistência de dificuldades de pôr em prática esta articulação na formação inicial de professores de Geografia, ou até mesmo a negação para pôr em prática uma articulação que gere transformações significativas nos processos formativos dos professores de Geografia.

Não há um diálogo expressivo entre os formadores da Geografia setorial e os demais formadores que apresentam saberes oriundos de outras ciências, que levem uma articulação dos saberes específicos e dos saberes conhecidos como puramente pedagógicos, no qual entende-se que ultrapassa os limites da pedagogia.

Paulo (2016) utilizando um estudo de caso realizado sobre o processo de formação de Licenciados em Geografia confirmou a existência de uma formação inicial que remete o modelo educacional da década de 1930 meramente conteudista:

Em muitos casos, não se promove o envolvimento dos alunos por desconhecimento de outros parâmetros de análise/interpretação dos conteúdos

trabalhados, ficando a cargo dos alunos a reprodução, nos mesmos moldes, das informações supostamente “armazenadas” e depois confirmadas nas avaliações. O professor apenas transmite informações, e os alunos, de forma passiva, simplesmente as recebem de modo mecânico. (PAULO, 2016, p. 12).

Diante disto, vê-se uma formação tradicional e burguesa que não objetiva construir conhecimentos e romper com os limites impostos por um modelo educacional que não forma os professores da Educação Básica na maioria das vezes para serem mediadores de saberes ao chegarem ao chão da sala de aula.

Mesmo a Geografia sendo uma ciência que permite uma leitura de mundo, um organizar-se racionalmente no espaço, possivelmente diante do verificado por Paulo (2016) há centros de formação de professores despreocupados com a formação crítica de professores, pensando que o mero depósito de ‘conhecimento’ irá mudar realidades sociais, naturais e históricas, presentes no espaço geográfico considerados socialmente como destrutivos a existência da vida.

Não está havendo no caso analisado por Paulo (2016) uma verdadeira formação significativa, uma verdadeira educação crítica, emancipadora e transformadora de situações opressoras, em tempos que as injustiças se perpetuam abertamente sem uma devida reflexão pelas diversas sociedades e povos.

Menezes e Kaercher (2015) frisam que este modelo de formação de professores de Geografia pautado na racionalidade técnica nega a concepção que os professores são produtores de saberes, mas sim, são vistos como mero reprodutores ou repassadores de conhecimentos que adquiriram no decorrer de sua formação acadêmica.

Isto vai contra tudo o que o paradigma do professor-pesquisador contribui para a formação de professores em suas futuras práticas pedagógicas, haja vista que ele irá pensar, refletir e criar novos caminhos para o seu formar-se contínuo e para um ensino de Geografia mais significativo.

Callai (2013) estudiosa do campo da formação e do ensino de Geografia nos esclarece que os professores de Geografia da Educação Básica estão interessados em entender os elementos que constituem sua formação inicial e contínua, na pretensão de aperfeiçoar suas práticas no ambiente escolar, na constante tentativa de tornar o ensino da Geografia mais significativo por meio da educação geográfica, que leva em consideração a união dos saberes específicos da Geografia e dos demais saberes que abarcam uma licenciatura, como: a didática, a psicologia da aprendizagem, etc.

Menezes e Kaercher (2015) apresentam uma das maiores dificuldades encontradas pelos licenciandos em Geografia que é:

Uma das maiores dificuldades dos licenciandos é saber como ensinar na escola os conhecimentos que foram trabalhados na universidade. O caminho existente entre o saber científico e o saber escolar constitui um grande problema. Isso ocorre devido à composição da grade curricular das licenciaturas em Geografia, a qual é formada por disciplinas específicas e disciplinas pedagógicas, acarretando uma divisão entre Geografia e Educação. Esta desarticulação dificulta a reflexão concernente ao ensino de Geografia. Nesse sentido, torna-se imprescindível que os princípios didático-pedagógicos sejam incorporados às disciplinas específicas. Ou seja, a preocupação com o ensino não deve restringir-se somente às disciplinas pedagógicas, mas também deve estar presente nas disciplinas de Geografia Urbana, Geomorfologia, Geografia da População, Geografia Agrária e demais disciplinas específicas que compõem o currículo. (MENEZES e KAERCHER, 2015, p. 56).

Essa questão de como ensinar é algo que já permeia as discussões sobre a formação de professores por décadas, dos licenciandos e licenciados que recebem uma formação específica que lhes habilitam para uma profissão, porém, no momento da prática não conseguem realizar uma ligação entre a teoria construída na academia e a prática que é o lócus de sua ação enquanto formando ou formado em atuação, que gere uma práxis significativa diante da ação de ensinar a construir saberes na sala de aula junto ao alunado.

Carvalho (2016) em sua dissertação pontua a necessidade de uma maior articulação entre a teoria e a prática na formação de professores de Geografia para que o ensino de Geografia possa atingir os seus objetivos, que para (CAVALCANTI, 2008, p. 37): “é o de formar um pensamento geográfico, pensamento espacial genericamente estruturado para compreender e atuar na vida cotidiana pessoal e coletiva”.

Ao mesmo tempo que para Pimenta (2008) as discussões sobre teoria e prática já deveriam ter sido superadas, pois há décadas tem-se o conhecimento de estudos, leis e medidas para acabar com esta dicotomia, assim a autora constata:

Chegamos à dialética da superação, pois podemos dar o salto da tradicional disputa entre a teoria e a prática. Essa dicotomia já não existe mais, especialmente porque estamos num momento de síntese, onde se fundam a dimensão ontológica e a epistemológica. (PIMENTA, 2008, p. 10).

Partindo deste entendimento de dicotomia no campo de formação de professores, compreende-se que em nada ela auxilia na formação de professores de Geografia e consequentemente no ensino da Geografia na escola, posto que a própria Geografia tem sua

batalha travada com a dicotomia estabelecida entre a Geografia Física e a Geografia Humana, que deu-se devido o processo de fragmentação da Geografia entre os séculos XIX e XX a partir do modelo acadêmico positivista (MOREIRA, 2016), (MORAES, 2007) e (TONINI, 2016), que permeia desde então tanto os cursos de bacharelados em Geografia, como os cursos de Licenciaturas em Geografia no Brasil e no mundo.

Ao unir-se a dicotomia teoria e prática na formação de professores de Geografia, mais a dicotomia e a fragmentação da Geografia Física e da Geografia Humana, os licenciandos e licenciados em Geografia estão travando batalhas para conseguir correlacionar os saberes e melhorar suas práticas pedagógicas, suas metodologias de ensino que não reproduzam o modelo acadêmico, que como afirma (MENEZES e KAERCHER, 2015) é fruto de um modelo acadêmico fragmentário que não busca formar licenciados para a complexidade das ciências e nem do mundo contemporâneo.

Esta fragmentação e esta dicotomia tem conduzido a uma Geografia escolar que para (MENEZES e KAERCHER, 2015, p. 51) tem sido irracional, dado que não compreende os limites da racionalidade que são impostos pelos diversos campos do saber, com isto a Geografia escolar está:

[...] sem cor e sem brilho, torna-se premente resgatar o amor e a poesia para que o professor possa realmente exercer sua função social. Para que o discurso de aproximação da Geografia com o cotidiano dos alunos se concretize, é preciso trazer a vida para a sala de aula.

Esta citação pode ser empregada também para a formação inicial de professores de Geografia que ocorrem nos centros ou departamentos que possuem Licenciaturas em Geografia, pois muito do que é ensinado na escola é fruto de uma formação puramente tecnicista, transmissiva e sem nenhuma ou quase nenhuma relação com as futuras práticas que os licenciandos precisam desenvolver para dar brilho e cor ao ensino da Geografia e da própria Geografia enquanto ciência humana que tem uma função social clara, que é: pensar de forma crítica, reflexiva e propositiva as relações do homem e da natureza sobre o espaço geográfico por meio dos diversos fenômenos e escalas de análise.

Perante o constatado por Menezes e Kaercher (2015) com relação ao ensino de Geografia é verificado que pensar a prática é ir ao encontro também de (GHEDIN, ALMEIDA, LEITE, 2008, p. 13) que dizem: “Pensar a prática é pensar o cotidiano, lugar onde as coisas acontecem por necessidade diária de responder ao desafio de ser”.

Assim, discutir a prática perpassa pela formação inicial que os professores estão recebendo, como toda a estrutura que os professores de Geografia tem disponível para mediar os saberes geográficos no cotidiano escolar diariamente. Mesmo diante dos avanços alcançados nos últimos anos, as escolas em sua maioria carecem de um estrutura mais favorável a um ensino de qualidade.

Outrossim, o espaço que é legalmente destinado aos licenciandos para que se aproximem da Educação Básica e desenvolvam uma prática pedagógica inicial são os estágios curriculares supervisionados obrigatórios, que nos cursos de formação de professores de Geografia são uma oportunidade para que os discentes possam articular os saberes específicos e os saberes pedagógicos, porém como visto em Menezes e Kaercher (2015), estes têm sido realizados ao longo da última metade do curso, o que permite vivenciar pouco as experiências escolares, já que são pontuais e não realizam uma articulação com as disciplinas que estão estudando na academia.

Os estágios na maioria das vezes são negligenciados, não há um acompanhamento contínuo por parte dos professores formadores, devido à falta de prioridade dos mesmos na formação destes profissionais e, a própria lógica academicista contemporânea que oferece outras atividades aos professores formadores, que preenchem os horários dos estágios com atividades que não são dos estágios curriculares supervisionados obrigatórios, ocorrendo nesse caso um desvio de função, que apenas conduz a uma formação inicial de professores com mais lacunas.

Ghedin, Almeida e Leite (2008) mesmo cientes das fragilidades que permeiam os estágios, a exemplo, de muitos indivíduos, entendê-los apenas como locus da união entre a teoria e prática, que seguem o modelo técnico e científico positivista, por meio da mera descrição, da observação sem problematização, etc., continuam a eleger os mesmos como um dos espaços primordiais para a formação de professores, se adotados em uma perspectiva mais crítica:

Neste sentido, penso que é preciso considerar, no processo formativo do profissional docente, a questão do estágio como um elemento fundamental na formação profissional e como um dos espaços privilegiados para a formação do docente na concepção do professor crítico-reflexivo e na constituição dos saberes docentes necessários. (GHEDIN, ALMEIDA e LEITE, 2008, p. 33).

Concordando com estes, pode-se compreender que os estágios curriculares supervisionados não devem ser desenvolvidos como algo pontual, desconectado das disciplinas que constituem os saberes específicos das Licenciaturas de Geografia.

Os estágios curriculares supervisionados quando bem planejados pelo formador, quando os formadores que assumem estas disciplinas na academia reconhecem sua relevância na formação inicial de professores conseguem romper limites, paradigmas e concepções pejorativas com relação aos mesmos, levando os licenciandos a uma formação sobre a prática por meio de uma perspectiva crítico-reflexiva, fundamental a emancipação dos professores na sala de aula e no ambiente escolar.

Os estágios passaram por uma nova modificação através das DCNs de 2015, que possibilitou que os estágios possam também ser executados desde o início nos cursos de Licenciatura, porém como bem pontuou Menezes e Kaercher (2015) a Resolução CNE/CP de nº 01 de 2002, não obrigava os cursos de Licenciatura em Geografia ou demais licenciaturas a colocar os estágios para os últimos semestres de formação, mas a maioria das Licenciaturas, inclusive as de Geografia optaram pelos estágios irem para o final, tendo a ideia que os alunos precisam adquirir saberes específicos, para depois aplicar na prática, dentro dos estágios curriculares supervisionados obrigatórios.

Com relação a formação de professores de Geografia e aos estágios curriculares obrigatórios desta licenciatura, Cacete (2015) defende que os mesmos não devem ser concebidos como uma atividade prática, mas sim, como uma atividade teórica que merece uma reflexão contínua. Para Cacete (2015) o conceito de estágio para a formação de professores vem desde dos anos de 1990 sendo revisado para buscar atender as demandas dos licenciandos.

A autora frisa que:

Por esta concepção, os alunos vão para a escola não para praticar, os alunos vão para a escola com o objetivo de compreender e se apropriar da complexidade das práticas institucionais e das ações dos profissionais; os alunos vão para a escola para compreender a escola, para se apropriar da escola. E, nesse sentido, o estágio pode ser entendido como uma instrumentalização, no melhor sentido da noção de instrumentalização teórica. (CACETE, 2015, p. 6).

Com efeito, o exercício de análise, interpretação e transformação dos estágios, à luz das teorias, é uma atividade de conhecimento e fundamentação para intervenção na realidade. Assim, a mudança de convicção conceitual sobre o estágio é importante, sobretudo para nós professores e alunos. Entender o estágio como uma atividade teórica, pode contribuir para a formação dos alunos de forma mais incisiva. Uma reflexão sobre esta questão será sempre fundamental, pois pode reconfigurar o estágio e o seu papel na formação do professor. Assim, o estágio é um campo de conhecimento, é uma atitude investigativa, uma pesquisa. (CACETE, 2015, p. 6).

Esta nova compreensão de estágio apresentada por Cacete, é muito oportuna para proporcionar uma formação de professores de Geografia mais pautada em uma racionalidade crítica na contemporaneidade. Haja vista que, ao ir à escola realizar os estágios curriculares obrigatórios irão desenvolver suas habilidades investigativas; a escola não será entendida como mera aplicação dos saberes adquiridos nas disciplinas específicas da Geografia; os licenciandos em Geografia irão mergulhar em toda complexidade existente na sala de aula, na escola e no contexto social que permeia todo universo escolar e apoiados nos saberes teóricos que contribuirão para o desenvolvimento de práticas pedagógicas mais inovadoras e significativas nos futuros professores de Geografia.

Diante do exposto, as Licenciaturas em Geografia estão diante do desafio de formar bons profissionais e que o caminho mais aceitável na atualidade é romper com o paradigma da racionalidade técnica-instrumental, do modelo de formação de professores 3+1 que gera uma dualidade entre os saberes específicos e dos saberes ditos apenas como pedagógicos, com os estágios curriculares obrigatórios que ainda estão pautados na mera prática técnica que não permite desenvolver nos licenciandos de Geografia um instinto investigativo, crítico e propositivo sobre os dilemas que a escola e o ensino de Geografia travam cotidianamente no chão da sala de aula.

As Licenciaturas em Geografia precisam rever seus paradigmas científicos de formação de professores de Geografia e como sugerem Menezes e Kaercher (2015) sair de uma racionalidade técnica-instrumental, para um paradigma da racionalidade prático-reflexiva, é este o caminho que deve ser traçado para melhorar a formação de professores e o ensino de Geografia no atual contexto social.

Sabe-se que construir um novo paradigma pautado nas discussões aqui apresentadas não é tarefa fácil, no entanto, tem-se que enfrentar as fragilidades que há décadas estão presentes na formação de professores para a Educação Básica Pública no Brasil.

No próximo subitem, analisar-se-á as novas DCNs para a formação de professores na atualidade onde será possível verificar como estes paradigmas estão presentes nas políticas educacionais que permeiam a formação de professores no Brasil. É verificado também que as novas DCNs realiza um esforço para que em forma sucinta possa expressar os caminhos que devem ser seguidos pelas instituições de ensino superior e pelos formadores de professores diante dos desafios e da complexidade do sistema educacional brasileiro dentro do sistema capitalista contraditório.

Estes apontamentos são necessários para compreender que perante as exigências que a escola, os alunos e a sociedade impõem aos atuais e futuros professores de Geografia, a

formação inicial não pode permitir falhas na correlação e na importância dos blocos que constituem as licenciaturas em Geografia no Brasil.

Com isto, os formadores devem ter o mínimo conhecimento da importância destes blocos na grade curricular da licenciatura ora aqui apresentada, em suas práticas de Ensino Universitário para com os futuros e os atuais professores, os mesmos tem por obrigação refletir sobre a relevância de cada campo do saber, que posteriormente poderá estar nas próprias práticas dos formandos para atuação na Educação Básica, via saberes adquiridos na academia e na escola.

2.1 AS DIRETRIZES PARA A FORMAÇÃO DE PROFESSORES DE GEOGRAFIA NA ATUALIDADE

Nenhuma política pública é estanque, neste sentido faz-se necessário rever as diretrizes que guiam determinada política que pode ser do campo educacional ou de outro setor da sociedade pretendendo aprimorá-la.

Após a aprovação da Resolução de nº 1 de 18 de fevereiro de 2002 e sua execução por mais de uma década, foi necessário criar uma nova, objetivando responder as demandas que os cursos de formação de professores necessitam na contemporaneidade, isto também significa compreender que a nova não desmerece as conquistas alcançadas pela primeira, há assim um processo de reconstrução na pretensão de melhorar a formação de professores e o ensino escolar.

As Diretrizes Curriculares Nacionais (DCNs) tem como objetivo central visar o aperfeiçoamento para a formação inicial em nível superior de professores, desta forma foi construído um novo documento para estabelecer as diretrizes curriculares obrigatórias que os cursos de licenciaturas devem adotar para a formação de professores na contemporaneidade.

Assim, por meio da Resolução de nº 2 de 1º de julho de 2015, o Ministério da Educação - MEC, com o Conselho Nacional de Educação – CNE e o seu Conselho Pleno – PL, aprovaram a referida resolução por unanimidade, guiando-se pelo Parecer CP/CNE de nº 2 de 2015; que a partir de então, deverá estar presente e ser praticada no projeto político pedagógico - PPP das instituições públicas, privadas, filantrópicas, etc., que possuem cursos de licenciatura, sempre em parceria com as redes de Educação Básica.

Faz-se necessário esclarecer que a nova resolução segue as recentes políticas de governos elaboradas e apoiadas pela esfera federal, através do MEC, como: o Programa Institucional de Bolsa de Iniciação à Docência – PIBID, a Lei de nº 11.738 que estabelece o

Piso Nacional dos Professores da Educação Básica, a Política de Valorização do Magistério da Educação Básica, entre outras.

Que nos conduzem a compreensão que a nova Resolução de nº 2 de 2015 do CNE, busca uma articulação dos programas, das modalidades de formação de professores (inicial, contínua, segunda licenciatura e formação pedagógica para graduado não licenciado), das leis, das esferas governamentais federal, estadual, distrital e municipal para a consolidação de um projeto de educação de qualidade, em seus diferentes níveis e modalidades (educação de jovens e adultos, educação especial, educação profissional e técnica de nível médio, educação escolar indígena, educação do campo, educação escolar quilombola e educação a distância, e nas etapas (educação infantil, ensino fundamental e ensino médio) tendo o professor como um ator fundamental nesse novo projeto.

Neste sentido, Dourado (2015) esclarece que a nova resolução está de acordo com a articulação pretendida entre as DCNs e o PNE, mais especificamente com as seguintes metas:

[...] especialmente as metas 12,15,16,17 e 18, e suas estratégias, articuladas às Diretrizes do PNE, ao estabelecerem os nexos constituintes e constitutivos para as políticas educacionais, devem ser consideradas na educação em geral e, em particular, na educação superior e, portanto, base para a formação inicial e continuada dos profissionais da educação, objetivando a melhoria desse nível de ensino e sua expansão. (DOURADO, 2015, p. 301).

Com isto, a resolução em questão não contempla apenas a formação inicial em nível superior, mas contempla ao mesmo tempo os cursos de formação pedagógica para graduados não licenciados e os cursos de segunda licenciatura, além de abarcar a formação contínua dos profissionais do magistério da Educação Básica e a sua valorização, que nestes aspectos inova ao trazer a afirmação da exigência de salários dignos e a criação de cargos e carreiras docente em todas as redes de educação pública no Brasil.

Desta forma, reafirmando o entendimento que as políticas educacionais que tratam da formação de professores não devem ser entendidas de forma separadas, mas sim, articuladas e respeitando suas particularidades dentro do objetivo maior - a formação de qualidade dos professores para a Educação Básica e posterior ensino de qualidade nas redes de educação pública, dentro do viés da cooperação e colaboração.

Ao mesmo tempo, que permite o levantamento de questões - Por que realizar a formação pedagógica para graduados em curso de bacharéis? Ainda estão reproduzindo a concepção que a licenciatura deve ser segunda opção? Com relação aos bacharéis: nada deu certo no mercado de trabalho, vamos lecionar? Não estão sendo contraditórios em alguns momentos na

elaboração e aprovação desta resolução? Por que não investir mais na busca de jovens para a formação inicial em licenciatura? Por que não buscar os recém-formados das diversas licenciaturas que não se sentem valorizados para exercer a profissão diante das péssimas condições de trabalho e de salário?

Essas são algumas perguntas que permitem questionar a complexidade existente na formação de professores para a Educação Básica como um todo e mais especificamente na formação de professores nas licenciaturas ditas estratégicas e, que possuem demanda de professores.

Neste sentido, inúmeros são os esclarecimentos utilizados para a permanência dessas modalidades de cursos na nova resolução de 2015. A principal justificativa, apresentada no Parecer CP/CNE de nº 2 de 2015, é um estudo desenvolvido pelo INEP em 2015 sobre o ‘Perfil da Docência no Ensino Médio regular’, que constatou a falta de professores atuando nas escolas da Educação Básica Pública, com licenciatura específica em física, matemática, química, biologia, etc.

Que no entendimento de (FREITAS, 2007, p. 1207) não deve ser entendido como um problema conjuntural e nem emergencial, mas é sem dúvidas um problema estrutural e crônico, “produzido historicamente pela retirada da responsabilidade do Estado pela manutenção da educação pública de qualidade e da formação de seus educadores”. Que como verificado, vem prejudicando o desenvolvimento da educação pública de qualidade por décadas no Brasil.

A nova resolução estabelece que os cursos de formação pedagógica terão o prazo de cinco anos para serem extintos ou reavaliados, respeitando as características de cada curso, mas sabendo da existência de uma grande demanda em algumas áreas do conhecimento, o prazo estabelecido no parecer e na resolução não será suficiente para extinguir essa modalidade de formação de professores no Brasil.

Nesta perspectiva, o parecer e a resolução permitem que permaneça a concepção que as licenciaturas e a profissão do professor é apenas a última opção dentre as profissões, em um mercado de trabalho cada vez mais competitivo e escasso, pois não rompe com este tipo de formação.

Assim, não representando um avanço neste quesito, mas sim, a permanência da concepção que a licenciatura é apenas uma formação complementar para os bacharéis e para aqueles que não tiveram sorte em outras profissões como bem explica Guimarães (2015). Faz-se necessária, a tomada de medidas mais rígidas no que diz respeito a valorização dos professores por parte dos governantes e pelo Estado-Nação em forma de políticas públicas

educacionais, que ultrapassam os discursos e a política escrita para que a formação de professores torne-se realmente significativa.

Levanta-se também questionamentos quanto aos cursos de segunda licenciatura presente na nova resolução – por que continuar incentivando cursos de segunda licenciatura? Por que não remanejar os professores para as suas licenciaturas específicas e abrir concurso público para as áreas que necessitam de professores? Entende-se que ao permitir cursos de segunda licenciatura contribui para a precarização do trabalho docente, uma vez que, parcela expressiva dos docentes que prestam concurso para sua área de formação, ao tomarem posse são obrigados a assumir disciplinas para a qual não possuem licenciatura específica para exercer a profissão docente.

Além do mais, incentiva que os professores que possuem mais de uma licenciatura cumpram jornadas de trabalho dupla, tripla e até uma quarta jornada de trabalho na pretensão de ganhar um salário extra para manter um padrão de vida mínimo no atual contexto social.

Na nova Resolução de nº 2 de 2015 do CNE/CP, é verificado que uma das questões não contempladas na Resolução de nº 1 de 18 de fevereiro de 2002 e fonte de vários debates entre os especialistas da área educacional e os proprietários de instituições particulares de Educação Superior com fins lucrativos, no que cabe a ampliação da duração mínima dos cursos de licenciatura e a sua carga horária mínima exigida.

Na Resolução de nº 1 de 18 de fevereiro de 2002, o tempo mínimo exigido era de 3 anos e 2.800 horas mínimas, ou seja, era possível formar um licenciado em apenas 3 anos (seis semestres), sendo as faculdades particulares de curso presencial e a distância, as que mais executavam este tempo mínimo na última década, em seus cursos de licenciaturas. Objetivando atrair mais alunos, pelo fato de obter um título em nível superior em apenas 3 anos, em relação as universidades públicas e filantrópicas que os cursos de licenciaturas tem duração de no mínimo 4 anos (oito semestres).

Neste sentido, a atual Resolução do CNE/CP de nº 2 de 1º de julho de 2015, buscou unificar o tempo mínimo para a formação de professores em curso de nível superior, estabelecendo a duração mínima de 4 anos (oito semestres) e acrescentando mais 400 horas aula, perpassando para 3.200 horas e não mais 2.800 horas. Uma vez que, os cursos de licenciatura em Pedagogia já possuem carga horária mínima de 3.200 horas, por meio da Resolução CNE/CP de nº 1 de 15 de maio de 2005, que instituiu as diretrizes curriculares nacionais deste curso, em seu artigo 7º.

Desta maneira, haverá cursos de licenciaturas que devido ao aumento da carga horária poderá possuir entre nove e dez semestres dependendo das características específicas de cada

instituição, do departamento de licenciatura e do PPC dos cursos. Perante isto, as DCNs de nº 2 de 2015 estruturou da seguinte forma a carga horária dos cursos das demais licenciaturas:

[...] 3.200 (três mil e duzentas) horas de efetivo trabalho acadêmico, **em cursos com duração de, no mínimo, 8 (oito) semestres ou 4 (quatro) anos**, compreendendo: I - 400 (quatrocentas) horas de prática como componente curricular, distribuídas ao longo do processo formativo; II - 400 (quatrocentas) horas dedicadas ao estágio supervisionado, na área de formação e atuação na educação básica, contemplando também outras áreas específicas, se for o caso, conforme o projeto de curso da instituição; III - **pelo menos 2.200 (duas mil e duzentas) horas dedicadas às atividades formativas estruturadas pelos núcleos definidos nos incisos I e II do artigo 12 desta Resolução, conforme o projeto de curso da instituição**; IV - 200 (duzentas) horas de atividades teórico-práticas de aprofundamento em áreas específicas de interesse dos estudantes, conforme núcleo definido no inciso III do artigo 12 desta Resolução, **por meio da iniciação científica, da iniciação à docência, da extensão e da monitoria, entre outras, consoante o projeto de curso da instituição**. (BRASIL, 2015, p. 11. Grifos nosso).

É bom frisar, que nesta resolução em vigor, fica estabelecido claramente que os licenciandos deverão enriquecer seu currículo na formação inicial participando de programas de iniciação à docência, em concordância com a Lei de nº 12.796 de 4 de abril de 2013 que estabeleceu na LDB este elemento na formação:

§ 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.

Como também a participação em programas de iniciação à pesquisa, extensão, programas de residência docente, monitoria, entre outros, que o Plano de Desenvolvimento Institucional (PDI), o Projeto Pedagógico Institucional (PPI) e o Projeto Pedagógico de Curso (PPC) das instituições e de seus respectivos cursos de licenciaturas deverão contemplar, ou seja, comprova-se que o PIBID e programas similares desenvolvidos pelas redes devem ser valorizados e perpetuados.

Deste feito, averigua-se a inclusão de uma nova cultura na formação de professores, baseado nos princípios do ensino, da pesquisa e da extensão que valorizam os professores e lhes permitem pesquisar e refletir suas práticas, suas metodologias, seus conteúdos e a complexidade do ensino e da Educação Básica em tempos que a escola perpassa por grandes transformações tecnológicas, sociais, culturais, de identidade e de comunicação.

Ao aprofundar a análise das DCNs de 2015 em comparação com a sua antecessora de 2002, fica evidente que a atual aborda elementos mais detalhados dos conteúdos que devem ser ensinados nos cursos de formação de professores, bem como o que os egressos devem ter apreendido ao longo de sua formação acadêmica, trazendo elementos para a consolidação de uma política de valorização dos professores da Educação Básica, da necessidade de formação continuada, etc., mesmo que alguns momentos seja contraditória.

Por meio dos seguintes capítulos: I Das Disposições Gerais, II Formação dos Profissionais do Magistério para Educação: base comum, III Do (a) Egresso (a) da Formação Inicial e Continuada, IV Da Formação Inicial do Magistério da Educação Básica em Nível Superior, V Da Formação Inicial do Magistério da Educação em Nível Superior: estrutura e currículo, VI Da Formação Continuada dos Profissionais do Magistério e VII Das Disposições Transitórias.

Pode-se afirmar que no Parecer de nº 009 de 2001 e no Parecer 27 de 2001, que deu origem a Resolução de nº 1 de 2002, pretendeu-se formular um documento que possibilita-se a construção e a efetivação de cursos de licenciatura com identidade própria, que rompesse com o modelo de formação de professores para a Educação Básica baseado no modelo 3+1, o qual os graduandos cursavam três anos de formação específica de uma ciência e posteriormente o último ano em formação pedagógica que lhes davam habilitação para exercer o magistério nas instituições de ensino, não havia uma ligação destes saberes como visto em (PONTUSCHKA, PAGANELLI e CACETE, 2009).

A licenciatura era concebida como um apêndice dos cursos de bacharelado que historicamente possuem mais prestígio e valorização social, como já foi melhor esclarecido no subitem anterior. Após a Resolução de nº 1 de 2002, nota-se que as licenciaturas na qual incluiu-se a de Geografia vem galgando seu espaço e reconhecimento, todavia, para consolidar este espaço far-se-á de mais tempo e condições humanas e técnicas. Os bacharelados construíram seu espaço dentro de uma concepção de ciência e este deverá também ser o caminho das licenciaturas, agora respeitando suas características e finalidades sociais próprias.

Problematizando as discussões sobre a nova resolução em comparação com a Resolução de 2002 do CNE/CP, recorre-se a Nunes (2017) que realizou um estudo na pretensão de avaliar se a nova resolução de nº 2 de 2015, rompeu com a ideia de competências que permeou a elaboração da antiga Resolução CNE/CP de nº 1 de 2002, que foi alvo de críticas da comunidade educacional ao trazer esse princípio na formação de professores para a Educação Básica, segundo a própria autora que chegou à seguinte conclusão:

Ao proceder à leitura global do documento, verificamos, sem muito esforço, que, no discurso dos enunciadores, há omissões de expressões, relacionadas ao paradigma das competências, que marcam os textos curriculares produzidos no contexto da reforma da política curricular que ocorreu a partir da segunda metade da década de 1990. Não há, por exemplo, proposições como “constituição de competências”; “desenvolvimento de competências”; “aquisição de competências”; “aprendizagem por competências”; “avaliar as competências” entre outras, que são repetidas inúmeras vezes nos discursos oficiais que normatizam os cursos de licenciatura desde 2001. (NUNES, 2017, p. 20).

Com esta averiguação, entende-se que mesmo a nova resolução avançando em alguns requisitos, baseando-se em seu parecer de 2015, não conseguiu romper com a concepção de competência existente nos pareceres de 2001 e na resolução de 2002. Nunes (2017) esclarece que:

Percebemos que o Parecer de 2015 mantém, até certo ponto, uma relação dialógica de desacordo com o de 2001, mas não para negá-lo totalmente; antes, para ampliá-lo, já que apenas o “domínio dos conteúdos básicos” é insuficiente para o perfil almejado após a institucionalização do modelo proposto. (NUNES, 2017, p. 28).

É por meio deste entendimento, que percebe-se que as mudanças realizadas no novo parecer e na nova resolução de 2015, assegura uma formação que tenha na prática e no contato com o meio profissional do futuro professor uma das inovações para a efetivação de professores mais familiarizados com o ambiente escolar, seus dilemas e propondo soluções, através da investigação, da reflexão e da pesquisa que colabore para a superação de dificuldades encontradas na sala de aula e na escola, que estavam presentes no Parecer de nº 009 de 2001 e na Resolução de nº 2 de 2002, mas que foram ampliados e atualizados no parecer de 2015.

Para (NUNES, 2017, p. 23) “como conhecimento construído na e pela experiência, “em situação”, acabam incorporando também (ao menos em parte) o conceito da “simetria invertida” presente no mesmo Parecer”. Nunes continua afirmando:

Na análise, constatamos que os enunciadores do Parecer CNE/CP n. 2/2015 não pronunciam o termo “competência”. Até mesmo a expressão “competências e habilidades”, amplamente utilizada nos discursos oficiais, foi alterada para “informações e habilidades”, em algumas situações, e “conhecimentos e habilidades”, em outras, fato que sugere uma orientação polêmica, percebida também na omissão de termos ligados ao paradigma das competências. (NUNES, 2017, p. 23).

Nota-se que a não permanência de concepções ligadas ao paradigma das competências, é uma tentativa de não compreender a formação de professores apenas pela simples transposição didática, mas compreendê-la, como um fenômeno crítico, aberto, holístico e que poderá conter influências de várias correntes pedagógicas, filosóficas, econômicas, entre outras que perpassam o campo da formação de professores, das políticas educacionais, e da educação como um todo.

A questão é que haverá estudiosos da educação que poderão fazer apontamentos sobre a permanência do paradigma das competências, como haverá outros que o negarão na nova resolução, mas não nega-se os avanços alcançados na resolução de 2015, que deverá compor o PPC de cada licenciatura reconhecida pelo MEC.

É constatado que no Parecer de nº 1 de 2015 e na nova Resolução de nº 2 de 2015 que os estágios obrigatórios, não são mais estabelecidos a partir da segunda metade dos cursos de licenciatura, que na compreensão de Barretto (2016) fica a decisão para as instituições formadoras e os cursos de licenciaturas, algo que no entendimento da estudiosa não ajuda na política de formação de professores, pois as instituições poderão colocar os estágios desde o início do curso ou em sua segunda metade. Neste aspecto, não favorecendo na organização de uma base comum nacional e regredindo nos avanços alcançados em relação aos estágios por meio do Parecer de nº 27 de 2001, mesmo havendo críticas aos cursos de licenciaturas que estabeleciam sua execução na segunda metade.

Verifica-se que as DCNs de 2015 para a formação de professores da Educação Básica possui uma concepção sistêmica para o funcionamento, a estrutura, o currículo, os programas e projetos desenvolvidos, para com a Educação Básica e sua ligação com a Educação Superior, envolvendo também neste processo sistêmico a criação e efetivação de uma cooperação entre os municípios, os estados, o distrito federal e a união, com a participação da família e da sociedade civil e suas respectivas organizações representativas legais.

Dourado (2015) ao realizar um estudo sobre a nova resolução de nº 2 de 2015 chegou ao seguinte entendimento para a mesma com relação a cooperação e a visão sistêmica pretendida na formação de professores para a Educação Básica:

Nessa direção, advoga a institucionalização de um projeto de formação pelas Instituições de Educação Superior, priorizando as Universidades, por meio da efetiva articulação dessas IES com os entes federados, seus sistemas e redes, instituições de educação superior e instituições de educação básica, sem descurar da efetiva participação dos fóruns permanentes de formação e demais instâncias como conselhos nacional, distrital, estaduais e municipais e respectivos fóruns (DOURADO, 2015, p. 315).

Observa-se que no sentido da cooperação e da institucionalização da nova resolução Dourado (2015) pontua que outros aspectos presentes na resolução e no debate da educação poderão ser articulados e superados, a exemplo, da relação teoria e prática, que é bem evidenciada na mesma, como também o uso da interdisciplinaridade para a formação de professores e posterior prática profissional; é necessário frisar que o PIBID traz como objetivo a interdisciplinaridade como um dos caminhos para a melhoria da prática docente e do ensino escolar, que conseqüentemente necessita da realização de pesquisas pelos próprios professores da Educação Básica.

Já que o Decreto de nº 7.219, estabelece os seguintes objetivos para o PIBID a partir de 2010:

Art. 3º São objetivos do PIBID: I - incentivar a formação de docentes em nível superior para a educação básica; II - contribuir para a valorização do magistério; 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 cofomadores dos futuros docentes e tornando-as 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.

Questões estas que estão no bojo das discussões científicas e escolares para a formação inicial e contínua de professores, que pretendem atender às demandas que as escolas necessitam na contemporaneidade, possibilitando com isto, um posterior ensino de qualidade e transformador de realidades sociais, socioambientais, socioeconômicas, socioculturais, entre tantos outros temas que permeiam o ensino e a profissão de professor.

Dourado continua assim:

Entendemos que esta perspectiva articulada a centralidade conferida à formação dos profissionais do magistério da educação básica pode contribuir para a superação da dicotomia entre teoria e prática, bacharelado e licenciatura, bem como, propiciar efetiva articulação entre as políticas e dinâmicas de organização, gestão e financiamento da educação, suas instituições e seus atores. (DOURADO, 2015, p. 315).

A presente resolução apresenta seus avanços e inovação ao abordar questões específicas para a formação de professores nas modalidades inicial e contínua para a educação escolar

indígena, quilombola e do campo por meio do capítulo 1º, em seu inciso 7º, constante nos artigos 1º e 2º, como verifica-se:

[...] deverá considerar as normas e o ordenamento jurídico próprios, com ensino intercultural e bilíngue, visando à valorização plena das culturas dos povos indígenas e à afirmação e manutenção de sua diversidade étnica [...] a formação inicial e continuada de profissionais do magistério para a educação básica da educação escolar do campo e da educação escolar quilombola, nos termos desta Resolução, deverá considerar a diversidade étnico-cultural de cada comunidade. (BRASIL, 2015, p. 5).

