

A FORMAÇÃO DE PROFESSORES DE GEOGRAFIA E AS POTENCIALIDADES NO PIBID: CONTRIBUIÇÕES NO SUBPROJETO DE GEOGRAFIA DA UERJ- FFP

Debora Cristina Vieira de Simas

deborasimas.uff@gmail.com¹

Resumo

O objetivo do presente artigo é analisar o papel do PIBID na formação dos docentes de Geografia, pela atuação dos professores supervisores, considerando a práxis do PIBID e a sua influência nas práticas curriculares e na construção dos saberes docentes. O objeto é o Subprojeto de Geografia do PIBID da Faculdade de Formação de Professores da UERJ. Para tal análise, foi considerada a avaliação oficial, criada em 2014 e publicada em setembro do mesmo ano pela Fundação Carlos Chagas; as publicações no ENPEG - Encontro Nacional de Prática de Ensino de Geografia – dos anos de 2011, 2013 e 2017 e a análise dos questionários dos professores supervisores que participaram do PIBID da UERJ-FFP. No atual cenário de contradição e grande desigualdade social, o PIBID vem se colocando como resistência e reconhecimento da formação de professores. O programa, com poucos anos de existência, vem sendo colocado pela CAPES como uma política pública de alto impacto na qualidade da formação docente. É preciso, portanto, levantar algumas questões que ajudem a pensar nos limites e possibilidades do programa bem como de materialização de propostas e projetos pedagógicos na perspectiva da construção crítica do conhecimento. Optou-se pela metodologia de estudo de caso coletivo em que teoria e prática em total sinergia, produzem uma a outra, a partir das questões teórico-metodológicas. Nessa perspectiva, este artigo apresenta o resultado da dissertação de mestrado que se orientou em apresentar a proposta do programa e analisar a concepção de formação de professores defendida pelo PIBID da UERJ-FFP. Além disso, investiga os impactos do PIBID da UERJ-FFP nas práticas curriculares pelo olhar dos professores supervisores.

Palavras-chave: Formação de Professores de Geografia, PIBID, Políticas Públicas Educacionais.

Introdução

A formação de docentes para atuação na educação escolar básica, de qualquer ponto de vista, se revela uma estratégia de atuação que abarca diferentes concepções e propostas de

¹ Mestre em Geografia pelo Programa de Pós-Graduação em Geografia da Universidade do Estado do Rio de Janeiro. Professora do Instituto de Educação Clélia Nanci. Produto de pesquisa do Mestrado.



políticas escolares. O Brasil viveu poucas ações incentivadoras às formações inicial e continuada de seus professores em escala nacional ao longo de sua história. No entanto, a partir anos 2000, um conjunto de ações elaboradas e postas em prática visaram evitar o aumento da fragmentação das políticas docentes no país e atender à educação básica, permitindo o acesso e a formação profissional no ensino superior aos professores que já possuem magistério, conforme disposto na lei nº 9.394/96.

Pode-se afirmar que no ano de 2002, quando há a separação dos cursos de bacharelado e licenciatura, cria-se a autonomia para a formação de professores a partir das Diretrizes Curriculares Nacionais para a Formação de Professores². Estas estipularam, como prescrito no documento, garantir “integralidade e terminalidade aos cursos de licenciatura”. Dessas Diretrizes foi estabelecida uma série de obrigatoriedades dentre as quais horas práticas como componentes curriculares e a exigência de um projeto político pedagógico que estipulam que os departamentos assumam a responsabilidade pelo curso. Esse novo conjunto normativo trouxe a reorganização dos cursos de licenciatura, sobretudo em busca da identidade profissional legítima da licenciatura: formar professores.

Acompanhando as novas políticas públicas voltadas à formação de professores, o Governo Federal criou ações políticas destinadas à formação inicial e continuada de docentes do sistema público de ensino em que a Coordenadoria de Aperfeiçoamento de Pessoal de Nível Superior (CAPES), está a cargo da gestão dos investimentos direcionados às universidades, a regulação e coordenação de programas específicos da formação docente. Dentre esses programas está o Programa Institucional de Bolsa de Iniciação à Docência (PIBID) – avaliado pela própria agência como seu programa mais bem-sucedido.

