



UNIVERSIDADE FEDERAL DE SÃO CARLOS
CENTRO DE EDUCAÇÃO E CIÊNCIAS HUMANAS
PROGRAMA DE PÓS-GRADUAÇÃO EM EDUCAÇÃO



GLAUBER BARROS ALVES COSTA

**CARTOGRAFIAS DO PROGRAMA INSTITUCIONAL DE BOLSA DE INICIAÇÃO
À DOCÊNCIA (PIBID) DE GEOGRAFIA NO BRASIL: O DESENHO DA POLÍTICA
PÚBLICA E SEUS SABERES**

São Carlos, SP
2019

UNIVERSIDADE FEDERAL DE SÃO CARLOS
CENTRO DE EDUCAÇÃO E CIÊNCIAS HUMANAS
PROGRAMA DE PÓS-GRADUAÇÃO EM EDUCAÇÃO

GLAUBER BARROS ALVES COSTA

**CARTOGRAFIAS DO PROGRAMA INSTITUCIONAL DE BOLSA DE INICIAÇÃO
À DOCÊNCIA (PIBID) DE GEOGRAFIA NO BRASIL: O DESENHO DA POLÍTICA
PÚBLICA E SEUS SABERES**

Tese apresentada ao Programa de Pós-Graduação em Educação, da Universidade Federal de São Carlos, como parte das exigências para obtenção do título de doutor em Educação na Linha de pesquisa Estado, Política e Formação Humana.

Orientação: Profa. Dra. Maria Iolanda Monteiro

São Carlos, SP
2019

Barros Alves Costa, Glauber

CARTOGRAFIAS DO PROGRAMA INSTITUCIONAL DE BOLSA DE INICIAÇÃO À DOCÊNCIA (PIBID) DE GEOGRAFIA NO BRASIL: O DESENHO DA POLÍTICA PÚBLICA E SEUS SABERES / Glauber Barros Alves Costa. -- 2019.

296 f. : 30 cm.

Tese (doutorado)-Universidade Federal de São Carlos, campus São Carlos, São Carlos

Orientador: Maria Iolanda Monteiro

Banca examinadora: Maria do Carmo de Sousa, Geísa Flores Mendes, Maria Cristina Galan Fernandes, Ione Santos Rocha Cabral

Bibliografia

1. Formação Docente. 2. Políticas Públicas. 3. PIBID. I. Orientador. II. Universidade Federal de São Carlos. III. Título.

Ficha catalográfica elaborada pelo Programa de Geração Automática da Secretaria Geral de Informática (SIn).

DADOS FORNECIDOS PELO(A) AUTOR(A)

Bibliotecário(a) Responsável: Ronildo Santos Prado – CRB/8 7325

GLAUBER BARROS ALVES COSTA

CARTOGRAFIAS DO PROGRAMA INSTITUCIONAL DE BOLSA DE INICIAÇÃO À
DOCÊNCIA (PIBID) DE GEOGRAFIA NO BRASIL: O DESENHO DA POLÍTICA
PÚBLICA E SEUS SABERES

Tese apresentada ao Programa de Pós-
Graduação, para defesa em doutorado. Linha de
pesquisa Estado, Política e Formação Humana.
Universidade Federal de São Carlos.

Orientadora

Profa. Dra. Maria Iolanda Monteiro
UFSCAR

Examinadora interna

Profa. Dra. Maria do Carmo de Sousa
UFSCAR

Examinadora externa

Profa. Dra. Geísa Flores Mendes
UESB

Examinadora interna

Profa. Dra. Maria Cristina Galan Fernandes
UFSCAR

Examinadora Externa

Profa. Dra. Ione Santos Rocha Cabral
IFBA



UNIVERSIDADE FEDERAL DE SÃO CARLOS

Centro de Educação e Ciências Humanas
Programa de Pós-Graduação em Educação

Folha de Aprovação

Assinaturas dos membros da comissão examinadora que avaliou e aprovou a Defesa de Tese de Doutorado do candidato Glauber Barros Alves Costa, realizada em 13/03/2019:

Prof. Dra. Maria Iolanda Monteiro
UFSCar

Prof. Dra. Ione dos Santos Rocha Cabral
UESB

Prof. Dra. Geisa Flores Mendes
UESB

Prof. Dra. Maria do Carmo de Sousa
UFSCar

Prof. Dra. Maria Cristina da Silveira Galan Fernandes
UFSCar

Certifico que a defesa realizou-se com a participação à distância do(s) membro(s) Ione dos Santos Rocha Cabral, Geisa Flores Mendes e, depois das arguições e deliberações realizadas, o(s) participante(s) à distância está(ão) de acordo com o conteúdo do parecer da banca examinadora redigido neste relatório de defesa.

Prof. Dra. Maria Iolanda Monteiro

Bluesman

Eu amo o céu com a cor mais quente
Eu tenho a cor do meu povo, a cor da minha gente
Jovem Basquiat, meu mundo é diferente
Eu sou um dos poucos que não esconde o que sente
Choro sempre que eu lembro da gente
Lágrimas são só gotas, o corpo é enchente
Exagerado eu tenho pressa do urgente
Eu não aceito sua prisão, minha loucura me entende
Baby, nem todo poeta é sensível
Eu sou o maior inimigo do impossível
Minha paixão é cativo, eu me cativo
O mundo é lento ou eu que sou hiperativo, oh?

Trecho da música Bluesman, de Baco Exu do Blues, artista e poeta da nova geração baiana.

Dedico este trabalho aos meus pais, meus irmãos, meu sobrinho e meus amigos. Dedico principalmente a todos os sujeitos da Educação e dos programas desenvolvidos nas escolas brasileiras que lutam e reconhecem, todos os dias, a importância de uma educação livre, emancipadora e crítica para a construção da sociedade. Que possamos, unidos, ser resistência na defesa pela Educação. Que possamos, juntos, construir cotidianamente uma educação capaz de formar para emancipação humana e liberdade, combatendo preconceitos e estereótipos e promovendo uma formação capaz de construir novos paradigmas e lutas.

AGRADECIMENTOS

Sonhar o sonho impossível,
Sofrer a angústia implacável,
Pisar onde os bravos não ousam,
Reparar o mal irreparável,
Amar um amor casto à distância,
Enfrentar o inimigo invencível,
Tentar quando as forças se esvaem,
Alcançar a estrela inatingível:
Essa é a minha busca.

Trecho de Dom Quixote – Miguel de Cervantes

Durante o III Encontro do PIBID na Universidade Estadual do Paraná (UNESPAR), em 2014, o professor Antonio Nóvoa explicou o significado e a importância de agradecer usando o tratado da gratidão de São Tomás de Aquino. Ele explicou que existem três níveis de Gratidão: o nível superficial, de reconhecimento; o nível intermediário, que é o do agradecimento, e o terceiro nível que é o mais profundo, o nível do vínculo de se sentir vinculado. É nesse estágio que você deve se sentir comprometido com as pessoas, seria o Obrigado. Portanto, o Obrigado quer dizer fico obrigado, vinculado a estas pessoas e sujeitos que aqui agradeço, e que estabeleço um vínculo de gratidão no nível mais profundo, pois a pesquisa e a escrita de uma tese, apesar de solitária em alguns momentos, é também coletiva em tantos outros.

Aos amores...

Tudo no mundo é frágil, tudo passa...
Quando me dizem isto, toda a graça
Duma boca divina fala em mim!
E, olhos postos em ti, digo de rastros:
Ah! podem voar mundos, morrer astros,
Que tu és como Deus: princípio e fim!...
Trecho de Fanatismo – Florbela Espanca

Obrigado à minha família, especialmente à mainha Leide Barros, por ter me ensinado a ter empatia, pois foi essa empatia que me fez ver o quanto o PIBID era transformador na vida de alguns alunos e isso me despertou o interesse por esse objeto. Ao paiinho Zuwilson Costa, que me ensina todos os dias que é importante amadurecer, mas, ao mesmo tempo, sempre ter tempo para ser criança. Aos meus irmãos Gláucia Barros e Navar Delanne, e ao meu sobrinho lindo, Benjamin Barros, que nasceu quando eu estava em Portugal fazendo o

estágio doutoral e só o conheci três meses depois, me trazendo beleza e sopros de alegria nos dias árduos de pesquisa.

Obrigado à minha companheira e meu amor, Ana Luiza Salgado, pela partilha, pelo carinho, pelo amor, pelas viagens, pelo feminismo e pela luta, pois é muito bom ter alguém em quem se possa confiar e para quem se entregar. Melhor ainda quando esse alguém partilha dos mesmos desejos, sonhos, profissão e lutas. Que juntos possamos lançar olhares mais empáticos e amorosos aos que nos acompanham!

Aos amigos...

Já chamei pessoas próximas de “amigo” e descobri que não eram...
Algumas pessoas nunca precisei chamar de nada e sempre foram e serão especiais para mim.
Não me dêem fórmulas certas, porque eu não espero acertar sempre.
Não me mostre o que esperam de mim, porque vou seguir meu coração!
Não me façam ser o que não sou, não me convidem a ser igual, porque sinceramente sou diferente!
Não sei amar pela metade, não sei viver de mentiras, não sei voar com os pés no chão.
Sou sempre eu mesma, mas com certeza não serei a mesma para SEMPRE!
Autora desconhecida

Aos meus amigos, Magna Andrade e Cleiton Guaragni, pelo tempo que vivemos e compartilhamos juntos entre Ribeirão Preto e São Carlos; pela amizade eterna.

Ao meu amor, Tata Valéria, de agora, de antes e de sempre! Meu muito obrigado!

Aos amigos da Bahia e do mundo, Daniella Magalhães, Mariana Ferraz, Marcos Vinicius Góes, Kiko, Mirna Poliana, Luciano Amaral, Núbia Lafaette, Denny Fábio e Ione Santos, por sempre compartilharem um pouco da vida comigo.

À UNEB, a instituição em que trabalho e na qual luto todos os dias pela ideia de uma Educação Superior pública e de qualidade. Obrigado aos colegas do Campus VI, principalmente à Luciana Correa, à Gabriela Silveira, ao Júnio Pimentel, à Juliane Amorim e, em especial, aos colegas do Colegiado de Geografia.

À UFSCAR, instituição que me recebeu para desenvolver minha pesquisa, e à Sanca, cidade que me apresentou colegas incríveis, como Maria Tereza Fernandino, Sandra Moraes, Ana Carolina Mazini, Tyler Strobl, Amy Lisabeth, Joyce Estacheski, Hamilton Vieira, Karina Machado e Katya Mejia.

À Suely Colello e Napoleão Fernandes pelo apoio e socorro no início da mudança para São Carlos, sem o apoio de vocês teria sido mais difícil.

Agradeço à orientadora Professora Doutora Maria Iolanda Monteiro, pelo cuidado e dedicação à leitura e à orientação deste trabalho, principalmente, por sempre ter tido uma

escuta colaborativa e estar aberta às trocas teóricas, respeitando não só minha condição de aprendiz, mas também de parceiro e colega de pesquisa - algo raro no meio acadêmico.

À família Barros e à família Costa, meus agradecimentos às minhas avós e meus avôs (*in memoriam*), tias e tios, primas e primos. Todos que participaram da minha formação de forma direta ou indireta.

À Lisboa...

Pelo Tejo vai-se para o mundo.
Para além do Tejo há a América
E a fortuna daqueles que a encontram.
Ninguém nunca pensou no que há para além
Do rio da minha aldeia.
O rio da minha aldeia não faz pensar em nada.
Quem está ao pé dele está só ao pé dele.

Trecho de: Pelo Tejo vai se ao mundo! De Alberto Caeiro – Fernando Pessoa

Aos amigos de Lisboa, da travessa da Madalena, número 16, Jerry Guimarães e Nélia Moreira, e aos amigos da cidade e das aventuras lisboetas, Mariana Cicuto, Patrícia Galvão, Ives Tavares e Felipe Reblin.

À ULISBOA, por ter acolhido no IGOT o meu projeto de estágio doutoral, na pessoa do professor Doutor Sergio Claudino, que foi um grande mestre nos quase cinco meses de vivências em Lisboa, pelas andanças e diálogos que foram essenciais para este trabalho ser escrito.

Às instituições...

No fundo, no fundo,
bem lá no fundo,
a gente gostaria
de ver nossos problemas
resolvidos por decreto
a partir desta data,
aquela mágoa sem remédio
é considerada nula
e sobre ela — silêncio perpétuo
Trecho de Bem no fundo. De Paulo Leminski

À CAPES, pela bolsa para o doutorado sanduíche em Portugal, e por ter disponibilizado os documentos para a pesquisa de forma ágil e correta, pois poder ter acesso à informação foi essencial para que esta pesquisa acontecesse.

À UNEB, pela bolsa para desenvolver o doutorado em São Carlos. Nos tempos em que vivemos, em um país tão desigual, receber bolsas para formação docente e pesquisadora é um privilégio, e por isso reconheço na UNEB a importância da sua política de qualificação e valorização do professor.

Aos profissionais da Educação...

Os livros sabem de cor
milhares de poemas.
Que memória!
Lembrar, assim, vale a pena.
Vale a pena o desperdício,
Ulisses voltou de Tróia,
assim como Dante disse,
o céu não vale uma história.
um dia, o diabo veio
seduzir um doutor Fausto.
Byron era verdadeiro.
Fernando, pessoa, era falso.
Mallarmé era tão pálido,
mais parecia uma página.
Rimbaud se mandou pra África,
Hemingway de miragens.
Os livros sabem de tudo.
Já sabem deste dilema.
Poema: M de memória, Paulo Leminski

Agradeço aos coordenadores do PIBID de Geografia, espalhados pelo Brasil, que aceitaram participar da pesquisa contribuindo para que esse objeto fosse desvelado.

Agradeço à Professora Doutora Maria do Carmo de Sousa, por ter participado da qualificação, pelo cuidado na leitura e pela participação na defesa.

Agradeço à Professora Doutora Maria Cristina Galan Fernandes, por ter aceitado participar da banca de defesa desta tese, trazendo contribuições e discussões relevantes.

Agradeço à Professora Doutora Geísa Flôres Mendes, pela disposição em participar deste processo na qualificação, pelo cuidado em ler e contribuir com este trabalho e por participar também do processo de defesa.

Agradeço à Professora Doutora Ione Santos Rocha Cabral, pela amizade, cuidado e pela atenção em participar do processo de leitura, contribuindo com valiosas sugestões durante a defesa.

Agradeço às professoras suplentes da banca, Professora Doutora Gabriela Silveira, na qualificação, e Professoras Doutoras Luciana Oliveira e Maria Cristina Bezerra, na defesa.

Agradeço aos meus alunos e ex-bolsistas do meu subprojeto do PIBID de Geografia da UNEB, campus VI, que, com suas histórias de vida, suas conquistas e fracassos, seus sonhos e desejos, me despertaram para que eu pudesse encontrar um objeto de estudo tão importante e relevante para a ciência brasileira.

Obrigado a todos os que contribuíram direta ou indiretamente neste processo. Não somos os mesmos depois dessa experiência, pois não cabemos mais em nós mesmos: refletimos constantemente sobre a teoria e o nosso papel como pesquisador, e repensamos o nosso lugar no mundo. Sobre lugares, agradeço com as palavras de José Saramago, quando reflete: “O lugar estava ali, a pessoa apareceu, depois a pessoa partiu, o lugar continuou, o lugar tinha feito a pessoa, a pessoa havia transformado o lugar” (Palavras para uma cidade – 2008).

RESUMO

A tese central da pesquisa se propôs a analisar o Programa Institucional de Bolsas de Iniciação à Docência (PIBID), entendendo o seu papel como política pública, além de refletir sobre os saberes dos subprojetos e dos (as) coordenadores (as) do programa e quais saberes emergem e são mobilizados durante a execução do programa. Tendo as análises feitas dos subprojetos de Geografia de todo o território nacional e as entrevistas com os coordenadores (as) elaboradores (as) desses subprojetos foi desenvolvida uma pesquisa de cunho documental e posteriormente de campo e exploratória. Analisamos os subprojetos do PIBID de Geografia selecionados pelo edital 2013, pois este foi o edital que mais teve subprojetos de Geografia inscritos e que foram executados durante a confecção da tese, visto que ele vigorou de 2014 a fevereiro de 2018. Ainda, analisamos como o PIBID se organiza no país e como acontece a política de formação de professores no Brasil. Após a análise dos subprojetos, foi feita a categorização dos mesmos de acordo com as propostas e ideias que apresentaram. Dessa forma, em um universo de investigação menor, a pesquisa passou para a etapa exploratória, com entrevistas semiestruturadas. Foi realizada uma pesquisa de campo, com base em 5% dos subprojetos submetidos, entrevistando 09 coordenadores (as) dos subprojetos de Geografia para entender quais são os saberes docentes e ideias presentes nesses documentos. Como resultados, a investigação construiu uma pesquisa de doutorado que apresenta um olhar sob a formação docente em Geografia, tendo o PIBID como objeto central, apresentou-se aqui o programa como uma política pública essencial para formação nas licenciaturas e revelamos e defendemos o **saber de imersão**, categoria cunhada a partir da pesquisa. Constitui-se num estudo original em uma perspectiva de análise crítica sobre este tema, analisando o PIBID como política pública, programa de formação docente, programa de assistência estudantil e na relação da universidade com a escola. Foi possível perceber que os subprojetos do PIBID, em sua maioria, retratam o ensino da Geografia em uma perspectiva crítica apresentando as categorias geográficas na centralidade das propostas. Os resultados foram apresentados depois das análises feitas e desenvolvidos em mapas temáticos que revelam o PIBID como um necessário programa de formação. Percebemos também a construção e a movimentação de diversos saberes guiados pelos (as) coordenadores (as) para conceber os subprojetos, o que permitiu compreender os diversos reflexos e desdobramentos dessa política nas licenciaturas do Brasil, que são apresentados em mapas temáticos, gráficos, tabelas, figuras e quadros, além das análises coletadas das narrativas dos professores, mostrando e destacando a importância e necessidade do PIBID para a licenciatura brasileira.

Palavras-chave: Formação docente; Geografia; PIBID; Políticas Públicas; Saber de Imersão.

ABSTRACT

The proposal of this study rested in the interest in analyzing the Programa Institucional de Bolsas de Iniciação à Docência (Institutional Program of Scholarships for Teacher Formation) (PIBID), the largest teacher training policy program in the country, understanding its role as a public policy, as well as discussing and reflecting upon conceptions and knowledge of the subprojects and the coordinators of the program and discuss about the knowledges in the PIBID. Parting from the analyses completed on the subprojects of geography from around the country and the interviews with the coordinators of these subprojects, a documentary and later exploratory study was developed. The idea was to analyze the subprojects of the PIBID in Geography selected for the 2013 cycle, as this was the cycle with most geography subprojects registered and executed during the preparation of this thesis, as it was elaborated between 2014 and February of 2018. The study focused on the way in which the PIBID is organized throughout the country and how policy on teacher formation occurs. Following the analysis of the subprojects, a categorization of the former was conducted in accordance with the projects and the ideas presented. In this way, in a smaller universe of research, the study continued to the exploratory phase with semi-structured interviews. The thesis proposes a field study based on 5% of the submitted subprojects, interviewing the 09 coordinators to understand the teaching knowledge they held and that knowledge which is present in their projects. As a result, the investigation constructed a doctoral research project that presents a view of teaching formation in geography, with the PIBID as the central focus and guiding axis of the investigation, we are defending about **immersion knowledge**, the concept created in this research. So, we are showing an original research that we prove the PIBID is a important public policy, program to teachers trainee, student assistance and a important program to approximate university and schools. Therefore, an original study was proposed with a critical analysis perspective about this topic. It can be inferred that the subprojects of the PIBID primarily dealt with the teaching of geography, but a deviation in the formative function or even in the geographical science was observed in several subprojects. The development and mobilization of diverse areas of knowledge guided by the coordinators was observed to conceptualize the subprojects and thus various ideas about the reflection of this policy in Brazilian degrees can be understood. The results in this research appears like tematics maps, grafics, spread sheets and figures, the besides narratives collected from the coordinators, showing the importance for this program to the teacher training courses in Brazil.

Keywords: Teacher training. Geography. PIBID. Public policy. Immersion Knowledge.

RESUMEN

La propuesta de esta investigación surgió en el interés de analizar el Programa Institucional de Bolsas de Iniciação à Docência (Programa Institucional de Becas en la Iniciación de la Docencia) (PIBID), abarcando su posición como política pública, además de discutir y reflexionar sobre las concepciones y saberes de los sub proyectos y de los (as) coordinadores (as) del programa y los saberes emergentes y se movilizan durante la ejecución del programa. Tiendo análisis hechos de los proyectos de Geografía de todo el territorio nacional y de las entrevistas con los (as) colaboradores (as) de esos sub proyectos, fue desarrollada una investigación documental y posteriormente exploratoria. La idea fue analizar los sub proyectos del PIBID de Geografía seleccionados por la edición 2013, ya que este fue la edición que tiene más sub proyectos de Geografía inscritos, y que fueron ejecutados durante la realización de esta tesis, debido a que esta tesis tuvo una duración desde 2014 a febrero del 2018. La investigación también se enfocó de la manera como el PIBID se organiza en territorio nacional y como sucede la política de formación de profesores en el país. Después del análisis de los sub proyectos, fue elaborada la categorización de los mismo de acuerdo con las propuestas e ideas presentadas. De esa forma, en un universo de exploración menor, la investigación paso a una etapa exploratoria con entrevistas semi – estructuradas. En la tesis se propone una investigación de campo con base en 5% de los sub proyectos sometidos, entrevistando a los (as) colaboradores (as) para entender cuáles son los saberes docentes presentes en los proyectos y pensado por los mismos. Como resultado, la exploración construyó una investigación de doctorado que presenta una mirada sobre la formación docente en Geografía, tomando en cuenta el PIBID como objeto central se presentó aquí el programa como una política pública esencial para la formación en las licenciaturas y revelamos y defendemos el saber de inmersión, categoría acuñada a partir de la investigación. Se constituye en un estudio original en una perspectiva de análisis crítico sobre este tema, analizando el PIBID como política pública, programa de formación docente, programa de asistencia estudiantil y en la relación de la universidad con la escuela y eje orientador de la investigación, trazando una visión para un programa de formación poco analizada por la Universidad en sus programas de pos – graduación, por ser considerada una política resiente. Por tanto, fue propuesto un estudio original en una perspectiva de análisis crítica sobre este tema. Se puede inferir que los sub proyectos del PIBID en su mayoría representan la enseñanza de la Geografía, lo que permitió comprender los diversos reflejos y desdoblamientos de esa política en las licenciaturas de Brasil, que se presentan en mapas temáticos, gráficos, tablas, figuras y cuadros, además de los análisis recogidos de las narrativas de los profesores, mostrando y destacando la importancia y necesidad del PIBID para la licenciatura brasileña.

Palabras claves: Formación de docente. Geografía. Políticas Públicas. Saber de Inmersión

LISTA DE SIGLAS

AJES - Faculdades do Vale do Juruena

AL - Alagoas

AP - Amapá

AM - Amazonas

BA – Bahia

BDTD – Biblioteca Digital Brasileira de Teses e Dissertações

BNCC - Base Nacional Comum Curricular

CAPES - Comissão de Aperfeiçoamento de Pessoal do Nível Superior

CE – Ceará

CEFET – Centro Federal de Educação Tecnológica

CEG - Centro de Estudos Geográficos

CESA - Autarquia de Ensino Superior de Arcoverde

CESVASF - Centro de Ensino Superior do Vale do São Francisco

CUFISA - Centro Universitário Fundação Santo André

DCN - Diretrizes Curriculares Nacionais

EAD - Educação a Distância

EJA - Educação de Jovens e Adultos

EPT - Educação Profissional Tecnológica

EMC - Educação Moral e Cívica

ENADE - Exame Nacional de Desempenho dos estudantes

ENEM - Exame Nacional do Ensino Médio

ES - Espírito Santo

FABEJA - Faculdade de Formação de Professores de Belo Jardim

FAFIUV - Faculdade Estadual de Filosofia Ciências Letras União da Vitória

FAI - Centro Universitário de Adamantina

FESL - Faculdade São Luís de Jaboticabal

FFCL/USP- Faculdade de Filosofia Ciências e Letras da Universidade de São Paulo

FHC - Fernando Henrique Cardoso

FNDE - Fundo Nacional de Desenvolvimento da Educação

FIC - Faculdades Integradas Campo Grandense

FORPIBID - Fórum Nacional do Programa Institucional de Bolsas de Iniciação à Docência

FIES - Fundo de Financiamento Estudantil

FUNDEB - Fundo de Manutenção e Desenvolvimento da Educação Básica e de Valorização dos Profissionais da Educação

FUNDEF - Fundo de Manutenção e Desenvolvimento do Ensino Fundamental e de Valorização do Magistério

FURG - Universidade Federal do Rio Grande

GPS - Global Positioning System

GO - Goiás

IBGE - Instituto Brasileiro de Geografia e Estatística

IES- Instituições de Ensino Superior

IF – Instituto Federal

IFBA - Instituto Federal da Bahia

IFBAIANO - Instituto Federal Baiano

IFMG - Instituto Federal de Minas Gerais

IFPA - Instituto Federal do Pará

IFPE - Instituto Federal de Pernambuco

IFRN - Instituto Federal do Rio Grande do Norte

IFSP - Instituto Federal de São Paulo

IPCA - Índice de Preços ao Consumidor Amplo

IGOT - Instituto de Geografia e Ordenamento do Território

IHGB - Instituto Histórico Geográfico do Brasil

LIBRAS - Língua Brasileira de Sinais

LIFE - Laboratório Interdisciplinar de Formação de Educadores

MA - Maranhão

MEC - Ministério da Educação

MG - Minas Gerais

MP - Medida provisória

MT - Mato Grosso

MS - Mato Grosso do Sul

NTIC - Novas Tecnologias da Informação e da Comunicação

OBEDUC - Observatório da Educação

OSPB - Organização Social da Política Brasileira

PA - Pará

PARFOR - Plano Nacional de Formação de Professores da Educação Básica

PB - Paraíba

PCN - Parâmetros Curriculares Nacionais

PE - Pernambuco

PI - Piauí

PDSE/CAPES - Programa de Doutorado Sanduíche no Exterior da CAPES

PISA - Programa Internacional de Avaliação de Alunos

PIBIC - Programa Institucional de Bolsas de Iniciação Científica

PIBID - Programa Institucional de Bolsa de Iniciação à Docência

PPGE/UFSCAR - Programa de Pós-Graduação em Educação da UFSCAR

PNLD - Plano Nacional do Livro Didático

PR - Paraná

PRODOCENCIA - Programa de Consolidação das licenciaturas

PROIFES - Federação de Sindicatos de Professores de Instituições Federais de Ensino Superior

PROUNI - Programa Universidade para Todos

PUC/GO - Pontifícia Universidade Católica de Goiás

PUCCAMP - Pontifícia Universidade Católica de Campinas

PUC/NG - Pontifícia Universidade Católica de Minas Gerais

PUC/RJ - Pontifícia Universidade Católica do Rio de Janeiro

PUC/RS - Pontifícia Universidade Católica de Rio Grande do Sul

PUC/SP - Pontifícia Universidade Católica de São Paulo

REUNI - Programa de apoio a Planos de reestruturação e expansão das Universidades Federais

RJ - Rio de Janeiro

RP - Residência Pedagógica

RN - Rio Grande do Norte

RR - Roraima

RS - Rio Grande do Sul

SE - Sergipe

SESU - Secretaria de Educação Superior

SC - Santa Catarina

SIG - Sistema Internacional de Geoprocessamento

SISU - Sistema de Seleção Unificada

SMED/VCA - Secretaria Municipal de Educação de Vitória da Conquista

SP - São Paulo
TO - Tocantins
TIC - Tecnologias da Informação
UDF - Universidade do Distrito Federal
UNB - Universidade de Brasília
ULISBOA - Universidade de Lisboa
UPF - Universidade de Passo Fundo
URCA - Universidade Regional do Cariri
USC - Universidade do Sagrado Coração
UNISUL - Universidade do Sul de Santa Catarina
UNISO - Universidade de Sorocaba
UNITAU - Universidade de Taubaté
UNEAL - Universidade do Estado de Alagoas
UEA - Universidade do Estado do Amazonas
UNEB - Universidade do Estado da Bahia
UDESC - Universidade do Estado de Santa Catarina
UECE - Universidade Estadual do Ceará
UEFS - Universidade Estadual de Feira de Santana
UEG - Universidade Estadual de Goiás
UEL - Universidade Estadual de Londrina
UEM - Universidade Estadual de Maringá
UEMA - Universidade Estadual do Maranhão
UEMG - Universidade do Estado de Minas Gerais
UEMS - Universidade Estadual de Mato Grosso do Sul
UEPA - Universidade do Estado do Pará
UENP - Universidade Estadual do Norte do Paraná
UEPB - Universidade Estadual da Paraíba
UEPG - Universidade Estadual de Ponta Grossa
UERJ - Universidade do Estado do Rio de Janeiro
UERN - Universidade do Estado do Rio Grande do Norte
UERR - Universidade Estadual de Roraima
UESC - Universidade Estadual de Santa Cruz
UNEMAT - Universidade do Estado do Mato Grosso
UERJ - Universidade do Estado do Rio de Janeiro

UNESC - Universidade do Estado de Santa Catarina
UFAC - Universidade Federal do Acre
UFAL - Universidade Federal de Alagoas
UNIFAL - Universidade Federal de Alfenas
UFAM - Universidade Federal do Amazonas
UFAP - Universidade Federal do Amapá
UFBA - Universidade Federal da Bahia
UFC - Universidade Federal do Ceará
UFCG - Universidade Federal de Campina Grande
UFES - Universidade Federal do Espírito Santo
UFF - Universidade Federal Fluminense
UFFS - Universidade Federal da Fronteira Sul
UFG - Universidade Federal do Goiás
UFGD - Universidade Federal da Grande Dourados
UFJF - Universidade Federal de Juiz de Fora
UFMA - Universidade Federal do Maranhão
UFMG - Universidade Federal de Minas Gerais
UFMS - Universidade Federal do Mato Grosso do Sul
UFMT - Universidade Federal do Mato Grosso
UFOPA - Universidade Federal do Oeste do Pará
UFPA - Universidade Federal do Pará
UFPEL - Universidade Federal de Pelotas
UFPE - Universidade Federal de Pernambuco
UFPI - Universidade Federal do Piauí
UFPR - Universidade Federal do Paraná
UFRGS - Universidade Federal do Rio Grande do Sul
UFRJ - Universidade Federal do Rio de Janeiro
UFRR - Universidade Federal de Roraima
UFRRJ - Universidade Federal Rural do Rio de Janeiro
UFRN - Universidade Federal do Rio Grande do Norte
UFS - Universidade Federal de Sergipe
UFSCAR - Universidade Federal de São Carlos
UFSC - Universidade Federal de Santa Catarina
UFSJ - Universidade Federal de São João Del Rei

UFSM - Universidade Federal de Santa Maria
UFT - Universidade Federal de Tocantins
UFTM - Universidade Federal do Triangulo Mineiro
UFU- Universidade Federal de Uberlândia
UFV - Universidade Federal de Viçosa
UFVJM - Universidade Federal dos Vales de Jequitinhonha e Mucuri
UESPI - Universidade Estadual do Piauí
ULBRA - Universidade Luterana do Brasil
UNIFEV - Centro Universitário de Votuporanga
UNIFRA - Centro Universitário Franciscano
UNICASTELO - Universidade Camilo Castelo Branco
UNEB - Universidade do Estado da Bahia
UNESP - Universidade Estadual Paulista
UNICAMP - Universidade Estadual de Campinas
UNICENTRO - Universidade Estadual do Centro Oeste do Paraná
UNIMONTES - Universidade Estadual de Montes Claros
UNIOESTE - Universidade Estadual do Oeste do Paraná
USAID - *United States Agency for International Development*
USP - Universidade de São Paulo

LISTA DE TABELAS

Tabela 1 - Projetos do PIBID que tem subprojetos de Geografia aprovados pelo edital 2013, por região.....	82
Tabela 2 - Quantidade de PIBID de Geografia por níveis de atuação.....	197
Tabela 3 - Tipos de ensino do PIBID de Geografia no território nacional.....	199

LISTA DE QUADROS

Quadro 1 - Produção de pesquisas sobre o PIBID nos principais repositórios do país até 2016.....	85
Quadro 2 – Relação de coordenadores de subprojetos do PIBID de Geografia entrevistados para tese.....	100
Quadro 3 – Relação de universidades participantes do PIBID de Geografia contempladas pelo Edital nº 061/2013.....	177
Quadro 4 - Quadro síntese com os conteúdos encontrados nos subprojetos de Geografia submetidos ao Edital nº 061/2013.....	238
Quadro 5 - Relação de subprojetos do PIBID de Geografia que recebem críticas..	245

LISTA DE GRÁFICOS

Gráfico 1: Temáticas encontradas nos subprojetos dos PIBID de Geografia – edital 2013.....	230
Gráfico 2: Classificação dos subprojetos de geografia segundo a concepção de Geografia, Edital 2013.....	247

LISTA DE FIGURAS

Figura 1 - Fluxograma construído para apresentar a metodologia da pesquisa.....	40
Figura 2 - Fluxograma construído para apresentar a concepção de PIBID da pesquisa.....	81
Figura 3 - Fluxograma construído a partir da teoria de Teixeira (2002).....	111
Figura 4 - Fluxograma construído a partir da teoria de Teixeira (2002) apresentando o PIBID como política pública.....	112
Figura 5 – Fluxograma com temas encontrados nos projetos do PIBID de Geografia – edital 2013.....	225

LISTA DE MAPAS

Mapa 1- Distribuição dos cursos de Geografia, 2009.....	175
Mapa 2 - Distribuição do PIBID de Geografia por Estado – Edital de 2013.....	182
Mapa 3 - Distribuição do PIBID de Geografia por Município – Edital 2013.....	184
Mapa 4 - Distribuição das bolsas de Iniciação à Docência – Edital 2013.....	187
Mapa 5 - Distribuição das bolsas de supervisores do PIBID de Geografia – Edital 2013.....	191
Mapa 6 - Distribuição das bolsas de coordenadores do PIBID de Geografia – Edital 2013.....	194
Mapa 7 – Distribuição dos subprojetos do PIBID que acontecem na modalidade Educação Especial – Edital 2013.....	204
Mapa 8 – Distribuição dos subprojetos do PIBID que acontecem na modalidade Educação Profissional – Edital 2013.....	207
Mapa 9 – Distribuição dos subprojetos do PIBID que acontecem na modalidade Educação Jovens e Adultos – Edital 2013.....	209
Mapa 10 – Distribuição dos subprojetos do PIBID que acontecem na modalidade de Educação à Distância – edital 2013.....	214
Mapa 11 – Distribuição dos subprojetos do PIBID que atuam na Educação Infantil no território brasileiro – Edital 2013.....	217
Mapa 12 – Distribuição dos projetos do PIBID que trazem a Cartografia na temática e no escopo teórico – Edital 2013.....	233

SUMÁRIO

1	INTRODUÇÃO.....	26
2	DAS POLÍTICAS EDUCACIONAIS DE FORMAÇÃO DE PROFESSORES NO BRASIL À GEOGRAFIA ACADEMICA.....	44
	2.1 Projeto de educação no Brasil – Formação de professores de Geografia e Educação Básica.....	53
	2.2 A Geografia como ciência para a Formação de Professores.....	62
	2.2.1 Trajetórias da ciência geográfica no mundo e no Brasil.....	62
3	FORMAÇÃO DE PROFESSORES DE GEOGRAFIA: TRAJETÓRIAS E A ARTICULAÇÃO COM A EDUCAÇÃO BÁSICA.....	72
	3.1 O PIBID e o seu papel na formação de professores.....	72
	3.1.1 A produção acadêmica sobre PIBID de Geografia e o edital 061/2013 da CAPES.....	78
	3.2 Políticas públicas de formação docente e a conjuntura nacional.....	87
	3.3 De que política pública estamos falando? Concepções de políticas públicas educacionais.....	99
4	OS SABERES DOCENTES NA FORMAÇÃO DE PROFESSORES: DIÁLOGOS ENTRE CONCEPÇÕES E IDEIAS DOS COORDENADORES DOS SUBPROJETOS DE GEOGRAFIA E O SABER DE IMERSÃO COMO CATEGORIA EMERGENTE.....	130
	4.1 Saberes necessários ao professor de Geografia: O que a escola espera de um docente da ciência geográfica?.....	130
	4.2 Saberes e reflexões movimentados no PIBID de Geografia.....	145
	4.2.1 O saber de imersão: o conceito produzido a partir do PIBID.....	152
	4.2.2 A concepção de cidadania nos e dos professores de Geografia.....	158
5	CARTOGRAFIAS: A TERRITORIALIZAÇÃO DO PIBID DE GEOGRAFIA NO BRASIL.....	171
	5.1 O PIBID de Geografia e os cursos de licenciatura do Brasil: uma territorialização analítica.....	173
6	CONSIDERAÇÕES FINAIS.....	252
	REFERÊNCIAS.....	263
	APÊNDICES.....	280
	ANEXOS.....	281

1 INTRODUÇÃO

Que é necessário sair da ilha para ver a ilha, que não nos vemos se não nos saímos de nós, se não saímos de nós próprios (SARAMAGO, 1997, p. 136).

Vitória da Conquista, sudoeste da Bahia, em março de 2004.

Depois de uma hora de viagem entre o centro urbano e a zona rural, cheguei e entrei na escola para conversar com a diretora.

- Olá, a Secretaria Municipal de Educação (SMED) me enviou para assumir a vaga de professor. Mandaram-me pegar o horário e o programa curricular para começar na próxima semana!

- Não, você irá começar agora! Siga-me! – disse a diretora, sem muitas delongas.

Naquele momento começava um misto de ansiedade e angústia, e os pensamentos vinham à mente: começar agora? Como? E o planejamento? E o currículo? Enquanto caminhava pelo corredor abarrotado de alunos, era visível que a escola passava por falta de professores, mesmo tendo o ano letivo já se iniciado há semanas.

A porta se abre, era o oitavo ano (naquela época, sétima série). A diretora convida os que estavam fora da sala a entrar e diz:

- Esse é o novo professor de vocês! Ele vai dar aula de Geografia, Artes e Inglês!

Encarei a turma, e eles me mediram da cabeça aos pés. Aposto que ali se passavam vários pensamentos na cabeça dos estudantes, enquanto na minha cabeça só habitava um pensamento angustiante: “o que eu vou fazer?”.

A diretora se retirou da sala dizendo que retornaria dali a duas horas, para me levar para a próxima turma. Logo eu, que nem sabia como fui parar ali, nem o que fazer com aquela turma! Era difícil imaginar que existiam outras salas de aula para trabalhar, sem planejamento e preparação para aquele que seria o primeiro dia de muitos.

Com um pouco de medo, ansiedade, mas ao mesmo tempo orgulhoso de mim mesmo por ter chegado até ali, me dei conta de que, diante de mim, estava a minha primeira turma. Então pensei e perguntei aos alunos:

- O que vocês sabem sobre Geografia?

Assim começou a primeira aula da minha vida.

Depois, propus uma atividade pedagógica em que eles deveriam escrever um texto sobre o que pensavam da Geografia e compartilhar com os colegas que deveriam ir dando

continuidade ao texto iniciado! Debates os textos produzidos e discutimos sobre a Geografia e a importância dela na escola e na vida!

A partir daquele momento, reproduzi a mesma atividade nas outras salas que lecionei naquele dia, para quando, ao retornar para casa, eu pudesse ganhar tempo para elaborar e planejar adequadamente as próximas aulas.

Do momento dessa história até hoje muita coisa aconteceu na minha vida: me formei em Geografia na Universidade Estadual do Sudoeste da Bahia (UESB), *campus* de Vitória da Conquista (2005), fiz mestrado em Educação na Universidade Federal de Sergipe (UFS), em Aracaju (*campus* São Cristóvão) (2011), e fui admitido no concurso para a disciplina de Estágio e Ensino de Geografia da Universidade do Estado da Bahia (UNEB), no *campus* de Caetité, também em 2011. No ano seguinte, já como concursado, coordenei pela primeira vez o subprojeto¹ de Geografia do Programa Institucional de Bolsas de Iniciação à Docência (PIBID), do *campus* VI da UNEB. O subprojeto que coordenei era intitulado “Linguagens do Ensino de Geografia”, e por três anos e dois editais diferentes estive à frente do PIBID no *campus* da UNEB de Caetité.

Coordenar o PIBID de Geografia permitiu-me vivenciar diretamente um novo pensar formativo, fazendo-me entender o impacto direto de uma política pública que possibilitou compreender os meandros e as dificuldades das relações estabelecidas entre coordenador, universidade e Ministério de Educação (MEC). A formação em uma Geografia Crítica na UESB (primeira graduação) até a prática e o contato com teóricos da formação de professores de Geografia na UNEB (trabalho como docente) trouxe diversas inquietações e reflexões. As duas universidades públicas nas quais trabalhei me possibilitaram colocar em prática o desejo de uma formação em que eu acreditava, e o PIBID potencializou esse processo, principalmente pela perspectiva de uma articulação entre a universidade e a escola. Poderia eu trabalhar uma Geografia Crítica, que eu acredito e defendo, junto aos alunos do curso, de forma inovadora e diferenciada?

Nesse âmbito surgiu o PIBID, que me possibilitou oferecer formação na prática para os alunos do curso e me proporcionou, principalmente, apontar caminhos menos tortuosos para meus alunos. A partir do PIBID era possível ter outros “inícios” diferentes daquele que eu tive.

¹ Cada universidade envia um projeto de PIBID composto de um projeto geral introdutório e os vários subprojetos, o que chamamos na tese de projeto, referimos ao projeto do PIBID em sua totalidade, o que chamamos de subprojeto, refere-se a somente o projeto da Geografia, que é uma parte do projeto geral. Nos anexos, ao final da tese, tem um Projeto de PIBID da UNEB mostrando como são os projetos e subprojetos, dessa forma fica mais concreto entender e o que na tese chamo de projeto e de subprojeto. A primeira parte é o projeto e a segunda parte em que se trata apenas da Geografia é o subprojeto.

Como coordenador do subprojeto de Geografia, tive diversas experiências, como ouvir de alunas o quanto o valor da bolsa as empoderavam, permitindo-lhes abrir mão do subemprego e a se dedicarem à universidade. Outro exemplo ocorreu em 2015, ano em que, a partir do PIBID, foi possível levar uma das maiores caravanas de alunos de Caetité para o Encontro Nacional de Ensino e Práticas de Geografia (ENPEG), na Paraíba, para apresentarem trabalhos. O grupo foi notícia no portal da UNEB² e nos blogs da cidade. Outro exemplo possível, foi lançar um livro, em 2016, com todas as experiências do PIBID, de três anos, com artigos escritos pelos bolsistas, tornando-os protagonistas de seus próprios textos científicos em um livro intitulado “Pesquisas e práticas no Ensino de Geografia”³.

Foram muitos os processos de emancipação com o desenvolvimento intelectual e social daqueles alunos e alunas por conta das atividades proporcionadas pelo PIBID; por conta da bolsa; do grupo no qual se apoiavam; das teorias aprendidas; do livro que lançaram como autores e autoras, entre outras experiências, que todos esses processos se converteram em autonomia e emancipação. Acontecia ali, naquela universidade, no meio do sertão baiano, uma formação e uma pequena revolução que marcaria a vida de muitos envolvidos, inclusive a minha.

Naquele cenário, muitas histórias de vida foram construídas no Laboratório de Ensino de Geografia⁴ da UNEB, durante as atividades do PIBID. Os envolvidos no processo compartilhavam medos e expectativas da carreira docente, ouviam e compreendiam com as experiências do outro o que é ser professor.

Conflitos, novas ideias e avanços pessoais e formativos esculpam-se no dia a dia da UNEB, em 15 bolsistas de iniciação à docência da primeira experiência⁵. Posteriormente, no edital de 2013, outros 25 bolsistas entraram em sala de aula pela primeira vez, participaram de pesquisa, viajaram para apresentar trabalhos e entraram em contato com pesquisadores da área do ensino. Tudo para eles era novo, e havia em mim uma satisfação imensa de participar daquele processo.

Daquele primeiro grupo de 15 bolsistas, 10 estudantes entraram em mestrados no Rio de Janeiro, São Paulo e Bahia e outros tantos foram aprovados em concursos e seleções

² Maiores informações acessar: <http://www.uneb.br/2013/08/01/estudantes-de-geografia-conquistam-aprovacao-total-de-trabalhos-em-evento-nacional/>

³ COSTA, Glauber Barros; ROCHA, G. S.; PIMENTEL, J. da S. Pesquisas e práticas no ensino de Geografia. Curitiba: Editora Appris, 2016.

⁴ O LABGEO, Laboratório de Ensino da UNEB – Campus VI, é anterior à chegada do PIBID no campus, mas sua significação e simbolismo ganhou outros sentidos após o subprojeto de Geografia. Pois, ele passou a ser ocupado e utilizado constantemente pelos estudantes.

⁵ O primeiro edital que o curso de Geografia da UNEB participou do PIBID foi o de 2011, quando submeti e tive a aprovação do subprojeto.

públicas para professor da educação básica. Os que ficavam se sentiam estimulados a continuar no PIBID. Uma nova realidade surgiu na licenciatura da UNEB, e os professores comentavam como o *campus* estava mais ativo, mais dinâmico com alunos que naquele momento passavam a ocupar espaços que antes estavam vazios. Muitos desses sujeitos estavam no subemprego na construção civil, comércio ou casas de família para se manterem na universidade, mas, com o PIBID, puderam abandonar esses espaços para ocupar outros dentro da universidade que, por direito, era também deles.

Os dias que passei coordenando o PIBID em Caetité e desenvolvendo para poucos alunos (infelizmente!) uma formação de Geografia que eu acredito ser a que mais coaduna com minhas concepções de educação, bem como executando diversos projetos e ideias nas escolas municipais e estaduais de Caetité, aprofundaram essas reflexões e movimentaram em mim pensamentos e questões que precisavam de respostas.

Hoje, ao olhar todo esse processo do passado, me vêm à cabeça as seguintes perguntas: **O que é ser professor? Como se formam os professores? Como se formam os professores de Geografia? O que transforma o estudante da licenciatura em professor? Como surgiu em mim aquele professor que, diante da turma, repentinamente, não tinha outra escolha senão ser professor?**

Essas e outras questões continuaram e continuam me direcionando para as investigações em Educação e em ensino de Geografia. São perguntas e reflexões que retornaram, por vezes, à mente, principalmente em 2011, quando eu elaborava o subprojeto do PIBID de Geografia do *campus* VI, para concorrer ao edital daquele ano. Posteriormente, retornaram em 2014, quando era preciso elaborar o projeto de pesquisa para concorrer à seleção de doutorado da Universidade Federal de São Carlos (UFSCAR) e da Universidade de Campinas (UNICAMP).

A experiência no PIBID como coordenador fez com que essas perguntas ficassem cada vez mais vivas e à procura de respostas, desdobrando-se em muitas reflexões. E foi com esses pensamentos que formulei as perguntas que norteiam esta pesquisa: **O PIBID, como uma política de formação de professores de âmbito nacional, contribui para a formação do professor de Geografia? Se sim, como ocorre essa formação dentro do projeto? Quais são os desdobramentos e saberes mobilizados em torno dessa política de formação? Quais as ideias e realidades desses subprojetos financiados pelo Ministério da Educação (MEC)? Qual o saber que emerge a partir dos bolsistas de iniciação à docência quando iniciam a prática docente desde os primeiros anos de graduação?**

A centralidade desta pesquisa está em compreender a formação desenvolvida no PIBID a partir dos subprojetos enviados ao MEC⁶ e das ideias dos professores (as) coordenadores (as) desses subprojetos, para então poder entender o espectro da formação de professores de Geografia no país, analisando os saberes que são mobilizados pelo bolsista de iniciação à docência e como eles se materializam na prática e na formação. A proposta de analisar a formação do professor de Geografia tendo o PIBID como eixo norteador reside na necessidade de compreender como esta política recente vem se desenhando como um caminho de formação dentro dos cursos de licenciatura e entender os saberes que ela mobiliza na concretização da formação para o licenciado.

Nesse cenário, parto da ideia de que o PIBID, enquanto política pública, impactou diretamente na formação de futuros professores de Geografia nas licenciaturas brasileiras, desenvolvendo novos saberes e possibilidades de formação diferenciadas, que refletem na Educação Básica, a hipótese apresentada vem da ideia de que existem saberes sendo mobilizados pelos bolsistas de iniciação à docência dentro do PIBID a partir do momento em que a política pública passa a ser executada e desenvolvida nas universidades e escolas.

A tese ora apresentada analisa os projetos e subprojetos, compreendendo as concepções ali existentes; as perspectivas; as temáticas; a distribuição geográfica onde ocorrem; os níveis e modalidades a que se destinam; os modelos de formação que propõem; as ideias que defendem; e como eles se organizam nas universidades. Um dos pontos principais da análise dos subprojetos está principalmente em entender de que Geografia se fala no PIBID. Qual Geografia está sendo pensada e discutida nas universidades brasileiras? Qual Geografia está formando professores de Geografia? E quais são os saberes mobilizados pelos futuros professores de Geografia?