Assim, abarcando povos e culturas específicas, que historicamente são excluídos das diretrizes educacionais para a formação de professores da Educação Básica, este feito deve-se aos inúmeros estudos científicos realizados nos últimos anos e as garantias legais adquiridas desde a CF/1988, que a construção e a aprovação do parecer e da referida resolução em 2015, buscou legitimar.

Neste sentido, faz-se necessário esclarecer que o relator da referida resolução Luiz Fernandes Dourado, possui um expressivo currículo no campo da educação, tendo mestrado e doutorado em educação o que possibilitou avanços nos processos legais para a formação de professores com apoio de outros membros do conselho, porém sabe-se que por se tratar de um campo chave da educação e da sociedade, diversas correntes sociais interferiram na aprovação do documento final.

As DCNs de 2015, estabelece em seu capítulo II algumas características que os cursos de licenciaturas deverão assegurar na formação dos profissionais do magistério para a Educação Básica a partir da base comum nacional. Em outras linhas, realiza um direcionamento aos cursos de licenciaturas, por meio de princípios que deverão permear a formação de professores a partir da aprovação das DCNs de 2015 que leva em conta o seguinte:

[...] os princípios que norteiam a base comum nacional para a formação inicial e continuada, tais como: a) sólida formação teórica e interdisciplinar; b) unidade teoria-prática; c) trabalho coletivo e interdisciplinar; d) compromisso social e valorização do profissional da educação; e) gestão democrática; f) avaliação e regulação dos cursos de formação (BRASIL, 2015, p. 2).

Assegurando assim, a efetivação de uma base comum nacional no que diz respeito a formação dos professores para a Educação Básica pautada na inovação, por meio dos princípios escolhidos, que irão (re)significar a formação de licenciandos e posterior ensino escolar

disciplinar e interdisciplinar. Esta base comum, estabelece questões fundamentais para que os cursos de licenciatura possuam uma identidade própria e não um curso a parte.

A exemplo, do artigo 8º, presente no capítulo III que expõem alguns princípios éticos da profissão docente, a exemplo: “[...] I - atuar com ética e compromisso com vistas à construção de uma sociedade justa, equânime, igualitária; II - compreender o seu papel na formação dos estudantes da educação básica [...]”, apresentando desta forma, o sentido profissional que é dado aos professores da Educação Básica e não contemplada com detalhes na resolução de 2002 do CNE/CP, que por vezes foi apenas entendida como um guia para separar as licenciaturas dos cursos de bacharel.

Freitas (2007) em seu estudo traz indicações para a construção de uma base comum nacional, que averigua-se na nova resolução do CNE/CP de 2015 para a formação de professores, compreendendo que as críticas realizadas ao documento anterior foram levados em conta e permitiu a aprovação de um novo parecer e de uma nova resolução, que defende uma política global na formação de professores para a Educação Básica.

Nota-se assim, que os princípios defendidos por Freitas (2007) na perspectiva sócio-histórica e que segundo a autora atende as demandas atuais, devendo implicar:

- 1) Uma ação conjunta entre as universidades e demais instâncias formadoras e os sistemas de ensino, de maneira a rever a formação básica, assegurar condições dignas de trabalho e formação continuada; 2) a revisão das estruturas das instituições formadoras do profissional da educação, experienciando novas maneiras de organizar a formação do educador e avançando para formas de organização por cursos e programas, para todos os níveis de ensino, contemplando a formação inicial e continuada; 3) o estabelecimento de uma integração permanente entre as instituições de formação do profissional da educação, as entidades organizadas dos trabalhadores da educação e demais entidades da área educacional, na instituição e fortalecimento de fóruns coletivos de debate e indicação de políticas de formação e valorização profissional. (FREITAS, 2007, p. 1220-1221).

É averiguado que as medidas tomadas pelo Conselho Nacional de Educação em designar a Comissão Bicameral de Formação de Professores, composta por conselheiros da Câmara de Educação Superior e da Câmara de Educação Básica, para realizar estudos e ouvir os diversos indivíduos da sociedade organizada, das entidades representativas dos professores, dos proprietários de faculdades e das universidades públicas, levou a um novo debate e a construção de um parecer e de uma resolução que compreende a formação de professores como algo de fundamental importância, que necessita ouvir seus fazedores e suas entidades representativas

através dos fóruns que devem fazer parte da nova cultura de formação de professores, como expressa na citação direta anterior.

Já que para Freitas (2007) os inúmeros debates realizados pelas entidades e pelos especialistas em formação de professores tinham sido ignorados pelo MEC na construção das políticas educacionais até então nas DCNs de 2002. A resolução de 2015, é deliberativa ao estabelecer que modelo de formação de professores para a Educação Básica faz-se necessária para conseguir atingir um padrão de qualidade na Educação Básica Pública e na formação dos professores, que atuarão nos sistemas de educação.

Pautada na concepção, que a educação é um processo emancipatório e em permanente exercício, que a educação deve levar em consideração as especificidades dos indivíduos e dos locais de atuação, na necessária articulação da teoria e da prática, tanto nos processos de formação de professores, como nas futuras práticas dos licenciandos, no reconhecimento das especificidades do trabalho dos professores, como também no entendimento que a formação de professores para Educação Básica é algo complexo, não estático e não descontextualizado dos acontecimentos sociais atuais e históricos (DCNs-BRASIL, 2015).

As inúmeras mudanças propostas com a Resolução de nº 2 de 2015 irá necessitar de maiores recursos financeiros nas secretarias municipais de educação, nas secretarias estaduais de educação, na secretaria distrital de educação, no próprio ministério da educação, e nas universidades públicas, posto que a referida resolução estabelece que 40% das vagas em cursos de licenciatura deverão estar nestas instituições.

Ao estabelecer que 40% das vagas para a formação de professores deve ser oferecida por universidades públicas, o Estado por meio de seus representantes legais, busca reassumir seu compromisso com a qualidade da formação destes profissionais, para posteriori transformação da qualidade do ensino e da aprendizagem na Educação Básica Pública.

A partir disto (DOURADO, 2015, p. 316) afirma que deve-se “garantir novos recursos visando cumprir a meta de 10% do PIB para a educação” que está em sintonia com a meta 20 do PNE 2014-2024, que estabelece 10% do PIB para a educação no final do decênio, porém, nota-se que esta meta está longe de ser atingida, graças a PEC dos gastos públicos de 2016, que em muito aflige a educação como um todo.

Mas, como verificado na própria resolução, não está estabelecido de qual fonte orçamentária virá os novos recursos para a implementação dessa nova cultura de formação de professores para a Educação Básica, sendo este um dos quesitos que preocupa Barreto (2016) na nova resolução do CNE, dado que fica algo vago e como sabido pode prejudicar as ações desta resolução.

Dourado (2015) continua a colaborar com este pensamento, ao esclarecer que são os novos desafios colocados no campo da formação:

Importante destacar que novos desafios se colocam ao campo da formação, envolvendo os entes federados, os sistemas de ensino, as instituições, os fóruns permanentes de apoio a formação dos profissionais da educação, as entidades científico-acadêmicas e sindicais e, em especial, as instituições que se encarregam da formação na perspectiva de propostas e projetos mais orgânicos para a formação inicial e continuada como delineado nas novas DCNs [...] (DOURADO, 2015, p. 316).

Compreende-se que esta nova resolução, não coloca apenas desafios ao campo da formação de professores, mas em todos os campos envolvidos nos processos de formação de professores para a Educação Básica. Reafirmando a complexidade existente para a melhoria da profissão de professor, sua formação inicial e contínua, e sua intrínseca ligação com as políticas educacionais locais, regionais e nacionais para a consolidação da institucionalização dos diversos aspectos da educação brasileira de forma sistêmica e orgânica.

A questão da formação de professores para a Educação Básica não é um tema recente nas discussões teóricas, no cotidiano dos profissionais da educação e da sociedade, haja visto que, a educação é um setor estratégico para um crescimento e posterior desenvolvimento de um país.

Partindo deste entendimento (DOURADO, 2015, p. 304) contribui com a seguinte afirmativa: “É importante salientar que a formação de profissionais do magistério da educação básica tem se constituído em campo de disputas de concepções, dinâmicas, políticas, currículos”. Desse modo, a formação de professores sofreu/sofre interferências legais de vários setores da sociedade, que em alguns momentos foram benéficas e em outros estagnaram a formação destes profissionais.

Estes apontamentos fazem-se necessários, posto que as leis, decretos, resoluções, diretrizes, etc., só poderão ter significado no campo da prática, nas redes de educação que formam o sistema educacional brasileiro, por meio de seus fazedores (professores, alunos, governantes, familiares, entidades educacionais e a sociedade civil como um todo), pois tais mecanismos legais apenas realizam direcionamentos, abrem alguns caminhos e estabelecem normas mínimas, que receberão entendimentos diversos no campo da execução (prática).

Assim sendo, os indivíduos envolvidos e atingidos pelas novas DCNs devem ter conhecimento das renovações realizadas no campo legal e buscar praticar dentro de sua realidade, uma nova cultura de formação de licenciandos e de educação por meio de seus

departamentos de formação de professores, em suas universidades, nas faculdades, nos cursos de licenciaturas e escolas. Haja visto, que não existe transformação sem ação. Ação que necessita de coragem e colaboração entre os envolvidos nos processos de formação de professores para a Educação Básica em suas modalidades estabelecidas pelas DCNs de 2015.

No próximo subitem deste capítulo, argumentar-se-á as possibilidades da inserção dos paradigmas da interdisciplinaridade e da pesquisa para a formação de professores de Geografia, procurando dar respostas aos dilemas que as Licenciaturas em Geografia estão vivenciando e conseqüentemente tornar mais significativo e atrativo o ensino da Geografia nas escolas e nas IES.

2.2 A INTERDISCIPLINARIDADE E A PESQUISA COMO PARADIGMAS INOVADORES PARA A FORMAÇÃO DE PROFESSORES DE GEOGRAFIA

As universidades públicas, estaduais, municipais, filantrópicas e particulares que possuem cursos para a formação de professores, estão diante de uma infinidade de desafios para que seus cursos de licenciaturas possam preparar bem os futuros professores, que irão atuar na Educação Básica das redes de ensino.

Neste sentido, para (GATTI, 2014, p. 36) “Há um acúmulo de impasses e problemas historicamente construídos e acumulados na formação de professores em nível superior no Brasil que precisa ser enfrentado”, logo os cursos de licenciaturas no Brasil recebem constantes críticas como a má preparação destes profissionais para o exercício da docência na contemporaneidade.

Perante estas afirmações, recorre-se ao paradigma da interdisciplinaridade e da pesquisa como possíveis inovações para a formação de professores na tentativa de propiciar uma formação inicial e contínua com mais qualidade e atenta as verdadeiras necessidades que a profissão do professor perpassa.

As licenciaturas em Geografia não fogem à regra e, a adoção destes dois paradigmas nos diversos departamentos de Geografia no Brasil contribuirá expressivamente para uma melhor qualificação profissional destes profissionais e para a construção da identidade profissional docente, que perpassa por uma formação acadêmica inovadora.

Tratando-se da interdisciplinaridade como paradigma para a formação de professores de Geografia será possível levantar alguns questionamentos: esta licenciatura já não realiza uma formação pautada na interdisciplinaridade? Já que sua ciência trabalha com uma diversidade de temas e conceitos que ultrapassam a própria Geografia?! Desta forma não há necessidade do

paradigma da interdisciplinaridade para esta licenciatura?! Esta licenciatura possui tanta interdisciplinaridade devido os seus conceitos e temas oriundos de sua ciência, que formar licenciados e posteriormente lecionar o ensino de Geografia torna-se mais fácil por seus professores, pois são menos complexos sua execução e interdisciplinares automaticamente?! É o que pretende-se problematizar a partir destas indagações.

Tem-se o entendimento que desde a organização dos homens sob a superfície terrestre os mesmos desenvolveram conhecimentos que podem ser definidos como saberes das Ciências Geográficas. Muitas foram as nações e povos que utilizaram-se de mecanismos geográficos para ocupar, dominar e habitar lugares e territórios.

Ferreira e Simões (1990, p. 41) não indo aos primórdios da evolução humana, mas sim, em uma das sociedades mais importantes para a constituição dos Estados-Nação, faz referência a dois pensadores gregos que utilizavam uma diversidade de saberes para compreender o mundo e as sociedades assim relatam: “Estrabão (64 a. C.-21. C.) era um grego que vivia em Roma. Tal como Heródoto, foi um grande viajante, tendo percorrido grande parte do mundo conhecido. Para ele, a geografia <<interessava para fins de governo>>[...]”.

Havia um interesse pelas questões naturais do planeta e dos astros, que necessitava de um conhecimento interdisciplinar de mundo, que por séculos despertou fortemente o interesse dos que faziam Geografia mesmo sem esta ser denominada como campo do saber nos moldes acadêmicos atuais. Existia assim, um conhecimento filosófico que refletia muito além da limitação disciplinar imposta pelo positivismo do século XVIII.

A Geografia começou sua sistematização enquanto ciência no modelo acadêmico ocidental na Alemanha e posteriormente a França que também buscou sistematizar estes saberes entre a segunda metade do século XIX e início do século XX, conforme Tonini (2016), Moraes (2007) e Moreira (2016).

É verificado que durante a sistematização dos saberes geográficos na Alemanha havia um forte interesse pelos conhecimentos da natureza, que influenciou na constituição dos saberes da Geografia Física, que estavam relacionados diretamente os aspectos naturais do planeta, logo este interesse conduziu ao surgimento de uma corrente denominada determinista, pois compreendia que os fatores naturais eram determinantes sobre os modos de vida dos homens no espaço geográfico, as relações sociais não eram levadas muito em consideração, como explicam Tonini (2016), Moraes (2007) e Moreira (2016).

Na França a Geografia buscou também compreender os aspectos naturais do seu país, a escola francesa de Geografia realizou vários estudos na pretensão de mapear e conhecer com detalhes a superfície da França, porém os fatores sociais eram de suma importância para

compreender como os homens se apropriavam da natureza, sendo comprovado que os homens estão em constante atenção para com os fenômenos naturais que agem ativamente sobre as decisões que os homens devem tomar para melhor habitar determinados lugares, regiões e espaços.

Para Tonini (2016), Moraes (2007) e Moreira (2016) a escola francesa foi mais dinâmica ao propor o possibilismo em seus estudos já que levava em consideração as relações dos homens com a natureza em sua constante interligação.

Esta breve explicação da história da Geografia faz-se necessário para compreender que tanto os sábios antigos gregos como os pesquisadores modernos nas escolas de Geografia alemã e francesa, possuíam habilidades interdisciplinares que conduziram a um entendimento interdisciplinar da própria Geografia enquanto saber científico, que ao longo do final do século XIX e no decorrer do século XX perdeu sua identidade interdisciplinar, devido aos processos do neopositivismo que propaga aos quatro cantos do mundo, que as ciências carecem cada vez mais fragmentar-se para dar respostas as problemáticas humanas e naturais do planeta terra.

No entanto, isto conduziu ao acelerado processo de dualidade entre a Geografia Física e a Geografia Humana na academia, que não teve a devida atenção para a formação de professores deste campo de saber e muito menos para as futuras práticas pedagógicas no ensino básico.

Pesquisadores como Gomes e Vitte que estudam a história da Geografia e sua epistemologia científica ressaltam que estes questionamentos da denominada fragmentação e dualidade da Geografia é recorrente do neopositivismo e da modernização das ciências que podem ser entendidos assim nas Ciências Geográficas:

A discussão sobre a unidade e a fragmentação da Geografia, embora não seja perene, persiste pela história desta disciplina. A atualidade da discussão se vincula ao problema da necessidade de diálogos inter e intradisciplinares, entre outros. Este problema não é específico desta disciplina. Com fim dos monismos declarado pelos contextos cultural e filosófico da chamada pós-modernidade e, na ciência, pelo contexto da complexidade, o diálogo entre os diversos conhecimentos – métodos, abordagens, teorias, epistemologias, mitologias, artes, ciência etc. – tornou-se um dos principais desafios e perspectivas para o conhecimento, no século XXI. (GOMES e VITTE, 2012, p. 122).

Estes dois autores reafirmam a necessidade de diálogos inter e intradisciplinares entre a Geografia e os demais campos dos saber, ou seja, a interdisciplinaridade não deve ser entendida apenas no diálogo com as outras ciências, mas também no próprio diálogo interno nos centros

de pesquisa de Geografia, no qual acrescenta-se também nos centros de formação de professores de Geografia, uma vez que o modelo neopositivista de produzir ciência está consolidado e dificilmente será modificado se não houver uma quebra de paradigmas.

Como salientam Pontuschka, Paganelli e Cacete (2009, p. 161) “Essa fragmentação é importante porque se faz recorte para aprofundar o conhecimento em determinada área, mas não pode ser tomada como parâmetro para o ensino fundamental e médio”, sendo assim, é na formação inicial que os professores formadores devem mostrar os alunos como interligar os próprios conhecimentos geográficos produzidos ao longo do tempo humano e natural.

A partir disto é verificado que há uma retomada com relação a importância da interdisciplinaridade e também agora da intradisciplinaridade na Geografia, que entende-se que não se deve pautar apenas na produção de pesquisas acadêmicas, mas também para a formação dos professores de Geografia e do ensino desta disciplina escolar nas diversas escolas e redes de Educação Básica no Brasil.

Não são apenas as licenciaturas em Geografia que estão diante do desafio de formar adequadamente os seus futuros professores para as demandas que a sociedade e os fenômenos naturais necessitam atualmente, mais do que nunca, existe uma complexidade de acontecimentos que necessitam de uma formação e de um ensino firmados no paradigma da interdisciplinaridade.

Mas como pondera Pontuschka, Paganelli e Cacete (2009), só é possível realizar interdisciplinaridade pelos professores se houver domínio dos saberes específicos de cada campo das ciências presentes no currículo escolar. As autoras frisam que cada professor deve saber o limite de sua disciplina e por meio disto buscar dialogar com as demais disciplinas na pretensão de construir práticas e conhecimentos interdisciplinares na escola.

Ferreira, Hammes e Amaral (2017) identicamente reconhecem a importância dos saberes disciplinares para o processo de construção da interdisciplinaridade e assinalam que:

Assumir uma atitude interdisciplinar não significa abandonar ou menosprezar as especificidades de cada disciplina, mas perceber o que as une ou as diferenciam, para encontrar os elos, ou seja, as disciplinas podem e devem contribuir para a construção e reconstrução do mesmo conhecimento. (FERREIRA, HAMMES e AMARAL, 2017, p. 65).

Garcia (2005, p. 5) entende a interdisciplinaridade da seguinte maneira “Assim, a interdisciplinaridade residiria nos "espaços" de interseção entre as disciplinas, ou em espaços ainda não compartilhados que residam *entre* as disciplinas, em "lugares" ainda a serem explorados”, ou seja, para este pesquisador o paradigma da interdisciplinaridade compreende-se como o diálogo entre duas

disciplinas ou por disciplinas que ainda buscam um diálogo entre si, na pretensão de problematizar fenômenos correlacionados por meios das técnicas, instrumentos e metodologias dos diversos campos do saber.

Aqui faz-se esclarecer, que a interdisciplinaridade não é uma técnica como alguns indivíduos pensam e praticam, para Pontuschka, Paganelli e Cacete (2009), Ferreira, Hammes e Amaral (2017), Silva e Fazenda (2014) a interdisciplinaridade é uma atitude humana que influenciará em práticas mais críticas e inovadoras através do diálogo intra e interdisciplinar das ciências e das disciplinas objetivando criar um novo paradigma para a formação e para o ensino-aprendizagem por um viés colaborativo de trocas disciplinares na escola e das ciências nos centros de pesquisas e formação de professores.

Por este entendimento é possível discorrer que a interdisciplinaridade contribui ativamente para uma formação de professores de Geografia e posterior ensino pautados em um paradigma inovador, que remete aos conhecimentos remotos das ciências geográficas, perpassa pela atualidade e planeja o futuro dos homens e da natureza, mas que não reproduz o modelo tradicional do formar e ensinar pela mera descrição e memorização e, que privilegia uma determinada corrente na escola da Geografia Acadêmica (Geografia Física ou Geografia Humana).

Não há reprodução desta dualidade e nem de sua fragmentação, a Geografia enquanto campo do saber é compreendida como única, que deve ser lecionada nas escolas para que os discentes entendam a função que a mesma exerce para a leitura e reflexão-crítica do espaço geográfico que habitam, que contribui para uma aprendizagem significativa do alunado.

Recorrendo a Selbach et al (2014, p.19), para tentar entender como o cérebro humano aprende a Geografia os autores evidenciam que aprender esta disciplina significativamente é: “Aprender de maneira significativa, portanto, exige uma intenção da parte de quem ensina e, se esta intenção não se manifesta nas ações do professor, o conteúdo que ele deseja que o aluno aprenda acaba por se transformar em memorização ou “decoreba” quase inútil”.

Assim, a interdisciplinaridade como paradigma pode ser construído e desenvolvido no interior intelectual dos professores de Geografia na academia pelos formadores de professores, como uma atitude, que será conduzida de forma intencional para a melhoria da sua formação inicial e para as suas futuras práticas pedagógicas de ensino-aprendizagem da Geografia escolar por meio dos saberes geográficos.

Para Garcia (2005) a formação de professores para a interdisciplinaridade poderia ser pensada da seguinte maneira:

A formação de professores para a interdisciplinaridade poderia ser pensada como um aprender a recorrer a técnicas e instrumentos emprestados de outras disciplinas. De outro modo, poderíamos imaginar a formação dos professores para a interdisciplinaridade ao desenvolvimento de competências para "construir pontes" entre os conteúdos das disciplinas que lecionam, com os de outras disciplinas. Nesse sentido a formação teria como eixo um aprender a "construir pontes". Entretanto, mais complexo seria pensar como formar professores capazes de práticas que envolvam a reconstrução de suas disciplinas, e de suas fronteiras, ao longo e através de práticas de interdisciplinaridade com seus alunos. Isso iria solicitar não somente competências técnicas, mas envolveria toda uma revisão, e mesmo construção, de atitudes, o que não poderia ser desvinculado de transformações em suas próprias identidades profissionais. (GARCIA, 2005, p. 5).

Enxerga-se assim, que Garcia (2005) detém um conhecimento que a interdisciplinaridade é um caminho que corrobora para que os professores por meio de práticas pedagógicas interdisciplinares reconstruam sua disciplina escolar, aqui a Geografia.

Percebe-se então, que a interdisciplinaridade ao ser adotada como paradigma na formação inicial de professores por meio dos currículos acadêmicos das licenciaturas, nas diretrizes para a formação de professores para a Educação Básica ou por meio de programas de iniciação, incentivo e valorização à docência contribuirá ativamente e significativamente no processo de rompimento do modelo tradicional de formação de professores como comprovado em (CÔRREA, et al, 2017) ao abordar uma experiência do PIBID-Interdisciplinar da UPE, *Campus Mata Norte*.

É possível perceber a existência de uma fragmentação também entre os saberes específicos que os licenciandos têm que dominar (saberes da ciência específica) e os saberes pedagógicos, psicopedagógicos e didáticos que não realizam uma ligação intra e interdisciplinar, que se soma à não execução de práticas e atitudes intra e interdisciplinares na formação de professores.

GARCIA (2005, p. 7) contribui com o discorrido anteriormente ao compreender que: “Neste ponto, ao considerar o que estaria assim envolvido em uma formação para a interdisciplinaridade, seria preciso concordar não ser suficiente formar para o exercício de uma atividade docente, sob uma perspectiva instrumental”, poder-se-á caminhar para uma formação pautada na criatividade, que rompe com o uso de instrumentos e a transmissão de conteúdos que não fazem sentido para os professores e para os alunos na ação de construir os conhecimentos e de formar para a vida, a partir de uma concepção dialética de modelos de metodologias para o ensino de Geografia como apontado por (COUTO, 2011).

Para que este paradigma da interdisciplinaridade seja realmente praticado tanto na formação inicial de professores como em suas atuais e futuras práticas pedagógicas no âmbito

escolar e acadêmico, os indivíduos que estão em constante processos de formação e construção dos seus saberes dependem de experiências que os conduzam a interdisciplinaridade.

A partir disto (GARCIA, 2005, p. 8) propõe: “É preciso destacar também o papel que as experiências de interdisciplinaridade desempenham na formação para a interdisciplinaridade”, partindo desta afirmação, é possível relacionar as possíveis contribuições que as novas DCNs de 2015 propõe com o estabelecimento da interdisciplinaridade, ao tempo em que é possível averiguar as experiências que o PIBID por meio da adoção da Interdisciplinaridade como paradigma em seus projetos que podem ter proporcionado para uma formação de professores e uma prática de ensino de Geografia pautadas na criação e (re)criação de metodologias e dos saberes da Geografia e das demais ciências por meio de trocas colaborativas.

Mas como aprender a ser interdisciplinar ou formar para a interdisciplinaridade na atualidade? Em tempos em que é pregado que as ciências já alcançaram o ponto mais alto da acumulação e da produção dos saberes?! Para ajudar neste questionamento recorre-se a (GARCIA, 2005, p. 8) que pontua: “O aprender a ser interdisciplinar solicita incertezas, perguntas, desafios originados em territórios novos aos nossos olhares, e que nos façam pensar”, desta forma, o autor conduz ao entendimento que faz-se necessário que os indivíduos possuam um autoconhecimento de si próprios, que suas subjetividades reconheçam suas limitações disciplinares e humanas, para que possam por meio de suas incertezas produzir mecanismos de pensar o produzido nas ciências, como no ensino disciplinar nas escolas.

Este é um dos maiores desafios e um dos maiores incentivos que são postos não apenas a Geografia ou a Educação, o mundo hoje padece de interdisciplinaridade conforme Ferreira, Hammes e Amaral:

A interdisciplinaridade vem sendo marcada historicamente por um movimento de mudanças instituído em vários setores da sociedade, não somente na educação, mas também de natureza econômica, ambiental, política, social ou tecnológica. Embora seu enfoque ocorra com ênfase na área educacional, outros setores da ciência também vislumbram a necessidade de sua prática, por acreditarem na necessidade de pensamentos e atitudes abrangentes, capazes de compreender a complexidade da realidade e construir um conhecimento que considere essa amplitude. Tal aspecto refere-se a uma nova concepção de ensino e de currículo, baseada na integração entre os diversos ramos do conhecimento que, conseqüentemente, oportunizará novas atitudes. (FERREIRA, HAMMES e AMARAL, 2017, p. 64).

Os fenômenos contemporâneos impõem novas demandas que faz-se necessário aprofundar os saberes construídos no passado, relacioná-los com o presente para que de forma

consciente possam planejar o futuro humano e natural. A Geografia e seus professores dispõe de conceitos e metodologias que podem contribuir ativamente na reorganização espacial, basta que estejam ou se disponham a exercer uma atitude pautada na interdisciplinaridade enquanto paradigma fundante para algumas questões que estão postas na contemporaneidade.

O diálogo como prática docente defendido por Freire (2016) para o exercício da construção dos conhecimentos na escola ou até nas universidades, também é um dos pilares para o desenvolvimento da interdisciplinaridade, é o que relata Garcia (2005):

A interdisciplinaridade já foi descrita como forma de diálogo, de um encontro comunicativo entre áreas distintas do conhecimento. Mas a interdisciplinaridade se refere a um movimento de diálogo que compreende não somente saberes consolidados. A interdisciplinaridade se refere sobretudo a um diálogo envolvendo incertezas compartilhadas. (GARCIA, 2005, p. 9).

A interdisciplinaridade enquanto paradigma para a formação de professores de Geografia é primordial na tentativa de (re)significar não apenas o papel relevante das Ciências Geográficas, mas também a importância dos professores desta disciplina para a contemporaneidade.

Para que isto ocorra tem-se que percorrer caminhos dolorosos, como a luta pela desconstrução da dualidade da Geografia Física e Geografia Humana, contra a desvalorização da docência e contra o desmerecimento que os conhecimentos didáticos, pedagógicos e psicopedagógicos vivenciam nos cursos de Geografia pelos especialistas setoriais deste campo do saber.

Do mesmo modo, deve-se reavivar a intra e a interdisciplinaridade que a Geografia foi concebida, desse jeito, conduzindo a reconstrução de práticas de professores formadores nos centros de formação e pelos professores do ensino básico de Geografia.

Para que tudo isto se confirme, a pesquisa deve compor as ações que movem os professores da Educação Básica. Tratar da possibilidade dos Licenciandos serem formados desde do início para realizarem pesquisas na Educação Básica é algo que gera muitas discussões no âmbito acadêmico e no próprio ambiente escolar Santos (2001). Em contrapartida, também: “Existe um consenso de que a pesquisa é um elemento essencial na formação profissional do professor” (ANDRÉ, 2001, p. 55).

Deixando um pouco de lado as polêmicas com relação ao paradigma da pesquisa na formação de professores e para uma futura melhor prática pedagógica, buscar-se-á apresentar as contribuições da pesquisa como meio para melhorar tanto a formação de professores, na qual

contempla as Licenciaturas em Geografia, quanto um ensino mais significativo e atento as questões atuais do alunado e do mundo contemporâneo, tendo os professores como os principais mediadores do ensino-aprendizagem na formação escolar dos alunos e na formação acadêmica de professores para o exercício desta profissão.

Como já frisado as Licenciaturas estão recebendo algumas críticas com relação a não efetivação de uma formação inicial de professores que prepare para as realidades da contemporaneidade perante a ação de ensinar. Desde a expansão da educação para um maior número possível de indivíduos no Brasil o modelo adotado para o ensino foi o modelo tradicional que foi inserido nas escolas pelos jesuítas entre 1599-1759 data Saviani (2013), pautada na compreensão que os alunos não possuíam saber algum e que os únicos detentores do saber eram os professores, que por meio da formalização de uma prática docente autoritária estabelecia a relação entre educadores e educandos.

Mesmo passado três séculos esta pedagogia ainda permeia as ações de professores da Educação Universitária e professores da Educação Básica. Este modelo também acreditava e acredita que o centro do saber era unicamente as academias e os cientistas que produziam conhecimentos e assim os professores da Educação Básica reproduziam automaticamente nas salas de aulas.

O tempo passou e algumas mudanças foram alcançadas na segunda metade do século XX e, os professores da Educação Básica foram compreendidos de outra forma na contemporaneidade e agora podem também ser entendidos como produtores de um conhecimento que segundo Santos:

Por outro lado, essa proposta coloca os professores como produtores de conhecimento, em vez de vê-los como consumidores, transmissores e implementadores do conhecimento produzido em outras instâncias. Esta posição desafia a hegemonia e a exclusividade da universidade como produtora de conhecimento sobre o ensino. (SANTOS, 2001, p. 17).

Logo é notado por meio desta ponderação que a pesquisa desenvolvida por professores da Educação Básica tem uma preocupação especial pelos processos de ensino no ambiente escolar, para complementar esta afirmação recorre-se a (SANTOS, 2001, p. 17) que pontua: “Nesta perspectiva, o que os professores produzem com suas indagações e experimentações em sala de aula é um conhecimento prático sobre melhores formas de conduzir o ensino”.

Diante disto, compreende-se que a sala de aula e a dimensão escolar dos processos de ensino e aprendizagem é e será o laboratório profissional dos professores das redes Básicas de

Educação, diferenciando-se com certeza do modelo acadêmico de produzir ciência que possuem metodologias e técnicas próprias.

Com isto, é na formação inicial e também na contínua que os professores poderão se aperfeiçoar para desenvolver suas habilidades de pesquisador das próprias práticas, de maneira crítica e reflexiva das ações praticadas cotidianamente.

Para André (2001) desenvolver as habilidades de professor-pesquisador-reflexivo é pretender atender as demandas que os novos alunados impõem aos professores e a própria instituição escola, posto que estar-se diante de um público com necessidades do mundo contemporâneo, mas que ainda frequentam uma escola com fortes traços do modelo tradicional passado de ensinar e aprender. Este modelo tradicional está pautado em técnicas e metodologias de ensino que não garantem a efetivação da aprendizagem para além da memorização dos conteúdos expostos.

Atualmente ensinar é conduzir os alunos a caminhos que levem a uma compreensão de mundo e de espaço geográfico interligado e reconhecendo que a globalização modificou as relações humanas e naturais, tanto em escala local, quanto global, contendo ainda mais complexidade para as práticas pedagógicas dos professores, assim é necessário que os próprios professores realizem pesquisas.

André é categórica com relação ao exposto:

A tarefa do professor no dia-a-dia de sala de aula é extremamente complexa, exigindo decisões imediatas e ações, muitas vezes, imprevisíveis. Nem sempre há tempo para distanciamento e para uma atitude analítica como na atividade de pesquisa. Isso, não significa que o professor não deve ter um espírito de investigação. É extremamente importante que ele aprenda a observar, a formular questões e hipóteses e a selecionar instrumentos e dados que o ajudem a elucidar seus problemas e a encontrar caminhos alternativos na sua prática docente. E nesse particular os cursos de formação têm um importante papel: o de desenvolver com os professores, essa atitude vigilante e indagativa, que os leve a tomar decisões sobre o que fazer e como fazer nas situações de ensino, marcadas pela urgência e pela incerteza. (ANDRÉ, 2001, p. 59).

Formar professores nos cursos de Licenciaturas para as demandas atuais não tem sido tarefa fácil, entretanto, a utilização de atitudes pelos formadores que tem como intuito o desenvolvimento de especificidades para pesquisar, poderá facilitar os processos de formação nas licenciaturas, sendo assim os licenciandos irão empenhar-se mais em suas próprias questões formativas.

Os formadores de professores precisam desenvolver a consciência que além de dominar seu setor específico de saber, também precisam reconhecer os saberes que as outras ciências e setores detém, que podem e trazem elementos para melhorar suas práticas na condução de formação de professores para a atuação na Educação Básica Pública.

Isto tem sido algo pouco praticado, pois muitos professores formadores fazem a defesa e a afirmação que basta dominar os conteúdos específicos para ensinar. Mas, como destaca Santos (2016), os professores universitários precisam rever estes entendimentos na busca de formar melhor os futuros e atuais professores da Educação Básica, visto que muitos lecionam em cursos de formação contínua nas diversas redes de educação públicas, filantrópicas e privadas.

Para colaborar nisto apoia-se em Santos (2001) que expôs o seguinte:

O que está sendo enfatizado é a necessidade de se formar um docente inquiridor, questionador, investigador, reflexivo e crítico. Problematizar criticamente a realidade com a qual se defronta, adotando uma atitude ativa no enfrentamento do cotidiano escolar, torna o docente um profissional competente que, por meio de um trabalho autônomo, criativo e comprometido com ideais emancipatórios, coloca-o como ator na cena pedagógica. (SANTOS, 2001, p. 23).

A questão central do paradigma da pesquisa é a diversidade de mecanismos que o mesmo tem a oferecer para a melhoria da formação de professores; que entendido como processo constante, levará ao desenvolvimento de atitudes que poderão melhorar não só os processos formativos dos licenciandos ou dos professores atuantes, mas também as práticas pedagógicas dos mesmos na relação dialógica do aprender e ensinar com metodologias que ofereçam meios para romper com o instrumentalismo do ensinar pelo ensinar, que não faz o menor sentido para os discentes.

Mesmo tendo objetivos, que na maioria das vezes não conseguem atingi-los, devido a práticas metodológicas não emancipatórias que foram conhecidas, aprendidas e reproduzidas sem as devidas análises e reflexões, que se estivessem amparadas no paradigma da pesquisa levaria a um pensar, um pesquisar e um refletir sobre as limitações e os possíveis avanços de se adotar uma metodologia ou uma prática tradicional ou mais crítica em suas ações didáticas.

Para que as mudanças sejam significativas na formação e nas práticas pedagógicas dos futuros professores e dos atuais, faz-se necessário que possuam um certo grau de criticidade que lhes conduzam a uma reflexão sob e na prática docente, que contribui para a realização de pesquisas pelos professores da Educação Básica.

Neste contexto Lüdke (2001, p. 31) faz um alerta: “Nem todo professor, por ser reflexivo, é também pesquisador, embora a recíproca seja, por força, verdadeira”, logo é possível encontrar professores universitários que são ótimos pesquisadores, porém não estão preocupados com a formação de professores para atuação nas redes Básicas de Educação e muito menos com a melhoria das práticas e metodologias elaboradas pelos mesmos, pois ainda estão sobre a influência da racionalidade técnica-instrumental que funda a formação inicial e contínua de professores no Brasil (LISITA, ROSA e LIPOVETSKY, 2001).

Em contrapartida, poderá existir um expressivo número de professores acadêmicos preocupados com as questões anteriores, que ao ter contato com os licenciandos e professores atuantes, reúnem energias para introduzir a pesquisa e a interdisciplinaridade como paradigmas em um constante desenvolvimento da reflexão e da criticidade sobre os elementos pedagógicos, psicopedagógicos, didáticos e dos saberes de uma determinada ciência, ao qual a Geografia pode representar bem.

André (2001), Miranda (2001), Ghedin (2012), Lisita, Rosa e Lipovetsky (2001) também enfatizam a reflexão das práticas pedagógicas docentes como um dos pilares para a formação de professores, que pode desembocar para a realização de pesquisas no ensino por professores da Educação Básica, vê-se uma formação de professores pautada na teoria crítica onde o professor é ativo no processo juntamente com seus discentes e não mais na racionalidade técnica-instrumental.