Em “Um estudo avaliativo do Programa Institucional de Bolsa de Iniciação à Docência (PIBID)”, encomendado pela própria CAPES e feito por Gatti et al. (2014) está presente a seguinte constatação:

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

² Resolução CNE/CP 01/2002 - “Institui Diretrizes Curriculares Nacionais para a Formação de Professores da Educação Básica, em nível superior, curso de licenciatura, de graduação plena”.

Neste estudo fica evidente que para grande parte dos participantes do programa, embora haja ressalvas e proposições de melhorias, a criação pela CAPES do PIBID aparece como novo marco na formação de professores no Brasil. O programa oferece bolsas de supervisão aos professores da Educação Básica (sendo esta iniciativa uma novidade, visto que é a primeira vez que esse segmento é contemplado com bolsas pela CAPES por sua atividade nas escolas). Neste artigo será apresentado de maneira breve o caminho percorrido pela dissertação defendida na UERJ- FFP em 2018.

Objetivos da pesquisa

O objetivo geral da dissertação é analisar o papel do PIBID na formação continuada dos professores de Geografia pela atuação dos professores supervisores. Considerando a práxis do PIBID e a sua influência nas práticas curriculares e na construção dos saberes docentes. Para atingir este objetivo geral, foram estabelecidos os seguintes objetivos específicos: compreender, nas políticas públicas de formação de professores, a relação entre formação inicial e continuada; analisar o papel da CAPES e a criação do PIBID, incluindo os Subprojetos de Geografia; analisar a concepção de formação de professores que embasa a proposta de criação e atuação do PIBID; e investigar os impactos do PIBID UERJ-FFP nas práticas curriculares dos professores supervisores.

Metodologia

Em busca da abordagem qualitativa de pesquisa, adota-se a perspectiva de André (2005, p. 67) que “concebe o conhecimento como um processo socialmente construído pelos sujeitos nas suas interações cotidianas, enquanto atuam na realidade, transformando-a e sendo por ela transformados”.

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

Stake (1995) distingue três tipos de estudo de caso: estudo de caso intrínseco, estudo de caso instrumental e o estudo de caso coletivo. A categoria de estudo de caso coletivo cabe como metodologia neste estudo pois o objetivo da presente dissertação é investigar os efeitos do programa do PIBID na formação de professores e nas práticas da sala de aula bem como



especializá-los. O desenvolvimento dos estudos de caso segue, em geral, três fases. Na primeira delas a Exploratória ou de definição dos focos de estudo foram adotados os seguintes procedimentos:

- Aplicação de questionário autobiográfico a cada um dos professores supervisores. Identificando dessa forma, suas trajetórias educacionais e os motivos da escolha de um curso de licenciatura em Geografia; sua atual situação como professor e a influência do PIBID na sua formação e na sua prática docente. Ao todo foram analisados 10 questionários autobiográficos respondidos pela maioria os supervisores³ que já passaram pelo PIBID de Geografia da UERJ- FFP entre os anos de 2012 e 2018.
- Localização da área de abrangência do PIBID de Geografia da UERJ- FFP entre os anos de 2012 e 2018, espacializado em mapas, e o reconhecimento da realidade institucional das escolas parceiras onde foram desenvolvidas as atividades do subprojeto Geografia. Na segunda fase de coleta dos dados ou de delimitação do estudo foram adotados os

seguintes procedimentos:

- Coleta de produções textuais, artigos, trabalhos apresentados em congressos, registros imagéticos (fotografias e vídeos) de atividades especiais planejadas, etc.
- Análise dos relatórios anuais consolidados escritos e enviados à CAPES de 2012 a 2018. Aplicação de questionário aos supervisores para tratar da sua atuação direta como professor supervisor do PIBID ao longo de sua atuação profissional. Para tal foi delineado um roteiro, dividido em três etapas. São elas: formação inicial, formação continuada na prática e formação continuada acadêmica. Em que foram abordados os pontos críticos, com a intenção de buscar esclarecimento mais abrangente da relação da formação com o PIBID, com posicionamentos pessoais, julgamentos, explicações.