A Geografia, como ciência, traz em seu bojo um objeto de estudo que por muito tempo provocou discussões epistemológicas para a definição de suas categorias. O espaço emerge como a principal categoria dessa ciência, e com a fragmentação do conhecimento geográfico, em físico e humano, há uma tendência nos cursos de formação de professores de se privilegiar uma área em detrimento da outra, esquecendo-se, muitas vezes, a Geografia mesma, conduzindo o ensino para campos teóricos de disputa de poderes e territórios.

⁶ O PIBID foi criado e financiado pelo MEC, que estabelece um programa de bolsas para a iniciação à docência. Dessa forma, os professores universitários enviaram para o ministério suas propostas de projetos e, utilizando os critérios do edital, o MEC selecionou aqueles que receberiam o financiamento público para execução dos projetos. Esses projetos disponibilizados pelo MEC são os que utilizo para a pesquisa desenvolvida nesta tese. Dentro deles encontro os subprojetos de cada licenciatura que aquela universidade que submeteu tiver, no caso, atentamos somente para o subprojeto de Geografia.

A Geografia que defendemos nesta tese parte de uma da Geografia Crítica⁷, trazendo textos de Milton Santos, Yves Lacoste, Nidia Nacib Ponthuscka e Claude Raffestin, dentre outros autores que optaram teoricamente por defender uma Geografia de base crítica.

Esta pesquisa se apresenta necessária academicamente, pois o PIBID é um programa recente, de 2007, sendo o de Geografia somente iniciado em 2009, que, com o objetivo de antecipar o vínculo entre os futuros professores e as salas de aula da rede pública, necessita ser pesquisado e analisado pela academia. Dentro desse quadro, especificamente o de Geografia se sobressai, uma vez que ainda não há pesquisas mais amplas sobre o tema (existem muitas pesquisas sobre o PIBID, mas em relação ao PIBID de Geografia existem poucas produções)⁸. Dessa forma, esta tese buscou contribuir para o preenchimento de uma lacuna sobre o assunto, ao mesmo tempo em que almeja incentivar novas pesquisas sobre essa realidade, que se concretiza na relação entre a universidade e a Educação Básica.

Socialmente, o PIBID tem um papel relevante por conta das bolsas de iniciação à docência que são oferecidas aos estudantes de graduação. Por esse viés, de forma indireta, esta pesquisa também revela o peso social do programa, por buscar entender a realidade dos alunos da licenciatura que recebem auxílio financeiro, como bolsas de assistência estudantil. Outra importância social é a formação de professores dentro do programa, levando em conta as ideias dos coordenadores e a articulação com a Educação Básica. Atualmente, a discussão sobre a formação de professores tem tido relevância social, pois compreender a universidade e como ela forma professores é compreender também a Educação Básica e como essas duas instâncias do ensino articulam-se entre si.

Para entender essas e outras articulações, assim foram definidos os objetivos da tese, sendo o objetivo geral entender o PIBID como uma política pública de formação de professores compreendendo os saberes que segundo os coordenadores dos subprojetos de Geografia são mobilizados pelos bolsistas de iniciação à docência. E especificamente a tese propôs: geolocalizar os projetos no território nacional, utilizando de mapas temáticos, a distribuição geográfica dos subprojetos de Geografia e as diversas nuances que cercam os projetos. A ideia foi cartografar os projetos e apresentá-los em mapas que revelem os resultados tabulados e finais. Além disso, procurou-se identificar quais subprojetos atuam com os anos iniciais e finais do Ensino Fundamental e do Ensino Médio, entendendo também

⁷ Geografia Crítica aqui denomino a escola da Geografia, pós ditadura, defendida por teóricos que defendem a relação do ser humano com o espaço em uma perspectiva crítica, entendendo as diferentes nuances do capital e da formação da sociedade atual.

⁸ Essa informação será melhor explorada no capítulo 2, quando apresentamos sobre o estado da arte feito sobre o tema PIBID e PIBID de Geografia.

as influências que este tipo de política de formação no campo da Geografia está desencadeando neste contexto; analisar as recentes políticas públicas de formação de professores no Brasil e como o PIBID, como programa de formação, está inserido nesse contexto; conhecer os saberes docentes e as concepções dos coordenadores dos subprojetos; compreender as concepções geográficas presentes nos subprojetos a partir das geografias existentes no pensamento geográfico, analisando, para tanto, a articulação entre os níveis de ensino e evidenciando a relação entre universidade e escola; entender quais saberes são mobilizados pelos bolsistas de iniciação à docência e, finalmente, identificar as possíveis contribuições do PIBID para a Educação Básica.

Ao ser aprovado para o doutorado na UNICAMP e na UFSCAR, escolhi a UFSCAR por entender a tradição na pesquisa em formação de professores. No programa de Educação, participei da linha de pesquisa, Estado, Política e Formação Humana. A linha do Programa de pós-graduação em Educação (PPGE) destaca entre suas propostas a importância de se analisar as políticas públicas e a construção do pacto social e da sociabilidade humana, o que coadunou com a proposta de pesquisa trazida para o programa. Ainda na UFSCAR tive contatos com teóricos e professores da área de políticas públicas e formação de professores, os quais me possibilitaram adquirir mais experiências e teorias para o desenvolvimento da tese. Nessas ocasiões tive a oportunidade de participar de disciplinas que contribuíram consideravelmente para a tese e, com o apoio do governo federal, recebi uma bolsa do Programa de Doutorado Sanduíche no Exterior PDSE/CAPES para pesquisa de quatro meses na Universidade de Lisboa (ULISBOA), em Lisboa, Portugal.

Na Europa, estudei no Instituto de Geografia e Ordenamento do Território (IGOT) da ULISBOA, o que possibilitou um aprendizado e aprofundamento sobre a história do ensino da Geografia, e um conhecimento aprofundado sobre o “Projeto Nós propomos!”⁹, projeto esse que tem crescido no Brasil, sendo replicado, inclusive, em alguns PIBID, como o da Universidade Federal de Santa Catarina.

Durante os dias em Lisboa, tive acesso a teorias que moldaram esta tese, principalmente no que se refere à história do ensino de Geografia na perspectiva brasileira e mundial. Nesse âmbito, pude entender aproximações e distanciamentos entre o ensino e a formação do professor no Brasil e na Europa. O contato com o projeto português de intervenção na Educação Básica serviu para compreender em que medida o PIBID também

⁹ O ‘Projeto Nós propomos!’ é um projeto criado pelo professor Sergio Claudino, na ULISBOA, que promove uma formação cidadã para alunos da Educação Básica a partir de metodologia específica, que reside na resolução de problemas locais, tendo a Geografia como ciência norteadora.

traz essa característica para o ensino brasileiro, e me fez refletir que, em nível de entendimento mundial, o PIBID é uma política pública educacional bem específica e genuinamente tupiniquim¹⁰.

Para o desenvolvimento da tese, um longo percurso na pesquisa em Educação foi traçado. Todo esse caminho foi amparado pelo PPGE da UFSCAR, que possibilitou uma compreensão e despertou a necessidade do rigor científico e da produção de uma tese com embasamento teórico e metodológico. Esse percurso será descrito a seguir:

a) Metodologia

A proposta da metodologia foi traçar os caminhos a serem percorridos até os resultados para compreender o objeto da pesquisa e para entender o problema de pesquisa, que é analisar a formação do professor de Geografia a partir do PIBID, desde os projetos submetidos ao edital do programa até os saberes e as ideias dos (as) coordenadores (as) dos PIBID de Geografia.

A pesquisa desenvolvida nesta tese se caracterizou como uma pesquisa de abordagem qualitativa que, segundo Bogdan e Biklen (1994), consiste em promover o mergulho do pesquisador no ambiente natural a ser utilizado para coleta de dados, que nesta tese, se configura na compreensão detalhada do que são os subprojetos do PIBID de Geografia. A perspectiva adotada foi a de desenvolver uma pesquisa documental e de campo, analisando as condições de formação dos professores; as concepções dos subprojetos escritos pelos coordenadores; como funcionam as políticas de formação no Brasil; as ideias que existem nessas políticas educacionais; e os saberes que são propostos pelos bolsistas-coordenadores relacionados à formação docente. Além de perceber se há um saber específico mobilizado dentro do programa.

A pesquisa teve várias etapas. A primeira etapa¹¹ de execução foi documental e consistiu em um levantamento de todos os projetos inscritos no último edital de 2013¹² do PIBID, junto ao Ministério da Educação (MEC/CAPES). Os projetos do PIBID foram disponibilizados pelo MEC após o contato com o responsável pelo PIBID na CAPES, assim, foi solicitado apenas os projetos que tivessem subprojetos de Geografia. A CAPES

¹⁰ Tupiniquim se refere aos povos indígenas que habitaram o Brasil antes da invasão realizada pelos portugueses. Esses indígenas foram os primeiros a entrar em contato com os europeus, pois viviam no sul da Bahia, termo relacionado ao tupi, e designa algo que é genuinamente de origem brasileira.

¹¹ É importante compreender que essas etapas foram as metodológicas, não sendo a mesma ordem em que aparecem na tese.

¹² Este último edital é o escolhido, pois, segundo os dados recolhidos no *site* da CAPES é o edital em que mais subprojetos de Geografia foram inscritos e pelo fato de que, durante a pesquisa do doutorado de quatro anos, foi o edital que esteve vigente, já que ele funcionou de março de 2013 a fevereiro de 2018.

disponibilizou os documentos completos, retirando apenas o nome e os contatos dos coordenadores para garantir o direito à privacidade dos mesmos. Foram 156 projetos que ofereceram o PIBID na área de Geografia. Com esses dados foi feita uma categorização dos subprojetos de Geografia partindo da discussão teórica embasada em uma Geografia Crítica e em concepções de política pública estabelecidas na tese. Foram selecionados e analisados os seguintes eixos:

- 1- Universidades que oferecem o PIBID de Geografia;
- 2- Modalidade em que o programa é oferecido; se é presencial ou à distância;
- 3- Quantidade de bolsas oferecidas para bolsistas de iniciação à docência, supervisor e coordenador;
- 4- Níveis de atuação do PIBID - se é para Ensino Fundamental ou Ensino Médio;
- 5- Modalidade de ensino em que o PIBID é contemplado e quais subprojetos acontecem: Educação de Jovens e Adultos (EJA); no ensino regular; na Educação Especial; na Educação Infantil; e na educação profissionalizante;
- 6- Municípios e Estados onde ocorre o programa;
- 7- Se o programa prevê elaboração de artigos, desenvolvimento de pesquisa, divulgação dessas, e criação ou participação em grupos de pesquisa para caracterizá-lo não somente como programa de ensino, mas também de pesquisa;
- 8- Se o programa propõe elaboração de material didático, planejamento e avaliação para caracterizá-lo como um programa de ensino;
- 9- Quais subprojetos atuam com as séries iniciais do Ensino Fundamental (anos iniciais) e/ou Educação Infantil, e quais saberes eles trazem;
- 10- Se o programa propõe utilização de novas tecnologias;
- 11- Centralidade do subprojeto quanto à Geografia, se o subprojeto se vincula realmente à Geografia, e que Geografia é proposta nesse processo;
- 12- Temática do subprojeto e como ela se relaciona com a ciência geográfica;
- 13- Análise do subprojeto e quais ideias sobre formação de professores de Geografia são apresentadas.
- 14- As ações propostas nos projetos e com quais ideias elas se relacionam.

Após a fixação desses eixos, que foram selecionados a partir das referências utilizadas na tese e dos que emergiram durante a pesquisa, os projetos foram analisados e os dados coletados foram cartografados utilizando-se a técnica de mapeamento. A proposta do mapeamento foi a aplicação do processo cartográfico nesses dados para que fosse possível gerar os mapas, que são apresentados na tese com os elementos considerados mais relevantes.

Além disso, a ideia é geolocalizar¹³ cada subprojeto dentro do território nacional, produzindo mapas temáticos que viabilizem as apresentações de informações importantes, como a distribuição dos subprojetos no país, distribuição dos subprojetos por universidades e a distribuição dos bolsistas por Estados, utilizando a base cartográfica do Instituto Brasileiro de Geografia e Estatística (IBGE) para o mapeamento.

Uma vez finalizada a tabulação e o mapeamento dos dados coletados, foram investigados os subprojetos de Geografia que trazem perspectivas de formação docente em suas ações ou resultados, bem como aqueles que não abarcam essa perspectiva formativa no que tange aos saberes profissionais. Outro ponto analisado foi o referencial teórico e a metodologia de cada subprojeto, observando-se quais foram os autores e os referenciais utilizados pelos professores, assim como as metodologias propostas para desenvolver os subprojetos nas universidades. Após essa análise, os subprojetos foram categorizados a partir das análises e conceitos que emergiram, dividindo-os segundo a teoria estudada e a vinculação geográfica, ou seja, quais estavam vinculados parcialmente ou totalmente à Geografia Física, e quais eram vinculados parcialmente ou totalmente à Geografia Humana, além daqueles que não atendiam nem a uma ou a outra de forma específica, mas propunham formações voltadas para a Geografia sem a dicotomia da ciência de forma tão aparente.

A análise dos documentos teve como objetivo principal compreender como a formação é concebida por quem escreve o subprojeto e em que tempo aparecem nesses documentos ideias, ações e ou saberes ligados à formação de professores, às concepções de Geografia, entre outros temas e concepções de formação ou políticas públicas.

Para a análise dos subprojetos de Geografia do PIBID, foram utilizadas categorias de codificação na compreensão dos dados a partir das concepções teóricas, da metodologia e das ações propostas nos subprojetos. Todo o corpo do subprojeto foi investigado, bem como as ações e práticas desenvolvidas com as escolas parceiras, a ação dos sujeitos inseridos nos subprojetos, a relação entre os bolsistas de Iniciação à Docência (ID) e os coordenadores dos subprojetos, as concepções do coordenador expressas nos subprojetos, e a articulação entre universidade e escola presente nos documentos. Esses subprojetos foram categorizados a partir dos eixos¹⁴ emergentes da análise, sendo aqueles que deram conta de atender aos objetivos da pesquisa respondendo à pergunta de partida nesta tese.

¹³ O termo geolocalizar é a ação de sinalizar no mapa com um marcador - algo que se queria demonstrar onde se localiza, ou seja, marcando no mapa a localização e territorialidade de determinada informação.

¹⁴ Cada eixo será apresentado no interior da tese, sendo explicado o motivo pelo qual foi escolhido.

A ideia de analisar os subprojetos como documentos oficiais não foi por considerá-los uma verdade, mas sim por compreenderem um retrato, uma realidade que está documentada quando se trata do PIBID de Geografia no Brasil. Quanto à pesquisa documental, o que se procurou, segundo Bogdan e Biklen (1994), foi coletar dados dos documentos oficiais que contemplassem e trouxessem novos olhares e possibilidades para a realidade que esta tese investigou. Essa etapa da pesquisa centrou-se em um formato quantitativo de coleta e tabulação de dados, que serão apresentados nas seções da tese, a partir de gráficos, tabelas e mapas para facilitar o entendimento do leitor.

A segunda etapa do processo de investigação foi retirar uma amostra de 5%¹⁵ dos subprojetos tendo como critério a perspectiva geográfica de localização, distribuindo os 9 subprojetos selecionados entre as 5 regiões brasileiras. Foi utilizada a proporcionalidade de subprojetos por região geográfica para decidir quantos subprojetos por região seriam aprofundados com a entrevista. No interior da tese os subprojetos aparecerão identificados pela universidade onde são realizados, mas quando esses projetos aparecerem de forma que possa criar problemas ou constrangimentos para os proponentes, eles serão representados por letras do alfabeto.

Outro critério para selecionar os subprojetos que tiveram os coordenadores entrevistados foi priorizar aqueles que, em seu escopo teórico, privilegiaram a Geografia - já que houve subprojetos que não tiveram essa preocupação - e aqueles que propunham práticas formativas preocupadas com a docência de Geografia, abarcando a indissociabilidade entre a pesquisa, ensino e extensão.

Retirada a amostra de 5%, o estudo passou para a terceira etapa, que foi a execução da pesquisa exploratória, de campo, buscando os coordenadores dos PIBID que seriam entrevistados. Nesta fase, a entrevista semiestruturada foi o instrumento selecionado para a coleta de dados por ter se apresentado como o instrumento que mais atendia às necessidades da investigação.

A pesquisa também foi exploratória, pois o pesquisador foi o principal instrumento para desenvolvê-la. Para Bogdan e Biklen (1994), esse tipo de pesquisa foca muito mais no processo do que nos resultados. Por isso, a necessidade de explorar todo o processo de construção dos subprojetos do PIBID nos documentos até a entrevista com os coordenadores desses subprojetos. Logo, o estudo se caracterizou como exploratório, pois buscou deixar o

¹⁵ Em um primeiro momento, foi selecionado 10% para amostra, o que daria 16 entrevistas, mas vimos que era um número alto, então optamos para diminuir para 5%, que corresponderia a 1009 entrevistas. Entretanto, por conta dos critérios determinados e da dificuldade da coleta fechamos em 09 entrevistas.

problema visível, claro, trazendo-o à tona para discuti-lo, analisá-lo e compreendê-lo de forma coerente e comprometida com o rigor científico.

Dos 156 subprojetos, foram escolhidos 9, que estão distribuídos pelo território nacional, sendo 2 da região Sudeste, 1 da região Sul, 1 da região Centro-Oeste, 3 da região Nordeste e, por fim, 1 da região Norte. Para as entrevistas, foi proposta uma série de pontos a serem investigados:

- 1- Concepção de Geografia;
- 2- Concepção de formação de professores;
- 3- Saberes relevantes para a formação de novos geógrafos;
- 4- Concepção de cidadania;
- 5- Concepções teóricas sobre políticas de formação;
- 6- Ideias sobre políticas públicas educacionais;
- 7- Noções sobre propostas atuais de formação de professores; e
- 8- Saberes que o coordenador julga serem importantes para os discentes

O instrumento de pesquisa para a coleta dos dados foi a entrevista semiestruturada¹⁶ aos 09 professores universitários que coordenavam os subprojetos. Para a entrevista foram seguidos os trâmites necessários com a finalidade de que o Comitê de Ética¹⁷ da UFSCAR aprovasse o processo investigativo e garantisse ao (a) entrevistado (a) todos os seus direitos, a fim de evitar quaisquer transtornos para os participantes. Com essa coleta, intencionou-se chegar a um dos objetivos da pesquisa, que seria entender os saberes que movimentaram os coordenadores que elaboraram e executaram os PIBID de Geografia. Além disso, procuramos analisar a construção do subprojeto, buscando compreender como o professor elaborou seus referenciais, que ideias ele trouxe para o PIBID e quais concepções ele tem sobre a formação do professor de Geografia.

Dessa forma, a entrevista se mostrou como um instrumento essencial para alcançar os objetivos que foram propostos. O conceito de entrevista proposto nesta tese parte da ideia de que:

A entrevista pode ser definida como um processo de interação social entre duas pessoas na qual uma delas, o entrevistador, tem por objetivo a obtenção de informações por parte do outro, o entrevistado. As informações são obtidas através de um roteiro de entrevista constando de uma lista de pontos

¹⁶ Apêndice 01- Roteiro de entrevistas para os coordenadores do PIBID.

¹⁷ A pesquisa aqui apresentada foi inscrita no Comitê de Ética da UFSCAR, sob o número CAAE: 61770216.0.0000.5504, tendo sido aprovada pelo mesmo. O termo de aprovação segue na seção Anexo 01, para verificação.

ou tópicos previamente estabelecidos de acordo com uma problemática central e que deve ser seguida (HAGUETTE, 1990, p. 73).

A escolha pela entrevista se deu pela compreensão de que ela desvela novas possibilidades de entendimento dos objetos investigados. Ter optado pela entrevista semiestruturada e não pela estruturada deu-se porque esta última se aproxima do questionário, fica fechada e pode anular algumas possibilidades interessantes para o pesquisador, quando da sua execução. Já a entrevista semiestruturada é mais aberta, pois permite maior liberdade ao professor entrevistado em suas respostas, ao passo em que deixa também o pesquisador aberto para formular novas questões durante o processo. Esse instrumento foi escolhido principalmente pela liberdade que dá aos envolvidos na pesquisa de falarem sobre suas experiências profissionais e seus saberes, bem como pela facilidade em coletar elementos subjetivos que atendam aos objetivos da pesquisa.

De acordo com Szymanski (2002), para escolher a entrevista, é preciso que os objetivos estejam claros. Em se tratando da entrevista semiestruturada, a autora diz que esta facilita a relação entre o sujeito e o pesquisador, a investigação de significados subjetivos e de temas complexos. A ideia da entrevista cabe aqui na perspectiva de Bogdan e Biklen (1994), quando definem que,

Em uma investigação qualitativa, as entrevistas podem ser utilizadas de duas formas. Podem constituir a estratégia dominante para a recolha dos dados ou podem ser utilizadas em conjunto com a observação participante, análise de documentos e outras técnicas. Em todas estas situações, a entrevista é utilizada para recolher dados descritivos na linguagem do próprio sujeito, permitindo ao investigador desenvolver intuitivamente uma ideia sobre a maneira como os sujeitos interpretam aspectos do mundo (BOGDAN; BIKLEN, 1994, p.134).

Para que esta pesquisa atingisse seus objetivos, foi importante utilizar essas duas técnicas com focos diferentes: a análise de documentos oficiais e a entrevista. Por fim, uma vez coletados, os dados foram tabulados e analisados a partir do arcabouço teórico construído, que possibilitou uma análise coesa e coerente com a realidade que foi pesquisada. Para a análise dos dados utilizou-se a ‘análise de prosa’, definida da seguinte forma:

[...] análise de prosa é aqui considerada uma forma de investigação do significado dos dados qualitativos. É um meio de levantar questões sobre o conteúdo de um determinado material: O que é que este diz? O que significa? Quais suas mensagens? E isso incluiria naturalmente, mensagens intencionais e não intencionais, explícitas ou implícitas, verbais ou não verbais, alternativas ou contraditórias (ANDRÉ, 1983, p. 67).

Para analisar e tabular dados qualitativos a análise de prosa se apresenta como um caminho capaz de entender o que o conteúdo dos dados revela e as intencionalidades contidas nesses dados. A autora ainda define dizendo que,

[...] uma forma de investigação do significado dos dados qualitativos onde tópicos e temas vão sendo gerados a partir do exame dos dados e sua contextualização no estudo, sendo preciso que estes tópicos e temas sejam freqüentemente vistos, questionados e reformulados, na medida em que a análise se desenvolve, tendo em vista os princípios teóricos e os pressupostos da investigação" (ANDRÉ, 1983, p.57).

Com o roteiro da entrevista que foi elaborado a partir dos tópicos norteadores, a análise de prosa propõe um aprofundamento na entrevista buscando ouvir o participante da pesquisa e compreender suas ideias e pontos de vista. Ainda sobre a análise de prosa aqui proposta, esta é

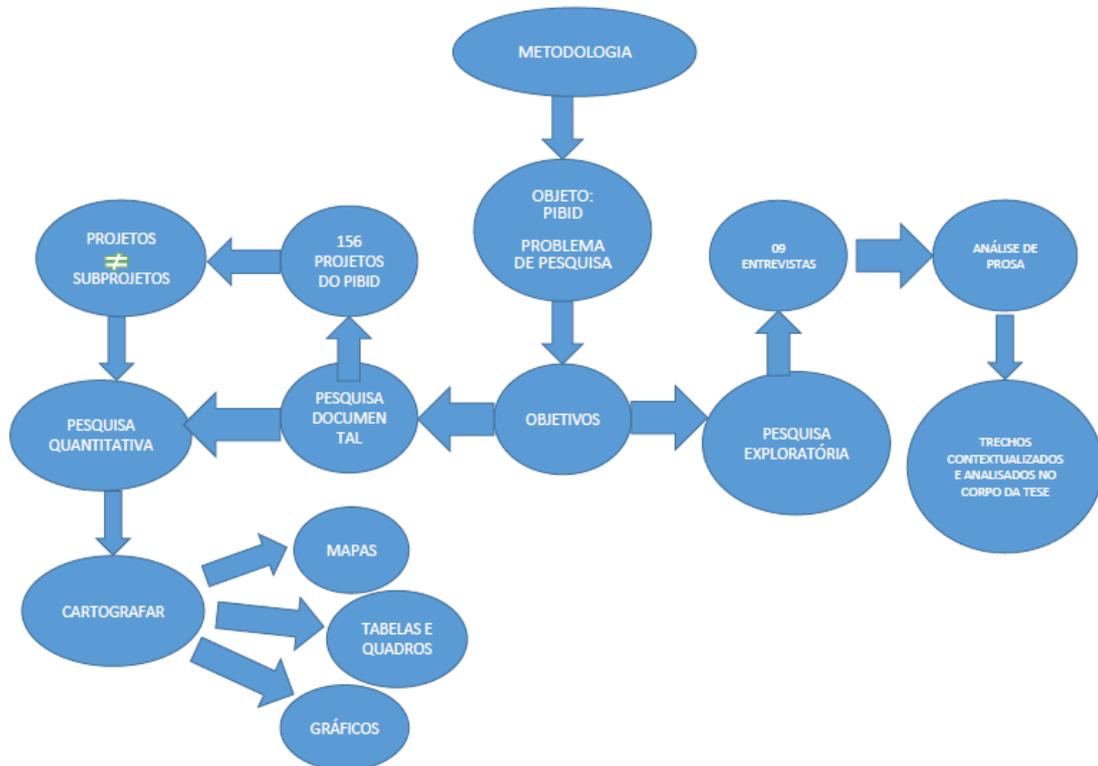
[...] uma forma de investigação do significado dos dados qualitativos onde tópicos e temas vão sendo gerados a partir do exame dos dados e sua contextualização no estudo, sendo preciso que estes tópicos e temas sejam freqüentemente vistos, questionados e reformulados, na medida em que a análise se desenvolve, tendo em vista os princípios teóricos e os pressupostos da investigação (ANDRÉ, 1983, p. 57).

Nesse sentido, as entrevistas e análises feitas com o arcabouço teórico produzidos pela tese geraram tópicos principais que nortearam a discussão como categorias basilares da análise.

De acordo com Bogdan e Biklen (1994), nesse processo é necessário recolher primeiramente os dados de uma forma mais ampla, explorando vários contextos e possibilidades, para depois ir afunilando a amostra e estreitando o âmbito da coleta dos dados. A pergunta organizadora neste estudo consistiu em: **Como é desenhada a política pública do PIBID de Geografia no Brasil e quais os saberes e concepções permeiam a formação que é desenvolvida a partir do programa, considerando os (as) coordenadores (as) e os subprojetos desenvolvidos por eles? Qual o saber que emerge dentro do PIBID durante a formação dos futuros docentes?** A partir dessas questões, construí o conceito de **saber de imersão** que defendo como um saber originado dentro do PIBID. Com essa proposta e orientação, as análises dos dados buscaram as respostas para este questionamento e para corroborar a tese que defendo, sobre o **saber de imersão**. Para compreender melhor os

caminhos percorridos apresentamos a figura 01, que demonstra a partir de um fluxograma os percursos metodológicos da pesquisa.

Figura 1: Fluxograma construído para apresentar a metodologia da pesquisa.



Fonte: Dados produzidos pelo autor.

b) Apresentação da tese

Sendo a tese o resultado final desta pesquisa, aqui se apresenta um estudo que está dividido em seis seções. A tese traz consigo debates e reflexões sobre categorias que lhe são caras como política pública, formação de professores, PIBID e saberes. Assim, a primeira seção consiste na introdução, que apresenta a temática, problematização, objetivos e a metodologia da pesquisa e uma prévia das seções que serão discutidos ao longo do texto.

No segundo capítulo, com o título de “Das políticas educacionais de formação de professores no Brasil à Geografia acadêmica”, a ideia central é apresentar o tema geral do trabalho, trazendo as políticas públicas educacionais em uma perspectiva histórica, tendo como marco temporal inicial a criação do Instituto de Educação do Rio de Janeiro, por Anísio Teixeira, como primeiro curso nacional de formação de professores. O capítulo pretende apresentar e discutir, ainda, a trajetória das políticas educacionais e da formação de professores no Brasil a partir de um recorte temporal chegando até 2013 com o PIBID. Nesta seção será apresentado o funcionamento do programa e sua definição. Ainda neste tópico

haverá uma tentativa de definir Geografia como ciência, em que será discutido o seu papel enquanto campo de conhecimento.

No terceiro capítulo, intitulado “Formação de professores de Geografia: Trajetórias e a articulação com a educação básica”, será trabalhado o conceito de política pública articulado com a formação de professores no Brasil. O PIBID será pontuado como política pública e, por isso, será feita uma análise do edital objeto dessa investigação. Nesse âmbito, também será empregada uma importante análise sobre a categoria política pública educacional e seus reflexos sociais. Nesta seção também serão retomadas as primeiras concepções dos(as) coordenadores(as), a partir das quais será possível conhecer suas ideias e saberes sobre o tema então proposto.

O capítulo quarto, denominado “Os saberes docentes na formação de professores: Diálogos entre concepções e ideias dos coordenadores dos subprojetos de Geografia”, traz a proposta de discutir e compreender os saberes e as ideias que movimentam os professores de Geografia que coordenaram o PIBID. Esta seção almeja, também, discutir e entender as categorias identidade e cidadania, que se apresentaram relevantes para compreensão do objeto. É nessa seção que modelo e entalho a categoria que cunhei a partir dessa pesquisa, o **saber de imersão**, dedico a seção intitulada “O saber de imersão: o conceito produzido a partir do PIBID” a apresentar e defender que existe um saber sendo mobilizado no PIBID o qual defino como **saber de imersão**.

O quinto capítulo, intitulado “Cartografias: A territorialização do PIBID de Geografia no Brasil”, traz o mapeamento e a análise dos dados coletados nos projetos do PIBID de Geografia inscritos no MEC. A seção apresenta mapas, gráficos e tabelas com discussões teóricas e analíticas para entender os resultados e pensá-los abarcados por uma teoria crítica que ajude a entender como os subprojetos apresentam dados relevantes para a compreensão da abrangência e complexidade de uma política pública de formação de professores.

Por último, teceremos algumas considerações finais, em que serão retomados os objetivos da tese, sendo eles discutidos além de propormos uma reflexão final tendo o olhar do pesquisador como norteador. Ainda, neste espaço, o posicionamento acerca do objeto de pesquisa também será reforçado.

Esta tese apresentou uma importância social e acadêmica, pois seus resultados compreendem o papel do maior programa de bolsas de iniciação à docência do país na formação dos licenciados de Geografia, que durou até 28 de fevereiro de 2018¹⁸, entendendo

¹⁸ Aqui nos referimos ao edital de 2013, que acabou em 2018, e não ao programa.

os limites e avanços do projeto. O texto traz, entre os resultados, a importância de que mais políticas públicas de formação de professores possam ser pensadas, elaboradas e executadas. Propondo a ampliação dessas políticas no Brasil vem passando, e reafirmando o papel de defesa do PIBID quanto programa de formação, principalmente porque nos recentes anos em que a democracia tem sido ameaçada, o programa também se encontrou, por vezes, ameaçado. Logo, esta tese reafirma a necessidade de manutenção do mesmo, além de possibilitar um olhar para os problemas que o programa apresenta. Esta é a sua maior importância formativa, pois busca justamente responder a questões de pesquisa necessárias para que a academia se aproprie desse tema, ao tempo em que se deseja que ela compreenda as suas próprias dificuldades e possibilidades no que tange às licenciaturas.

Em relação à política pública, esta pesquisa buscou ampliar a compreensão sobre o PIBID e sua contribuição na orientação de novas propostas de atuação do graduando, bem como revela nuances na e da Educação Básica, após a implementação do PIBID. Esta política pública é reflexo de 9 anos de política pública especificamente desenvolvida nos cursos de Geografia do Brasil. Nesse sentido, o estudo pode servir de base para outros pesquisadores da área que queiram compreender o PIBID, a formação de professores e a execução de programas federais na Educação Básica, pois se configura como mais uma lente de observação lançada para a formação de professores de Geografia no Brasil.

CANTO III

Chegam os Poetas à porta do Inferno, na qual estão escritas terríveis palavras. Entram e no vestíbulo encontram as almas dos ignavos, que não foram fiéis a Deus, nem rebeldes. Seguindo o caminho, chegam ao Aqueronte, onde está o barqueiro infernal, Caron, que passa as almas dos danados à outra margem, para o suplício. Treme a terra, lampeja uma luz e Dante cai sem sentidos.

Por mim se vai das dores à morada,
Por mim se vai ao padecer eterno,
Por mim se vai à gente condenada.
Moveu Justiça o Autor meu sempiterno,
Formado fui por divinal possança.

(DANTE ALIGHIERI, trecho de A divina Comédia, p. 10, tradução José Pedro Xavier Pinheiro).

Esse trecho inspirou a frase: “No inferno, os lugares mais quentes são reservados àqueles que escolheram a neutralidade em tempo de crise”, de autor desconhecido.

2 DAS POLÍTICAS EDUCACIONAIS DE FORMAÇÃO DE PROFESSORES NO BRASIL À GEOGRAFIA ACADÊMICA

O mundo é formado não apenas pelo que já existe, mas pelo que pode efetivamente existir.
(Milton Santos, 2008, p. 160)

“A educação é um processo sócio-cultural cujas características e problemas só podem ser compreendidos quando contextualizados historicamente, pois ela se insere em uma sociedade concreta, é uma prática da mesma e se junta às suas contradições” (CAMPOS, 2011, p.12). É partindo dessa premissa que se faz necessário compreender os processos no contexto histórico, pois não se pode falar de Educação ou políticas educacionais desvinculadas do tempo e do espaço. Assim, a ideia desta seção é iniciar esse processo de contextualização buscando a compreensão do objeto aqui investigado.

As políticas educacionais de formação de professores no Brasil são políticas recentes, podendo ser considerada como marco temporal a criação do Instituto de Educação do Rio de Janeiro, em 1932 (VIDAL, 2001). O Instituto pode ser compreendido como o primeiro espaço de idealização e prática das primeiras experiências sobre formação de professores. Anteriormente a esse processo, houve poucas tentativas de políticas de formação de professores no Brasil, que não poderiam ser consideradas especificamente políticas, mas apenas tentativas. Para compreender esse marco temporal faz se necessário voltar desde o Brasil colônia, para termos um panorama de como a formação de professores acontecia no país antes de 1932 e do Instituto de Educação do Rio.

No Brasil colônia, a postura de Portugal de evitar a presença de universidades no território que lhe pertencia e até mesmo a proibição, em muitos casos, deixou a formação de professores em segundo plano, sendo feita apenas por alguns estabelecimentos escolares jesuítas que ofereciam cursos de Filosofia e Teologia. Essa formação, apesar de inadequada, acabava atendendo sutilmente à demanda do país naquele momento. Foi assim que “[...] Os jesuítas abriram colégios destinados à formação do clero e aos que desejavam escolaridade como status social; entretanto, não conseguiram criar algum centro universitário em virtude da resistência por parte da Coroa” (CAMPOS, 2011, p. 44).

Anteriormente a esse período não há como definir os cursos eclesiásticos e algumas escolas normais como cursos de formação de professores, pois não existiam teorias de como formar professores e prepará-los para o ofício docente. Era uma formação amadora e

simplista, sem preocupação com o exercício da docência e mais focada nas questões da filosofia voltada para o cristianismo.

Do período colonial ao período imperial houve avanços no que tange ao Ensino Superior, mas não houve avanços relacionados à formação de professores. Dessa forma, é importante notar que a formação de professores no Brasil é uma preocupação recente, pois foi a partir das contribuições do baiano Anísio Teixeira que foi construído um primeiro centro de formação focado na qualificação docente. O Instituto de Educação do Rio de Janeiro, naquele momento, em 1932, estava situado na capital do país, que no caso ainda era o Rio de Janeiro (SAVIANI, 2013).

A universidade brasileira ou Ensino Superior surge no Brasil com a chegada da coroa portuguesa fugida das tropas napoleônicas, de acordo com os historiadores da Educação. Ao aportar na Bahia, Dom João necessitava trazer para o Brasil os cursos superiores para formar os brasileiros que iriam trabalhar para o Império e para a coroa, que se deslocava para as terras da colônia. Sobre esse momento histórico,

[...] Com a vinda do regente D. João, diversos cursos foram criados, no Rio de Janeiro e na Bahia, como Academia da Marinha, Academia Militar, Anatomia e Cirurgia, Economia e Pintura, Escultura e Arquitetura Civil; com o príncipe regente nasceu o curso superior (não teológico), mas que visava a elite da Corte; os demais níveis de ensino ficaram abandonados. Por ocasião do grito de 1822, o ensino brasileiro pouco acrescentava ao nada (CAMPOS, 2011, p.47).

Assim, o marco temporal inicial no que tange à formação superior no país é a chegada da Família Imperial ao Brasil, pois, anterior a esse processo, aconteceram no Brasil apenas algumas iniciativas isoladas, a exemplo do curso superior de Engenharia Militar no Rio de Janeiro, que surgiu no final do século XVII. Nesse quadro, é necessário salientarmos que propostas como essa não podem ser consideradas como o início do ensino superior no país porque, para todos os efeitos, tratava-se de um estabelecimento português.

Com a fuga da Família Real Portuguesa para o Brasil, o Ensino Superior brasileiro, depois de três séculos, deu seus primeiros passos em direção a algo mais sólido. A chegada do príncipe regente e da sua corte delineou uma nova realidade para a educação como um todo. As novas instituições e os equipamentos urbanos criados pela e para atender a Coroa deram o suporte necessário para a consolidação do Ensino Superior no Brasil. Não havia, ainda nesse período, a preocupação com a formação de professores, pois o ideal era primeiro produzir mão de obra necessária para trabalhar nas instituições da Coroa ou para atender às necessidades imediatas da mesma. Por esse motivo, cursos como Medicina, Direito,

Odontologia e Engenharias foram criados e bem estruturados logo de início. Já os cursos de formação de professores não eram prioridade, pois,

Nesse período, a tradição brasileira de formação em nível superior limitou-se principalmente as Escolas de Medicina, Obstetrícia, Odontologia, Farmácia, Direito e Engenharia. Até o momento não existiam instituições superiores com cursos voltados para a formação do magistério, sendo que a formação dos professores era garantida mediante cursos a “nível médio” oferecido pelas Escolas Normais (COSTA; OLIVEIRA, 2009, p.04).

A coroa, uma vez necessitando estar alojada na nova colônia, almejou melhorar suas próprias condições de existência, criando instituições administrativas, bancárias, científicas e culturais. Para esses novos setores, era necessária mão de obra qualificada, o que não aconteceu com as poucas escolas e cursos superiores instaladas recentemente.

Nesse cenário é possível observarmos que a formação de professores não é a centralidade do processo de surgimento dos cursos superiores, pois a sociedade da época tinha urgência em se modernizar e a Educação Superior era importante, embora a instrução elementar não fosse relevante naquele momento. Por isso não houve, a princípio, um sistema educacional no país e muito menos a preocupação de se ter professores para as escolas. Diante do exposto,

[a] formação do magistério em nível superior é conquista recente na história educacional brasileira pós-jesuítica. De fins do século XIX até os anos 30, como coroamento pouco expressivo de uma campanha que povoou todo o período imperial, o que tivemos foi uma “escola normal destinada a preparar os professores ‘de primeiras letras’”: um curso geralmente de três anos que se assentava sobre um ensino primário inexistente como escolarização regular e sistemática (CHAGAS, 1976, p. 57).

Logo, naquele momento da história das condições de criação de um novo estado brasileiro, a formação de professores era inexistente, havendo apenas cursos preparatórios para os chamados ‘professores de primeiras letras’. Somente a partir do século XX é que surgiram as primeiras instituições com o intuito de formar professores em nível superior. Com o advento da criação do Instituto de Educação do Rio de Janeiro, idealizado por Anísio Teixeira, foi quando se pensou um curso sistematizado e voltado para a formação de professores.

Em seu discurso de inauguração da chamada Escola de Professores do Distrito Federal, Anísio Teixeira deixa claro que utilizou experiências de três países: Alemanha, que oferecia uma formação bastante técnica; França, que promovia uma formação de professores com ênfase na cultura acadêmica; e Estados Unidos, que se caracterizavam pela mistura da

base técnica e da cultura acadêmica. As propostas deste último país foram aquelas das quais ele mais se aproximou, até pela experiência de vivência com Jonh Dewey¹⁹.

Em 1935, o Instituto de Educação do Rio de Janeiro passou a fazer parte da recém-criada Universidade do Distrito Federal (UDF). Sobre esse momento histórico sabe-se que,

[...] durante a gestão do prefeito Pedro Ernesto, criou-se a Universidade do Distrito Federal (UDF), graças ao esforço, tenacidade e iniciativa de Anísio Teixeira. Esta universidade surgiu com vocação científica e estrutura totalmente diferente daquela das universidades existentes no país, inclusive da USP. Como esta, a UDF nasceu da luta do novo com o velho (FÁVERO, 2000, p.68).

Dessa forma, devemos entender que esse cenário foi impulsionado, no Brasil republicano (1889 – 1930), por um período de modernização: redes de fluxos e fixos²⁰ eram criadas, a urbanização e a industrialização cresciam pelo país e a necessidade de mão de obra qualificada forçava o Estado vigente a olhar para instrução elementar. Nesse quadro, somente criar universidades não bastaria, pois, as demandas sociais do período exigiam uma quantidade muito elevada de mão de obra preparada para a modernização que chegava ao país.

Politicamente, pela primeira vez no país podemos perceber a preocupação com a educação do povo, quando da Constituição de 1934, podem ser observados no texto alguns avanços ao considerar a Educação como um direito de todos. Nesse momento torna-se lei a obrigatoriedade e gratuidade do ensino primário, e se cria um Plano Nacional de Educação (PNE).

Esse processo também se iniciou com a contribuição de Anísio Teixeira, em 1920, ao criar com o auxílio de outros intelectuais da época o Manifesto dos Pioneiros da Educação Nova. Desde aquela época já se propunha a ampliação do acesso e a gratuidade do Ensino

¹⁹ “Considerado o maior teórico norte-americano do século XX, John Dewey faleceu em 1952, aos noventa e dois anos, deixando imensas contribuições educacionais distribuídas em diversas publicações científicas. Com a teoria Escola Nova, o autor contrapôs ao sistema tradicional de educação, propondo o modelo de ensino-aprendizagem focado no aluno como sujeito da mesma. A teoria prevê, ainda, que a aprendizagem deve partir da problematização dos conhecimentos prévios do aluno. Importante ativista e defensor da democracia, também participou de movimentos em defesa das causas sociais” (PEREIRA, MARTINS, ALVES e DELGADO, 2009, p.154).

²⁰ Teoria de Milton Santos sobre os fixos e fluxos na sociedade e nos espaços de redes. Para Milton Santos (2007, p.142): “Os fixos são econômicos, sociais, culturais, religiosos, etc. Eles são, entre outros, pontos de serviço, pontos produtivos, casas de negócios, hospitais, casas de saúde, ambulatórios, escolas, estádios, piscinas, e outros lugares de lazer. Mas se queremos entender a cidade não apenas como um grande objeto, mas como um modo de vida, há que distinguir entre os fixos públicos e os fixos privados. Estes são localizados segundo a lei da oferta e da procura, que regula também os preços a cobrar. Já os fixos públicos se instalam segundo os princípios sociais, e funcionam independentemente das exigências do lucro”. Se os fixos são a quantidade, os fluxos são a qualidade e o seu poder político. Ele é o oposto da técnica, é a distribuição, o consumo, a distribuição.

Básico. Anísio Teixeira, em toda sua trajetória, esteve ligado à Educação e isso lhe possibilitou um olhar do todo, ou seja, para ele, eram necessárias escolas, mas também se necessitava de professores. Sua experiência e cultura possibilitaram a ele a capacidade de criar e discutir a formação de professores no país.

Após a experiência anisiana²¹ com a UDF, os cursos de formação de professores começam a ganhar força no país, principalmente após a criação da Universidade de São Paulo (USP). Os cursos tiveram caráter aligeirado, e os cursos normais foram expandidos, principalmente depois da década de 1950, como consequência da urbanização e da industrialização combinadas com o crescimento populacional. À medida que os cursos crescem e a formação de professores se amplia, os docentes vão sendo encaminhados para as escolas que tinham carência de professores, visto que a população urbanizada tinha necessidade de escolas e crescia rapidamente o número de brasileiros analfabetos. Iniciam-se no país, então, as demandas pelos primeiros cursos de formação. Sobre esse período, Gatti *et al.* esclarecem que:

A incorporação de docentes nas escolas vai caminhar, sobretudo, por meio da expansão das escolas normais em Nível Médio, e de várias adaptações - cursos rápidos de suprimento formativo de docentes, complementação de formações de origens diversas, extensão de autorização para lecionar áreas afins, exames de adaptação, autorizações especiais para exercício de Magistério a não licenciados, admissão de professores leigos etc. Por outro lado, o aumento da oferta de cursos normais e de diversas licenciaturas nos anos 1970 e 1980 faz-se sem maiores discussões segundo os modelos instituídos no fim do século XIX e início do século XX. A formação de professores no país atualmente ainda sofre, primeiro, os impactos do crescimento rápido das redes públicas e privada de Ensino Fundamental, e das improvisações que foram necessárias para que as escolas funcionassem, o que criou a representação que formar professor pode ser um processo rápido e aligeirado (GATTI et al., 2010, p. 95).

A trajetória da formação de professores no país está atrelada às políticas e às necessidades da Educação Básica, mas pouca coisa mudou em relação às demandas das escolas que viram sua população discente triplicar nos últimos anos do Brasil moderno. Nesse cenário, o território brasileiro passava por uma explosão demográfica, e a carência de escolas e professores forçou uma formação aligeirada nas escolas normais para atender às demandas. À medida que o país crescia e se desenvolvia industrialmente, se ampliava a necessidade por mais escolas nos centros urbanos e, conseqüentemente, por mais professores, o que

²¹ Referente ao período de Anísio Teixeira.

impulsionou a expansão dos cursos de formação de professores que buscaram suprir através das escolas normais essas carências.

Nesse momento, o curso de Geografia teve uma trajetória paralela aos cursos de formação de professores. O primeiro curso foi criado na USP²², em 1934, a partir da vinda de professores franceses para criação da Faculdade de Filosofia, Ciências Humanas e Letras (FFCHL). Sobre esse momento histórico, em entrevista, o professor Pasquale Petrone descreve as mudanças esperadas e que se viram com a fundação da FFCHL da USP.

[...] a principal mudança relacionada com a presença da Faculdade de Filosofia implicou significativas repercussões culturais e, naturalmente, importantes repercussões no campo do ensino e da pesquisa, principalmente no íntimo relacionamento de uma e outra coisa. E muito freqüente insistir na interligação do ensino e da pesquisa como característica fundamental das atividades da Faculdade de Filosofia; na verdade, essa foi a novidade fundamental. No caso específico da Geografia, o geógrafo passou a ir com muita freqüência ao campo, deixou de ser *livresco*, passou a estudar, pesquisar e produzir e, nesse sentido, a Faculdade contribuiu para mudanças muito expressivas (PETRONE, 1994, p. 02).

A partir fala do professor Pasquale Petrone é possível imaginarmos a efervescência cultural que a criação do curso de Geografia gerou na sociedade paulista da época, principalmente entre o meio político, já que a Geografia representava, no ideário daquele tempo, poder e conhecimentos importantes para manutenção do Estado. O professor ainda continua sua entrevista descrevendo o período de fundação da USP, e esclarece sobre a primeira revista de Geografia do país:

[...] A primeira revista efetivamente científica dedicada à Geografia no Brasil, dentro desses novos padrões, chamou-se Geografia e foi criada em São Paulo no ano de 1934, justamente no mesmo ano da criação da Faculdade de Filosofia. A revista surgiu sob os auspícios da Associação dos Geógrafos Brasileiros, também fundada na mesma época, sempre em São Paulo, seguindo orientação dos professores franceses, primeiramente Pierre Deffontaines e depois Pierre Monbeig. Essa publicação, além de geógrafos, contava também com a participação de pessoas de outros campos, a exemplo de Luiz Flores de Moraes Rego, Rubem Borba de Moraes, Caio Prado Júnior e muitos outros (PETRONE, 1994, p. 02).