Miranda (2001, p. 142) contribui ainda mais ao frisar que nem a reflexão e nem a pesquisa desmerecem os saberes teóricos produzidos ao longo da evolução humana e esclarece que: “Sem teoria, não há emancipação. Sem dúvida, é o caminho mais difícil, mas não há outro”, ou seja, se deseja mudar a formação de professores diante das constantes transformações sociais, tecnológicas, econômicas, ambientais, etc., nunca se fez tão necessário dominar as teorias.

Este apontamento realizado por Miranda é importantíssimo dado que por séculos as camadas mais pobres e oprimidas tiveram negado o direito de estudar e aprender as teorias, que sustentam o modo de produzir e viver dos homens na terra. Assim, refletir, pesquisar e praticar novos rumos para a formação de professores e para o ensino, é romper com paradigmas opressores contemporâneos.

Ghedin, Almeida e Leite (2008) também defendem que a pesquisa pode ser adotada para formar um novo professorado, atento as demandas da escola e da sociedade, este professor-pesquisador para os mesmos é fundamental para repensar a formação dos professores, e esclarecem que:

É necessário possibilitar, ao futuro professor, a construção de uma identidade profissional com os saberes docentes necessários às exigências da população envolvida e as demandas atuais. É preciso investir numa formação que vincule teoria e prática desde o início do curso, a partir da pesquisa e de uma efetiva inserção no interior da escola. (GHEDIN, ALMEIDA e LEITE, 2008, p. 48-49).

André (2001) destaca que, para desenvolver nos futuros professores o interesse pela pesquisa os professores-pesquisadores-formadores da academia, podem trabalhar de forma articulada o ensino e a pesquisa na formação docente, ao escolher a pesquisa como pilar importante para a formação de professores; o professor universitário vai conduzindo ações e projetos que integrem os discentes com os objetivos pretendidos nas disciplinas, eles irão organizar, pesquisar, questionar e refletir individual e coletivamente caminhos para um melhor processo de ensino e aprendizagem dos conteúdos.

André é taxativa ao propor a pesquisa na formação de professores:

Há ainda a possibilidade de os docentes do curso de formação inserirem seus próprios temas e projetos de pesquisa nos programas das disciplinas, dando a seus alunos, futuros professores, oportunidade de discutir resultados de suas pesquisas, os dados analisados, a metodologia utilizada para que, a partir daí, possam propor e gerar novos temas e problemas. (ANDRÉ, 2001, p. 61).

Os professores formadores levando suas pesquisas ou modelos de pesquisas conduzidas por eles e demais colegas, devem se ater para aproximar o conhecimento produzido na academia das futuras realidades que os discentes irão encontrar durante o exercício do magistério na escola, para que os mesmos possam refletir que o produzido tem relação direta ou indireta com o lecionado e construído na sala de aula.

Paulo (2016) reafirma a importância da aproximação da academia das escolas no intuito de formar melhor os professores. Entende-se que diante das diferenças existentes entre a formação de professores e o ensino escolar pelos futuros e atuais professores da rede básica, há correlações de saberes que podem ser interligados, dialogados e praticados, pois oferecem subsídios para a construção de um conhecimento nos professores de forma mais prazerosa.

Há diferença do fazer pesquisa na academia e na escola, entretanto, há questionamentos, metodologias e procedimentos técnicos que podem ser empregados visando obter resultados contundentes que propicie melhorias na formação de professores e no ensino das disciplinas escolares pelos mestres.

Soares (2001) é diretiva com relação à pesquisa na formação de professores:

A influência da pesquisa na formação do professor estará, assim, não apenas, e talvez até sobretudo, na presença, nessa formação, da pesquisa com a finalidade de proporcionar acesso aos produtos mais recentes e atualizados da produção do conhecimento na área, mas na possibilidade de, pela convivência com a pesquisa e, mais que isso, da vivência dela, o professor apreender e aprender os processos de produção de conhecimento em sua área específica. Porque é apreendendo e aprendendo esses processos, mais que apreendendo e aprendendo os produtos do conhecimento em sua área específica, que o professor estará habilitado a ensinar, atividade que deve visar, fundamentalmente, os processos de aquisição do conhecimento, não apenas aos produtos. (SOARES, 2001, p. 101).

É de conhecimento de quase toda sociedade, que as condições de trabalho dos professores formadores são as mais propícias para que ocorra um processo de crítica e reflexão a determinados acontecimentos em relação as suas práticas pedagógicas e com suas metodologias adotadas, pois possuem uma melhor infraestrutura para o desenvolvimento de pesquisas acadêmicas, como também para buscar leituras e capacitações, mesmo que alguns não o façam, por acreditar que já dominam o seu campo de atuação com louvor.

Contudo, mesmo diante da importância da pesquisa para a formação de professores e para suas práticas posteriores o paradigma da pesquisa esbarra em péssimas condições de trabalho encontradas na maioria das escolas públicas brasileiras.

Além, das péssimas condições de trabalho dos professores da Educação Básica, que dificultam o exercício da pesquisa como um dos caminhos para a melhoria das práticas pedagógicas e de metodologias de ensino, após sua formação acadêmica, estes recebem sugestões de grupos de intelectuais que não vêm a somar nas mudanças de paradigmas, pois advogam o seguinte:

Existe um grupo de professores que advoga a ideia de que a atividade de ensinar exige habilidades distintas da atividade de pesquisar. Neste sentido, o professor e o pesquisador têm trajetórias distintas e, portanto, a formação desses profissionais deve ser voltada para o desenvolvimento de competências compatíveis com o exercício de cada uma dessas funções. (SANTOS, 2001, p. 14).

Partindo disto, é possível em linhas gerais notar que o defendido por este grupo é algo que nega a criatividade, a crítica e a reflexão dos professores da Educação Básica, quanto ao seu próprio processo formativo e na busca de inovações para as suas práticas pedagógicas na escola. Dado que, se os licenciandos ou professores em processo de formação contínua, estejam inseridos em cursos que estabeleçam e pratiquem a pesquisa de forma colaborativa contribuirá

para que sejam despertados os mínimos requisitos para relacionar ensino e pesquisa em suas ações pedagógicas.

Acredita-se que todo paradigma possui suas limitações tanto conceituais, quanto para a sua prática, porém não deve inibir os indivíduos na busca por soluções para as suas inquietações individuais e coletivas. A ação de tentar modificar situações que impedem a criação é mais louvável por parte dos professores da Educação Básica e da Educação Superior, do que simplesmente ficar paralisado diante dos limites estabelecidos por certos grupos sociais e paradigmas ultrapassados.

Desde a LDB de 1996 muitos avanços foram alcançados no campo educacional, a começar pelo estabelecimento de uma formação superior para os futuros professores exercerem a profissão no ensino básico. Por meio disto, as DCNs de 2002 e as novas DCNs de 2015 trouxeram em suas linhas a importância da pesquisa e da interdisciplinaridade na formação de professores para uma possível melhoria das licenciaturas, que acarretará em melhores práticas pedagógicas nas salas de aulas da Educação Básica.

Lana Cavalcanti (2017) especialista no campo da formação de professores de Geografia e do ensino da Geografia, propõe que os projetos de formação de professores devem abarcar a pesquisa e a interdisciplinaridade como uma atitude cotidiana nas ações executadas pelos professores de Geografia na Educação Básica, no entanto, os licenciandos devem ser conduzidos nas instituições que possuem licenciaturas a desenvolver estas habilidades, visando melhorar o ensino-aprendizagem dos saberes da Geografia escolar, aprimorar sua própria formação, tornar-se investigador dos saberes geográficos e exercitar o diálogo entre as disciplinas.

Observa-se que tanto o paradigma da interdisciplinaridade como da pesquisa na formação de professores exercem um papel chave para (re)desenhar o modelo de ensino e as formas de preparar indivíduos para a docência no contexto contemporâneo brasileiro, com mais autonomia e consciência de sua função social. É verificado também por meio de fontes documentais da CAPES (2013; 2014), que o PIBID tem em seus objetivos a interlocução da interdisciplinaridade e da pesquisa para melhor preparar os licenciandos para a realidade escolar.

Os diversos autores supracitados enfatizam que tanto a interdisciplinaridade quanto a pesquisa possibilitam novos caminhos para melhorar a formação de professores, quanto as práticas pedagógicas, porém são muito realistas ao reconhecerem que estes dois paradigmas devem ser analisados de forma crítica, não deixando enganar-se no intuito de resolver todos os problemas que permeiam a formação de professores e o ensino escolar.

Mas sem dúvida alguma, podem ser considerados como inovadores ao apresentar saídas que podem funcionar ou não em determinadas situações, mas sempre na pretensão de ultrapassar os limites impostos pelo modelo tradicional tecnicista de formar e ensinar.

Os paradigmas são elaborados para tentar construir soluções para uma diversidade de problemas que norteiam um campo da sociedade e da ciência, eles podem (re)transformar compreensões de mundo, de culturas e de atitudes sociais, que não cumprem mais as funções que foram projetadas no passado. A interdisciplinaridade e a pesquisa estão correlacionadas para que possam ser desenvolvidas na formação de professores de Geografia e nas demais licenciaturas.

No próximo subitem almeja-se realizar uma problematização a respeito da formação acadêmica inicial de professores que busca (re)significar o ensino de Geografia. Será possível verificar uma relação da importância da formação inicial de professores de Geografia e da formação contínua de professores desta disciplina atuantes na Educação Básica, a qual necessariamente precisa passar pelas novas DCNs de 2015, para (re)significar tanto a formação permanente de professores, como (re)criar metodologias que (re)construam o ensino de Geografia para uma aprendizagem crítica significativa nos moldes atuais que são exigidos.

2.3 (RE)SIGNIFICAR O ENSINO DE GEOGRAFIA PELA FORMAÇÃO INICIAL DE PROFESSORES

Como pontuado no item 2 deste capítulo existe uma dificuldade nos cursos de formação de professores de Geografia para um entrelace orgânico dos saberes das Ciências Geográficas, com os saberes da pedagogia e da educação. Porém, como verificado nos diversos elementos que constituem as DCNs de (2002; 2015), com a adoção dos paradigmas da pesquisa e da interdisciplinaridade poderão convergir para uma formação acadêmica de professores de Geografia que contribui para que (re)signifique o ensino desta disciplina.

Nas recentes políticas públicas educacionais traçadas pelo MEC pretendendo melhorar o ensino e aprendizagem escolar, merece destaque para o ensino da Geografia a Base Nacional Comum Curricular – BNCC, que para a Geografia escolar avança ao estabelecer uma diretriz comum para o ensino desta disciplina na perspectiva de um ensino preocupado em construir junto aos alunos os saberes teóricos das Ciências Geográficas atrelados aos saberes cotidianos, do local e do lugar dos educandos, partindo das realidades que fazem sentido para o aluno, em direção a uma abstração escalar do local-global dos diferentes temas e conceitos desta ciência,

que leva em consideração as relações sociais dos homens na sociedade e na natureza, ou seja, seu uso, apropriação e exploração ao longo dos tempos e dos espaços ocupados.

Callai (2017) ao realizar uma leitura crítica da BNCC chegou ao seguinte entendimento final deste documento para a área de Geografia:

Em conclusão, a proposta de Geografia apresenta aspectos inovadores, que podem dar outro status para a disciplina escolar. Trabalhar com conceitos e tendo uma orientação didático pedagógica que interligue aspectos da sociedade e da natureza de modo a superar a fragmentação é louvável. (2017, p. 13-14).

Nesta direção, pode-se acrescentar que os professores formadores das IES e os licenciandos podem fazer uso da BNCC para buscar compreender também quais habilidades e competências estão sendo requeridas para os futuros e atuais professores nas escolas. Assim, poderão inserir na academia elementos da BNCC em suas aulas, que convirja para as necessidades dos professores e alunos da Educação Básica, porém realizando uma reflexão crítica a respeito deste documento e dos saberes que serão lecionados.

A complexidade de ensinar Geografia na contemporaneidade vai além do que ousa-se refletir, assim a ausência de empatia por alguns formadores de professores e licenciandos ou licenciados em Geografia pelos saberes da Educação e do Ensino de Geografia poderá dificultar a efetivação de um ensino significativo frente ao atual cenário educacional brasileiro. Ao qual expõe-se, por exemplo, os processos de globalização e transformação identitárias e de territórios que diversos povos, nações e sociedades estão vivenciando.

Essas transformações estão levando para diversas classes sociais um único modelo de ser social, focado unicamente no consumismo, na exposição sexual precoce, no descumprimento dos acordos sociais, que por períodos estabeleceram as regras mínimas de convivência, seja na escola ou no convívio social.

É verificado que as classes mais pobres estão em uma fase de consumismo deliberado orquestrado pelo capital, que por décadas foram a eles mesmos negados, pelo próprio sistema capitalista, que atualmente está em sua fase neoliberal.

O problema não são as classes mais pobres adentrarem ao consumo e sim ao consumismo, que não tem compromisso e nem ética para com as reais necessidades humanas, como uma boa alimentação, uma moradia digna, o direito a uma educação de qualidade, o pensar livre e criticamente, etc., é visto que as prioridades básicas tornaram-se segunda ou terceira opções, mesmo que os discursos do capitalismo e da elite preguem o contrário, porém

é visível no espaço geográfico uma grande contradição, por aqueles que detêm um olhar mais crítico da realidade.

Para atender esse processo acelerado da globalização, consumismo e perdas identitárias, os recursos naturais mais do que nunca são destruídos e ameaçados, o sistema busca e cria brechas até em locais, lugares, regiões, paisagens, territórios e espaços que estão assegurados por leis em diversas escalas e âmbitos.

A contradição mais do que nunca é a marca do neocapitalismo e de seus formadores via discursos e leis, amparados agora pelas tecnologias e por meios de comunicação de massa, que disseminam tais ideais de forma disfarçada e generalizada, acreditando que a maioria irá apenas obedecer ao consumismo e as demais ordens.

É vital revelar estes fenômenos sociais para a revalorização do papel da Geografia e de seu ensino nas escolas da Educação Básica brasileira, posto que este saber ainda é desprestigiado socialmente, não por conta da sua eficiência ou validade acadêmica, mas por um real desconhecimento do significado da mesma para com o agir sob/no espaço geográfico criticamente e ativamente por cada indivíduo, aluno, licenciando e professores das redes básica e superior.

Freire (2016) advoga pela relevância de explicar ao aluno o porquê deve aprender determinado conteúdo escolar e pode-se ir além, levando também esta compreensão para a formação acadêmica dos licenciandos. Diversas vezes temas e conceitos são transferidos aos alunos no ensino básico e aos graduandos no ensino superior, sem levar em consideração se o aluno está aprendendo, se faz sentido para a vida dos formandos e muito menos levando em consideração como estes poderão aplicar e/ou recriar temas e conceitos nas práticas profissionais.

Já com relação a Geografia e seu ensino (LACOSTE, 2012, p. 23) evidencia o seguinte: “[...] desde que se tome consciência de que a articulação dos conhecimentos relativos ao espaço, que é a geografia, é um saber estratégico, um poder”, assim considerar a Geografia e o seu ensino nas salas de aula da Educação Básica é apresentar o porquê da mesma ser fundamental para que os indivíduos se apropriem dos saberes geográficos e por meio deles, possam agir e refletir as dimensões espaciais que vivem e possuem conhecimento, dado a grande exposição de informações e as rápidas transformações.

Perante o exposto, tem-se um problema que desde o desenvolvimento dos saberes geográficos na antiguidade clássica (para não voltarmos muito na historiografia), passando pela sistematização e validação da Geografia enquanto ciência acadêmica não foi superado, nas pesquisas científicas em Geografia tradicional, na formação de professores por meio da

pesquisa científica tradicional e no ensino de Geografia pautado na descrição, memorização, enciclopedismo, não problematização e a falta de coragem que alguns que formam as Ciências Geográficas não detêm para explicar a sociedade, na qual engloba-se os alunos das redes de Educação Básica, o valor social dos saberes geográficos oriundos das Ciências Geográficas que atingem negativamente no desenvolvimento de uma Geografia ativa, crítica e significativa em todos os meios do Ensino Escolar e até Universitário.

A Geografia tradicional por meio da historiografia desta ciência afirma que o modelo tradicional perdurou nas pesquisas acadêmicas e em seu ensino até meados da década de 1970 (MORAES, 2007). No entanto, é de conhecimento que a Geografia Universitária avançou em seus métodos de pesquisa e de ensino universitário, como apresentado em (MOREIRA, 2016) e (MORAES, 2007) desde 1960; ao mesmo tempo em que se é verificado que o modelo analítico tradicional ainda perpassa esta ciência de alguma forma, seja no ensino ou na pesquisa.

Em contrapartida, nas redes de Educação Básica os avanços metodológicos do ensino da Geografia foram lentos e muitas vezes inexistentes, dado a complexidade que circunda esta modalidade de educação, como a formação inicial precária, pouca ou nenhuma estrutura escolar, livros didáticos que não acompanharam os avanços em sua completude, salas superlotadas de alunos e professores que lecionavam e lecionam Geografia sem formação específica nesse campo do saber. O que levou infelizmente a permanência de uma Geografia escolar tradicional.

Durante a primeira metade do século XX o ensino escolar foi tradicional (SAVIANI, 2013). Conseqüentemente atingiu as práticas de ensino de Geografia, a exemplo da memorização de países, lugares, bandeiras, símbolos nacionais, classificação dos elementos naturais como solos, relevos, climas, vegetações e sem a devida problematização crítica a respeito dos fenômenos sociais como: a política, a economia, as questões agrárias, urbanas, de serviços, ambientais e culturais. O que pode ter contribuindo também para uma formação alienante.

Após a segunda metade do século XX, a Geografia e o ensino desta ciência viveu momentos de reflexão a respeito da sua existência enquanto ciência acadêmica, tornou-se mais crítica, porém devido sua fragmentação e dualidade internas não colaborou para um ensino complexo e interdisciplinar na formação de professores e no ensino nas universidades e escolas.

É essencial apresentar que Marx Sorre defendia que a Geografia é complexa por essência como bem frisa Moreira (2016), assim suas pesquisas e seu ensino deveriam levar em consideração todos os elementos que a compõe. Moreira (2016) ainda contextualiza que a teoria da complexidade hoje em voga já havia sido trabalhada por Sorre, porém a Geografia não a

desenvolveu em sua máxima. Este não desenvolvimento da complexidade da Geografia, apenas contribuiu para a não efetivação da Geografia contemporânea, a qual almejamos tanto encontrar nas escolas e na formação de professores desta ciência.

A formação acadêmica inicial de professores de Geografia no Brasil ainda possui formadores de licenciandos com formação pautadas em uma racionalidade técnica, que defendem que apenas o domínio dos saberes específicos de um determinado campo das ciências dará meios para que o professor possa exercer suas funções profissionais com habilidades mínimas, segundo Santos (2016).

Este entendimento prejudica mesmo que em menor grau a formação dos professores de Geografia para sua atuação na Educação Básica, posto que as DCNs de 2002 e as novas DCNs de 2015 redesenharam esta perspectiva pautados em uma racionalidade crítica em resposta a racionalidade técnica e às demandas contemporâneas do formar, ensinar, aprender e agir ativamente no espaço social e natural em suas diferentes escalas.

A formação dos professores para atuação na Educação Básica necessita levar em consideração os fenômenos frutos da contemporaneidade, o século XXI em suas primeiras duas décadas passou e vem passando por fortes transformações tecnológicas, da informação e as redes sociais ditam as regras do jogo social, a pedido do capital e de seus detentores. Atualmente, mais do que nunca, realizar uma leitura espacial e buscar entender os fenômenos políticos e as forças de poderes existentes são essenciais para a formação de um indivíduo cidadão crítico, atuante e transformador de situações opressoras.

Cavalcanti (2016) realizou um estudo que demonstra os investimentos no campo do Ensino de Geografia, com isto há um expressivo quantitativo de pesquisadores atentos e preocupados com o ensino, a formação inicial e contínua dos professores da Geografia na Educação Básica e na Educação Superior, desse modo, caminha-se para a explanação de alguns estudiosos que trazem estudos significativos na tentativa de (re)significar o ensino de Geografia na atualidade.

Para Callai (2013) uma possibilidade para rever a forma de ensinar a Geografia é por meio dos conceitos: escola, cotidiano e lugar, pois permitem desenvolver características fundamentais no alunado, dentre os mais expressivos está a formação cidadã, o sentido de pertencimento e de identidade pelos discentes. Estes conceitos serão inseridos nas práticas dos professores da Geografia, de modo processual e contínuo, construindo assim, um ambiente favorável ao ensino e a aprendizagem da Geografia.

A citada autora frisa que:

O estudo do lugar como possibilidade de aprender Geografia considera o cotidiano da vida dos alunos e o contexto escolar como fundamentos. Neste sentido, lugar e cotidiano são abordados no contexto escolar como oportunidade de desenvolver habilidades e competências que contribuem para a formação cidadã e para a construção de conceitos constitutivos da especificidade do conhecimento geográfico e para o estabelecimento das bases da aprendizagem da Geografia na escola básica. (CALLAI, 2013, p. 19).

Vê-se que esta concepção de ensinar pelos professores de Geografia na Educação Básica, remete as reflexões realizadas em torno do real significado dos conhecimentos geográficos para que os alunos possam usar os saberes da Geografia em sua vida cotidiana, seja em sua casa, seu bairro, na cidade, na escola ou nos mais diversos meios sociais e naturais que forma o espaço geográfico que habitam ou possuem conhecimento.

O senso comum é rebatido por Callai (2013) nas aulas de Geografia, uma vez que não contribui para que os discentes apreendam os saberes geográficos, no qual se constituem por conceitos, temas e entendimentos intelectuais. Mas os conhecimentos prévios adquiridos pelos alunos devem ser levados em consideração como defendido por Freire (2016) e reafirmado por Callai (2013), na medida em que foram frutos de experiências vividas, passadas e acumuladas em seu desenvolvimento cognitivo, por meio da escola, do seu grupo social, das constantes informações disponíveis na internet, programas de tv, jornais eletrônicos e impressos, etc., isto na Geografia Escolar é essencial para o ensinar e aprender coletivamente.

Couto (2010) corrobora neste entendimento ao afirmar que o ensino da Geografia deve ser lecionado através da própria Geografia, o que isto significa em questões práticas? Significa que o modelo tradicional de ensinar a Geografia Escolar não é mais válido, devido à ausência de eficácia da aprendizagem dos alunos com relação aos conceitos, temas e teorias da Geografia, que ao ser lecionados mediante apenas o ensinar Geografia, negligencia o ensinar com a Geografia, pois leva em consideração tanto os saberes sistêmicos – teóricos das Ciências Geográficas e os conhecimentos prévios dos discentes da Educação Básica.

Que para Cavalcanti (2008) são um abstrato de um concreto vivenciáveis pelos mesmos, esta concepção apoia-se na união dos quatro blocos curriculares apresentados acima. Perante as complexidades existentes na contemporaneidade este é o caminho mais inovador a ser desenvolvido e praticado pelos docentes em suas aulas diárias no sistema educacional, em especial nas redes públicas.

Castellar e Vilhena (2014) possuem o entendimento que os professores de Geografia da Educação Básica ainda praticam por meio de suas metodologias um ensino de Geografia

tradicional na atualidade, que estão baseados em fontes que por vezes merecem ser refletidas criticamente pelos docentes, assim estas autoras indagam:

A realidade brasileira nos revela que o discurso adotado em sala de aula pelo professor ainda está fundamentado, na maioria das vezes, nos manuais didáticos e em discursos apreendidos pela mídia. Nessa perspectiva, a memorização passa a ser o objeto das aulas, a partir das informações obtidas por meio de jornais, programas de TV e internet. (CASTELLAR e VILHENA, 2014, p. 1).

Mediante a confirmação destas autoras, vê-se a reprodução do modelo tradicional de ensinar Geografia, que torna-se crucial contradizê-lo, sugerindo que não se deve reproduzir nas salas de aula de forma sistemática e sem as devidas discussões dos possíveis discursos e ideologias contidas em fontes como: jornais, programas de tv, internet, entre outras, que são disseminados na massa populacional brasileira e mundial via as tecnologias que estão mais acessíveis aos alunos e aos professores nos dias atuais.

Na verdade estas fontes devem ser (re)criadas pelos professores de Geografia, na tentativa de (re)significar o seu ensino e sua relevância social, pois a utilização da tecnologia pela tecnologia não (re)constrói e muito menos (re)significa a Geografia Escolar, na verdade o modelo tradicional está se apropriando de um instrumento para a sua perpetuação.

A internet, os jornais, os programas de tvs, além das massivas plataformas de redes sociais como facebook, whatsapp e youtube, podem e devem ser fontes para que os alunos aprendam, contudo, precisam ser conduzidos por professores aptos, que decodificarão estas fontes para que os alunos notem como o capital e o capitalismo neoliberal se reconstrói por meio destes instrumentos, que divulgam seu modelo de sociedade, pregam um comportamento de consumismo e conduz a uma exposição exagerada da vida particular humana.

Estes meios podem e devem ser utilizados para que os professores apresentem que no início os mesmos possuíam ideias que poderiam ser entendidas como preocupações sociais básicas, como: o rápido acesso às informações, a necessidade de comunicação instantânea 24 horas por dia, a praticidade oferecida, entre muitas outras carências humanas, mas que o sistema capitalista os corrompeu e atualmente vem gerando problemas de convívio social, doenças psicológicas, entre tantos outros males. Santos (2013) aborda a sociedade da informação, mas que tem a precisão em despertar o senso crítico-reflexivo sobre sua disseminação pelas mídias na vida das pessoas.

Estas fontes e tecnologias podem facilitar para que o aluno construa sua autonomia social, perante as regras mínimas de socialização, ao mesmo tempo em que permitirá o ensino

com a Geografia, levando em consideração os conceitos geográficos que serão a base na construção e no desenvolvimento de indivíduos cidadãos que de forma consciente sabem compreender o espaço geográfico para nele atuar.

Focando em escala de Brasil, a Geografia escolar, deve/precisa ser uma aliada dos professores para tentar compreender e desvendar junto com o alunado nosso sistema político, judiciário e nossa formação enquanto Estado-Nação, pois estes são requisitos mínimos para que possamos contribuir na formação de agentes transformadores da nossa sociedade.

Este atuar também perpassa atualmente pelo entendimento que existem as fake news, que a poluição dos recursos naturais é preocupante e que a constante extração das fontes minerais deve ser reavaliada pela sociedade planetária.

Santos (2013) já havia indagado a respeito dos constantes problemas que o espaço geográfico estava passando ao ponto de ressaltar que:

O homem se torna fator geológico, geomorfológico, climático e a grande mudança vem do fato de os cataclismos naturais serem um incidente, um momento, um enquanto hoje a ação antrópica tem efeitos continuados, e acumulativos, graças ao modelo de vida adotado pela Humanidade. Daí vêm os graves problemas de relacionamento entre a atual civilização material e a natureza. Assim, o problema do espaço ganha, nos dias de hoje, uma dimensão que ele não havia atingido jamais antes. Em todos os tempos, a problemática territorial da vida humana sempre preocupou a sociedade. Mas nesta fase atual da história tais preocupações redobram, porque os problemas também se acumularam. (SANTOS, 2013, p. 17).

Santos (2013) possui uma ligação com os pensamentos de (LACOSTE, 2012, p. 172) que em sua obra atesta que: “a atualidade é feita de uma sucessão de acontecimentos ocorridos nos quatro cantos do mundo [...]”, logo a Geografia e seu ensino tem por obrigação desvendar os acontecimentos ocorridos no/sob o espaço geográfico.

A Geografia por séculos foi tida como saber estratégico entre reis, imperadores, governadores e sábios, era um conhecimento da elite e para a elite, como verificado em Lacoste (2012), ao longo do tempo geográfico e da história humana este saber foi sendo desmerecido e desprestigiado socialmente, dado sua expansão para que todos tivessem conhecimento e aprendessem a geografiar.

Apesar disso, ainda hoje, continua sendo apreendido pelos dominadores do capital em suas escolas de elite, na pretensão de por meio dela saber ler e agir no espaço de forma racional e técnica. Nota-se que um seleto grupo, enxerga muito bem o poder da Geografia para seus interesses particulares. Resta-nos agora, mais uma vez rerepresentar este poder aos filhos e filhas dos trabalhadores e trabalhadoras que frequentam a escola pública neste país.

Na segunda década do século XXI o Ensino de Geografia Escolar e a Geografia Acadêmica passaram por uma de suas maiores crises no cenário da estruturação curricular brasileira, a mesma foi retirada da grade curricular obrigatória do Ensino Médio, afetando diretamente a não aprendizagem significativa deste campo do saber.

Os mais afetados foram e serão os alunos das escolas de Ensino Médio das diversas redes de educação pública, que oferecem este nível de instrução, assim as classes menos favorecidas socialmente e os oprimidos pelo sistema econômico e social possivelmente não irão apreender a ler o espaço e, posteriormente nele atuar de maneira crítica-reflexiva e ativamente com relação as complexidades dos fenômenos existentes em seus distintos graus de alcance e impacto sob a vida humana e dos recursos naturais.

Tudo isto é fruto da reforma do Ensino Médio, estabelecida pela Medida Provisória de nº 748, de 2016 que gerou a confecção de cartas de repúdio por algumas entidades que constituem as Ciências Geográficas, como a AGB São Paulo (2017) e o Núcleo de Ensino e Pesquisas em Educação Geográfica – NEPEG (2017), que são constituídos por profissionais de diversas instituições de formação de professores de Geografia, por professores de Geografia da Educação Básica e de licenciandos.

Como averiguado em Lacoste (2012), a elite e os poderosos sabem o papel chave que os saberes das Ciências Geográficas tem a oferecer aos indivíduos que deles fazem uso e o dominam. Deste modo, afirma-se que as escolas das elites brasileiras jamais deixarão de lecionar os conteúdos da Geografia e o ensino dos saberes geográficos.

Há atualmente uma luta entre as classes menos favorecidas e as classes abastadas que estão nos mais altos postos de poder e da hierarquia social que constitui o Estado-Nação do Brasil. Perante isto, o saber geografia está sendo cada vez mais reservado a determinados grupos seletos da sociedade brasileira, conforme as intenções dos usurpadores da democracia e do poder constituído socialmente.

Ao tempo em que prejudica fortemente a profissão do professor/geógrafo ao diminuir ou retirar seus postos de trabalho do Ensino Médio, levando infelizmente ao longo do tempo a provável aniquilação da própria Geografia enquanto ciência acadêmica, pois Lacoste (2012) reconhece que a Geografia desenvolveu-se graças ao seu estabelecimento como disciplina escolar na França e, no Brasil este acontecimento não foi diferente. Uma vez que nada garantirá o surgimento de uma reforma no Ensino Fundamental II que também retirará o ensino de Geografia obrigatoriamente do currículo escolar para este nível.

Mais do que nunca a formação acadêmica inicial de professores de Geografia deve pretender (re)significar o ensino de Geografia, além do dever que os que compõem este campo

do saber tem em ir à luta de forma organizada e legal para reverter as perdas por meio da reforma do Ensino Médio em 2016. O ato político compõe a identidade dos geógrafos e dos professores, como assinalam Freire (2016) ao tratar dos professores de forma geral e Lacoste (2012) ao tratar da Geografia e de seus professores.

Por um longo período a Geografia se manteve neutra diante de certos acontecimentos sociais, políticos, científicos e naturais, mas após o movimento de renovação crítica da Geografia foram desenvolvidas concepções e metodologias para pensar crítica e politicamente o espaço geográfico (MOREIRA, 2016) e (MORAES, 2007). Aqui não se está defendendo a politicagem ou quaisquer mera ideologias, mas sim a ação política contra as injustiças, que tomaram outras formas e adotam outros discursos.

A luta política em torno do ensino de Geografia é explicar e divulgar nos meios sociais a importância da Geografia e desta disciplina para formação humana que utilizando não apenas a Geografia mas as diversas áreas dos saberes poderá corrigir as falhas existentes no modelo de sociedade vigente. Paralelo a este ato político, as discussões de ensino de Geografia e as metodologias de ensino de Geografia carecem ser mais divulgadas, praticadas e discutidas crítica e reflexivamente nos departamentos de formação professores, nas escolas, nas secretarias de educação e em eventos científicos.

Os estudiosos Castrogiovanni et al (2011) pontuam que o ensino e a aprendizagem em Geografia deve traçar suas metodologias pela compreensão dos processos. Isto significa dizer que a Geografia é dinâmica, ela não é estável como pode parecer nas práticas pedagógicas não libertadoras, o fator tempo faz parte de seu desenvolvimento e, estes processos são necessários para o melhor ensino com a Geografia pelos professores já atuantes na Educação Básica e pelos licenciandos que serão os futuros professores deste saber estratégico na compreensão das dinâmicas espaciais compostas por elementos da sociedade e da natureza.

Assim os autores frisam que:

A Geografia deve se pautar, portanto, pela compreensão dos *processos* e não na enfadonha forma *classificatória*. A forma classificatória é conservadora, pois não busca a compreensão dos processos. Compreender os processos, por sua vez, é tomar por base a análise objetiva, apreender o conjunto das conexões internas, com suas tensões, seus conflitos; sua gênese, o seu desenvolvimento e as suas tendências. (CASTRIOGIOVANI, et al. 2011, p. 19).

Então o que está sendo incentivado por estes autores é uma Geografia crítica, que diante do conhecimento que os professores de Geografia ainda estão pautados, ou seja, em um modelo

tradicional de ensino de Geografia, precisam descobrir os processos que compõem esta ciência e a conexão dos seus saberes é fundamental para o ensino na atualidade.

Alguns indivíduos que ensinam, aprendem ou aprenderam a Geografia na concepção tradicional, muitas vezes negam-se a ultrapassar suas próprias limitações metodológicas e práticas por inúmeros motivos. Contudo, é necessário esclarecer que o ensino de Geografia de forma crítica, é inovador, pois não nega os saberes construídos ao longo da ciência e muito menos negligenciam os saberes pedagógicos, pretende-se buscar saídas para que os alunos aprendam verdadeiramente indo bem além do ensino tradicional.

Outros pensam que ensinar com a Geografia é deixar de ensinar a Geografia, estes estão felizmente errados, ensinar com a Geografia para as questões da contemporaneidade é mostrar aos alunos que existem formas metodológicas que incentivam a aprender os saberes geográficos na escola mesmo estando diante de dificuldades como: a falta de recursos, a grande quantidade de salas para lecionar e um público que não está mais sujeito a ser apenas receptor do processo de aprendizagem dada a exposição a informações constantes.

Por seguinte Vieira e Sá (2007) entendem que as metodologias de ensino para a Geografia ou até para as outras disciplinas podem ser entendidas como a “forma” que os professores pretendem desenvolver determinados conteúdos, aqui geográficos, de maneira colaborativa junto aos alunos, visando alcançar os objetivos propostos do processo de ensino e aprendizagem escolar.

As metodologias disponíveis podem ser fonte de inovação que vai além do quadro negro Vieira e Sá (2007) e do livro didático, mas estes recursos que muitos consideram ultrapassados também podem ser inovadores, se o professor for crítico e reflexivo de suas ações didáticas em seu cotidiano, levando a reconstrução do modo de usar, posto que a situação brasileira de algumas escolas não possuem livros ou quadros negros.

Um recurso metodológico muito utilizado na Geografia é a utilização de maquetes que apresentam bons resultados, como poder espacializar os fenômenos em uma dimensão bilateral, entender a dimensão de escalas e níveis, como trazem (LUZ e BRISKI, 2009) e tratando especificamente do ensino de Geografia Física ao tratar de processos e fenômenos naturais (COSTA e CARVALHO, 2013) que também defendem as maquetes para o ensino de Geografia de forma mais didática em seus diversos conteúdos, mesmo que alguns considerem estes recursos antiquados na Geografia para a atualidade, todavia, como visto podem e devem ser (re)criados para inovar nas ações pedagógicas.

Dado que, os alunos podem aprender de forma mais criativa conceitos e temas da Geografia via produção de maquetes, que levam ao levantamento bibliográfico sobre um

determinado assunto, mesmo diante das inúmeras tecnologias existentes na sociedade. Há algumas escolas que nunca trabalharam com maquetes, mapas, globos, bússolas, etc., que são instrumentos que podem também (re)significar e inovar o ensino de Geografia em casos particulares que formam a Educação Básica no Brasil.

O ensino de Geografia por um viés mais crítico incentiva a adoção da teoria da complexidade desenvolvida por Morin (2011) que propõe um ensino totalizador para a construção de uma sociedade planetária, isto quer dizer que a fragmentação dos saberes não possibilita a compreensão de mundo pelos alunos. Hoje mais do que nunca saber relacionar os saberes e deles tirar proveito positivamente, racionalmente e criticamente pelos discentes conduzirá ao levantamento de questionamentos anti-humanos como defende Morin (2011).

Mesmo diante dos avanços tecnológicos e sociais, ainda persistem no espaço geográfico de diversos países mecanismos anti-humanos, como: a fome, as guerras civis internas e externas, a pobreza extrema, as desigualdades econômicas e sociais, que reunidas são as mais agressivas, já que ameaça a própria vida humana, mediante a crescente e acelerada poluição de rios e mares, o desmatamento de florestas e o massacre aos diversos animais. O capitalismo neoliberal em sua forma mais perversa, não está preocupado com a vida e com os direitos humanos básicos do viver e existir no e para o mundo.