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

³ Com exceção de 1 (um) professor, que faleceu, e 1 (uma) professora que não respondeu.

movimento processual e constante que se deu até a conclusão do estudo. Para atingir tais objetivos adotaram-se os seguintes procedimentos:

- Análise dos projetos do PIBID investigados na pesquisa, bem como de toda a produção bibliográfica oriunda desses projetos, como textos completos publicados em anais de eventos, periódicos, etc.
- Análise do Projeto institucional do PIBID UERJ- FFP bem como o Subprojeto de Geografia “Saber escolar e formação Docente na Educação Básica”, além da análise de Documentos oficiais produzidos pela Capes, MEC e demais órgãos existentes no plano legislativo e executivo sobre o PIBID.
- Mapeamento e levantamento estatístico da presença dos subprojetos de Geografia no PIBID no Brasil e suas implicações na distribuição territorial, através dos dados gerados pelo Ideb/Inep/MEC em especial do Subprojeto de Geografia da UERJ- FFP.
- Análise das entrevistas feitas aos professores supervisores para a formulação das respostas oriundas da pesquisa.

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

De acordo com André (2005, p.25) geralmente “o caso se volta para uma instância em particular, seja uma pessoa, uma instituição, um programa inovador, um grupo social”. Neste caso de investigação, o programa inovador e o grupo social se referem ao PIBID de Geografia da UERJ- FFP. Mais especificamente, ao grupo de professores supervisores que atuaram no projeto do PIBID desde a sua implementação na UERJ, em 2012 até o edital que terminou em fevereiro de 2018 para, a partir deles, analisar sistematicamente a literatura concernente às políticas públicas brasileiras; os tipos de professores; levantamento de dados referentes ao programa; a espacialização do programa de forma geral pelo Brasil, e em específico no estado do Rio de Janeiro, na área de abrangência do Subprojeto de Geografia da UERJ- FFP

Fundamentação Teórica

Na dissertação aqui apresentada fez-se o esforço de explanar o nascimento do projeto de formação de professores nas universidades brasileiras, em especial os de Geografia e os arranjos de políticas públicas para atender tais demandas, analisando os documentos e



legislação existente ao longo da história das políticas públicas educacionais brasileiras. Não apenas a origem dessas ações, mas os reflexos que se materializaram em textos, discursos e políticas no seio da sociedade brasileira como o decreto da criação da USP, que traz em sua escrita a separação da Faculdade de Filosofia, Ciências e Letras e o Instituto de Educação ou mesmo documentos mais recentes como a Lei nº 13.005/14 que aprova o Plano Nacional de Educação 2014-2024.

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

Exercitando o “raciocínio geográfico”, para assim atuar de maneira eficaz no espaço, a analisando o subprojeto de Geografia do PIBID da UERJ-FFP, e ainda, apresentando seu caráter formativo baseado na educação histórico-crítica de Dermeval Saviani, visando a articulação da tríade prática-teoria-prática que se efetiva em diálogo da universidade com a escola favorecendo as práticas vivenciadas nelas para assim atuar de maneira eficaz no espaço, articulando o espaço “vivido ao percebido e ao produzido” à prática social, buscando a formação docente crítica e atuante, característica genuína tendo em vista o histórico de lutas vivenciadas para a manutenção da UERJ- FFP.

Resultados Obtidos

Os resultados obtidos pelos questionários aplicados destacam que a maior parte dos supervisores e supervisoras do subprojeto de Geografia, 60%, se formou na UERJ-FFP. Do total de professores questionados, 80% cursaram apenas a licenciatura. que a maior parte dos professores supervisores, 80% deles, cursaram apenas a licenciatura, 60% deles na FFP, que possui um curso que apresenta em seu PPP o cuidado de atrelar as disciplinas duras de Geografia a prática docente desde o primeiro período do curso. Outro dado importante é que nenhum deles possui apenas o bacharelado. Mais da metade dos professores supervisores que estiveram atrelados ao subprojeto formaram-se recentemente. E sob a égide da reforma curricular do PPP da UERJ- FFP de 2006 ou de outros PPP's que já traziam as reformas curriculares com a prática curricular inserida em seu projeto ou que tivessem o questionamento do modelo “3+1”.