Naquela época, década de 1930, o governo brasileiro trouxe vários professores estrangeiros para começar a educação geográfica em nível superior. Para essa função foi

²² Anterior a esse período, a formação que se tinha basicamente em História e Geografia era nas escolas secundárias e nos Institutos Histórico Geográfico Brasileiro (IHGB), ou seja, os professores de Geografia eram formados nas escolas secundárias, como no Colégio Dom Pedro, do Rio de Janeiro, e nos institutos sem uma formação pedagógica. Era a formação possível naquele momento.

designado o professor Theodoro Ramos, da Escola Politécnica, que entrou em contato com o governo francês e italiano para trazer docentes para o grupo de trabalho da USP. Deste grupo se destacaram dois professores, Pierre Monbeig (Geografia Humana e Geografia Física) e Pierre Deffontaines (Geografia). Este último ficou responsável pela aula inaugural na FFCL, iniciando a vida acadêmica na USP e, conseqüentemente, o curso de Geografia no Brasil. Posteriormente, Pierre Monbeig organizou o Departamento de Geografia e criou mais duas cátedras com os professores Aroldo de Azevedo, responsável pela Geografia do Brasil, e João Dias da Silveira, responsável pela Geografia Física. O curso de Geografia começou a ganhar densidade e organização, e o francês Deffontaines teve um importante papel na Geografia brasileira e acadêmica.

Os professores franceses criaram, além do curso de Geografia da USP, a Associação de Geógrafos do Brasil (AGB). Sobre este período há a ata de fundação da AGB, em 1934, que revela um pouco a história do período:

ATA DE FUNDAÇÃO - 17 Setembro 1934

Em 17 de setembro de 1934, à Av. Angélica, 133, os Srs. Pierre Deffontaines, Luiz Flores de Moraes Rego, Rubens Borba de Moraes e Caio Prado Jr, resolveram os presentes fundar uma sociedade de estudos geográficos denominada Associação dos Geógrafos Brasileiros. (AGB, 1934).

A partir da fundação da AGB e de outros equipamentos, a Geografia brasileira começou a se desenvolver com o apoio do Estado e dos professores franceses. Todavia, embora na construção da AGB houvesse interesses do Estado, havia também a tentativa de evitar conflitos, como evidenciado abaixo:

O principal mentor da AGB foi Pierre Defontaines (1894-1978), que a fundou tendo como modelo a *Association de Géographie Française* e que conseguiu congregiar intelectuais de procedência científicas e políticas díspares. Apesar disso, nos seus estatutos de 1938, sua primeira regulamentação, além dos objetivos de pesquisar e divulgar assuntos geográficos, excursões de estudos e publicação de uma revista, estava claro que, como um centro de caráter científico, deveria manter-se distante de conflitos sociopolíticos (CAMPOS, 2011, p.139).

A Geografia, como ciência, sempre esteve vinculada ao Estado. A proposta da AGB de se manter distante dos conflitos sociopolíticos funcionou para os conflitos sociais, mas não para os políticos, pois havia uma intencionalidade em sua criação. A Geografia (principalmente a francesa, que foi a que fundou a AGB), sempre esteve vinculada à Geopolítica, à estratégia e ao militarismo, o que era importante para o governo brasileiro, que

começava a se industrializar e, principalmente, para o Estado de São Paulo, que tentava chegar ao poder no país após a frustrada revolução paulista. Os estudos regionais da época iriam promover um conhecimento do território paulista e nacional, bem como entender como se davam as questões físicas do Brasil. Esse tipo de conhecimento produzido era estratégico e importante para o Estado-nação.

Assim, o curso de Geografia iniciou o processo de organização e aprofundamento nas questões regionais, tendo o francês Deffontaines um papel de destaque na Geografia brasileira e na academia, pois

Deffontaines iniciou seu contato com o Brasil na década de 30, fundando a cadeira de geografia na USP em 1935. Nos anos seguintes, mesmo sem se fixar de maneira definitiva no país, manteve contatos regulares com o Brasil, tendo sido o criador da cadeira de geografia na UDF, onde lecionou de 1936 a 1938. Foi também um dos principais responsáveis pela criação da Associação dos Geógrafos Brasileiros, do Conselho Nacional de Geografia e da Revista Brasileira de Geografia. Promoveu, igualmente, a participação do Conselho Nacional de Geografia do Brasil no Comitê Internacional de Geografia (FERREIRA, 1999, p. 290).

Podemos perceber, portanto, que a vertente francesa da Geografia encontra no Brasil solo fértil para imprimir suas ideias, e pelo fato de na USP os cursos de Geografia e História terem sido praticamente fundados juntos à FFCL, a proximidade dos geógrafos e historiadores também foi trazida para o país.

Com a vinculação do curso de Geografia ao de História, houve, conseqüentemente, um maior foco na dimensão humana que Paul Vidal La Blache agregava à região, que era algo que acontecia na França. Os “Annales”, com as publicações de Fernand Braudel, na Universidade de Estrasburgo, eram uma prova dessa vinculação, que foi exportada para o Brasil. Aqui as produções acadêmicas com temas regionais se multiplicaram, tendo como campo teórico o embate da Geografia de La Blache contra a Geografia Alemã ratzeliana²³. Essa união dos cursos iria perdurar até 1956. Martinez, ao discutir esse momento histórico, descreve como foi esse período ao dizer que:

[...] Na FFCL/USP, o ano (1956) assinalou o desmembramento da 5ª Subseção, a de Geografia e História, separando definitivamente o destino administrativo e pedagógico destas disciplinas. Seria necessário mensurar os desdobramentos posteriores a essa data, no tocante ao diálogo entre Geografia e História naquela instituição. Esta convivência compulsória era derivada do período da criação da FFCL, guardando a marca do espírito

²³ Referente a Friedrich Ratzel, geógrafo alemão.

francês de colaboração entre as duas áreas do conhecimento [...].
(MARTINEZ, 2002, p.23).

Essa desvinculação da História e da Geografia aconteceu no campo acadêmico e refletiu no campo escolar até a ditadura, quando o governo implementou a disciplina de Estudos Sociais assinalando um retrocesso nessas ciências no âmbito escolar.

Paralelamente, é importante lembrarmos que a trajetória da Geografia se deu de forma diferente no Rio de Janeiro, mas com os mesmos personagens. Após a USP, a Geografia acadêmica em 1935 chega à Universidade do Distrito Federal (UDF), no Rio de Janeiro, quando Deffontaines cria o curso e fica lecionando na cátedra de Geografia até 1938. Sobre esse período,

Pierre Defontaines, [...] em 1935, transferiu-se para a Universidade do Distrito Federal (UDF), onde ajudou a organizar o segundo curso superior de Geografia do país e o núcleo carioca da AGB. Na USP, foi substituído por Pierre Monbeig (1908-1987), de grande influência nos geógrafos durante o período que ali esteve (1935- 1946) como responsável pela disciplina Geografia e como diretor, durante o mesmo período, da AGB. Foi ele que consolidou institucional e discursivamente a Geografia, enquanto disciplina, na USP e na AGB (CAMPOS, 2011, p. 139).

Esse momento histórico é importante para a Geografia brasileira, pois a institucionalização da ciência possibilitou a criação de estruturas importantes para se pensar em uma Geografia com genética brasileira – uma Geografia que fosse genuinamente tupiniquim e desse conta de discutir, pensar e refletir sobre a realidade do próprio país.

Compreender a trajetória dessa Geografia criada e desenvolvida no Brasil é compreender a identidade de uma Geografia específica, que trata das questões nacionais e se apropria do território brasileiro no que concerne ao conhecimento e à produção de pesquisas. Conseqüentemente, é entender a reverberação dessa trajetória na formação de professores de Geografia no país. Dessa forma, é possível termos uma ideia de como se começou a formar professores e, depois, como isso iria refletir na formação de professores de Geografia em todo o Brasil, já que são trajetórias que estão vinculadas e se entrelaçam em diversos momentos no tempo.

2.1 Projeto de educação no Brasil – Formação de professores de Geografia e Educação Básica

Por meio da trajetória histórica descrita anteriormente, podemos perceber no Brasil o aprofundamento da preocupação com a formação de professores. Posterior a esse período, o país foi se desenvolvendo e tornando-se urbano e industrial. Nesse cenário, a demanda por professores e escolas foi se ampliando, fazendo com que o ideal dos escolanovistas por uma educação de qualidade e por cursos longos de formação; fosse deixado de lado para se iniciar uma ampliação rápida que conseguisse preencher as vagas nas escolas. Dessa forma, as escolas normais se proliferaram pelo país e, com as sucessivas Leis de Diretrizes e Bases da Educação (LDB), a profissionalização e a identidade do “ser professor” foram se concretizando aliadas às sucessivas políticas públicas para educação e formação.

A primeira LDB data de 1961, quando foi enfim promulgada uma lei que demorou 13 anos para ser assinada, processo que revela o quanto foi difícil e tenso para que o Estado assumisse, de vez, para si algumas responsabilidades no que tange à Educação Básica. É importante notarmos, nesse contexto, que o Ensino Superior já era preocupação do Estado desde a monarquia, enquanto a Educação Básica ficava relegada a segundo plano. Sobre esse momento histórico, Campos pontua:

Em setembro de 1961, sobre regime parlamentarista, João Goulart assumiu; em dezembro do mesmo ano, foi promulgada a Lei de Diretrizes e Bases da Educação Nacional (lei 4.024/61), que vinha sendo discutida desde 1948. Apesar da LDB, o quadro educacional pouco se alterou, exceto no aumento da participação de muitos educadores na luta pelo direito de uma educação de qualidade, voltada para a realidade nacional, e para todos. [...] (CAMPOS, 2011, p.160).

Sobre a LDB de 1961, Campos (2011) ainda complementa:

[...] Diminuiu um pouco a padronização dos currículos que passaram a ser divididos em três partes: nacional – disciplinas obrigatórias; Português, Matemática, História, Geografia, Ciências e Educação Física -, regional – algumas disciplinas obrigatórias estabelecidas pelos conselhos Estaduais de Educação (CEEs) – e específica, com a escola escolhendo algumas disciplinas das listas elaboradas pelos CEEs. Era por demais geral e formal, com algumas contradições e retrocessos. (p.161)

No contexto em que o Brasil se desenvolvia economicamente, no Nordeste, Paulo Freire já tinha iniciado seu método de alfabetização e os movimentos pró-educação eclodiam no país. A sociedade brasileira clamava cada vez mais por uma Educação Básica que desse

conta de atender às necessidades do capital industrial de um lado e dos movimentos que lutavam, de outro. Emergia, então, a demanda por leis que regulamentassem a Educação.

Não podemos discutir políticas públicas sem compreender as leis que as determinam e norteiam. A LDB cresceu com o tempo, e se modificou por diversas vezes, buscando definir e entender os agentes e processos que fazem parte da educação brasileira. Em 1996 ela volta à tona com a sanção do presidente Fernando Henrique Cardoso, mais ampla e mais completa que as versões anteriores, mas ainda assim com problemas não resolvidos, que se arrastam pela história da educação do país. A LDB de 1996 é um marco histórico porque define quem são os profissionais da Educação e discute a regulamentação da formação de professores. Para a LDB, as incumbências dos professores são;

Art. 13. Os docentes incumbir-se-ão de:

- I - participar da elaboração da proposta pedagógica do estabelecimento de ensino;
- II - elaborar e cumprir plano de trabalho, segundo a proposta pedagógica do estabelecimento de ensino;
- III - zelar pela aprendizagem dos alunos;
- IV - estabelecer estratégias de recuperação para os alunos de menor rendimento;
- V - ministrar os dias letivos e horas-aula estabelecidos, além de participar integralmente dos períodos dedicados ao planejamento, à avaliação e ao desenvolvimento profissional;
- VI - colaborar com as atividades de articulação da escola com as famílias e a comunidade (BRASIL, 1996).

A lei definia o ser docente e norteava, de forma indireta, os currículos que iriam formar esses profissionais quando conceituava quem eles são. Definido o papel docente segundo a lei nacional, outro ponto que chama a atenção na LDB é a aliança da teoria e da prática no processo formativo. No Título VI – Dos profissionais da Educação, artigo 61, que trata da formação de professores, afirma-se que

A formação dos profissionais da educação, de modo a atender aos objetivos dos diferentes níveis e modalidades de ensino e as características de cada fase do desenvolvimento do educando, terá como fundamentos:

- I - a associação entre teorias e práticas, inclusive mediante a capacitação em serviço.
- II - aproveitamento da formação e experiências anteriores em instituições de ensino e outras atividades. (BRASIL, 1996)

Nesse ínterim, podemos perceber que a LDB já destacava a importância da formação do profissional da Educação com a associação da teoria e da prática, compreendendo que uma formação adequada ao professor requer que ele tenha a experiência em sala de aula. A prática

não pode ser desvinculada da teoria, e a lei dá conta de refletir sobre a práxis, apesar de não mostrar caminhos para isso. Sobre práxis, Vásquez (2007) define como atividade prática de nossa espécie que, para constituir os agentes sociais, transforma o mundo natural-social, humanizando-o, a teoria e a prática não podem ser desvinculadas no trabalho, andam juntas formando a partir do trabalho em uma perspectiva crítica e emancipadora. Ainda sobre práxis, Pimenta e Lima (2019), afirma que,

O conceito de práxis que assumimos sustenta que o conhecimento se dá efetivamente na e pela práxis; a práxis é a atitude (teórica e prática) humana de transformação da natureza e da sociedade. Não basta conhecer e interpretar o mundo teoricamente, é preciso transformá-lo (práxis). Conforme Vásquez (1968, p. 117), a relação teoria e práxis é teórica e prática, na medida em que a teoria, como guia da ação, molda a atividade humana, particularmente a atividade revolucionária; e teórica, na medida em que essa relação é consciente, pensada criticamente, refletida. É a atividade teórica que possibilita que se estabeleça de modo indissociável Selma Garrido Pimenta e Maria Socorro Lucena Lima 16 Revista Brasileira de Educação v. 24 e240001 2019 o conhecimento crítico da realidade e o estabelecimento de finalidades políticas de transformação. Mas a atividade teórica não transforma a realidade, ela permite sentidos e significados para essa transformação que só se dá na práxis, ou seja, na ação dos sujeitos historicamente situados. (p.16)

Entra nesse panorama o PIBID que, enquanto programa de formação, consegue de certa forma incluir prática e teoria em um único processo formativo. Se destacando pela inovação, o programa é pioneiro nesse quesito, pois antes nunca houve no país um programa com esta ideia central, que o PIBID trouxe do estágio, esse já promovia essa discussão e práxis anteriormente ao PIBID. Nessa perspectiva, o PIBID vem reforçar esse processo e trazer a aliança entre teoria e prática desde os primeiros semestres do licenciando. E ao observamos e analisarmos as narrativas de coordenadores e os dados coletados observaremos como o programa modificou realidades individuais e coletivas de forma intensa e profunda.

O PIBID de Geografia deve ter essa preocupação pois a licenciatura necessita da prática desde o início dos cursos, de forma que possa contribuir para que o futuro professor tenha contato com a Educação Básica sob outra postura e experiência, intervindo naquela realidade e entendendo como os processos educacionais se desenrolam na escola.

Com as políticas educacionais a partir dos governos Lula e Dilma, não há como negar que essas políticas públicas ganharam mais notoriedade e mais projetos vinculados e preocupados com a formação docente. O PIBID é uma dessas ações. Entretanto, ainda há a necessidade da contínua ampliação dessas políticas educacionais, que devem preocupar-se com o perfil das licenciaturas.

Apesar da significativa melhoria no cenário educacional, nem todas as questões da Educação estão resolvidas. É imprescindível compreendê-las de forma ampla, para que possamos estabelecer objetivos mais específicos que visem a resolução dos problemas, o alcance de metas e a superação de modelos e instrumentos ineficazes ou pouco emancipadores. Trazer o PIBID à centralidade de uma tese justifica-se por pretendermos entender o papel dessa política educacional no bojo das licenciaturas. Para visualizar melhor o que é o programa e sua relevância, é preciso termos como marco dois momentos: o ano de 2007 - ano do lançamento do primeiro edital - e o ano de 2013, quando foi transformado em política pública. A transformação do PIBID em política pública foi uma conquista e se deu principalmente pela importância do projeto e pela luta dos envolvidos no programa. Na LDB foi inserido, a partir da Lei 12.796/2013, o seguinte artigo:

§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 (BRASIL, 1996).

Nos últimos anos, as políticas públicas educacionais deram foco também ao Ensino Superior. Com a expansão do Ensino Superior público no Brasil, a permanência estudantil também foi uma preocupação, e a criação do PIBID não se limitou a estimular a profissionalização docente com a formação de profissionais para o magistério, mas também almejou proporcionar condições de permanência dos estudantes nas licenciaturas. Para muitos estudantes de Geografia essa política representa a possibilidade de se dedicar exclusivamente aos estudos e de aprofundar na construção da própria autoformação.

Mas mesmo constando como uma política pública de Estado, e estando em lei, o PIBID ainda não é assegurado como uma política permanente, sobre isso,

Portanto, o PIBID apresentava-se em processo de articulação para ser estabelecido como política pública de Estado, num movimento que até 2014 havia ampliação de recursos financeiros a ele destinado e ampliação, também, de abrangência de áreas do conhecimento, de quantidade de instituições e de bolsas ofertadas, conquistando espaço junto à formação de professores no interior das IES e legitimidade no âmbito das escolas parceiras. Entretanto, nos parece precipitado afirmar que esse Programa esteja consolidado como política de Estado, uma vez que os verbos utilizados na alteração da LDB 9.394/96 bem como no PNE 2014-2024 são fracos, pois indicam que o PIBID deve ser “incentivado” e “aumentado”, não havendo obrigatoriedade a esse compromisso. O Programa fica, portanto, condicionado ‘à disponibilidade orçamentária e financeira da Capes’, conforme Portaria 096/2013 da Capes. (GIMENES, 2016, p. 124-125).

A fragilidade da lei mostra também o quanto a luta pelo PIBID deve ser permanente e crítica, entendendo os limites do programa, mas principalmente o papel social do mesmo. O auxílio à permanência deve ser valorizado principalmente porque nas licenciaturas é onde se encontra a maioria dos alunos com as menores faixas de renda, bem como onde também se encontra a maioria de negros e pardos (RISTOFF, 2013)²⁴. Esse contexto só reforça o caráter social do programa de bolsas de iniciação à docência, por ter o público socialmente mais vulnerável do Ensino Superior.

Compreendida a formação de professores no Brasil e os meandros e articulações existentes, é necessário avançar na discussão sobre a formação específica para o professor de Geografia. Ao falar da licenciatura em Geografia, é preciso conhecer a trajetória de formação desse professor. A formação sobre a qual nos centraremos adiante é caracterizada em seus diferentes tempos, por diversos altos e baixos. Em um primeiro momento, o bacharelado criado no país foi a única formação disponível, cumprindo lembrar que a tradição do bacharelado foi herdada da USP, que por sua vez trouxe da França. Essa formação bacharelesca promoveu, quando da criação da licenciatura, a parte dos conteúdos, mas ao mesmo tempo reforçou o modelo de formação 3+1²⁵. Primeiramente, houve uma formação tradicional, baseada apenas na teoria, de caráter conteudista, que promovia a formação de professores de Geografia com ênfase principalmente na parte física e regional, pois essas eram as principais preocupações dos cursos de bacharelado, já que eles estavam vinculados à Geografia Regional e eram esses os estudos e as preocupações geográficas do momento.

Com a Ditadura Militar, a partir da década de 1960, o governo militar empregou diversas reformas que visavam modificar o ensino e controlar o que era ensinado nas escolas, e, com isso, fez com que a formação sofresse algumas mudanças significativas. Uma delas foi

²⁴ Afirmção feita com base na pesquisa do GEA-Grupo Estratégico de Análise da Educação Superior no Brasil, documento: Perfil econômico do estudante de graduação. Uma análise de dois ciclos completos do ENADE (2004 a 2009). Dilvio Ristoff. Cadernos GEA, nº04, julho a dezembro, 2013.

²⁵ Sobre a formação 3+1: “E foi sobre essa base que se organizaram os cursos de formação de professores para as escolas secundárias, generalizados para todo o país a partir do decreto-lei n. 1.190, de 4 de abril de 1939, que deu organização definitiva à Faculdade Nacional de Filosofia da Universidade do Brasil. Sendo esta instituição considerada referência para as demais escolas de nível superior, o paradigma resultante do decreto-lei n. 1.190 se estendeu para todo o país, compondo o modelo que ficou conhecido como “esquema 3+1” adotado na organização dos cursos de licenciatura e de Pedagogia. Os primeiros formavam os professores para ministrar as várias disciplinas que compunham os currículos das escolas secundárias; os segundos formavam os professores para exercer a docência nas Escolas Normais. Em ambos os casos vigorava o mesmo esquema: três anos para o estudo das disciplinas específicas, vale dizer, os conteúdos cognitivos ou “os cursos de matérias”, na expressão de Anísio Teixeira, e um ano para a formação didática. Cabe observar que, ao ser generalizado, o modelo de formação de professores em nível superior perdeu sua referência de origem, cujo suporte eram as escolas experimentais às quais competia fornecer uma base de pesquisa que pretendia dar caráter científico aos processos formativos” (SAVIANI, 2009, p. 146).

expandir pelo país os cursos de licenciatura curta, com apenas dois anos de formação. Nesse âmbito, a Geografia ficou em posição relegada na Educação Básica, transformando-se a disciplina em “Estudos Sociais” quando foi unida com História. O curso do bacharelado resistiu, no entanto, principalmente por conta do conhecimento estratégico e político que historicamente a Geografia sempre proporcionou, mas a licenciatura, que ainda estava começando, foi reduzida a “Estudos Sociais”. O processo de institucionalização dessa “nova” disciplina teve consequências sérias. Pode - se compreender que:

A criação da área de estudo de Estudos Sociais no 1º grau e a cassação ou aposentadoria de intelectuais da área das ciências humanas, tiveram como consequências a quase extinção dos cursos de licenciatura de Geografia e História, o retrocesso político – cultural- social do conteúdo destas disciplinas e a perda da importância das mesmas no processo educativo. A imprimir a falta de professores nas regiões mais carentes. Em um ano e meio ou em dois seriam formados professores polivalentes, capazes de trabalhar com os conteúdos de Geografia, História e OSPB no 1º grau. [...] (CAMPOS, 2011, p. 388-389).

Como descreveu Campos (2011), a criação dos “Estudos Sociais” foi a realização não apenas de aligeiramento²⁶ das licenciaturas para atender às demandas do capital, como também era a execução de um projeto político e ideológico de silenciamento de professores e pesquisadores da área de Ciências Humanas. Essa realidade iria multiplicar pelo país os cursos de licenciatura curta da disciplina e o período pode ser assim caracterizado:

[...] Na década de 70 entre as licenciaturas curtas implantadas a de Estudos Sociais foi a de maior resultado numérico e financeiro; e este resultado não foi obtido nas regiões carentes do país, mas sim nas grandes cidades do centro – sul, possuidoras dos maiores padrões de ensino do país e sem a carência dos professores. (CAMPOS, 2011, p. 388-389).

As consequências das licenciaturas curtas e aligeiradas para atender à demanda do capital, além de promover uma formação em certa medida alienante, iriam repercutir até os dias de hoje. Essas licenciaturas

[...] se encaixavam nos objetivos do acordo MEC-USAID, que propunham a formação rápida de profissionais para a urgente necessidade de utilizar tecnologias (importadas) mais modernas; o país precisava de mais mão de obra especializada e a saída era a rápida profissionalização aliada à privatização do ensino, ‘mais eficiente’ e menos oneroso para o Estado. (CAMPOS, 1993, p.61)

²⁶ Com essa mudança significativa, o modelo de educação anterior, que era elitista, para poucos, passa a ser um modelo para a massa. O professor dos antigos colégios, que era visto como intelectual, passa a ocupar um papel de proletariado.

Os acordos MEC-USAID foram uma série de acordos e convênios assinados entre a *United States Agency for International Development* (USAID) e o Ministério da Educação e Cultura (denominação da época). Os acordos previam a modernização do ensino brasileiro, especificamente o Ensino Superior brasileiro, buscando adequar e copiar o modelo americano. Desses convênios foram estruturados grupos de trabalho com brasileiros e americanos que produziram o Relatório *Atcon*, que visava à reestruturação das universidades brasileiras. É no seio desses acordos que o curso de Estudos Sociais nasce e se firma como uma licenciatura aligeirada, que forma professores para atender às demandas da sociedade. Os cursos de curta duração se expandem pelo país nesse período:

Paralelamente à reforma na Escola, a reforma educacional atingiu também a formação de professores. Isso ampliou ofertas de cursos de Licenciatura Curta: de dois anos de faculdade, período noturno. Desta forma foi possível formar um professor bi-disciplinar de Geografia e História em menos de 24 meses. Até hoje se vive resquícios desta época. Professores com dificuldades de identificar a diferença entre as duas ciências. Muitos deles nem acreditam que elas sejam diferentes (MELO; VLACH; SAMPAIO, 2006, p. 2688).

Com essa característica bi-disciplinar de se ensinar Geografia e História ao mesmo tempo, ambas as disciplinas perderam, gradualmente, a sua essência, identidade e características. Com isso, os objetos de estudo da Geografia e História, ou seja, o espaço e o tempo, se confundiram, e ao professor caberia se desdobrar para dar conta dessas ciências. No pacote dos Estudos Sociais ainda estavam inseridos conteúdos como Filosofia e Sociologia. A Geografia, nesse momento histórico,

[...] não foi impedida de continuar o que era na maioria dos casos; tentou-se impedir que mudasse e conseguiram que piorasse. Não pensando racionalmente, colaborava na crença comum da necessidade daquela ordem para ter progresso, daquela segurança para ter desenvolvimento. Memorizava convicções e conceitos elaborados por outras áreas, não refletindo sobre os mesmos. Adotava alguns critérios estatísticos para justificar melhorias que estavam ocorrendo, além de propagandear o neomalthusianismo e omitir Josué de Castro (CAMPOS, 2011, p. 398).

Esse cenário irá perdurar até o fim da ditadura e durante algum tempo depois. Os Estudos Sociais, como disciplina instituída, só serão encerrados no fim da década de 80. “Salvo engano, Hegel afirmou que as feridas do espírito se curam sem deixar cicatrizes. Mas isto não vale, da maneira como foi implantado, para as feridas provocadas por Estudos Sociais” (CAMPOS, 2011, p. 411).

Com o fim da ditadura, vários intelectuais que estavam exilados retornaram, dentre eles Milton Santos, que mesmo tendo formação em Direito, aprofundou seus estudos em Geografia na Europa e produziu uma larga discussão sobre uma Geografia dos países pobres e em desenvolvimento²⁷. Santos retorna ao país com ideias críticas e progressistas, e lança uma obra que irá redefinir os estudos geográficos. “Por uma Geografia Nova” foi lançado em 1979 e fez repensar toda a Geografia nacional, instigando nos cursos da licenciatura um pensar geográfico crítico, que se opunha ao tradicional. Esse retorno ao Brasil, junto a outros intelectuais, fez a Geografia passar por profundas mudanças.

Com o advento das produções de Milton Santos e outros intelectuais, uma formação crítica de ambos, fundamentada na Teoria da Geografia Crítica e alguns congressos que ficaram conhecidos como ‘Fala professor’ nas décadas de 1980 e 1990, as licenciaturas começam a ser repensadas, e a Geografia da universidade começa a abrir campo para a educação geográfica. [...] Mas, para a Geografia brasileira, o livro mais significativo é Por uma Geografia Nova (1978), publicado no mesmo do III Encontro Anual dos Geógrafos (ENG) promovido pela AGB em Fortaleza (CE); neste livro realiza uma análise da Geografia como ciência, do espaço como categoria e como realidade concreta, e propõe uma Geografia Crítica. Este livros reflete os dois temas de maior interesse desse geógrafo, inclusive na sequência temporal de maior dedicação: o subdesenvolvimento e as cidades do Terceiro Mundo, e a questão da teoria do método, a questão do espaço geográfico (CAMPOS, 2011, p. 548).

Desse momento em diante, alguns intelectuais produziram uma movimentação no seio de todas as áreas das Ciências Humanas, incluindo a Geografia. A década de 70 e o início dos anos 80 foram os marcos da efervescência da Geografia Crítica, sob uma nova roupagem da ciência, que começava na sociedade brasileira. Como consequência, os conhecimentos dessa vertente crítica logo chegam aos cursos de licenciatura. Os cursos de graduação²⁸ deram, então, início a um novo pensar em formação: eles buscaram formar professores voltados para a realidade em que estes se encontravam, tentando torná-los capazes de promover uma Geografia para a transformação social.

A Geografia Crítica pode ser definida como, aquela que

[...] sucede a corrente do pensamento geográfico denominada nova geografia ou geografia quantitativa, que surgiu durante a Guerra Fria, em meados do

²⁷ Denominação da época para definir países.

²⁸ É importante frisar que essa mudança ideológica e teórica da Geografia foi e ainda é um processo. Não queremos dizer que todos os cursos de formação propuseram ser críticos e formar profissionais nessa perspectiva. Foi e tem sido um processo lento, pois a Geografia Crítica ainda não chega a todos no país e muitos cursos de formação ainda promovem uma formação mnemônica que será repassada à Educação Básica pelos professores.

século XX, na Inglaterra, Estados Unidos e Suécia – corrente que, pautada em métodos quantitativos, encobria o compromisso ideológico de justificar a expansão capitalista sem exprimir a essência da realidade social. É nesse contexto de dominação pelo uso ideologizado da informação, assim como de agravamento das tensões sociais nos países centrais e movimentos por independência nos países subdesenvolvidos, que a geografia crítica emerge como uma corrente que se opõe à quantitativa.

O interesse dos geógrafos pelas obras de cunho socialista ressurgiu na Europa após a segunda Guerra Mundial. Conforme Andrade (1987), os trabalhos desses geógrafos eram estimulantes e demonstravam progressos significativos. Porém, com a invasão da Hungria pelas tropas soviéticas, em 1956, grande parte desses profissionais se afastou do marxismo, ao mesmo tempo em que se iniciaram contatos com outros segmentos profissionais (MOURA et al., 2008, s/p).

Dessa forma, a Geografia passa por diversas mudanças sendo a perspectiva crítica a mais aceita e discutida atualmente na academia e no cotidiano dos professores. A Geografia Crítica irá, de certa forma, impactar nos cursos de licenciatura que formam professores como uma linha progressista²⁹. Essa corrente do pensamento vem buscando compreender o mundo globalizado e todos seus espectros de forma que leve em conta a realidade e a necessidade de emancipação do ser humano. A partir desse momento, novas demandas chegam para o docente da Geografia que, [...] necessita cada vez mais compreender a importância da sua função em uma sociedade globalizada e capitalista, ele necessita de uma formação com novas práxis, em que ele possa desenvolver junto aos seus alunos uma educação crítica, reflexiva, emancipatória e cidadã (COSTA, 2011, p. 05).

Esse cenário assume que o professor de Geografia precisa de uma formação que dê conta de proporcioná-lo à abertura para um pensamento crítico, colocando-o em contato com teóricos importantes da Geografia e da Educação. Cavalcanti (2002) destaca que o processo de formação de professores visa ao desenvolvimento de uma competência crítico-reflexiva, que lhes forneça meios de pensamento autônomo, que facilite as dinâmicas de autoformação e

²⁹ Uma das raízes da geografia crítica está na ala progressista da geografia regional francesa, que introduz, aos poucos, a análise da organização do espaço aos processos econômicos e sociais, inaugurando uma discussão mais política dos estudos geográficos, e aproximando-se da história e da economia. Jean Dresch anuncia este movimento, ao incorporar um discurso político em seus estudos, nas décadas de 1930 e 1940. Na França, uma manifestação clara da renovação crítica encontra-se em Geografia Ativa, de Pierre George, Yves Lacoste, Bernard Kayser e Raymond Guglielmo (1966), obra que marcou uma geração de geógrafos que se opôs à geografia aplicada, então hegemônica. Tem como proposta elaborar uma análise regional que desvendasse as contradições do modo de produção capitalista, neste caso, inaugurando uma geografia de denúncias das realidades espaciais injustas e contraditórias. Critica severamente a abordagem descritiva e enumerativa da geografia, apontando a necessidade e a carência de informação objetiva, que permitisse traçar perspectivas que subsidiassem tomadas de decisões. Ligada ao historicismo, seus autores consideravam a geografia como um prolongamento da história, mas com métodos próprios, deixando seu papel meramente contemplativo e assumindo um papel dinâmico, atuante, por meio do que chamavam uma “geografia ativa”, que buscasse estabelecer um elo entre passado e futuro (MOURA et al., 2008, s/p).

que permita a articulação entre teoria e prática de ensino. A autora ainda completa, dizendo que essa formação deve ser consistente, contínua e que possa desenvolver uma relação dialética entre ensino-aprendizagem, teoria-prática.

A práxis na formação do professor deve ter a tônica de uma perspectiva ampla e que considere as realidades, ao mesmo tempo em que dê conta dos conteúdos específicos e didáticos, principalmente os emergentes. Uma formação de professores que não procura a práxis com essa perspectiva se torna deficitária e alienante. Dessa forma, se o professor tiver uma formação apenas teórica, ele provavelmente terá uma prática conteudista. Porém, se o oposto acontecer, o professor terá uma formação com muita prática, mas pouca teoria e provavelmente será um docente limitado na construção de conhecimentos.

2.2 A Geografia como Ciência para a Formação de Professores

A proposta desta seção centra-se em compreender a Geografia a partir de um recorte histórico, buscando o entendimento de como essa ciência vem formando professores no Brasil, já que a ciência geográfica vem contribuindo para isso, desde os idos dos anos 30. Nesse sentido, tentar entender como e de que forma esses professores vêm sendo formados é lançar luz sobre um tema que necessita de aprofundamento e um mergulho teórico que apresente as bases dessa formação.

Dessa forma, esta seção propõe-se a continuar discutindo trajetórias históricas, mas agora com enfoque na ciência geográfica, descrevendo os momentos de avanços e retrocessos que a Geografia precisou passar para chegar ao tempo atual e se apresentar como campo científico.

2.2.1 Trajetórias da ciência geográfica no mundo e no Brasil

As primeiras ideias do que podemos chamar de Geografia nasceram na Grécia, com Heródoto: “[...] é também o primeiro geógrafo e ele não escreveu uma história, mas sim uma enquete sobre os países com os quais Atenas mantinha relações ou estava em conflito” (LACOSTE, 2010, p. 17).

A Geografia aparece desde os primórdios do pensamento ocidental. Segundo Lacoste (2010), ela existe desde que foram criados os primeiros aparelhos do Estado, em 446 a.C. Heródoto já descrevia sobre Atenas e o seu imperialismo e expansionismo, mas somente anos

depois, com o seu discípulo, Estrabão, é que a Geografia foi sistematizada em um texto específico.

A Geografia de Estrabão surge na Grécia quando Estrabão inicia suas primeiras observações empíricas do espaço ao seu redor e do universo. Considerado o “pai da Geografia, Estrabão é um filósofo e geógrafo que escreveu os relatos de suas viagens e o avanço do império romano na Europa. Ele descreve a dominação dos povos na Ásia, o papel do Estado e as paisagens. Tudo isso foi feito em sua principal obra, intitulada “*Geographia*” (Estrabão, 7 ou 18 d.C.). Para entender melhor sobre essa obra, Arellano conta que:

O título original da Geografia era *Gewgrajika upomnēmata* ('Notícias geográfica'), embora alguns autores antigos tenham designado como *Gewgrajóumena* e como *Gewgrajiká*, que poderia ser traduzido como 'Descrições da Terra' ou '(Escritos) geografia'. A obra consiste em 17 livros, dos quais os dois primeiros são introdutórios; Estrabón expõe neles sua concepção da geografia com referência a autores anteriores, principalmente Eratóstenes e Posidonio. Os livros seguintes descrevem as várias terras até então conhecidas (*oikouménh*) em torno do Mediterrâneo, sem que na sua descrição se manifestem a curiosidade e senso de observação, característica comum dos geógrafos gregos. Começa sua descrição pela extremidade ocidental e segue no sentido anti-horário em ordem circular: Iberia (Livro 3), Celtic (Gália), Grã-Bretanha e regiões alpinas (Livro 4), Itália (livros 5-6), terras do norte do Reno até o Mar Negro (livro 7), Grécia (livros 8-10), as terras a leste do Mar Negro, incluindo Pérsia, terra média e Arménia (livro 11), Ásia Menor e as ilhas adjacentes (livros 12-14), Índia e países do Golfo Pérsico (livro 15), Mesopotâmia, Síria e Arábia (livro 16), Egito, Líbia e Mauritânia (livro 17). Isso fecha o círculo e termina o trabalho com um breve epílogo resumindo as principais linhas da história de Roma, descrevendo suas fronteiras atuais e as características fundamentais da administração territorial do Império (17, 3, 24-25 C839b-840d). (ARELLANO, 2008, p. 276)³⁰.

A obra “*Geographia*” é um marco histórico dentro da história da ciência. Apesar de ser intitulado o “pai da Geografia”, Estrabão não foi o primeiro geógrafo, pois existiam outros

³⁰ Traduzido de: El título original de la Geografía era *Gewgrajika upomnēmata* ('Noticias geográficas'), aunque algunos autores antiguos la designaron como *Gewgrajóumena* y como *Gewgrajiká*, lo que podría traducirse como 'Descripciones de la tierra' o como '(Escritos de) geografía'. La obra consta de 17 libros de los que los dos primeros tienen carácter introductorio; Estrabón expone en ellos su concepción de la geografía con referencia a la de autores anteriores, sobre todo Eratóstenes y Posidonio. En los libros siguientes describe las diversas tierras del universo entonces conocido (*oikouménh*) en torno al Mediterráneo, sin que en su descripción se manifieste la curiosidad y el sentido de minuciosa observación, característica de los anteriores geógrafos griegos. Comienza su descripción por el extremo occidental y sigue en orden circular dextrógiro: Iberia (libro 3), Céltica (Galia), Britania y regiones alpinas (libro 4), Italia (libros 5-6), tierras del norte desde el Rin hasta el Mar Negro (libro 7), Grecia (libros 8-10), tierras al este del Mar Negro incluyendo Persia, Media y Armenia (libro 11), Asia Menor e islas adyacentes (libros 12-14), India y países del golfo Pérsico (libro 15), Mesopotamia, Siria y Arabia (libro 16), Egipto, Libia y Mauritania (libro 17). Con ello se cierra el círculo y termina la obra con un breve epílogo en el que se resumen las grandes líneas de la historia de Roma, se describen sus fronteras actuales y los rasgos fundamentales de la administración territorial del Imperio(17,3,24-25 C839b-840d). (ARELLANO, 2008, p. 276)

anteriores a ele. Chamamos aqui de geógrafos quem, naquele período histórico, escrevia sobre os espaços, paisagens, relatos de viagens e outras produções, porém, cabe ressaltar que a Estrabão o título de pai é dado pela magnitude da obra *Geographia*. Essa obra possui uma importância significativa porque deixa escrito o seu relato dos povos conquistados pela Europa e África.

É na *Geographia* de Estrabão que encontramos uma série de dados que evidenciam, determinam e justificam alguns aspectos sócio-econômicos, políticos e culturais do seu tempo, sobre as políticas empregues e a vida e a forma de ser dos povos conquistados.[...] Ele preocupou-se em apresentar cada região com a sua fisionomia particular, procurando realçar aspectos morais e políticos para além de uma geografia descritiva, favorecendo, deste modo, a instituição romana na procura do seu comércio com as dezenas de províncias que compunham o seu império (ROSA, 2009, p.114).

Estrabão apresentou um compêndio extenso que denotou ter sido um trabalho árduo e complexo. Foi um intelectual que produziu uma obra de 17 volumes, descrevendo a política, a natureza, a sociedade e a vida cotidiana que ele via ao redor entre 7 e 18 d.C. Portanto, é importante e necessário situá-lo e compreendê-lo como o primeiro articulador e cientista que empiricamente produziu o que seria mais tarde a ciência geográfica. A obra de Estrabão teve papel fundamental para descrever e tornar material o período do império romano, para que os estudiosos da ciência atual pudessem ter uma ideia de como foram os fatos daquele período.

Suárez define a obra de Estrabão como:

[...] uma dessas obras da antiguidade que em um dado momento, e pelas circunstâncias históricas em que nascem, se tem um rompimento com as tradições anteriores. Por outro lado, é de alguma forma receptáculo da tradição arcaica presente antes Heródoto, em que o foco foi colocado sobre as colônias e viagens, onde se tem uma curiosa mistura de realidades e lendas, em o passado mítico recebia o mesmo tratamento que a História, embora Estrabão se sinta o herdeiro de Políbio por distinguir entre o mítico e o histórico. Além disso, forma aparentemente contraditória, o geógrafo é [...] satisfeito com sua própria época e as conquistas de seus homens (povos), que são capazes de investigar outros povos e opor-se aos 'mitos' dos historiadores antigos com todas as armas da ciência, mas também graças às vantagens obtidas pelo trabalho dos romanos, [...] como a culminação de um longo processo civilizatório (SUÁREZ, 1988, p. 243 e 244)³¹.

³¹ Traduzido de: [...] una dessas obras en la antigüedad regogían, en un momento dado, y por las circunstancias históricas precisas en que nacen, un conjunto variado de tradiciones anteriores. Por un lado, es receptáculo de la tradición arcaica, en cierto modo presente antes de Heródoto, en la que el tema central estaba situado en las colônias y en los viajes, donde se producía una curiosa mezcla de realidades y leyendas, donde el pasado mítico recibía el mismo tratamiento que la historia, aunque, al mismo tiempo, Estrabón se siente heredero de Políbio para distinguir entre lo mítico y lo histórico. Por otra parte, de modo aparentemente contradictorio, el geógrafo está [...] satisfecho de su propia época y de las conquistas de sus hombres, capaces de investigar otros pueblos y de oponerse a los 'mitos' de los historiadores antiguos con las armas de la ciencia, pero tambien

A Geografia desse período era um conhecimento disperso, não podendo ser reconhecida como conhecimento padronizado até o final do século XVIII, e definido como a ‘pré-história da Geografia’. Nesse período, a produção ficou a cargo de viajantes que desbravavam os novos territórios e descreviam os povos conquistados. Por muito tempo os saberes geográficos ficaram a cargo dos viajantes, um exemplo é que anos se passaram e no século XVI ainda era assim que a Geografia era desenvolvida, por itinerantes, viajores. Um exemplo é a Geografia que foi produzida a partir de relatos de viagens de participantes das naus que exploravam os oceanos. Destaca-se como documento desse período das grandes navegações a Geografia descrita na carta de Pero Vaz de Caminha.

Nosso primeiro documento geográfico [...] foi a Carta a el-rei D. Manuel, escrita por Pero Vaz de Caminha, relatando a chegada na Terra de Santa Cruz. Também ficou na aparência, no visível, elogiando-a do ponto de vista natural mas chateado por não perceber nada sobre suas riquezas.” (CAMPOS, 2011, p.29).

Esta carta revelava e descrevia para o rei de Portugal o Brasil, além de deixar claro no documento as intenções portuguesas de ocupar o território para exploração das suas riquezas. De acordo com Moreira,

[n]a Antiguidade, a Geografia é um registro cartográfico de povos e territórios. Estado, viajantes e comerciantes requerem do geógrafo as informações de caráter estratégico que os orientem em seus deslocamentos no interior dos modos espaciais de vida de cada povo. De maneira que a geografia e o geógrafo agem e se exprimem através do método e da linguagem que combinam no mapa os símbolos da cosmogonia e as informações territoriais de cada um dos povos, úteis para os fins da ação prática (MOREIRA, 2011, p. 14).

O conhecimento produzido na Antiguidade que perdurou até o século XVII desdobrou-se na ideia de conhecer os povos para facilitar a dominação dos mesmos, e por isso era importante os relatos dos viajantes e as cartas produzidas pelos mesmos para caracterização dos territórios. Todos esses pressupostos do século XVIII contribuíram para a sistematização da Geografia, que se tornaria ciência, no século XIX, com os geógrafos alemães que ocuparam as primeiras cátedras da disciplina nas universidades alemãs. Para entender melhor esse período histórico, Moraes afirma que:

gracias a las ventajas conseguidas por la obra de los romanos, [...] como culminación de un largo proceso civilizador (SUÁREZ, 1988, p. 243 e 244).

O processo de transição do feudalismo para o capitalismo manifestou-se a nível continental na Europa. Porém, não de forma homogênea. Ao contrário, obedecendo a particularidades, em cada país onde se apresentou. Existiram, assim, vias singulares de desenvolvimento do capitalismo, que engendraram manifestações ímpares. A Geografia será filha de uma destas singularidades. Aquela da via particular do desenvolvimento do capitalismo na Alemanha, sem a qual não se pode compreender a sistematização da Geografia. Os autores considerados os pais da Geografia³², aqueles que estabelecem uma linha de continuidade nesta disciplina, são alemães – Humboldt e Ritter.³³ Na verdade, todo o eixo principal da elaboração geográfica, no século XIX, estará sediado neste país. É da Alemanha que aparecem os primeiros institutos e as primeiras cátedras dedicadas a esta disciplina; é de lá que vêm as primeiras teorias e as primeiras propostas metodológicas; enfim, é lá que se formam as primeiras correntes de pensamento. (MORAES, 2005, p. 57 e 58).

No último quartel do século XIX, com a Alemanha tendo seu Estado firmado após a guerra entre Áustria e Prússia, bem como seu projeto de unificação e expansão organizado, Friedrich Ratzel revigorou a sistematização da Geografia. A partir de então, ele foi considerado o fundador da Geografia Humana depois do lançamento de suas obras, que são

A Antropogeografia e a Geografia Política, ambas as obras de Friedrich Ratzel, são consideradas as pedras angulares do pensamento do geógrafo alemão considerado o fundador da Geografia Humana. É a partir da Antropogeografia, principalmente, que se identificam uma base filosófica concreta presente em Ratzel. Quer dizer, os fundamentos filosóficos de Ratzel se mostram em maior amplitude - assim consideramos - embutida nesta obra (Antropogeografia), cuja mesma abriu caminhos para estudos geográficos outros. Ou seja, ao relacionar em maior clareza o homem com a terra, Ratzel buscou demonstrar o poder natural do meio físico sobre a vida dos homens distribuídos ou espacializados pela superfície do globo (SOUZA, 2014, p. 155).

Sobre a Geografia ratzeliana, Moraes (2005, p. 52) afirma que “foi um instrumento poderoso de legitimação dos desígnios expansionistas do Estado alemão recém – constituído. Lucien Febvre chegou denominá-la de ‘manual de imperialismo’”. O que passou a ser

³² É importante frisar que, anteriormente, dissemos que Estrabão é o pai da Geografia. Para Moraes (2005), os pais são Humboldt e Ritter. Há diferenças entre nós e o autor na concepção de pai, pois, para nós o pai é o primeiro, o que começou todo o processo, e, no caso Estrabão foi o primeiro ser humano a sistematizar algo relacionado à Geografia. Humboldt e Ritter, no nosso entendimento, podem ser os pais da Geografia Moderna, aquela que se iniciou como ciência nas instituições. Ambos deixaram um legado que influenciou toda a ciência geográfica, mas o primeiro a pensar o espaço, mesmo que de forma empírica e primitiva, foi Estrabão, na Roma e Grécia antiga.

³³ Sobre a Geografia de Humboldt e Ritter podemos dizer que, “A obra destes dois autores compõe a base da Geografia Tradicional. Todos os trabalhos posteriores vão se remeter às formulações de Humboldt e Ritter, seja para aceita-las, ou refutá-las. Apesar das diferenças entre estas – a Geografia de Ritter é regional e antropocêntrica, a de Humboldt busca abarcar todo o Globo sem privilegiar o homem – os pontos coincidentes vão aparecer, para os geógrafos posteriores, como fundamentos inquestionáveis de uma Geografia unitária. [...] Além disso, há de se ressaltar o papel institucional, desempenhado por eles, na formação de cátedras dessa disciplina, dando assim à Geografia uma cidadania acadêmica (MORAES, 2005, p. 65).

chamada de Geografia Moderna estava sendo cunhada na Alemanha no contexto do expansionismo alemão e da consolidação do Estado. A Geografia Moderna rompia com a chamada Geografia Clássica de Estrabão e Heródoto. A escola alemã de Geografia já tinha grande tradição, como vimos o papel de destaque de Humboldt e Ritter; e depois Ratzel continua essa tradição agora com a força de uma Alemanha unificada e de um Estado que bebia das concepções de espaço vital propostas pelo geógrafo alemão. Sobre isso, Moreira enfatiza:

Ratzel, na verdade, vem na esteira de uma plêiade de geógrafos que o antecederam, a começar pelos geógrafos do Iluminismo, Foster e Kant, e os fundadores da Geografia moderna, Ritter e Humboldt, e é contemporâneo de outros tantos, cada qual conduzindo o pensamento e a vinculação da Geografia para rumos diferentes. Embora influa como pano de fundo em todos os problemas da unidade nacional alemã (MOREIRA, 2010, p. 49).

Ratzel teve grande importância política com suas teorias na concretização de uma Alemanha unificada. “O principal livro de Ratzel, publicado em 1882, denomina-se Antropogeografia – fundamentos da aplicação da Geografia à História; pode – se dizer que esta obra funda a Geografia Humana” (MORAES, 2005, p. 65).