As práticas e as metodologias dos professores de Geografia devem ser aprimoradas para envolver os educandos nas aulas, apresentando-lhes o verdadeiro significado da disciplina para a sociedade.

Assim, Freire (2016) discute um processo pedagógico inclusivo que forme os estudantes para a cidadania acima de tudo e que esta, lhes capacitem para mudar as distorções existentes na sociedade. Talvez por este motivo, a Geografia tenha saído do currículo obrigatório do Ensino Médio, talvez por este motivo na maioria das vezes as escolas não possuam as condições mínimas de ensino para um aprendizado de qualidade e, talvez por este motivo os professores estejam sendo desmerecidos ano após ano.

Os autores Freire, Morin, Santos, Castrogiovanni, Cavalcanti, Castellar, Callai, Vilhena, Couto, entre tantos outros, pressupõem que a educação e o ensino de Geografia pedem uma prática pedagógica mais preocupada com as questões que a contemporaneidade impõe na relação dialógica de ensinar e aprender para atuar sobre as questões de um mundo dinâmico, fluído e contraditório.

É perante uma sólida formação inicial e contínua de professores de Geografia que estes acontecimentos devem ser aprofundados, para depois serem decodificados e finalmente

lecionados aos educandos, os mesmos tem o direito a um ensino e a uma educação que percorra estes fatos.

A leitura do espaço geográfico por meio dos saberes estratégicos que a Geografia pode dispor aos alunos gerará um empoderamento humano que não concorda jamais com o descompromisso do sistema capitalista pela natureza e pelos homens, dado que agora são possuidores dos saberes construídos nas escolas via as metodologias e as práticas de ensino mais significativas e contemporâneas.

É primordial mobilizar forças pessoais e coletivas para que estas afirmações e sugestões sejam praticadas no ensino de Geografia escolar e universitário, respeitando as particularidades de cada âmbito educacional.

No capítulo a seguir será realizada uma análise e uma avaliação do Programa Institucional de Bolsa de Iniciação à Docência – PIBID, mais especificamente a partir do Projeto Institucional PIBID da Universidade de Pernambuco – UPE, que em sua gênese conteve entre os anos de 2014 a 2018 o PIBID-Subprojeto/Interdisciplinar, *Campus Mata Norte da UPE*, este subprojeto permitiu que licenciandos em Geografia desenvolvessem atividades que podem ter contribuído para uma formação inicial e uma prática pedagógica mais significativa, frente a ação de formar e ensinar Geografia na contemporaneidade.

3 É NO CONTEXTO LOCAL DA PRÁTICA QUE AS POLÍTICAS PÚBLICAS EDUCACIONAIS SE FAZEM E REFAZEM: O PROJETO INSTITUCIONAL PIBID DA UPE

Objetivando alcançar o segundo e o terceiro objetivo específico elencado nesta pesquisa que é: analisar e avaliar os objetivos do PIBID e seus contributos para os egressos da área de Geografia do PIBID-Subprojeto/Interdisciplinar, *Campus* Mata Norte da UPE que este capítulo convergirá suas discussões analíticas para proporcionar uma melhor compreensão do objeto científico aqui em apreciação.

A Universidade de Pernambuco – UPE é uma Instituição de Educação Superior Pública Estadual pertencente ao Estado de Pernambuco, que desenvolve atividades de ensino, pesquisa e extensão seu código junto ao INEP é o de número 409 e seu CNPJ é o de número 11.022.597/0001-91.

A mesma concorreu ao Edital de nº 61/2013 PIBID/CAPES com a seguinte numeração de proposta 128650/UPE, junto a DEB/CAPES-MEC e no preenchimento de sua proposta a instituição informou que participava de outros programas além do PIBID, como: o Plano Nacional de Formação de Professores da Educação Básica – PARFOR e da Universidade Aberta do Brasil – UAB, programas estes que possuem um diálogo com a proposta do PIBID, já que também visam a valorização da formação docente, a profissionalização da profissão, a formação de professores qualificados para exercerem a docência na Educação Básica Pública, entre outros objetivos.

A proposta submetida pela UPE e aprovada pela DEB/CAPES em 2013, contemplava quatro *Campi* da UPE que são: *Campus* Petrolina (sertão), *Campus* Garanhuns (agreste), *Campus* Mata Norte (região da mata) e *Campus* Santo Amaro (região metropolitana), demonstrando assim uma preocupação da instituição em contemplar o maior número possível de *Campi* da UPE, do litoral ao sertão pernambucano.

Esta escolha realizada pela UPE é bem pertinente, dado que proporciona a descentralização do programa PIBID e o leva a interagir com as várias realidades regionais do estado que interferem diretamente na formação de professores.

Na proposta de número 128650 da UPE as seguintes licenciaturas fizeram parte do PIBID entre março de 2014 a fevereiro de 2018: Pedagogia, Letras – Português, Letras - Inglês, Ciências Biológicas, Matemática, Geografia, História, Computação, Ciências Sociais, Educação Física e Informática, todas as licenciaturas da modalidade presencial da UPE, que formam professores para atuar na Educação Básica.

Há com isto, a inserção de quase todas as licenciaturas que formam a estrutura curricular das redes de educação de Pernambuco, sendo também louvável este esforço por parte desta IES.

Conforme a referida proposta, houve uma preocupação com a diversidade geográfica e cultural do Estado, valorizando as questões locais dos *Campi* selecionados, das peculiaridades das escolas parceiras selecionadas, visando uma articulação para um projeto institucional integrado e inovador, posto que existam fragilidades quanto às questões locais e regionais dos campi e das escolas participantes, a exemplo, das desigualdades sociais, dos baixos índices de educação, dos bolsões de pobreza e da complexidade econômica das regiões que formam o estado de Pernambuco.

Estes aspectos não devem ser ignorados ao repensar uma nova cultura de formação de professores e de ensino escolar no Brasil, dado que este país configura como sendo um dos mais desiguais do mundo, com uma enorme concentração de renda, de terras, dos monopólios políticos, de comunicação e de capital o que dificulta a superação das injustiças sociais.

A proposta submetida à DEB/CAPES pela UPE no ano de 2013, visou formar professores para atuar na Educação Básica conscientes das situações existentes nas regiões e no Estado de Pernambuco, por meio do Programa Institucional de Bolsa de Iniciação à Docência – PIBID, por entender que os licenciandos ao conviver com os professores já atuantes nas escolas da Educação Básica e em parceria com os docentes formadores de professores da UPE, permitiria uma nova cultura de formação para os futuros e atuais professores, conforme é posto na proposta deferida pela DEB/CAPES:

[...] a UPE entende que a presença ativa do aluno bolsista e o seu contato sistemático com o cotidiano das escolas e suas especificidades terá como resultados: egressos mais preparados para o exercício do magistério na escola pública, a incorporação dos professores da Escola Básica como co-formadores e adequação curricular das Licenciaturas da Instituição Formadora (UPE). (PROPOSTA 128650/UPE, 2013, p. 2).

Esse entendimento é coerente com os objetivos estabelecidos pela DEB/CAPES para o PIBID em 2010, e em conformidade com os estudiosos das questões educacionais como Nóvoa (2009), Gatti, Barreto e André (2011), Neves (2012), Freitas (2016), Dias (2017), Carvalho (2016), Rodrigues (2016) entre outros pesquisadores, que ressaltam a importância de programas de incentivo e valorização docente que podem criar uma cultura inovadora de formação de professores para o Brasil, em meio a uma sociedade contemporânea que passa por fortes transformações com relação ao papel da escola, do professor, do conhecimento escolar para o

desenvolvimento humano e cognitivo dos indivíduos em tempos de globalização e de incertezas constantes.

Verifica-se também, que a Proposta Institucional PIBID/UPE abarcou diferentes níveis da Educação Básica regular - do Ensino Infantil, Ensino Fundamental I e II, Ensino Médio, Educação de Jovens e Adultos e da Educação Especial, foram contempladas 20 escolas da rede estadual, municipal e colégios de aplicação da UPE, envolvendo o quantitativo de 400 licenciandos das diversas licenciaturas e *Campi* da UPE, 46 professores da Rede Básica de Educação de Pernambuco, 26 docentes formadores de professores da UPE.

Destaca-se que os subprojetos que formavam o Projeto Institucional PIBID da UPE contém três subprojetos interdisciplinares divididos em três *Campi* da UPE, o primeiro é o *Campus* Garanhuns, com as licenciaturas (Biologia, História, Informática, Letras – Português, Matemática e Pedagogia), o segundo é o *Campus* Mata Norte, com as licenciaturas (Biologia, Geografia, Letras – Português, Matemática e Pedagogia) e o terceiro é o *Campus* Petrolina, com as licenciaturas (Geografia, História, Letras – Inglês, Letras – Português, Matemática e Pedagogia) e conta também com oito subprojetos específicos, sendo um deles da licenciatura em Ciências Sociais - *Campus* Santo Amaro, um da licenciatura em Educação Física - *Campus* Santo Amaro, três da licenciatura em Matemática - dos *Campi* Garanhuns, Mata Norte e Petrolina, três da licenciatura em Pedagogia – dos *Campi* Garanhuns, Mata Norte e Petrolina.

Nota-se que a UPE buscou contemplar o maior número possível de licenciaturas em seus subprojetos interdisciplinares em *Campi* que possuem uma tradição na formação de professores nas suas respectivas regiões e para o Estado de Pernambuco. Esta organização realizada no PIBID UPE, colabora muito para a inserção e execução dos paradigmas da interdisciplinaridade e da pesquisa por meio destes três subprojetos, localizados em *Campus* estratégicos na formação de professores em Pernambuco.

Os demais subprojetos específicos, seis deles (três de Matemática e três de Pedagogia) estão localizados em *Campi* também com tradição na formação de professores e foram formulados para atender uma demanda nessas áreas, os outros dois (Ciências sociais e Educação Física) são cursos do *Campus* Santo Amaro – Recife/PE, que busca incentivar e valorizar a formação de professores na região metropolitana do Recife – PE.

Assim, está estabelecida a complexidade do Projeto Institucional PIBID da UPE em sua proposta de número 128650, submetida ao Edital de nº 61 de 2013 DEB/CAPES-PIBID, que puderam trazer benefícios para a formação de professores na atualidade para o estado de Pernambuco.

No subitem que irar-se discorrer a seguir, busca-se apresentar a proposta do PIBID-Subprojeto/Interdisciplinar do *Campus* Mata Norte da UPE, que conteve entre os anos de 2014 a 2018 a Licenciatura em Geografia. Já que pretende-se realizar uma análise e uma avaliação do PIBID na formação inicial dos egressos de Geografia que fizeram parte deste programa.

3.1 O PIBID-SUBPROJETO/INTERDISCIPLINAR, CAMPUS MATA NORTE DA UPE

A proposta do PIBID-Subprojeto/Interdisciplinar do *Campus* Mata Norte da UPE é o objeto de análise e avaliação desta pesquisa sendo formada pelas seguintes licenciaturas: Biologia, Geografia, Letras – Português, Matemática e Pedagogia, cursos presenciais, que possuíam um quantitativo de 90 bolsistas de iniciação à docência, com mais 9 bolsistas de supervisão (professores da rede básica de educação) e mais 5 bolsistas de coordenação de área (professores formadores do *Campus* Mata Norte).

É uma formação razoável, dado o quantitativo de bolsas do PIBID, que infelizmente não dá para atender todas as licenciaturas do Brasil e interligar as redes de Educação Básica e as IES de forma mais sinérgica como pretendido pelo o programa.

Em sua proposta desenvolveram atividades para os níveis da Educação Básica – Educação Infantil, Ensino Fundamental, Ensino Médio, nas modalidades da Educação Regular, como também nas modalidades da Educação de Jovens e Adultos e da Educação Especial nas escolas localizadas no município de Nazaré da Mata – PE.

Tratando-se de uma análise e avaliação que busca ouvir os egressos de iniciação à docência, mais especificamente dos licenciados e licenciandos de Geografia que participaram do PIBID-Subprojeto/Interdisciplinar, *Campus* Mata Norte da UPE, que contemplou o quantitativo anualmente de 17 (dezessete) estudantes de Geografia no Edital de nº 61 de 2013 e desenvolveram atividades em 4 (quatro) escolas das redes básicas de educação pública do município de Nazaré da Mata - PE.

Reconhece-se a complexidade e as limitações para a realização de uma análise e avaliação de uma determinada licenciatura inserida em um subprojeto que defende a interdisciplinaridade como caminho para a melhoria da formação de professores para a Educação Básica, para a superação das dificuldades existentes no ensino e na aprendizagem em Geografia e nas demais licenciaturas parceiras.

Compreende-se, entretanto, que para a melhoria dos índices da educação e para uma educação de qualidade que preserve a formação crítica, participativa, emancipatória e que não despreze os saberes cotidianos e os saberes científicos construídos ao longo do tempo e da

história humana e natural para a formação de professores e o ensino faz-se necessário o uso da interdisciplinaridade, conforme os estudos de Pontuschka, Paganelli e Cacete (2009), Silva e Fazenda (2014), Garcia (2005) entre outros pesquisadores.

O PIBID-Subprojeto/Interdisciplinar do *Campus* Mata Norte da UPE e os demais subprojetos Interdisciplinares *Campus* Garanhuns – UPE e *Campus* Petrolina – UPE possuem objetivos e justificativas claras que lhes diferenciam em relação aos demais subprojetos específicos da UPE, que não apresentaram seus objetivos e justificativas como verificado na análise da proposta de número 128650, submetida ao Edital de nº 61 de 2013 DEB/CAPES-PIBID.

Desta forma, o PIBID-Subprojeto/Interdisciplinar da UPE, *Campus* Mata Norte, evidenciou o seguinte para os seus objetivos, suas justificativas e para as ações desenvolvidas ao longo dos 4 anos em conformidade com os objetivos definidos para o PIBID pela DEB/CAPES a partir de 2010, que esteve em execução:

Este Subprojeto, de caráter interdisciplinar, tem como pano de fundo a inovação pedagógica numa perspectiva de quebra de paradigmas, considerando também as novas tecnologias. Ressalta-se que a inovação pedagógica na direção de uma mudança de paradigmas que pressupõe, de certa forma, a formação de parcerias. E é nessa perspectiva, que este subprojeto estará assente, isto é, pretende-se promover a inovação pedagógica por meio da análise de conteúdos programáticos; da integração de metodologias; da utilização de laboratórios escolares de informática; da realização de seminários temáticos; da realização de oficinas de educação ambiental; da promoção de excursões didáticas e visitas técnicas; da produção de recursos multissensoriais; da produção de textos acadêmicos; da produção de material didático e novas metodologias; da discussão de temas pertinentes à realidade local; do incentivo ao hábito da leitura; do acompanhamento ao desenvolvimento deste subprojeto; da participação dos estudantes em eventos científicos e ainda da inovação tecnológica na esfera da Educação Ambiental. (PROPOSTA 128650/UPE, 2013, p. 9).

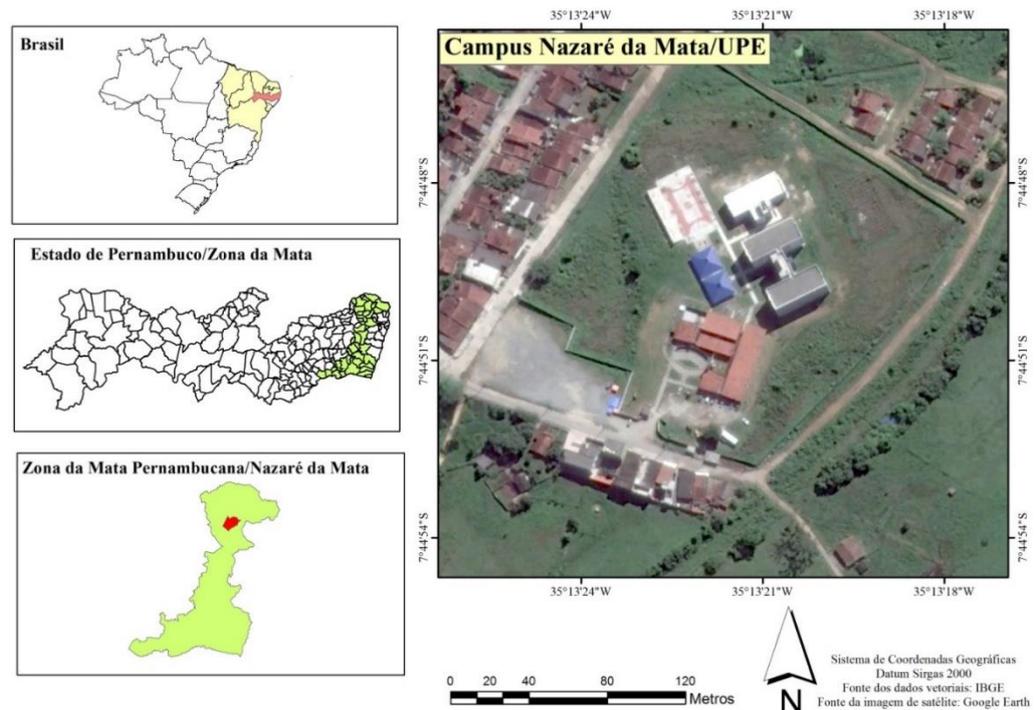
Tal entendimento sobre a formação de professores inseridas neste subprojeto dialoga com as necessidades que os campos da Educação e da Educação Geográfica vem pesquisando desde 1980, que defendem uma formação pautada em parcerias entre as diversas disciplinas e seus atores para o surgimento de inovações pedagógicas, na integração de metodologias de ensino-aprendizagem, na produção de materiais didáticos e de novas metodologias pelos próprios licenciandos e pelos professores da Educação Básica.

Na discussão e inserção de temas sobre as realidades locais do alunado durante as aulas, para aproximar os conhecimentos científicos dos conhecimentos prévios, no uso das tecnologias, na produção de textos acadêmicos, da participação dos licenciandos e professores

da Educação Básica em eventos científicos para a construção e a formação de professores reflexivos e pesquisadores de suas práticas de ensino na busca pela qualidade na Educação Básica e na formação de professores nas modalidades inicial e contínua para a atualidade.

A proposta submetida pelo Subprojeto-Interdisciplinar que contemplava a Licenciatura em Geografia do *Campus* Mata Norte da UPE, demonstrava interesse para a superação das lacunas existentes no processo de ensino e aprendizagem na Educação Básica, além de permitir a construção e efetivação de um novo paradigma na formação de professores de Geografia, a partir de uma formação por dentro da profissão como defendido por Nóvoa (2009) e empregada por Neves (2012) nas bases teórico-metodológicas do PIBID, que foi uma das responsáveis pelo programa na DEB/CAPES, estabelecendo suas diretrizes, caminhos, metas, objetivos, justificativas e importância para a formação de professores no Brasil.

Perante o exposto, é de extrema importância apresentar o lócus institucional da formação inicial dos licenciados e licenciandos em Geografia que participaram do PIBID-Subprojeto/interdisciplinar do *Campus* Mata Norte da UPE, como bem apresentar a dimensão escalar do programa PIBID diante das discussões apresentadas até aqui, segue o mapa 1 para melhor ilustração:



Em face do exposto, torna-se primordial no próximo subitem confrontar o referencial teórico com os dados empíricos coletados mediante questionário elaborado com suas questões

abertas; que tem objetivo de dar vozes aos egressos do PIBID-Subprojeto/Interdisciplinar do curso de Licenciatura em Geografia da UPE, que conduzirá a uma análise e uma avaliação crítica do programa por meio da verificação se os objetivos traçados foram alcançados totalmente, parcialmente ou se não foram.

Indo assim, ao encontro de Coher e Franco (2008) que ao tratar da avaliação ex-post-facto, pontua que a mesma, conduz o avaliador ou pesquisador a tomar uma decisão qualitativa que gerará no final uma resposta (sim) ou (não) para a continuidade da política pública em questão.

3.2 AS VOZES DOS INDIVÍDUOS DA ÁREA DE GEOGRAFIA, EGRESSOS DO PIBID-SUBPROJETO/INTERDISCIPLINAR DA UPE, CAMPUS MATA NORTE – UMA ANÁLISE E UMA AVALIAÇÃO

A pesquisa científica aqui realizada contém a participação de 16 (dezesesseis) egressos do PIBID-Subprojeto/Interdisciplinar da UPE, *Campus* Mata Norte, da área da Licenciatura em Geografia. Sendo formado por 9 (nove) indivíduos do sexo feminino e 7 (sete) indivíduos do sexo masculino, o indivíduo que não obteve-se as respostas do questionário aberto, mesmo diante de constantes tentativas, via envio de e-mails, ligações de celular e mensagem por whatsapp, é do sexo masculino e não fará parte das ilustrações gráficas, das análises e avaliações do PIBID que constituem este estudo.

Se tratando de uma análise e uma avaliação posterior as ações executadas por uma política pública educacional governamental, realizou-se uma organização dos dados para que possamos compreender melhor os indivíduos deste estudo.

Assim no primeiro momento acontecerá a) caracterizando os indivíduos e conhecendo as ações do PIBID-Subprojeto/Interdisciplinar; no segundo momento ocorrerá b) o PIBID e seus objetivos: foram alcançados na prática? uma análise e uma avaliação diante das vozes dos egressos da área de Geografia que estavam inseridos no PIBID-Subprojeto/Interdisciplinar da UPE, *Campus* Mata Norte, por meio das respostas obtidas mediante questionário aberto, ao mesmo tempo em que realizaremos uma análise dos contributos do PIBID para a formação de professores de Geografia.

No terceiro momento teremos c) o papel da pesquisa e da interdisciplinaridade no PIBID-Subprojeto/Interdisciplinar da UPE, *Campus* Mata Norte onde veremos como os egressos entendem estes paradigmas para sua formação e para o ensino; no último momento d) contributos do PIBID-Subprojeto/Interdisciplinar para a formação de professores de Geografia

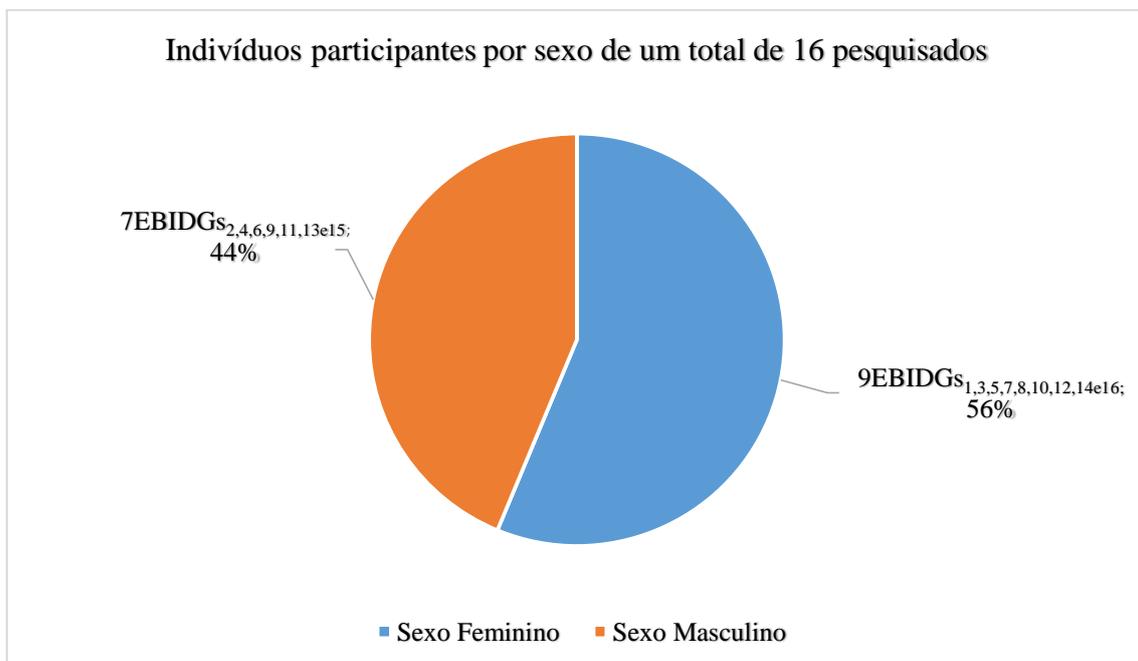
analisar-se-á e avaliar-se-á quais os impactos do PIBID para os egressos da área de Geografia, para suas futuras práticas pedagógicas, para sua formação inicial e para a entrada no mercado de trabalho da docência no Brasil e apresentaremos as sugestões dos egressos para a melhoria do programa.

Pretendendo preservar a identidade dos indivíduos pesquisados egressos do PIBID-Subprojeto/Interdisciplinar, da área de Geografia os mesmos receberam a seguinte sigla de identificação - **EBIDG** que significa: egressos bolsistas de iniciação à docência da área de Geografia, além da enumeração de **1** a **16**. Vamos ao encontro dos achados e de suas contribuições significativas.

3.2.1 Caracterizando os indivíduos e conhecendo as ações do PIBID-Subprojeto/Interdisciplinar

Na primeira pergunta realizada no questionário buscou-se saber qual a quantidade de indivíduos do sexo feminino e do sexo masculino que estavam participando da pesquisa, com isto foi feita a seguinte questão: *qual é o seu sexo?*

Obteve-se 16 (dezesseis) respostas, no qual produziu-se o gráfico 1:



Elaborado por Carvalho, 2019.

Para o melhor entendimento deste gráfico faz-se necessário sua decodificação por nós: a cor laranja representa o sexo masculino e a cor azul o sexo feminino, o número 7 (sete) representa a quantidade de indivíduos do sexo masculino e o número 9 (nove) representa a quantidade de indivíduos do sexo feminino, a sigla EBIDG é referente a: egressos bolsistas de iniciação à docência de Geografia, após a mesma existe a numeração estabelecida para cada indivíduo participante desta pesquisa e seus respectivos sexos, sendo os números: 2, 4, 6, 9, 11, 13 e 15 do sexo masculino e os números: 1, 3, 5, 7, 8, 10, 12, 14 e 16 do sexo feminino e por final surgem as porcentagens de 44% de indivíduos do sexo masculino e de 56% de indivíduos do sexo feminino, perfazendo um total de 100%.

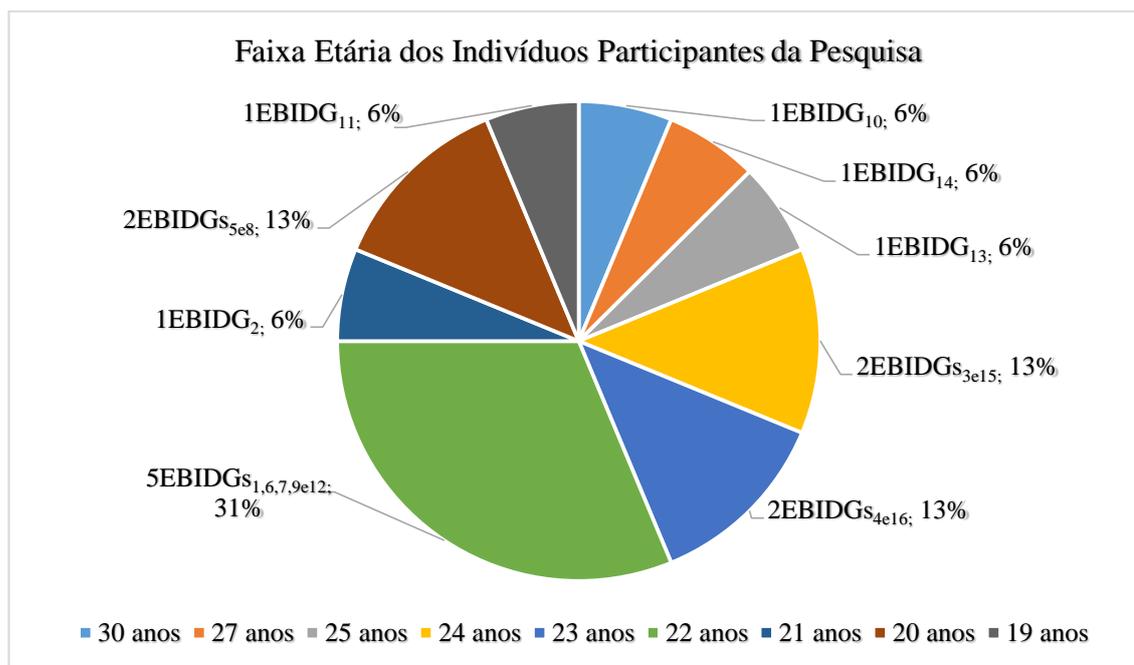
Diante do verificado neste gráfico pode-se confirmar que a maioria dos egressos do PIBID-Subprojeto/Interdisciplinar da UPE, *Campus* Mata Norte, da área de Geografia, desta instituição conteve a maior participação de indivíduos do sexo feminino em detrimento do sexo masculino.

Isto pode ser reflexo do processo de seleção do PIBID-Subprojeto/Interdisciplinar ou reafirma que a docência no Brasil para a Educação Básica é formada mais por professores do sexo feminino (CARVALHO, 2016), logo nos cursos de licenciaturas existem mais mulheres, o relatório de gestão da DEB/CAPES (2013-2014) também comprovou que 69% das bolsas do PIBID foram ocupadas por mulheres e 31% por homens.

Pretendendo saber qual a idade dos indivíduos pesquisados foi realizada a seguinte pergunta: *quantos anos você tem?*

Obtivemos 16 (dezesseis) respostas e confeccionamos o (gráfico 2) ilustrativo que apresenta a composição etária dos indivíduos ora pesquisados e buscando que os leitores entendam o mesmo, se faz essencial explicar que os números 1, 2 e 5 que antecedem a sigla EBIDG representa a quantidade de indivíduos com determinada idade e após a sigla EBIDG surge a enumeração que identifica os indivíduos participantes, conforme explicitado acima e por fim as cores do gráfico representam cada faixa etária.

Segue o gráfico 2 elaborado para melhor visualização:



A partir deste, a primeira composição é formada pela cor azul clara que representa um indivíduo de 30 anos de idade, sua sigla e enumeração de identificação é: EBIDG₁₀ e representa 6% do total de pesquisados; a segunda composição é formada pela cor laranja e representa um indivíduo de 27 anos de idade, sua sigla e enumeração de identificação é: EBIDG₁₄ e representa também 6% do total pesquisado; a terceira composição é representada pela cor cinza clara e possui um indivíduo de 25 anos de idade, sua sigla e enumeração de identificação é: EBIDG₁₃ e também representa 6% do total; a quarta composição é formada pela cor amarela e possui dois indivíduos com 24 anos de idade, suas siglas e enumerações para identificação são: EBIDG_{S_{3e15}} e representam juntos 13% do nosso universo.

No mesmo sentido, a quinta composição etária é formada pela cor azul escura possui dois indivíduos com a idade de 23 anos, suas siglas de identificações e enumeração são: EBIDG_{S_{4e16}} representam 13%; a sexta composição etária é formada pela cor verde e contém cinco indivíduos de 22 anos de idade - este é o maior grupo, suas siglas de identificações e enumerações são: EBIDG_{S_{1,6,7,9e12}} juntos representam 31% dos indivíduos deste estudo; dando sequência, a sétima composição etária é representada pela cor roxa e possui um indivíduo de 21 anos de idade, sua sigla e enumeração de identificação é: EBIDG₂ formando 6%.

A penúltima composição etária é representada pela cor marrom e contém dois indivíduos de 20 anos de idade, suas siglas e enumerações são: EBIDG_{S_{5e8}} perfazendo 13% e a última composição é formada pela cor cinza escura, contendo apenas um indivíduo de 19 anos

de idade, sua sigla e enumeração é: EBIDG₁₁ o que representa 6% que somada as demais porcentagens chega-se ao total de 100% de 16 indivíduos colaboradores desta pesquisa.

Assim, pode-se afirmar que os indivíduos que formavam o PIBID-Subprojeto/ Interdisciplinar da UPE, *Campus* Mata Norte, da área de Geografia configuram como sendo jovens que irão atuar na Educação Básica, algo que é significativo dado que estudos comprovam que algumas licenciaturas atraem indivíduos com idades superior aos 30 anos de idade, desta forma as políticas públicas educacionais e os representantes públicos devem cada vez mais traçar planos para atrair, incentivar e valorizar a profissão de professor no Brasil.

Com isto, pretendendo entender o porquê destes indivíduos jovens terem escolhido à docência como profissão fez-se a seguinte pergunta: ***por que escolheu à docência como profissão?***

E diante da análise temática do conteúdo sugerida por Bardin (2016) e Moraes (1999) podemos comprovar através das respostas obtidas que os indivíduos EBIDGs_{1,2,3,4,5,6,8,9,11,12,13,14,15e16} desde a infância possuíam uma forte identificação pela docência, além de alguns professores da Educação Básica terem contribuído com seus exemplos cotidianos, por meio de suas práticas pedagógicas no processo de ensino-aprendizagem, outros apresentaram o papel da profissão para transformar as situações opressoras existentes em nossa sociedade, a possibilidade de interagir com pessoas que esta profissão permite, além de possuírem afinidade com a disciplina Geografia na escola, como podemos averiguar:

Sempre me encantei pela educação, tive professores durante a educação básica que me inspiraram muito, e acredito que é uma profissão capaz de realizar grandes transformações no mundo se for feita de forma correta [...]. (EBIDG₅).

Um desejo de infância, aflorado por meio das aulas de geografia em que tive. (EBIDG₆)

Porque acredito que a educação pode ser utilizada como ferramenta de transformação da sociedade, e me sinto bem ao interagir com pessoas, vi na docência essa oportunidade. (EBIDG₁₁).

Este fato deve ser valorizado, posto que a atual conjuntura que a profissão de professor passa no Brasil, como: violência contra professores, baixos salários e desvalorização social é cada vez mais raro jovens despertarem o desejo pela docência como primeira opção de profissão.

Por outro lado, encontramos nas respostas dos EBIDGs_{7e9} pontos que divergem da primeira opção pela Licenciatura em Geografia como profissão e por meio de suas respostas

chegam a representar uma parcela expressiva dos licenciandos e licenciados do Brasil como: o fato de não terem sido aprovados em outro curso no vestibular, IES que só ofertam apenas a modalidade do curso pretendido na modalidade licenciatura e não o bacharelado nos vestibulares, conduzindo assim, a um entendimento antigo nas pesquisas de formação de professores, que muito dos indivíduos que escolhem uma licenciatura não possuem inicialmente uma empatia pela docência observem:

Na verdade, eu escolhi cursar geografia e não pensava ser docente, à docência veio porque escolhi cursar geografia no âmbito da Licenciatura. Com o tempo e as experiências acabei me apaixonando pela docência. (EBIDG₇).

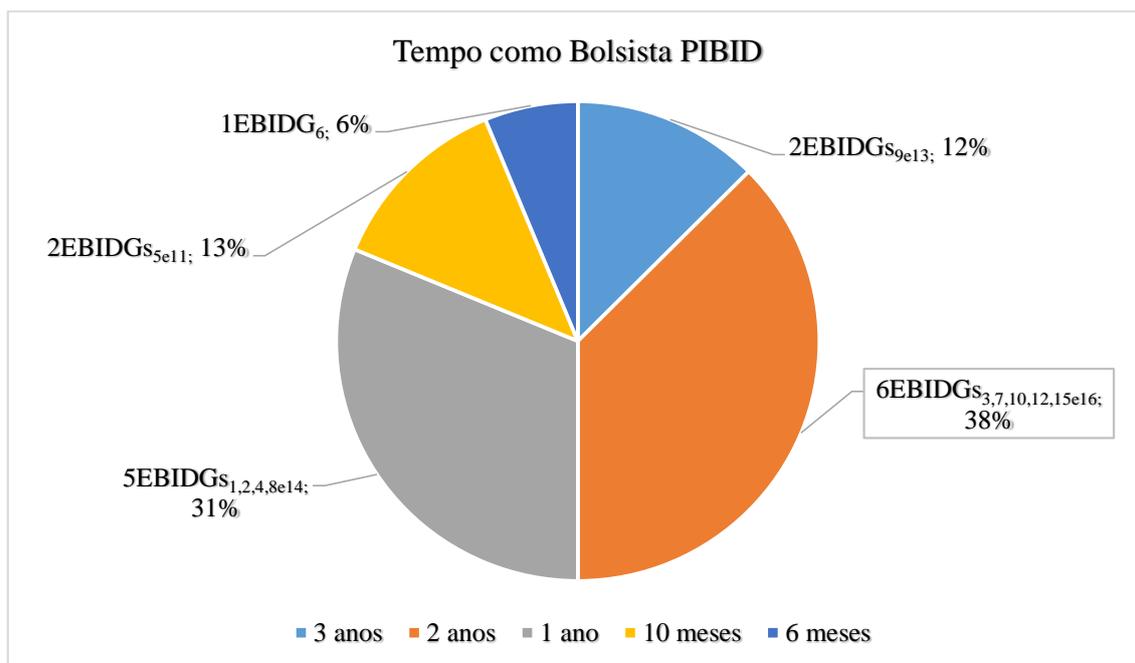
Na verdade aconteceu sem querer, sempre sonhei com a área de comunicação e outro curso seria apenas para saciar uma curiosidade que sempre tive sobre alguns assuntos que não são debatidos em sala de aula. Até que reprovei por milésimos no vestibular de jornalismo e me vi aprovada em um curso de licenciatura, e o que inicialmente era apenas uma curiosidade aos poucos me vi totalmente envolvida com a docência. (EBIDG₁₀).