Quando questionados sobre sua formação na graduação, e o que foi mais adequado à sua preparação para o exercício do magistério nas escolas públicas, os supervisores e supervisoras apontaram que a maior contribuição para o exercício do magistério durante a graduação foi o estágio Supervisionado. Com 41,2% dos apontamentos, o Estágio Supervisionado ou a Prática de Ensino foi seguido com 23,5% às próprias disciplinas cursadas ao longo de sua trajetória na graduação. Empatados com 11,8%, a participação em eventos e congressos durante a graduação e outras atividades, na qual, no primeiro item foram citados o FALA PROFESSOR, o ENPEG e o ENG

Fica clara a relevância do Estágio Supervisionado ou Prática de Ensino para todos os estudantes licenciandos e a relevância dessas disciplinas para o seu primeiro contato com a realidade escolar.

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

Entre os supervisores e supervisoras que apontaram o Estágio Supervisionado como insuficiente, a justificativa foi que os estágios foram de mera observação, portanto, enquanto licenciandos e licenciandas, os mesmos não tiveram maior envolvimento com os afazeres do professor. Os supervisores e as supervisoras que apontam o Estágio Supervisionado ou a Prática de Ensino como suficientes afirmam que esta observação leva ao contato inicial com o ambiente escolar, o que possibilita sentir diversos elementos do cotidiano. Outro destaque foi a importância de ter o professor ou a professora lecionando a disciplina na universidade que a conduzisse com acompanhamento as unidades escolares.

Um destaque nas respostas que foi unânime, é que esta disciplina é de fundamental importância, visto que permite ao licenciando ou licencianda vivenciar as primeiras impressões do seu futuro ambiente de trabalho, agora na condição de docente.

No segundo bloco do questionário foi tratado a formação continuada desses profissionais. Para eles as atividades mais contribuirão para sua formação continuada na escola em que foi Supervisor ou Supervisora PIBID em quase 30% das vezes a formação continuada



em seu ambiente de trabalho ocorreu por outras atividades, oriundas do PIBID, entre elas, cursos e atividades em diálogo com a universidade. Vale ressaltar que o processo de formação continuada para professores da escola e da universidade não foi um aspecto explicitado entre os objetivos centrais do Programa, não aparecendo entre os objetivos explicitados no programa.

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

Outra questão sinalizada pelos questionários é a rara ou ausente oferta de cursos de capacitação e formação continuada aos professores e professoras na escola. Em geral, quando ocorrem são pontuais e eventuais. Para Tardif (2010), um dos problemas que afetam a formação continuada dos professores e professoras é justamente o fato de, muitas vezes, estarem afastados do seu ambiente de trabalho, das suas experiências e suas práticas. Negligenciar a formação continuada pode limitar sua capacidade criativa e reflexiva tolhendo seu aprimoramento.

O terceiro bloco teve como objetivo identificar a importância do PIBID na transformação das práticas docentes, em diversos prismas: em sua formação, no cotidiano escolar e na compreensão das práticas que norteiam o desenvolvimento formativo.

Quando questionados sobre os números de projetos feitos nas escolas contempladas pelo PIBID, 60% dos professores e professoras supervisores apontaram mais de 10.

É possível constatar, portanto, o grande número de atividades que foram propostas e implementadas nas escolas contempladas pelo programa. Na questão de número 11 apareceram como destaque nos diversos questionários, as Oficinas Pedagógicas organizadas em conjunto com a universidade.

Foi questionado se os professores supervisores consideravam o PIBID como formação continuada e apenas um dos professores não considerou o PIBID como projeto que também envolve sua formação continuada. Para o professor 1, o PIBID “permite no contato com os bolsistas (e) na orientação aprofundar e rever conteúdos formativos”; para o professor 2, “diminui a distância entre a universidade e a escola no cotidiano de professores já formados”; para o professor 4, “ajudou a repensar e refazer a minha prática em sala”. A formação

continuada não foi objeto vislumbrado quando o PIBID teve seu primeiro Edital publicado e permanece sob esta ótica para a CAPES.