A Geografia concebida por Ratzel fez com que a escola francesa se mobilizasse ao ver que a Geografia da Alemanha estava intrinsecamente ligada ao projeto de expansionismo do império alemão. Nesse sentido, Vidal de La Blache, geógrafo francês, funda os “*Annales de Geographie*” (1891), e começa a promoção de uma Geografia Humana contestadora à ‘Antropogeografia’ de Ratzel. Andrade explica como a cátedra geografia foi criada na França e em que contexto, ao afirmar que:

A escola francesa formou-se na primeira metade do século XX, tendo por centro as ideias defendidas por Vidal de La Blache, primeiro geógrafo francês a ocupar uma cátedra universitária de Geografia. A derrota da França frente a Alemanha, em 1871 foi por muitos tida como consequência do ensino ministrado no país e considerado de inferior qualidade ao que ministrado na Alemanha. Tanto que se disse que a guerra foi ganha pelo mestre-escola alemão. (ANDRADE, 2008, p. 109 e 110).

Mas, nesse contexto histórico, quem foi o francês Vidal de La Blache que confrontou e questionou por tanto tempo a Geografia Alemã em um embate ideológico com Ratzel? Moreira responde a essa questão explicando que Paul de Vidal de La Blache (nascido em 1845 e falecido em 1918) foi um

[h]istoriador de formação com área de interesse na Antiguidade, daí seus estudos na Grécia, Vidal de La Blache é chamado pelo governo francês em

1872 para organizar, como resultado do balanço do fracasso nacional na guerra francogermânica, [...] para criar a Geografia do nível escolar secundária. [...] Nomeado professor universitário em Nancy, será o primeiro professor regular da Geografia em uma universidade francesa. E em 1899 assume a cadeira de Geografia na Sorbonne, onde inicia a trajetória que vai consolidar sua produção intelectual em forma de ensaios e livros (MOREIRA, 2010, p. 30)

Nesse sentido, o geógrafo do qual se fala acima se destaca na França justamente por se opor às ideias da Geografia alemã, a Ratzel e aos seus seguidores. Ao compreender que o conhecimento geográfico é também político e significa poder, o estado francês passa a investir no conhecimento geográfico e a disseminá-lo também na educação básica do país, divulgando e financiando as ideias lablachianas.

Os *Annales de Geographie* aproximaram La Blache dos historiadores e sociólogos, e a Geografia passou a ter um caráter social, que foi muito influenciado pela sociologia durkheiminiana. O legado de La Blache vai além dos diálogos com a História: ele eleva a Geografia ao patamar de ciência nas cátedras francesas. Assim o que antes era um braço da História, a partir de La Blache ganha notoriedade e passa a influenciar a própria História. A Geografia ganha o caráter humano, e assim se afirma a Geografia Humana.

Lucien Febvre defendia as mesmas categorias que Vidal La Blache sobre a convicção na defesa das suas ideias. Burke afirma que “[...] foi importante para Febvre o geógrafo alemão Ratzel. O historiador francês era uma espécie de ostra intelectual, que elaborava mais facilmente suas idéias quando irritado pelas conclusões de algum colega” (BURKE, 1997, p. 25).

Ratzel, com sua teoria que defendia a influência do espaço (meio físico) sobre as ações humanas, e La Blache, com as ideias de região natural, em que o meio não interferia no ser humano, mas sim este que o transformava, suscitaram um embate ideológico que instigou profundamente Lucien Febvre. Febvre sentia-se provocado pelas produções do alemão e, cada vez mais, apoiava e defendia La Blache:

Nesse debate em que o determinismo geográfico opunha-se à liberdade humana, Febvre apoiou firmemente Vidal e atacou Ratzel, enfatizando a variedade de possíveis respostas aos desafios de um dado meio. Segundo ele, não havia necessidades, existiam possibilidades (BURKE, 1997, p. 26).

Por divergir de Ratzel, Lucien Febvre também deixa claro sua postura política ao abraçar as teorias lablachianas, que também promoviam o Estado da França, mesmo que não tão diretamente e explicitamente como Friedrich Ratzel defendia o Estado alemão – porém,

com uma intencionalidade de embate às ideias ratzelianas. Ainda sobre esse contexto histórico, e sobre a embatativa posição do historiador Lucien Febvre, Lacoste afirma que

[...] Os geógrafos parecem ter recebido os golpes sem respondê-los, e foi o brilhante historiador Lucien Febvre que tomou sua defesa. De fato, ele se colocou no papel de árbitro no processo de ‘imperialismo’ que os sociólogos fazem aos geógrafos para finalmente formular um julgamento em favor destes últimos, com a condição de que eles não ultrapassem certos limites. Mas esses limites, é Lucien Febvre quem os estabeleceu, e ele vai até mesmo ao ponto de esboçar orientações do trabalho dos geógrafos (LACOSTE, 2010, p.115).

Essas perspectivas de geografia regional e humana, originadas na França, chegaram ao Brasil pela mão dos professores Defontaines e Monbeig, e aqui encontraram terreno fértil na ciência geográfica brasileira, que buscava o desenvolvimento e o crescimento econômico. Sobre esse período Moreira esclarece que,

[...] Os primeiros geógrafos acadêmicos que aqui (Brasil) estiveram para fundar os cursos universitários em São Paulo (USP) e Rio de Janeiro (UDF), e assim formar e dar origem à nossa primeira geração universitária (Sampaio, 2000), entre os quais cite-se Pierre Monbeig, Pierre Defontaines e Francis Ruellan, que são a extração francesa, e trazem para a nossa formação a Geografia de Vidal de La Balche, Brunhes e alguma coisa de Reclus, a que tempo acrescenta Sorre, George e Tricart, além do norte-americano Hartshorne. (MOREIRA, 2010, p.17)

Essa Geografia chega ao país na década de 30 e vigoraria até a década de 60, foi uma geografia acadêmica que cresceu nas universidades. Depois dos anos 60, na área de ensino, essa realidade de importância da Geografia muda, pois “[...] a Geografia sofreu um gradativo processo de depreciação, que culminou com a implantação da licenciatura curta e da disciplina de Estudos Sociais” (CAMPOS, 2011, p. 419). No meio acadêmico brasileiro também teve início uma desvalorização na década de 50 por achar que a Geografia não era prática. Nesse sentido, a ciência foi perdendo importância dentro das universidades, passando a buscar uma Geografia focada no planejamento que fosse capaz de resolver os problemas do mundo moderno. Nesse quadro, a Geografia voltada para o planejamento e para a resolução dos problemas do Estado passou a ganhar espaço e, conseqüentemente, a Geografia para o ensino e para a formação do professor a perder campo.

Nesse panorama, Moreira aponta que:

O século XX, por fim, consagra a geografia como ciência do espaço e o geógrafo como o especialista de sua organização. Era da mundialização da indústria e dos territórios planejados e ordenados pela intervenção do Estado,

[...]. O fato é que o planejamento estatal vai conferir à geografia e ao geógrafo um dos momentos de ápice da sua história. [...] Com o advento do planejamento estatal, essa teorização sai do ponto restrito de pensar o local para pensar o regional e o nacional à luz e segundo as dimensões da escala e do espaço (MOREIRA, 2011, p. 15 - 16).

As ciências sociais historicamente foram rotuladas por terem falta de aplicabilidade, pouco impacto social e como inúteis às necessidades da sociedade, porém, a Geografia transgrediu esse processo quando começou a servir ao Estado. A vinda da Geografia acadêmica para o Brasil teve inclusive o ideal de trazer o saber estratégico para o país. E, posteriormente, com o passar dos anos, o planejamento estatal foi abrindo espaço para esses processos. Uma prova disso se deu justamente em 1967, quando o IBGE foi incluso no Ministério Planejamento, deixando, naquele momento, de ser autarquia para ser fundação, podendo atuar diretamente em políticas de planejamento social e propor elaboração de documentos para os militares.

A Geografia enquanto ciência teve uma trajetória diretamente ligada aos avanços e retrocessos de cada tempo histórico. A Geografia europeia, desde a Grécia e a Alemanha, incidiu contribuições e reflexos sobre a Geografia tupiniquim. A ciência geográfica geneticamente brasileira se confunde, em alguns momentos, com a trajetória da ciência histórica por ambas terem andado de mãos dadas por algum tempo - seja de forma intencional, como no período de implantação dos primeiros cursos superiores, ou de maneira forçada, como na época da Ditadura Militar, com a imposição dos Estudos Sociais.

Na atualidade, a Geografia brasileira vive um período de avanços no que concerne à Geografia Crítica, que ganha espaço mundialmente com as obras de Milton Santos, tais como: “Por uma nova Geografia”, de 1978, “Metamorfoses do Espaço Habitado”, de 1988, “Por uma outra globalização”, lançado em 2000, entre outras. Os textos de Santos, entretanto, aparecem pouco nos currículos escolares. Com as novas mudanças curriculares tenta-se diminuir a carga horária da Geografia. Dessa forma, hoje, o professor de Geografia precisa lutar pela sua existência e pelo seu direito de fala para tentar ocupar um território dentro da educação brasileira.

EXALTAÇÃO DE ANINHA (O PROFESSOR)

Professor, “sois o sal da terra e a luz do mundo”.

Sem vós tudo seria baço e a terra escura.

Professor, faze de tua cadeira,

a cátedra de um mestre.

Se souberes elevar teu magistério,

ele te elevará à magnificência.

Tu és um jovem, sê, com o tempo e competência,

um excelente mestre.

Meu jovem Professor, quem mais ensina e quem mais aprende?

O professor ou o aluno?

De quem maior responsabilidade na classe,

do professor ou do aluno?

Professor, sê um mestre. Há uma diferença sutil

entre este e aquele.

Este leciona e vai prestes a outros afazeres.

Aquele mestreia e ajuda seus discípulos.

O professor tem uma tabela a que se apega.

O mestre excede a qualquer tabela e é sempre um mestre.

[...]

A estrada da vida é uma reta marcada de encruzilhadas.

Caminhos certos e errados, encontros e desencontros

do começo ao fim.

Feliz aquele que transfere o que sabe e aprende o que ensina.

O melhor professor nem sempre é o de mais saber,

é sim aquele que, modesto, tem a faculdade de transferir

e manter o respeito e a disciplina da classe....

(Cora Coralina, Vintém de cobre: meias confissões de Aninha).

3 FORMAÇÃO DE PROFESSORES DE GEOGRAFIA: TRAJETÓRIAS E A ARTICULAÇÃO COM A EDUCAÇÃO BÁSICA

Nesta seção discutiremos uma categoria central para a tese, qual seja, a política pública. Compreendendo que o PIBID é uma política pública de formação de professores, discorreremos aqui sobre a trajetória das políticas educacionais no país e debateremos sobre as principais concepções que teóricos e coordenadores dos subprojetos do PIBID têm sobre a temática, seus rebatimentos e desdobramentos na formação de professores e no território nacional.

3.1 O PIBID e seu papel na formação de professores

A formação de professores tem sido um dos muitos desafios da Educação Superior na contemporaneidade. Até o ano de 2015, o Ministério da Educação oferecia diversos programas de valorização das licenciaturas, tais como Laboratório Interdisciplinar de Formação de Educadores (LIFE)³⁴, Programa de Iniciação à Docência (PIBID)³⁵, Plataforma Freire (PARFOR)³⁶, Programa de Fortalecimento das Licenciaturas (PRODOCENCIA)³⁷, Observatório da Educação (OBEDUC)³⁸ e o mestrado profissional³⁹. A proposta dessas políticas federais era de melhoria da Educação Básica, como também de valorização da profissão docente, mas é importante investigar e analisar até que ponto essas políticas federais atendem a essas perspectivas e se o que propõem realmente acontece.

Nas recentes políticas educacionais implementadas pelo Ministério da Educação houve um investimento do governo federal nas licenciaturas de todas as áreas do conhecimento, que se deu especificamente a partir de 2009 com a Política Nacional de Formação de Profissionais do Magistério da Educação Básica, através do Decreto N.º. 6755/2009, de 29 de janeiro daquele ano. O PIBID é um desses programas implementados para a melhoria da Educação Básica e da formação docente, que trouxe como objetivos;

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

³⁴ Site do LIFE <http://www.capes.gov.br/educacao-basica/life>

³⁵ Site do PIBID <http://www.capes.gov.br/educacao-basica/capespid>

³⁶ Site do PARFOR <http://www.capes.gov.br/educacao-basica/parfor>

³⁷ Site do PRODOCENCIA <http://www.capes.gov.br/educacao-basica/prodocencia>

³⁸ Site do OBEDUC <http://www.capes.gov.br/educacao-basica/observatorio-da-educacao>

³⁹ Site do Mestrado Profissional <http://www.capes.gov.br/avaliacao/sobre-a-avaliacao/mestrado-profissional-o-que-e>

- 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 conformadores 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 (BRASIL, 2013).

O Programa Institucional de Bolsas de Iniciação à Docência (PIBID) foi elaborado com o objetivo de valorizar o magistério, apoiar e incentivar estudantes de licenciaturas, das instituições públicas de Educação Superior. É um projeto conjunto do Ministério da Educação, por intermédio da Secretaria de Educação Superior (SESU), do Fundo Nacional de Desenvolvimento da Educação (FNDE) e da Coordenação de Aperfeiçoamento de Pessoal de Nível Superior (CAPES). Esta última instituição gere, organiza e lança os editais referentes ao PIBID. O programa foi sancionado pelo Decreto nº 7.219, 24 de junho de 2010, onde em seu Art. 1º informa:

O PIBID, executado no âmbito da Coordenação de Aperfeiçoamento de Pessoal de Nível Superior - CAPES, tem por finalidade fomentar a iniciação à docência, contribuindo para o aperfeiçoamento da formação de docentes em nível superior e para a melhoria de qualidade da educação básica pública brasileira (BRASIL, 2010, s/p).

A lei deixa claro o papel do PIBID, mas é importante lançar um olhar crítico ao programa, reconhecendo também sua função social, que se destaca dentro das políticas de formação de professores como a maior iniciativa desenvolvida historicamente para este setor. Sendo um programa relevante e de projeção nacional, não podemos perder de vista que somente a distribuição de bolsas de iniciação e a construção de uma relação entre a escola e a universidade podem possibilitar uma formação docente diferenciada.

Importante compreender que a preocupação do PIBID não era melhorar as estruturas da universidade ou da escola, mas a de incentivar e qualificar a formação de professores. Sobre isso, os documentos oficiais da CAPES descrevem como surgiu a ideia de criação do programa, contando que,

A ideia de lançamento do Pibid partiu do presidente da Capes, Prof. Dr. Jorge Almeida Guimarães, que fora responsável pelo lançamento do PIBIC – Programa Institucional de Iniciação à Ciência, na década de 90, quando de sua passagem pelo CNPq. Acolhida a ideia pelo então ministro da Educação, Prof. Dr. Fernando Haddad, o PIBIC inspirou a elaboração do primeiro edital do Pibid, com o foco na docência. Ao ser lançado, em 2007, a prioridade de atendimento do Pibid eram as áreas de Física, Química, Biologia e Matemática para o ensino médio – dada a carência de professores nessas disciplinas. No entanto, com os primeiros resultados positivos, as políticas de valorização do magistério e o crescimento da demanda, a partir de 2009, o programa passou atender a toda a Educação Básica, incluindo educação de jovens e adultos, indígenas, campo e quilombolas. Atualmente, a definição dos níveis a serem atendidos e a prioridade das áreas cabem às instituições participantes, em diálogo com as redes de ensino e verificada a necessidade educacional e social do local ou da região (BRASIL, 2015, p. 68).

Importante destacar a luta dos estudantes da licenciatura que sempre reivindicaram bolsas específicas para eles e também pela ampliação das bolsas do Programa Institucional de Iniciação Científica (PIBIC) nas licenciaturas, desde a Conferência da UNE, de 2005, e dentro dos movimentos estudantis de Ensino Superior. Além disso, a população, durante o Plano de Desenvolvimento da Educação, também se articulou pedindo bolsas para licenciatura, como descreve essa reportagem da época, publicada no *site* da CAPES.

O ministro da Educação, Fernando Haddad, anunciou, na última sexta-feira, 27, em Brasília, a criação de uma bolsa de iniciação à docência, nos moldes da bolsa de iniciação científica, para graduandos, concedida pelo Conselho Nacional de Desenvolvimento Científico e Tecnológico (CNPq). Temos 20 mil bolsas de iniciação científica e teremos também o Programa Institucional de Bolsas de Iniciação à Docência (Pibid) já em 2008, adiantou. A medida foi anunciada durante seminário que discutiu o Programa de Reestruturação e Expansão das Universidades Federais (Reuni). A Coordenação de Aperfeiçoamento de Pessoal de Nível Superior do Ministério da Educação (Capes/MEC) será a responsável pelo programa. A ideia de criar a nova modalidade de bolsas surgiu das críticas e sugestões feitas pela população ao Plano de Desenvolvimento da Educação (PDE). Nos apropriamos de uma sugestão que nos chamou a atenção, pela preocupação de, já na graduação, darmos uma atenção especial à formação dos futuros professores, contou Haddad (CAPES, 2007).

Historicamente, a licenciatura sempre foi uma área dentro das universidades com pouco investimento em pesquisa. De igual modo, os estudantes sempre foram privados de um acesso a uma formação que contemplasse a prática de ensinar e a de pesquisar ao mesmo tempo. Esse anúncio do então ministro da Educação, Fernando Haddad, criou uma movimentação interna nas universidades, principalmente nas licenciaturas, pois, sempre houve luta dos alunos da licenciatura por melhores e maiores investimentos nos cursos e na

permanência estudantil. Lüdke (1994) faz uma crítica à desvalorização das licenciaturas ao descrever o quanto o ideal de universidade brasileira prioriza a pesquisa e a elaboração de conhecimento científico, pois a formação de professores nunca ganha centralidade.

Tudo o que não se enquadra dentro dessas atividades passa, em geral, para um quadro inferior, como são as atividades de ensino e formação de professores [...] tanto que as avaliações das universidades e mesmo progressão docente são baseadas quase exclusivamente nas produções de pesquisa (LÜDKE, 1994, p. 6).

Ou seja, o PIBID vem na contramão dessa realidade, ao trazer para a licenciatura, autonomia e protagonismo, e, indiretamente, isso irá refletir nos docentes e discentes dos cursos. O PIBID, na formação do discente da licenciatura, deve preocupar-se com a perspectiva de autonomia para o bolsista do subprojeto de iniciação à docência, mas fica a questão: como possibilitar a esses bolsistas o conhecimento necessário para que eles possam, junto aos alunos da Educação Básica, promover também essa autonomia? O PIBID não é, nem deve ser, uma sobreposição do estágio⁴⁰ na formação do discente, mas deve estabelecer uma complementariedade à formação docente. Sobre a importância de ter currículos articulados com a atuação do futuro profissional, Pimenta esclarece que

[...] os currículos de formação têm-se constituído em um aglomerado de disciplinas isoladas entre si, sem qualquer explicação de seus nexos com a realidade que lhes deu origem. Assim, nem sequer se pode denominá-las teorias, pois são apenas saberes disciplinares em cursos de formação, que em geral estão completamente desvinculados do campo de atuação profissional dos futuros formandos (PIMENTA, 2012, p. 33).

A ideia não é promover o fim do estágio ou a substituição do mesmo pelo PIBID. Logo, ao analisarmos e investigarmos tal programa, podemos ter uma reflexão do próprio estágio nos cursos de Ensino Superior e como eles funcionam como espaços de formação docente, já que ambos estão imbricados na ação formativa de professores. Sobre isso, Pimenta (2019) tece algumas críticas quando afirma que, o PIBID inicia uma disputa de espaço, com o estágio, ambos acontecem nas escolas e muitas vezes de forma concomitante, mas o estágio tem raízes bem definidas e o PIBID mesmo constando em lei, está subjugado à vontade política de acontecer ou não.

⁴⁰ Precisamos aqui diferenciar o estágio desenvolvido nas licenciaturas do PIBID: o estágio é uma disciplina que, pelas Diretrizes curriculares nacionais para as licenciaturas, deve ter 400 horas e deve acontecer durante toda a licenciatura inserida no currículo. O PIBID, porém, é um programa que acontece com uma carga horária maior, sem interrupção e no caso desse edital analisado aconteceu durante 04 anos. Ambos têm em seu escopo a relação teoria e prática na formação de professores, mas são perspectivas formativas diferentes.

O PIBID chega aos cursos de licenciatura como uma possibilidade para qualificação da formação dos professores, sob uma perspectiva diferenciada, que aproxima o discente da graduação ao seu campo de trabalho desde o início do curso. O programa faz com que a sala de aula se torne um laboratório de experimentação do licenciado, que pode analisar, investigar e propor ações educativas que construam seus saberes como futuro docente. Se o projeto prevê ensino e pesquisa, o licenciado também terá sua formação como pesquisador sem a perspectiva apenas da escola como local de ensinar, mas também de pesquisar.

O programa também possui valor social relevante pelo fato de conceder bolsas de iniciação à docência, configurando-se em uma tentativa de facilitar a permanência do graduando no curso de licenciatura, e se caracterizando, também, em certa medida, como uma política de assistência estudantil. Sobre essa política de assistência estudantil e seu papel, Costa apresenta que:

Juntamente, com o Reuni foi criado o Plano Nacional de Assistência Estudantil (PNAES) em 2007, e se destina a auxiliar estudantes matriculados em cursos de graduação presencial de instituições federais de ensino superior. Um dos objetivos é dar subsídios para permanência de alunos de baixa renda nos cursos de graduação, com intuito de diminuir a desigualdade social e possibilitar a democratização na educação superior. Segundo o Plano, isso será feito por meio de auxílio à moradia estudantil, alimentação, transporte, assistência à saúde, inclusão digital e atividades de cultura, esportes, creche e apoio pedagógico. Esse plano pretende incorporar as demais propostas do Ministério da Educação (MEC), visando a expansão da oferta de vagas, garantia de qualidade, inclusão social e redução da repetência e da evasão. Este plano foi elaborado pelo do Fórum Nacional de Pró-Reitores de Assuntos Comunitários e Estudantis (FONAPRACE), que entendeu a importância da assistência estudantil, como um fator de incorporação dos estudantes de baixa renda no processo de democratização da universidade. O FONAPRACE entende, que apoiá-los é uma forma de garantir as condições justas de manutenção desses indivíduos no ambiente acadêmico, uma vez que estes alunos têm um rendimento acadêmico satisfatório, o que se faz necessário, então, é um auxílio financeiro (COSTA, 2009, p.11).

A assistência estudantil é necessária para possibilitar a permanência do estudante na universidade, principalmente quando levamos em conta o perfil do licenciando brasileiro. Nesse cenário, o estudante de Geografia tem, a partir do PIBID, uma nova possibilidade de formação que se propõe a promover identidade diferenciada devido ao contato com o cotidiano escolar que aproxima o estudante do Ensino Superior dessa realidade e de uma renda mensal que possa auxiliar na sua emancipação e autonomia financeira durante o curso.

Na formação do professor de Geografia, o estágio supervisionado e o PIBID são possibilidades de executar a prática da pesquisa, e eles devem permear todo o curso, de forma

que conduza o graduando a pensar e repensar sua formação, observando, analisando e compreendendo o dia a dia da sala de aula. É por meio do estágio supervisionado e do PIBID que o aluno vai pôr em prática as teorias vistas nas salas de aula, laboratórios da universidade, reuniões de planejamento e de formação do projeto; o PIBID é, para o licenciando, o momento de analisar as metodologias e compreender as categorias geográficas, de desenvolver a competência crítico-reflexiva, se apropriar de experiência e, por fim, iniciar a construção da sua identidade profissional.

Dessa forma, o PIBID é um programa que oferece outro caminho formativo, possibilitando ao aluno, desde o início de seu curso, o contato com a pesquisa e o ensino oferecidos pela universidade na Educação Básica, ou vice-versa. No Programa de Iniciação à Docência, o licenciando pode articular a teoria com a prática, testar seus conhecimentos, refletir se a construção do conhecimento que ele promove está de acordo com uma educação crítica, ou seja, é o momento em que o licenciando pode entender, construir e experimentar sua identidade como futuro profissional da Educação. Os currículos das licenciaturas não conseguem, em algumas situações, a articulação entre a teoria e a prática, e o PIBID abre caminho para essa possibilidade, como afirma Montandon: “A proposição de programas como o Pibid e o Prodocência pode ser entendido, assim, como uma forma de compensar a ainda precária qualidade de formação em muitos cursos de Licenciatura nas diferentes áreas no país, especialmente em seu componente prático” (MONTANDON, 2012, p. 51).

É preciso entender, porém, que o PIBID não deveria ser uma compensação ou uma forma de preencher lacunas, que deveriam ser responsabilidade do curso de licenciatura. O programa deve se apresentar como mais uma possibilidade formativa, mais um caminho, e não uma compensação para o que necessita de reformulação, reflexão e investimentos.

A licenciatura deve promover ações que possibilitem aos licenciandos mergulhar na realidade do ofício que eles irão exercer, aliando a universidade e a Educação Básica na formação conjunta do professor. O PIBID pode ir além do estágio formal, ou seja, uma possibilidade de reflexão sobre a construção e a concretização da identidade e reflexão dos saberes adquiridos nas salas de aula da universidade, pois o referido programa tem um papel importante, ao viabilizar a reflexão e a análise crítica das representações sociais construídas e desenvolvidas historicamente.

3.1.1 A produção acadêmica sobre o PIBID de Geografia e o Edital 061/2013 da CAPES

O ser professor é uma construção constante, na escola, na sala de aula, nas reuniões de planejamento e nas conversas com os colegas, fazendo com que, a todo o momento, a identidade docente esteja sendo construída e reconstruída. O PIBID, por aproximar o licenciando de Geografia da sala de aula, antes até mesmo do próprio estágio supervisionado, começa já no início da graduação a forjar algumas das identidades profissionais e a construir alguns saberes dos futuros professores. O contato com professores experientes, com diretores, funcionários da escola e com alunos da Educação Básica aproxima o bolsista de iniciação à docência (ID) do universo escolar, promovendo-lhe aprendizado e experiências.

A atuação do estudante dentro do PIBID começa a cunhar nele a identidade e os saberes que o mesmo irá necessitar para o trabalho na escola. As experiências vividas dentro do Programa promovem a formação do docente iniciante, que já se apropria da realidade escolar.

As premissas delineadas para o PIBID têm como principal objetivo o aperfeiçoamento e a valorização da formação de professores para a Educação Básica. Nesse sentido, o programa viabiliza a concessão de bolsas a alunos licenciandos e participantes de projetos de iniciação à docência, desenvolvidos pelas universidades em parceria com escolas da rede pública de ensino. O PIBID foi pensado para estreitar os laços entre escola pública e universidade, melhorando as condições das duas. No bojo desse programa, questões relativas à formação da identidade docente, saberes e formação docente acabaram emergindo e configurando como um novo caminho formativo dentro da universidade.

A proposta dos projetos deve promover a inserção dos estudantes no contexto das escolas públicas, desde o início da sua formação acadêmica, para que desenvolvam atividades didático-pedagógicas sob orientação de um docente da licenciatura e de um professor da escola. Todos os sujeitos devem estar envolvidos em torno da formação do licenciado, bem como da reflexão sobre suas práticas como profissionais da Educação e na melhoria do ensino da Educação Básica. Para participar do programa, um projeto deve ser submetido ao Edital produzido pela CAPES. Sobre isso, cabe esclarecer que:

A participação no Edital é por meio da apresentação de projeto institucional, combinados com projetos das unidades, denominados de subprojetos. O coordenador institucional é responsável pelo projeto como um todo, com a colaboração dos coordenadores de cada subprojeto, que serão também os orientadores dos licenciandos e responsáveis pela condução de sua proposta, incluindo as relações com os supervisores das escolas participantes (MONTADON, 2012, p. 51).

Dentre os programas federais, o PIBID tem sido o que possui maior destaque pela dimensão e valores investidos. O de Geografia é um dos mais recentes por somente ter sido incorporado ao programa no edital de 2009. Isso ocorreu, pois, inicialmente, o PIBID era restrito às licenciaturas da área das ciências exatas (Matemática, Química e Física). A proposta inicial era um projeto-piloto que tentava atrair os estudantes dessas licenciaturas para a carreira como professores, pois, historicamente, existe uma falta de professores nesse campo (BRASIL, 2010). Depois, com a luta dos movimentos estudantis e as críticas ao projeto, além de mudanças provocadas no projeto-piloto que se apresentaram como positivas, o programa foi ampliado para outros cursos. Ou seja, toda essa trajetória demanda pesquisas e investigações sobre o programa, por seu caráter formativo e novo nas licenciaturas. É importante entender esse programa, principalmente por ser o maior programa mundial de formação de professores. Com o passar dos anos, as vagas, as licenciaturas e os editais foram se ampliando. Sobre isso, é preciso entender que:

O PIBID surgiu, a princípio, com a proposta de formar professores para as disciplinas de Matemática, Física, Biologia e Química, considerando, assim, a dificuldade de se dispor de professores capacitados atuando em sua área. Pouco depois, incluiu, em sua ação, os cursos de Pedagogia. O primeiro edital PIBID, lançado em 2008⁴¹, era destinado às universidades federais e priorizava os cursos de Matemática, Química, Física e Biologia, por serem consideradas áreas de maior carência no ensino médio. As edições seguintes (2009, 2010, 2011) incluíam todas as universidades públicas. Em 2010 foram criados mais dois editais chamados de PIBID Diversidade, relacionados à educação no campo e à educação indígena (SILVA; NUNES, 2016, p. 92).

Podemos perceber, portanto, que o PIBID traz visibilidade para a licenciatura e para a Educação Básica, pois o programa se insere dentro das ações do governo federal de valorização do professor e de melhoria na Educação Básica. Ao se falar e pensar em PIBID, estamos refletindo sobre dois espaços importantes das pesquisas em Educação: a universidade e o espaço escolar. Para entender de forma mais profunda o PIBID, é importante compreender como ele surge no espaço brasileiro, pois tendo em mente a sua história e a concepção dentro do “*hall*” de políticas educacionais, fica mais fácil compreendermos seu papel formativo. Dessa forma, Montadon (2012) esclarece que,

[...] O Programa foi instituído no âmbito do Ministério da Educação, da Fundação Coordenação de Aperfeiçoamento de Pessoal de Nível Superior –

⁴¹ O edital na verdade foi lançado em Dezembro de 2007 e implementado em 2008.

CAPES e do Fundo Nacional de Desenvolvimento da Educação – FNDE. Ele foi criado em 2007 através da Portaria Normativa da Capes nº 38, de 12 de dezembro de 2007, mas implementado a partir de 2008. Na Capes, o programa faz parte da Coordenação de Valorização da Formação Docente-CVD, vinculado à Coordenação Geral de Programas de Valorização do Magistério-CGV, que, por sua vez, está ligado à Diretoria de Formação de Professores da Educação Básica-DEB (p. 52).

O Programa traz para o licenciando a oportunidade até então restrita aos bacharelados que é a oferta grande de bolsas. No caso do PIBID, essas bolsas são de iniciação à docência e consideradas como bolsas de extensão, ao passo em que nos bacharelados são de pesquisa⁴². É importante ponderarmos, no entanto, que não se pode dizer que antes não existia pesquisa na licenciatura. Contudo, é necessário enfatizar que essas eram incipientes e restritas, até porque as agências de financiamento e fomento valorizavam mais os bacharelados, por entenderem erroneamente que as licenciaturas formam somente professores e não pesquisadores. O PIBID escancara as portas da pesquisa para a licenciatura ao propor, em suas ações, uma vinculação da pesquisa com o ensino e, principalmente, por possibilitar que a escola seja a centralidade da pesquisa acadêmica.

O bolsista de iniciação à docência, ao entrar em contato com a escola começa a se perceber como professor, a aprender no cotidiano escolar, a entender as dinâmicas sociais e políticas da sala de aula, e, por fim, “aprende a ser docente”, como afirma Freire, que complementa: “[...] não há docência sem discência, as duas se explicam e seus sujeitos apesar das diferenças que os conotam não se reduzem à condição de objeto, um do outro. Quem ensina aprende ao ensinar e quem aprende ensina ao aprender” (FREIRE, 1996, p. 23). É sendo discente na universidade e docente na escola que o aluno do PIBID se faz professor.

Para o bolsista de iniciação à docência, o Programa é a oportunidade de constituir-se como professor em um processo de formação que foge do modelo aplicacionista, criticado por Tardif (2014), em que o professor aprende o conteúdo na universidade e aplica no estágio em uma perspectiva disciplinar. O PIBID rompe com esse modelo ao levar para a sala de aula o discente da licenciatura a partir do segundo semestre. Na escola, ele vai se fazendo professor e, ao mesmo tempo em que aprende, ensina.

O PIBID, com sua dimensão nacional, revela o quanto é importante para a permanência estudantil e para a formação profissional do licenciado brasileiro. Ao final de 2013, foi executado no PIBID um total de R\$ 287.900.596,63 e concedidas 49.321 bolsas nos três segmentos do projeto, bolsas de iniciação à docência, bolsas de supervisão destinadas aos

⁴² Não se pode desconsiderar aqui que há luta para que o PIBID também seja reconhecido como pesquisa, já que alguns projetos desenvolvem não apenas ações de extensão na universidade, mas também de pesquisa.

professores da Educação Básica e bolsas de coordenação de subprojetos e de coordenação institucional. Sobre os editais, a CAPES esclarece que,

A partir da Portaria nº 96, de 18 de julho de 2013, a CGV/DEB/CAPES lançou dois novos editais: 061, de 02 de agosto de 2013 e 066, de 06 de setembro de 2013. O primeiro edital foi universal para convocar as instituições a apresentarem suas propostas. Esse edital diferenciou-se dos demais por sua abrangência e alcance das instituições de ensino superior: públicas e privadas sem fins lucrativos e, ainda, alunos ProUni das instituições privadas. Esses alunos recebem financiamento público para realizarem seus estudos em instituições privadas cuja contrapartida para participar do programa foi o custeio das ações. A Capes, portanto, fomentará as bolsas dos membros dos projetos aprovados. O edital 066, de 06 de setembro de 2013, teve objetivo de convocar as instituições que possuem cursos de licenciatura intercultural, indígena e campo. Os editais foram publicados separadamente devido às especificidades destes cursos, bem como às características dos projetos a serem apoiados pelo Pibid-Diversidade (BRASIL, 2013).

A ampliação e a expansão do PIBID, seguindo a ideia de expansão das universidades e da melhoria da Educação Básica no governo Dilma foram consideráveis. Ao final de 2013, após o início dos editais PIBID e PIBID Diversidade, o número de bolsas mais que dobrou, chegando ao total de 90.254 bolsas, somando-se as que já existiam com quase 50 mil bolsas do novo edital⁴³.

Basicamente a figura 2 apresenta em forma de mapa mental a configuração e objetivos do PIBID a partir das compreensões do autor dessa tese.

Figura 2: Fluxograma construído para apresentar a concepção de PIBID da pesquisa.



Fonte: Dados produzidos pelo autor.

⁴³ Site com informações sobre o edital 061/2013. Disponível em: http://www.capes.gov.br/images/stories/download/editais/Edital_061_2013_PIBID.pdf

Os eixos do PIBID são a valorização do magistério, a partir da política pública, envolvendo a formação e aproximando a universidade da escola, sem perder de vista o papel social da bolsa na assistência estudantil, esses eixos foram levantados durante essa pesquisa, nos documentos oficiais a relação universidade e escola não é uma das premissas do programa, mas durante esse estudo notamos que esse é um eixo que surge como consequência do programa se aproximar da realidade escolar.

No edital de 2013 foram selecionados 313 projetos, dentre os quais existem 156 projetos de PIBID com subprojetos de Geografia. Esse número já revela a dimensão quantitativa dos cursos de Licenciatura em Geografia do Brasil. Nem todos os cursos se submeteram ao edital, mas 156 cursos é um número revelador, pois fica claro que a abrangência nacional do projeto é considerável e distribuída por todo o território. A tabela, a seguir, apresenta por região a distribuição dos projetos do PIBID.

Tabela 1 – Projetos do PIBID aprovados pelo edital de 2013, por região.

Região	IES ⁴⁴	Projetos PIBID	PIBID Diversidade	Total de projetos
Centro-Oeste	21	21	05	26
Nordeste	56	56	10	66
Norte	27	27	05	32
Sudeste	114	114	03	117
Sul	66	66	06	72
Total	284	284	29	313

Fonte: Dados obtidos na pesquisa de Silva e Nunes, 2016⁴⁵.

A tabela 1 apresenta um panorama geral do PIBID que leva em conta todos os projetos aprovados para o edital em análise. Observando essa tabela, podemos ter uma ideia da dimensão do programa e da relevância do mesmo para as licenciaturas brasileiras. Sobre o edital nº 061/2013, ele teve o maior número de projetos inscritos, e pela primeira a CAPES abriu para universidade particulares. Sobre isso,

É interessante observar como as instituições privadas com e sem fins lucrativos vão ganhando espaço no desenvolvimento histórico do PIBID, autorizadas a participar do Programa a partir de 2013, em 2014 essas

⁴⁴ Instituições de Ensino Superior (IES)

⁴⁵ SILVA, Solange Mendes e NUNES, Cláudio Pinto. O PIBID como política pública de formação de professores. Revista Educação em debate. Fortaleza, ano 38 - nº 72 - jul./dez. 2016.

instituições recebem 18% das concessões desse Programa e representam 47% das IESs parceiras. (Gimenes, 2016, p. 123)

Nesse edital o governo permitiu que universidades particulares atendidas pelo Programa Universidade para Todos (PROUNI) pudessem concorrer ao programa, a crítica de Gimenes (2016) é relevante pois ela destaca e analisa as mudanças edital por edital, e discute o papel neoliberal dessa política pública como financiadora de formação principalmente nas universidades privadas. Mesmo concordando com a pesquisadora, também sinalizamos o que defendemos na tese desde o início o PIBID não é somente um programa de formação ele é mais complexo, sendo também um programa de assistência estudantil, e sendo assim, mesmo o estudante de licenciatura estando na universidade privada, não quer dizer que ele não necessite da bolsa. Ao mesmo tempo em que entendemos que esse dinheiro destinado às universidades privadas deveria ser investido nas universidades públicas, é difícil analisar o programa somente por um prisma.

Esta tese focou seu olhar no PIBID de Geografia, pois, ao buscar analisar os programas de iniciação à docência de Geografia no território brasileiro, intentamos lançar um olhar sobre uma realidade que é pouco estudada - no caso, as licenciaturas de Geografia. No campo da ciência geográfica, a licenciatura sempre esteve à margem, e o campo da pesquisa em ensino de Geografia no país é reduzido em número de programas de pós-graduação e linhas de pesquisa, se comparados com o ensino de Ciências, Matemática e História.

Há, dentro da academia, uma marginalidade quando se tenta discutir o ensino de Geografia como campo ou linha de pesquisa, pois o pensamento dominante é de 'que licenciatura não forma pesquisadores apenas professores'. Na Geografia, essa perspectiva é forte, principalmente, porque em um dos clássicos da ciência, "A geografia serve antes de mais nada para fazer a guerra", de Yves Lacoste (2010, p.01), o autor usa o termo "geografia dos professores" para definir uma Geografia escolar que teria menos valor que a vigente ou estratégica. Lacoste enfatizou que:

A geografia dos professores funciona, até certo ponto, como uma tela de fumaça que permite dissimular, aos olhos de todos, a eficácia das estratégias políticas, militares, mas também estratégias, econômicas e sociais que uma outra geografia permite a alguns elaborar. A diferença fundamental entre a geografia dos estados-maiores e a dos professores não consiste na gama dos elementos do conhecimento que elas utilizam. A primeira recorre, hoje como outrora, aos resultados das pesquisas científicas feitas pelos universitários, quer se trate de pesquisas 'desinteressadas' ou da dita geografia 'aplicada', os oficiais enumeram os mesmos tipos de rubricas que se balbuciam nas classes: relevo -clima - vegetação -rios - população..., mas com a diferença fundamental de que eles sabem muito bem para que podem servir esses

elementos do conhecimento, enquanto os alunos e seus professores não fazem qualquer ideia (LACOSTE, 2010, p. 33).

Há no campo da ciência geográfica uma descaracterização da área relacionada ao ensino da Geografia, segundo Lacoste, que mostra como a geografia dos professores é vista de forma secundária ou menor dentro do campo.

A Geografia passou a ser disciplina somente no século XIX na Europa, embora já fosse ciência. Mas sua chegada à escola demorou, reforçando ainda mais a ideia de que o campo da ciência geográfica que se dedica ao ensino ou à pesquisa em educação geográfica é considerado menos importante do que a pesquisa mais cartesiana dos bacharelados.

Um reflexo dessa realidade se apresenta nesta tese, a partir dos principais repositórios nacionais de bibliotecas das universidades, onde se investigou quais produções em pós-graduação havia sobre o PIBID de Geografia. Levamos em conta apenas dissertações e teses, utilizando como palavras-chave PIBID e PIBID de Geografia. O resultado encontrado é apresentado no Quadro 1.

O Quadro 1 demonstra que nas principais universidades e nos repositórios do país existem poucas ou quase nenhuma pesquisa sobre o PIBID - o que é justificável até pelo nascimento recente do programa, em 2007. Sobre o PIBID de Geografia existem poucas pesquisas. O quadro 01 também revela um dado ainda histórico no Brasil, que é a desproporcionalidade da produção científica fora do eixo Sul e Sudeste. Esse dado justifica o não aparecimento da região Norte no quadro, pois não foi encontrado nenhum trabalho desenvolvido sobre as temáticas nas universidades investigadas, localizadas na região em questão. Foram investigados os repositórios das seguintes universidades: UFPA, UFAP, UFAM, UFAC e UFRR (nessa última não foi encontrado o repositório *online*). Em nenhuma dessas foram encontrados trabalhos sobre PIBID ou sobre PIBID de Geografia.

Quadro 1 - Produção de pesquisas sobre o PIBID nos principais repositórios do país⁴⁶ até 2016.

INSTITUIÇÃO	TRABALHOS SOBRE O PIBID	TRABALHOS SOBRE O PIBID DE GEOGRAFIA
REPOSITÓRIOS NACIONAIS		
CAPES	26	0
BDTD	63	2
REGIÃO SUL		
UFRGS	2	0
UFPR	6	0
UFSC	1	0
REGIÃO SUDESTE		
UFSCAR	6	0
USP*	3	1
UNICAMP	5	0
UFRJ	2	0
UERJ	0	0
UFV	0	0
UFMG	2	0
UFES	0	0
PUC/SP	0	0
PUC/RJ	0	0
REGIÃO CENTRO-OESTE		
UNB	8	1
UFMT	1	0
UFG	3	0
REGIÃO NORDESTE		
UFC	5	0
URFN	1	0
UFPE	3	0

Fonte: Dados coletados em novembro de 2015⁴⁷ pelo autor desta pesquisa.

Na região Sul observamos uma produção considerável de pesquisas sobre o PIBID, mas nenhuma sobre o PIBID de Geografia. A UFRGS, que mesmo tendo uma tradição na área da formação do professor de Geografia, não tem nenhuma produção que envolva o PIBID da área, já que nessa universidade se tem um dos poucos programas de pós-graduação do país com uma linha de pesquisa focada no ensino da Geografia. A produção em relação ao ensino de Geografia é escassa e pouco valorizada. Sobre isso,

⁴⁶ O período adotado para coleta foi o de trabalhos publicados a partir de 2009, ano de início do PIBID de Geografia em território nacional. É importante frisar que as dissertações primeiras são de 2012, ano que são finalizadas as primeiras publicações sobre o programa em cursos de pós-graduação.

⁴⁷ Ano de coleta dos dados quando os repositórios ainda utilizavam modelo antigo de busca por palavras, em final de 2016 os repositórios da Biblioteca Digital Brasileira de Teses e Dissertações (BDTD) alteraram o campo de busca e a dimensão o que facilitou a busca pelas palavras chave.

[...] no que se refere especificamente ao ensino da geografia, o problema aumenta. Há uma confusão generalizada a respeito da relação entre a produção da universidade, ou seja, das pesquisas realizadas no campo da geografia, e o trabalho dos professores de geografia do Ensino Básico. São pouquíssimos os centros que desenvolvem pesquisas no campo do ensino da geografia (SOUZA; PEZZATO, 2010, p 71).

Percebemos que não há um diálogo referente à pesquisa que envolva a academia e a Educação Básica. O quadro reforça esse fato, pois nele percebemos a pouca ou nula produção sobre o PIBID de Geografia e a inexistência de linhas de pesquisas nos programas de pós-graduação que abram espaço para as pesquisas referentes ao ensino de Geografia.

Na região Sudeste, nas universidades UERJ, UFV, UFES, PUC/SP e PUC/RJ, não foi encontrado nenhum trabalho sobre os temas investigados. Na USP foi encontrada a única tese sobre o PIBID de Geografia, intitulada: “Entre a Escola e a Universidade: O Produtivismo-Aplicacionismo na Formação de Professores em Geografia”, de autoria de Eduardo Donizeti Giroto, publicada em 2013. A tese, ao ser analisada, apresenta uma discussão sobre o modelo aplicacionista criticado por Tardif (2014), mas não apresenta o PIBID como objeto central, pois o foco é no estágio e na relação entre a universidade e a escola, abordando, portanto, de forma indireta, o programa em sua investigação.

Na região Centro-Oeste o que chama a atenção é o fato de a UnB ter tantas produções sobre o PIBID, o que se justifica por conta de que, nos programas de Pós-Graduação em Educação da universidade, há pesquisadores que analisam o tema, além da facilidade em acessar o próprio Ministério da Educação para desenvolver determinadas pesquisas. Foi encontrada uma dissertação sobre o PIBID de Geografia intitulada “Licenciandos em Geografia e o uso das TIC no Programa de iniciação à Docência-PIBID/UFMT”, publicada em 2014, de Maria Augusta Cellos. A dissertação centra-se no PIBID de Geografia e no uso das tecnologias, principalmente aquelas que são voltadas para a cartografia. Outras universidades, como a UFT e UFMS, também foram investigadas, mas nenhuma pesquisa foi encontrada.

Por fim, na região Nordeste não foi encontrado nenhum trabalho sobre o PIBID ou PIBID de Geografia nos repositórios das seguintes universidades: UFS, UFAL, UFBA, UFPB, UFMA, UFPI. Nas demais, foram encontrados os resultados apresentados no quadro.

O que esse quadro revela, além da carência de pesquisas sobre o PIBID de Geografia, é que mesmo que a pesquisa feita para chegar a esses dados tenha sido somente quantitativa por palavras-chave em repositórios, ela expõe como as políticas públicas precisam ser

apropriadas pela sociedade civil a partir das pesquisas nas universidades. São necessárias, portanto, pesquisas que estudem, analisem e avaliem as políticas educacionais a partir de um olhar técnico e crítico sobre uma realidade que atua diretamente no cotidiano da sociedade.

É importante que a academia se aproprie da pesquisa de temas voltados para as políticas públicas, principalmente as de cunho educacional. A universidade não deve ser apenas uma agente observadora da política pública, mas deve ocupar o território de produções científicas sobre o tema para que, como setor da sociedade, ela esteja presente não só na investigação, mas também na proposição e discussão dessas políticas.

O campo de formação necessita, cada vez mais, de investigações que apontem reflexões que possam trazer novas demandas e possibilidades para os futuros professores, especificamente a formação do professor de Geografia, que sempre precisa se atualizar, já que a sociedade e a escola são dinâmicas. Dessa forma, os currículos e as temáticas precisam compreender uma formação que coadune com um professor de Geografia capaz de dominar instrumentos e metodologias de ensino de forma crítica e interessada.

3.2 Políticas públicas de formação docente e a conjuntura nacional

Historicamente, as políticas educacionais partiram do Estado para o povo. Desde as reformas propostas no Manifesto da Educação de 1932, a população, em sua maioria, não foi consultada. Os escolanovistas desejaram uma mudança significativa e, para isso, necessitavam de urgência na formulação do manifesto, porém, tradicionalmente, a prática de formular políticas e não consultar os interessados na educação brasileira não permitiu. A rotina no país é a prática de políticas educacionais pouco discutidas e formuladas, muitas vezes, e ainda por cima, por pessoas que têm pouco contato com a realidade da escola, quando não são copiadas de experiências de outros países e não adequadas, pois quase sempre os territórios têm necessidades e especificidades distintas (SAVIANI, 2013).

Durante a Ditadura Militar (anos 1960 a meados dos anos 1980) era ainda menor a chance de se promover emancipação educacional no país, pois a ideia era de controle total do que se ensina e, portanto, controle social. Uma prova desse contexto histórico foi a inclusão das disciplinas Estudos Sociais, Educação Moral e Cívica (EMC) e Organização Social e Política Brasileira (OSPB) nos currículos oficiais, que tinham como objetivo atender ao patriotismo, enquanto que a Educação Física almejava preparar os corpos para o trabalho, e não propriamente para o esporte e a saúde. Como em qualquer ditadura, não houve consulta para criar novas disciplinas e alterar as leis, nem à comunidade, nem aos especialistas

educacionais da época. A ideia era reformular o que fosse necessário à escola para atender aos interesses do Estado e do Capital.