Perante isto, um detalhe chamou nossa atenção, o despertar pela docência após adentrar nesta licenciatura, algo que é raro, pois muitos licenciandos vêm com opiniões, preconceitos e pensamentos que dificultam construir uma nova cultura de formação de professores. Constatamos, que o contribuiu para este despertar foi também a participação destes indivíduos nas ações do PIBID.

Como tratamos de realizar uma análise e uma avaliação do PIBID-Subprojeto/Interdisciplinar da UPE, foi fundamental realizar uma pergunta sobre quanto tempo os indivíduos passaram no programa, dado que o fator tempo é importante ao realizar-se uma pesquisa envolvendo uma política pública educacional.

Desta forma, foi feita a indagação: ***Quanto tempo você foi bolsista do PIBID-Subprojeto/Interdisciplinar da UPE, Campi Mata Norte?***

As respostas aferidas podem ser visíveis no gráfico 3 abaixo:



A cor azul clara representa 2 (dois) indivíduos os EBIDG_{S9e13} que passaram 3 (três) anos no programa PIBID-Subprojeto/Interdisciplinar da UPE, *Campus* Mata Norte, formando uma porcentagem de 12%; a cor laranja representa 6 (seis) indivíduos os EBIDG_{S3,7,10,12,15e16} que passaram 2 (dois) anos, constituindo 38% do total de colaboradores; a cor cinza constituem 5 (cinco) indivíduos que passaram 1 (um) ano, o que equivale a 31%; a cor amarela representa 2 (dois) indivíduos os EBIDG_{S5e11} que passaram 10 (dez) meses, formando a porcentagem de 13%; a cor azul escura é formada por apenas 1 (um) indivíduo que passou 6 (seis) meses, o que representa 6% de um total de 100% a partir dos dados e de sua análise.

Diante deste cenário, é visível que a maioria dos indivíduos egressos passaram no mínimo 1 (um) ano como bolsista de iniciação à docência pelo PIBID-Subprojeto/Interdisciplinar da UPE, *Campus* Mata Norte, que ofereceram por meio de suas respostas contribuições significativas para o entendimento deste programa para a formação inicial de professores de Geografia para a Educação Básica, a partir da inserção em um programa que elege apoiar, incentivar e valorizar a iniciação à docência por meio de seus objetivos e de suas práticas nas escolas e nos centros de formação de professores.

Como trata-se de uma pesquisa ex-post-facto sobre o PIBID faz-se necessário indagar aos indivíduos que participaram do programa como ocorriam as atividades visando compreender melhor as ações que foram desenvolvidas ao longo da validade do edital PIBID/CAPES de 2013.

Assim, foi produzida a seguinte questão: *você poderia explicar como eram realizadas as atividades de Geografia no PIBID-Subprojeto/Interdisciplinar da UPE, Campus Mata Norte?*

Obtivemos respostas que conduziram a um melhor entendimento geral das ações desenvolvidas por este subprojeto entre 2014-2018, na qual situamos estas:

As atividades do PIBID-Geografia, eram pautadas na construção do ensino e aprendizagem estudantil. As Escolas eram escolhidas diante a demanda necessárias, como a busca por melhorias de determinadas disciplinas. Todo ano era estipulado um tema a ser trabalhado durante o ano letivo, a exemplo de arboviroses e saneamento básico, ambos trabalhados durante os anos de 2016 e 2017, respectivamente. O objetivo era desempenhar a construção do conhecimento, tanto social, como também geocientífico. Algumas vezes, o curso trabalhava de forma interdisciplinar, visando atender todos os aspectos necessários a construção do conhecimento estudantil. Eram realizados: palestras, questionários, rodas de conversa, dinâmicas, relatório, culminando no evento final que era o SEMINID, Seminário de Iniciação à Docência. (EBIDG₃).

A escola para atuação e atividades a serem desenvolvidas eram discutidas em reunião com todos os alunos e o coordenador de área na universidade, traçando as metas para serem alcançadas. Os projetos desenvolvidos na escola eram sempre multidisciplinares, envolvendo alunos de outros cursos da universidade. (EBIDG₄).

Durante o quase um ano em que fiz parte do projeto, as escolas foram escolhidas de acordo com o local de trabalho dos supervisores selecionados. O tema trabalhado no ano de 2017 foi saneamento básico, sendo dividido em alguns subtópicos como metodologia ou histórico do saneamento básico em Nazaré da Mata por escola/grupos de alunos, grupos esses compostos por três ou quatro licenciandos em Geografia. Em relação a parceria entre os cursos, não era muito existente, ao que eu me recorde apenas uma vez realizamos uma atividade de campo [...], onde houve a unidade entre as licenciaturas. (EBIDG₅).

Tínhamos reuniões quinzenais. Na primeira de cada ano, era entregue a temática, para nos aprofundarmos e estudarmos. Os temas eram voltados a interdisciplinaridade, porém não havia parceria com outras disciplinas. (EBIDG₆).

As atividades aconteciam da seguintes maneiras: O tema geral escolhido pelo grande grupo; A escola era escolhida pelo coordenador do Pibid por curso [...]; Os temas gerais trabalhados durante os dois anos foram: Arboviroses e Saneamento básico de Nazaré da Mata; O tema saneamento básico foi trabalhado no meu grupo com a turma do 2º ano do Ensino médio através de oficina, se fundamentando em uma intervenção pedagógica; Sim, existia parceria com outras licenciaturas, nós nos organizávamos e montávamos oficinas onde cada pequeno grupo dava suas contribuições, trabalhando assim, de forma interdisciplinar. (EBIDG₇).

Vale indicar que, a escola era escolhida de acordo com alguns critérios, pela instância maior do programa. Os temas trabalhados transitavam de ano a ano. No período em que participei do PIBID, utilizamos a temática do Saneamento Básico. Havia parceria estreita com as outras licenciaturas, porque todos debruçavam-se sobre a mesma temática (Saneamento Básico, por exemplo) [...]. (EBIDG₈).

No início do ano letivo o coordenador de área realizava uma reunião com todos os bolsistas do PIBID Geografia, onde informava as escolas em que cada grupo (composto por quatro bolsistas) ficaria. Nessa mesma reunião era apresentado o tema, que deveria ser trabalhado todo o ano com os estudantes. Por ser o subprojeto interdisciplinar, o tema era debatido e trabalhado por todos bolsistas. Assim, havia parceria com as demais licenciaturas. No ano de 2016, trabalhamos a questão das Arboviroses dando enfoque à Dengue, Zika vírus e Chikungunya. Já em 2017 o tema foi Saneamento Básico, onde se trabalhou o histórico, legislação, impactos ambientais. Nesse ano, realizamos com os alunos o levantamento histórico do Bairro em que a escola se localizava, visando compreender o porquê da falta de saneamento básico na comunidade. Aguçando assim o interesse dos educandos. (EBIDG₁₂).

Pode-se fazer a seguinte análise e avaliação das respostas recebidas primeiro: os EBIDGs_{1,2,5,8,9e12} colocam que as escolas eram escolhidas pelos professores coordenadores de área do PIBID-Subprojeto/Interdisciplinar desta forma cumprindo o que estava estabelecido no edital do PIBID/CAPES de 2014, que determinava esta função aos professores de área, permitindo que os mesmos elaborassem os editais e participassem da comissão de seleção dos professores e das escolas das redes básica de educação.

No segundo momento é possível averiguar a partir das respostas dos indivíduos participantes desta pesquisa um movimento de práticas interdisciplinares e até multidisciplinares por envolver mais de uma licenciatura do *Campus* Mata Norte da UPE, nas salas de aulas das escolas contempladas com o programa, que a partir de um tema desenvolviam atividades conjuntas, e perante as respostas o tema saneamento básico e arboviroses percorreu as atividades deste subprojeto por no mínimo dois anos.

Mas houveram outros temas, como destacam os EBIDGs_{1,2,4,5,7,8,9e12} por se tratar de várias licenciaturas em um subprojeto interdisciplinar foi necessário que cada licenciatura participante formasse grupos na pretensão de trabalhar a interdisciplinaridade na formação inicial de professores.

Faz-se necessário apontar que o EBIDGs_{2,4,7e12} mostram a importância da democracia por meio de reuniões entre os pibidianos e os coordenadores de área para a escolha de temas, já que se trata de um trabalho interdisciplinar, como também o estabelecimento de metas a serem conquistadas no decorrer das ações conforme o EBIDG₄ o estabelecimento de metas é

importante, pois permite no decorrer das ações reavaliar os caminhos percorridos, verificar os acertos e os erros buscando alcançar os objetivos do programa.

Esta dinâmica criada no PIBID-Subprojeto/Interdisciplinar possibilitou o desenvolvimento das atividades pautadas nos princípios do diálogo e da democracia, estando desta maneira de acordo com as ideias de Freitas (2007), Nóvoa (2009), Neves (2012), Gatti, Barreto e André (2011), Garcia (2005), Silva e Fazenda (2014), as DCNs de 2002 e 2015, a BNCC, entre outros especialistas e documentos legais que apontam estes princípios para uma nova cultura de formação de professores e para a criação da interdisciplinaridade nas escolas e IES.

Uma situação que surge e desperta a nossa atenção é a colocação que os EBIDGs_{5,6} fazem ao tratar da parceria já que o Subprojeto estava focado na interdisciplinaridade, este dois indivíduos afirmam que as parcerias não eram frequentes, ou seja, mesmo a maioria dos EBIDGs afirmando que existia uma interdisciplinaridade, seja pelos temas escolhidos, seja pelas ações desenvolvidas no chão da sala de aula, nota-se que as parcerias não eram regulares no momento do planejamento, antes de irem à escola, ferindo claramente um dos pilares da interdisciplinaridade que convoca uma colaboração, um planejamento, diálogos, respeito e constante processo de trocas de experiências, metodologias e práticas que deveriam ter sido desenvolvidas nas reuniões e nos estudos tanto com os coordenadores do PIBID-Subprojeto/Interdisciplinar, como com os supervisores das escolas.

O EBIDG₁₂ ao tratar do tema arboviroses nos apresenta o quanto é importante trabalhar com assuntos do dia a dia dos alunos, pois permite aguçar o interesse dos mesmos e conduz ao desenvolvimento de um pensamento crítico sobre as situações que envolvem seus bairros como: a falta de saneamento básico que contribui para o surgimento de problemas ambientais e sociais aos seus moradores, com isto eles estão baseados nos entendimentos de Callai (2013), Cavalcanti (2008), Freire (2016), Castellar e Vilhena (2014), Selbach (2014), Pontuschka, Paganelli e Cacete (2009), Paulo (2016), Morin (2011), Couto (2010) sobre o ensino significativo e a cidadania.

Entre 2016 e 2017 é importante frisar que Pernambuco sofreu com um grande surto de Dengue, Zika vírus e Chikungunya que atingiu milhares de pessoas, com isto este tema estava diretamente ligado aos problemas que seus familiares, amigos, seus bairros, suas cidades e seu estado estavam enfrentando, logo a escolha por esta temática (re)significou os saberes geográficos para os alunos das escolas e para os pibidianos, algo importantíssimo para a validação da profissão de professor e para a disciplina escolar Geografia, como as demais.

3.2.2 O PIBID e seus objetivos: foram alcançados na prática? uma análise e uma avaliação diante das vozes dos egressos da área de Geografia

Pretendendo realizar uma análise e uma avaliação quanto ao 1º (primeiro) objetivo do PIBID que é: *'incentivar a formação de docentes em nível superior para a educação básica'* - foi perguntada a seguinte questão aos indivíduos participantes desta pesquisa: ***O que levou/incentivou você a participar do PIBID-Subprojeto/Interdisciplinar da UPE?***

E obteve-se as seguintes respostas:

Primeiramente a oportunidade de uma bolsa de estudos que me ajudaria de forma considerável a concluir meu curso, uma vez que eu teria a oportunidade de participar de aulas de campo e ter uma abrangência maior de conhecimento. (EBIDG₁).

O PIBID proporciona grande experiência para quem pretende atuar na área, participando de projetos escolares, e dando auxílio e suporte na formação do professor, permitindo que as experiências os qualifiquem para o mercado de trabalho. (EBIDG₃).

Principalmente a busca por experiências, por estar inserida no ambiente escolar e entende-lo não mais como aluno, mas como futura profissional da educação. (EBIDG₅).

A necessidade de aprofundar/aumentar as potencialidades enquanto futura docente, já que o projeto fomentava a imersão nas escolas de ensino básico. Mas, para além disso, objetivei contribuir com a instituição participante, através das projeções e construídas com os subsídios do PIBID. (EBIDG₈).

O envolvimento com a docência, eu sou formada em História e depois de já carregar 4 estágios nas costas percebi que de fato nada aprendi. Muitos professores, diretores não querem você em sala, camuflam as coisas, não dão oportunidade de você realmente viver nem que seja um pouco à docência. Como já imaginava que as outras 4 cadeiras de estágio poderiam ser a mesma coisa resolvi participar do Pibid e foi a melhor experiência que tive. (EBIDG₁₀).

A bolsa no valor de R\$ 400,00 que me ajudou a me manter na universidade na compra de xerox, livros, nas excursões didáticas, já que minha família é de baixa renda. Além disso poder observar de perto as coisas boas e os desafios de ser professor, e dessa forma, ter uma noção do que fazer quando começar a atuar na docência. (EBIDG₁₃).

A oportunidade de vivenciar a dinâmica escolar e suprir a prática assistida que nem sempre o estágio supervisionado proporciona. Sem descartar que a bolsa também é um diferencial. (EBIDG₁₄).

O interesse em ganhar novas habilidades quanto ao aspecto metodológico a ser desenvolvido no ambiente escolar mais precisamente a sala de aula. (EBIDG₁₅).

As respostas obtidas com relação ao objetivo primeiro do PIBID demonstram que a bolsa no valor de R\$ 400,00 reais desperta o interesse em participar do programa pois os EBIDGs_{1,13,14} salientam que neste contexto influencia e incentiva consideravelmente para a formação de professores em nível superior para a Educação Básica, dado que estes participantes apontam que com a bolsa do programa poderiam concluir sua graduação (Licenciatura em Geografia), participar de aulas de campo, comprar seus materiais das disciplinas acadêmicas e desenvolver novos conhecimentos por meio das ações do PIBID-Subprojeto/Interdisciplinar.

O EBIDG₁₃ faz surgir uma questão que permeia a formação de professores no Brasil, que a maioria dos indivíduos que cursam uma licenciatura são oriundos das camadas mais pobres da sociedade, logo precisam de apoio financeiro para se manter no curso ou devem participar de programas de iniciação científica, iniciação à docência ou de programas de extensão que forneçam bolsas.

E não apenas isso, pois conforme Santos e Cruz (2017) os licenciandos devem ter o direito a participar de programas e de estágios que lhes concedam uma bolsa ou pagamento justo no seu processo de iniciação profissional, aos moldes das demais áreas que são privilegiadas historicamente.

Os EBIDGs_{3,5,8,11,14,15} demonstram que o programa proporciona uma grande experiência com relação a escola e aos alunos, o que permite também maior contato com os professores da Educação Básica, é visível que as ações desenvolvidas pelo programa favorece um novo olhar/cultura no processo de formação de professores para as demandas que o mercado de trabalho exige, ou seja, as novas demandas que a escola e a sociedade impõe, os indivíduos estão inseridos em lócus, por dentro realmente de sua profissão como frisa Nóvoa (2009), Gatti, Barreto e André (2011), Neves (2012), Gatti et al (2014), Woitowicz (2016), Carvalho (2016), Paulo (2016), Freitas (2016), realizando a troca de metodologias de ensino, vivenciando práticas pedagógicas bem sucedidas ou não, inovando por meio da articulação dos conteúdos teóricos acadêmicos com os saberes práticos do chão da sala de aula e da escola como um todo.

Nota-se um grande interesse para compreender a realidade escolar, o que mostra ainda uma preocupação com a relação teoria e prática nos processos de formação de professores para a Educação Básica, que no entender de Pimenta (2008) já deveriam ter sido superados. Mas, sendo necessários ainda, dado que existe um grande abismo no processo de unir a teoria e a

prática, assim como notamos em Carvalho (2016) e nas respostas dos EBIDGs e, que o PIBID está melhorando a complexa relação teoria e prática, tanto nas IES como nas escolas.

Os EBIDGs_{10e14}, apresentam uma preocupação com relação aos estágios supervisionados obrigatórios, afirmando que os mesmos não permitem uma aprendizagem nos moldes do PIBID, verifica-se que o paradigma da prática é o que permeia a afirmação destes indivíduos, logo entendem que o PIBID conduz a uma melhor articulação da prática por meio da vivência escolar, como averiguado por Carvalho (2016).

O EBIDG₁₀ dá como exemplo sua experiência vivida no estágio curricular obrigatório que teve na sua primeira graduação em História, dando a compreender que a sua primeira licenciatura falhou no modo como os estágios ocorriam e viu que o mesmo poderia se repetir na Licenciatura em Geografia, assim buscou o PIBID para viver novas experiências que o estágio não ofereceu e afirma que: “[...] foi a melhor experiência que tive”.

É de extrema relevância pontuar que o PIBID permite uma nova formação aos seus bolsistas de iniciação à docência, porém possui diretrizes distintas dos estágios curriculares supervisionados obrigatórios, conforme a DEB/CAPES (2014).

Sabe-se que os estágios ainda são desenvolvidos de forma precária, porém deve-se buscar (re)construí-los e (re)significá-los, e um dos caminhos pode ser começar a entendê-los não mais como apenas momento da mera prática, como ressalta Cacete (2015), e sim como momento teórico de reflexão, crítica e problematização dos processos da organização escolar, do ensino-aprendizagem, da construção de diálogos e de propor soluções aos fracassos existentes, na pretensão de compreender toda a complexidade que envolve a escola, o ensino e a formação de professores e alunos.

O indivíduo EBIDG₁₁ frisa que o incentivo que o PIBID fornece vai para além da formação inicial de professores para a Educação Básica, permite o aperfeiçoamento de habilidades nos licenciandos que podem construir para seguir na carreira acadêmica. No entanto, deve-se pontuar que este não é o objetivo central do PIBID.

Os licenciandos que perpassam pelo programa devem ou deveriam se formar e em seguida lecionar na Educação Básica, contudo, nada impede que estas habilidades proporcionem um processo de formação contínua que os levem a cursar um mestrado e um doutorado para enriquecer seu conjunto de saberes e seu currículo profissional, seguindo desta maneira o PNE de 2014 que em sua meta de nº 16 estabelece formar 50% (cinquenta por cento) dos professores da Educação Básica em cursos de pós-graduação até o último ano de vigência em 2024.

Caminhando para a análise e a avaliação do objetivo 2º (segundo) que é: ‘*contribuir para a valorização do magistério*’ – foi feita a seguinte pergunta no questionário: ***Na sua opinião o PIBID contribui para a valorização do magistério no Brasil? Discorra sua opinião.*** E as respostas recebidas nos levaram a alguns entendimentos.

A maioria dos egressos relataram que o programa contribui bastante para a valorização do magistério, ao mesmo tempo em que contribui para a formação de professores, este entendimento está atrelado as experiências que o programa proporcionou aos egressos, como relata o EBIDG₃: “Sim, o PIBID é essencial na formação e valorização do magistério no Brasil, visto que proporciona experiências, práticas, conhecimento docente, e o constrói para uma qualificação necessária a educação nacional”. Podemos constatar, que ao menos para os que faziam parte do programa há uma valorização do magistério, isto é fundamental para a autoestima dos futuros e atuais professores do Brasil.

O EBIDG₂ relatou que: “Valorização acredito que não, mas para a formação sim”, mediante isto, podemos problematizar que as questões que passam pela a valorização do magistério, não dizem respeito apenas à formação, mas deve percorrer outras instâncias e questões como bem apresenta o EBIDG₅:

Creio que não totalmente, já que a desvalorização da escola e principalmente do professor continuam existindo de forma gritante, e revoltante. E sendo esse o responsável pela formação de todas as outras profissões, o mesmo deveria ser mais valorizado e respeitado. Principalmente no contexto atual, onde acusações e as ameaças são feitas a todo instante a liberdade de opinião e de construção de conhecimentos científicos”.

Esta compreensão vai de encontro também ao EBIDG₁₂ que propõe que o PIBID não pode ser visto apenas como única política educacional e diz: “[...] para a valorização do professor. É preciso políticas melhores de salário, oportunidades de capacitação, de especialização”. Assim, mesmo que o PIBID esteja contribuindo para a melhoria da formação de professores, para a valorização do magistério faz-se necessária mais políticas de valorização salarial por meio de planos de cargos e carreiras, melhores condições de trabalho, entre outros pontos que valorizam o magistério juntamente com o PIBID e outros programas ofertados por todos os Estados e Municípios federados do Brasil.

O EBIDG₁₅ faz uma afirmação esclarecendo que: “[...] nem sempre estas políticas são desenvolvidas com seriedade”, ou seja, enquanto política o PIBID tem sua parcela de contribuição para a valorização do magistério, porém, ainda encontramos indivíduos ou mecanismos que impedem o desenvolvimento das políticas públicas com seriedade, como está

estabelecido no contexto da política escrita, assim no contexto da prática existe a política no ‘papel’, prejudicando a efetivação da valorização do magistério pretendida pelo PIBID ou por outras políticas públicas educacionais.

Estamos caminhando ao encontro da teoria do ciclo de políticas de Ball e Bowe (1992) e defendida por Mainardes (2006) que evidenciam que é no contexto da prática que as políticas estão mais sujeitas as interpretações, as alterações e a recriações, é neste contexto que as políticas podem surtir seus efeitos significativos almejados, como podem gerar perdas as políticas, posto que elas sofrerão interpretações, sugestões e alterações que podem reafirmar seus objetivos, como descaracterizá-las totalmente ou parcialmente.

No mais, observa-se que existe uma valorização e um maior incentivo para a formação de professores com nível superior atrelada ao PIBID para atuação na Educação Básica, isto vai ao encontro de Nóvoa (2009), Neves (2012), no constatado por Gatti et al (2014) e também nas metas estabelecidas no PNE (2014-2024), na Política Nacional de Formação dos Profissionais da Educação Básica de (2016), e das próprias alterações realizadas na CAPES desde (2007), vê-se uma atenção pela valorização dos professores e até certa medida seu sucesso.

Para analisar e avaliar o objetivo 3º (terceiro) do PIBID que é: *‘elevar a qualidade da formação inicial de professores nos cursos de licenciatura, promovendo a integração entre educação superior e educação básica’* – indagou-se o seguinte questionamento: ***como você enxerga a integração que o PIBID permite entre a Educação Superior e a Educação Básica, vislumbrando elevar a qualidade da formação inicial dos (as) professores (as)?***

As respostas permitiram criar um conjunto de afirmações coerentes que expressaram a relevância da conexão entre a universidade e escola, ao exemplo do EBIDG₃: “O PIBID possibilita uma qualificação profissional essencial ao mercado. É através dessa integração que se formam os melhores docentes possíveis resultantes desse Projeto que visa e auxilia a melhoria no ensino básico”.

Esta afirmação vai em direção aos achados onde constatamos que todos os egressos da área de Geografia entendem e vivenciaram em sua formação inicial, a frutífera união entre escola e universidade que permite melhorar o diálogo destas duas instituições e consequentemente melhorou a qualidade de sua formação inicial na área de Geografia.

O EBIDG₇ colabora afirmando que:

Eu enxergo como uma grande oportunidade de ajudar os licenciandos a terem uma melhor formação, pois como sabemos a formação nas universidades ainda é segregada e longe das escolas. O aluno aprende o conteúdo, mas não sabe como transformar aquele conteúdo em uma boa aula, o pibid permite

isso, mostrar no cotidiano como os professores já formados estão fazendo, óbvio, que nem tudo é correto, mas nesse caso, até os erros nos ajudam a ir mais longe.

No que se refere a Educação Superior com Educação Básica em alguns pontos chega a ser uma relação um pouco complicada, pelo fato de que os coordenadores de áreas que são professores universitários querem que nós bolsistas realizem atividades "perfeitas" o que na maioria das vezes não acontece, porque a realidade dentro da escola é diferente do que eles imaginam. Contudo isso nos possibilitou mostrar essa realidade a eles para que possamos entrar em um consenso para a realização de boas atividades. (EBIDG₁₃).

Estes são alguns dos escritos que nos permitem avaliar e analisar este terceiro objetivo do PIBID, dado que todas as respostas obtidas, comprovou-se que no campo da prática este objetivo está sendo cumprido dentro da realidade do nosso cenário educacional.

Observa-se também nos achados do EBIDG₁₃ que os professores formadores das IES têm a oportunidade de rever algumas de suas teorias e de suas práticas, pois muitos formadores de professores possuem uma conduta baseada no entendimento que apenas os conteúdos lecionados nas IES são suficientes para o exercício da prática docente conforme Santos (2016).

Encontramos no EBIDG₅ um posicionamento com relação escola-universidade, que faz uma ponderação interessante:

É uma integração bastante positiva, mesmo não ocorrendo de forma plena, e que com certeza eleva a qualidade da formação docente, ao passo em que possibilita a ação e espaços no futuro local de trabalho de nós licenciados. (EBIDG₅).

Com isto, não queremos pontuar que os demais EBIDGs não concordam com esta ponderação, mas este indivíduo foi o único que se ateu ao fato da integração escola-universidade de forma plena. O PIBID pretende em suas ações realizar tal integração plena, mas com certeza encontra limitações e resistências, devido a uma cultura escolar e universitária engessada. Porém, este fato não diminui as ações do PIBID na construção de uma nova cultura de formação de professores entre as escolas e as IES.

Nóvoa (2009) ressalta a relevância de uma relação mais próxima entre escolas e IES, é notório a grande distância que existe entre estas duas instituições no Brasil, que são importantíssimas para a construção de uma sociedade melhor e de uma docência mais qualificada.

O PIBID vem possibilitando um processo de nova cultura entre as escolas e as IES, porém não é fácil. No mais, os governantes, gestores e colaboradores do PIBID precisam

incansavelmente melhorar a sinergia pretendida entre as escolas e as IES, conforme estabelece os objetivos do PIBID e seus editais desde 2007.

Buscando analisar e avaliar o 4º (quarto) objetivo do PIBID que é: *‘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’* – foi elaborada a seguinte pergunta:

As atividades desenvolvidas pelos (as) licenciandos (as) em Geografia no PIBID-Subprojeto/interdisciplinar da UPE, Campus Mata Norte na sua concepção possibilitaram a 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 dos alunos? Justifique sua resposta.

Viu-se que os EBIDGs_{1,2,3,4,6,7,8,9,10,11,12,13,14,15e16} escreveram nos questionários que sim. Apontaram entre muitos aspectos que as atividades trabalhadas possibilitava participar e viver experiências pautadas nestes aspectos inovadores para a formação de professores e para o ensino escolar, a exemplo do que escreveu o EBIDG₂: “Sim, pois trabalhávamos os temas escolhidos voltados para uma abordagem pedagógica, visando criar estratégias inovadoras para a facilitação do processo de ensino aprendizagem do aluno”.

Notamos claramente a partir deste EBIDG que as abordagens pedagógicas traçadas foram estratégicas para inovar nos processos de ensino-aprendizagem, outro EBIDG aponta alguns instrumentos que foram utilizados para se alcançar tal objetivo:

Sim, [...] a realização de atividades práticas que visassem a interdisciplinaridade na construção do conhecimento. Utilizamos como metodologia, maquetes, slide, rodas de conversa, etc. Havia também as propostas de intervenção de acordo com a necessidade da comunidade escolar. (EBIDG₁₁).

As experiências vivenciadas por cada participante do PIBID-Subprojeto/Interdisciplinar, da área de Geografia, surtiu efeitos diferentes para cada um dos 16 EBIDG que constituem este estudo, logo para a maioria a participação em experiências metodológicas, tecnológicas e práticas docentes de caráter inovador e interdisciplinar facilitou na busca da superação dos problemas identificados nos processos de ensino-aprendizagem dos alunos, pois eles levaram em consideração a realidade do alunado.

É sempre bom observarmos as ponderações daquele ou daqueles indivíduos que possuem uma opinião divergente da maioria, para que possamos compreender as falhas, as limitações e os caminhos que devem ser redirecionados objetivando o sucesso de determinada medida tomada pelo Estado e seus representantes. Perante isto, o EBIDG₅ fez a seguinte escrita: “Acredito que não, já que o nosso contato como a prática docente em si era um pouco escasso, e durante as oportunidades que tivemos para aplicação de intervenções as práticas inovadoras e interdisciplinares não surgiram”.

Trouxemos esta colocação do EBIDG₅ pelo simples fato de que, as ações desenvolvidas pelos egressos da área de Geografia, terem sido organizadas através de 4 (quatro) grupos, localizadas em quatro escolas com realidades escolares distintas, ou seja, observamos que na escrita deste houve ainda pouco contato entre alunos, professores e pibidianos para o surgimento de tais aspectos.

Ao mesmo tempo que afirmamos que para os 15 egressos o PIBID possibilitou contato com o pretendido no quarto objetivo. Caso realmente este fato tenha ocorrido, sugerimos para os que constituem o PIBID intervenções para que esta falha não volte a se repetir nos atuais e nos futuros projetos do PIBID na UPE e nas demais IES e escolas parceiras.

Entretanto, é fundamental reafirmar que os bolsistas de iniciação à docência não assumem a sala de aula, ou seja, eles não podem lecionar os conteúdos, conforme a DEB/CAPES (2007; 2009; 2018) e os editais de seleção (2007; 2009; 2010; 2011; 2012; 2013a; 2013b; 2018). Desta forma, o tempo escasso que o EBIDG₅ está se referindo não poderia ultrapassar as 8 horas que a DEB/CAPES estabeleceu.

Porém, indo ao que estabelece Bardin (2016) e Moraes (1999) ao tratar da análise do conteúdo, este objetivo foi alcançado conforme o exigido no edital de 2013. Porém, nenhuma atividade pode ser considerada 100% perfeita, dado que, é algo muito subjetivo para cada indivíduo.

Com relação ao 5º (quinto) objetivo do PIBID que é: *‘incentivar escolas públicas de educação básica, mobilizando seus professores como coformadores dos futuros docentes e tornando-as protagonistas nos processos de formação inicial para o magistério’* - foi confeccionada a seguinte questão pretendendo analisa-lo e avalia-lo: ***o supervisor (a) da escola contribuiu como coformador de sua formação inicial enquanto futuro (a) docente de Geografia? Se sua resposta for sim ou não explique.***

O conjunto de respostas oferecidas pelos EBIDG_s de 1 a 16 nos levou a compreensão que os professores da Educação Básica Pública colaboraram ativamente no processo de formação destes egressos, relatando que os professores davam dicas, explicavam algumas

técnicas que facilitavam o contato com os alunos, metodologias que ajudavam a aproximar os alunos das ações desenvolvidas pelo PIBID, contextualizavam a rotina da escola e dos alunos para que não ficassem sem entender todo o contexto vivido, indo além das ações executadas no PIBID.

Assim é relevante citar alguns EBIDGs:

Sim, pois sem o supervisor na escola não saberíamos como era ou seria a rotina de alunos como funciona a escola, como também tendo o apoio do mesmo nas atividades que nós gostaríamos de praticar com os alunos. (EBIDG₁).

Sim, a supervisora contribuía na formação e aplicação de todas as atividades, sendo mostrando novas ideias, estimulando a novas ferramentas, e trabalhando em conjunto com os integrantes do programa, os incentivando a continuar na área. (EBIDG₃).

Não apenas o supervisor mas digo que todos da escola sempre contribuíram de uma forma ou de outra, o supervisor claro que contribuía mais devido ao nível de aproximação, mas todos foram essenciais por nos orientar sobre a docência em geografia, nos mostrando como é a função fora da academia e como podemos melhorar para sermos bons profissionais. (EBIDG₁₀).

Sim, as supervisoras que tive sempre buscavam somar no processo de formação, e estavam abertas também a aprender. Sempre conversávamos sobre vivências escolares, onde apontavam acertos, dicas, práticas de ensino, dinâmicas, enfim relatos de experiências. (EBIDG₁₂).

As respostas coletadas nos trazem um apontamento importante, que é o papel de todos os profissionais da Educação Básica no processo de coformação e de acolhimento dos futuros professores nas escolas que um dia poderão ser seu local de exercício da docência. Vê-se por meio do EBIDG₁₀ que projetos, programas e políticas públicas educacionais que juntam escolas e IES têm muito a contribuir na formação de professores e na qualidade da educação pública.

Mais uma vez nos amparamos em Nóvoa (2009) devido este ser conforme destacou Neves (2012) e Rodrigues (2016) o teórico que fundamenta os objetivos do PIBID. Deste modo, é verificado que os supervisores nas escolas estavam contribuindo na formação dos pibidianos da área de Geografia, cumprindo desta forma o que determinava o edital de 2013. Neste sentido, a formação inicial dos professores foi devolvida para os próprios professores conforme advoga Nóvoa (2009).

Os professores da Educação Básica possuem um arcabouço de saberes teóricos e práticos que foram sendo lapidados ao longo dos anos no exercício da profissão, deste modo devem receber os licenciandos para que os mesmos possam compartilhar de um grande leque

de experiências positivas e “negativas” conduzindo-os a construir sua autonomia profissional, direcionados pela reflexão crítica das experiências compartilhadas nas escolas e nas IES também.

No 6° (sexto) e último objetivo do PIBID que é: *‘contribuir para a articulação entre teoria e prática necessárias à formação dos docentes, elevando a qualidade das ações acadêmicas nos cursos de licenciatura’* – a pergunta lançada aos mesmos no questionário aberto foi: ***sua participação no PIBID-Subprojeto/Interdisciplinar proporcionou uma maior articulação entre a teoria e a prática com relação aos conteúdos da Geografia tanto na escola como nas disciplinas cursadas na Licenciatura em Geografia da UPE, Campus Mata Norte? Poderia detalhar a resposta?!***

Os dados coletados nos concedeu realizar uma interpretação que a união indissociável entre a teoria construída na universidade e também na escola, como o desenvolvimento de práticas pedagógicas nestes dois ambientes formais da educação contribuiu e foi importante para os egressos do PIBID-Subprojeto/Interdisciplinar, da área de Geografia, posto que desenvolveram habilidades e competências primordiais para que os saberes fossem lecionados e trabalhados de forma mais contextualizada, coerente, significativa tanto na sua formação acadêmica, como nas ações desenvolvidas pelo PIBID, facilitando deste modo os processos de ensino-aprendizagem, perante o compreendido nos EBIDGs que pontuaram o seguinte:

Sim, o PIBID contribui de forma significativa na relação de prática e teoria, de forma a facilitar a transposição didática, e melhor compreender as relações estabelecidas no ambiente escolar. E da mesma forma também contribui na articulação com as disciplinas cursadas, instigando formas de levar os conteúdos para a sala de aula. (EBIDG₅).

Sim, o PIBID com certeza me auxiliou a ser uma melhor professora, me auxiliou a buscar sempre uma novidade para trabalhar hoje com os meus discentes em sala de aula, tornando para eles e elas a aprendizagem um momento prazeroso. As atividades realizadas no PIBID me ajudaram a entender o “universo” que é a escola e integrar o que eu aprendia na universidade, ou seja, atrelava a Teoria à prática, me apresentando de maneira simples como no futuro poderia trabalhar. Eu percebi que depois do PIBID comecei a entender melhor alguns conteúdos dados, comecei a me expressar de forma mais pedagógica. (EBIDG₇).

Sim, já que podemos colocar em prática as informações vistas na academia. Realizando atividade de campo, identificando como podemos trabalhar um assunto que muitas vezes estão próximos do aluno ou que foge à sua realidade de maneira que o aluno possa compreender o conteúdo. (EBIDG₁₀).

Sem sombra de dúvida! Enquanto estamos vivenciando apenas teorias, tudo fica muito distante de nossa realidade. Esse foi um dos meus impulsionadores a participar do PIBID, eu sentia a necessidade de testar as teorias, metodologias vistas em sala na prática. E nesse quesito o PIBID foi fundamental, foi possível relacionar a teoria à prática enriquecendo ainda mais a formação profissional. (EBIDG₁₂).

Sim, pois foi através da prática docente em sala de aula que pude perceber que não se basta apenas saber o conteúdo é preciso ir além. Entendi que é preciso contextualizar os conteúdos de maneira a possibilitar um maior aprendizado tendo como base as experiências adquiridas no decorrer do tempo. (EBIDG₁₅).

A relação teoria e prática como já observamos em Pimenta (2008, p. 33) deveriam ter sido ultrapassadas ou como ela mesmo frisa: “chegamos a dialética da superação pois podemos dar o salto entre a tradicional disputa teoria e a prática”, ou seja, deveríamos ter avançado nestes requisitos na formação de professores, porém não é o que constamos com relação aos nossos indivíduos pesquisados. Eles afirmaram que está havendo uma separação entre teoria e prática na formação inicial de professores de Geografia, e que o PIBID foi o meio que facilitou a articulação entre a teoria e a prática.