A formação continuada tem sido fruto de diversos embates dentro dos estudos de formação de professores e professoras, criando ambiguidades e contrapontos, no que se refere ao caráter dessas formações e explicitando tensões. Cardoso (2006) destaca que a formação continuada vem sendo tratada com a finalidade de suprir as necessidades contemporâneas, que podem ser, por exemplo, a preparação para o mercado de trabalho; a especialização da mão de obra, ou sua polivalência; a utilização de instrumentos tecnológicos, ou seja, para dar conta da produção capitalista do espaço no meio técnico- científico- informacional. Mas esta pode ser apenas uma das faces.

A escola é um espaço de conflitos, tensões, mas também de resistência. Por ela e por meio dela, os professores podem mediar o conhecimento sistematizado aos sujeitos envolvidos na aprendizagem para que eles possam se emancipar, criar autonomia, sabendo se situar no mundo. A pedagogia histórico-crítica propõe educar de forma a intervir sobre a sociedade, contribuindo para sua transformação.

Docentes e estudantes se encontram igualmente inseridos ou inseridas na prática social, ocupando, porém, posições distintas. Esta diferença de posicionamento é condição fundamental para que os mesmos encadeiem uma relação fecunda na compreensão e no encaminhamento de soluções das adversidades. E para que o professor possa assumir este papel, é preciso que o mesmo tenha uma formação inicial e continuada de qualidade mantendo-se ativo tanto no ensino quanto na pesquisa.

Lüdke e Cruz (2005) sinalizam que existe o distanciamento entre a pesquisa e a escola básica, que por sua vez, cria o hiato prejudicial ao desenvolvimento de pesquisas e de políticas. Da mesma maneira, o distanciamento entre a universidade, *locus* orgânico da formação inicial e continuada por meio das teorias, e a escola, espaço de trabalho e formação genuína por meio das práticas, acarreta prejuízos para o desenvolvimento das políticas curriculares de formação de professores, seja na modalidade inicial ou continuada. Este movimento contínuo entre universidade e escola básica, proporcionado pelo PIBID, tem essa relação intrínseca na sua existência pela aproximação entre as instituições e redes.

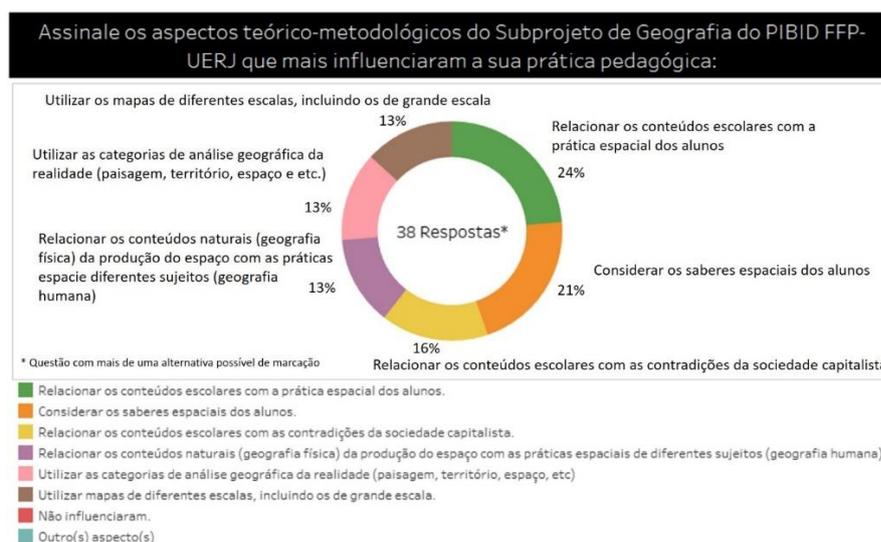
Quando questionados sobre as mudanças profissionais ou acadêmicas em sua carreira vinculadas a participação no PIBID foram apontados por 35,3%, apareceu nas respostas a