Após a ditadura (fim dos anos 1980), governos como o de Itamar Franco e Fernando Henrique Cardoso (FHC) também mantiveram a ideia de políticas educacionais a partir do Estado para o povo, sem consultar os sujeitos envolvidos. Essas políticas, muitas vezes, atenderam a interesses empresariais, como o ensino técnico, que foi difundido pelo país nesse período com os Centro Federal de Educação Tecnológica (CEFET)⁴⁸, que visavam atender às demandas da indústria por trabalhadores qualificados.

Na década de 1990 esses governos tentavam promover e pensar uma Educação que promovesse a entrada do Brasil no rol de países globalizados. Para atingir esse objetivo, a escola passou por profundas mudanças. Sobre essa questão Gentili afirma:

A crise capitalista dos anos de 1970 marcará o início de uma profunda desarticulação dessa promessa integradora em todos os seus sentidos. [...] a ruptura da promessa da escola como entidade integradora começou a desencadear de forma definida nos anos de 1980, justamente num contexto de revalorização do papel econômico de educação, da proliferação de discursos que começaram a enfatizar a importância produtiva dos conhecimentos (inclusive a configuração de uma verdadeira “Sociedade do Conhecimento” na Terceira Revolução Industrial) e de uma crescente ênfase oficial nos aportes supostamente fundamentais que as instituições escolares deviam realizar para a competitividade das economias na era da globalização (GENTILI, 2002, p.49).

É importante entender esse contexto histórico apresentado pelo autor para compreender os acontecimentos e reflexos consequentes desse período, já que a ideia era preparar o Brasil para as mudanças econômicas e sociais que o capitalismo estruturava e necessitava.

O neoliberalismo foi e ainda é o viés ideológico que tem sido empregado na elaboração das políticas educacionais do Estado brasileiro. Logo, essas políticas acabam por contribuir, muitas vezes, para a precarização da Educação, para a desvalorização dos profissionais desse segmento, e para a desvalorização do público em relação ao privado. Uma política do período de FHC que exemplifica essa realidade, além do advento do Ensino Técnico e seu investimento, foi a formulação e divulgação dos Parâmetros Curriculares Nacionais (PCN). Os PCN foram criados em 1995 e concluídos em 1997, havia uma preocupação do que deveria ser ensinado nas escolas e uma pressão do setor industrial para

⁴⁸ Os Centros Federais de Educação Tecnológica depois em alguns estados tiveram seus nomes alterados e suas funções abarcando o ensino superior e no governo de Luís Inácio, Lula, passaram a ser conhecidos como Institutos Federais (IF).

que as escolas formassem mão de obra qualificada para a indústria. Sobre isso, Spósito enfatiza:

A partir da década de 70, verifica-se uma preocupação crescente com a formulação de currículos oficiais, não que tal preocupação não existisse anteriormente, mas o crescimento populacional brasileiro, o aumento da demanda pela escola pública, a ampliação da rede oficial de ensino, enfim, o crescimento rápido do sistema educacional brasileiro sem uma proporcional qualificação de seus recursos humanos, aviltados pelo rebaixamento dos salários, tornou “imperiosa” a necessidade de um currículo mínimo que orientasse a ação docente no ensino fundamental e médio (SPÓSITO, 2006, p. 297).

Os PCN foram formulados nesse contexto com pouca participação das universidades e professores, bem como da sociedade civil, que não foi consultada na formulação da política. Os Parâmetros chegaram à escola com muitas críticas e resistências dos professores. Sobre o período em discussão, Cunha afirmou que,

Assim, em vez de convocação da universidade, com seus docentes e pesquisadores, os PCN foram elaborados pelos professores de uma pequena escola privada de São Paulo, cujas credenciais ainda estão por ser apresentadas. A essa escolha não justificada juntou-se outra, a da contratação de um consultor espanhol, César Coll, em cujo país, aliás, a pressa verificada no Brasil não ocorreu. Em consequência, cabe a pergunta: será que a pressa dos novos dirigentes do MEC levou-os a descartar a Universidade brasileira, com seus pesquisadores tão lentos e questionadores, em proveito da rapidez e eficiência da Universidade de Barcelona? (CUNHA, 1996, p. 61).

A crítica do autor aponta como a sociedade civil não foi ouvida ou consultada, assim como aponta ausência das universidades e dos professores em geral na discussão. Esse processo iria refletir na resistência posterior dos docentes da Educação Básica em adotar os PCN na sala de aula. Especificamente, os PCN de Geografia foram muito criticados: “O processo de elaboração foi amplamente criticado pela AGB questionando a dispensa dos professores e a sociedade civil em sua elaboração, construindo currículos hegemônicos que ignoraram as singularidades regionais” (PUZIOL; SILVA, 2005, p. 07).

No período FHC, as políticas públicas focaram na ideia da descentralização a partir de processos iniciais de municipalização e criação dos fundos de financiamento da Educação. Um exemplo foi o Fundo de Desenvolvimento da Educação Básica (FUNDEB). Ações como esta possibilitaram o empoderamento e a gestão da Educação Básica pelos municípios, mas a ideia de descentralizar gerou desdobramentos significativos: mesmo municipalizando os recursos, o governo não abriu mão de decidir o que ensinar e de regular a partir das leis como

deveria acontecer a Educação em todos os níveis. Tal entendimento é enfatizado por Oliveira, quando afirma que:

Muitas reformas ocorridas no período FHC foram na contramão dos direitos e garantias conquistados na Constituição Federal de 1988. Como exemplo, a priorização do ensino fundamental na política de financiamento, via a instituição do FUNDEF, pela emenda à Constituição n. 14/06 e lei n. 9424/96. A criação de tal Fundo, bem como outras políticas de importância capital na distribuição das competências e responsabilidades entre os entes federados em matéria educacional, só foi possível mediante a Emenda Constitucional n. 14, de 12 de setembro de 1996. Por meio da referida Emenda, o amplo direito à educação, do nascimento à conclusão do ensino médio, sem o limite de idade previsto na lei anterior, lei n. 5692/71, foi substituído pela prioridade no ensino fundamental (determinada, sobretudo, pela força do financiamento compulsório) e a progressiva universalização do ensino médio. Essa alteração constitucional marca a mudança de foco nas políticas educacionais coerentemente com o que ocorria no campo das políticas sociais. A partir de então, a vocação universal na condução de tais políticas afirmada na Constituição Federal de 1988 passa a ser substituída pela noção de priorização aos mais necessitados, a públicos-alvo específicos (OLIVEIRA, 2009, p. 199).

Na década de 1990, portanto, houve profundas mudanças no campo educacional brasileiro a partir dessas políticas neoliberais. Oliveira, a respeito desse assunto, acrescenta que:

O conjunto de reformas implantadas na educação brasileira nesse período resultou na reestruturação do ensino no Brasil nos seus aspectos relativos à organização escolar, à redefinição dos currículos, à avaliação, à gestão e ao seu financiamento. Especialmente na educação básica, as mudanças realizadas rede1 Lei n. 11.494/2007. Regulamenta o Fundo de Manutenção e Desenvolvimento da Educação Básica e de Valorização dos Profissionais da Educação – FUNDEB. O Plano Real foi desenvolvido como um plano de estabilização econômica pela equipe do Ministério da Fazenda na gestão de Fernando Henrique Cardoso como ministro da Fazenda do governo Itamar Franco. Seu objetivo foi controlar a hiperinflação para pôr fim a quase três décadas de inflação elevada, o que implicou na substituição da antiga moeda pelo Real, a partir de 1º de julho de 1994. As alterações na legislação educacional brasileira consumaram essa nova reconfiguração, tendo como expressão maior a Lei de Diretrizes e Bases da Educação Nacional – LDB, lei n. 9.394/96 (OLIVEIRA, 2009, p. 199 - 200).

As políticas públicas no contexto desse período histórico empurram a escola cada vez mais para o papel de mera reprodutora do sistema, retirando dessa instituição a autonomia e impondo currículos nacionais e avaliações gerais, isto é, ditando o dia a dia da Educação Básica. Sobre as políticas de formação do governo FHC, Sousa Neto tece a seguinte crítica:

No que tange à política de formação de professores basta lembrarmos a farrá financeira do FUNDEF e o seu custo econômico para a sociedade inteira, dizendo de outro modo, dinheiro caríssimo a juros exorbitantes para estimular o processo de formação aligeirada e em serviço, com uma ainda maior precarização do trabalho docente e um esvaziamento, cada vez maior, da escola pública. [...] Isso para não falarmos da tentativa de separar ensino e pesquisa no interior das instituições que formam professores, como o caso da criação dos Institutos Normais Superiores (SOUZA NETO, 2003, p. 13).

Apesar desse cenário, a escola se manteve em seu propósito, do qual não podemos nos esquecer, que é o de tentar transpor a função social de mera reprodutora do sistema. Apple (2004), ao discutir o neoconservadorismo e criticá-lo, afirma que a escola está cada vez mais modelada para um Estado que perde sua identidade. O autor mostra que os neoconservadores propõem políticas que moldam a Educação e a descaracterizam, reproduzindo desigualdades de uma globalização perversa⁴⁹. Os PCN, currículos e as avaliações nacionais são fruto desse tempo. Apple (2004) já afirmava sobre os currículos nacionais como os PCN, quando ele diz que,

Entre as políticas propostas segundo essa posição ideológica, estão currículos nacionais, testes nacionais, um “retorno” a padrões mais elevados, uma revitalização da “tradição ocidental” e o patriotismo. [...] Também por trás disso, está um medo do “outro”. Isso é demonstrado em seu apoio a um currículo nacional padronizado, seus ataques contra o bilinguismo e multiculturalismo e o seu insistente apelo por elevar padrões (APPLE, 2004, p.51-52).

Nos governos seguintes, de Luís Inácio Lula da Silva e Dilma Rousseff, houve uma maior abertura à participação da sociedade civil nas políticas educacionais, embora ainda longe do suficiente ou desejável. O avanço mais notório ficou a cargo do Plano Nacional do Livro Didático (PNLD), que passou para as universidades o papel de avaliadoras, assim como o Exame Nacional do Ensino Médio (ENEM), que tentou ser mais democrático já que habilitou a pessoa a entrar em qualquer universidade do país, evitando vagas ociosas. Além disso, a criação do Programa Universidade para Todos (PROUNI) e o Programa de Apoio a Planos de Reestruturação e Expansão das Universidades Federais (REUNI) também irão contribuir para esse processo. Segundo dados da época do último Censo do Ensino Superior de 2017, a combinação entre o PROUNI e o REUNI resultou em uma expansão de mais de

⁴⁹ Para Milton Santos, a globalização pode ser perversa quando ela se mostra como é: países com fome, pobreza, misérias, em guerras, e com alto índice de desemprego. Essa, para o autor, é a verdadeira face desse processo, no qual nos fazem crer que a globalização é a união dos países em uma aldeia global, que ele denomina como fábula. Para aprofundar melhor ver o conceito em SANTOS, Milton - Por uma outra Globalização – do pensamento único à consciência universal. 15ed. Rio de Janeiro, Record, 2008.

dois milhões de matrículas durante o Governo Lula. Outras políticas educacionais, como a Educação do campo, Educação de Jovens e Adultos e Educação Inclusiva também trouxeram para o debate não só universidades, mas também movimentos sociais e organizações não governamentais.

É importante frisar que houve algumas mudanças significativas, mas muitas estruturas continuaram as mesmas do governo anterior ao de Lula. Alguns críticos, como Oliveira, afirmam que Lula rompeu, em certa medida, mas não conseguiu avançar, no que tange ao campo educacional,

O primeiro mandato do presidente Lula foi marcado, no campo educacional, muito mais por permanências que rupturas em relação ao governo anterior. Tendo sido herdeiro de uma reforma educacional de longo alcance e complexidade, que durante os dois mandatos do governo que o precedeu – FHC – mudou os rumos da educação brasileira do nível básico ao superior, restava a esse governo re-reformar a educação ou conservar e manter as iniciativas anteriores. A opção parece ter sido pelo segundo caminho (OLIVEIRA, 2009, p. 199).

As políticas educacionais vinculadas às políticas sociais foram um grande passo do governo Lula. Vincular o Bolsa Família⁵⁰, um programa de distribuição de renda, com a necessidade dos filhos estarem na escola foi um grande passo para o sistema educacional brasileiro, que visava a erradicação da evasão escolar e a permanência da criança na escola. Nesse mesmo passo, houve a instituição do piso salarial do professor e a ampliação dos programas de financiamento das escolas. Todas essas políticas, incluindo as que estavam diretamente articuladas com o Ensino Superior, mudaram significativamente a realidade do país no que tange ao sistema educacional brasileiro. Houve rupturas com o governo anterior e com o *status quo*, mas houve permanências também. Assim,

[...] as políticas educacionais do governo Lula nos seus dois mandatos podem ser caracterizadas por políticas ambivalentes que apresentam rupturas e permanências em relação às políticas anteriores. Ao mesmo tempo em que se assiste, na matéria educativa, à tentativa de resgate de direitos e garantias estabelecidos na Constituição Federal de 1988, adotam-se políticas que estabelecem nexos entre a elevação dos padrões de desempenho educativo e a crescente competitividade internacional (a referência do IDEB justificada nos padrões do desempenho educacional dos países da OCDE é um exemplo). A naturalização de políticas que vinculam as capacidades de escolha e ação individual à transformação institucional, traduzida na idéia do estabelecimento do compromisso de todos com a educação, como se os

⁵⁰ Das condicionalidades do programa Bolsa Família, a matrícula e a frequência das crianças e adolescentes de 06 a 15 anos são umas das principais, o que aumenta o número de matrículas e o combate à evasão escolar, sendo responsabilidade do MEC fiscalizar, cabe aqui a reflexão sobre a qualidade, que não está diretamente ligada à quantidade de alunos matriculados.

baixos níveis de desempenho fossem resultado da falta de compromisso e não de outras carências, atribui à educação certo voluntarismo que é contrário à noção de direito público assegurado. A vinculação dessas políticas à utilização de técnicas de fixação de objetivos e de medição de desempenho, tais como as metas traçadas para 2021/2022 (atingir média 6 no IDEB), permite descentralizar ações, comprometer os atores locais, mas permanecer administrando a distância (OLIVEIRA, 2009, p. 208).

Dos avanços mais significativos, acreditamos que ouvir os movimentos sociais em prol da Educação para o Campo, para os indígenas e para as pessoas com necessidades especiais foi um dos grandes avanços desse momento. Construir uma escola inclusiva e crítica foi uma das propostas nesse período, uma vez que os movimentos sociais foram convidados a participar ativamente da construção de documentos oficiais, que reformularam algumas políticas educacionais e implantaram outras.

As políticas de diversidade foram outra questão que marcou esse período. Essas políticas procuraram sempre a ideia da inclusão social, e buscaram a ampliação e a universalização da Educação Fundamental. No Ensino Superior, o REUNI, com a ampliação/expansão das universidades, foi uma das políticas mais relevantes, dentro das quais o PIBID se insere junto com o Sistema de Seleção Unificada (SISU). Oliveira e Barcelos avaliam, entretanto, que:

Nos dois mandatos do governo Lula houve iniciativas importantes no campo das políticas públicas educacionais e tentativas de correção de distorções das diferentes regiões do país. Iniciativas como a instituição do Fundeb como fundo de financiamento da educação básica, implantação do piso nacional salarial dos professores de educação básica e os esforços para organizar a Conferência Nacional de Educação (CONAE), não foram suficientes para alcançar suas propostas de governo durante as eleições; apesar de ter conseguido melhores resultados que o governo FHC (OLIVEIRA, BARCELOS, 2016, p.11).

É importante destacar que houve tentativas de superação que lograram êxito. Contudo, as tentativas, na avaliação de muitos críticos, sofreram empecilhos de toda ordem, sejam políticos, burocráticos, sociais entre outros. Ainda sobre esse tema, vemos que:

[...] Os avanços do governo Lula foram poucos e insuficientes, pois segundo dados do Censo Escolar de 2009 e 2010 mostrou que o país perdeu mais de 1,2 milhão de matrículas nas redes públicas de educação básica. Mesmo com o Fundeb vigorando desde 2007, a educação infantil e ensino médio público juntos perderam mais de 65 mil matrículas em apenas um ano (OLIVEIRA, BARCELOS, 2016, p.11).

No penúltimo ano do governo Lula foi criado o PIBID, sendo este um dos seus maiores legados para o governo seguinte. Durante o governo da presidenta Dilma, as políticas educacionais propostas pelo ex-presidente Lula continuaram com as mesmas características do período anterior, incluindo uma maior participação da sociedade civil, ainda que incipiente.

A reforma do Ensino Médio e a proposta da Pátria Educadora feitas por Dilma não avançaram tanto quanto queriam, e o PIBID, que ela ampliou significativamente no último edital de 2013, mas em 2015 sofreu várias tentativas de redução ou propostas de um novo edital, cuja justificativa se dava pela crise econômica pela qual o país passava.

Além disso, a grande luta de aumento dos investimentos na Educação proposta pela sociedade civil e vinculada aos ganhos do petróleo não vigoraram e o investimento e a ampliação das políticas existentes foram mínimos. Em meio a este episódio, o PIBID só não foi reduzido por conta da luta dos estudantes e professores que, dentro das discussões do Fórum Nacional dos Coordenadores Institucionais do Programa Institucional de Bolsas de Iniciação à Docência (FORPIBID), se mobilizaram contra a redução, realizando várias ações de protesto e discussão pelo país e em Brasília para que o programa não acabasse ou sofresse reduções.

O FORPIBID se apresentou, nesse contexto, como o articulador das manifestações e da luta pela permanência do programa:

O Fórum Nacional dos Coordenadores Institucionais do Programa Institucional de Bolsas de Iniciação à Docência (Forpibid) foi aprovado em reunião dos coordenadores institucionais dos Projetos do PIBID reunidos em Uberaba-MG em 2013. A ideia é criar uma entidade de caráter permanente para atuar como interlocutor entre os Projetos PIBID e a Coordenação de Aperfeiçoamento de Pessoal de Nível Superior (CAPES) e demais órgãos e instituições. Pela proposta em discussão, seriam membros natos do Forpibid os Coordenadores Institucionais dos Projetos PIBID, em exercício de mandato (ROSA, 2014, s/p).

Ainda sobre o fórum, “O FORPIDIB se constitui como instância política de defesa do programa. A articulação visa a universalização do Pibid como experiência de formação de professores” (CAPES, 2015, s/p). O FORPIBID foi peça fundamental na articulação política a partir das estratégias de luta e organização dos participantes do programa nas mobilizações de 2015 em Brasília para que o programa não acabasse e nem tivesse sua dimensão reduzida. Nessa época, Dilma tentou reduzir os investimentos no programa para atender a demandas do mercado, que exigia diminuição considerável nos investimentos em Educação e redução das contas e investimentos do Estado.

A conjuntura atual da política nacional sofreu sérios desdobramentos nas políticas educacionais, após o golpe⁵¹ parlamentar sofrido pela presidenta Dilma, em 2016, no qual o presidente interino Michel Miguel Elias Temer Lulia assumiu e algumas políticas nacionais foram extintas, ao passo em que outras foram criadas. Os maiores destaques após o golpe de 2016 deu-se na Educação de Jovens e Adultos, que teve o programa Brasil Alfabetizado encerrado, na reforma do Ensino Médio, que foi feita por medida provisória, e os impactos da PEC 241/55⁵³ cujas ações rebatem e ainda impactam nas políticas públicas atuais. Especificamente no PIBID, houve uma redução das bolsas no edital lançado em 2018⁵⁴ e a suspensão do recurso de manutenção do programa com foco nas bolsas e não disponibilizando mais os recursos de compra de materiais ou para manutenção dos subprojetos em geral.

O país, em 2018, discutiu políticas educacionais voltadas para o Ensino Médio a partir do Plano Nacional de Educação, que estava em construção. A proposta foi uma nova reforma na educação dos jovens em todo o país. O que se nota nessa e em outras políticas do passado é sempre a pouca ou quase nenhuma escuta da população em relação às reformas; apesar da *internet* ter facilitado essa interação, há pouca mobilização por parte da sociedade civil. No novo cenário, mais do que antes, a Educação ainda é encarada com um gasto público, e as políticas públicas da pasta de Educação são as primeiras a sofrer cortes. O governo federal, durante o período Temer, recebeu diversas críticas acerca da pouca participação da sociedade

⁵¹ Como há uma discussão da nomenclatura se foi golpe ou impeachment, trazemos a concepção de Braz (2017) quando define que, “Não achamos que isso se constituiu num golpe clássico, uma vez que se desenvolve sem rupturas institucionais significativas. Ao contrário, ocorre dentro do funcionamento regular das instituições democráticas burguesas, ou seja, com o aval da Justiça e do Legislativo. O impeachment vem se constituindo recentemente, em especial na América Latina, numa forma “democrática” de depor governos que, embora já tenham servido aos interesses do grande capital, já não servem ou os contrariam em alguma medida. As deposições de governos latino-americanos “inconvenientes” não têm resultado na instalação de ditaduras apoiadas nas forças militares e são feitas com rasgados discursos que apelam ao “republicanismo” e, claro, à democracia.” (p.17).

⁵² Aqui optamos pela denominação golpe, pois depois do *impeachment* que retirou a primeira mulher da presidência da república brasileira, pelo “crime” que na época foi definido como “pedalada fiscal”, e depois desfeito quanto à tipificação crime, as gravações e demais provas mostraram que haviam articulações para a retirada dessa presidente do poder para facilitar a vida e as manobras de alguns políticos.

⁵³ A PEC é uma iniciativa para modificar a Constituição proposta pelo Governo. O objetivo principal dela é diminuir e frear consideravelmente os investimentos públicos alegando que isso irá equilibrar as contas públicas. A ideia foi congelar por até 20 anos, podendo ser revisado depois dos primeiros dez anos, um teto para os investimentos: por exemplo, o que foi investido em 2016 será o mesmo em 2017 acrescidos dos índices da inflação (na prática, em termos reais - na comparação do que o dinheiro é capaz de comprar em dado momento - fica praticamente congelado). Entrando em vigor em 2017, portanto, o Orçamento disponível para gastos será o mesmo de 2016, acrescido da inflação daquele ano.

⁵⁴ A diminuição na quantidade de bolsas não foi tão grande como os críticos ao governo Temer temiam. Se considerarmos o edital da Residência pedagógica, houve ampliação de bolsas.

civil, sendo a reforma do Ensino Médio por Medida Provisória⁵⁵ um bom exemplo desse processo no governo Temer.

Outra política pública conhecida desse período foi a conclusão da Base Nacional Comum Curricular (BNCC). O documento foi apresentado em proposta preliminar pelo Ministério da Educação (MEC), no portal da base, em 16 de setembro de 2015⁵⁶. Após esta data, a BNCC ficou disponível para consulta pública até março de 2016 e no dia 22 de dezembro de 2017 foi publicada a Resolução CNE/CP nº 2, que institui e orienta a implantação da Base Nacional Comum Curricular referente à Educação Infantil e ao Ensino Fundamental, que deve ser respeitada obrigatoriamente ao longo das etapas e respectivas modalidades no âmbito da Educação Básica.

A última versão da BNCC para o Ensino Médio foi entregue pelo Ministério da Educação (MEC) ao Conselho Nacional de Educação (CNE) em 3 de Abril de 2018. O currículo, como sempre, passa por interferências do governo, principalmente, porque o controle curricular transformar-se em poder e territorialização política, como afirma Rafestin (1993). Para Sacristán, o currículo é a “[...] expressão do equilíbrio de interesses e forças que gravitam sobre o sistema educativo num dado momento, enquanto que através dele se realizam os fins da educação no ensino escolarizado (SACRISTÁN, 2000, p. 17) ”

A BNCC é um documento inspirado em experiências de centralização curricular. Muitos governos adotam essa estratégia, já que existem interesses sobre o que se deve ensinar e para quem se deve ensinar. O modelo da BNCC é inspirado em outros modelos adotados por outros países da América, como o modelo estadunidense e a reforma curricular chilena – experiências essas que vem sendo criticadas em diversas pesquisas feitas a nível mundial, inclusive quando comparadas com países como a Finlândia, que é considerada a melhor Educação do planeta, usando critérios do Programa Internacional de Avaliação de Alunos (PISA)⁵⁷, e que por sua vez não adota um currículo único. Inferimos, aqui, que a ideia não é comparar modelos educacionais de distintos países, mas sim dimensionar o impacto da importação desses para territórios distintos.

⁵⁵ Medida Provisória nº 746, de 2016 (Reformulação Ensino Médio) diz que: “Institui a Política de Fomento à Implementação de Escolas de Ensino Médio em Tempo Integral, altera a Lei nº 9.394, de 20 de dezembro de 1996, que estabelece as diretrizes e bases da educação nacional, e a Lei nº 11.494 de 20 de junho 2007, que regulamenta o Fundo de Manutenção e Desenvolvimento da Educação Básica e de Valorização dos Profissionais da Educação, e dá outras providências” (BRASIL, 2016).

⁵⁶ Destacamos que a base não é uma política apenas do governo de Michel Temer. Ela se inicia no governo Dilma Rousseff e se conclui no governo Temer, podendo ainda ser discutida mais uma versão no governo Bolsonaro, em 2019.

⁵⁷ Não que o PISA seja um critério inquestionável, mas o utilizamos aqui como um referencial para entendermos de quais países e em que contextos estamos falando. Mas compreendendo a especificidade, dimensões e trajetórias individuais de cada nação.

É preciso nos preocuparmos com esse modelo único de currículo elaborado a partir da teoria das “habilidades e competências”, que é muito criticada por Duarte (2005) quando questiona o caráter ideológico e tecnicista dessa teoria. A BNCC, ao retomar essa teoria, ignora, inclusive, as Diretrizes Curriculares Nacionais, que criticam a forma esquemática de construção de currículo em detrimento da forma processual.

A BNCC continuou sendo implementada e desenvolvida durante o governo de Michel Temer, já o PIBID havia o receio de seu fim após o golpe. Sobre esse momento histórico, a presidente do FORPIBID publicou um texto no qual ressalta a defesa do programa enquanto um mecanismo de luta legítima e necessária:

[...] as lutas travadas em defesa do PIBID têm sido recorrentes no último ano. Está claro que o contexto é de disputa de concepções, em que pese o progressivo investimento em valorização dos profissionais do ensino evidenciado nos últimos 13 anos. Nos vários momentos de embate para evitar cortes de bolsa e dos recursos de custeio do PIBID, estavam em jogo o processo de gestão democrática e transparente, o financiamento e incentivos, a preservação do modelo de formação, ao mesmo tempo singular e plural, forjado pelo Programa em toda parte do país. Atento às tentativas de desmonte do Programa, o Fórum Nacional de Coordenadores Institucionais do PIBID (FORPIBID) assume um papel fundamental na coordenação de ações políticas, dando suporte à mobilização ampla, crítica e criativa com participação (e empoderamento) dos atores que compõem o Programa. Nesse cenário, ganhou destaque para o uso estratégico das redes sociais e a conquista do apoio das escolas, crianças, sociedade, entidades científicas e acadêmicas e parlamentares (ASSIS, 2016, p. 02).

O PIBID é um objeto constante de luta por apresentar-se como um programa capaz de promover assistência estudantil e formação de professores de forma conjunta, como já abordamos. O contexto de luta pela defesa do PIBID cresceu após o golpe parlamentar, pois, com a aprovação da PEC 55/2016⁵⁸, que congelou por 20 anos os gastos em Educação e Saúde, houve um receio generalizado entre os sujeitos do programa de que ele fosse extinto, o que não aconteceu, entretanto. No governo Temer, o PIBID foi reduzido, mas se criou o Programa Residência Pedagógica (PRP).

Em todos os contextos políticos e administrativos nota-se que a ideia de “descentralizar centralizando”⁵⁹ (SPÓSITO, 2006) não foi abandonada. Em relação ao PIBID não foi diferente: a universidade como parceira gestora organiza os projetos e submetem ao

⁵⁸ A PEC 55/2016 ficou vulgarmente conhecida como “PEC do fim do mundo”, pois, de acordo com o texto, a partir de 2018, os gastos federais só poderão aumentar de acordo com a inflação acumulada conforme o Índice Nacional de Preços ao Consumidor Amplo (IPCA).

⁵⁹ Spósito (2006), ao discutir as políticas públicas no Brasil, mostra que há uma falsa descentralização dos recursos e das próprias políticas, pois muitas vezes a união descentraliza as ações, mas cria normas rígidas e burocráticas que impedem a autonomia e descentralização real da política pública.

edital que o MEC coordena e envia os recursos exigindo relatórios e prestações de contas, além disso, o MEC também tentou vincular o PIBID ao IDEB. “O Estado devolve (para as escolas) as táticas, mas conserva as estratégias, ao mesmo tempo em que substitui um controle direto centrado no respeito das normas e dos regulamentos por um controle remoto, baseado nos resultados” (BARROSO, 1997, p. 11).

Em 28 de fevereiro de 2018, o edital de 2013, que teve duração de cinco anos, foi concluído. Houve tentativas do FORPIBID, dos bolsistas, de alguns políticos e movimentos sociais para a prorrogação; nas redes sociais foi considerável a mobilização com dois movimentos: o #FICAPIBID e #PRORROGAPIBID, que saiu do mundo virtual e criou vários protestos em Brasília e pelas cidades brasileiras; além de petições públicas *online* que coletavam assinaturas para evitar o fim do programa. Porém, essas manifestações não surtiram efeito, o programa finalizou sem prorrogação e o governo Temer lançou, em 01 de março de 2018⁶⁰, um novo edital para o PIBID com a diminuição para 40 mil bolsas⁶¹ em todas as modalidades para início do programa em agosto do mesmo ano. Sobre esse processo de mobilização em prol do PIBID, o *site* “Todos pela educação” descreveu o processo da seguinte forma:

Se por um lado a mobilização dos estudantes foi efetiva para sustar o ofício que determinava o corte no programa, por outro não foi suficiente para determinar a renovação dos bolsistas de 24 meses. O desejo do MEC e da Capes é reduzir as 45 mil cotas para 30 mil e promulgar um novo edital para preencher essas vagas. Com isso, os bolsistas cortados não voltariam ao programa. Em reunião na última terça, 8 de março, do Grupo de Trabalho criado para discutir o assunto, o MEC apresentou aos representantes do Fórum Nacional dos Coordenadores do Pibid (ForPibid) uma proposta que prevê o redesenho do programa a ser implantado em junho deste ano (HONORATO, 2016, s/p)⁶².

Ou seja, a prorrogação do programa não aconteceu, como era o desejo dos envolvidos, e o edital novo trouxe duas mudanças significativas. A primeira foi a redução do número de bolsas, justificada pelo edital da Residência Pedagógica⁶³, que acompanhou o projeto de formação de professores do MEC; e a segunda foi a deliberação de que o PIBID seria

⁶⁰ EDITAL Nº 7/2018 de Chamada para apresentação de propostas do PIBID.

⁶¹ O PIBID em si foi reduzido de 70 mil para 40 mil bolsas, mas é importante reforçar que foi criado o Programa Residência Pedagógica com 45 mil bolsas, ou seja, na prática, o programa foi remodelado e, no total, a quantidade de bolsas aumentou, se unirmos os dois programas são 85 mil bolsas, mas o PIBID em si houve uma redução de 20 mil bolsas, como também redução do período que ele atende de semestre na universidade, antes ele atendia todos semestres das licenciaturas, exceto o primeiro semestre, e no novo modelo, ele atende do primeiro ao quarto semestre.

⁶² No fim, não houve um corte de bolsas como previam alguns, pois o programa oferece 45 mil bolsas do PIBID.

⁶³ EDITAL Nº 6/2018 de Chamada para apresentação de propostas para a Residência Pedagógica.

dedicado apenas aos dois primeiros anos da licenciatura, sendo os outros dois anos finais responsabilidade do projeto Residência Pedagógica. Sobre isso, a Capes publicou informativo que esclarecia dizendo:

O novo edital do Pibid tem por objetivo promover a iniciação do licenciando no ambiente escolar ainda na primeira metade do curso, visando estimular, desde o início da jornada do docente, a observação e a reflexão sobre a prática profissional no cotidiano das escolas públicas de educação básica. Os selecionados serão acompanhados por um professor da escola e por um docente de uma das instituições de educação superior participantes do programa.

Já o Programa de Residência Pedagógica visa a induzir o aperfeiçoamento do estágio curricular supervisionado, por meio da imersão do licenciando – que esteja na segunda metade do curso – numa escola de educação básica. A imersão deve contemplar, entre outras ações, regência de sala de aula e intervenção pedagógica (CAPES, 2018).

Em agosto de 2018 iniciou-se um PIBID remodelado no país, vinculado não apenas às universidades, mas também às secretarias de Educação dos municípios brasileiros. Os projetos que vinham sendo desenvolvidos tiveram que ser remodelados para atender às novas exigências da CAPES e das secretarias de Educação. O Programa de Residência Pedagógica não foi desenvolvido por várias universidades que, por não concordarem com o edital, optaram por não submeterem propostas ao mesmo. Algumas universidades resistiram e criticaram o edital, alegando que a vinculação com teorias da BNCC não seria o melhor caminho de formar professores críticos.

3.3 De que política pública estamos falando? Concepções de políticas públicas educacionais

Para a coleta das falas, como foi explicado na introdução da tese, foi retirada uma amostra de 5 % dos subprojetos e usado como critério a localização regional dos subprojetos. Também foram entrevistados professores universitários, que escreveram e coordenaram os subprojetos do PIBID de Geografia durante a vigência do edital de 2013. Foram feitas diversas tentativas para chegar ao número de 9 entrevistas, e, depois de muitas dificuldades, conseguimos esse número, que representou as cinco regiões brasileiras. Aqui não apresentaremos as universidades, pois seria fácil identificar o coordenador do subprojeto de Geografia, o que não seria eticamente adequado. Dessa forma, apresentamos um quadro com a região, o gênero autodeclarado e um nome fictício para cada professora ou professor entrevistado.

Para preservar a identidade dos professores e respeitando as normas do comitê de ética da UFSCAR, optamos por adotar nomes fictícios para os entrevistados. Os nomes foram escolhidos a partir de nomes de pintores brasileiros, latino americanos e europeus, quais sejam: Diego Rivera (mexicano), Vincent Van Gogh (holandês), Frida Kahlo (mexicana), Cândido Portinari (brasileiro), Tarsila do Amaral (brasileira), Anita Malfatti (brasileira), Benedito Calixto (brasileiro), Lasar Segall (brasileiro) e Heitor dos Prazeres (brasileiro).

Importante ainda entender, que no PIBID existem dois tipos de coordenadores, os coordenadores gerais, que são os responsáveis por todo o programa nas universidades, que junta todos os subprojetos das licenciaturas e constrói um projeto de PIBID, e o coordenador de área, que no caso são os coordenadores dos subprojetos de PIBID, sendo assim, informamos que nesse estudo entrevistamos apenas coordenadores de área, especificamente das licenciaturas de Geografia.

Quadro 2 – Relação de coordenadores dos subprojetos do PIBID de Geografia entrevistados para a pesquisa.

REGIÃO	GÊNERO	TEMPO DE FORMAÇÃO ⁶⁴	NOME FICTÍCIO
Centro Oeste	Masculino	24 anos	Rivera
Sul	Masculino	13 anos	Vincent
Norte	Feminino	08 anos	Frida
Sudeste	Masculino	12 anos	Cândido
Sudeste	Masculino	12 anos	Benedito
Nordeste	Feminino	14 anos	Tarsila
Nordeste	Feminino	22 anos	Anita
Nordeste	Masculino	21 anos	Lasar
Nordeste	Masculino	19 anos	Heitor

Fonte: Elaborado pelo autor a partir das entrevistas feitas entre 2017 e 2018.

O critério para selecionar a quantidade de entrevistas pela região partiu da proporcionalidade do número de subprojetos em cada região. O Nordeste foi onde houve o maior número de projetos funcionando e, por isso, foi representado por 03 entrevistas. Como na região sudeste não conseguimos as 03 de que precisávamos pela proporcionalidade,

⁶⁴ Algumas entrevistas foram feitas em 2017 e outras em 2018, para contar o tempo de formação foi levado em conta o ano final da tese em 2018.

optamos pela disponibilidade de fazer uma a mais no Nordeste. Logo, ficaram 04 entrevistas do Nordeste, 02 do Sudeste, 01 entrevista da região Norte, mais 01 no Sul e, por último, 01 no Centro Oeste. As entrevistas foram feitas de três⁶⁵ formas: telefone, *Skype*⁶⁶ e pessoalmente. Não foi possível que todas ocorressem pessoalmente pela dimensão territorial do Brasil, houveram tentativas de coletas frustradas como professor no interior de Minas Gerais que marcou a entrevista e após o deslocamento não viabilizou a pesquisa, dessa forma optou-se por outras formas de coleta quando pessoalmente não fosse viável para evitar esse tipo de acontecimento. Todas as entrevistas foram gravadas e depois transcritas. Seguindo as normas do conselho de ética da UFSCAR, todos os entrevistados foram informados amplamente do que se tratava, dos riscos que poderia ter, do anonimato que seria garantido e, então, assinaram o termo de cessão de uso das gravações. Após transcritas, estas foram analisadas e categorizadas por tema.

Para entender melhor o objeto de estudo da tese e atingir aos objetivos propostos, fez-se necessário utilizar a entrevista para investigar categorias centrais desta pesquisa. Como esta tese foi elaborada dentro do programa de pós-graduação da UFSCAR, na linha de pesquisa Estado, Política e Formação Humana, investigar políticas públicas se configura como coerente, já que o tema é uma das centralidades da linha. Além disso, o PIBID se insere e se concretiza no cenário educacional brasileiro como uma política pública de formação de professores, sendo a observação minuciosa desse processo um dos nossos objetivos.

Portanto, entender o contexto e o conceito de Política, se faz necessário para compreender a categoria no contexto acadêmico e, conseqüentemente, teórico. Mas como surge a política?

[...] o termo Política se expandiu graças à influência da grande obra de Aristóteles, intitulada Política, que deve ser considerada como o primeiro tratado sobre a natureza, funções e divisão do Estado, e sobre as várias formas de Governo, com a significação mais comum de arte ou ciência do Governo, isto é, de reflexão, não importa se com intenções meramente descritivas ou também normativas, dois aspectos dificilmente discrimináveis, sobre as coisas da cidade (BOBBIO, 2004, p. 954).

65 Foram utilizados diferentes formas de coleta por conta do acesso aos coordenadores, como eram coordenadores de diferentes partes do Brasil, utilizamos os meios possíveis para entrar em contato, há uma diferença por vezes significativas pelo modo como se coletou os dados, por telefone o pesquisador não vê o entrevistado, por Skype é possível ver e ouvir e pessoalmente o nível de interação entre entrevistado e o pesquisador é mais profundo, mas a condução da entrevista evitou ao máximo que essas diferenças interferisse nos resultados finais.

66 Aplicativo ou programa da Microsoft utilizado para fazer chamadas de áudio e vídeo.

Segundo Bobbio, não há possibilidade de se falar em Política de forma desconexa das categorias Governo e ou Estado. O autor esclarece que essas categorias surgem nas teorias aristotélicas de forma intrínseca e simbiótica. Além disso, Bobbio traz para esse conceito uma terceira categoria, qual seja, Poder, que também não pode ser desvinculada da categoria Política. Dessa forma, ele esclarece que:

O conceito de Política, entendida como forma de atividade ou de práxis humana, está estreitamente ligado ao de poder. Este tem sido tradicionalmente definido como "consistente nos meios adequados à obtenção de qualquer vantagem" (Hobbes) ou, analogamente, como "conjunto dos meios que permitem alcançar os efeitos desejados" (Russell). Sendo um destes meios, além do domínio da natureza, o domínio sobre os outros homens, o poder é definido por vezes como uma relação entre dois sujeitos, dos quais um impõe ao outro a própria vontade e lhe determina, malgrado seu, o comportamento (BOBBIO, 2004, p. 954).

Para Bobbio, Política é um conceito imprescindível para entender a práxis humana ligada ao Poder. O ser humano é um ser por natureza político por possuir a capacidade de se relacionar com o outro dentro da sociedade em que vive. Essa natureza reside na ideia de desenvolver e entender as relações de poder que, por sua vez são, segundo o autor, relações políticas. O ser humano precisa da política por não ser autárquico e, conseqüentemente, depende do outro para sua própria existência. É o que acrescenta Arendt, quando explica que,

A política, assim aprendemos, é algo como uma necessidade imperiosa para a vida humana e, na verdade, tanto para a vida do indivíduo como da sociedade. Como o homem não é autárquico, porém depende de outros em sua existência, precisa haver um provimento da vida relativo a todos, sem o qual não seria possível justamente o convívio. Tarefa e objetivo da política é a garantia da vida no sentido mais amplo. Ela possibilita ao indivíduo buscar seus objetivos, em paz e tranquilidade, ou seja, sem ser molestado pela política — sendo antes de mais nada indiferente em quais esferas da vida se situam esses objetivos garantidos pela política, quer se trate, no sentido da Antiguidade, de possibilitar a poucos a ocupação com a filosofia, quer se trate, no sentido moderno, de assegurar a muitos a vida, o ganha-pão e um mínimo de felicidade (ARENDR, 1998, p. 14).

A concepção de Arendt é mais profunda e sensível que a de Bobbio (2004). Enquanto ele é mais técnico e academicista em seu conceito, ela é mais suave e poetisa ao apresentar a ideia de política; mas ambos destacam a ideia de Política a partir das relações sociais estabelecidas entre os seres humanos. Arendt (1998, p. 02) ainda complementa afirmando que, “[a] política trata da convivência entre diferentes. Os homens se organizam politicamente para certas coisas em comum, essenciais num caos absoluto, ou a partir do caos absoluto das

diferenças”. A política tem um papel preponderante na nossa sociedade, pois ela está diretamente ligada à vida e à práxis humana. Ao mesmo tempo em que, ela não anda desconexa do Poder. Na Geografia, o poder está intrinsecamente ligado ao território. Por isso, é necessário entender a relação entre política, poder e território.

O geógrafo Claude Raffestin, no livro “Por uma Geografia do Poder”, define poder diferenciando essa categoria a partir do uso da letra maiúscula e minúscula, como explicitado abaixo:

Pretender que o poder é o Estado significa mascarar o poder com uma maiúscula. Este último “nasceu muito cedo”, junto com a história que contribuiu para fazer”. O poder, nome comum, se esconde atrás do Poder, nome próprio. Esconde-se tanto melhor quanto maior for a sua presença em todos os lugares. Presente em cada relação, na curva de cada ação: insidioso, ele aproveita de todas as fissuras sociais para infiltrar-se até o coração do homem. A ambigüidade se encontra aí, portanto, uma vez que há “Poder” e “poder” (RAFFESTIN, 1993, p. 52).

Para Raffestin, existem alguns pontos que precisam ser destacados. Primeiramente, é preciso entender em que contexto ele pensa essa ideia, para, depois, entender qual a vinculação da relação de poder, política e território que o autor traz. Os contextos em que o conceito foi cunhado são diferentes dos de Arendt, uma vez que ele produz esse conceito criticando as ideias de Ratzel, e vinculando a ideia de Poder e Política a um espaço que, no caso, a Geografia denominou de território. Arendt (2001) constrói suas ideias dentro do contexto da segunda guerra mundial. Enquanto vítima do nazismo, a autora parte para uma ideia mais sociológica do poder, descaracterizando a vinculação com o espaço e relacionando com a ideia de grupo social. Arendt defende que

[...] o poder corresponde à habilidade humana não apenas para agir, mas para agir em concerto. O poder nunca é propriedade de um indivíduo; pertence a um grupo e permanece em existência apenas na medida em que o grupo conserva-se unido. Quando dizemos que alguém está ‘no poder’, na realidade nos referimos ao fato de que ele foi empossado por um certo número de pessoas para agir em seu nome (ARENDR, 2001, p. 36).

Na ideia de Arendt fica clara a noção de poder vinculada ao Estado. Já Raffestin (1993) amplia essa noção incluindo o território como categoria necessária na compreensão do poder. O geógrafo não se distancia da concepção de Arendt; ele apenas amplia a ideia e classifica-a dividindo em outras concepções. Arendt e Raffestin comungam de uma ideia muito próxima de Marx (1993, p.96), quando este afirma que “[...] toda classe que aspira à dominação [...], deve conquistar primeiro o poder político, para apresentar seu interesse como

interesse geral, ao que está obrigada no primeiro momento”. Vejamos como Raffestin compartilha deste pensamento:

Sendo co-extensivo a qualquer relação, torna-se inútil distinguir um poder político, econômico, cultural etc. Sendo toda relação um lugar de poder, isso significa que o poder está ligado muito intimamente à manipulação dos fluxos que atravessam e desligam a relação, a saber, a energia e a informação. [...] O laço entre o poder e o saber é evidente, mas não há nem informação pura nem energia pura. Trata-se de uma combinação das duas (RAFFESTIN, 1993, p. 53-54).

Há vários ideais de poder, como apresentou Raffestin. O que optamos como viés orientador para esta tese aproxima-se da ideia defendida pelo geógrafo. Bobbio também apresenta diferentes tipos de poder, os quais o aproximam da categoria ‘raffestiana’, quando afirma que:

Finalmente, o poder político se baseia na posse dos instrumentos mediante os quais se exerce a força física (as armas de toda a espécie e potência): é o poder coator no sentido mais estrito da palavra. Todas [...] formas de poder fundamentam e mantêm uma sociedade de desiguais, isto é, dividida em ricos e pobres com base no primeiro, em sábios e ignorantes com base no segundo, em fortes e fracos, com base no terceiro: genericamente, em superiores e inferiores (BOBBIO, 2004, p. 955).

A escolha por essa ideia de Raffestin (1993) para compreensão na tese se dá pela nossa proximidade com a teoria geográfica, e, principalmente, pelo entendimento de que o PIBID também é um território de disputa de poder. Prova disso é que ele nasce da luta de movimentos estudantis e docentes e que sofre diversos momentos de rebatimentos e ameaças por diferentes governos, sendo sempre palco de poder e luta. Ainda, aprofundamo-nos nessa categoria trazendo as contribuições de Milton Santos, quando define o Estado e diz que para entender política e poder se faz necessário entender o conceito de Estado: “O Estado é formado de três elementos: 1. O território; 2. Um povo; 3. A soberania. A utilização do território pelo povo cria o espaço. As relações entre o povo e seu espaço e as relações entre os diversos territórios nacionais são regulados em função da soberania” (SANTOS, 2002, p. 232 - 233).

O Estado, nesse contexto, tem um papel preponderante no que diz respeito à política, pois, para Milton Santos (2002), os três elementos fundantes do Estado são espectros da política e entender essas bases é também compreender as intencionalidades do Estado e, conseqüentemente, a que interesses ele irá atender e a que grupos irá servir. Além disso, não se consegue discutir políticas públicas, principalmente as educacionais, sem entender o papel

do Estado. Um conceito amplo de como se pensar o Estado na atualidade também é encontrado em Bobbio, quando pontua, por meio de Gozzi, que:

Uma definição de Estado contemporâneo envolve numerosos problemas, derivados principalmente da dificuldade de analisar exaustivamente as múltiplas relações que se criaram entre o Estado e o complexo social e de captar, depois, os seus efeitos sobre a racionalidade interna do sistema político. Uma abordagem que se revela particularmente útil na investigação referente aos problemas subjacentes ao desenvolvimento do Estado contemporâneo é a da análise da difícil coexistência das formas do Estado de direito com os conteúdos do Estado social. Os direitos fundamentais representam a tradicional tutela das liberdades burguesas: liberdade pessoal, política e econômica. Constituem um dique contra a intervenção do Estado. Pelo contrário, os direitos sociais representam direitos de participação no poder político e na distribuição da riqueza social produzida. A forma do Estado oscila, assim, entre a liberdade e a participação (E. Forsthoff, 1973) (GOZZI apud BOBBIO, 2004, p. 409).

Como afirma Bobbio, o Estado liberal representa a tutela das tradicionais liberdades burguesas, não é um governo pensado para todos e nem está preocupado com políticas sociais. Para Marx, “[...] o poder político do Estado representativo moderno nada mais é do que um comitê para administrar os negócios comuns de toda a classe burguesa” (MARX, 1998, p. 96). Nesse sentido, a relação do Estado com a sociedade é baseada no poder. Na sociedade capitalista, os detentores do poder são os que dominam o capital e, nesse sentido, a burguesia domina o Estado que, por sua vez, trabalha em favor da burguesia - uma classe que, para manter seu domínio econômico, utiliza-se do poder político.

A Geografia também não escapa também de sua parcela de contribuição à manutenção de determinados poderes sobre o espaço a partir do Estado. Sobre isso, Santos afirma que:

Nascida tardiamente como ciência oficial, a Geografia teve dificuldades de se desligar, desde o berço, dos grandes interesses. Estes acabaram carregando-a consigo. Uma das grandes metas conceituais da geografia foi justamente de um lado, esconder o papel do Estado bem como o das classes sociais, na organização da sociedade e do espaço. A justificativa da obra colonial foi um outro aspecto do mesmo programa (SANTOS, 1988, p.31).