Esta separação entre teoria e prática é reflexo do modelo 3+1 tradicional de formar professores pelas IES, que permeia as licenciaturas desde 1930 como destacaram Pontuschka, Paganelli e Cacete (2009), o que está levando aos licenciandos e licenciados de Geografia na maioria das vezes a “[...] não apresentar as especificidades de que necessitam para o exercício da regência na atualidade” (PAULO, 2016, p. 9), como bem vimos. Tudo isto é fruto das tensões entre saberes específicos (geográficos) e saberes educacionais (ditos apenas como da Pedagogia) Menezes e Kaercher (2015), que unidos levaram ao abismo entre a teoria e a prática aos professores.

Voltando ao EBIDG₁₅ este nos brinda afirmando que: “[...] em sala de aula pude perceber que não se basta saber o conteúdo é preciso ir além”, em nosso entendimento os saberes construídos nas IES são fundamentais, porém devido a inúmeras questões do ambiente escolar, das condições de trabalho e até do processo de ensino-aprendizagem, os professores no percorrer de sua experiência diante da prática, desenvolvem mecanismos para facilitar a aprendizagem dos alunos e aperfeiçoar suas ações enquanto profissionais.

O que verificamos nas palavras escritas destes indivíduos é que os objetivos traçados pela CAPES em conjunto com o MEC, estão ancorados em problemas persistentes na formação de professores em geral e específico na formação de professores de Geografia. Logo, as medidas que foram tomadas ao criar o PIBID pretendem criar uma nova cultura nos processos formativos das licenciaturas e reconstruir a qualidade da educação.

A maioria dos indivíduos pesquisados confirmaram que as ações traçadas pelo PIBID-Subprojeto/Interdisciplinar em sua grande maioria alcançou tais objetivos. Desta maneira, com toda certeza, estes egressos do PIBID possuem uma formação inicial diferenciada, um olhar mais atento ao aluno, as problemáticas escolares e busca por meio de sua formação contribuir para a qualidade da educação e para a construção de uma sociedade melhor e menos desigual em todos os seus aspectos.

Assim, no PIBID-Subprojeto/Interdisciplinar, *Campus* Mata Norte da UPE, observamos a reforma pretendida por Pimenta (2008) na formação de professores e a nova cultura almejada por Nóvoa (2009), que estava presente na Proposta 128650/UPE (2013) para a formação destes profissionais que permeou elementos das DCNs de 2002 que foram aperfeiçoadas nas novas DCNs de 2015 dado sua relevância.

3.2.3 O papel da pesquisa e da interdisciplinaridade no PIBID-Subprojeto/Interdisciplinar da UPE, Campus Mata Norte

Diante da pretensão de entender como os egressos do PIBID-Subprojeto/Interdisciplinar enxergam a pesquisa para a formação de professores e para o desenvolvimento das ações que foram realizadas pelo referido programa foi realizada a seguinte pergunta: ***Como você entende o papel da pesquisa para a formação de professores de Geografia e para o desenvolvimento das atividades do PIBID-Subprojeto/Interdisciplinar da UPE?***

A análise nos permitiu constatar que todos os EBIDGs entendem a adoção do paradigma da pesquisa como um pilar fundamental para o desenvolvimento das funções que a profissão de professor na contemporaneidade precisa construir a partir de experiências processuais construídas tanto na universidade, em seu curso de licenciatura, como nas escolas que oferecem um importante locus de acontecimentos que faz despertar o senso investigativo dos licenciandos e dos professores já atuantes nas redes de educação básica.

Os aspectos levantados sobre as contribuições significativas da adoção do paradigma da pesquisa por meio do PIBID no processo de formação inicial dos egressos do Subprojeto/Interdisciplinar, *Campus* Mata Norte, da área de Geografia, estavam relacionados com as questões dos problemas encontrados nas práticas de ensino-aprendizagem, pois através da pesquisa os pibidianos buscavam soluções por meio das intervenções realizadas nas escolas, o EBIDG₆ nos respondeu assim:

A pesquisa é essencial para diversos seguimentos do mundo atual. Na educação, não é diferente, nós professores devemos estar atentos as transformações cotidianas e também propor alternativas para os problemas educacionais, tais como, dificuldade de aprendizagem, indisciplina, dentre outros. O PIBID por meio do desenvolvimento do projeto no ambiente escolar, instiga ao futuro docente a busca constante de métodos, conteúdos, aplicações e base teórica para compor as atividades desenvolvidas na escola. Dessa forma, contribui significativamente para a formação de profissional docente pesquisador, eficiente e que faz a diferença na educação.

Este egresso por meio de sua resposta colabora para o entendimento que pesquisar é ir ao encontro de diversos mecanismos que podem facilitar os processos de ensino-aprendizagem que os professores como mediadores dos saberes disciplinares possuem a licença legal para exercer junto aos alunos. É uma preocupação pelo sucesso da aprendizagem dos alunos, é uma atenção para com suas práticas pedagógicas, é a pretensão de sempre se atualizarem para contribuir na aprendizagem dos alunos e que estas sejam significativas e não meramente mecânicas.

O EBIDG₃ explicou que:

A pesquisa é ferramenta essencial na construção do conhecimento docente e conseqüentemente primordial aos discentes. A pesquisa auxilia na formação de professores de Geografia a partir do momento que fornece novas informações acerca de variados assuntos, e também de recentes atualidades, perspectivas e diagnósticos científicos. A pesquisa por fim qualifica também o desempenho de atividades no PIBID, visto que é através dela que surge novas ideias, modelos e pode-se pautar em como atuar e ensinar, construindo aprendizagem de forma interdisciplinar, com informações atualizadas, curiosidades históricas/geográficas, e perspectivas geocientíficas, colaborando no ensino e aprendizagem da educação básica.

O desenvolvimento da importância da pesquisa para a formação de professores e para as ações do PIBID, é algo que em nossa compreensão não se deve limitar a este programa e ao espaço acadêmico, dado que a pesquisa deve ser adotada também após passagem pelo curso inicial, como pelas oportunidades que o PIBID traz, vimos que os egressos da área de Geografia pesquisados também possuem esta compreensão, observem:

O papel da pesquisa é de fundamental importância pelo fato de que, além de ajudar para a complementação de assuntos, trabalhos, aulas e diversas outras atividades ela acompanha [...] não apenas durante a graduação, mas também durante toda a carreira profissional como processo. (EBIDG₁₃).

Por meio das respostas obtidas no questionário aberto notamos que as mesmas estão indo na direção das ideias de muitos pesquisadores do campo da educação e da educação

geográfica com relação a relevância da pesquisa para a formação inicial de professores e para a construção de práticas pedagógicas mais ativas, significativas e inovadoras, que melhore o ensino-aprendizagem, que veem na escola uma oportunidade para a realização de uma pesquisa voltada para estas e outras questões como: André (2001), Santos (2001), Cavalcanti (2017), Silva (2001), Soares (2001) Lisita, Rosa e Lipovetsky (2001), Pontuschka, Paganelli e Cacete (2009) e os documentos legais das DCNs de (2002; 2015).

No sentido que Castellar e Vilhena (2014), Castrogiovanni et al (2011), Costa e Carvalho (2013), Luz e Briski (2009), Vieira e Sá (2007), Freire (2016), Callai (2013) e Cavalcanti (2008), Couto (2010; 2011) e as novas DCNs de 2015, a Proposta 128650/UPE (2013) etc., afirmam que os professores precisam e devem (re)criar suas práticas e suas metodologias de ensino para que os alunos realmente apreendam os saberes que a escola e em especial os conteúdos geográficos podem ensinar para a construção da cidadania entre outras habilidades importantes para o mundo contemporâneo, a pesquisa facilita tudo isto e proporciona os professores ultrapassar os limites do copiar e colar que está fundamentado no tradicionalismo de ensinar e aprender, conforme o (EBIDG₁₅) encontrou no PIBID:

Através deste projeto pude de fato perceber que não adiante apenas apreender a teoria se faz necessário aperfeiçoar e adquirir novas metodologias de ensino uma vez que hoje em dia se faz necessário instigar nossos alunos a busca do novo é de fato um ator do conhecimento e não apenas um copistas das ideias que já existem é preciso motivar os alunos. Não é fácil mais através deste projeto percebi que é possível.

Percorrendo os caminhos que a pesquisa possibilita aos professores, observamos que este paradigma vai em direção e está diretamente interligado ao paradigma da interdisciplinaridade adotado no PIBID e trabalhar de maneira interdisciplinar não é uma tarefa fácil no ambiente escolar e muito menos nas IES, porém não é impossível desenvolver este paradigma na formação inicial de professores de Geografia mesmo diante da complexidade que este paradigma impõe aos professores e ao mundo contemporâneo.

Com isto, realizou-se a seguinte pergunta aos participantes deste estudo: ***você poderia apontar quais as dificuldades e as contribuições de se trabalhar no PIBID por meio da Interdisciplinaridade para a formação inicial de professores?***

Os EBIDGs apontaram como dificuldades para se trabalhar o paradigma da interdisciplinaridade no PIBID-Subprojeto/Interdisciplinar, aspectos relacionados a temas/saberes que envolvessem todas as disciplinas participantes do programa, como relata o EBIDG₈: “A dificuldade mais explicita do PIBID em trazer o interdisciplinar, era deter de temas

transversais que atendessem as demandas de todas as disciplinas que tal programa contemplava”; ou seja, mesmo havendo uma diversidade de temas transversais existentes para realizar o paradigma da interdisciplinaridade havia certas resistências: “As maiores dificuldades era que muitas vezes os alunos de matemática que faziam parte do projeto diziam que não conseguiam trabalhar os temas propostos muitas vezes pelos alunos dos cursos de geografia/ciências biológicas/letras”. (EBIDG₁₆).

Esta afirmação do EBIDG₁₆ é interessante dado que no PIBID-Subprojeto/Interdisciplinar, apenas a Licenciatura em Matemática representava a área de ciências exatas, isto nos conduz a levantar a hipótese que a área de exatas possui limitações ao abordar temas transversais voltados para o cotidiano do alunado, mesmo inseridos em uma proposta interdisciplinar para a formação de seus professores da Educação Básica.

Os saberes matemáticos são relevantes para os alunos e para as demais ciências, porém as ciências exatas devem dialogar mais com os demais saberes tendo como prerrogativa dar significado aos alunos sobre seu papel para a compreensão de mundo.

Estes problemas escritos pelos egressos da área de Geografia, não se resumiram ao contexto das escolhas dos temas transversais nas IES, encontraram também dificuldades na prática, ou seja, nas escolas e nos professores supervisores, é o que relata o EBIDG₁₅: “As dificuldades encontradas nem é devido à questão da interdisciplinaridade, mas devido à não abertura da escola em relação a aplicação dos projetos práticos. As escolas já possuem toda uma agenda a ser vivenciada e muitas vezes não há espaço para encaixar os projetos do PIBID”.

Neste mesmo sentido o EBIDG₆ pontuou que:

As dificuldades de se trabalhar no PIBID por meio da interdisciplinaridade foram a falta de apoio e/ou participação dos docentes de outras disciplinas da escola em que era realizado o Projeto, além da ausência de tempo para o diálogo entre os professores, principalmente os da área de exatas. (EBIDG₆).

Neste sentido, vemos que as ações do programa sofreram resistências no processo de aprendizagem ao estabelecer a interdisciplinaridade como paradigma central da formação inicial de professores, ao mesmo tempo em que trabalha com dois universos bastante complexos e distintos as escolas e a universidade.

Com relação ao segundo aspecto levantado na pergunta ‘*contribuições de se trabalhar no PIBID por meio da Interdisciplinaridade para a formação inicial de professores*’, averiguamos diante das colaborações dos EBIDGs que a principal dificuldade apontada por eles em relação aos temas transversais que contemplasse e agradasse todas as licenciaturas

participantes, foi o ponto mais elencado como fator de contribuição na formação de professores, a exemplo do EBIDG₁₆ “as contribuições é que trabalhar de forma interdisciplinar um tema, que não precisa que haja uma divisão do tema e sim, cada um trabalhar ele em sua disciplina”, este vai em direção aos seguintes EBIDGs:

E a grande contribuição é poder agir transversalmente entre as disciplinas, construindo aprendizagem de forma integrada e mútua, e colaborando com novas ideias e novo modelo de educação básica de forma incorporada atendo os parâmetros e princípios da educação básica. (EBIDG₃).

Dentre as contribuições podemos citar uma melhor qualidade de ensino, pois a Geografia busca isso a compreensão de outras áreas, como História, Matemática e Sociologia. (EBIDG₁₃).

Observa-se que a adoção do paradigma da interdisciplinaridade nas licenciaturas é ainda na contemporaneidade uma questão polêmica, contraditória e pouco exercitada nos cursos de graduação para a formação de professores. Mas, como bem coloca os EBIDGs_{16,3,13} entre outros a interdisciplinaridade é ir ao encontro com outras disciplinas/ciências cada uma colaborando com suas especificidades, assim estão indo em direção a pensamentos de Garcia (2005, p. 5): “Assim, a interdisciplinaridade residiria nos "espaços" de interseção entre as disciplinas, ou em espaços ainda não compartilhados que residam entre as disciplinas, em "lugares" ainda a serem explorados”.

A adoção do paradigma da interdisciplinaridade no subprojeto em questão é proporcionar os licenciandos entender que a interdisciplinaridade não é uma simples técnica que pretende solucionar todos os problemas da aprendizagem e do ensino escolar ou universitário (PONTUSCHKA, PAGANELLI e CACETE, 2009), mas sim, uma atitude humana conforme Silva e Fazenda (2014), Cavalcanti (2017), Ferreira, Hammes e Amaral (2017), que deveria ser construída nos cursos de formação de professores e nas escolas, desta maneira possibilitará o surgimento de práticas e metodologias mais criativas e críticas quanto a construção dos saberes.

Os pesquisados da área de Geografia ao entender a interdisciplinaridade e praticá-la nas ações do PIBID-Subprojeto/Interdisciplinar, foram em direção da reconstrução dos saberes geográficos ao realizar uma tentativa de não ver mais a Geografia como disciplina isolada, e sim, como uma disciplina que dialoga com seus subcampos e com demais campos das ciências humanas e naturais conforme destaca a Proposta 128650/UPE (2013), Gomes e Vitte (2012).

3.2.4 Contributos do PIBID-Subprojeto/Interdisciplinar para a formação de professores de Geografia

Tentando compreender o papel do PIBID na formação dos seus egressos por meio do PIBID-Subprojeto/Interdisciplinar foi realizada a respectiva pergunta: *o que o PIBID-Subprojeto/Interdisciplinar lhe possibilitou para sua formação inicial docente?*

Os egressos abordaram que a maior contribuição do programa foi ter contribuído no processo de construção da práxis necessária para o desenvolvimento de sua principal função nas escolas, lecionar os conteúdos, “Possibilitou colocar em prática o que já havia aprendido em sala de aula” EBIDG₁.

Pontuaram a experiência que o programa possibilita no contato com alunos, professores e os demais funcionários das escolas participantes do programa; a adoção de metodologias nas ações realizadas pelo Subprojeto/Interdisciplinar nos processos de ensino-aprendizagem, o desenvolvimento das habilidades de pesquisa, produção de materiais didático-pedagógicos e o mais crucial o desejo de continuar na área, como bem destacou o EBIDG₈: o desenvolvimento de pesquisas; a construção de materiais didáticos diferenciados; e, o mais importante, o desejo de continuar na área”.

Outros aspectos que surgiram muitas vezes nas respostas foram a construção de afetividade e profissionalismo, “Me possibilitou também o estabelecimento de relações profissionais e de amizade, o que não deixa de ser importante em qualquer formação” (EBIDG₅) e contribuições relacionadas a características profissionais necessárias ao exercício da docência, por meio do envolvimento direto e indireto com profissionais do PIBID e da escola, como diz o EBIDG₁₅: “A perda da timidez e a segurança dentro da sala de aula [...]” e o EBIDG₁₄: “Foi um dos fatores que possibilitou a aceitação e encontro de sentido em exercer a docência”.

Outros fizeram bastante comparações entre o PIBID e os estágios obrigatórios supervisionados ressaltando que o programa tem mais a contribuir que os estágios: “Em certos casos o Pibid contribuiu mais na minha formação docente do que os Estágios Supervisionados” (EBIDG₁₃). Este aspecto que realiza uma comparação com os estágios não esteve presente apenas nas respostas recebidas a essa questão mais a outras também, logo vê-se que a sinergia que o programa permite vai de encontro às necessidades dos licenciandos e dos cursos de formação de professores.

Diante do questionamento anterior, realizamos uma pergunta com o intuito de saber se após a passagem pelo programa o ensino com a Geografia passaria a ser mais crítico e significativo - então fez-se a seguinte pergunta: *mediante a resposta anterior, você acredita*

que sua passagem pelo PIBID-Subprojeto/Interdisciplinar possibilitou um ensino de Geografia mais significativo e crítico na contemporaneidade?

As respostas coletadas podem ser consideradas animadoras para o ensino de Geografia na Educação Básica, veja algumas das respostas a seguir:

Sim, visto que o PIBID possibilita a aprendizagem da docência de forma dinâmica, aplicada e coloca o discente frente as necessidades básicas ao ensino e a aprendizagem. Dessa forma, permite que as aulas seja interativas, construtivas e dinâmicas. (EBIDG₃).

Sim. Nas aulas do PIBID, valorizávamos o que há de mais importante na sala de aula, o ensino-aprendizagem. E, o aluno é foco do mesmo. Estes, emanavam suas perguntas e opiniões, nós, construíamos juntos a eles. Aulas dinâmicas ocorriam, com a construção de maquetes, a realização de palestras (diálogos), a também realização de desenhos para valorizar uma categoria muito importante para a Geografia, o lugar. (EBIDG₈).

Sim, se seu não conseguir focar na aprendizagem do aluno, eu não fiz nada então as aulas/atividades mais dinâmicas foram fundamentais para o ensino de Geografia, principalmente para aqueles que antes detestavam a matéria e aos poucos já estavam dando opiniões, sugestões, fazendo crítica, se envolvendo com a disciplina. (EBIDG₁₀).

Sim, pois quando nos foi concedido a oportunidade de ação na escola, colocamos em prática o que vinha sendo aprendido na universidade. Foi evidenciado a participação dos alunos durante todo o processo, associando o conteúdo a sua realidade local. (EBIDG₁₁).

Sim, pois sempre usei o bairro onde a escola está localizada como base para discussões. Dessa forma, levava o debate para sala de aula através da realidade dos estudantes, instigando sempre o posicionamento crítico dos mesmos diante das problemáticas. Acredito que essa seja uma boa forma de se conquistar atenção, por que falarmos de algo longe da realidade deles, se podemos trazer o debate para próximo? E assim, sempre priorizo o envolvimento dos estudantes. (EBIDG₁₂).

Navegando por meio destas e demais afirmações realizadas pelos egressos da área de Geografia compreendemos que a perspectiva do ensinar a partir do lugar, ensinar pautado nos problemas vividos pelos alunos, ensinar de forma mais construtiva e significativa é pretender por meio das práticas pedagógicas vivenciadas por estes egressos, (re)significar o ensino de Geografia, por meio de uma formação acadêmica atenta a estes e outros aspectos que a escola e a sociedade contemporânea está vivenciando, conforme nos ensinam Callai (2013), Castellar e Vilhena (2014), Cavalcanti (2008), Castrogiovanni et al. (2011), Freire (2016), Santos (2013), Morin (2011), a própria Proposta 128650/UPE (2013) entre tantos outros.

Após as ações desenvolvidas pelos egressos do PIBID-Subprojeto/Interdisciplinar, da área de Geografia, pretendeu-se tomar conhecimento se os mesmos indicariam o programa para outros licenciandos, assim fez-se a seguinte pergunta: *você como egresso (a) do PIBID indicaria/incentivaria a participação de licenciandos (as) em Geografia e professores (as) de Geografia atuantes na Educação Básica a participarem do programa? Por que?*

E chegou-se a algumas respostas que dialogam para a análise da temática geral desta questão:

Sim, pois é a oportunidade para muitos aprenderem com as escolas com os alunos e com os temas que nos é proposto para trabalhar com aquela escola, a oportunidade de apresentar nosso trabalho em eventos o que fortifica, fortalece e valoriza nosso trabalho como pibidianos. (EBIDG₁).

Sim, pois o PIBID possibilita tanto aprendizagem e experiência para os discentes, quanto para os supervisores escolares que estão envolvidos nas práticas pedagógicas, tendo como argumento a aprendizagem que o Projeto dispõe à ambos. (EBIDG₃).

Super indico! É uma experiência única, ter o contato com os alunos, professores e todos aqueles que fazem parte da escola é fundamental para viver o que é ser professor. O licenciando ganha vivência, orientação e acolhimento fundamentais para a formação. (EBIDG₁₀).

Sim, pois o PIBID é uma excelente oportunidade na formação de professores. Além de contribuir para o currículo, o programa amplia a visão de interdisciplinaridade, já que podemos trabalhar os temas com diferentes licenciaturas, e chega o momento que fica natural utilizar as demais ciências no debate de geografia, tornando o processo de ensino-aprendizagem dinâmico e atraente. (EBIDG₁₂).

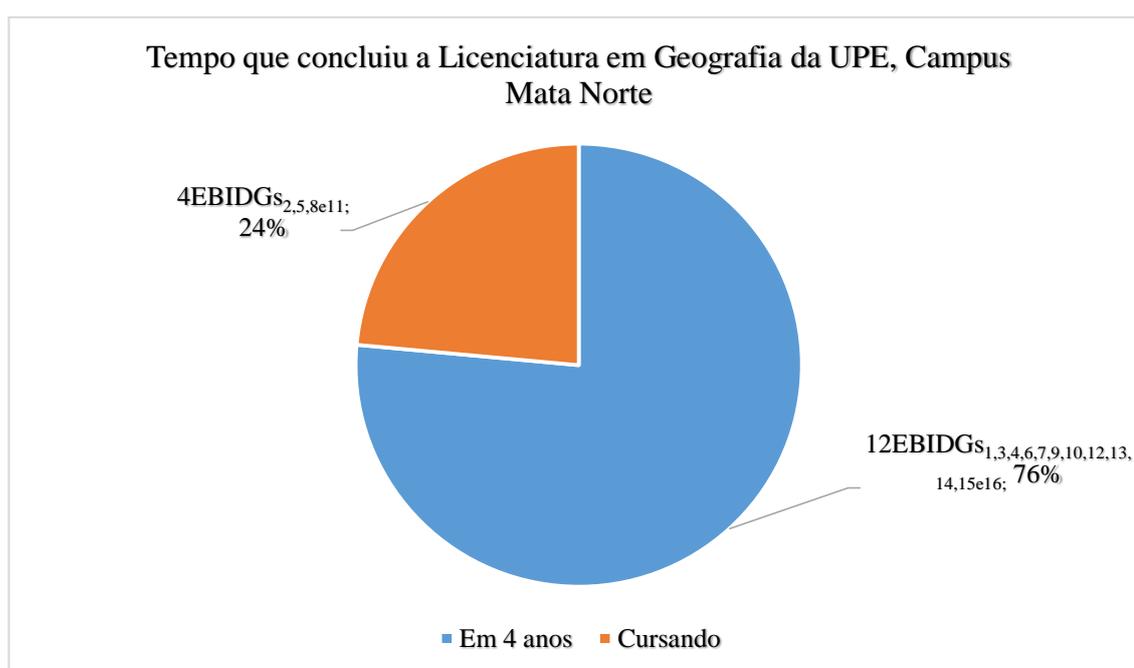
De maneira geral, os 16 egressos investigados afirmam que indicaria e incentivaria a participação de licenciandos e professores no PIBID. Em suas justificativas surgem novas características para os professores como, mais confiança para iniciarem sua vida profissional por meio da acolhida recebida nas escolas, o desenvolvimento dos paradigmas da pesquisa e da interdisciplinaridade para os processos de ensino-aprendizagem escolar, maior facilidade de comunicação entre alunos e professores, um melhor diálogo entre as universidades, faculdades e as escolas e o sentimento de valorização da sua profissão.

Estas colocações corroboram para reafirmamos que o programa possibilitou os egressos da área de Geografia o desenvolvimento de habilidades e a construção de competências que favorecem a formação inicial de professores no Brasil, atentas as demandas que a Educação Básica Pública contemporânea exige, em sintonia com Nóvoa (2009), Neves (2012), Carvalho

(2016), Paulo (2016), Freitas (2016), Dias (2017) e conforme os documentos legais DEB/CAPES-Brasil de 2009-2013 e de 2009-2014, a Proposta 128650/UPE (2013).

Pretendendo obter o conhecimento se a participação dos egressos do PIBID-Subprojeto/Interdisciplinar, da área da Geografia alterou ou influenciou para a conclusão do tempo da Licenciatura em Geografia no período estipulado pela instituição (UPE) foi feita a seguinte pergunta: *em quantos anos você colou grau como Licenciado (a) em Geografia pela UPE?*

O gráfico 4 a seguir expõem bem as respostas:



Elaborado por Carvalho, 2019.

Este gráfico apresenta na cor azul 12 (doze) indivíduos que estão identificados com a sigla EBIDG e as enumerações: 1, 3, 4, 6, 7, 9, 10, 12, 13, 14, 15 e 16, que representam 76% dos egressos da área de Geografia do PIBID-Subprojeto/Interdisciplinar, que concluíram sua licenciatura em Geografia pela UPE, *Campus* Mata Norte no prazo regular para sua formação.

Assim, é possível afirmar que o programa não interferiu negativamente na formação inicial destes, mas sim, contribuiu para que seus estudos fossem concluídos conforme estabelece a IES. O programa vale ressaltar que desperta outras habilidades em seus participantes que se somam aos conteúdos acadêmicos.

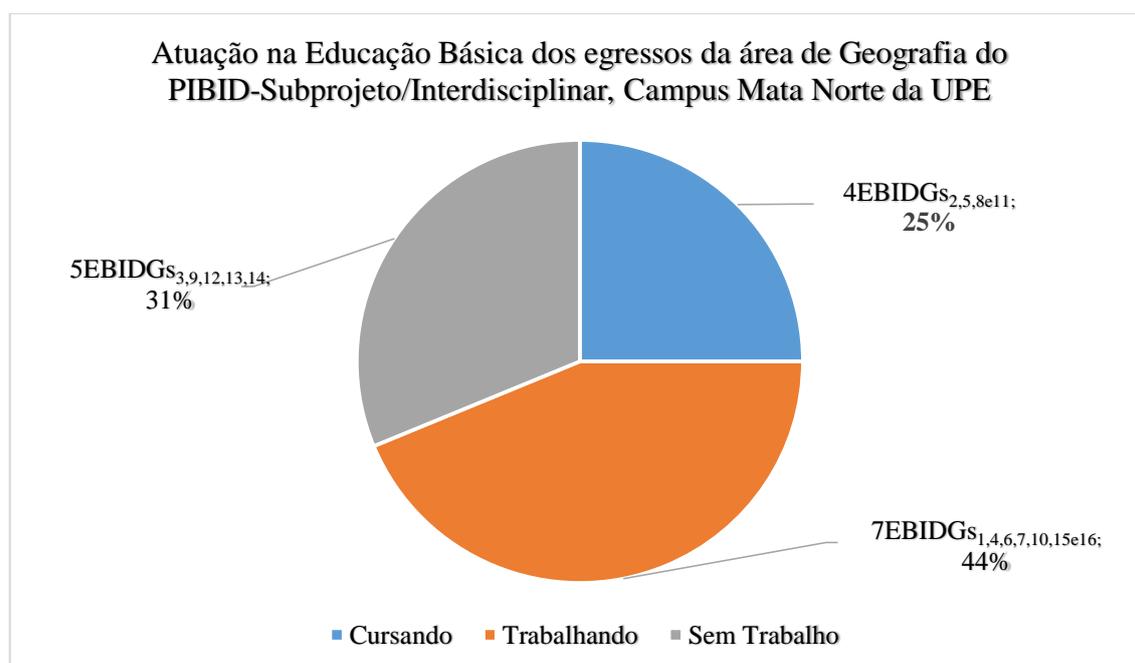
Verifica-se que a cor laranja presente no gráfico apresenta a quantidade de 4 (quatro) indivíduos que também estão identificados com a sigla EBIDG e as enumerações: 2, 5, 8 e 11 que preservam sua identidade na íntegra, estes indivíduos representam 24% dos egressos da

área de Geografia do PIBID-Subprojeto/Interdisciplinar, que estão em processo de formação inicial na Licenciatura em Geografia pela UPE, *Campus* Mata Norte e que não concluíram no prazo regular estipulado pela IES, por estarem na metade ou no último ano da licenciatura em questão.

Percebeu-se inclusive, que estes quatro egressos do programa seguem os passos dos 12 (doze) indivíduos que já se formaram e apontam que o programa em nada prejudicou para o desenvolvimento de suas atividades acadêmicas, logo o programa veio a contribuir significativamente em sua formação.

No mesmo caminho de buscar uma compreensão das contribuições e realizar uma análise e uma avaliação do PIBID aos seus egressos que participaram do PIBID-Subprojeto/Interdisciplinar quanto sua inserção no mercado de trabalho fez-se a seguinte pergunta: *Após obter o título de Licenciado (a) em Geografia pela UPE e de ter participado do PIBID-Subprojeto/Interdisciplinar já está atuando profissionalmente na Educação Básica como professor (a) de Geografia? Quanto tempo? Aponte os motivos.*

Mediante as respostas recebidas confeccionamos o gráfico 5 para representar como estes egressos estão inseridos no mercado de trabalho, após sua participação no PIBID e com o título de Licenciado em Geografia pela UPE, *Campus* Mata Norte:



Elaborado por Carvalho, 2019.

Visualizamos que no gráfico a cor azul representa 4 (quatro) EBIDGs que juntos formam 25% dos participantes deste estudo. Estes não estão exercendo a profissão em sua área devido estarem em processo de formação inicial, como trouxeram: EBIDG₁₁: “Ainda não coleei grau, estou cursando a licenciatura ainda”; EBIDG₅: “Ainda estou cursando, assim como ainda não atuo profissionalmente”; EBIDG₈: “Ainda curso o 6º período” e o EBIDG₂: “Ainda não concluir o curso. Estou no 6º período”.

Já para 7 (sete) egressos do referido programa representados no gráfico pela cor laranja estão atuando na sua área de formação específica que são os EBIDGs_{1,4,6,7,10,15e16} formando um total de 44% dos egressos da área de Geografia, diante disto os motivos foram os mais diversos, desde indicação política, as contribuições que o PIBID proporcionou para a inserção no mercado de trabalho como o EBIDG₆: “Sim, sou docente a dois anos. Por motivo de indicação política, porém não afeta minha condição de trabalho. E o PIBID com certeza, me fez ser o professor que sou hoje”, outros dois EBIDGs também pontuaram o papel do PIBID:

Sim, dois anos. Só consegui emprego rápido devido a experiência adquirida dentro do projeto. (EBIDG₁₅).

Sim, estou trabalhando como professora de geografia em uma escola particular aqui em Bom Jardim, e o PIBID contribuiu como experiências na área, estou a 11 meses. (EBIDG₁₆).

Diante disto visualizamos que o PIBID oferece contributos para que os recém licenciados possam adentrar com maior facilidade no mercado de trabalho extremamente competitivo. Todavia, infelizmente constatamos que no gráfico a cor cinza representa 5 (cinco) egressos que não estão trabalhando em sua área por diversas questões, porém três chamaram nossa atenção.

Os EBIDGs_{9,12e13} não estão exercendo a profissão devido à falta de oportunidade, conforme escreve o EBIDG₉: “Não estou trabalhando na área em função da ausência de oportunidades de emprego. Neste sentido, ingressei em uma nova graduação, Licenciatura em Biologia”, este fato é preocupante, dado que desde 2008 não houve mais abertura de concursos pelo Estado de Pernambuco para a área de Ciências Humanas, com isto, alguns licenciados estão indo realizar outras licenciaturas em áreas que podem oferecer mais oportunidade de emprego, como visto neste caso.

Contudo, isto prejudica a proposta do programa em formar professores mais qualificados em suas licenciaturas específicas para atuarem na Educação Básica Pública. Os

governantes devem se ater as políticas públicas educacionais que estão em curso para que não prejudiquem a nova cultura de formação de professores que está sendo construída pelo PIBID.

O EBIDG₁₃ escreveu que: “Até o momento não consegui nenhum trabalho na área de educação. Estou à procura, ainda não desisti, e nem pretendo”, diante desta resposta notamos que outros possuem uma esperança em exercer sua profissão mesmo diante de situações que podem gerar desânimo e até desistência pela sua primeira formação.

Com isso, queremos comprovar que o papel do PIBID traz muitos elementos positivos para a formação de professores, porém, os governantes não unem energias suficientes para que estes profissionais possam lecionar na Educação Básica após sua formação, conforme Woitowicz (2016) chegou também neste entendimento.

Diante disto, faz-se necessário que a CAPES e o MEC cobrem aos Estados e aos Municípios que estes profissionais sejam contratados perante as normas legais em vigor, o que levará ao preenchimento do quadro de professores que necessita a Educação Básica Pública.

Deste modo, o fato de não haver uma massiva maioria de ex-pibidianos na Educação Básica é culpa de políticas de governos que não favorecem a entrada destes profissionais por meio de concursos públicos nas redes de educação públicas estaduais e municipais, mesmo havendo vagas e a necessidade de contratação de bons profissionais.

Diante dos apontamentos realizados pelos egressos, torna-se primordial questionar aos indivíduos participantes quais os pontos do programa precisam ser melhorados ou reavaliados objetivando aperfeiçoar o PIBID ou efetiva-lo como uma política pública educacional de Estado, que venha a sanar os problemas verificados na formação de professores, no ensino e na aprendizagem.

Para tanto, fez-se a seguinte pergunta para finalizarmos: ***o que você acredita que deveria ser melhorado ou modificado no PIBID a partir de sua experiência no PIBID-Subprojeto/Interdisciplinar da UPE, Campi Mata Norte?***

As repostas coletadas elucidam que algumas modificações devem ser feitas no programa objetivando maior eficiência e eficácia das ações desenvolvidas, assim os aspectos qualitativos e quantitativos do programa podem surtir mais efeitos para que o PIBID torne-se definitivamente uma política pública educacional de Estado e possa ajudar a resolver este problema de interesse público conforme Secchi (2010), Marques, Andrade e Azevedo (2017), Mainardes, Ferreira e Tello (2011), Oliveira (2011), Afonso (2000) entre muitos outros vistos nesta pesquisa sobre a definição de problema público.

As questões sugeridas pelos EBIDGs_{1a16} apontaram caminhos que melhorem o processo de divulgação do programa e de suas ações tanto nas escolas, como nas IES, pontuaram diversas

vezes para a necessidade de ampliação das bolsas de iniciação à docência para todas as licenciaturas e licenciados, conseqüentemente beneficiando um maior quantitativo de escolas da Educação Básica Pública, professores coformadores e professores formadores das IES, esta sugestão de ampliação das bolsas do PIBID vai ao encontro de Pinheiro (2015).

Relataram também que tanto os professores coordenadores de área, como os professores supervisores deveriam participar mais das ações desenvolvidas, porém explicamos, que no PIBID-Subprojeto/Interdisciplinar, da área de Geografia os egressos atuaram no mínimo em 4 (quatro) escolas diferentes, logo, alguns supervisores contribuíram mais e outros menos.

Destacaram a relevância em selecionar supervisores da área específica de cada licenciatura ao se referirem a subprojetos interdisciplinares, entre outros pontos, a seguir algumas respostas que convergem com o nosso entendimento perante a análise:

Acredito que o pibid deveria ter sido ampliado! Pois era um programa muito bom, que visava a evolução dos futuros professores. Acredito que o pibid era o único projeto voltado para a formação de futuros professores. (EBIDG₂).

Deveria ser melhorado na expansão das bolsas, eram pouquíssimas, pois trata-se de uma universidade voltada para formação docente. Deveria ter a presença ainda maior dos coordenadores de área as reuniões e nas escolas contempladas. (EBIDG₆).

Acredito que o PIBID poderia se estender a todas as licenciaturas, pois no momento em que participei só algumas licenciaturas participavam do programa. (EBIDG₁₁).

Diante destas sugestões, é oportuno frisar que as medidas tomadas pela DEB/CAPES através de seus representantes legais em 2018, contraria a principal sugestão dos egressos do PIBID-Subprojeto/Interdisciplinar, da área de Geografia, ‘a expansão das bolsas de iniciação à docência, das licenciaturas e das instituições parceiras’, pois por meio do edital 9º, de nº 7 de 2018 da CAPES, realizaram um dos maiores retrocessos no processo de ampliação do programa, caindo de mais de 90 (noventa) mil bolsas ativas, para apenas 45 (quarenta e cinco) mil a partir de agosto de 2018 com validade até dezembro de 2019.

Os outros aspectos sugeridos por este grupo de egressos do PIBID devem ser repensados por todos que constituem o programa em suas práticas cotidianas. O programa estabelece em seus documentos legais uma sinergia entre suas propostas e as ações desenvolvidas entre todos os bolsistas, todas as escolas das redes básica de educação pública e as IES selecionadas.

Nota-se que os fazedores do programa no campo da prática (execução) devem revisitar os documentos do PIBID e unir forças para que as ações planejadas e propostas junto a DEB/CAPES-MEC surtam efeitos significativos para todos os partícipes do programa.