publicação de artigos. Revela-se, portanto, a importância do subprojeto ao incentivar ou mesmo proporcionar aos professores supervisores a experiência da escrita acadêmica, divulgação das práticas da escola, além da ponte dos professores da educação básica com a universidade. Em seguida, aparece a participação em Seminários, Encontros e Congressos, que estão ligados a resposta anterior. A divulgação das práticas e o exercício de erudição mais uma vez aparece em destaque, empatado com a participação em reuniões relacionadas à Gestão na escola. Neste sentido, registra a preocupação com a implementação de práticas curriculares. 11,8% apontam ainda a progressão na Carreira docente em função das atividades do PIBID.

Ao serem questionados sobre aspectos teórico-metodológicos do Subprojeto de Geografia do PIBID UERJ-FFP que mais influenciaram a sua prática pedagógica, os professores supervisores apontaram os seguintes resultados:

Quais aspectos teóricos – metodológicos do Subprojeto de Geografia do PIBID UERJ- FFP mais influenciaram sua prática pedagógica



Fonte: SIMAS, Debora Cristina Vieira de. 2018. Elaborado para este trabalho.

O primeiro aspecto destacado foi a relação entre os conteúdos escolares com a prática espacial dos alunos, neste sentido, pode-se verificar que os conteúdos escolares foram apresentados de maneira mais próxima a realidade dos alunos, visto que passaram a ter maior relação com sua prática.

O segundo aspecto destacado foi a consideração dos saberes espaciais dos alunos. Ou seja, as aulas foram elaboradas tendo em vista os saberes trazidos pelos alunos das suas vivências a priori da escola ou mesmo planejadas para dar conta de questões levantadas pelos alunos.

Não foi apontado nenhum outro aspecto, nem apontado que o PIBID não tenha feito nenhuma influência na sua vida profissional.

Ao final dos questionários foi deixado espaço de preenchimento opcional para comentários ou observações que não tenham sido abordados. Em um dos questionários estava presente a seguinte ponderação pelo professor 3:

Acompanhei a formação de alguns professores de licenciatura bolsista do PIBID. A bagagem acadêmica e a experiência adquirida durante a prática do processo, nenhum Estágio Supervisionado de nenhuma universidade brasileira, dá. O profissional saía (até 2017), completamente formado no processo podendo ser facilmente absorvido pelo mercado brasileiro. Ele aprendia, planejar, executar, improvisar e estar hábil para todas as necessidades que ocorrem principalmente em escolas de periferia como a em questão. Em muitos momentos os pibidianos tinham que deixar seus impecáveis planejamentos de lado por causa das reais necessidades da escola, em muitos causados pela violência e insegurança de uma escola sem profissionais de apoio importantes como porteiros e inspetores. Sei que os profissionais que foram supervisionados por mim durante o projeto estão capacitados e com pontos à frente de seus concorrentes. O objetivo do PIBID deveria ser sempre o de preparar o bolsista, capacitá-los, preencher as lacunas deixadas pela formação. Sair do mundo acadêmico e vivenciar a realidade das escolas, principalmente as públicas do nosso imenso e diverso país.

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

Considerações finais

O caráter da formação de professores não é objeto de estudo recente, porém permanece contemporâneo e essencial para a educação. A presente pesquisadora se debruçou ao longo da dissertação em elucidar os diversos aspectos que envolvem a construção docente, em especial aqueles proporcionados pelo PIBID pelo olhar dos supervisores do subprojeto de Geografia da UERJ- FFP.

No percurso da pesquisa foi possível perceber que as definições e concepções de Geografia passaram a ser diretamente direcionadas a pensar o caráter almejado pelos cursos de Geografia e de como ensinar a disciplina nos diversos níveis educacionais, ressaltando a importância da concepção da estrutura curricular propostas pelas universidades.