Entender todas essas relações e condições que estão postas para o Estado e a política é necessário para entendermos também o papel da Geografia no processo de concretização e defesa do Estado. A Geografia moderna sempre esteve vinculada na Alemanha e na França aos interesses dessas nações. Esse aspecto nos ajuda, de certa forma, a entender o papel relevante que o Estado tem com a Geografia e de forma indireta a relação da própria ciência com as políticas públicas.

Logo, temos que o PIBID, como uma política pública, está em disputa constante de território e poder entre a sociedade e o governo federal. Como exemplos podemos mencionar as diferentes tentativas de luta dos movimentos estudantis para que ele fosse criado e, posteriormente, ocorreram diversos ataques à integridade financeira do programa. Sobre isso, precisamos refletir compreendendo que:

Historicamente, as políticas sociais desenvolvem-se e são implantadas na construção do movimento da sociedade. Por um lado, são pensadas para garantir a rentabilidade da mão de obra e, conseqüentemente, a sustentabilidade do modo de produção de uma sociedade, mas, por outro, são também impulsionadas pela luta das forças da sociedade organizada, que visa à melhoria das condições de vida e do próprio trabalho (KASSAR, 2004, p. 61).

O estudo aqui proposto analisa, portanto, esse programa em sua dimensão territorial e em seu papel de empoderamento e formação. Nesse ínterim torna-se necessária a teoria dos territórios e do poder para entendermos essa política pública, já que os sujeitos fazem dele um campo de luta e de disputa pela formação dos futuros professores e pela qualidade na Educação Básica. Assim, podemos afirmar que o PIBID é uma territorialidade a partir do momento que o programa se configura como um campo de disputa e de conflito de poderes. O movimento estudantil, no caso, é representado por forças sociais (KASSAR, 2004), e o PIBID o campo territorial dos conflitos e luta com o Estado para garantia de direitos.

Compreendida essa realidade do PIBID e entendendo que o programa é uma política pública, precisamos aprofundar a pesquisa e conceituar do que se trata essa instância. Segundo Souza, política pública é um

Campo do conhecimento que busca, ao mesmo tempo, “colocar o governo em ação” e/ou analisar essa ação (variável independente) e, quando necessário, propor mudanças no rumo ou curso dessas ações e/ou entender por que e como as ações tomaram certo rumo em lugar de outro (variável dependente). Em outras palavras, o processo de formulação de política pública é aquele através do qual os governos traduzem seus propósitos em programas e ações, que produzirão resultados ou as mudanças desejadas no mundo real (SOUZA, 2013, p. 13).

Segundo Souza, acima mencionado, basicamente as políticas públicas são as propostas dos programas de governo quando um candidato se lança, por exemplo, à presidência do país. No caso do PIBID, havia no programa de propostas de 2006 de Luís Inácio Lula da Silva uma parte do programa que defendia o fortalecimento e a ampliação do Programa Universidade para Todos (ProUni) e, dentro das propostas para Ensino Superior, a valorização do magistério e a melhoria e ampliação das licenciaturas. Ao se reeleger, o presidente,

juntamente como o ministro da época, Fernando Haddad, instituiu vários programas de valorização da licenciatura e do magistério, e o PIBID se insere como um desses projetos de governo.

Nessa categorização, o PIBID é uma política pública estadista, mas com apelo popular, visto que parte da luta dos movimentos estudantis e docentes pela valorização das licenciaturas e da carreira do magistério. Segundo Secchi (2010, p. 2), “[...] alguns atores e pesquisadores defendem a abordagem estadista, enquanto outros defendem abordagens multicêntricas no que se refere ao protagonismo no estabelecimento de políticas públicas”. Teóricos defendem que a política pública só pode ser realmente pública se for estatista, ou seja, que parte do Estado. O que definiria se a política é pública ou não seriam os sujeitos ou atores que a gestam, coordenam e executam. Para Theodoulou (1995), faz-se necessário entender de que política pública está se falando e quem são os envolvidos com ela. O autor categoriza afirmando que:

A primeira ideia que alguém se depara é que a política pública deve distinguir entre o que os governos pretendem fazer e o que, na verdade, eles realmente fazem; que a inatividade governamental é tão importante quanto a atividade governamental. O segundo elemento é a noção de que política pública envolve idealmente todos os níveis de governo e não é necessariamente restrito aos atores formais, informais atores também são extremamente importantes (THEODOULOU, 1995, p. 2).

Como o PIBID está inserido numa realidade de Estado e, como se tornou lei, para a garantia de sua existência, o encaramos e classificamos como uma política pública e de Estado, especialmente por conta do seu papel central e relevante na formação de professores no país. Dessa forma, analisar todo o programa para entender desde sua gestação até os tomadores de decisões é importante para categorizá-lo como uma política pública que interfere diretamente na vida e no cotidiano da educação brasileira. Sobre a tomada de decisão, tem-se que: “Considera-se como política pública o espaço de tomada de decisões autorizada ou sancionada por intermédio de atores governamentais, compreendendo atos que viabilizam agendas de inovação em políticas ou que respondem a demandas de grupos de interesse” (COSTA, 1998, p.7).

Costa (1998) deixa claro que, na concepção apresentada, só é política pública aquela sancionada por representantes governamentais e que atendam a demandas de grupos de interesse, que foi o caso do PIBID, como explicado anteriormente. Para aprofundarmos ainda

mais nessa concepção, temos que entender a política pública também como campo de conhecimento.

Como afirmado anteriormente, no governo Lula, tendo o Ministério da Educação sob a coordenação de Fernando Haddad, os propósitos do governo foram traduzidos em programas e um desses foi o PIBID. Sendo assim, cabe afirmar que as “[p]olíticas públicas são diretrizes, princípios norteadores de ação do poder público; regras e procedimentos para as relações entre poder público e sociedade, mediações entre atores da sociedade e do Estado” (TEIXEIRA, 2002, p. 02). Entendidos os conceitos de política Estado, território e políticas públicas a partir dos diversos autores, podemos passar para a compreensão de como classificar o PIBID por meio desses conceitos. O PIBID é uma política pública porque se enquadra na definição de Teixeira (2002, p. 02), que diz que as políticas “[s]ão, nesse caso, políticas explicitadas, sistematizadas ou formuladas em documentos (leis, programas, linhas de financiamentos) que orientam ações que normalmente envolvem aplicações de recursos públicos”. O PIBID formulado a partir de portaria normativa nº 38, de 12 de dezembro de 2007, que dispunha sobre o programa que o ministro da Educação, Fernando Haddad, criava sob a responsabilidade do MEC e da CAPES “[...] com vistas a fomentar a iniciação à docência de estudantes das instituições federais de educação superior e preparar a formação de docentes em nível superior, em curso presencial de licenciatura de graduação plena, para atuar na educação básica pública” (BRASIL, 2007).

Como já afirmamos, uma política como o PIBID é envolvida por conflitos, lutas e disputas. As políticas públicas, como um todo, são um campo de disputa territorial, pois, de um lado há os interesses do Estado (que defende por vezes interesses que não são da população em geral) e, do outro, da população que, em muitas vezes, estão submetidas à vulnerabilidade social. Nessa disputa de territórios prevalece, por vezes, a força e o poder do capital. Sobre isso,

[...] Nem sempre porém, há compatibilidade entre as intervenções e declarações de vontade e as ações desenvolvidas. Devem ser consideradas também as “não-ações”, as omissões, como formas de manifestação de políticas, pois representam opções e orientações dos que ocupam cargos. As políticas públicas traduzem, no seu processo de elaboração e implantação e, sobretudo, em seus resultados, formas de exercício do poder político, envolvendo a distribuição e redistribuição de poder, o papel do conflito social nos processos de decisão, a repartição de custos e benefícios sociais. Como o poder é uma relação social que envolve vários atores com projetos e interesses diferenciados e até contraditórios, há necessidade de mediações sociais e institucionais, para que se possa obter um mínimo de consenso e, assim, as políticas públicas possam ser legitimadas e obter eficácia (TEIXEIRA, 2002, p. 02).

As políticas públicas também revelam outros pontos, como quem decide sobre recursos, quem receberá recursos, quem pode ou não pode acessar recursos, entre outras formas de poder e apropriação, já que tanto um como outro acabam sempre vinculados à política. Ainda discutindo esse tema, é preciso entender que:

Elaborar uma política pública significa definir quem decide o quê, quando, com que consequências e para quem. São definições relacionadas com a natureza do regime político em que se vive, com o grau de organização da sociedade civil e com a cultura política vigente. Nesse sentido, cabe distinguir “Políticas Públicas” de “Políticas Governamentais”. Nem sempre “políticas governamentais” são públicas, embora sejam estatais. Para serem “públicas”, é preciso considerar a quem se destinam os resultados ou benefícios, e se o seu processo de elaboração é submetido ao debate público (TEIXEIRA, 2002, p.02).

O campo das políticas públicas requer estudos cada vez mais aprofundados para se compreender as territorialidades e desdobramentos de uma determinada política, entendendo principalmente seu papel social, econômico e cultural. Nesse sentido, é preciso analisar seus rebatimentos na sociedade e as relações que são estabelecidas nesse processo, relações sociais, territoriais e de poder. Segundo Teixeira, as políticas públicas podem ser classificadas quanto à sua natureza ou grau de intervenção como: “[...] a) estrutural – buscam interferir em relações estruturais como renda, emprego, propriedade etc. b) conjuntural ou emergencial – objetivam amainar uma situação temporária, imediata” (TEIXEIRA, 2002, p. 03). No caso do PIBID podemos classificá-lo como uma política pública de natureza estrutural, pois pelos relatos, nas pesquisas e na vivência com os bolsistas, o programa interfere em relações estruturais, já que muitos alunos e professores se empoderam financeiramente com a bolsa do programa. Um exemplo está na narrativa de Tarsila (2018), coordenadora do PIBID na região nordeste:

[...] Então... em nível de políticas públicas, de políticas educacionais, é um projeto interessantíssimo, primeiro porque hoje nós temos um aluno que está na graduação, esse aluno que está na graduação ele é um aluno pobre, ele é aluno da zona rural, é um aluno da periferia, ele é um aluno que não conseguiu ou não teve a oportunidade, ou não quis, de alcançar outros cursos, outras graduações, não teve acesso. Então o aluno precisa dessa bolsa, e eu acredito que a bolsa do PIBID age como uma política de ação afirmativa porque tem resultado, porque ele estuda, porque ele se dedica, ele fica na universidade, ele fica na escola (PROF. TARSILA, 2018).

O coordenador do PIBID no sul do país também afirma que:

Um movimento interessante de se observar, foi quando no primeiro mês de recebimento da bolsa, alguns alunos, começaram a pedir demissão dos seus subempregos, eu tinha aluno que trabalhava no comércio ganhando salário mínimo, mesmo a bolsa sendo menor ele preferiu porque ele dizia que teria mais tempo e disposição para participar da vida da universidade. Teve outra aluna que veio de cidade muito pequena, e morava de favor em uma casa que ele acabava fazendo serviços domésticos, depois da bolsa, ela se mudou para uma república e se dedicou aos estudos. Hoje, essa aluna formada foi aprovada em concurso do estado. A vida dela mudou muito, filha de pais pobres, negra, hoje ela é professora do estado e outra escola particular. O PIBID foi divisor de águas na vida dela (PROF. VINCENT, 2018).

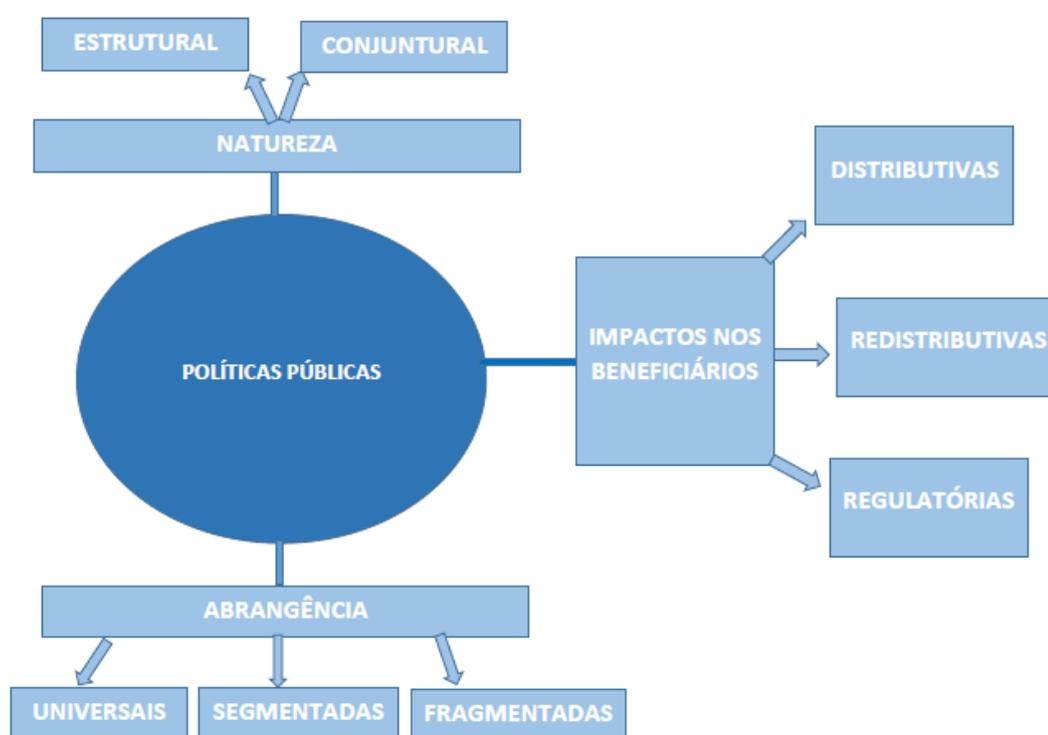
Nas narrativas dos dois professores, é possível observar que o programa se insere na categoria de política pública estrutural, pois, em certa medida, ele rompe ciclos de pobreza e de subemprego, reestruturando a vida de bolsistas, que passam a se dedicar mais à licenciatura e, conseqüentemente, têm melhores resultados em seleções e concursos públicos para professores. Teixeira ainda classifica as políticas quanto [...] à abrangência dos possíveis benefícios: a) universais – para todos os cidadãos b) segmentais – para um segmento da população, caracterizado por um fator determinado (idade, condição física, gênero etc.) c) fragmentadas – destinadas a grupos sociais dentro de cada segmento (TEIXEIRA, 2002, p. 03).

Podemos classificar o PIBID, quanto à abrangência, como uma política que denominaríamos segmentada-institucional, pois é para um segmento da população, no caso, os universitários. Todavia, estes precisam estar vinculados à licenciatura em uma instituição de ensino que tenha sido selecionada para participar do programa. Ou seja, ele tem uma abrangência reduzida dentro do segmento. Como percebemos relevância e importância no PIBID enquanto política pública, ampliamos a categoria de Teixeira (2002) para analisá-lo. Utilizando a teoria de Teixeira, é possível observarmos as políticas quanto aos impactos nos beneficiários e nas relações sociais, classificando da seguinte forma,

- a) distributivas – visam distribuir benefícios individuais; costumam ser instrumentalizadas pelo clientelismo;
- b) redistributivas – visam redistribuir recursos entre os grupos sociais: buscando certa equidade, retiram recursos de um grupo para beneficiar outros, o que provoca conflitos;
- c) regulatória – visam definir regras e procedimentos que regulem comportamento dos atores para atender interesses gerais da sociedade; não visariam benefícios imediatos para qualquer grupo (TEIXEIRA, 2002, p. 03).

O PIBID se insere na categoria C, a última classificação da política pública quanto aos impactos nos beneficiários, pois o programa tem regras estabelecidas e claras de como se pode ter acesso à bolsa que, conseqüentemente, está vinculada à melhoria da formação de professores e à melhor qualidade na Educação Básica, o que traz ganhos para a sociedade em geral. Nas duas figuras a seguir apresentamos fluxogramas que representam os caminhos percorridos na construção da teoria sobre políticas públicas. A primeira, para exemplificar a teoria de Teixeira (2002) e, posteriormente, a defesa da nossa classificação tendo como base a teoria debatida.

Figura 3: Fluxograma construído apresentando a teoria de Teixeira (2002).

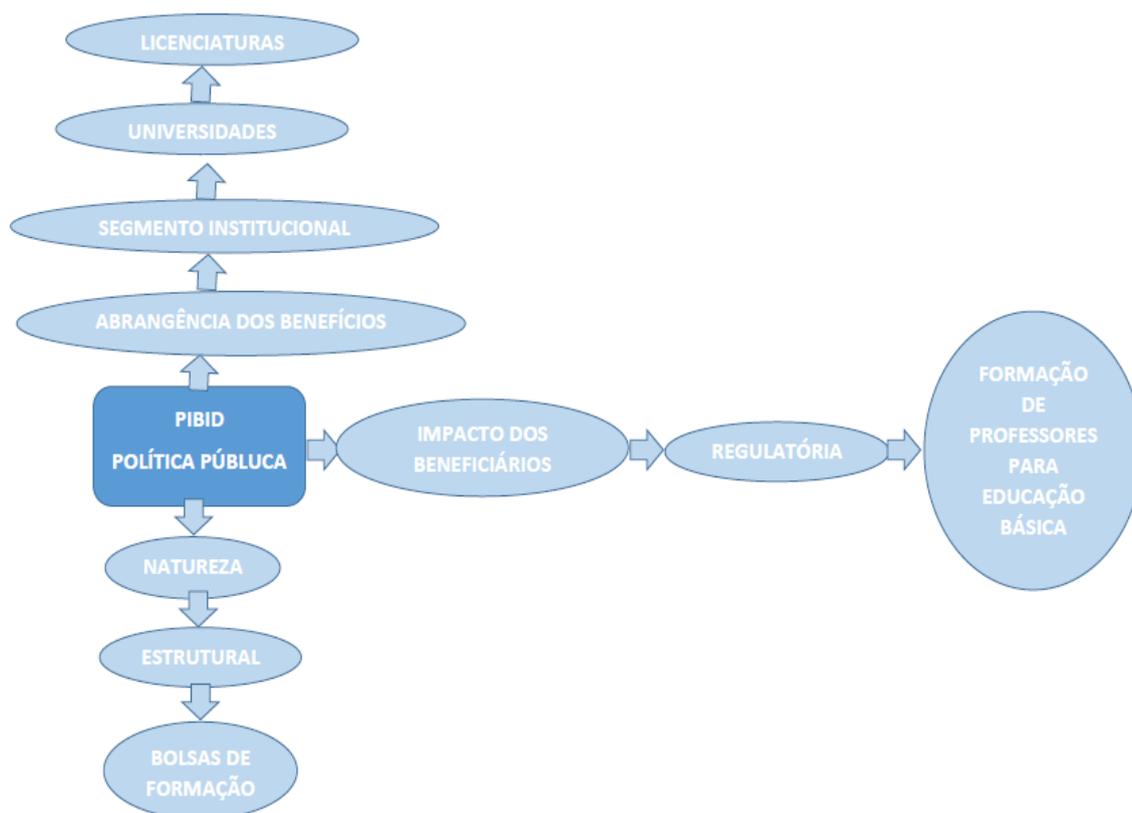


Fonte: Dados retirados da teoria de Teixeira (2002) e construído pelo autor desta tese.

A figura 3 representa o que debatemos anteriormente sobre como podem ser classificadas e categorizadas as políticas públicas. Para elaborá-lo, consideramos as proposições de Teixeira (2002) apresentadas no artigo “O papel das políticas públicas no desenvolvimento local e transformação da realidade”. No próximo fluxograma, classificamos o PIBID por meio da teoria apresentada, ampliando a categoria abrangência dos benefícios por conta do vínculo do PIBID com a universidade, o que limita o acesso da população geral ao programa, uma vez que ele é voltado para uma população específica de licenciandos das

universidades brasileiras. É preciso notar, pois, a exigência para essa política pública, qual seja, a vinculação à uma instituição, que no caso é a universidade.

Figura 4: Fluxograma construído por meio da teoria de Teixeira (2002) que apresenta o PIBID como política pública.



Fonte: Fluxograma elaborado pelo autor por meio da pesquisa, em outubro de 2018.

O PIBID não é apenas uma política pública: ele é uma política pública educacional. O Brasil desenvolve atualmente diversas políticas públicas educacionais focadas na Educação Básica e tudo o que rodeia o mundo da escola. Entende-se por políticas públicas educacionais aquelas que regulam e orientam os sistemas de ensino. É importante, entretanto, entender sobre o sistema de ensino e a polissemia dessa categoria. Mas o que seria o sistema de ensino? Para entender esse conceito, apresentamos abaixo uma noção desenvolvida por Saviani:

Nessa acepção difusa, o termo sistema se revela polissêmico, prenhe de ambiguidades e imprecisões. Em consequência, procurei depurá-lo de suas imprecisões, mostrando que frequentemente o termo se aplica não ao sistema propriamente dito, mas às suas partes constitutivas. Daí expressões como “sistema de ensino fundamental”, “sistema de ensino médio”, “sistema de ensino profissional”, “sistema de educação básica”, “sistema de ensino superior”, “sistema escolar”, “sistema estadual de

ensino”, “sistema municipal de ensino”, “sistema federal de ensino”, “sistema de ensino comercial (industrial, agrícola)” etc., como se fossem coisas diferentes quando, na verdade, são apenas partes do mesmo sistema educacional em seu conjunto (SAVIANI, 2010, p. 379).

Por meio do que foi esclarecido, é notório que o conceito de Sistema de ensino é complexo e, por vezes, difuso, mas o que se faz importante destacar é que os diversos tipos de sistemas existentes formam em conjunto um único sistema que é o sistema de ensino nacional. Cada país possui regras e normas para reger seu sistema de ensino aliado a leis e políticas públicas. Ainda definindo o conceito de sistema de ensino, Saviani complementa que:

Se o sistema pode ser definido como a unidade de vários elementos intencionalmente reunidos de modo a formar um conjunto coerente e operante, conclui-se que o Sistema Nacional de Educação é a unidade dos vários aspectos ou serviços educacionais mobilizados por determinado país, intencionalmente reunidos de modo a formar um conjunto coerente que opera eficazmente no processo de educação da população do referido país (SAVIANI, 2010, p. 381).

Mesmo cada país tendo o seu sistema de ensino e construindo as regulações necessárias para que se tenha êxito no processo educativo, Saviani ainda contribui afirmando que a construção de um sistema nada tem de incompatível com o regime federativo, e continua explicando que um país que tenha um regime federativo necessita de um sistema nacional de educação, já que uma federação se configura como um conjunto de estados, e esses, por sua vez, necessitam desse sistema para garantir a unidade e a identidade de sua Educação. Tendo como base: políticas educacionais, currículos nacionais, programas educativos e financiamentos para os segmentos de ensino é que a federação solidifica seu próprio sistema de ensino.

Feitas essas considerações, podemos concluir que, dada uma federação como a brasileira, com seu arcabouço jurídico encabeçado não por acaso pela Constituição Federal, a forma plena de organização do campo educacional é traduzida pelo Sistema Nacional de Educação. Sua construção flui dos dispositivos constitucionais regulamentados pela Lei de Diretrizes e Bases da Educação Nacional (LDB), que é prerrogativa exclusiva da União e se especifica na legislação complementar. Constitui-se, desse modo, um sistema de educação pleno, obviamente público, inteiramente autônomo, com normas próprias que obrigam todos os seus integrantes em todo o território nacional. [...] (SAVIANI, 2010, p. 382).

Além disso, os currículos nacionais, como os Parâmetros Curriculares Nacionais (PCN), e agora a Base Nacional Comum Curricular (BNCC), as Diretrizes Curriculares

Nacionais (DCN), os programas federais de livro didático, como o Programa Nacional do Livro Didático (PNLD), os fundos de financiamento da educação, como o Fundo de Manutenção e Desenvolvimento da Educação Básica e de Valorização dos Profissionais da Educação (FUNDEB), o Fundo de Manutenção e Desenvolvimento do Ensino Fundamental e de Valorização do Magistério (FUNDEF) e o Fundo de Financiamento Estudantil (FIES), os projetos para as universidades como PROUNI, REUNI e os programas para os cursos de formação de professores como OBEDUC, PIBID, PARFOR são, entre tantos outros, alguns dos projetos, fundos e políticas educacionais que constituem a unidade e unicidade de um sistema de ensino tão grande e complexo como é o brasileiro. Sobre essas políticas públicas temos que,

Quanto às políticas implementadas em nível nacional, discute-se seu apressamento e sua fragmentação, sugerindo que o foco realmente vem se concentrando apenas no cumprimento de metas quanto ao número de vagas, sem muita preocupação com a implementação em nível adequado das formações. Elas sinalizam iniciativa de articulação, mas também de centralização, particularmente no âmbito das instituições públicas, mostrando-se mais com um caráter remediador, com ações estanques, do que com soluções estruturantes.

Já o PIBID, insere-se em outra direção, atingindo diretamente as ações formativas nos cursos de licenciatura. Tem atingido parcelas significativas de estudantes de licenciatura por meio de bolsas vinculadas a projetos com as escolas, contemplando com bolsa também os coordenadores, na universidade, e os supervisores (professores da escola) responsáveis pelas ações projetadas e selecionadas pela Coordenação de Aperfeiçoamento de Pessoal de Nível Superior (Capes), órgão responsável pelo programa em nível nacional. (GATTI, 2013, p. 62-63)

Há um sistema de ensino no Brasil, que engloba todas essas políticas educacionais. O Sistema Nacional de Ensino (SNE) vem sendo repensado há muito tempo, tendo como marco inicial o Manifesto dos Pioneiros da Educação, em 1930, embora não tenha tido muito sucesso. Já na Constituição de 1946 houve um avanço, pois, pela primeira vez, o Estado se ocupava de pensar diretrizes para Educação, apesar de também não ter logrado êxito. A terceira possibilidade foi em 1988, com a promulgação da Constituição Brasileira. E a última foi com a Conferência Nacional de Educação, em 2010. É importante compreendemos que esse é um processo contínuo de avanços e retrocessos, mas essencial para consolidação de um Sistema Nacional de Educação.

O PIBID é mais um dos processos de toda a complexidade que é o Sistema Nacional de Ensino brasileiro. Ele se insere como uma política educacional recente em todo esse emaranhado de leis, programas, projetos e reformas que, infelizmente, por conta dos diferentes agentes e interesses políticos em determinadas gestões, são descartados e ou

reformulados, evitando assim que se tenha um SNE sólido e com propostas mais permanentes. Nesse cenário, temos as falas de alguns coordenadores do projeto que descrevem o PIBID como política pública. A coordenadora de um subprojeto no Nordeste destaca a importância do projeto e o reflexo na Educação Básica quando expõe que:

[...] então tem hora que, eu vou à universidade ela está vazia. Mas quando eu chego na escola, que eu estou entrando no estágio supervisionado, eles (bolsistas de iniciação à docência) estão na escola, eles estão no ritmo da escola. Então você vê que uma política pública quando ela é trabalhada tem uma gestão séria, ela desenvolve e acontece. Então ela (política pública) é extremamente importante nos cursos de graduação porque fortalece essa prática docente e complementa as atividades de estágio e de práticas de ensino. O bolsista ID consegue se sentir melhor nesse processo de ensino-aprendizagem e também se vê [...] como professor (PROF. TARSILA, 2018).

A professora destacou o papel do PIBID na formação do aluno da graduação enfatizando a relevância da prática no programa e na formação que ele desenvolve. Ela ainda continua expondo sobre a importância do PIBID como política pública:

[...] Então assim, em nível de políticas públicas, encaro como uma ação afirmativa muito importante para o aluno e para a escola, porque a escola recebe uma coisa nova, ela tem uma equipe de praticamente 30 pessoas planejando para que aconteça a novidade, e a escola quer novidade. Ela quer uma mudança, ela quer ações inovadoras, e essa inovação ela pensa que a universidade possa fazer isso, e esse seria o papel da universidade mesmo, né? Se cada curso de graduação adotasse uma escola, de uma área, se a gente adotasse um trabalho efetivo naquela escola, melhoraria a qualidade de ensino da escola, e a gente vê isso porque a escola anseia a participação da universidade e a aproximação (PROF. TARSILA, 2018).

A professora Tarsila reconhece o programa como uma política pública e a define como afirmativa, elevando a categoria do programa e destacando a necessidade das bolsas junto aos alunos das licenciaturas que estão em situação de risco social, ao passo que ela ainda destaca o impacto que o programa tem na escola da Educação Básica.

Um professor de outra universidade nordestina apresenta o PIBID como uma política pública, mas que necessita de continuidade, destacando que não há política pública de formação de professores. A fala dele diverge um pouco da professora Tarsila, quando diz que:

Eu vejo assim, não há uma política de formação, não existe uma continuidade, cada um que entra na política quer deixar sua marca, isso não é

continuado. O PIBID mesmo pode ser interrompido agora⁶⁷, mas podia criar uma residência pedagógica para desenvolver junto com o PIBID que é fundamental, e a coisa não pararia (PROF. LASAR, 2017).

Há, no Brasil, um problema de continuidades e descontinuidades das políticas públicas. Desde os municípios e estados, até a união, muitas políticas públicas são desfeitas quando se elege um novo governo ou representante. Inclusive, para evitar isso foi que o PIBID se tornou uma política de governo que consta em lei, mas que não garante a sua saúde financeira de modo constante. O PIBID e outros programas foram criados para atuar diretamente nas licenciaturas, sobre isso, Gatti afirma que,

Alguns programas foram recentemente implementados como política que pretende incidir na qualidade da formação inicial de docentes, tais como, em nível nacional, o Programa Institucional de Bolsa de Iniciação à Docência (Pibid), em níveis estaduais, o Programa Especial de Formação de Professores da Zona Rural (Profir) do estado do Acre, o Programa Bolsa Estágio Formação Docente do estado do Espírito Santo, e o programa Bolsa Formação – Escola Pública e Universidade, do estado de São Paulo. O surgimento dessas iniciativas, pelos documentos que as fundamentam, deve-se à constatação da necessidade de melhor qualificar a formação inicial de professores para a educação básica e, em última instância, de ajudar na melhor qualidade da educação escolar de crianças e jovens. São programas sinalizadores de que as licenciaturas não estão oferecendo formação adequada aos futuros docentes. (GATTI, 2014, p. 41)

Para promover um maior exercício da democracia o país tem buscado descentralizar as políticas públicas e seus recursos. Há críticas de pesquisadores que afirmam que a federação “descentraliza centralizando” (SPÓSITO, 2006), ou seja, libera recursos, mas as normas burocráticas são tão exageradas que a autonomia dos agentes envolvidos se perde no processo de concretização da política pública. Ainda sobre isso, temos que:

[...] a reforma do Estado, no sentido de instrumentalizá-lo com instituições descentralizadas e institucionalizadas é uma condição indispensável para a consubstanciação da democracia efetiva e é necessário ter paciência histórica já que o desenvolvimento da cultura cívica obedece uma relação simbiótica entre o engendrar de novas instituições e a participação e, o processo de descentralização política-administrativa é um passo importante da engenharia política a favorecer este aspecto. Neste sentido, as reformas propostas pelo governo são importantes, mas não garantem por si só que teremos a institucionalização de um Estado mais horizontalizado, propiciando o acesso mais rápido dos cidadãos a ele. É necessário desenvolver uma cultura cívica e para isto teremos que lutar contra os

⁶⁷ Na época da entrevista com o professor havia a discussão, junto ao MEC, de encerrar o edital do PIBID e não renovar para criar um novo edital juntamente com o Programa da Residência Pedagógica. O que de fato aconteceu em 2018.

resquícios de nossa história patrimonialista e de um Estado centralizado e distante dos cidadãos (LIMANA, 1999, s/p).

A aproximação do Estado para com a população a partir das políticas públicas precisa vencer ainda muitas barreiras, como a burocratização, falta de fiscalização, falta de normatizações do uso do dinheiro público, entre outras dificuldades. A descentralização ainda é “centralizadora” em certa medida, ou seja, ainda está impregnada nas políticas públicas do governo a ideia de “descentralizar centralizando”. O PIBID acaba sendo um desses exemplos quando promove a descentralização dos recursos como bolsas para os estudantes, mas é centralizado quando o MEC tentou vincular o programa às avaliações oficiais. Nas políticas educacionais como um todo isso ocorre, podemos analisar a fala de Carvalho quando diz que,

[...] ao mesmo tempo em que as políticas educativas descentralizam os sistemas de ensino e estabelecem bases para a autonomia da gestão das instituições escolares, o Estado regulamenta, avalia e monitora as unidades escolares e mantém centralizadas as decisões relevantes. Os mais importantes meios de controle da educação são: a proposta de parâmetros curriculares nacionais (PCN), com base nos quais se realiza a avaliação de desempenho (ENEM, SAEB, IDEB); os critérios para a distribuição, a utilização e a fiscalização de recursos (FUNDEB); a avaliação do livro didático, que tende a recomendar textos que dialoguem com os PCN; a TV Escola, que dissemina uma programação afinada com os PCN; a criação de banco de dados informatizados e a prestação de contas dos recursos e dos resultados ou *accountability* (PDE) (CARVALHO, 2009, p. 1157).

Carvalho, no excerto acima, explica como funciona essa prática, a qual chama de modelo gerencial das políticas públicas. Esse modelo foi duramente criticado na época pelo FORPIBID, por entender que não pode apenas o programa ser responsável pela melhoria do IDEB na Educação Básica.

De acordo com o modelo gerencial, o governo empreendedor deveria financiar os resultados e não simplesmente conceder recursos. Para isso, os governos devem adotar mecanismos de avaliação de desempenho e de aferição de rendimento, que, através de “ranking”, classifiquem e tornem públicos os resultados. No sistema educacional, os indicadores de desempenho são obtidos por meio do Sistema de Avaliação da Educação Básica (SAEB), do Exame Nacional do Ensino Médio (ENEM) e do recém criado Índice de Desenvolvimento da Educação Básica (IDEB). Avaliação é feita por meio de testes individuais aplicados aos alunos por agentes externos à escola, com base nas matrizes curriculares validadas nacionalmente, os Parâmetros Curriculares Nacionais (PCN). A avaliação, como instrumento de gestão educacional, não objetivaria somente o controle de resultados por parte do Estado, por meio do “estabelecimento de parâmetros para a comparação e classificação dos desempenhos, estímulo por meio de premiação, possibilidade de controle público do desempenho do sistema escolar” (Souza & Oliveira, 2003, p. 881). Seria também um mecanismo

para induzir à prestação de contas e à responsabilização pelos resultados alcançados, ou seja, um mecanismo para informar sobre a eficiência e produtividade dos serviços educacionais (CARVALHO, 2009, p.1148).

Sobre essa tentativa de regulação do Estado ao PIBID, centralizando e controlando as ações, o professor Vincent (2018) pontua:

Eu acho que o PIBID não deve ser ligado diretamente ao IDEB, o IDEB deve ser uma consequência do projeto e não sua meta. Sabemos que um bom resultado no IDEB não está ligado somente à escola ter ou não PIBID, mas principalmente à estrutura e valorização dos professores. Veja os institutos federais, eu já ensinei lá. Eles têm melhores IDEBs, melhor que muita escola particular. Olha a estrutura dos caras, vários laboratórios, quadra e professor tudo tem doutorado e mestrado ganhando bem, por isso o aluno lá sai e passa em ENEM e o IDEB é alto! Não é por causa de PIBID, é muita irresponsabilidade colocar na conta do PIBID a melhoria de um sistema que é carente de tantas coisas. Depois do PIBID nas escolas parceiras eu sei que as notas aumentaram, mas isso foi consequência e não meta da gente! (PROF. VINCENT, 2018).

Partindo das discussões de Carvalho (2009) e do relato do professor Vincent, é possível compreendermos que o Estado regula, em certa medida, as políticas educacionais. A partir de documentos, avaliações e de currículos oficiais, as reuniões que antecederam o lançamento do último edital do PIBID e do Programa de Residência Pedagógica em 2018 tentou em diversos momentos vincular o edital à BNCC, mas houve forte resistência e discussões profundas do FORPIBID para que isso não acontecesse e se preservasse a autonomia dos coordenadores em propor seus projetos. Essa é uma das formas de avaliação, regulação, controle e fiscalização a que o Estado submete as políticas educacionais e seus programas. Ainda sobre esse processo de “centralizar descentralizando”, temos que:

Na atualidade os modelos de formação de professores são regidos por políticas educacionais contemporâneas, através das quais o Estado centraliza em alguns pontos e descentraliza em outros, mostrando o que eles devem aprender e ensinar, bem como em que teoria a teoria e prática estão desconexas; é necessário, portanto mudanças (COSTA, 2011, p. 59).

Compreendidos os mecanismos de descentralização e centralização (controle, regulação e fiscalização) do governo federal aos programas de formação, faz-se necessário passarmos para um próximo passo, que é entender especificamente e de forma aprofundada o PIBID e seu papel como política pública educacional de formação de professores. Sobre isso é necessário termos em mente que:

As políticas de valorização e qualificação da docência atualmente no Brasil são diversas e várias, tornando-se difícil não reconhecer os méritos dos programas e ações com objetivos de melhorar a profissão e a docência no Brasil. Os projetos Pibid e Prodocência somam-se a outras políticas, onde cursos de Licenciatura, professores de escolas públicas e alunos podem participar. Os resultados das experiências nos programas são vastos, frequentes, e encorajadores, o que, em si, é suficiente para motivar a participação (MONTANDON, 2012, p. 57).

As experiências com programas de formação como o PIBID e o Programa de Consolidação das Licenciaturas (PRODOCÊNCIA) são experiências baseadas na monitoria como modalidade de ensino e aprendizagem do futuro professor. Elas fazem desses programas, principalmente do PIBID, uma política necessária e estratégica de formação docente. Aprofundando sobre esse tema, Assis afirma que:

Mais que um Programa de bolsas, o PIBID acolheu e potencializou um movimento de pela qualidade da educação. Reconhecido como política estratégica de formação docente, com impactos reveladores de mudanças estruturais e (evidentemente) em franca disputa de projeto político de poder. De todo modo, trabalhando juntos, o esforço feito em defesa do PIBID dá contribuição relevante para caminharmos na direção da utopia de uma educação e sociedade mais justa e democrática e de qualidade para todos (ASSIS, 2016, p. 02).

Assis (2016) revela a importância estratégica e o campo de luta que é o PIBID, pois, enquanto um projeto político de poder, o programa está em constante disputa de território além de ser ele mesmo um palco dessas territorialidades. Alguns coordenadores focaram em dizer a relevância e importância do programa descrevendo os ataques que o mesmo sofreu em sua integridade financeira. A professora Tarsila, por exemplo, destacou o movimento de luta pela defesa do programa. Quando ocorreu o fim do edital de 2013 (objeto dessa pesquisa), a comunidade universitária e escolar lutou pela sua permanência sem interrupção.

A marcha, #FICAPIBID foi importante, é tanto que eu acho que o PIBID deva continuar, mas não é só o PIBID pelo PIBID, não é só uma bolsa, mas para que o PIBID fique na escola e na universidade. E a gente pegar essa oportunidade como uma bandeira de luta, de transformação, de mudança da escola porque hoje eu tenho sentido que a escola está acabando, está fechando as portas, está sucateada, as verbas para a educação tem sido cortada, o Estado, ele tem aberto mão de um direito nosso. [...] Então se a gente tem uma mobilização, a gente consegue organizar uma mobilização nacional em torno do PIBID, então é uma bandeira que gente tem que lutar pela escola porque o PIBID é para isso, é para fortalecer a graduação, é uma política afirmativa para estar incentivando o jovem à docência. E para a gente também melhorar a qualidade da educação, contribuir para a melhoria da educação. Acho que o PIBID deve ser pensado também nessa perspectiva, de melhorar a escola e de ter uma bandeira de luta, de mobilização de todos

aqueles que fazem e que passam pelo PIBID. [...] a gente precisa estar valorizando mais as escolas e as licenciaturas. Não é só o fim do PIBID pela ação afirmativa, mas por uma questão política, ideológica que a gente precisa ter no ensino público, e um ensino público de qualidade (PROF. TARSILA, 2018).

É notório na fala da coordenadora que ela vê o PIBID como uma bandeira de luta. Ela discorre sobre o movimento #FICAPIBID, mostrando a real importância dessa ação para a mobilização e para a luta pelo programa. O coordenador de um programa de PIBID na região centro-oeste, que chamaremos aqui de Rivera, faz fortes críticas ao MEC e à sua atuação como promotor das políticas públicas. Ele assim afirma,

Eu vejo que no Brasil, estamos vivendo isso na educação: professores sem compromisso, mal capacitados, com falta de dinheiro, com falta de incentivo, falta de tudo. Enfim, eu acho que temos que ter um REUNI apenas da licenciatura. Eu vejo muito deficitário. Eu vejo que quem vai ser responsável por essa transformação não vai ser o MEC. O MEC, temos muito contato aqui por conta da proximidade geográfica com o Ministério da Educação eu digo, o MEC faz política de pior qualidade. Quem está à frente do MEC não tem noção do que é uma sala de aula. [...] Assim, a política do MEC age na contramão de toda e qualquer iniciativa da modernização da educação brasileira (PROF. RIVERA, 2017).

O MEC acaba sendo o reflexo do projeto político que a população elege a cada quatro anos. Há, muitas vezes, um distanciamento de quem pensa a política pública, de quem a executa e de quem é beneficiado. Esses distanciamentos fragilizam e vulnerabilizam o impacto e a ação da política, bem como a quem ela se destina. No PIBID também ocorre esses distanciamentos, o que acaba por constituir algumas fragilidades como vimos durante esta pesquisa. Além disso, estudiosos propõem algumas reflexões necessárias em relação ao programa, a exemplo de Montadon (2012) que afirma,

Sobre a consolidação dos projetos e seu acompanhamento pela Capes, como avaliar, por exemplo, se as ações dos coordenadores não são, na verdade, o que já deveria ser feito nos Estágios e Práticas docentes? Ou seja, até que ponto professores recebem bolsas para fazerem o que já fazem, ou o que deveriam fazer: orientar alunos no estágio supervisionado docente? Além disso, como avaliar se um projeto não obrigatório e não curricular está sendo entendido como substituição à realização dos estágios docentes obrigatórios? Até que ponto as experiências com os projetos vão estimular o uso de práticas no currículo ou esvaziar os esforços, pela existência de projeto paralelo? (p. 57).

Montadon traz discussões importantes para entendermos o PIBID criticamente. Segundo ele, é necessário o cuidado com o programa para que ele não seja um estágio

supervisionado na formação docente. O PIBID configura-se como propostas paralelas e diferentes do estágio, e uma não deve sobrepor a outra. O estágio é o momento da regência direta, momento em que o licenciando irá conduzir, avaliar, ensinar e dialogar com a sala de aula, ao passo em que o PIBID é uma regência indireta, experiência a partir da qual o licenciando irá compartilhar e aprender com o supervisor, e não substituí-lo. No estágio, o formando irá executar um subprojeto escrito por um coordenador e dialogado com um supervisor. A professora Frida, coordenadora de um PIBID de Geografia na região norte do Brasil, diferencia cada um e destaca a importância do programa:

Eu enxergo o PIBID como uma trajetória fundamental na vida do licenciando. Como coordenadora do PIBID e também professora de estágio, eu acredito que todos os alunos de licenciatura, deveriam passar pelo PIBID. Porque só o estágio, ele não dá para o aluno ter dimensão que é a escola, já o PIBID, ele permite que essa dimensão seja vista de uma forma mais diferenciada, porque você tem a possibilidade de trabalhar não só com a parte prática, mas também com a parte teórica. Por trás de todas as práticas que a gente desenvolve no PIBID, existe toda uma discussão sobre a formação docente. Toda uma discussão sobre que os saberes que o professor precisa ter, para efetivar aquelas práticas na escola. Diferente um pouco do que a gente tem no estágio, que ele tem uma função muitas vezes pelas condições que são postas apenas de prática. [...] Muitas vezes os professores da universidade, meus colegas, por estarem muito afastados, muito tempo afastados da educação básica, eles não têm dimensão de como é que está a atual realidade da educação básica e o PIBID, ele permite que o bolsista, ele se aproprie um pouco mais disso pois desde o segundo semestre, ele pode pegar o que o seu professor está falando na universidade e com a prática levar para a escola. [...] Então eu vejo o PIBID como um momento essencial na formação do licenciando (PROF. FRIDA, 2016).

Entre defesas e críticas ao programa, é importante reconhecermos e não descaracterizarmos a relevância do PIBID no cotidiano da universidade e da Educação Básica enquanto uma política aglutinadora que envolve escola e universidade. Nesse sentido, não podemos deixar de reconhecer o papel formativo do programa a partir da práxis. Sobre isso,

Ainda que admitamos que esse programa tem também a intenção de suprir espaços deixados pela falta de políticas mais efetivas para a formação docente, não podemos negar que ele tem sido um importante espaço de construção da docência na perspectiva da práxis, da construção da autonomia dos acadêmicos, da revisão dos processos de ensino e aprendizagem nas escolas e um grande desafio para a Universidade, que também precisa se reinventar para melhor contribuir com o processo. Sob esse viés, o PIBID está atuando na valorização dos futuros docentes, propiciando a estes vivenciar na prática o que aprendem nos bancos acadêmicos (CANAN, 2016, p. 170).

O estudo de Canan, mencionado, apresenta a relevância do PIBID e o seu papel dentro das políticas educacionais do governo Dilma Rousseff. Por meio dessas colocações, podemos observar a importância do programa na construção de uma formação docente por meio da práxis. A autora ainda complementa:

O Programa traz a experiência necessária para que os alunos decidam se querem ou não ser professores, além de propiciar a instrumentalização para tratar de modo adequado os problemas inerentes ao processo de ensino e de aprendizagem, que incentivarão os acadêmicos a assumirem a carreira docente com maior consciência da profissão docente. Consequentemente, poderão contribuir para a elevação da qualidade de ensino da escola pública, atendendo aos objetivos do Programa e aos propósitos destacados no Plano Nacional de Educação que, dentre outros princípios, pressupõe “valorização dos profissionais que atuam na educação de milhares de pessoas todos os dias” (CANAN, 2016, p. 170).

Um dos relevantes papéis do PIBID está na prática que é proporcionada ao licenciando, que é a de entrar em contato com a sala de aula ainda no segundo semestre. Ou seja, logo cedo em sua formação esse licenciando tem contato com o próprio campo de trabalho, o que facilita para que ele tenha escolhas conscientes sobre sua vida profissional. É importante destacar o quanto a práxis é relevante para o licenciando, pois acontece de forma contínua, dando-lhe segurança tanto para decidir em seguir a carreira docente como não. Sobre essa discussão Montadon, ainda enfatiza que,

Apesar dessas questões, o sucesso dos programas é inegável. No caso do Pibid, pela oportunidade de formar alunos que saiam do “protótipo de docente idealizado” e contemple as formas cotidianas de viver a docência, “as instabilidades vivenciadas nas situações de trabalho, os saberes, os impasses, as certezas e incertezas do trabalho com os quais a docência se defronta diariamente na diversidade dos contextos escolares” (Arroyo, 2007) (MONTANDON, 2012, p. 57).

Dialogando com a ideia que foi proposta pelo autor, de que o PIBID é um importante programa de formação de professores, trazemos mais uma vez as falas dos coordenadores dos subprojetos que também trazem esse destaque e demonstram o papel central do programa na formação de professores. O professor Heitor, ex-coordenador do PIBID de Geografia em uma universidade do Nordeste, afirma que:

O PIBID é um programa que é muito bom, porque ele potencializa a formação de teoria e prática do aluno. O PIBID aproxima a universidade da escola. Que é algo na minha concepção, muito distante hoje. A Universidade está muito distante da realidade da escola. [...] De norte a sul do país, eu digo que os conteúdos das universidades são muito bons, mas em termos de teoria

e prática, são muito superficiais. Ou seja, por esses editais da Capes, no segundo semestre o aluno já podia ir para escola. Eu me enxerguei nessa situação... Eu tenho 100 alunos que saíram do PIBID e se empregaram de cara. O programa tem qualidade. [...] Voltado para teoria e prática. Eu acho que, se as formações na universidade fossem suficientes, o PIBID não precisaria existir. Para que vem o PIBID? O PIBID vem para cobrir uma enorme lacuna. Se não, não tem lógica. [...] E eu acho que essa lacuna não está na Geografia e Ciência, nem na Matemática, ela está justamente na questão política e prática (PROF. HEITOR, 2018).