É oportuno frisar que os contributos oferecidos a estes egressos do PIBID-Subprojeto/Interdisciplinar permitiu mesmo que lentamente (por conta de sua quantidade de participantes) um processo de desenvolvimento de uma nova cultura de formação de professores para a Educação Básica Pública.

As falhas que ocorreram e foram relatadas por alguns EBIDGs devem ser levadas em consideração pelos fazedores do PIBID. Porém, perante o que vimos até as falhas serviram de base para o exercício da construção da práxis docente necessária para um bom ensino de Geografia e formação de seus professores seguindo um viés crítico-reflexivo dos processos formativos em conformidade com Nunes (2006), Nóvoa (2009) e Neves (2012).

Diante de tudo o que analisamos e avaliamos, vamos de encontro a Coher e Franco (2008) advogando que o programa PIBID deve (sim) ser mantido, em seu formato no que diz respeito a seus aspectos teórico-metodológicos, ou seja, seus objetivos.

No entanto, sendo necessário a ampliação das bolsas de iniciação à docência, e que os professores formadores (coordenadores de área) e os professores da Educação Básica Pública (supervisores) participem mais dos processos de formação inicial e na articulação entre as escolas e as IES para melhorar a sinergia do programa, além de convocar as redes estaduais e municipais de educação a participar mais efetivamente do programa.

Nosso intuito foi problematizar e refletir a formação inicial de professores de Geografia, as políticas públicas educacionais e o ensino de Geografia nas escolas e nas IES, visto que estas questões estão interligadas diretamente tanto para a melhoria da educação, como para a construção de uma nova cultura de formação de professores mais qualificados para as demandas contemporâneas, estando em conformidade com Cavalcanti (2017).

No próximo capítulo apresentar-se-á algumas considerações finais a respeito deste objeto pesquisado retomando aos objetivos, a hipótese levantada e respondendo as questões levantadas e deixando considerações para uma formação de professores e um ensino de Geografia que ainda está por vir.

4 CONSIDERAÇÕES FINAIS: ESTE NÃO É O FIM, MAS AO CONTRÁRIO, O RECOMEÇO DE TUDO

“Sempre parece impossível até que seja feito”. (Nelson Mandela).

Nossa reflexão foi em direção a proposta de compreender o papel do Programa Institucional de Bolsa de Iniciação à Docência – PIBID na formação inicial de professores de Geografia para a Educação Básica na contemporaneidade, em especial para as escolas públicas, dado que são nas instituições públicas que se encontram a massiva maioria dos professores desta disciplina escolar, logo, contribuindo para a melhoria do ensino-aprendizagem dos saberes geográficos e da qualidade da educação pública de modo geral.

Perante a identificação, a análise e a avaliação dos dados coletados pode-se comprovar que os egressos da área de Geografia do PIBID-Subprojeto/Interdisciplinar, *Campus* Mata Norte da UPE, ao participarem das ações do programa de forma ativa desenvolveram aspectos importantes como: a autonomia docente, a reflexão crítica das práticas pedagógicas, o exercício do diálogo entre os saberes e os indivíduos, o despertar do senso investigativo, a constante tentativa de um ensino pautado na interdisciplinaridade, através da adoção de conteúdos transversais, o desenvolvimento de metodologias de ensino e a aprendizagem, a correlação entre a teoria e a prática na melhoria dos processos da própria formação profissional e da iniciação à docência, e enxergando o erro como forma de rever as ações propostas.

O nosso primeiro objetivo identificou com base no levantamento bibliográfico e documental que a formação inicial de professores de Geografia para a Educação Básica ainda está pautado na racionalidade técnica-instrumental e no modelo de formação denominado 3+1, estas duas formas de formação no que pode-se perceber convergem e dialogam, uma levando em consideração a técnica como forma de ensino e de formação, puramente repetitiva e sem uma reflexão crítica situada no processo, já a outra separando os saberes específicos das licenciaturas que se almeja, de forma engessada, enquanto do outro lado, estão os saberes conhecidos puramente como pedagógicos.

No mais, ao adentrarmos nas DCNs de 2002 e 2015 comprovamos a inserção de paradigmas inovadores e desafiadores para a formação de professores no Brasil, como a interdisciplinaridade e a pesquisa, também estabelece que os licenciandos irão participar de programas de iniciação à docência, de residência pedagógica, em programas de extensão, de pesquisa, de monitoria, a possibilidade dos licenciandos realizar atividades e estágios voltados para as suas futuras práticas pedagógicas no ambiente escolar, o estabelecimento de cursos

específicos para a formação dos professores, uma maior articulação pretendida entre as IES e as redes de educação pública, além de estabelecer quatro anos no mínimo para a formação de professores.

No mesmo processo de identificação os elementos de formação inicial de professores de Geografia, viu-se que se os professores quando estão pautados em uma formação crítica emancipatória, poderão (re)criar formas e metodologias de ensino-aprendizagem que dê resultados positivos no intuito de formar indivíduos conscientes, responsáveis e atentos as questões da sociedade, seja em escala local ou global, propõem-se a formação de cidadãos.

Pode-se notar que mesmo havendo algumas lacunas na formação inicial adquirida por estes egressos do PIBID (no qual pode-se citar os estágios, que foi um aspecto bastante pontuado), os mesmos buscaram um programa que melhorasse qualitativamente sua formação, ou seja, voltamos a ideia que nenhuma formação forma para sempre e que nenhuma formação pode ser 100% perfeita. Neste sentido, os egressos e os demais indivíduos que constituíram o PIBID-Subprojeto/Interdisciplinar estão em constante processo de formação permanente, pretendendo melhorar suas práticas e reflexões entorno do ensino-aprendizagem no ambiente escolar e acadêmico.

Isto foi possível graças ao contato dos egressos, com professores da Educação Básica (supervisores-coformadores), com a aproximação e o apoio do coordenador de área (professor formador da IES), do maior contato com a sala de aula, com o ambiente escolar e com os alunos do Ensino Fundamental II e Ensino Médio, através da concessão de bolsas pela CAPES aos envolvidos, dentro de um subprojeto pautado nas questões de relevância para a educação de sua região e de seu país que são: ensino com maior qualidade na educação básica e superior, diminuição das desigualdades sociais, incentivo para a criação de materiais e práticas pedagógicas diferenciadas, etc.

Tratando de analisar e avaliar os objetivos do PIBID e seus contributos para os egressos da área de Geografia do Subprojeto/Interdisciplinar, *Campus Mata Norte*, da Universidade de Pernambuco, comprovou-se que estes foram expostos a ações que contribuíram significativamente para a sua formação, que visou responder as exigências contemporâneas postas aos professores e ao ensino-aprendizagem para a Educação Básica em nosso cenário educacional atual, como: o uso das tecnologias, do rápido acesso à informação, as rápidas transformações sociais, etc., tanto nas escolas, como na IES, ao encarar os problemas postos em situação de formação.

Esta contribuição significativa foi possível por meio da adoção dos paradigmas da interdisciplinaridade e da pesquisa que nortearam as atividades destes subprojeto e de seus

egressos, pois os aspectos que são postos aos professores atualmente, necessita de um conjunto de saberes que possa dialogar com outras áreas do conhecimento e para tanto é fundamental um senso investigativo, crítico, proativo e inovador dos futuros e atuais professores.

Contudo, pontua-se, que na análise dos dados coletados junto aos egressos da área de Geografia, a adoção da interdisciplinaridade para alguns indivíduos aconteceu de forma satisfatória, já para outros não. Entretanto, chegamos ao entendimento que por este subprojeto ter trabalhado em 4 escolas distintas e com realidades variadas este paradigma foi alcançado parcialmente. Já a sua adoção na IES, durante a preparação dos materiais e discussões, antes dos licenciandos irem as escolas parceiras, aconteceu de forma também parcial e em alguns momentos insatisfatória.

Este fato, como vimos, aconteceu devido à dificuldade encontrada entre as licenciaturas que compunha o PIBID-Subprojeto/Interdisciplinar, *Campus* Mata Norte em realizar uma preparação sistêmica, que pede um maior engajamento dos professores formadores da IES e os supervisores nas escolas, e não apenas pontual para a escolha de temas transversais a serem estudados separadamente, para que no momento da prática venham a ser executado individualmente, de certa medida se afastando da proposta institucional submetida a DEB/CAPES.

Já com relação ao paradigma da pesquisa na formação de professores por meio das ações desenvolvidas neste subprojeto notou-se que os egressos enxergam na pesquisa uma possibilidade para aperfeiçoar suas ações enquanto professores de Geografia, dado que fornece características primordiais para um ensino mais atrativo, desafiador, problematizador e significativo por meio da investigação que interliga os saberes intra e interdisciplinares na escola. Estas nossas afirmativas, respondem a nossa hipótese de pesquisa levantada.

Viu-se que no Subprojeto/Interdisciplinar da UPE, *Campus* Mata Norte para os egressos da área de Geografia o PIBID está conseguindo incentivar a formação de professores com formação em nível superior para a Educação Básica, ao mesmo tempo em que conseguiu contribuir para a valorização do magistério, também possibilitou elevar a qualidade da formação inicial dos egressos da área de Geografia pesquisados, visto que os licenciandos foram inseridos no cotidiano das escolas das redes públicas participantes do programa, proporcionando-lhes oportunidades de criação, participação e o desenvolvimento de ações de caráter inovador, por meio de diversas metodologias, utilizando tecnologias, a interdisciplinaridade e a pesquisa, almejando com isto superar os problemas encontrados nos processos de ensino-aprendizagem diante de suas ações.

O PIBID conseguiu em até certa medida incentivar que as escolas participantes do PIBID-Subprojeto/Interdisciplinar, *Campus* Mata Norte da UPE, mobilizasse seus professores e funcionários para a formação inicial destes egressos, ou seja, fazendo com que os professores participassem como coformadores, já que possuem um variado conjunto de saberes construídos nas escolas e nas IES, além de ter conseguido aliar teoria e prática nos processos formativos iniciais destes egressos, trabalhando por uma articulação necessária em relação a estes aspectos na formação dos professores, o que conduziu a uma formação diferenciada (com mais qualidade) para estes egressos.

Chegamos a compreensão central, que o PIBID tem um papel expressivo na formação dos indivíduos da área de Geografia que desenvolveram habilidades e competências necessárias para um ensino de Geografia contemporâneo e crítico. Entendedores que a mera transmissão, decoreba e enciclopedismo do formato tradicional de ensino-aprendizagem que há décadas permeiam as salas de aulas, não é eficaz, na pretensão de contribuir na formação de indivíduos autônomos, criativos, participativos e detentores dos saberes geográficos. Este modelo arcaico não aponta a importância da Geografia para a vida dos alunos e para o pensar o espaço geográfico racionalmente.

Estes egressos do PIBID-Subprojeto/interdisciplinar construíram a compreensão que os alunos são parte chave para o processo de um ensino geográfico escolar mais atrativo, que alie teoria e prática, e que ocorra um processo de colaboração entre as ciências, os saberes geográficos, alunos e professores; vê-se um entendimento de uma Geografia crítica que conduzirá a um ensino geográfico mais problematizador e eficiente.

Licenciandos e licenciados que mesmo diante de um ambiente formativo acadêmico ainda pautado em uma racionalidade técnica-instrumental e de um modelo 3+1 na formação de professores na academia, conseguiram fazer parte do PIBID que pretende redesenhar a formação, a iniciação e o ensino-aprendizagem escolar e acadêmico com foco nos professores, na escola e nos mecanismos de ensino e aprendizagem.

A racionalidade técnica-instrumental e o modelo 3+1 podem até permitir aos licenciandos aprender alguns conceitos, temas e técnicas de ensino, mas por não haver na maioria das vezes um diálogo efetivo entre os diversos campos da formação de professores para a Educação Básica, os licenciandos e licenciados encontram dificuldades para exercer uma práxis efetiva em suas atuais e futuras práticas pedagógicas, isto quase sempre é refletido no processo de ensino e aprendizagem escolar, além de outros fatores que não cabem ao professor, mas aos governantes e ao Estado-Nação.

Nossa identificação constatou que na forma de leis e de diretrizes para a formação de professores os especialistas da área, os órgãos fiscalizadores e o Estado-Nação estão propondo saídas mais significativas, todavia, podemos notar que no âmbito da prática ainda esta instituído um modelo tradicional de formação que precisa ser rompido.

Foi constatado que os egressos conseguiram concluir o seu curso de licenciatura no tempo estabelecido pela UPE e, os licenciandos que faltam concluir estão seguindo os passos da maioria dos bolsistas que passaram pelo PIBID. Sendo assim, as ações desenvolvidas pelos pibidianos não interferiram nas obrigações curriculares da sua graduação inicial, ao contrário, desenvolveram outras habilidades e competências essenciais para se tornarem profissionais qualificados na contemporaneidade.

Estes egressos conseguiram uma maior inserção no mercado de trabalho após a conclusão de sua licenciatura, devido os contributos que o PIBID permitiu desenvolver, como: a reafirmação pela docência, a experiência com o cotidiano escolar, a perda de timidez, maior criatividade para a realização das atividades docentes, etc. E os que não estão exercendo a docência encontram a negligência do Estado de Pernambuco, que não abre concurso para a área de humanas desde 2008 e os municípios em sua maioria também seguem a mesma regra.

Existe em Pernambuco e em seus municípios a necessidade de concursos, mas parcela expressiva dos gestores realizam acima dos cargos uma politicagem no intuito de garantir votos e suas respectivas permanências no poder.

Porém, isto está prejudicando a qualidade da educação em relação à efetividade das aprendizagens dos alunos, além de prejudicar os profissionais que participaram do PIBID e de outras políticas recentes de governo, mesmo possuindo uma melhor qualificação profissional que pode reverter nosso atual cenário educacional, que permanece com baixos índices nacionais e internacionais de qualidade.

Por fim, quem está perdendo são os mais necessitados, os que mais precisam de uma educação de qualidade para poder atuar no mundo, posto que os filhos dos ricos continuam indo para ótimas escolas e sendo guiados por professores considerados como “excelentes”.

Nota-se que os opressores continuam a perpassar seus ideais culturais, econômicos e sociais, através de uma educação que lhes garantam os melhores empregos, as melhores escolas e as melhores universidades, que lhes habilitam para tomar as rédeas da nação em todos os seus aspectos organizacionais.

Houve sim, uma pequena alteração na ascensão social entre 2002 a 2014, contudo, não permitiu quebrar definitivamente com os paradigmas excludentes existentes nos dominadores

da população conceituadas como proletárias, ao contrário, estes lutam para desmontar toda a estrutura libertária em ascensão no Brasil recente.

Esta pesquisa permitiu apresentar que os paradigmas da interdisciplinaridade e da pesquisa pode ser um caminho para a construção de uma nova cultura na formação de professores para a Educação Básica e para (re)significação do ensino de Geografia tanto nas escolas como nos cursos de licenciaturas, indo em direção a mais diálogo, mais respeito e mais colaboração entre as ciências e seus formadores.

Diante das vozes dos egressos da área de Geografia comprovou-se que construir algo novo em instituições engessadas gera falhas nas políticas públicas educacionais, como ocorreu no PIBID-Subprojeto/Interdisciplinar, *Campus* Mata Norte da UPE, por exemplo a adoção do paradigma da interdisciplinaridade, de uma maior articulação e sinergia das ações elaboradas e da participação dos entes federados (estados e municípios), mesmo a maioria dos indivíduos participantes afirmarem que o programa foi primordial para sua formação. Não podemos negar os pesquisados que fizeram ponderações deste tipo.

Todavia, isto apenas vem a acrescentar no processo de análise e avaliação das políticas públicas educacionais que estão sujeitas a diversas interferências que levam a alcançar os objetivos totalmente, parcialmente ou não serem alcançados. Estes apontamentos nos permitem afirmar que os bolsistas do PIBID precisam no campo da prática unir forças e energias para que as atividades sejam mais articuladas ao se tratar de um subprojeto/interdisciplinar e que os Estados, o Distrito Federal e os Municípios necessitam de uma maior participação nas políticas públicas educacionais que elegem prover mais colaboração entre os entes federados do Brasil.

O PIBID deve ser mantido em suas bases teórico-metodológicas, pois, como comprovamos está surtindo os efeitos esperados significativamente, como também a CAPES e o MEC devem por meio de seus gestores buscar mais recursos para a ampliação das bolsas do programa, ao mesmo tempo em que deve cobrar dos Estados, do Distrito Federal e dos Municípios que criem seus próprios programas de apoio, iniciação, incentivo e valorização do magistério da Educação Básica, para que possam acolher os futuros professores e cumprir o que estabelece a LDB desde 2013.

Desta forma, propomos que os gestores que estão à frente dos nossos Estados, do Distrito Federal e dos nossos Municípios realizem um esforço significativo com o intuito de melhorar a formação dos professores, incentivar nossos jovens para o magistério e valorizar realmente a profissão de professor no Brasil.

Ao tempo em que realizam uma formação contínua inovadora, fato que estes aspectos colaboram para a melhoria do ensino-aprendizagem escolar e para a qualidade da educação

pública, que tanto almejamos no intuito de quebrar os paradigmas da ignorância, da escuridão e das desigualdades que assolam a nossa nação há séculos.

Muitos negativistas podem apontar que o proposto é algo impossível, inviável e que principalmente os gestores públicos dos Estados, do Distrito Federal e dos Municípios não o farão, irão denominar como sendo uma utopia, preferimos nomear de resistência. Posto que, o que nos move é a esperança na classe docente, nos professores formadores, nos alunos da Educação Básica, nos licenciandos e na sociedade civil mobilizada, que um dia irão unir forças em volta de um único intuito, ver significativamente a melhoria da Educação Básica Pública, que necessariamente perpassa a formação dos professores.

Uma experiência exitosa ou inovadora como queiram denominar, já existe, é o PIBID, que já deu bons frutos e podemos constatar por meio dos egressos da área de Geografia do PIBID-Subprojeto/Interdisciplinar, *Campus* Mata Norte da UPE, suas importantes contribuições e resultados para a formação inicial de professores, para o ensino-aprendizagem e para darmos um salto qualitativo na Educação Básica Pública brasileira. Com isto, queremos afirmar que as justificativas que são dadas ou podem surgir por parte de gestores ou especialistas dos mais diversos campos, até certo ponto devem e precisam ser reconsideradas.

No Brasil existe uma cultura por uma parte dos que constituem a sociedade brasileira de negar ações que podem resolver determinado problema público que há décadas ou há séculos permeiam a nossa sociedade. Vê-se um sistema político do quanto pior melhor e não uma busca constante de unir energias em prol de um projeto nacional que rompa paradigmas ultrapassados, conservadores e opressores. Com as políticas públicas educacionais não é diferente, estas sofrem e produzem um grande embate político que perpassa por diversas ideologias e pensamentos.

Nossa discussão foi ao encontro das políticas públicas educacionais, da formação de professores e do ensino de Geografia, campos que em nossa compreensão não devem ser compreendidos como completamente isolados, ou seja, sem conexão. Ao contrário, estes campos nos conduziram a um entendimento global dos fenômenos que atingem diretamente os processos formativos da formação inicial e contínua dos professores de Geografia, do ensino de Geografia nas escolas e nas IES e, das políticas educacionais que permeiam a Geografia.

Nossa verificação nos encheu de esperanças no sentido de melhorar a formação dos principais profissionais responsáveis pela construção dos saberes geográficos nas escolas, os professores. Estes que se formam nas diversas licenciaturas em Geografia e nas IES pelo Brasil tendo como única meta formar bem os professores para que os alunos possam ler, compreender

e atuar conscientemente sobre os fenômenos naturais e humanos presentes no espaço geográfico.

No entanto, o que é constatado são as constantes percas que a educação e os professores estão sofrendo, pois, os interesses pessoais, partidários, do sistema financeiro global e local se sobrepõem a um projeto de educação e de formação de professores aos moldes do PIBID por exemplo, há uma resistência destes, como também houveram avanços expressivos e até significativos entre 2004 a 2016, por meio das políticas públicas educacionais traçadas no âmbito do governo federal, como o surgimento do próprio PIBID e do piso nacional do magistério da educação básica, entre outras.

Mas para contextualizarmos, o que nota-se é a negação da maioria dos Estados e dos Municípios em não realizar os reajustes anuais concedidos aos professores da Educação Básica Pública, desde a criação da lei do piso em 2008, existe até um movimento de governadores e prefeitos pelo fim do piso. É algo lamentável.

Nos referindo especificamente ao PIBID, este programa possuía a meta de conceder 100.000 (cem mil) bolsas, mas o que aconteceu em 2018 foi o programa perder 45.000 (quarenta e cinco mil) bolsas de uma única vez, sem ouvir as IES, as escolas, os licenciandos, os professores formadores e os professores coformadores atuantes na Educação Básica Pública. Este corte deu origem ao Programa Residência Pedagógica – PRP, que recebeu as 45.000 (quarenta e cinco mil) bolsas.

O próprio PIBID-Subprojeto/Interdisciplinar, *Campus* Mata Norte da UPE, não teve sua proposta renovada junto a CAPES/DEB, pois com a redução das bolsas do PIBID, a UPE, teve que readequar sua nova proposta para o edital de 2018 e não pôde continuar com este subprojeto, ou seja, foram forçados a escolher um *Campus* e uma determinada licenciatura em detrimento de outras e, para nossa tristeza que somos da área de Geografia, a Licenciatura em Geografia do *Campus* Mata Norte da UPE não faz mais parte do PIBID, posto que não esteve na proposta institucional da UPE em 2018.

Ao mesmo passo em que é comprovado que mesmo havendo na LDB a partir de 2013 um artigo que especifica que Estados, o Distrito Federal e os Municípios devem incentivar programas de iniciação à docência, as secretarias estaduais e municipais de educação em sua grande maioria não fazem cumprir o que a lei maior da educação estabelece.

Existe um verdadeiro descaso dos nossos gestores (que na sua grande maioria não são especialistas da educação) com os professores e pela educação em quase todos os entes federados da nossa União.

Sabe-se das interferências que podem existir em um estado dito como democrático de direito por meio de sua constituição federal e, as interferências que o PIBID sofreu com o golpe da Presidenta Dilma Rousseff – PT aceleraram o desmonte do referido programa e de outras políticas, propostas e do próprio orçamento para a educação pública que estava em processo de crescimento.

Isto é visível, por meio da PEC dos gastos públicos aprovada em 2016 que autorizou um congelamento dos recursos para áreas consideradas essenciais como: a educação e a saúde pública.

Alguns especialistas da educação afirmam que a partir do segundo mandato da Presidenta Dilma Rousseff – PT diante da forte crise econômica global, do clima de instabilidade político e judiciário, as políticas públicas educacionais de governo passaram a ser cada vez mais contraditórias, dado que a valorização que estava ocorrendo com a educação de modo geral começou a perder sua identidade original e sofrer mudanças bruscas tanto de funcionamento como de orçamento.

Mas, vimos surgir nos governos Lula e Dilma ambos do PT uma maior participação social, uma preocupação para que os filhos dos pobres tivessem uma educação de qualidade, houve o fim da fome extrema no Brasil, houve a ascensão social tão desejada, entre muitos outros pontos positivos.

Entretanto, como quem dita as regras do jogo de poder em escala global e local é o capitalismo neoliberal, a crise financeira merecia mais atenção e união de forças para a sua superação e, a permanência de gestores com ideais progressistas que elegem a inclusão social e a educação como emancipadoras para a construção de uma sociedade e de um mundo melhor não era mais viável.

Já no meio mandato do presidente Michel Temer – PMDB fruto de um golpe institucional, a educação perdeu ainda mais. Aproximando da Geografia viu-se a aprovação da reforma do Ensino Médio que retirou a Geografia do currículo escolar obrigatório para este nível, negando mais uma vez ao proletariado o direito de aprender a ler e a construir um pensamento geográfico estruturado que lhes permitam compreender o mundo e suas transformações para nele atuar como cidadãos.

Os licenciandos e licenciados em Geografia viram que as oportunidades de lecionar estavam cada vez mais a diminuir. Este fato é preocupante não só para os professores da Educação Básica, mas para a própria Geografia enquanto ciência que se afirmou no Brasil antes de tudo pelo ensino escolar, ou seja, a retirada da Geografia corrobora para o fim da própria ciência, já que o seu principal lócus de trabalho vem a diminuir de forma arbitrária e seguindo

um entendimento que pensar, refletir e intervir no mundo não necessita dos saberes geográficos na escola.

Após o mandato de Michel Temer – PMDB, assume a presidência do Brasil Jair Bolsonaro – PSL, que ganha uma eleição com discursos e práticas altamente de extrema-direita, pregando o ódio, a violência, a pobreza, o racismo e a intolerância às diferenças humanas.

Este indivíduo chega ao poder sem uma proposta clara para a Educação Básica Pública, nomeia como ministro da educação Ricardo Vélez Rodríguez, possuidor das mesmas características de seu presidente não sabe como gerir uma das maiores pastas do Brasil.

Sua gestão foi um desastre e após 3 (três) meses foi demitido diante de uma forte crise interna e externa em sua pasta. Este também como quase sempre não é especialista da educação o que levou o MEC a passar 3 (três) meses paralisado diante da nova gestão. Os projetos em continuidade no MEC em 2019 estavam sendo os dos governos Lula, Dilma e Temer.

Com a demissão de Ricardo Vélez Rodríguez, o presidente Bolsonaro - PSL nomeia Abraham Weintraub, outro indivíduo que não é especialista em educação, mas possuidor de conhecimentos na área econômica, ou seja, levaram para o MEC uma visão puramente economicista de administração de recursos. Esta nomeação também preocupa os especialistas da educação e os professores, pois não deixa claro quais serão os rumos do MEC em sua gestão.

Este nosso pequeno levantamento político atual fez-se necessário porque queremos com isto afirmar que o PIBID é um programa de cunho governamental que percorreu os governos Lula, Dilma, Temer e agora o governo Bolsonaro e, perante este cenário de incertezas e crises o programa poderá ser descaracterizado totalmente ou no pior caso extinto, uma vez que o último edital de 2018 concedeu apenas 45.000 (quarenta e cinco mil) bolsas do PIBID e será encerrado em janeiro de 2019 e como é uma infeliz tradição no Brasil o governo Bolsonaro quer deixar sua marca mesmo que precise desconstruir os pontos positivos dos governos anteriores como o PIBID se assim pode-se citar.

O PIBID nos mostrou que é possível construir uma nova cultura na formação de professores para a Educação Básica, como também (re)significar o ensino de Geografia e a própria ciência Geográfica nas IES. Deste modo, caso surjam forças que desejem o fim do programa, os bolsistas do PIBID, as escolas, as IES e as entidades que representam estas classes devem convergir energias para que ocorram primaveras de mobilizações pela permanência do programa, seguindo o exemplo de 2016.

O nosso futuro só depende de nós, se almejamos que o PIBID se consolide como uma política pública educacional de Estado, faz-se necessário que saíamos de nossa zona de conforto, parar de aceitar passivamente os desmontes em políticas que geraram bons frutos e

que reacenderam nossas esperanças na educação pública de qualidade e em uma melhor formação de professores para as exigências das escolas e do mundo contemporâneo.

Diante disto, pode-se reafirmar que o PIBID-Subprojeto/Interdisciplinar da UPE, *Campus* Mata Norte, da área de Geografia conseguiu alcançar a maioria dos objetivos propostos em sua proposta e nos objetivos definidos pela CAPES para o programa em questão. Desta maneira, pode-se compreender que o PIBID exerce um papel central na formação inicial de professores de Geografia para a Educação Básica na contemporaneidade, partindo de uma perspectiva de construção dos processos formativos iniciais dos atuais/futuros professores.

A Geografia é uma ciência de luta, de resistência, de esperança, saímos de um conjunto de saberes puramente técnico, sem nexos e enciclopedista para uma Geografia Crítica que precisa estar muito além das pesquisas científicas desenvolvidas em programas de pós-graduação *stricto sensu*, deve permear a formação inicial e contínua dos professores de Geografia para atuação na Educação Básica Pública, pois é diante desta Geografia Crítica que o ensino geográfico escolar e nas IES dará contributos para a emancipação da humanidade, observamos isto de certa forma nas ações do PIBID.

Alcançamos muitas vitórias em um pequeno lapso de tempo, mas não podemos deixá-las se perderem no caminho com medo ou receio de lutar. Assim, propor neste capítulo que ‘este não é o fim, mas ao contrário, o recomeço de tudo’ é reafirmar que as questões detectadas nos impõem contribuições e desafios que ainda merecem ser constantemente aprofundadas em novas pesquisas, na busca constante de aperfeiçoar a formação inicial de professores de Geografia e o ensino-aprendizagem atrelado a programas a exemplo de PIBID.

Portanto, que nossa contribuição possa de alguma forma influenciar qualitativamente e significativamente nas políticas públicas educacionais de formação de professores para a Educação Básica Pública, como na (re)significação do ensino-aprendizagem de Geografia nas escolas e IES.

“Depois de escalar uma grande montanha se descobre que existem muitas outras montanhas para escalar”. (Nelson Mandela).

REFERÊNCIAS

AFONSO, J. **Avaliação educacional**: regulação e emancipação. São Paulo: Cortez, 2000.

ANDRÉ, M. **Pesquisa, Formação e Prática Docente**. In: ANDRÉ, Marli. (Org). O papel da pesquisa na formação e na prática dos professores. Campinas-SP. São Paulo: Papyrus, 2001.

_____. Políticas e Programas de apoio aos Professores Iniciais no Brasil. **Cadernos de Pesquisa**. V.42 n.145 p.112-129 jan./abr. 2012. Disponível em: <http://www.scielo.br/pdf/cp/v42n145/08.pdf>. Acesso em: 26 abr. 2018.

_____. Formação de Professores: a constituição de um campo de estudos. **Educar em Revista**, Curitiba, Brasil, n. 50, p. 35-49, out./dez. 2013. Disponível em: <http://www.scielo.br/pdf/er/n50/n50a04.pdf>. Acesso em: 13 maio 2018.

AGB SÃO PAULO. **Nota Sobre Reforma do Ensino Médio**. Disponível em: <https://www.agbsaopaulo.org.br/21-nota-carta-mocao/nota>. Acesso em: 23 maio 2018.

BALL, S. J e 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. Disponível em: https://www.researchgate.net/publication/248986176_Subject_Departments_and_the_Implementation_of_National_Curriculum_Policy_An_Overview_of_the_Issues. Acesso em: 27 jul. 2018.

BALL, J. S. **Diretrizes Políticas Globais e Relações Políticas Locais em Educação**. Currículo sem Fronteiras, v.1, n.2, p.99-116, Jul/Dez 2001. Disponível em: <http://www.curriculosemfronteiras.org/vol1iss2articles/ball.pdf>. Acesso em: 26 ago. 2018.

BARDIN, L. **Análise de conteúdo**. São Paulo, Edições 70, 2016.

BARRETO, E. S. **Mesa 02: “Formação de professores: cenários políticos”**. In (org.) III Congresso Nacional de Formação de Professores XIII Congresso Estadual Paulista sobre Formação de Educadores. Disponível em: <https://www.youtube.com/watch?v=AEZVBSkTWfc>. Acesso em: 10 jun. 2018.

BRASIL. Presidência da República, Casa Civil. Lei nº 9.394 de 20 de dezembro de 1996. **Estabelece as diretrizes e bases da educação nacional**. Brasília: Presidência da República, 1996. Disponível em: http://www.planalto.gov.br/ccivil_03/leis/19394.htm. Acesso em: 13 fev. 2018.

_____, Presidência da República, Casa Civil, Subchefia para Assuntos Jurídicos. Decreto de nº 7.219, de 24 de junho de 2010. **Dispõe sobre o Programa Institucional de Bolsa de Iniciação à Docência - PIBID e dá outras providências**. Disponível em: http://www.planalto.gov.br/ccivil_03/decreto/2010/07/07219.htm.

[//www.planalto.gov.br/ccivil_03/_ato2007-2010/2010/decreto/d7219.htm](http://www.planalto.gov.br/ccivil_03/_ato2007-2010/2010/decreto/d7219.htm). Acesso em: 30 abr. 2018.

_____, Ministério da Educação - MEC. **EDITAL MEC/Capes/FNDE. Seleção pública de propostas de projetos de iniciação à docência voltados ao Programa Institucional de Iniciação à Docência – Pibid 01/2007.** Brasília: MEC/Capes/FNDE, 2007(b). Disponível em: https://www.capes.gov.br/images/stories/download/editais/Edital_PIBID.pdf. Acesso em: 29 abr. 2018.

_____, Coordenação de Aperfeiçoamento de Pessoal de Nível Superior – CAPES. **Chamada pública edital Programa Institucional de Bolsa de Iniciação à Docência edital capes/deb nº 02/2009 – pibid.** Disponível em: https://www.capes.gov.br/images/stories/download/bolsas/Edital02_PIBID2009.pdf. Acesso em: 18 mar. 2018.

_____, Coordenação de Aperfeiçoamento de Pessoal de Nível Superior – CAPES. **Programa Institucional de Bolsa de Iniciação à Docência Edital Conjunto nº 002/2010/capes/secad-mec – pibid diversidade.** Disponível em: https://www.capes.gov.br/images/stories/download/bolsas/Edital002_2010_CapesSecad_PIBI_Diversidade_1711_02.pdf. Acesso em: 14 mar. 2018.

_____, Coordenação de Aperfeiçoamento de Pessoal de Nível Superior – CAPES. **EDITAL Nº 018/2010/CAPES – PIBID Municipais e Comunitárias.** Disponível em: http://www.capes.gov.br/images/stories/download/bolsas/Edital18_PIBID2010.pdf. Acesso em: 23 mar. 2018.

_____, Coordenação de Aperfeiçoamento de Pessoal de Nível Superior – CAPES. **EDITAL Nº001/2011/CAPES.** Disponível em: http://www.capes.gov.br/images/stories/download/bolsas/Edital_001_PIBID_2011.pdf. Acesso em: 29 mar. 2018.

_____, Coordenação de Aperfeiçoamento de Pessoal de Nível Superior – CAPES. **Portaria de nº 21, de 12/03/2012.** Disponível em: http://www.capes.gov.br/images/stories/download/legislacao/Portaria21_Pibid_120312_ProrrogacaoVigenciaProjetos.pdf. Acesso em: 01 abr. 2018.

_____, Coordenação de Aperfeiçoamento de Pessoal de Nível Superior – CAPES. **Edital de nº 11/2012 CAPES, de 20 de março de 2012.** Disponível em: http://www.capes.gov.br/images/stories/download/bolsas/Edital_011_Pibid-2012.pdf. Acesso em: 10 abr. 2018.

_____, Coordenação de Aperfeiçoamento de Pessoal de Nível Superior – CAPES. **Edital de nº 61/2013 CAPES, de 02 de agosto de 2013a.** Disponível em: http://www.capes.gov.br/images/stories/download/editais/Edital_061_2013_PIBID.pdf. Acesso em: 11 abr. 2018.

_____, **Coordenação de Aperfeiçoamento de Pessoal de Nível Superior – CAPES. Programa Institucional de Bolsa de Iniciação à Docência para a Diversidade – PIBID Diversidade edital nº 066/2013b.** Disponível em: http://www.capes.gov.br/images/stories/download/editais/Edital_066_2013_Pibid-Diversidade-692013.pdf. Acesso em: 30 abr. 2018.

_____, Presidência da República, Casa Civil, Subchefia para Assuntos Jurídicos. Lei de nº 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 via FNDE.** Disponível em: http://www.planalto.gov.br/ccivil_03/_ato2004-2006/2006/lei/111273.htm. Acesso em: 18 abr. 2018.

_____, Presidência da República, Casa Civil, Subchefia para Assuntos Jurídicos. Lei de 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, 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/111502.htm. Acesso em: 23 abr. 2018.

_____, Ministério da Educação – MEC. Gabinete do Ministro. **Portaria Normativa nº 38, de 12 de dezembro de 2007 dispõe sobre o Programa de Bolsa Institucional de Iniciação à Docência – PIBID.** Disponível em: http://portal.mec.gov.br/seed/arquivos/pdf/ead/port_40.pdf. Acesso em: 13 abr. 2018.

_____, Presidência da República, Casa Civil, Subchefia para Assuntos Jurídicos. Decreto de nº 6.755, de 29 de janeiro de 2009. **Institui a Política Nacional de Formação de Profissionais do Magistério da Educação Básica, disciplinando a atuação da Coordenação de Aperfeiçoamento de Pessoal de Nível Superior – CAPES no fomento a programas de formação inicial e continuada, e dá outras providências.** Disponível em: http://www.planalto.gov.br/ccivil_03/_ato2007-2010/2009/decreto/d6755.htm. Acesso em: 15 mar. 2018.

_____, Ministério da Educação – MEC. Coordenação de Aperfeiçoamento de Pessoal de Nível Superior – CAPES. Portaria Normativa CAPES nº 122, de 16 de setembro de 2009. **Dispõe sobre o PIBID - Programa Institucional de Bolsa de Iniciação à Docência, no âmbito da CAPES.** Disponível em: http://www.capes.gov.br/images/stories/download/bolsas/PortariaNormativa122_PIBID.pdf. Acesso em: 17 mar. 2018.