Levando em conta que a educação tem sido bombardeada por organizações públicas e privadas de interesses escusos e obscuros e se configurado em mercado lucrativo, em que terceirizações políticas e reformas educacionais vêm ganhando espaço, principalmente em



países emergentes como o Brasil, pode-se afirmar que o modelo do PIBID é revolucionário e o mais democrático programa já implementado para formação de professores.

Seja por sua abrangência ou diversidade de atuação, o PIBID se mostrou uma política de atuação incisiva em diversos problemas que vêm se desenhando historicamente na educação. Não apenas nos de formação inicial docente, como era previsto pelo programa, mas também de formação continuada de professores regentes atuantes na educação básica, portanto esta política pública gerou esmero na relação entre universidade, escola e comunidade.

Tal informação foi perceptível pela análise das publicações nas três edições do ENPEG que ocorreram durante a vigência do programa, mesmo com a conjuntura econômica desfavorável com cortes de verba e sucessivos golpes, cortes, enxugamentos, cancelamentos, suspensões e modificações feitas no programa a revelia de seus participantes.

O PIBID apresentou uma série de problemas durante a sua implementação e sofreu duros e expressivos cortes de financiamento e custeio, precarizando a condição de permanência do mesmo. Além disso, a própria vigência e renovação do programa foi ameaçada ao longo dos anos, produzindo inquietações, protestos e acalorados debates. Os receios sobre condições conjunturais enfrentadas pelo país abarcaram diversas políticas educacionais, incluindo o PIBID.

Os integrantes e defensores deste programa vêm se apresentando com caráter combativo, lutando por sua manutenção visto a iminência de mais cortes e reformulação de sua proposta. Em diversos eventos acadêmicos como ENG e ENPEG, o debate acerca da relevância do programa foi ativo, além das diversas mídias e grupos organizados, a exemplo, o ForPibid, em que foram manifestadas o receio da reformulação e novos cortes

O medo da redução de bolsas e recursos e a defesa da ampliação do projeto, por exemplo, foram assuntos latentes no discurso dos participantes, nos questionários e eventos acadêmicos. E neste sentido emergiu um forte debate acerca do significado do programa no processo formativo dessas pessoas.

As respostas dos professores supervisores aos questionamentos levantados foram substanciais e imprescindíveis à análise e a compreensão do processo de desenvolvimento do PIBID no subprojeto pesquisado. Evidenciou-se que o PIBID tem potencialidade formadora não apenas para os Iniciantes na Docência, mas também para os professores da educação básica, expandindo a proposta inicial do programa.

Na proposta do subprojeto de Geografia do PIBID-UERJ-FFP, o ensino de Geografia faz sentido quando o professor utiliza-se da práxis vinculada às práticas espaciais. Relaciona a forma ao conteúdo para passar ao saber espacial e ao conhecimento científico, partindo de nexos com a realidade vivida pelos sujeitos envolvidos e abarcados pelo programa.

Nesta sequência, a presente pesquisadora questionou os professores supervisores que atuam no PIBID para melhor entender sua atuação no programa e suas influências na atuação docente por ele possibilitadas. Foi constatado que os sujeitos envolvidos defendem a manutenção do programa e fazem apontamentos para seu aprimoramento.

Constata-se que o PIBID tem poder, atribuição, inserção e características essenciais para ser uma política abraçada pelas secretarias de educação como parte das práticas formativas dos seus professores e que efetivamente carece de ampliação e aumento de investimentos que poderiam ser apresentados na forma de incentivo financeiros para fins acadêmicos, tais como, congressos, eventos, financiamento de pesquisa, entre outras possibilidades de custeio.

A defesa de políticas educacionais contextualizadas com o fazer pedagógico tratando a formação de professores como algo contínuo, permanente e associando a universidade e escola básica é essencial para o êxito. Se a universidade pretende atrelar ensino, pesquisa e extensão, principalmente na educação, é essencial dialogar com aqueles que vivem o cotidiano da escola e podem atuar de maneira direta em sua base.