Há de se destacar na fala do professor a relevância da teoria e da prática aliadas na formação dos licenciandos. Esse discurso é recorrente entre os coordenadores, pois todos eles, em outra medida, refletem e apontam o PIBID como um programa que promove a práxis para o graduando além de unir a universidade com a escola. Ainda sobre isso, temos que:

O PIBID é uma nova ideia formativa. O aluno no segundo semestre entra em contato com a escola. Aqui no meu projeto eles não podem assumir aula, não dão aula, eles elaboram projetos de intervenção ou pesquisa-ação junto com os supervisores e comigo. E juntos atuamos na escola. Os pibidianos devem também participar das reuniões de planejamento dos professores, devem planejar com eles. Tudo isso, faz com que o aluno conheça o ofício do professor, veja a teoria e prática juntas se unirem na escola básica. O PIBID é essa, inovador nesse sentido, teve aluno meu mesmo que entrou no PIBID e de cara se reconheceu professor, os alunos se sentem professores, conhecem o funcionamento total de uma escola, vivem o cotidiano escolar e isso é muito importante para sua formação como docente (PROF. VINCENT, 2018).

A práxis é um conceito recorrente nas falas dos professores, e muitos destacam essa categoria para compreender o papel do PIBID. A relação teoria e prática promove ao bolsista ID uma experiência de mergulho na profissão docente. Mergulhado nesse cenário, o graduando, ao mesmo tempo em que está vendo a teoria na universidade, está também executando-a na escola. Logo, esse é um processo formativo rico que possibilita ao futuro docente posteriormente fazer escolhas críticas e seguras sobre sua práxis em sala de aula. Muitos teóricos debatem a necessidade de uma práxis formativa na formação docente. Sobre isso, Costa avalia que

[...] a centralidade no discurso da maioria dos debatedores do tema (formação de professores) está na necessidade de uma formação em que a prática e a teoria estejam unidas no processo de formação do graduando. A ruptura dessa práxis significa um atraso e, conseqüentemente, um déficit na formação crítica do professor e na sua emancipação (COSTA, 2011, p. 59).

Mas de qual práxis falamos na tese? Como afirmamos anteriormente, para Vázquez (2007), a prática se dá na medida em que ela é guiada pela teoria. Sendo assim, entendemos

que a teoria norteia a práxis, mas não a submete; na verdade, a direciona. O autor define a práxis como atividade prática de nossa espécie que, para construir os agentes sociais, transforma o mundo natural-social, humanizando-o. A práxis na formação de professores utiliza essa base teórica, mas trazendo novos elementos. Segundo Callai, “[a] ligação teoria/prática, no caso da formação do professor, deve ter a perspectiva do pedagógico, do educador e da ciência que se está trabalhando, para não cair no conteudismo ou em uma “capa” metodológica sem conteúdo” (CALLAI, 2006, p. 256).

No PIBID, especificamente, a práxis se dá no espaço escolar, no espaço universitário, ou seja, ela acontece no cotidiano da escola, em contato com os supervisores, os (as) coordenadores (as) pedagógicos, com a gestão e com os diversos funcionários e sujeitos da escola em que o professor iniciante é forjado. Sua práxis vai sendo desenvolvida e mostrando a necessidade da aproximação da universidade com a escola. Sobre a relação universidade e escola, muitos coordenadores enfatizaram nas entrevistas essa relação e como ela se dá no âmbito do PIBID de Geografia. Um dos coordenadores do Sudeste, o professor Benedito, destaca a importância da escola nessa política pública educacional, quando diz que o PIBID é:

Um Programa de apoio, ele tem o fomento de custeio para o aluno, mas ele tem essa concepção de que a formação docente do aluno licenciando, ela passa não mais somente pela Universidade, mas sim pela escola. Então o educandário, ele torna um novo lugar de formação docente do aluno. Então o objetivo central, acho, do PBID para mim, é a formação docente e tendo a escola como um novo *locus* de formação docente (PROF. BENEDITO, 2016).

O papel da escola na execução do PIBID e na formação do bolsista ID é destaque unânime entre todos os professores entrevistados. O professor Rivera relata como deve ser o pensamento do estudante da graduação em relação à escola:

O aluno que entra no curso, ele mal entra na sala de aula e quer correr da sala de aula. Ele não quer assumir a função de professor. Já escutei as seguintes frases: a gente vai na escola fazer observação para criticar o trabalho do professor. Eu digo, não, você não vai criticar o trabalho do professor. Você vai contribuir com o trabalho do professor. E outra, quem você está achando que é para criticar um professor que está no magistério? Você vai criticar um professor porquê? Para falar que a aula dele é ruim? E o que você vai oferecer de melhor? Não precisa, então você ir nessa escola. Se fosse para você fazer crítica, pode deixar que os professores das universidades façam sozinhos. Não precisa o estudante ir na escola pública fazer crítica (PROF. RIVERA, 2017).

Há na fala do coordenador uma defesa explícita à escola pública e uma reflexão de como o estudante da graduação necessita desconstruir estereótipos em relação à profissão docente. O professor destaca a importância da escola para o PIBID ao defendê-la e elevá-la à categoria de parceira da universidade, além de mostrar o papel de aprendente e não fiscalizador que o bolsista deve ter.

No PIBID, a escola não deve ser apenas um laboratório para o bolsista ID em contato com o supervisor para praticar seu ofício. A escola deve ser protagonista do processo de formação do estudante do PIBID. Todos os sujeitos da Educação Básica, diretamente ou indiretamente, contribuirão para o desenvolvimento da práxis do futuro docente, para o fortalecimento do PIBID como política pública e, principalmente, para a reorganização da universidade, que passa a ter uma parceira de formação e não apenas um laboratório para execução de teorias. Sobre isso, Gimenes acrescenta que,

A relação teoria e prática, entre estudo e trabalho pode ser favorecida pelas condições concretas oferecidas pelo PIBID, em especial, ao promover a articulação mais próxima da universidade com a escola de educação básica. Não por entender que a teoria está na universidade e a prática, na escola, pois este seria outro equívoco, reiteraria a dicotomia e hierarquia entre teoria e prática e entre universidade e escola. Pelo contrário, entendemos que quando essas instituições trabalham juntas, tanto a teoria como a prática entram em movimento, tornando possível que ambas contribuam para a formação do futuro professor. É importante que essa relação seja construída de modo a empoderar a escola como locus de produção de conhecimentos pedagógico de modo a superar a concepção de divisão da produção do conhecimento pela universidade e sua aplicação na escola. Nessa direção, o PIBID pode constituir-se como um espaço que, ao aproximar escola e universidade, aproxima e coloca em movimento teoria e prática. (GIMENES, 2016, p. 127)

No subprojeto de Geografia coordenado pelo professor Lasar há o trabalho com instalações geográficas e, em seu subprojeto, ele destaca o papel da escola como receptora desse tipo de atividade, descrevendo que:

Quando a gente trabalha com instalações geográficas, existem relações interdisciplinares com o público. Então muitas vezes quando tínhamos nossas apresentações nas escolas as famílias vinham para ver, os alunos traziam, as vezes os tios, os avós para verificar esse trabalho. Então essa relação da escola com o aluno, do aluno com a escola com o professor da escola, com o professor da universidade em geral, eu acho que isso é fundamental, porque aí você faz um cidadão (PROF. LASAR, 2017).

O professor descreve como o seu subprojeto de Geografia movimentou a escola e como essa relação da universidade com a escola promove a construção de novos saberes e novas experiências no ensino. Ainda sobre essa discussão, o professor de um subprojeto no sul do país relata que:

O estágio sempre foi um meio de aproximação da escola e da universidade, né? E agora com o PIBID essa relação se estreitou, primeiro porque há uma continuidade, ou seja, o edital dura quatro anos, então por quatro anos nós coordenadores estaremos ligados à aquela escola, diferente do estágio que só é quando a disciplina precisa ser ofertada. E essa conexão com a escola faz a gente perceber muitas coisas, eu, por exemplo, coordenando o PIBID de Geografia em uma escola aqui da cidade, ao estar lá, decidi também fazer pesquisa nessa escola, pesquisa de Iniciação Científica, e daí submeti o projeto a uma agência de fomento e comprei vários materiais que a escola precisava, o PIBID aproximou a universidade da escola. Depois dele os alunos vivem na escola, estão nas salas, nas reuniões de planejamento, nos projetos da escola como a Semana de Consciência Negra, Semana de Meio ambiente, algumas vezes eles junto com o supervisor vêm usar os laboratórios aqui da universidade, até já trouxemos os alunos de lá para aulas aqui, tudo muda. É uma outra conexão da escola com a universidade, ambas abrem as portas (PROF. VINCENT, 2018).

Uma característica do PIBID é exatamente a universidade ocupar espaços nas e das escolas, e vice e versa. Há uma união entre os sujeitos acadêmicos e os sujeitos das escolas. Como o professor afirmou, pelo tempo maior que o PIBID passa em contato com a escola, que são de 04 anos e geralmente com as mesmas pessoas, essa combinação se dá de forma mais intensa do que o estágio supervisionado, que é somente o período de um semestre. Nesse tempo, os coordenadores dos subprojetos se aproximam da escola e ficam conhecendo mais a fundo as necessidades, carências, bem como o cotidiano e as demandas da Educação Básica. O reflexo desse contato contínuo gera outras possibilidades de pesquisa, de formação e de parcerias.

Assim, com essa integração entre Instituições de Ensino Superior e Educação Básica, a escola protagoniza os processos de formação dos estudantes de licenciatura, e os professores experientes podem atuar como cofomadores desses futuros docentes, além do que, espera-se elevar os índices da educação básica encontrados hoje no Brasil (CANAN, 2016, p. 161).

A relação de parceria e conjunção entre a universidade e a escola está na genética do PIBID. Outros programas, o OBEDUC e a PARFOR, são exemplos de iniciativas que aproximam a universidade da Educação Básica, promovendo, como a CAPES defende, uma formação de qualidade com produção de conhecimento que valorize a carreira docente e a Educação Básica. A preocupação da CAPES, desde o início com a criação do programa de iniciação à docência, foi promover a formação de profissionais para a Educação Básica, articulando e destacando também o papel do professor desse segmento como co-formador do estudante da licenciatura. Sobre isso André enfatiza que:

A criação do Pibid, no âmbito da Capes, tinha a intenção de formar profissionais do magistério para atuar na educação básica, mediante fomento a programas de iniciação à docência e concessão de bolsas a estudantes matriculados em cursos de licenciatura de graduação. Um diferencial nesse programa é a concessão de bolsas não só a alunos e professores das universidades, mas também a professores de escolas públicas que acompanham as atividades dos bolsistas no espaço escolar, atuando assim como co-formadores no processo de iniciação à docência, em articulação com o formador da universidade (ANDRÉ, 2012, p. 125).

O PIBID revoluciona, portanto, a formação de professores porque dá destaque ao papel do supervisor: ele não é e nem deve ser apenas um receptor do bolsista ID, mas sim um coformador deste. Essa é uma das ações da CAPES que viabilizem a articulação IES e escola, como um processo formativo e enriquecedor para o bolsista ID, além da efetivação do objetivo a que essa política pública educacional se propõe. André ainda defende a ampliação de políticas públicas como essa, justamente por diminuir o distanciamento entre a universidade e a escola:

Os programas que se desenvolvem em parceria entre universidade e escola devem ser valorizados e ampliados para diferentes regiões do país porque constituem excelentes alternativas para superar o distanciamento que historicamente se observa entre os espaços da formação e do exercício profissional. Além disso, auxiliam os estudantes a se identificarem com a profissão e favorecem a inserção na docência. As políticas de apoio aos professores iniciantes, observadas em poucos municípios brasileiros, merecem toda a atenção dos órgãos públicos, responsáveis pela gestão da educação, porque podem ser reproduzidas e adaptadas a outros contextos, vindo a contribuir para diminuir as taxas de abandono e para manter os bons professores na profissão (ANDRÉ, 2012, p. 126-127).

O ofício do professor é ensinar e sua oficina é a escola, a sala de aula. O lugar do professor é na escola, portanto, ter alunos da graduação já em contato com o lugar do seu ofício e exercício profissional desde os primeiros anos de estudo elimina o distanciamento entre o ofício e a oficina, entre o profissional e seu lugar de trabalho. Entendendo o conceito de lugar social, Sousa Neto esclarece que:

Os ofícios requerem sempre e de maneira inexorável, um lugar que lhes identifique. Se dizemos escritor, imaginamos a sala em que elabora sua escrita. Se dizemos cozinheiro, a ele associamos o ambiente em que prepara alimentos. Se dizemos malabarista, os nossos pensamentos nos levam ao picadeiro do circo. Entretanto, mais que isso, para que esses lugares existam e essas profissões possam ser reconhecidas como necessárias, é preciso que elas tenham um lugar social – sem isso não haveria escritórios, cozinhas e circos. Em outras palavras, o objeto geográfico (Santos, 1994) onde um dado ofício se exerce só existe à medida que a sociedade o faz, o considera

importante, reconhece nele um valor, faz dele algo necessário (SOUZA NETO, 2005, p. 253).

A categoria lugar é de grande valor para Geografia, e entender o lugar social das profissões é entender, principalmente, o lugar do objeto de estudo desta tese, que neste caso específico seria a sala de aula. A escola é a oficina para o professor iniciante se cunhar, se construir como profissional e conhecer o lugar de sua profissão e os matizes que o compõe. O professor iniciante precisa aprender seu ofício e os desdobramentos dessa profissão, por isso, políticas públicas como o PIBID se fazem importantes, por desvelarem, desde muito cedo para o aprendente, o lugar social da profissão, apresentando a escola para esse futuro educador como a oficina em que ele desenvolve o seu labor.

As políticas públicas para professores iniciantes são necessárias para um país como o Brasil, que tem 184, 1 mil escolas⁶⁸, com 2, 2 milhões de professores⁶⁹ trabalhando nesses espaços. Todos os dias professores se aposentam e novos profissionais assumem salas de aula, mas poucos têm a possibilidade de ter experiências em políticas públicas como essa do PIBID. André pesquisou diferentes políticas públicas para professores iniciantes, e destaca que:

O atendimento aos contextos específicos não dispensa, entretanto, a necessidade de uma política nacional de apoio aos professores iniciantes, a qual deve conter princípios básicos da formação, integrados em um processo de desenvolvimento profissional, em que estejam definidos os atores responsáveis e suas atribuições e que seja regulamentada sob a forma de lei. Essas normas gerais possibilitarão a geração de políticas regionais e locais, caso contrário há sempre o risco de ações dispersas, informais e descontínuas (ANDRÉ, 2012, p. 127).

A partir do exposto, é necessário perceber que esta tese busca não apenas apresentar o programa PIBID como uma política pública, mas entender também o papel dessa política pública no contexto nacional elencando os acertos do programa do PIBID e apresentando os pontos que precisam ser repensados. Por isso, é necessário que um programa como este tenha tudo muito claro quanto aos seus princípios e objetivos para promover do desenvolvimento profissional do licenciando e, ao mesmo tempo, contribuir para a Educação Básica.

⁶⁸ Dados do censo escolar da Educação Básica apresentados pelo INEP, em janeiro de 2018.

⁶⁹ Dados do censo escolar da Educação Básica apresentados pelo INEP, em janeiro de 2018.

Depois de escrever, leio...

Porque escrevi isto?

Onde fui buscar isto?

De onde me veio isto? Isto é melhor do que eu...

Seremos nós neste mundo apenas canetas com tinta

Com que alguém escreve a valer o que nós aqui traçamos? ...

18-12-1934

(Álvaro de Campo, heterônimo de Fernando Pessoa, 1993).

4 OS SABERES DOCENTES NA FORMAÇÃO DE PROFESSORES: DIÁLOGOS ENTRE CONCEPÇÕES E IDEIAS DOS COORDENADORES DOS SUBPROJETOS DE GEOGRAFIA E O SABER DE IMERSÃO COMO CATEGORIA EMERGENTE

“Eu sou aquele, que passados anos,
cantei na minha lira maldizente
torpezas do Brasil, vícios e enganos”

(Gregório de Matos - poeta baiano conhecido como Boca do Inferno)

Nesta seção seguiremos a mesma metodologia da anterior, em que analisamos as falas dos coordenadores dos subprojetos de Geografia, agora focando na identidade do profissional que o PIBID constrói e nos saberes que são pensados e movimentados dentro do projeto. A ideia neste capítulo é estabelecer um diálogo entre as categorias saberes, professor de geografia e cidadania, buscando entender quais ideias e concepções os coordenadores dos subprojetos de Geografia nos PIBID brasileiros elaboram e constroem em si e em coletividade com seus grupos de formação de professores. Nesse sentido, buscaremos contar o que é o PIBID de Geografia brasileiro sob a lente dos(as) professores(as) universitários(as) que escrevem e executam os projetos.

Ainda nesta seção, defenderemos a tese de que existe um saber específico do PIBID, um saber construído e movimentado pelos bolsistas de Iniciação à Docência durante os anos em que ele participa do programa, denominamos este saber como **saber de imersão**, e apresentaremos o ponto de vista que defendemos sobre ele.

Não é nossa pretensão apresentar um capítulo que se fecha em um posicionamento acerca dos saberes, mas de propor reflexões necessárias que ajudem a entender os rebatimentos de uma política pública nacional de formação de professores nos diversos âmbitos: econômicos, políticos e de formação. A proposta aqui é promover, a partir de alguns objetivos específicos propostos pela investigação, uma espécie de radiografia do PIBID no Brasil.

4.1 Saberes necessários ao professor de Geografia: o que a escola espera de um docente de Geografia?

As sociedades, frutos históricos de migrações, como o Brasil, vivem o dilema de extemporaneamente haver escolas ainda muito conservadoras, coexistindo também com políticas públicas que excluem seus próprios cidadãos do direito à Educação. A luta dos

movimentos sociais é para que essas escolas se abram à diversidade da população em que elas estão inseridas. O professor de Geografia, desde que possua uma formação crítica, compreenderá os caminhos que a sociedade na qual vive tem tomado, e buscará uma formação que o estimule a construir uma constante reflexão da realidade, pois o professor crítico é aquele que compreende seu entorno e o leva para a aula com intuito de promover uma formação que possibilite aos discentes um olhar diferenciado dessa realidade.

Nesse contexto, a qualidade da Educação Básica deve ser sempre investigada e analisada, estando diretamente ligada à qualidade das escolas. O PIBID possibilita uma relação estreita entre a universidade e a escola, se constituindo como proposta de melhoria da Educação Básica. Com essa relação, conseqüentemente, a escola passará por novas dinâmicas marcadas pela presença do PIBID e seus sujeitos.

O docente de Geografia pode analisar as metodologias atuais, compreender a história da sua ciência, conhecer a realidade escolar, as diversas linguagens e dominá-las, ter conhecimentos críticos acerca das diversas concepções e categorias geográficas, além de compreender o seu próprio papel como formador político e construtor de conhecimento. Mas, quais conhecimentos esse professor deve construir para a formação da sua Identidade docente? Discutir saberes docentes é também refletir sobre a Identidade docente. A Identidade não é um tema de fácil pesquisa e análise. Sobre ela, Bauman pontua:

O debate sobre a identidade é, assim, uma convenção socialmente necessária que é usada com extremo desinteresse no intuito de moldar e dar substância a biografias pouco originais. Falamos da identidade em razão do colapso daquelas instituições que, usando uma das famosas expressões de Georg Simmel, por muitos anos constituíram as premissas sobre as quais se construiu a sociedade moderna (BAUMAN, 2005, p.12).

A complexidade do tema Identidade faz com que seja necessário, primeiramente, entender seu conceito antes de aprofundar para a especificidade docente. Para tanto, é preciso refletirmos entendendo o conceito e como ele é forjado segundo alguns teóricos da Sociologia.

[...] Sim, de fato, a 'identidade' só nos é revelada como algo a ser inventado, e não descoberto; como alvo de um esforço, 'um objetivo'; como uma coisa que ainda precisa construir a partir do zero ou escolher entre alternativas e então lutar por ela e protegê-la lutando ainda mais – mesmo que para que essa luta seja vitoriosa, a verdade sobre a condição precária e eternamente inconclusa da identidade deva ser, e tem de a ser, suprimida e laboriosamente oculta (BAUMAN, 2005, p. 22).

Compreender que a identidade não é um fato dado ajuda a prosseguir na compreensão do conceito de identidade docente que, por sua vez, também é fluido e volátil, como esclareceu o autor. Já tendo em mente essa concepção sobre a identidade docente, Pimenta (2012, p.62) afirma que: “A identidade do professor é construída ao longo de sua trajetória. [...] No entanto, é no processo de formação que são consolidadas as opções e intenções da profissão que o curso se propõe legitimar”. No projeto geral⁷⁰ do IFBAIANO, a ideia de construção da identidade também se apresenta vinculada à formação política do discente, quando apresentam os eixos investigativos. Em um deles traz que:

O quarto eixo investigativo consiste em aprofundar as ações e o debate a respeito da profissionalidade docente, analisando a identidade, a competência técnica, a formação, a luta trabalhista no âmbito histórico, político, social e cultural, principalmente de professores(as) da educação básica, os elementos constitutivos da docência, o papel do professor(a) supervisor(a) como co-formador e sua condição de trabalho. Esse eixo será desenvolvido em parceria com os colegiados de cada curso, com os Fóruns de Licenciatura e com o Prodocência do IF Baiano, mediante oficinas, seminários, palestras e ciclos formativos institucionais, de maneira a propor também reformulações curriculares e melhoria para os cursos de licenciatura (PROJETO GERAL, IFBAIANO, 2013)⁷¹.

A identidade na carreira docente é um processo de construção e compreensão do ofício e do ato de ensinar. Sobre isso, Beijaard esclarece que:

O conceito de identidade é definido de várias maneiras na literatura em geral. Apresentado sob diferentes aspectos. O conceito de identidade profissional também é usado no domínio do ensino e da formação de professores. Em alguns estudos, o conceito de identidade profissional estava relacionado ao conceito dos professores ou às imagens do eu (BEEIJAARD, 2004, p. 108)⁷².

A identidade não se refere somente às concepções e expectativas do outro em relação ao futuro docente; ela é construída dentro da trajetória formativa do licenciando, sendo

⁷⁰ Colocamos na tese duas denominações para os projetos: uma é o PROJETO GERAL, que se refere à parte inicial do Projeto do PIBID, escrita geralmente pelo (a) coordenador (a) geral. A outra denominação é PIBID GEOGRAFIA, que se refere ao subprojeto de Geografia, escrito pelo (a) professor (a) de Geografia que propõe o subprojeto na ciência que professa. Analisamos os subprojetos de Geografia que faziam parte de um projeto maior, que era o Projeto Geral do PIBID de toda a universidade, e, para a tese, verificamos que em alguns momentos era necessário utilizar essas duas denominações para deixar claro de qual parte do projeto foi retirado o trecho aqui exposto e analisado.

⁷¹ Ver nota de rodapé número 58.

⁷² Traduzido de: The concept of identity is defined in various ways in the more general literature. It seems that ways in the more general literature. It seems that the concept of professional identity is also used in the domain of teaching and teacher education. In some studies, the concept of professional identity was related to teachers' concept or images of self (BEIJAARD, 2004, p.108).

também algumas vezes desconstruída. No projeto geral da Faculdade de Educação de São Luiz (FESL), a introdução traz o seguinte trecho:

O PIBID possibilitará a inserção de todas as licenciaturas instituídas na Faculdade de Educação São Luís, fortalecendo a identidade profissional docente a partir da formação inicial. Reforçando o compromisso com a educação da nossa localidade, propomos o desenvolvimento das atividades do projeto nas escolas públicas de educação básica da região de Jaboticabal, considerando as recomendações deste edital (PROJETO GERAL, FESL, 2013).

A ideia de Identidade Profissional permeia vários projetos do PIBID, mais na introdução do que especificamente no corpo do texto dos projetos de Geografia. Mas podemos notar, em alguns desses, a preocupação em debater e promover reflexões sobre a Identidade. Ainda falando sobre Identidade, outro projeto propõe, entre as estratégias para inserir o bolsista na escola,

[c]onstruir uma Rede Colaborativa de Prática Docente (RC) constituída por formadores, licenciandos, estudantes e docentes da educação básica, visando a formação do professor como construção de identidade a partir de trajetórias de participação social, resultantes de processos mútuos de negociação, de relacionamentos, interações e práticas comuns (PROJETO GERAL, IFBA, 2013).

Nessa proposta, o IFBA propõe a construção da Identidade do licenciando por meio da participação social para possibilitar a interação do mesmo na escola de Educação Básica. A Identidade Profissional é cunhada na ‘oficina’ na qual o professor atua, que no caso é a escola. A construção do ofício profissional se dá a partir da interação e práticas comuns, como afirma o projeto. Sobre a escola como oficina que ajuda a cunhar a Identidade docente, o projeto geral do Instituto Federal de São Paulo (IFSP) esclarece:

Buscamos ampliar a compreensão de que a escola é um local de formação do professor, ainda que institucionalmente esta seja prioritariamente comprometida com a formação do aluno; pretende-se, ainda, aprimorar a concepção e a discussão sobre a autonomia docente, para tanto as ações são propostas com objetivo de discutir a necessidade do envolvimento com a comunidade escolar na superação de obstáculos e na ampliação da autonomia do professor reflexivo, o que permite em sua formação atingir a autonomia do intelectual crítico proporcionando o aprofundamento acerca da compreensão da identidade profissional (PROJETO GERAL, IFSP, 2013).

Assim como o projeto do IFSP, o projeto da Pontifícia Universidade Católica de Minas Gerais (PUCMINAS) coloca a escola como parceira do processo de fomento e

construção da Identidade, quando das ações para inserção do bolsista no espaço escolar o projeto traz:

O projeto institucional do PIBID na PUCMINAS pauta-se pelo pressuposto de que a construção da identidade do professor deve tomar como princípio organizador de suas atividades o exercício dialético fundado na relação entre ação, reflexão e ação, com o objetivo de proporcionar ao professor em formação situações em que o processo de reflexão na ação e sobre a ação se configure como fio metodológico primordial. Noutros termos, busca-se, num trabalho de questionamento, análise e interpretação e (re)construção de práticas pedagógicas e seus objetos de ensino, proporcionar ao aluno bolsista, na e durante a sua própria prática, momentos para compreender, de forma crítica, o seu fazer pedagógico, a prática e os objetos de ensino que a ela competem e como se constituem, e, ainda, o que é / como ensinar e o que é / como aprender, tendo em vista o contexto social, cultural e histórico em que se dá tal ação (PROJETO GERAL, PUCMINAS, 2013).

O estágio e o PIBID na formação dos professores são espaços em que a identidade docente é forjada e construída, por esse motivo devem ser ações bem planejadas e elaboradas com essa finalidade. Sobre a identidade ser socialmente constituída, Luehmann afirma: “A identidade é socialmente constituída, isto é, a pessoa é reconhecida por si e pelos outros como um tipo de pessoa por causa das interações que se tem com os outros. [...] Identidade está constantemente sendo formada e reformada” (LUEHMANN, 2007, p. 827)⁷³.

A identidade é um processo contínuo de construção: é no cotidiano da profissão, no contato com outros professores e na atuação em sala de aula; se dá também nas narrativas sobre o ofício que existem multifatores (LUEHMANN, 2007) contribuintes para a formação da identidade docente. Alguns estudos, como o de Lasky⁷⁴ (2005), apresentam a noção como se a identidade fosse a autoimagem que o professor tem. Mas devemos entender que somente essa ideia é superficial, pois preciso compreender essa construção de forma mais profunda analisando os saberes que são apropriados nesse processo. A Identidade não é imutável como diz Luehmann (2007). De igual modo, segundo Pimenta, identidade não é

[...] um dado imutável. Nem externo, que possa ser adquirido. Mas é um processo de construção do sujeito historicamente situado. A profissão de professor, como as demais, emerge em dado contexto e momento históricos, como resposta a necessidades que estão postas pelas sociedades, adquirindo estatuto de legalidade (PIMENTA, 2012, p. 20).

⁷³ Traduzido de: “Identity is socially constituted, that is, one is recognized by self and others as a kind of person because of the intereactions one has with others. [...] Identity is constantly being formed and reformed. [...]” (LUEHMANN, 2007, p. 827).

⁷⁴ Lasky, S. A sociocultural approach to understanding teacher identity, agency and professional vulnerability in a context of secondary school reform. *Teaching and Teacher Education*, 21, 2005, p. 899-916.

Selma Pimenta ainda continua discutindo o tema e trazendo a ideia clara de identidade profissional:

Uma identidade profissional se constrói, pois, a partir da significação social da profissão; da revisão constante dos significados sociais da profissão; da revisão das tradições. Mas também da reafirmação de práticas consagradas culturalmente e que permanecem significativas. Práticas que resistem a inovações porque prenes de saberes válidos às necessidades da realidade. Do confronto entre as teorias e as práticas, da análise sistemática das práticas à luz das teorias existentes, da construção de novas teorias. Constrói-se, também, pelo significado que cada professor, enquanto ator e autor, confere à atividade docente no seu cotidiano a partir de seus valores, de seu modo de situar-se no mundo, de sua história de vida, de suas representações, de seus saberes de suas angústias, e anseios, do sentido que tem sem sua vida o ser professor. Assim como da rede de relações com outros professores, nas escolas, nos sindicatos e em outros agrupamentos (PIMENTA, 2012, p. 20).

A exemplo dessa Identidade que vai sendo cunhada no PIBID, o professor Rivera conta-nos sobre o que aconteceu com uma aluna em relação à Identidade Profissional que vai sendo formulada:

Essa aluna entrou no curso pelo curso, mas não queria ser professora, não queria dar aula. Achava que não tinha vocação para isso. E por uma questão de necessidade econômica, quando surgiu uma bolsa de 400 reais, ela resolveu se inserir no PIBID. E foi parar numa escola pública, em Minas Gerais, e começou a desenvolver as atividades do PIBID. Quando começou a dar aula era muito retraída, tinha medo de lidar com adolescente. E a partir do PIBID ela recebeu uma proposta para substituir uma professora em outra escola. O que aconteceu? Ela resolveu cobrir essa licença. A professora voltou da licença e acabou surgindo outra oportunidade para ela dar aula, em outra escola pública noturna e ela pegou um contrato de um ano como professora substituta. Ela disse que o PIBID foi para ela uma verdadeira libertação, porque ela tinha muito temor de entrar em sala de aula. Entrou no curso decidida a fazer o curso, e não dar aula. E a partir da experiência do PIBID ela foi perdendo esse medo de dar aula e assumiu a carreira do magistério. E eu estava justamente comentando ontem com os professores que se encerrasse minha carreira hoje na Universidade, eu já me dava por satisfeito. Então, eu acho que realmente o projeto em si já valeu. E a gente tem tido um resultado muito positivo no PIBID. Principalmente, no amadurecimento dos estudantes que passam a ter uma outra forma de ver a escola (PROF. RIVERA, 2017).

O professor coordenador do subprojeto de Geografia apresenta o quanto o PIBID foi essencial na construção de uma Identidade Docente para uma bolsista. O PIBID, ao promover formação contínua no espaço escolar, constrói a Identidade Profissional a partir da práxis, de uma formação diferenciada e crítica e dos saberes movimentados nessa ação. Para entender como a Identidade do bolsista ID (iniciação à docência) é cunhada faz se necessário entender

essa categoria na perspectiva de Tardif (2014, p. 57), quando diz que “[...] se o trabalho modifica o trabalhador e sua identidade, modifica também, sempre com o passar do tempo, o seu ‘saber trabalhar’, ou seja, à medida que o bolsista vai iniciando a carreira docente dentro do programa, ele vai construindo a sua identidade como professor e trabalhador. Mas que saberes o professor de Geografia deve se apropriar para construir suas identidades docentes?”

Tendo como base as Diretrizes Curriculares Nacionais para o Ensino Superior, Pontuschka (2007) estabelece alguns desses saberes que o professor de Geografia deve construir durante a sua graduação na licenciatura e propõe algumas considerações. É preciso, pois, refletir em uma perspectiva crítica sobre esses conhecimentos, compreendendo como neles aparecem os saberes docentes do professor de Geografia. Seguem os pontos que a autora destaca:

1 - Análise crítica das metodologias de ensino produzidas e das que estão em uso (PONTUSCHKA, 2007).

Hoje em dia, no processo educativo, existem muitas metodologias de ensino, mas nem todas estão ancoradas em processos de ensino transformadores e críticos. O professor precisa se posicionar ante essas metodologias, assumir em qual perspectiva irá desenvolver sua própria prática, bem como esclarecer quais os teóricos que aprofundam as discussões e os métodos da perspectiva ele resolveu adotar.

A metodologia de ensino não deve ser considerada como uma receita que será repetida pelo professor em formação ou depois de formado; ela precisa ser construída individualmente por cada profissional, a partir dos conhecimentos que ele entra em contato. As metodologias, nesse caso, devem ser individuais e cada um tem sua própria forma de fazer, o que caracteriza também sua identidade profissional. Não há, portanto, fórmulas. Muitas vezes é a realidade que pede essa ou aquela metodologia que será a mais adequada.

Sobre essas diferentes metodologias, o subprojeto do IFBA propõe uma ação interessante que integra diferentes linguagens com a metodologia de oficinas:

Planejar e realizar um conjunto de oficinas temáticas Detalhamento Desenvolver oficinas sobre: planejamento didático-pedagógico; para conhecimento da ambiência do entorno da escola relacionada aos conceitos de lugar, paisagem e território; para identificar símbolos, ritos e significados que relacionem às condições étnicas dos alunos a ideia de território e identidade do lugar. Essas oficinas são importantes, pois propiciam trocas de experiências entre os envolvidos e constroem novos procedimentos e estratégias para o desenvolvimento dos conteúdos propostos (PIBID GEOGRAFIA, IFBA, 2013).

2 - Identificação de metodologias de ensino de caráter tradicional e inovador (PONTUSCHKA, 2007).

Na Geografia, é necessário o professor compreender o que é uma prática tradicional de ensino e uma prática renovada, processos esses que acompanham a trajetória da própria ciência geográfica que, a partir da década de 1970, passou por uma renovação conhecida como Geografia Crítica. A Geografia Crítica deve estar presente na sala de aula da Educação Básica, trazendo para o aluno reflexos sobre sua própria realidade, mesmo entendendo que pode não ser uma opção teórica de determinados professores, mas é a Geografia que defendo nesse estudo.

O professor que, durante sua graduação, teve contato com metodologias de ensino inovadoras que rompem com o modelo mnemônico que marcou a Geografia escolar por tanto tempo consegue mover um saber que possibilite ao seu aluno entender a sociedade sob uma perspectiva geográfica em diferentes escalas.

Oficinas de formação e aprendizagem foram metodologias que apareceram em um grande número de subprojetos, pois sempre surgiam oficinas pedagógicas como uma metodologia inovadora:

Elaboração e desenvolvimento de oficinas pedagógicas.

Detalhamento: Serão elaboradas e desenvolvidas oficinas pedagógicas na área de Geografia com assuntos que se observe necessidade, tanto para os alunos bolsistas como, também para os demais professores da escola que queiram participar. A ação será também desenvolvida no ambiente escolar, facilitando assim o acesso dos professores (PIBID GEOGRAFIA, UPF, 2013).

Outra metodologia interessante encontrada nos subprojetos foi a que trazia “instalações geográficas⁷⁵” entre suas ações:

Instalação geográfica e a interação interdisciplinar Detalhamento Promover semestralmente a instalação geográfica para que haja interação interdisciplinar com público-alvo, dirigido para os bolsistas, supervisores e coordenadores dos subprojetos abrigados no projeto institucional da URCA e, sempre que possível, com convidados externos, especialistas nas áreas temáticas interdisciplinares visando o aprimoramento da ciência geográfica (PIBID GEOGRAFIA, URCA, 2013).

Por muito tempo, o ensino mnemônico foi característica do ensino da Geografia; decorar nomes de rios e seus afluentes e nomes de capitais de países e Estados marcou a formação de gerações de alunos. A principal mudança de hoje no ensino está em romper com

essas práticas mnemônicas, promovendo uma Geografia que não seja dicotômica e avance na análise e discussão da sociedade. A Geografia Crítica propõe um ensino crítico, transformador e que emancipe os alunos da Educação Básica.

3 - Identificar e utilizar das diferentes linguagens próprias ao seu ensino (PONTUSCHKA, 2007).

No ensino de Geografia existem muitas linguagens como possibilidade. A linguagem cartográfica, além de ser um dos objetos de análise da Geografia e Cartografia, é também uma linguagem específica deste ensino e que deve ser explorada pelo professor na sala de aula como uma das formas de abordar os temas pertinentes a essa ciência. O PIBID, enquanto processo formativo, deve apresentar ao graduando essas linguagens na teoria e na prática, trazendo para a formação do futuro professor saberes específicos da ciência geográfica.

Assim, deve possibilitar que a escola tenha contato com a Cartografia a partir de saberes cartográficos em que o aluno compreenda um mapa em sua totalidade e, acima de tudo, saiba interpretá-lo, faz com o que o docente atinja um dos principais objetivos da Geografia na Educação Básica, além de apresentar uma linguagem inovadora e diferente para o ensino de Geografia.

4 - Capacidade de interferir nas diferentes propostas e parâmetros curriculares suas filiações filosóficas e teórico-metodológicas (PONTUSCHKA, 2007).

O professor precisa conhecer todas as políticas públicas que tangem sua profissão, compreendendo como elas interferem no seu cotidiano da sala de aula; deve compreender como se originam, quais suas filiações teóricas e metodológicas, além daquelas propostas que não se originam nas políticas públicas, mas que, por modismos, chegam à escola como resolução para todos os problemas de Educação. Necessita, também, entender que as filiações filosóficas e teóricas do currículo possibilitam ao professor emancipação necessária para fazer escolhas conscientes do que ensinar.

O programa de iniciação à docência hoje chega à Educação Básica como uma dessas políticas que o professor precisa não apenas conhecer, mas se apropriar e participar criticamente dela. Principalmente porque o PIBID, enquanto uma possibilidade de formação, não pode ficar somente a critério desse ou aquele governo, mas sim deve ser permanente como política pública que assegure ao estudante da licenciatura sua permanência e sua formação durante a graduação e depois sua qualificação e formação continuada na Educação Básica como supervisor do programa.

Foi também a luta de estudantes e professores que possibilitou que o PIBID se tornasse política permanente garantida na LDB. Muitos subprojetos apresentaram

preocupações com o estudo, a leitura e as interpretações de documentos oficiais (PCN, LDB, PPP entre outros). Um exemplo é o subprojeto da Universidade do Estado de Mato Grosso (UNEMAT),

Detalhamento: Estudar os documentos institucionais como parte constitutiva do processo ensino-aprendizagem, observando as questões que se relacionam às inovações tecnológicas aplicada nos documentos, tais como, PCN, Plano Político pedagógico, plano de aula, livro didático, entre outros (PIBID GEOGRAFIA, UNEMAT, 2013).

Outro subprojeto que traz o estudo dos Projetos Políticos Pedagógicos da escola é o de Geografia da Universidade Estadual do Oeste do Paraná (UNIOESTE):

Detalhamento: Contribuir para a compreensão da realidade escolar, por meio da análise do Projeto Político-Pedagógico (PPP) e os demais documentos que norteiam as práticas pedagógicas oportunizando aos licenciandos entender a construção do referido documento, assim como dos planejamentos de ensino, com ênfase na construção curricular e organização dos conteúdos de Geografia num diálogo interdisciplinar entre as diferentes áreas do conhecimento e inserir os licenciandos nas diferentes instâncias escolares (PIBID GEOGRAFIA, UNIOESTE, 2013).

Foi muito comum encontrar nos subprojetos, entre as ações, a construção de grupos de estudos para ler, interpretar e debates sobre os Parâmetros Curriculares Nacionais, mostrando que, para a maioria dos(as) coordenadores(as) a necessidade de estudar sobre as filiações ideológicas e filosóficas curriculares é importante e até central da formação de professores. Outro destaque cabe aos PPP das escolas - outros documentos que sempre apareceram entre as ações de diagnóstico e planejamento em relação às atividades na Educação Básica. Um exemplo foi essa ação de um subprojeto do Sul do país:

Leitura do projeto político e pedagógico - PPP da escola Detalhamento O Projeto Político Pedagógico da Escola é uma ferramenta importante para o planejamento e avaliação da proposta pedagógica. Para o licenciando, conhecer esse documento e sua importância é uma atividade formativa relevante. Além disso, o PPP pode conter uma série de informações que permitam conhecer um pouco mais o espaço escolar e sua comunidade. É uma etapa essencial para início de qualquer ação pedagógica (PIBID GEOGRAFIA, UNISUL, 2013).

5 - Capacidade de realizar opções críticas diante das diferentes metodologias propostas (PONTUSCHKA, 2007).

O profissional da Educação buscará conhecer profundamente as metodologias propostas, para que, dessa forma, saiba qual escolher para atuar em sua sala de aula, qual está

de acordo com sua realidade, com sua formação e com as necessidades dos seus alunos. É importante conhecer para quando ele fizer suas escolhas que consigam compreender causas e consequências desta ou daquela opção.

É fato que a formação para o professor de Geografia se preocupa com uma formação para os anos finais do Ensino Fundamental e para o Ensino Médio. Não há uma preocupação com a formação de professores de Geografia para crianças, pois o espaço ainda é destinado somente aos pedagogos, mas é necessário pensar o que as crianças dos anos iniciais do Ensino Fundamental precisam aprender sobre Geografia. Esse é um espaço que precisa ser pensado pelos formadores de professores de Geografia, que devem questionar se as crianças só necessitam dos conhecimentos vinculados à área do Português e da Matemática, ou, mais além, de temas como alfabetização cartográfica e geográfica.

Uma metodologia interessante encontrada nos subprojetos foi a criação de um laboratório itinerante, descrita assim:

Criação de um laboratório expositivo itinerante

Detalhamento O laboratório expositivo itinerante compreende a construção de objetos representativos do relevo, das paisagens, das identidades sociais e dos fenômenos geográficos, e propicia aos sujeitos envolvidos, tanto os alunos bolsistas quanto os educandos das escolas parceiras, a apropriação de novas metodologias de discussão dos conceitos e dos elementos curriculares (PIBID DE GEOGRAFIA, CESA, 2013).

O subprojeto propõe novas metodologias de discussão de conceitos e explicita a ação de construção de um laboratório que aparenta ser uma metodologia inovadora, ao mesmo tempo em que se encaixa como uma perspectiva crítica. Outros projetos trazem a preocupação com diferentes metodologias, principalmente no que tange a uma formação crítica. Um exemplo:

Aplicação de conhecimentos

Detalhamento: Com o objetivo de desenvolver metodologias que favoreçam a visão crítica, serão realizadas as seguintes ações: estudo dos processos de produção do espaço para identificar seus diferentes atores sociais no espaço, lugar, território, região e paisagem; constante diálogo interdisciplinar com outras áreas do saber e reconhecimento dos elementos da dinâmica da natureza e sua constituição no espaço geográfico tendo a prática de campo como ferramenta fundamental (PIBID GEOGRAFIA, UNICASTELO, 2013).

Enfim, é imprescindível que o educador de Geografia tenha uma formação ampla, crítica e política, para que ele possa colocar os conhecimentos em prática de forma que produzam um ensinar reflexivo, e que não fique limitado ao ensino mnemônico, mas sim

discuti-lo e refleti-lo produzindo um conhecimento de forma significativa para seus alunos. Pois, “[...] além de dominar conteúdos, é importante que o professor desenvolva a capacidade de utilizá-los como instrumentos para desenvolver e compreender a realidade do mundo, dando sentido e significado à aprendizagem” (PONTUSCHKA, 2007, p. 97). Essa ideia de que o bom professor deve saber apenas os conteúdos está ultrapassada; já não atende mais às demandas de uma escola preocupada com uma formação crítica.

6 - Identificar os recursos didáticos para o processo de ensino e aprendizagem (PONTUSCHKA, 2007).

O professor sente a necessidade de conhecer e compreender as metodologias da ciência geográfica e ter conhecimento do que é um recurso didático e as estratégias para utilizá-lo: o livro didático, as novas tecnologias da Educação, o quadro e o giz. São novos e antigos recursos que estão e que chegam à escola, cabendo ao professor de Geografia conhecer as possibilidades e as melhores estratégias de uso desses instrumentos.

O professor que mantém a prática tradicional pode acabar fazendo uso constante do livro didático. O professor de Geografia pode ter à sua disposição diversos materiais didáticos, como mapas, globo terrestre, cartas cartográficas das mais diversas, livros, filmes; enfim, toda a estrutura de que precisa, incluindo as tecnologias atuais. Se este profissional não souber fazer escolhas conscientes de nada vai adiantar esse processo. Para cada processo e realidade há um recurso didático adequado. Porém, o professor precisa observar os recursos da escola para escolher materiais e recursos adequados a essa realidade. Por isso, o planejamento, diagnóstico e conhecimento sobre os recursos didáticos são necessários. Sobre os recursos didáticos, o professor Heitor de um PIBID no Nordeste conta que:

O eixo de planejamento que eu coordeno, esse eixo envolvia, desde as relações do aluno no contato com a escola, observação, até as reuniões na universidade de planejamento, os seminários de discussões e as apresentações dos planos de aula. Nenhum aluno do PIBID nosso de Geografia, ia para escola sem ter apresentado para o grupo coletivo todo, como ele planejou. Apresentação no *power point*, ou era verbal, ou com recursos didáticos. Eu dizia para eles: “O tema a gente escolhe, o plano vocês elaboram, mas todo planejamento teórico tem que ter ações práticas. Tem que ter jogos, tem que ter exercícios. Vocês têm que montar em cada semestre ao menos um recurso didático concreto.” Ou seja, um jogo concreto, mesmo. Com recursos baratos, recicláveis. (PROF. HEITOR, 2016)

O professor de Geografia, quando possível, tentará compreender a manipulação e utilização dos materiais didáticos com o planejamento adequado da aula. Nas experiências do PIBID que incluem a elaboração de material didático há a possibilidade do estudante na

graduação adquirir os conhecimentos necessários de como produzir, manipular e relacionar esses materiais com os objetivos de sua aula.

Muitos subprojetos analisados traziam em seu escopo a produção de materiais didáticos como ação a ser implementada no PIBID de Geografia, como no subprojeto da UNEB:

Organização de Oficinas e Produção de Material Didático

Detalhamento: 1 Oficinas para os alunos das escolas, demandadas e planejadas junto aos professores de Geografia: categorias e o ensino de Geografia, Alfabetização Geográfica e Cartográfica; 2 Produção de materiais didáticos para o Ensino de Geografia. 3 Produção de cartilhas didáticas como recurso para professores, apresentando o uso de linguagens no ensino da Geografia - cinema, vídeo, música e cartografia escolar; [...] (PIBID GEOGRAFIA, UNEB, 2013).

O subprojeto da UNEB apresenta articulação entre a produção de material didático e o uso de diferentes linguagens de ensino a partir da organização de oficinas. Diversos projetos analisados se preocuparam em produzir recursos didáticos, principalmente materiais que pudessem ser usados nas aulas de Geografia utilizando linguagens específicas da ciência. Outro subprojeto que propõe a produção de materiais didáticos é o da Universidade de Campinas (UNICAMP):

Produção de materiais didáticos

Detalhamento: Ao longo do primeiro semestre do ano letivo os alunos bolsistas irão desenvolver, testar, executar e avaliar sequências didáticas e recursos didáticos que promovam aprendizagem significativa de conteúdos geográficos pertencentes ao planejamento do professor. Especial atenção será dada aos recursos lúdicos (jogos) e de uso de tecnologias informacionais. A participação dos bolsistas de iniciação à docência nas turmas dos professores supervisores será semanal (PIBID GEOGRAFIA, UNICAMP, 2013).

Na proposta da UNICAMP há a relação direta entre os recursos didáticos e o uso de tecnologias informacionais e a preocupação com a ludicidade. Na proposta da Universidade de Alfenas (UNIFAL), a produção e o conhecimento sobre material didático teve uma centralidade importante, pois diversas ações envolviam essa temática, quais sejam:

Produção, Seleção e Utilização de Materiais Didáticos.

Detalhamento: A partir desta ação o pibidiano⁷⁶ estará acumulando experiência prática na produção, seleção e formas de utilização dos diferentes recursos didáticos e pedagógicos para o exercício da docência tendo em conta os diferentes conteúdos e as diferentes demandas apresentadas por cada turma de alunos, capacitando-se para explorar as

⁷⁶ Denominação muito utilizada para definir os bolsistas de iniciação à docência.

condições diferenciadas que existem para o aprendizado discente. Ação interdisciplinar entre os PIBIDs presentes na Unidade Escolar.

Produção de Material Didático Audiovisual.

Detalhamento: Estimular a habilidade de produzir e explorar os recursos audiovisuais que se encontram amplamente difundidos através dos diversos tipos de mídia, em suas múltiplas linguagens (texto, som, imagem), capacitando o pibidiano para o emprego dessa tecnologia durante a docência em favor do aprendizado discente e das ações que articulam as atividades práticas com as teóricas. Devido as competências exploradas, desenvolvê-la de forma interdisciplinar na Unidade Escolar contando com os demais PIBIDs (PIBID GEOGRAFIA, UNIFAL, 2013).