_____, Coordenação de Aperfeiçoamento de Pessoal de Nível Superior – CAPES. Portaria de nº 72, de 9 de abril de 2010. **Dá nova redação a Portaria que dispõe sobre o Programa Institucional de Bolsa de Iniciação à Docência - PIBID, no âmbito da CAPES.** Disponível

em: https://www.capes.gov.br/images/stories/download/diversos/Portaria72_Pibid.pdf. Acesso em: 13 maio 2018.

_____, Coordenação de Aperfeiçoamento de Pessoal de Nível Superior – CAPES. Portaria de nº 136, de 1 de julho de 2010. **Aprova as novas normas do PIBID**. Disponível em: https://www.capes.gov.br/images/stories/download/legislacao/Portaria_096_18jul13_Aprova_RegulamentoPIBID.pdf. Acesso em: 17 maio 2018.

_____, Coordenação de Aperfeiçoamento de Pessoal de Nível Superior – CAPES. Portaria nº 260, de 30 de dezembro de 2010. **Aprovar as normas do Programa Institucional de Bolsa de Iniciação à Docência – PIBID**. Disponível em: https://www.capes.gov.br/images/stories/download/legislacao/Portaria260_PIBID2011_NomasGerais.pdf. Acesso em: 04 mar. 2018.

_____, Presidência da República, Casa Civil, Subchefia para Assuntos Jurídicos. Decreto de nº 7.692, de 2 de março de 2012. **Aprova a alteração na nomenclatura da DEB/CAPES Diretoria de Formação de Professores da Educação Básica – DEB**. Disponível em: http://www.planalto.gov.br/ccivil_03/_ato2011-2014/2012/decreto/d7692.htm. Acesso em: 17 mar. 2018.

_____, Presidência da República, Casa Civil, Subchefia para Assuntos Jurídicos. Lei de nº 12.796, de 4 de abril de 2013, que altera a Lei de nº 9.394, de 20 de dezembro 1996. **Acrescentando que a União, os Estados, o Distrito Federal e os Municípios Incentivarão Programas de Iniciação à Docência e dar outras providências sobre a formação dos profissionais da educação**. Disponível em: http://www.planalto.gov.br/ccivil_03/_ato2011-2014/2013/lei/112796.htm. Acesso em: 11 mar. 2018.

_____. **Portaria de nº 96 Aprova as normas do PIBID**. Disponível em: https://www.capes.gov.br/images/stories/download/legislacao/Portaria_096_18jul13_Aprova_RegulamentoPIBID.pdf. Acesso em: 14 ago. 2018.

_____, Presidência da República, Casa Civil, Subchefia para Assuntos Jurídicos. Decreto de nº 8.752, de 2016. **Dispõe sobre a Política Nacional de Formação dos Profissionais da Educação Básica e se adequando as metas 15 e 16 do Plano Nacional de Educação – PNE e Disciplina as ações da Política**. Disponível em: http://www.planalto.gov.br/ccivil_03/_ato2015-2018/2016/decreto/d8752.htm. Acesso em: 19 maio 2018.

_____. **Coordenação de aperfeiçoamento de pessoal de nível superior programa institucional de bolsa de iniciação à docência – pibid chamada pública para apresentação de propostas edital nº 7/2018**. Disponível em: https://www.capes.gov.br/images/stories/download/editais/01032018-Edital-7-2018_PIBID.pdf. Acesso em: 30 ago. 2018.

_____, Presidência da República, Casa Civil, Subchefia para Assuntos Jurídicos. Lei de nº 13.005, de 25 de junho de 2014.

Aprova o Plano Nacional de Educação - PNE e dá outras providências. Disponível em: http://www.planalto.gov.br/ccivil_03/_ato2011-2014/2014/lei/113005.htm. Acesso em: 28 maio 2018.

_____, Presidência da República, Casa Civil, Subchefia para Assuntos Jurídicos. **Constituição da República Federativa do Brasil de 1988.** Disponível em: http://www.planalto.gov.br/ccivil_03/constituicao/constituicao.htm. Acesso em: 09 maio 2018.

_____, Proposta de Emenda à Constituição de nº 55, de 2016. **PEC do Teto dos Gastos Públicos.** Disponível em: <https://www25.senado.leg.br/web/atividade/materias/-/materia/127337>. Acesso em: 21 abr. 2018

_____, Coordenação de Aperfeiçoamento de Pessoal de Nível Superior – CAPES. **O relatório de acompanhamento do PIBID-CAPES elaborado pela DEB/CAPES entre 2009 - 2013.** Disponível em: <http://www.capes.gov.br/educacao-basica/capespibid/relatorios-e-dados>. Acesso em: 14 jul. 2017.

_____, **Coordenação de Aperfeiçoamento de Pessoal de Nível Superior – CAPES. Relatório de Gestão DEB 2009 – 2014.** Disponível em: <file:///E:/teses%20e%20dissertações/RELATORIO%20DEB%20DE%202014.pdf>. Acesso em: 15 fev. 2018.

_____. **Coordenação de Aperfeiçoamento de Pessoal de Nível Superior – CAPES. Portaria de nº 46, de 11 de abril de 2016, aprova o regulamento do Programa Institucional de Bolsa de Iniciação à Docência – PIBID.** Disponível em: <https://www.capes.gov.br/images/stories/download/legislacao/15042016-Portaria-46-Regulamento-PIBID-completa.pdf>. Acesso em: 13 mar. 2018.

_____. Presidência da República, Casa Civil, Subchefia para Assuntos Jurídicos **Lei nº 12.796, de 4 de abril de 2013; Altera a Lei no 9.394, de 20 de dezembro de 1996, que estabelece as diretrizes e bases da educação nacional, para dispor sobre a formação dos profissionais da educação e dar outras providências.** Disponível em: <https://www2.camara.leg.br/legin/fed/lei/2013/lei-12796-4-abril-2013775628publicacaooriginal-139375-pl.html>. Acesso em: 25 mar. 2018.

_____. **Coordenação de aperfeiçoamento de pessoal de nível superior programa institucional de bolsa de iniciação à docência – pibid chamada pública para apresentação de propostas edital nº 7/2018.** Disponível em: <https://www.capes.gov.br/images/stories/download/editais/01032018-Edital-7-2018-PIBID.pdf>. Acesso em: 30 ago. 2018.

_____. **Portaria de nº 1.210; Atualização das Diretrizes Curriculares Nacionais para o Ensino Médio, observadas as alterações introduzidas na LDB pela Lei nº 13.415/2017.** Disponível em: http://semanapedagogica.educacao.ba.gov.br/wp-content/uploads/2019/01/Portaria-N%C2%B01.210_18.pdf. Acesso em: 22 jan. 2019.

_____. Ministério da Educação, Conselho Nacional de Educação, Conselho Pleno. **RESOLUÇÃO N° 1, DE 9 DE AGOSTO DE 2017.** Disponível em: <http://portal.mec.gov.br/docman/agosto-2017-pdf/70141-rcp001-17-pdf/file>. Acesso em: 19 ago. 2018.

_____. Ministério da Educação, Conselho Nacional de Educação, Conselho Pleno. **RESOLUÇÃO de n° 1 de 18 de fevereiro de 2002.** Disponível em: http://portal.mec.gov.br/seesp/arquivos/pdf/res1_2.pdf. Acesso em: 19 ago. 2018.

_____. Ministério da Educação, Conselho Nacional de Educação, Conselho Pleno. **RESOLUÇÃO N° 2, DE 1° DE JULHO DE 2015.** Disponível em: http://portal.mec.gov.br/index.php?option=com_docman&view=download&alias=17719-rescne-cp-002-03072015&category_slug=julho-2015-pdf&Itemid=30192. Acesso em: 30 maio 2018.

_____. Ministério da Educação, Conselho Nacional de Educação, Conselho Pleno. **PARECER N.º: CNE/CP 009/2001.** Disponível em: <http://portal.mec.gov.br/cne/arquivos/pdf/009.pdf>. Acesso em: 11 jun. 2018.

_____. Ministério da Educação, Conselho Nacional de Educação, Conselho Pleno. **PARECER N.º: CNE/CP 27/2001.** Disponível em: <http://portal.mec.gov.br/cne/arquivos/pdf/027.pdf>. Acesso em: 12 jun. 2018.

_____. Presidência da República, Casa Civil, Subchefia para Assuntos Jurídicos. **Lei n° 11.738, de 16 de Julho de 2008, que estabelece o Piso Nacional para o Magistério da Educação básica.** Disponível em: http://www.planalto.gov.br/ccivil_03/_ato2007-2010/2008/lei/11738.htm. Acesso em: 28 mar. 2018.

_____. Projeto de Emenda Constitucional 95, n° 55/2016 **que limita os gastos públicos por 20 anos.** Brasília, 2016. Disponível em: <https://www12.senado.leg.br/noticias/materias/2016/12/15/promulgada-emenda-constitucional-do-teto-de-gastos>. Acesso em: 18 out. 2018.

_____. **Base Nacional Comum Curricular.** Ministério da Educação. Brasília, 2018. Disponível em: <http://basenacionalcomum.mec.gov.br/a-base>. Acesso em: 28 maio 2019.

CALLAI, H. C. **A Formação do Profissional da Geografia:** o professor. Ijuí: ed.: Unijuí, 2013.

_____. Temas e Conteúdos no Ensino de Geografia. In. Rabelo, K. S. P. e Bueno, M. A. (Orgs.). **Currículo, políticas públicas e ensino de Geografia.** Goiânia: Ed. da PUC Goiás, 2015.

_____. **Base Nacional Comum Curricular Geografia** - Leitor crítico da área de Geografia. Janeiro de 2017. Disponível em:

file:///C:/Users/josia/OneDrive/Área%20de%20Trabalho/Parecer_9_GE_Helena_Copetti_Calai.pdf. Acesso em: 12 jan. 2019.

CACETE, N. H. Formação de Professores de Geografia: sobre práticas de ensino e estágio supervisionado. **Revista da Casa da Geografia de Sobral**. Sobral/CE, v. 17, n. 2, p. 3-11, jul. 2015. Disponível em: <http://www.uvanet.br/rcgs/index.php/RCGS/article/view/240>. Acesso em 18 jun. 2017.

CAJUEIRO, R. L. P. **Manual para elaboração de trabalhos acadêmicos**. 1º ed. Rio de Janeiro, Editora Vozes, 2013.

CASTELLAR, S. e VILHENA, J. **Ensino de Geografia**. São Paulo. Ed. Cengage Learning, 2014.

CASTROGIOVANNI, et al. **Ensino de Geografia: caminhos e encantos**. 2. Ed. Porto Alegre: EDUPUCRS, 2011.

CARVALHO, S. L. **PIBID de Geografia na Universidade Federal de Goiás: proposta e experiências formativas**. 2016. 160p. Dissertação (Mestrado em Geografia). Universidade Federal de Goiás, Regional Jataí. Jataí-GO.

CAVALCANTI, L. S. **A Geografia escolar e a cidade: ensaios sobre o ensino de geografia para a vida urbana cotidiana**. Campinas-SP: Papirus, 2008.

_____. Para onde estão indo as investigações sobre ensino de geografia no Brasil? Um olhar sobre elementos da pesquisa e do lugar que ela ocupa nesse campo. ISSN: 1984-8501 **Bol. Goia. Geogr. (Online)**. Goiânia, v. 36, n. 3, p. 399-419, set./dez. 2016. Disponível em: <https://revistas.ufg.br/bgg/article/view/44546/0>. Acesso em: 28 mar. 2017.

_____. **Ensino de Geografia e demandas contemporâneas: práticas e formação docentes**. In. (Orgs.). ALVES, O. A.; KHOOLE, K. M. A. A geografia no cenário das políticas públicas educacionais. Goiânia: C&A Alves & Comunicação, 2017.

COSTA, A. O. e CARVALHO, S. A. M. **O uso de maquete como instrumento no Ensino de Geografia**. In: 5º Congresso Internacional de Educação Pesquisa e Gestão – CIEPG. Ponta Grossa, 2013.

COUTO, M. A. C. **Método dialético na didática da Geografia**. In. Cavalcanti, L. S.; Bueno, M. A.; Souza, V. C. (Orgs.). Produção do conhecimento e pesquisa no ensino da Geografia. Goiânia: Editora da PUC Goiás, 2011.

_____. Ensinar a Geografia ou ensinar com a Geografia?: das práticas e dos saberes espaciais à construção do conhecimento geográfico na escola. **Terra Livre**, São Paulo/SP, ano 26, v. 1, n. 34, p. 109-124, jan./jun. de 2010. Disponível em:

<http://www.agb.org.br/publicacoes/index.php/terralivre/article/view/313>. Acesso em: 18 mar. 2017.

COHER, E e FRANCO, R. **Avaliação de Projetos Sociais**. 8ª ed., Petrópolis: Vozes, 2008.

CÔRREA, A. F. A, et al. **Semeando saberes**: experiência interdisciplinar no PIBID campus mata norte/UPE. In: Marinho, A. R e Schurster, K. Formação de professores e prática docente. Pernambuco: EDUPE, 2017.

DEMO, P. **Metodologia do conhecimento científico**. São Paulo: Atlas, 2017.

DIAS, C. L. **A formação de professores e o direito de pensar a educação e os espaços escolares**: o caso do Pibid geografia UFPel. In: ALVES, O. A; KHOOLE, K. M. A. (Orgs). A geografia no cenário das políticas públicas educacionais. Goiânia: C&A Alves & Comunicação, 2017.

DOURADO, F. L. Diretrizes curriculares nacionais para a formação inicial e continuada dos profissionais do magistério da educação básica: concepções e desafios. **Educ. Soc.**, Campinas, v. 36, n.º 131, p. 299-324, abr.-jun., 2015. Disponível em: http://www.scielo.br/scielo.php?pid=S0101-73302015000200299&script=sci_abstract&tlng=pt. Acesso em: 19 jul. 2017.

ENDO, M. A. T. O. **Contribuições dos Cursos de Formação Continuada**: mudam as tecnologias, as formas de representar e interpretar o espaço; e o que muda nas práticas de ensino de Geografia?. In: PAULO, J. R de. (Org.). A Formação de Professores de Geografia: contribuições para mudanças de concepções de ensino. Jundiá: Paco Editorial, 2016.

FERREIRA, F. M. N. S; HAMMES, C. C. e AMARAL, K. C. C. Interdisciplinaridade na Formação de Professores: rompendo paradigmas. **Revista Diálogos Interdisciplinares - GEPIFIP**, Aquidauana, v. 1, n. 4, p. 62-76, dez., 2017. Disponível em: <file:///C:/Users/josia/Downloads/351-237-PB.pdf>. Acesso em: 23 mar. 2019.

FERREIRA, C. C. e SIMÕES, N. N. **A Evolução do Pensamento Geográfico**. 6º ed. Lisboa, Gradiva, 1990.

FREIRE, P. **Pedagogia da autonomia**: saberes necessários à prática educativa. Rio de Janeiro: Paz e Terra, ed., 54ª, 2016.

FREITAS, A. S. F. **Formar professores-pesquisadores numa escola de bacharéis**: a cultura do Pibid de Geografia da Unicamp. 2016. 164p. Dissertação (Mestrado em Geografia) Universidade Estadual de Campinas – Unicamp, Campinas –SP.

FREITAS, H. C. L. A (nova) política de formação de professores: a prioridade postergada. **Educ. Soc.**, Campinas, vol. 28, n. 100 - Especial, p. 1203-1230, out. 2007. Disponível em: <http://www.scielo.br/pdf/es/v28n100/a2628100>. Acesso em: 29 jun. 2017.

GARCIA, J. **Ensaio sobre interdisciplinaridade e formação de professores**. Universidade Tuiuti do Paraná, 2005. Disponível em: www.sieduca.com.br/2005/2005/artigos/A4-2. Acesso em: 11 fev. 2019.

GATTI, A. B.; BARRETO, S. S. E; ANDRÉ, A. D. E. M. **As políticas de formação inicial de professores**. In: GATTI, A. B; BARRETO, S. S. E; ANDRÉ, A. D. E. M. (Orgs.). Políticas docentes no Brasil: um estado da arte. Brasília: UNESCO, 2011. Disponível em: https://www.academia.edu/6491519/Pol%C3%ADticas_docentes_no_Brasil_um_estado_da_arte_GATTI. Acesso em: 31 jul. 2017.

GATTI, A. B. et al. **Um estudo avaliativo do Programa Institucional de Bolsa de Iniciação à Docência (PIBID)**. São Paulo: FCC/SEP, 2014. Disponível em: <https://www.capes.gov.br/images/stories/download/bolsas/24112014-pibid-arquivoAnexado.pdf>. Acesso em: 21 abr. 2017.

_____. A formação inicial de professores para a educação básica: as licenciaturas. **REVISTA USP** • São Paulo • n. 100 • p. 33-46 • dezembro/janeiro/fevereiro 2013-2014. Disponível em: <http://www.revistas.usp.br/revusp/article/view/76164>. Acesso em 19 set. 2018.

GIL, A. C. **Métodos e técnicas de pesquisa social**. 6º ed. São Paulo: Atlas, 2008.

GIROTTTO, D. E. Dos PCNS a BNCC: O ensino de geografia sob o domínio neoliberal. **Geo UERJ**, Rio de Janeiro, n. 30, p. 419-439, 2017 | doi:10.12957/geouerj.2017.23781. Disponível em: <file:///C:/Users/josia/OneDrive/Área%20de%20Trabalho/BNCC%20GIROTTTO.pdf> acesso em: 23 fev. 2019.

GOMES, D. R.; VITTE, C. A. Geografia: sobre sua unidade e fragmentação. **Terra Livre**, São Paulo/SP, ano 28, v.2, n.39. p. 121-148. Jul-Dez 2012. Disponível em: <https://www.agb.org.br/publicacoes/index.php/terralivre/article/viewFile/448/423>. Acesso em: 29 mar. 2017.

GONZÁLES, S. N. S e PAZ, V. I. **Las Políticas educativas como textos y como discursos**. El enfoque de Stephen Ball. In: TELLO, C. Epistemologias de La política educativa. Posicionamentos, perspectivas e enfoques. Campinas, SP: Mercado de Letras, 2013.

GUIMARÃES, I. V. **Questões sobre a formação de professores de Geografia**. In: Rabelo, K. S. P. e Bueno, M. A. (Orgs.). Currículo, políticas públicas e ensino de Geografia. Goiânia: Ed. da PUC Goiás, 2015.

GHEDIN, E; ALMEIDA, M. I; LEITE, Y. U. F. **Formação de Professores: caminhos e descaminhos da prática**. Brasília: Líder Livro Editora, 2008.

LACOSTE. Y. **A Geografia – isso serve, em primeiro lugar, para fazer a guerra**. 19ª. Ed. Campinas-SP: Papyrus, 2012.

LAKATOS, E. M. e MARCONI, M. A. **Fundamentos de metodologia científica**. 5^o ed. São Paulo: Atlas, 2003.

LESSARD, C. **Pesquisa e políticas educativas**: uma interface problemática. In: OLIVEIRA, D. A; DUARTE, A. (Orgs.). Políticas Públicas e Educação: regulação e conhecimento. Belo Horizonte, MG: Fino Traço, 2011.

LIBÂNEO, C. J. Alguns aspectos da política educacional do governo Lula e sua repercussão no funcionamento das escolas. **Revista HISTEDBR On-line**, Campinas, n.32, p. 168-178, dez. 2008 - ISSN: 1676-2584. Disponível em: https://www.fe.unicamp.br/pf-fe/publicacao/5405/art12_32.pdf. Acesso em 11 nov. 2017.

_____. **Adeus professor, adeus professora?**: novas exigências educacionais e profissão docente. 13^o ed. Rio de Janeiro, Editora Cortez, 2011.

LIBÂNEO, C. J; OLIVEIRA, F. J; TOSCHI. **Educação escolar**: políticas, estrutura e organização. Ed.: 10^a, São Paulo, Cortez, 2012.

LISITA, V; ROSA, D. e LIPOVETSKY, N. **Formação de professores e pesquisa**: uma relação possível. In: ANDRÉ, Marli. (Org). O papel da pesquisa na formação e na prática dos professores. Campinas-SP: Papirus, 2001.

LÜDKE, M. **A complexa relação entre o professo e a pesquisa**. In: ANDRÉ, Marli. (Org). O papel da pesquisa na formação e na prática dos professores. Campinas-SP. São Paulo: Papirus, 2001.

LUZ, R. M. D. e BRISKI, S. J. **Aplicação didática para o ensino da Geografia Física através da construção e utilização de maquetes interativas**. In: 10^o Encontro Nacional de Prática de Ensino em Geografia – ENPEG. Porto Alegre, 2009.

MAINARDES, J. Abordagem do ciclo de políticas: uma contribuição para a análise de políticas educacionais. **Educação e Sociedade**, Campinas, vol. 27, n. 94, jan./abr. 2006. Disponível em: <http://www.scielo.br/pdf/es/v27n94/a03v27n94.pdf>. 24/3/2017. Acesso em: 13 jun. 2017.

_____. Análise de políticas educacionais: breves considerações teórico-metodológicas. **CONTRAPONTO** – Volume 9 n^o 1 – p.4-16 – Itajaí, jan/abr 2009. Disponível em: http://ri.uepg.br/riuepg/bitstream/handle/123456789/240/ARTIGO_An%C3%A1lisePolíticasEducaçãois.pdf?sequence=1. Acesso em 28 abr. 2017.

MAINARDES, J; FERREIRA, S. M e TELLO, C. **Análise de políticas**: fundamentos e principais debates teórico-metodológicos. In: BALL, M e MAINARDES, J (Orgs.). Políticas educacionais: questões e dilemas. São Paulo: Cortez, 2011.

MARQUES, R. L.; ANDRADE, F. E e AZEVEDO, L. M. J. Pesquisa em política educacional e discurso: sugestões analíticas. **RBP**AE - v. 33, n. 1, p. 055 - 071, jan./abr. 2017. Disponível em: <https://seer.ufrgs.br/rbpae/article/view/72834>. Acesso em: 30 nov. 2017.

MENEZES, E. A. O. **A Pesquisa como Potencializadora da Reflexão Crítica sobre a Formação e a Prática Docente**: um olhar sobre a experiência formativa do PIDIB–UECE, Tese de Doutorado, PPGE-UECE. Ceará, 2017.

MENEZES, V. S. e KAERCHER, N. A. A Formação Docente em Geografia: por uma mudança de paradigma científico. **Giramundo**, Rio de Janeiro, v. 2, n. 4, p. 47-59, jul./dez. 2015. Disponível em: <http://www.cp2.g12.br/ojs/index.php/GIRAMUNDO/article/view/544>. Acesso em: 20 dez. 2018.

MINAYO, M. C. S. **Pesquisa Social**: teoria, método e criatividade. Petrópolis-RJ: Vozes, 2009.

_____. **O desafio da pesquisa social**. In: MINAYO, M, C. S (ORG.). Pesquisa Social: teoria, método e criatividade. Petrópolis-RJ: Vozes, 2018.

MIRANDA, M. G. **O professor pesquisador e sua pretensão de resolver a relação entre teoria e a prática na formação de professores**. In: ANDRÉ, Marli. (Org). O papel da pesquisa na formação e na prática dos professores. Campinas-SP: Papyrus, 2001.

MONTEIRO, B. S. **Epistemologia da prática**: o professor reflexivo e a pesquisa colaborativa. In: PIMENTA, G. S; GHEDIN, E. (Orgs.). Professor Reflexivo no Brasil: gênese e crítica de um conceito (orgs.). Ed.: 7ª. São Paulo: Cortez, 2012.

MORAES, A. C. R. **Geografia**: pequena história crítica. 21º ed. São Paulo: Ed. Annablume, 2007.

MORAES, R. Análise de conteúdo. **Revista Educação**, Porto Alegre, v. 22, n. 37, p. 7-32, 1999. Disponível em: https://edisciplinas.usp.br/pluginfile.php/4125089/mod_resource/content/1/Roque-Moraes_Analise%20de%20conteudo-1999.pdf. Acesso em 23 fev. 2019.

MOREIRA. R. **O pensamento geográfico brasileiro**: as matrizes da renovação. 2ª. Ed. São Paulo: Contexto, 2016.

MORIN, E. **Os sete saberes necessários à educação do futuro**. 2. Ed. São Paulo: Cortez; Brasília – DF: UNESCO, 2011.

NEPEG - Núcleo de Ensino e Pesquisas em Educação Geográfica. **Nota pública de repúdio à reforma do ensino médio e em favor do ensino de geografia**. Disponível em: <http://nepeg.com/agenda/>. Acesso em: 19 set. 2018.

NEVES, C. A Capes e a formação de professores para a educação básica. **RBPG**, Brasília, supl. 2, v. 8, p. 353 - 373, março de 2012. Disponível em: <http://ojs.rbpg.capes.gov.br/index.php/rbpg/article/view/229/221>. Acesso em: 19 maio 2017.

NÓVOA, A. Para uma formação de professores construída dentro da profissão. **Revista de Educación**, 350. Septiembre-diciembre 2009, p. 203-218. Disponível em: http://www.revistaeducacion.educacion.es/re350/re350_09por.pdf. Acesso em: 18 out. 2017.

NUNES, L. J. R. A reflexão na prática docente: alguns limites para a sua efetivação. **OEI – Revista Iberoamericana de Educación**, 2006. Disponível em: <file:///C:/Users/josia/Downloads/3071-Texto%20del%20artículo-1232-1-10-20180319.pdf>. Acesso em: 27 mar. 2018.

NUNES, J. A. Discursos (re)velados: uma análise dialógica das novas diretrizes para formação docente. **Trab. Ling. Aplic.**, Campinas, n(56.1): 9-35, jan./abr. 2017. Disponível em <<http://www.scielo.br/pdf/tla/v56n1/0103-1813-tla-56-01-00009.pdf>>. Acesso em: 13 ago. 2018.

OLIVEIRA, A. D. **As políticas públicas em educação e a pesquisa acadêmica**. In: Oliveira, A. D. e DUARTE, A. (Orgs.). Políticas Públicas e Educação: regulação e conhecimento. Belo Horizonte - MG: Fino Traço, 2011.

OLIVEIRA, A. R. D; LEMOS, S. F. C; BARCELLOS, R. V. Políticas educacionais no governo Lula: um estudo acerca dos financiamentos e sistema de avaliação da educação básica. **Anais do 9º Enfope e 10 Fopie**, 2016. Disponível em: <https://eventos.set.edu.br/index.php/enfope/issue/view/3/showToc>. Acesso em 23 abr. 2018.

PAULO, J. R de. **A Complexidade da Formação de Professores de Geografia e Reflexos na Prática de Ensino**. In: PAULO, J. R de. (Org.). A Formação de Professores de Geografia: contribuições para mudanças de concepções de ensino. Jundiaí: Paco Editorial, 2016.

_____. **De Lá Pra Cá e De Cá Pra Lá na Formação de Professores: A Geografia Acadêmica e a Geografia Escolar**. In: PAULO, J. R de. (Org.). A Formação de Professores de Geografia: contribuições para mudanças de concepções de ensino. Jundiaí: Paco Editorial, 2016.

PIMENTA, S. G. **Apresentação**. In: Ghedin, E; Almeida, M. I; Leite, Y. U. F. (Orgs.). Formação de Professores: caminhos e descaminhos da prática. Brasília: Líder Livro Editora, 2008.

PINHEIRO, A. C. **Reformas Curriculares, Políticas Públicas e Ensino de Geografia: reflexões, experiências e práticas**. In: RABELO, K. S. P e BUENO, M. A. (Orgs.). Currículo, Políticas e Ensino de Geografia. Goiânia: Ed. da PUC Goiás, 2015.

PONTUSCHKA, N. N; PAGANELLI, I. T e CACETE, H. N. **Para Ensinar e Aprender Geografia**. 3ª. Ed. – São Paulo: Cortez, 2009.

RODRIGUES, C. S. D. **Professores Orientadores de Iniciação à Docência no PIBID: trajetória formativa e tessituras da racionalidade pedagógica na docência universitária**. Tese de Doutorado, PPGE-UECE. Ceará, 2016.

ROJAS, J et al. Interdisciplinaridade na Educação: desafios e perspectivas. **Revista Diálogos Interdisciplinares - GEPFIP**, Aquidauana, v. 1, n. 1, p. 170-181, out., 2014. Disponível em: <file:///C:/Users/josia/Downloads/584-1666-1-PB.pdf>. Acesso em: 28 fev. 2019.

SAVIANI, D. **História das ideias pedagógicas no Brasil**. 4º ed. Campinas: SP, autores associados, 2013.

SANTOS, A. L. **Desafios e alternativas na atuação do professor de Geografia na Educação Básica**. In: ALVES, O. A; KHOOLE, K. M. A. (Orgs.). A geografia no cenário das políticas públicas educacionais. Goiânia: C&A Alves & Comunicação, 2017.

SANTOS, C. J. A; CRUZ, S. P. S. Pibid - uma análise das portarias: avanços ou recuos?. **Anais EDUCERE XII Congresso Nacional de Educação**. Curitiba – PR, 2017. Disponível em: http://educere.bruc.com.br/arquivo/pdf2017/24938_13085.pdf. Acesso em: 15 mar. 2018.

SANTOS, F. K. S. O professor de geografia do ensino superior e a docência: um campo de múltiplos saberes e racionalidades. **GEOUSP (Online)**, São Paulo, v. 20, n. 1, p. 142 – 159, jan./abr. 2016. Disponível em: <http://www.revistas.usp.br/geousp/article/view/100714>. Acesso em: 08 ago. 2016.

SANTOS, M. **Técnica, Espaço, Tempo: globalização e meio técnico-científico-informacional**. 5ª. Ed. EDUSP. São Paulo, 2013.

SANTOS, L. L. C. P. **Dilemas e perspectivas na relação entre ensino e pesquisa**: In: ANDRÉ, Marli. (Org). O papel da pesquisa na formação e na prática dos professores. Campinas-SP. São Paulo: Papirus, 2001.

SILVA, A. L. G. e FAZENDA, I. C. A. Formando Formadores Para a Interdisciplinaridade: sutilezas do olhar. **Revista Diálogos Interdisciplinares - GEPFIP**, Aquidauana, v. 1, n. 1, p. 9-20, out. 2014. Disponível em: <http://seer.ufms.br/ojs/index.php/deaint/article/view/562>. Acesso em: 21 jan. 2019.

SECCHI, L. **Políticas públicas: conceitos, esquemas de análise, casos práticos**. São Paulo: Cengage Learning, 2010.

SOARES, M. **As pesquisas nas áreas específicas influenciando o curso de formação de professores**. In: ANDRÉ, Marli. (Org). O papel da pesquisa na formação e na prática dos professores. Campinas-SP: Papirus, 2001.

SOUZA, V. C. A Formação Acadêmica do Professor de Geografia: dimensões teóricas. In: CALLAI, H. C. (Org.). **Educação Geográfica: reflexão e prática**. Ijuí: Ed. Unijuí, 2014.

SELBACH, et al. **Geografia e Didática**. 2. Ed.- Petrópolis, RJ: Vozes, 2014.

TREVISAN, P. A e BELLEN, V. M. H. Avaliação de políticas públicas: uma revisão teórica de um campo em construção. **Revista de Administração Pública**, Rio de Janeiro, 42(3): 529-50, Maio/Jun, 2008. Disponível em: <http://www.scielo.br/pdf/rap/v42n3/a05v42n3.pdf>. Acesso em: 28 abr. 2017.

TONINI, I. M. **Geografia escolar: uma história sobre seus discursos pedagógicos**. 2ª. Ed. Ijuí: Editora Unijuí, 2016.

UPE - Universidade de Pernambuco. **O Projeto Institucional PIBID da UPE, proposta de número 128650, 2013**.

VIEIRA, E. C.; SÁ, G. M. **Recursos didáticos: do quadro-negro ao projetor, o que muda?** In: PASSINI, Y. E.; PASSINI, R.; MALYSZ, T. S. (Org.). **Prática de ensino de geografia e estágio supervisionado**. São Paulo: Contexto, 2007.

WOITOWICZ, E. **A Formação Inicial de Professores de Geografia no PIBID/UNIOESTE Campus de Marechal Cândido Rondon-PR (2011-2015)**. 2016. 146p. Dissertação (Mestrado em Geografia) - Universidade Estadual do Oeste do Paraná – Unioeste, Francisco Beltrão – PR.

APÊNDICE A – Carta convite e apresentação da pesquisa elaborada para os egressos da área de Geografia do PIBID-Subprojeto/Interdisciplinar, Campus Mata Norte da UPE

CARTA CONVITE E APRESENTAÇÃO DA PESQUISA

Prezado (a),

Na condição de discente do Curso de Mestrado em Geografia da Universidade Federal de Pernambuco - UFPE, dirijo-me a Vossa Senhoria para solicitar sua participação em minha pesquisa de mestrado que tem como objeto investigativo o PIBID, no qual você participou na categoria de Bolsista de Iniciação à Docência - BID.

Sua colaboração é crucial para a concretização desta pesquisa, sendo necessário apenas que responda a um questionário aberto, no qual sua identidade não será revelada na análise e avaliação dos dados obtidos, pois trabalho com uma metodologia científica que preserva integralmente os pesquisados.

Desta maneira, minha pesquisa tem como objetivo central: compreender o papel do Programa Institucional de Bolsa de Iniciação à Docência – PIBID na formação inicial de professores de Geografia para a Educação Básica na contemporaneidade. E tomo como hipótese que: o Programa Institucional de Bolsa de Iniciação à Docência – PIBID contribuiu significativamente por meio do Subprojeto/Interdisciplinar, campus Mata Norte, da Universidade de Pernambuco – UPE para a formação inicial dos egressos da área de Geografia, por meio dos paradigmas da interdisciplinaridade e da pesquisa, diante das demandas que a Educação Básica contemporânea exige.

Esta pesquisa de mestrado está integrada às atividades científicas desenvolvidas pelo Grupo de Pesquisa Educação Geográfica, Cultura Escolar e Inovação - GPECI, sob a coordenação/orientação do Prof. Dr. Francisco Kennedy Silva dos Santos.

Agradeço de antemão sua colaboração e aguardo suas respostas no questionário que estou enviando em anexo.

Atenciosamente,

Josias Ivanildo Flores de Carvalho
Mestrando em Geografia pelo PPGEO/UFPE

Recife, ____ de _____ de 2018.

**APÊNDICE B – Questionário confeccionado para os egressos da área de Geografia do
PIBID-Subprojeto/Interdisciplinar, Campus Mata Norte da UPE**

QUESTIONÁRIO ABERTO

- 1) Qual é o seu sexo?
- 2) Quantos anos você tem?
- 3) Por que escolheu a docência como profissão?
- 4) Quanto tempo você foi bolsista do PIBID-Subprojeto/Interdisciplinar da UPE, campi Mata Norte?
- 5) Você poderia explicar como eram realizadas as atividades de Geografia no PIBID-Subprojeto/Interdisciplinar da UPE, campus Mata Norte?
- 6) O que levou/incentivou você a participar do PIBID-Subprojeto/Interdisciplinar da UPE?
- 7) Na sua opinião o PIBID contribuiu para a valorização do magistério no Brasil? Discorra sua opinião.
- 8) Como você enxerga a integração que o PIBID permite entre a Educação Superior e a Educação Básica, vislumbrando elevar a qualidade da formação inicial dos (as) professores (as)?
- 9) As atividades desenvolvidas pelos (as) licenciandos (as) em Geografia no PIBID-Subprojeto/interdisciplinar da UPE, campus Mata Norte na sua concepção possibilitaram a 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 dos alunos? Justifique sua resposta.
- 10) O supervisor (a) da escola contribuiu como coformador de sua formação inicial enquanto futuro (a) docente de Geografia? Se sua resposta for sim ou não explique.

- 11) Sua participação no PIBID-Subprojeto/Interdisciplinar proporcionou uma maior articulação entre a teoria e a prática com relação aos conteúdos da Geografia tanto na escola como nas disciplinas cursadas na Licenciatura em Geografia da UPE, campus Mata Norte? Poderia detalhar a resposta?!
- 12) Como você entende o papel da pesquisa para a formação de professores de Geografia e para o desenvolvimento das atividades do PIBID-Subprojeto/Interdisciplinar da UPE?
- 13) Você poderia apontar quais as dificuldades e as contribuições de se trabalhar no PIBID por meio da Interdisciplinaridade para a formação inicial de professores?
- 14) O que o PIBID-Subprojeto/Interdisciplinar lhe possibilitou para sua formação inicial docente?
- 15) Mediante a resposta anterior, você acredita que sua passagem pelo PIBID-Subprojeto/Interdisciplinar possibilitou um ensino de Geografia mais significativo e crítico na contemporaneidade?
- 16) você como egresso (a) do PIBID indicaria/incentivaria a participação de licenciandos (as) em Geografia e professores (as) de Geografia atuantes na Educação Básica a participarem do programa? Por que?
- 17) Em quantos anos você colou grau como Licenciado (a) em Geografia pela UPE?
- 18) Após obter o título de Licenciado (a) em Geografia pela UPE e de ter participado do PIBID-Subprojeto/Interdisciplinar já está atuando profissionalmente na Educação Básica como professor (a) de Geografia? Quanto tempo? Aponte os motivos.
- 19) O que você acredita que deveria ser melhorado ou modificado no PIBID a partir de sua experiência no PIBID-Subprojeto/Interdisciplinar da UPE, campi Mata Norte?

Gratidão por suas contribuições!

Josias Ivanildo Flores de Carvalho
Mestrando em Geografia pelo PPGeo/UFPE