Com esta pesquisa pode-se defender ainda que o PIBID é o que o fazem ser. É pelo comprometimento dos envolvidos que a formação se realiza. É essencial que os envolvidos estejam comprometidos com sua prática para que os processos formativos aconteçam de maneira plena e integrada. Ou seja, não basta que PIBID ou quaisquer outras políticas sejam implementadas sem que haja o cuidado neste processo. Somente os documentos não garantem o sucesso do programa, fazendo-se necessário o comprometimento, estudos contínuos e reflexões acerca das práticas individuais e coletivas.

Nesta lógica, reconhece que a abertura ao diálogo e a participação democrática no programa, nas proposições e decisões, além da autonomia que os professores supervisores têm para trabalhar junto aos coordenadores de área, fomentou, gradativamente, o interesse e a responsabilidade dos participantes do programa, potencializando os processos formativos.

Fica evidente que o conceito de formação continuada mostra-se mais amplo do que os meros cursos de capacitação ou eventos pontuais, ou mesmo a proposta rasa de superação de



lacunas deixadas pela formação inicial. A formação continuada precisa ser um processo dinâmico, processual e constante. Nessa perspectiva é que a nossa pesquisa analisou o que pensam os professores supervisores que participam do PIBID, as potencialidades do programa e suas contribuições a partir da experiência no subprojeto de Geografia da UERJ- FFP, confirmando tal concepção de formação continuada.

Referências bibliográficas

- ANDRÉ, Marli Eliza Dalmazo Afonso de. Estudo de caso em pesquisa e avaliação educacional. Brasília: Líber Livros, 2005.
- BRASIL, CONSELHO NACIONAL DE EDUCAÇÃO. CONSELHO PLENO. RESOLUÇÃO CNE/CP 1. Institui Diretrizes Curriculares Nacionais para a Formação de Professores da Educação Básica, em nível superior, curso de licenciatura, de graduação plena, de 18 de fevereiro de 2002. Disponível em: http://portal.mec.gov.br/cne/arquivos/pdf/rcp01_02.pdf . Acesso em 20/05/2019.
- BRASIL. Lei de Diretrizes e Bases da Educação Nacional. Lei número 9394, 20 de dezembro de 1996.
- BRASIL. Presidência da República. Casa Civil. Subchefia para Assuntos Jurídicos. LEI Nº 13.005. Aprova o Plano Nacional de Educação - PNE e dá outras providências. De 25 de junho de 2014.
- CARDOSO, Edilza Maria de Souza. Formação Continuada de Professores: Uma repercussão na prática pedagógica. Dissertação de Mestrado. Faculdade de Educação, UFF, 171p. 2006
- FUNDAÇÃO CARLOS CHAGAS. Um estudo avaliativo do Programa Institucional de Bolsa de Iniciação à Docência (Pibid). / Bernardete A. Gatti; Marli E. D. A. André; Nelson A. S. Gimenes; Laurizete Ferragut, pesquisadores. – São Paulo: FCC/SEP, 2014.
- LEFBREVE, HENRY. Lógica formar, lógica dialética. Civilização brasileira. 5. edicao. Rio de janeiro, 1991.
- LÜDKE, Menga. CRUZ, Giseli Barreto da. Aproximação universidade e escola de educação básica pela pesquisa. Cadernos de Pesquisa, v. 35, n. 125, p. 81-109, maio/ago. 2005.
- MOREIRA, R. (2013). Uma ciência das práticas e saberes espaciais. Texto digitado.
- PPP – Projeto Político Pedagógico. Reforma Curricular. Curso de Licenciatura Plena em Geografia – UERJ- FFP, 2006.
- SAVIANI, D. (1984) Escola e Democracia: teorias da educação, curvatura da vara, onze teses sobre educação e política. São Paulo: Cortez/Autores Associados
- _____. Demerval. Pedagogia Histórico-Crítica: primeiras aproximações. 8. ed. Campinas: Autores Associados, 2003. (Coleção Educação Contemporânea)
- STAKE, R. E. Case Studies. In: Denzin, N. K.; Lincoln, Y. S. (ed.) Handbook of qualitative research. Newbury Park: SAGE Publications, 1994: 236-247.
- TARDIF, Maurice. Saberes docentes e formação profissional. 11.ed. Petrópolis, RJ: Vozes, 2010. 325 p.