Como uma nova possibilidade de formação, o PIBID, nas ações que propõe, é pensado pelo professor como uma nova práxis que dê conta de unir teoria e prática em torno do trabalho e da formação. Um subprojeto crítico deve ter como base a aliança entre teoria e prática. É necessária uma nova práxis nos projetos de formação de professores. A práxis que vimos anteriormente, definida por Vásquez (2007), trazia o conceito geral, mas, para entender melhor o conceito na formação dos professores, trazemos as contribuições de Pimenta (2012), que expõe essa mesma ideia de Vásquez na perspectiva de uma práxis nas licenciaturas. Para a autora,

[...] é necessário explicitar os conceitos de prática e de teoria e como compreendemos a superação da fragmentação entre elas a partir do conceito de práxis, o que aponta para o desenvolvimento do estágio como uma atitude investigativa, que envolve reflexão e a intervenção na vida da escola, dos professores, dos alunos e da sociedade (PIMENTA, 2012, p. 34).

Sobre isso, podemos afirmar que os subprojetos do PIBID, bem como os estágios de formação de professores, podem aliar em seu cerne a teoria e a prática. É necessário rever, na formação de professores, a separação das disciplinas de conteúdo e disciplinas pedagógicas; e também a separação dicotômica entre as formações de bacharelado e de licenciatura para, assim, repensar a desarticulação entre a formação acadêmica e realidade prática em que os alunos irão atuar. Especificamente na Geografia, estamos atentos à dicotomia entre a relação sociedade e natureza, presente entre a Geografia Física e a Humana. Todas essas fragmentações refletem na formação do professor e nos saberes que ele constrói em seu percurso formativo. Quem deve ser esse profissional da Geografia, que exerce a docência nas escolas? Qual formação deve ter ele? Sobre essas perguntas, entende-se que,

Um geógrafo passa, necessariamente, em sua formação, por ter de adquirir uma formação geral referente ao conhecimento acumulado pela humanidade, uma qualificação técnica decorrente do aparato específico do “fazer geográfico” e por uma dimensão pedagógica que lhe oportunizará a

capacidade de exercer a função social. Essa dimensão pedagógica não se resume a disciplinas pedagógicas necessárias à habilitação do professor, mas é a capacidade de se perceber, se reconhecer, como educador no interior de um processo de trabalho em que estão envolvidas pessoas e que, em última análise, é a elas, isto é, à sociedade, que se destina o produto do trabalho (CALLAI, 2013, p. 107).

O PIBID pode proporcionar uma formação profissional crítica, fazendo com que o graduando tenha direito a ter uma formação reflexiva. No subprojeto, a prática e a teoria devem estar aliadas a fim de romper essa fragmentação. Além de superar as próprias fragmentações da ciência geográfica, o discente da graduação compreenderá que ele é o produtor em sua sala de aula do saber e que seus alunos se tornam protagonistas de sua ação social. A dicotomia, o pensamento cartesiano e o ensino mnemônico só serão superados com um professor formado que domina a Geografia na teoria e na prática.

O saber social é também produzido no cotidiano dessa sala de aula com o qual o bolsista entra em contato. Ao discutir os saberes, precisamos entender que existem vários tipos. Nesse caso em que discutimos sobre a superação da dicotomia conhecendo a realidade do aluno, o saber social é uma construção necessária. Sobre essa categoria, saber social, compreende-se que,

[...] esse saber é social porque é partilhado por todo um grupo de agentes [...] que possuem uma formação comum [...], trabalham numa mesma organização e estão sujeitos, por causa da estrutura coletiva do seu trabalho cotidiano, a condicionamentos e recursos comparáveis, entre os quais programas, matérias a serem ensinadas, regras do estabelecimento, etc. Deste ponto de vista, as representações ou práticas de um professor específico, por mais originais que sejam, ganham sentido somente quando colocadas em destaque em relação a essa situação coletiva de trabalho (TARDIF, 2014, p.12).

A preocupação com a construção desse saber social compreenderá os subprojetos do PIBID, pois, em sua gênese, o programa é dinâmico e envolve grupos de agentes. Os subprojetos de Geografia do PIBID, em sua essência, deveriam assinalar possibilidades que viabilizem a indissociabilidade entre pesquisa e ensino, possibilitando que os bolsistas de iniciação à docência, ao intervir na sala de aula, tenham uma formação em que a pesquisa seja a tônica. A aliança pesquisa, ensino e ação coletiva de trabalho proporcionam ao bolsista ID a construção dos seus saberes, que serão necessários para a construção ou reconstrução de sua identidade profissional. Ao entrar em contato com a realidade escolar, o bolsista ID constrói coletivamente com o professor-supervisor suas práticas e ações que, por fim, se constituem em saberes que o estudante irá compreender e utilizar durante todo o seu percurso formativo.

4.2 Saberes e reflexões movimentados no PIBID de Geografia

Para compreender melhor sobre os saberes, precisamos nos aprofundar na teoria de Tardif (2014), em que define os vários tipos de saberes. O autor, em seu livro, “Saberes docentes e formação profissional”, inicia a discussão trazendo o primeiro questionamento para a reflexão dos leitores: “Quais são os saberes que servem de base ao ofício de professor?” (TARDIF, 2014, p. 09).

Saberes é um tema muito discutido no mundo todo; diversas pesquisas buscam investigar e compreender de que forma os professores aprendem a ser professores e que saberes eles movimentam nesse processo de se reconhecer professor. A ideia dessa seção é apresentar a discussão teórica sobre o tema trazendo elementos sobre o PIBID a partir das falas dos professores entrevistados, tentando encontrar interseções entre a teoria dos saberes e as falas desses profissionais formadores.

No dia a dia da escola é sabido que um professor, para lecionar, movimenta diversos saberes, conhecimentos, habilidades, saberes-fazer, experiências e relações. Todos esses saberes são utilizados e movimentados em torno de sua práxis. É no exercício da docência que o trabalhador da Educação vai se fazendo professor. Mas de que docência falamos? A docência é “[...] compreendida como uma forma particular de trabalho sobre o humano, ou seja, uma atividade em que o trabalhador se dedica ao seu objeto de trabalho, que é justamente um outro ser humano, no modo fundamental da interação humana” (TARDIF, 2015, p. 08).

O PIBID, sendo um novo programa de formação, promove o contato da escola para o futuro professor desde muito cedo, e ele, por sua vez, terá que desenvolver e movimentar saberes já no início de sua graduação para participar do programa. Para isso, é importante compreender que os saberes não são separados do cotidiano do professor, e conseqüentemente o bolsista ID também terá desde que muito cedo aprender a trazer à tona todos os saberes que ele carrega consigo. Esses terão, portanto, de aparecer desde muito cedo, já que o contato desse licenciado aparecerá logo no início da graduação. Sobre os saberes dos professores, explica Tardif:

Na realidade, no âmbito dos ofícios e profissões, não creio que se possa falar do saber sem relacioná-lo com os condicionantes e com o contexto do trabalho: o saber é sempre o saber de alguém que trabalha alguma coisa no intuito de realizar um objetivo qualquer. Além disso, o saber não é uma coisa que flutua no espaço: o saber dos professores é o saber deles e está relacionado com a pessoa e identidade deles, com a sua experiência de vida e

com a sua história profissional, com as suas relações com os alunos em sala de aula e com os outros atores escolares na escola (TARDIF, 2014, p. 11).

Na perspectiva dos saberes, Tardif (2014) deixa claro que estes devem estar relacionados com o contexto do trabalho, pois as relações dos docentes com os saberes sempre são mediadas pelo trabalho. Mas que saberes o bolsista de iniciação à docência irá movimentar mediados pelo trabalho?

No dia a dia da Educação Básica, conhecendo o funcionamento da escola, os seus funcionários, alunos e professores; participando das reuniões de planejamento, se apropriando dos documentos oficiais da escola (Projeto Político Pedagógico, PCN e planos de aula) e envolvido com os projetos, esse estudante de Geografia irá desenvolver diversas habilidades e, por conseguinte construir e movimentar saberes que serão necessários para sua prática profissional. Talvez, o primeiro saber profissional que o bolsista do PIBID precisa compreender é referente à bolsa e à relação trabalho e meios de produção. É necessário compreender o papel do dinheiro público da assistência estudantil, de que a bolsa não é salário. Sobre esse primeiro saber em relação ao dinheiro e à mão de obra o professor, Rivera descreve a seguinte situação:

Eu vejo o seguinte, o nosso alunado nunca se viu como professor. Ele sempre se viu como estudante. Chega na universidade extremamente imaturo, muito imaturo. Às vezes com valores muito deturpados. Já tive no PIBID um menino que queria ganhar a bolsa, mas não queria ir para a escola desenvolver o projeto. Tive que cortar a bolsa e foi um drama. Ele dizia que precisava e eu dizia, você precisa e eu preciso que você vá para a escola desenvolver o projeto. Aqui não é distribuição farta e gratuita de bolsa. Para você ganhar uma bolsa você tem que desempenhar uma atividade. Eu percebo que, principalmente, esse nosso alunato começa a se descobrir e começam a entender quais são os problemas que a escola tem, descobrir o de bom e o de pior que a sociedade tem, se manifestando dentro da escola (PROF. RIVERA, 2017).

Quando se trata de saberes, os primeiros a serem movimentados pelos bolsistas se referem à docência, embora eles ainda sejam discentes. Há que se observar que o bolsista começa a compreender e desenvolver-se professor ao mesmo tempo em que ele ainda é discente, ou seja, aluno na universidade. E como a experiência do PIBID se insere no campo da prática, é um desafio para o aluno, mas de imediato ele precisa já compreender-se também como professor. Sobre essa prática docente que o bolsista tem desde o início da sua formação, Tardif esclarece que:

[...] a prática docente não é apenas um objeto de saber das ciências da educação, ela é também uma atividade que mobiliza diversos saberes que podem ser chamados de pedagógicos. Os saberes pedagógicos apresentam-se como doutrinas ou concepções provenientes de reflexões sobre a prática educativa no sentido amplo do termo, reflexões racionais e normativas que conduzem a sistemas mais ou menos coerentes de representação e de orientação da atividade educativa (TARDIF, 2014, p. 37).

Ou seja, além dos saberes profissionais, as instituições formadoras promovem, em certa medida, saberes pedagógicos entendendo que estes são cunhados não somente nessas instituições que desenvolvem a prática docente, mas, em conjunto com outros saberes, se tornam pedagógicos a partir de diversos processos que acontecem durante a prática docente. Tardif ainda define saberes profissionais para diferenciá-los dos saberes pedagógicos ao afirmar que: “Pode-se chamar de saberes profissionais o conjunto de saberes transmitidos pelas instituições de formação de professores [...]. O professor e o ensino constituem objetos de saber para as ciências humanas e para as ciências da educação” (TARDIF, 2014, p. 36). Além disso, como o próprio autor afirma, essas ciências não se restringem a produzir conhecimentos: elas são capazes de ditar normas que são adotadas pelos professores sobre a prática docente.

Além dos saberes profissionais, as instituições universitárias e formadoras incorporam ainda na prática docente outros, conhecidos como disciplinares. Tardif (2014) afirma que esses saberes são definidos e apresentados por essas instituições, e que fazem parte da formação inicial ou contínua, sendo relacionados às disciplinas e aos diversos campos do conhecimento que são ensinados nas universidades. É preciso entender como funciona o PIBID nas universidades e como os saberes docentes, pedagógicos, profissionais e disciplinares se dão no projeto. Um exemplo é o projeto descrito pelo professor Heitor, em 2016, que explica como funcionava o PIBID que ele coordenava em uma universidade do Nordeste brasileiro.

Eu só trabalhei no PIBID porque o considero fundamental para formação de professores. A estrutura de nosso PIBID, tinha 3 grandes eixos de ação. O primeiro, de planejamento, que era fazer os contatos com os supervisores das escolas e para definir junto com eles em reuniões semanais com os alunos e professores da rede. Tudo planejávamos no semestre anterior. Os temas, os eixos geradores, as práticas, os trabalhos de campo. Em função dessas escolhas, desses projetos, quais eram os referenciais teóricos que iríamos ler para nos embasarmos nos nossos planejamentos. Eu coordenava esse primeiro eixo, chamado de planejamento. Era obrigatório ter um encontro comigo semanal e eu fazia questão de não faltar. [...] Eu reunia com eles semanalmente junto com os alunos para planejarmos juntos. Eles tinham um tema, por exemplo a água na escola. Decidíamos que esse semestre

trabalharíamos a água. Seria a política da água, água e meio ambiente, água e questões sociais, enfim. [...] Esses professores supervisores eles planejavam e elaboravam os planos de aula junto com nossos alunos do PIBID. Eu junto acompanhando em um encontro semanal. E os supervisores também liam todos os textos teóricos que a gente apresentava e discutia. Esse eixo de planejamento que eu coordeno envolvia desde as relações do aluno no contato com a escola, observação, até as reuniões na universidade de planejamento, os seminários de discussões e as apresentações dos planos de aula. Nenhum aluno do PIBID ia para escola sem ter apresentado para o grupo coletivo como ele planejou (PROF. HEITOR, 2016).

Nesse subprojeto especificamente haviam três coordenadores pela quantidade de bolsistas, e cada coordenador era responsável por um eixo formativo. O professor ainda destaca o financiamento que o MEC enviava para o projeto e que depois deixou de enviar, encarando como gasto a formação dos professores. O professor Heitor continua descrevendo o funcionamento:

[...] Tinha também o eixo das oficinas. Eu estou convencido de que um dos maiores erros que nossos alunos, e nós da Geografia em geral temos é sobre a Cartografia, como ensinar cartografia. Bom, nós temos lá no departamento de Geografia um professor que está para se aposentar, ele é o cara da Cartografia! Ele trabalha a mais de 30 anos com cartografia voltada para licenciatura, ele tem um laboratório da cartografia, ele era o coordenador desse eixo para tratar dos temas de cartografia. Ele era responsável pelas oficinas práticas de cartografia. O PIBID tinha dinheiro, ou seja, o MEC mandava dinheiro para nós construirmos nossos recursos didáticos. [...] Depois eles iam na oficina de Cartografia construir jogos e recursos didático para depois usarem no planejamento deles na escola. Faziam questão de fazer discussão teórica, planejamento e construir o objeto para aplicar na prática. E tinha um outro eixo que era o eixo de leitura e produção textual. Não dávamos conta de fazer tudo. Então, tinha um professor responsável por ler os PCN com eles. De fazer toda uma discussão teórica a respeito de vários artigos de Geografia voltados para o ensino, de fazer a análise do livro didático na escola. Esse terceiro eixo buscava uma discussão. No final de cada ano nós trabalhávamos todos os textos e trabalhos nacionais. E no final de cada ano, cada aluno ou dupla de aluno tinham que terminar um artigo para publicar nos encontros estaduais de Geografia, uma aluna viajou para o Rio Grande do Sul, tudo custeado pelo PIBID para apresentar trabalhos nos encontros nacionais de Educação. Uma outra aluna foi para o Chile apresentar trabalho. Por isso que eu te digo que o PIBID potencializa a formação de professor. Envolve a questão de planejamento, ensino e prática, aproxima o aluno da Universidade da escola. Ele potencializa a ação do pesquisador e produção textual que eles faziam. Por isso que eu te digo, o PIBID para mim é um programa magnífico. E essa é a estrutura do PIBID que mostra a concepção que eu tenho como professor (PROF. HEITOR, 2016).

Tendo como base a narrativa do professor, podemos identificar diversos saberes que o PIBID promove e movimenta na formação dos futuros professores. Saberes esses que são

essenciais para a atuação do licenciado de Geografia na escola, além dos saberes docentes, pedagógicos, profissionais e disciplinares. Ainda é possível notar outros dois saberes a partir desse relato, que são os curriculares e os experienciais. Os saberes curriculares correspondem a “[...] discursos, objetivos, conteúdos e métodos a partir dos quais a instituição escola categoriza e apresenta os saberes sociais por ela definidos e selecionados como modelos da cultura erudita e de formação para a cultura erudita” (TARDIF, 2014, p. 38).

Na explanação do professor Heitor, quando ele afirma que o PIBID da sua universidade tem um eixo voltado para a leitura de referenciais teóricos, artigos, documentos e leis, voltados para o ensino da Geografia, são os saberes curriculares que são apresentados aos discentes da licenciatura. Sobre experienciais, temos que:

[...] os próprios professores, no exercício de suas funções e na prática de sua profissão, desenvolvem saberes específicos, baseados em seu trabalho cotidiano e no conhecimento de seu meio. Esses saberes brotam da experiência e são por ela avaliados. Eles incorporam-se à experiência individual e coletiva sob a forma de *habitus* e de habilidades, de saber-fazer e de saber – ser. Podemos chamá-los de saberes experienciais ou práticos (TARDIF, 2014, p.39).

Entre os saberes elencados pelo pesquisador Tardif, os saberes experienciais talvez sejam os mais difíceis de discutir na perspectiva do PIBID, ao mesmo tempo em que são os mais caros. Entendendo que o autor usa a categoria defendida por Bourdieu do *habitus*, que de forma bem simples, podemos entendê-los como a capacidade de unir a realidade exterior com a realidade individual. Nesse sentido, seria a forma como o bolsista de iniciação à docência concilia as suas experiências passadas com o que a escola traz de novo para ele a partir da prática, incorporando comportamentos e atitudes reconhecidas pelo campo, pelos pares. Mas qual seria o *habitus* incorporado pelo bolsista? A influência do seu supervisor? Do seu coordenador de PIBID? Dos seus colegas de PIBID? Ou dos outros professores da escola? Temos, nesse ínterim, a dificuldade de definir o saber experiencial no PIBID, visto que o saber-fazer não está sabido, mas está sendo construído, está sendo moldado e, ao mesmo tempo, influenciado por diversas forças sociais que cunham esse novo professor. Tardif (2014) esclarece melhor o saber experiencial quando amplia o conceito afirmando que:

Pode-se chamar de saberes experienciais o conjunto de saberes atualizados, adquiridos e necessários no âmbito da prática da profissão docente e que não provêm das instituições de formação nem dos currículos. Estes saberes não se encontram sistematizados em doutrinas ou teorias. São saberes práticos (e não da prática: eles não se superpõem à prática para melhor conhece-la, mas se integram a ela e dela são partes constituintes enquanto prática docente) e

formam partes um conjunto de representações a partir dos quais os professores interpretam, compreendem e orientam sua profissão e sua prática cotidiana em todas as suas dimensões. Eles constituem, por assim dizer, a cultura docente em ação (TARDIF, 2014, p. 49).

O PIBID, ao lançar o aluno da licenciatura na Educação Básica, apresenta-lhe uma rede de sujeitos com a qual ele passará a ter contato cotidiano, o que gerará reflexos em sua formação. Nessa rede que a escola traz consigo estão os alunos da Educação Básica, os professores da escola, os coordenadores pedagógicos, os pais e mães de alunos, os funcionários da secretaria, cozinha e outros setores escolares, e, por fim, o diretor. Desde os primeiros semestres na universidade, o discente entrará em contato com essa rede e estabelecerá diversas relações que formarão o seu saber-ser. O licenciando inicia sua atividade docente muito cedo. Sobre a atividade docente, Tardif (2014, p. 49- 50) afirma que “é realizada concretamente numa rede de interações com outras pessoas, num contexto onde o elemento humano é determinante e dominante”. Esse contato precoce ajuda o bolsista ID a elaborar pensamentos e comportamentos sobre que tipo de professor ele quer ser e como ele quer ensinar.

Ainda sobre isso, mais precocemente, os alunos da graduação, ao estarem em contato direto com a prática, serão capazes de conduzir melhor sua formação inicial, vendo a partir das disciplinas e das teorias apresentadas pela universidade quais são mais relevantes para sua formação profissional e quais são importantes para sua formação pessoal, bem como ele passa entender os limites de sua formação, vendo muitas vezes que a teoria e a prática se distanciam em determinados pontos.

O Programa de Iniciação à Docência antecipa, de certo modo, o processo formativo o *habitus* que o professor desenvolve geralmente nos primeiros cinco anos que exerce sua profissão. Com o PIBID, essa formação de aprender sobre como ser professor, as mazelas, os sucessos, as dicas, as experiências que funcionam e as que não dão tão certo aparecem nesse momento, muitas vezes de forma mais intensa que o estágio supervisionado, até pelo tempo e intensidade de envolvimento que se dá entre bolsista e escola.

Para entender um pouco sobre o *habitus* de como ser professor que o estudante começa a desenvolver, muitos coordenadores compararam os bolsistas do PIBID com os que não são do programa, e ficam claras algumas questões: o bolsista PIBID desenvolve-se pesquisador mais rápido e mais facilmente, e, quando ele vai fazer sua pesquisa de final de curso, já se enxerga como professor, com maior desenvoltura, e possui melhor desempenho no estágio supervisionado.

Sobre essas questões, a professora Tarsila conta-nos que:

Então quando o aluno chega no PIBID, ele tem um projeto para ele desenvolver, então ele vai fazer leituras extraclasse, atividades de fichamento, de análise, de produção de texto, de discussão e isso tudo irá refletir na sua própria prática. Então o hábito de escrever, de relatar, de fazer narrativa, de fazer fichamentos são atividades que melhoram tanto a leitura quanto a escrita. E como ele tem acompanhamento, no caso do nosso projeto, do PIBID de Geografia ele tem, ele sabe que ele vai ter que produzir coletivamente com orientação tanto do professor, quanto do coordenador, quanto do supervisor um artigo. Então as limitações, as correções que o coordenador tem com ele, o contato pedagógico, a orientação, a aproximação vai fazer uma diferença, que quando eles chegam nos trabalhos monográficos de Trabalho de Conclusão de Curso, ele já passou por essa experiência e a torna mais simples. Então é um exercício que influencia diretamente não só qualidade da educação, na educação básica quanto na própria universidade, dentro da sala de aula. Ele tem um rendimento melhor, eles relatam, quando a gente vai fazer as entrevistas eles falam assim: eu tenho interesse no PIBID, professora, porque eu vejo que os alunos que estão no PIBID eles falam com maior fluência, eles apresentam o seminário com mais tranquilidade, eles têm um desenvolvimento muito melhor, tem uma produção melhor, então não é só o Pibidiano que dá esse relato, mas aquele que está fora do programa enxerga no outro uma melhoria que ele não tem, por quê? Porque ele teve um acompanhamento diferenciado, porque são as reuniões de acompanhamento e de planejamento que são constantes durante a semana. Então assim, aquela prática, aquele exercício que ele vem fazendo durante toda semana, vai trazendo para o aluno um resultado melhor (PROF. TARSILA, 2018).

A professora Tarsila deixa claro, assim como o professor Heitor descreveu anteriormente, que as habilidades de leitura, escrita e interpretação depois do PIBID mudaram consideravelmente em relação aos demais discentes da graduação. Esse processo irá refletir na formação do professor, mas também do pesquisador, que agora consegue mais facilmente manipular e entender teorias, além de interpretá-las e utilizá-las em sua pesquisa. Já o professor Vincent fala sobre a diferença que existe na prática como professor do aluno que participa do programa e aquele que não participa.

Eu sou professor de estágio supervisionado, e eu vejo a diferença dos Pibidianos, na hora de planejar, de construir uma aula, eles já sabem o que é objetivo, o que é recurso didático, como utilizar um livro didático, como elaborar uma aula interessante. O aluno que não vem do PIBID tem muito mais dificuldade e medo, o Pibidiano já se porta como professor, a desenvoltura em sala de aula, é totalmente diferente, porque ele desde o primeiro semestre já conhecia aquele espaço, já está familiarizado, eu consigo ver em muitos, características minhas, de colegas e de supervisores, na hora de dar aula, eles copiam ideias e se inspiram em outros professores, isso porque desde muito cedo eles já estavam na prática da sala de aula (PROF. VINCENT, 2018).

Nas narrativas dos coordenadores sempre vinham à tona essa diferença sobre os bolsistas ID quando se tratava da relação deles com a profissão docente ou com a pesquisa em Educação. A identidade do bolsista vai sendo construída como professor já no início de sua formação na universidade. A identidade profissional para ser definida precisa de tempo e práxis por parte do trabalhador, mas, nesse caso, ela já começa a ser modelada ainda como estudante. O bolsista ID, ao presenciar os supervisores, vai analisando e decidindo por quais escolhas irá optar ou não em sua prática quando chegar a hora de ser trabalhador da Educação.

Tardif (2014) destaca que o tempo é uma categoria relevante para entender como a identidade profissional do trabalhador é construída, no caso de um programa como o PIBID, que traz a prática docente para os primeiros anos da universidade. Esse tempo se alonga e, quando chega a hora do estudante se vestir de profissional, as roupas lhe cabem mais confortavelmente do que aqueles que não tiveram essa experiência anterior na sala de aula.

4.2 O saber de imersão: o conceito produzido a partir do PIBID

Para se tornar professor, o bolsista ID, ao longo da sua formação e do PIBID, vai acessando diversos saberes: ele já traz para essa experiência os saberes pessoais e os saberes provenientes do seu período na escola como aluno da Educação Básica, mas com o PIBID ele começa a mobilizar os saberes referentes à sua formação profissional, saberes esses desenvolvidos no cotidiano da sala de aula da licenciatura, nos congressos, laboratórios, aulas de campo e nos programas de formação. Ou seja, para Tardif, os saberes gerados pelo PIBID são os mesmos gerados pela sala de aula da universidade, são os “saberes provenientes da formação profissional para o magistério” (TARDIF, 2014, p. 63).

Mas, como visto pelas falas dos coordenadores, existem saberes que o PIBID mobiliza que não são os mesmos propostos pela sala de aula da licenciatura, visto que a maioria dos coordenadores afirmam que o bolsista ID possui saberes, posturas, formação e conhecimentos diferentes daqueles que não tiveram a experiência do programa de iniciação à docência. Dessa forma, é preciso entender que saberes específicos são gerados pelo PIBID?

Durante toda a pesquisa um fato que nos chamou atenção é o tempo, pois o PIBID possibilita mais tempo entre o bolsista e a oficina do seu futuro ofício. Isso, ao final do curso de graduação, impacta diretamente na identidade profissional que ele já carrega consigo antes mesmo de receber o primeiro salário já como professor. Levando em conta que o bolsista pode ficar até 24 meses no projeto, sendo que alguns ficaram até mais que esse período, e tendo que se dedicar mais ou menos 12 horas semanais, isso gera uma formação com

experiência de sala de aula de um total de 1.000 horas de experiência. Nessa perspectiva, o licenciando do PIBID se forma tendo 1.000 horas de PIBID e mais 400 horas de estágio supervisionado. Logo, os saberes da experiência e da identidade profissional já foram construídos em certa medida antes mesmo dele se tornar professor.

É por isso mesmo que esse aluno da licenciatura passa a estabelecer com a escola que ele está envolvido mais que uma relação de bolsista que vai até ela para aprender. Passa a existir uma relação mais profunda, e de contato constante com a realidade escolar, o que desenvolve nesse estudante sentimentos, conexões e saberes específicos que são movimentados durante o PIBID. Sobre essa relação com a escola, o professor Benedito relata que:

O aluno não chega na graduação cru, ele esteve na escola antes de entrar na universidade. Ele esteve com o olhar de aluno e agora ele vai estar com um olhar de um estudante, que se pretende se tornar um professor. Então é um outro olhar. E a escola é isto, ela vai dar esta possibilidade do aluno conhecer os saberes acadêmicos e os conteúdos disciplinares, ele tem a possibilidade de ver a realidade da escola. Não é só uma perspectiva de observação, porque com o PIBID, o aluno, ele não é só um observador do processo de ensino e aprendizagem do professor, ele também participa, ele é um protagonista. Então ele vai ter a possibilidade de dialogar com este professor supervisor, escolher temas, escolher atividades e desenvolver atividades. A aplicação dele que na verdade não colocamos sob a responsabilidade desse aluno em formação, sempre é do professor. Mas ele está sempre apoiando, no auxílio, participando, construindo junto. Então acho que uma das coisas principais é que ele que ele começa a aprender, é esse exercício de grupo e coletivo, ele tá dialogando com o professor na universidade, com o coordenador e dependendo da atividade que ele vai propor, talvez há necessidade de dialogar especificamente com o professor de determinada área. Então se a atividade é de cartografia, então ele vai falar com esses professores que têm essas especificidades e, fora isso, ele está conversando com os seus colegas que participam, porque no nosso caso, por exemplo, são 12, 13 alunos. Então é sempre essas propostas, elas são dialogadas neste conjunto incluindo as professoras supervisoras. Então eu acho que o principal ganho é ele saber que ele vai ter que trabalhar coletivamente, então ele não escolhe sozinho. Não é aquele professor isolado, que ele decide então sozinho qual estratégias de ensino, na verdade é um trabalho coletivo. Então eu acho que esse é o principal ponto de aprendizado do aluno do PIBID (PROF. BENEDITO, 2016).

Muitos bolsistas se integram às atividades extraescolares, passam a lutar pelas demandas da escola, passam a conhecer histórias de vida de alunos e professores da Educação Básica, e a se envolverem psicologicamente e politicamente com aquele espaço. Esses processos produzem afetividade e contato direto com os sujeitos e espaços da Educação Básica. Por isso, defendemos aqui um saber específico para programas que propõe esse

mergulho na realidade escolar por uma longa duração de tempo, que denominamos de **saber de imersão**.

As pesquisas de Tardif (2014) centram seu objeto de estudo e cunham os saberes analisando professores iniciantes, ou seja, professores que estão recém-formados e que são investigados com a experiência de até cinco anos de formação. O autor utiliza muito do termo trabalho docente em suas obras:

[...] o trabalho docente não acontece senão através dos quadros organizacionais e dos processos temporais dos quais não é mais que o produto ou o resultado objetivo; ele possui também sua própria dinâmica interna, que provem principalmente do fato de ser uma atividade com finalidades orientadas por objetivos (TARDIF, 2015, p. 13)

No caso do PIBID, é difícil determinar que os bolsistas de iniciação à docência desenvolvam o trabalho docente cunhado por Tardif (2015), pois os bolsistas não trabalham; eles experimentam o trabalho. Nesse sentido, os investigados da tese ainda não são formados e a experiência está acontecendo no momento em que eles são imersos na escola a partir das ações dos subprojetos. Por entender essa especificidade com que se dá o programa de iniciação à docência é que propomos o **saber de imersão**.

Imergir traz a ideia de afundar, entregar, introduzir, penetrar, mergulhar. É mergulhando na Educação Básica que o bolsista ID descobre e movimenta diversos saberes que o formam para a profissão docente; mesmo sem ainda ele ser docente profissional. Essa entrega ao cotidiano da escola e a relação profunda e afetiva com os sujeitos da Educação Básica vão se mobilizando no licenciando a partir da observação do trabalho do supervisor, das relações afetivas estabelecidas com alunos, da vivência pelos corredores e salas de aula da escola, da participação em projetos que a escola e o PIBID propõem, das viagens para apresentar trabalhos em eventos e da escrita e leitura de artigos e teorias - saberes que o licenciando vai descobrindo e concretizando aos poucos. A prática e a experiência vão promovendo desse futuro professor sentimentos, conhecimentos, valores e práticas que modelarão. Para entender melhor sobre esse **saber de imersão**, o professor Benedito, em sua prática como coordenador relata que o bolsista do PIBID, apresenta características diferentes dos que não são bolsistas. Sobre isso ele afirma,

Só os que estão realmente envolvidos no PIBID, eu acho que é algo positivo, é algo a mais na formação inicial, pois eles têm a possibilidade de ter esse desenvolvimento desses conteúdos pedagógicos, que estão sendo construídos na própria escola. Então o olhar do ensino e aprendizagem é diferente, ele vai se tornar um educador de fato, e não vai ser só um professor, eu acho que

ele vai ter um cuidado especial. O aluno para o pibidano terá outro significado, apesar do professor ter que ministrar muitas aulas, na sua carreira profissional, o professor da escola pública, às vezes ele tem muitos alunos, mas eu acredito que esse licenciando que passou pelo PIBID, apesar desse número, desse excesso de alunos que ele tem, este futuro professor não achará que seu aluno é apenas um número, na verdade vai ser um aluno, uma pessoa. O pibidiano terá uma postura diferente em sala de aula, pois ele já terá uma experiência acumulada que os outros não têm (PROF. BENEDITO, 2016).

Com o PIBID, a docência passa a fazer parte do dia a dia do licenciando mesmo ele ainda não sendo docente profissional. Por isso a necessidade de cunhar um conceito que dê conta desse saber que aqui foi encontrado na prática do programa. Ao finalizar sua graduação e o PIBID, o futuro professor encontrará no exercício de sua profissão saberes que ele mobilizará nos primeiros anos, e trará outros já mobilizados durante o PIBID.

O bolsista começa a participar do cotidiano da escola nos primeiros anos de licenciatura, nesse contexto, ele vai vivenciando a práxis educativa e pesquisando a mesma desde o início do curso, no espaço da escola e da universidade o licenciando vai cunhando sua identidade profissional, conhecendo as dificuldades salariais dos supervisores, os problemas políticos da docência, a falta de verbas e políticas públicas para educação, a importância da inclusão escolar, o papel político da universidade na defesa de uma educação pública e de qualidade; vai buscando uma formação teórica sólida a partir dos textos e pesquisas desenvolvidas nos grupos de estudos, vai desenvolvendo e aperfeiçoando metodologias e utilizando linguagens diferenciadas de ensino, ainda, aos poucos vai percebendo em si conceitos essenciais de justiça social e combate às desigualdades quando atua na escola pública, começa a conhecer sua carreira profissional e os embates para defesa da profissão docente. Esses e outros saberes vão sendo concretados na identidade profissional do bolsista, e quando da sua formatura ele já chega ao final do curso com vários desses e outros saberes estruturados, a ponto de se reconhecer como professor após quase quatro anos de imersão na carreira docente.

Além do saber específico produzido pelo PIBID, que aqui defini como **saber de imersão**, há saberes também específicos para o professor de Geografia. Sobre esse professor de Geografia:

[...] Deve haver uma postura que supere a visão positivista da Geografia e também do ensino. A competência do profissional é algo que exige uma formação holística, o que supõe o conhecimento e a apropriação dos referências teóricas fundamentais, o domínio do método da ciência com que trabalha e a possibilidade de saber escolher as técnicas como estratégias

operacionais adequadas. Além disso, ter acesso às informações, ao conhecimento historicamente produzido e, principalmente, saber como recuperá-los, organizá-los e como usá-los. Isso quer dizer que, muito além do treino técnico, é preciso instrumentalizar o estudante para que, como profissional, tenha as ferramentas necessárias, saiba como usá-las e, principalmente, compreenda o sentido social do seu uso (CALLAI, 2013, p. 108 - 109).

O futuro professor de Geografia necessita romper com a Geografia positivista e compreender o pensamento crítico para desenvolver uma Geografia reflexiva em sua sala de aula - um novo olhar geográfico deve ser a tônica desse profissional que irá lecionar. Sobre esse olhar geográfico, temos que,

[...] deve ser construído ao longo do processo de formação do profissional, sempre se perguntando a respeito da contribuição que a análise geográfica pode dar à interpretação da realidade, à análise das questões que envolvem a sociedade e, também, à construção de proposições para essa sociedade, uma vez que é fundamental pensar o futuro. A formação do profissional deve dar conta da dimensão prospectiva, pois os alunos de hoje serão profissionais de amanhã e ao formá-los com parâmetros de hoje já estamos em atraso (CALLAI, 2013, p. 109).

O PIBID, em certa medida, apresenta ao futuro professor esse olhar geográfico já durante a graduação. Ao estar na sala de aula aprendendo com o supervisor, experimentando novas metodologias e desenvolvendo as teorias geográficas debatidas na universidade, o bolsista tem em tempo real a chance de experimentar o que conseqüentemente aguçar nele o olhar geográfico mais crítico, reflexivo e emancipador.

Os saberes da docência defendidos por Pimenta (2012) são os saberes da experiência, do conhecimento e os saberes pedagógicos. Analisando o PIBID, agora pela teoria de Selma Pimenta (2012), vemos que, da mesma forma que Tardif (2014) apresenta, existem saberes específicos do programa que estão para além dessas teorias. Mas que são teorias que podem facilmente ser aplicadas ao estudo do PIBID por se entender que elas discutem formação de professores, identidade profissional e saberes que são temas vistos na execução do programa.

Como afirma Pimenta (2012), quando chegam à universidade, os discentes da graduação já têm conhecimentos sobre o que é ser professor, pois eles estão vindo de escolas em que eles também eram alunos e muitos trazem saberes da experiência, mas esses saberes não bastam para uma construção sólida da identidade profissional. O PIBID, por sua vez, como um programa de formação, apresenta para o bolsista o saber da experiência na prática a partir do momento em que ele se relaciona com outros professores, com textos de teóricos e com as ações do programa que lhe proporcionam a reflexão a partir da prática.

Como afirmou Raffestin (1993), conhecimento é poder. Nesse sentido, o bolsista precisa conhecer e se apropriar dos conhecimentos necessários para sua formação e consequente prática quando ele for professor, principalmente entendendo que conhecimento e informação são diferentes. Hoje em dia, com a sociedade técnica científica informacional, definida por Santos (2004), a informação está ao alcance de quase todos a partir da *internet*. Os alunos da Educação Básica acessam a informação facilmente e a todo momento, mas, e o conhecimento? Este é um saber do professor, já que cabe ao professor lançar o olhar geográfico ou crítico sob a informação. Essa é a necessidade, inclusive, de se ter um professor em sala de aula, para que ele com seus conhecimentos organize as informações que chegam aos seus alunos.

O último saber no qual Pimenta (2012) define para o professor é o saber pedagógico. A autora explica que:

Na história da formação dos professores, esses saberes têm sido trabalhados como blocos distintos e desarticulados. Às vezes um sobrepõe-se aos demais, em decorrência do status e poder que adquire na academia. Época houve do predomínio dos saberes pedagógicos – em que se destacavam os temas do relacionamento professor-aluno, da importância da motivação e do interesse dos alunos no processo de aprendizagem, das técnicas ativas de ensinar. Época em que a pedagogia, baseada na ciência psicológica, se constituiu como uma psicopedagogia. Outras vezes, foram as técnicas de ensinar o foco da pedagogia, que, então, se constituiu em uma tecnologia. Em outras épocas, assumiram poder os saberes científicos, aí ganha importância a didática das disciplinas, pois entende-se que o fundamental no ensino são os saberes científicos. Os saberes que, parece, menos ganharam destaque na história da formação de professores foram as da experiência (PIMENTA, 2012, p. 26).

Pelo que vimos, os saberes definidos por Pimenta (2012) aparecem em diversos momentos do PIBID. Logo, não se pode separar o PIBID da formação de professores, muito menos dos saberes que são movimentados nesse processo. Hoje, o PIBID e a formação de professores estão imbricados em uma relação simbiótica em que os saberes de um se misturam aos saberes e conhecimentos do outro; as teorias de um emanam para prática do outro, e vice versa. Assim, podemos, de fato, perceber que na história brasileira da formação de professores o PIBID tem se tornado um marco histórico, principalmente porque partimos que o **saber de imersão** surge no e pelo PIBID, já que a experiência com o programa tem se revelado em um processo formativo diferenciado dos outros processos existentes na universidade.

4.2.1 A concepção de cidadania nos e dos professores de Geografia

[...] A força da alienação vem dessa fragilidade dos indivíduos, quando apenas conseguem identificar o que os separa e não o que os une (SANTOS, 2003, p. 93).

A cidadania está vinculada, desde sua gênese, na Grécia Antiga, à ideia de coletividade. O conceito foi sendo modificado e debatido desde a Grécia até os dias atuais de diversas formas e sob diferentes perspectivas, mas sempre tentando superar a dicotomia individual de construção da cidadania, para uma luta e construção coletiva em sua totalidade.

Essa categoria alçou os diversos níveis de discussão em diversas ciências e muitos teóricos têm se debruçado sobre o conceito e refletido sobre o que ele representa e em que contextos deve ser utilizado. É possível encontrar diversas análises e raízes teóricas para a categoria cidadania. Por isso, primeiramente precisamos entendê-la, para depois relacionarmos aos saberes relativos à cidadania que são construídos no PIBID.

Ao analisar os projetos do PIBID de Geografia, nos chama a atenção a quantidade de subprojetos que abordam o tema cidadania em suas ações. É corriqueiro encontrar a palavra cidadania sendo descrita e concebida em diferentes pensamentos e perspectivas. Por isso, decidimos abordar essa categoria na tese, por entender que, durante o campo e a tabulação dos dados, esse conceito emerge como algo importante a ser investigado e analisado. Mas, afinal, de qual cidadania estamos falando?

No livro intitulado “Escola Cidadã” o professor Gadotti começa apresentando uma densa reflexão quanto à categoria cidadania. Chega a dizer que, na atualidade a palavra cidadania vem “[...] tornando-se uma palavra perigosamente consensual, um envelope vazio no qual podem tanto caber os sonhos de uma sociedade de iguais, uma sociedade de direitos e de deveres, quanto uma sociedade dividida por interesses antagônicos [...]” (GADOTTI, 2000, p. 05). Ou seja, na cidadania se cabe de tudo e, conseqüentemente, não se tem nada. Essa complexidade do conceito é ainda discutida pelo autor quando afirma que, “[...] com a ampliação dos direitos, nasce, também, uma concepção mais ampla de cidadania” (Ibidem, p. 01).

Em uma mesma perspectiva, mas de forma diferente, o geógrafo Milton Santos (2007), em seu livro “O espaço do cidadão”, traz a concepção em que cidadania é um aprendizado social, modificado durante a história. O autor enfatiza que, na sociedade capitalista, o que se tem atualmente são consumidores e não cidadãos, ou seja, a ideia de que

quem pode consumir é cidadão; logo, quem não consome fica à margem desse processo e não é considerado cidadão. Santos (2008) ainda afirma que cidadão, no Brasil, é somente a classe detentora do capital, pois aquela que não o tem só lhe resta os deveres da cidadania. Ele ainda tece uma crítica sobre a elite brasileira, que deseja sempre os privilégios, ou seja, apenas os direitos do conceito de cidadania e não os deveres - estes são deixados para os que não são cidadãos, ou seja, os pobres.

Durante a pesquisa, em cerca de 48%⁷⁷ dos subprojetos analisados a palavra cidadania aparecia de alguma forma, muitas vezes em ações que propunham reflexões e atividades que promovessem a cidadania. A ideia de cidadania está imbricada com a de instrução e por isso aparece tanto nos projetos: “ [...] é verdade que o conceito moderno de cidadania é impensável sem o de instrução” (TARDIF, 2015, p. 07). No subprojeto de Geografia da PUC de São Paulo aparece a seguinte ação:

Geografia como promotora da cidadania. Detalhamento Este processo destacará a importância das diferenças culturais entre distintos grupos humanos e como essas diferenças são perceptíveis na forma como esses grupos (re)produzem o espaço. Nesse sentido entende-se a construção da cidadania como amplo processo de reflexão/aprendizado que orienta ações e escolhas conscientes. A proposta é exercitar com os alunos da escola pública os passos da pesquisa geográfica e da educação em Geografia no âmbito da Geografia Humanista (PIBID DE GEOGRAFIA, PUCSP, 2013).

Nesse sentido, a ação do subprojeto propõe uma cidadania que seja um processo de “reflexão/aprendizado que orienta ações e escolhas conscientes”. Nessa perspectiva, o que o subprojeto de Geografia traz é uma ideia da categoria vinculada aos direitos e deveres. Na classificação de Tonet (2005) seria uma perspectiva liberal de cidadania. Sobre essa ideia, entende-se que, a

[...] perspectiva liberal parte da ideia de que o indivíduo precede ontologicamente a sociedade e de que a natureza essencial desse indivíduo é egoísta, competitiva. A desigualdade social seria uma decorrência inevitável dessa natureza, competindo ao Estado, com seus vários instrumentos, impedir os seus excessos (TONET, 2005, p. 473).

No subprojeto da Universidade Estadual de Feira de Santana (UEFS) também podemos notar uma preocupação em abordar o tema cidadania a partir do PIBID. Na verdade, todos os projetos da UEFS traziam em suas ações as mesmas ideias, sendo uma proposta de todos os subprojetos das licenciaturas a de trabalhar a cidadania da seguinte forma:

⁷⁷ Esse número foi encontrado a partir do total de subprojetos analisados, retirando a porcentagem daqueles que utilizavam o termo cidadania em seu escopo teórico.

Estudos sobre Escola, Educação, Ética e Cidadania.

Detalhamento Estudos e reflexões, em articulação com outros subprojetos, sobre as funções sociais da escola e o papel do professor na contemporaneidade. Incentivo à participação no curso de formação A escola e suas vicissitudes, carga horária de 08h, a ser promovido pelo PIBID-UEFS. Promoção de diálogos interativos entre as comunidades escolares parceiras e a Universidade, sobre temas como: Ética; Direitos e Deveres Sociais; Sustentabilidade; Qualidade de Vida; Saúde, Etc. Projetos e Planejamentos coletivos (PIBID DE GEOGRAFIA, UEFS, 2013).

Na universidade em questão essa ação aparece não somente no subprojeto de Geografia, mas em todos os subprojetos, incluindo um subprojeto interdisciplinar de Geografia e História. A ação, pelo que parece, partiu da coordenação geral do PIBID – UEFS, e aborda a cidadania a partir de uma formação que será oferecida aos alunos da licenciatura a partir da discussão de temas relevantes para a sociedade.

Ao questionar alguns coordenadores sobre cidadania, assim como sobre os projetos, eles traziam diferentes ideias e concepções sobre o tema. A professora Anita (2017) afirmou que, para ela, cidadania era “ [...] um exercício de ter direitos, de conhecer esses direitos e de exigí-los. E também é um exercício de saber quais são os seus deveres e da necessidade que tem de cumpri-los”. Como afirmou Tonet (2005), a ideia de cidadania liberal está concebida na discussão de direitos e deveres, e parte da concepção de que os direitos e deveres são conquistas individuais e não coletivas. Manzini-Covre, no seu livro “O que é cidadania?”, traz a seguinte reflexão sobre a recorrente ideia de direitos e deveres,

Façamos uma primeira aproximação. O que é ser cidadão? Para muita gente, ser cidadão confunde-se com o direito de votar. Mas quem já teve alguma experiência política — no bairro, igreja, escola, sindicato etc. — sabe que o ato de votar não garante nenhuma cidadania, se não vier acompanhado de determinadas condições de nível econômico, político, social e cultural (MANZINI-COVRE, 1996, p. 09).

O exercício da cidadania na sociedade capitalista, como afirmou Santos (2008), está diretamente vinculado ao poder econômico. No Brasil, por exemplo, o a cidadania não chega para todos, e Manzini-Covre (1996) deixa claro que apenas votar não garante isso. A concepção de cidadania liberal, centrada na luta individual, transforma o ser humano em um agente egoísta, por se ver separado da sociedade. Como definiu Marx, o “[...] indivíduo separado da comunidade, confinado a si próprio, ao seu interesse privado e ao seu capricho pessoal” (MARX, 1996, p. 58) caracteriza-se como o atual cidadão.

A prática cidadã para Manzini-Covre (1996) e Santos (2003) são mais profundas e se aproximam muito da ideia de Tonet (2005) quando este classifica a cidadania a partir da perspectiva da esquerda democrática - uma cidadania que rompe com a cidadania liberal focando na sociedade e não no indivíduo. Sobre esse conceito, ele aprofunda afirmando que:

A perspectiva da esquerda democrática parte da ideia de que cidadania é sinônimo de socialidade e de que as formas concretas da cidadania seriam apenas manifestações datadas daquela “condição humana” essencial. Vale notar, no entanto, que o próprio Aristóteles deixa claro que cidadania pertence à dimensão da política e de que esta admite como natural a desigualdade social. Neste pensamento, em nenhum momento está presente a questão de uma ruptura radical entre a forma do trabalho e a forma da sociabilidade. Exatamente porque a problemática do trabalho, como fundamento ontológico do ser social, não se faz presente (TONET, 2005, p. 473).

Nesse sentido, a noção de cidadania ganha uma ideia mais ampla do que a categoria de cidadania liberal, rompe com o discurso de direitos e deveres, e deixa de focar no indivíduo para focar na sociedade como sinônimo de socialidade. As relações de poder ficam claras, mas na crítica do autor elas não se rompem, e fica perceptível que estão vinculadas à dimensão política. Sobre essa dimensão política, um coordenador do PIBID de Geografia descreve sua ideia de cidadania:

Cidadania? Tem a ver com o sentimento de pertença. De que aquilo lá é meu. Tudo que é público é nosso: a rua, calçada, placas, paradas de ônibus, a Universidade, a estrutura da Universidade. [...] Acho que falta no brasileiro o sentimento de pertença ao meio. Acho que cidadania é o indivíduo integrado no meio, fazendo parte dele, como se fosse importante para aquele meio, seja o bairro, a cidade, a universidade, em diferentes meios. Acho que a concepção de cidadania exige do indivíduo maturidade. E é uma maturidade histórica, não é uma maturidade de idade. [...] É uma concepção minha e eu acho que nós temos que amadurecer isso ainda. Haja vista os inúmeros casos de vandalismo nas escolas. Que invadem as escolas e roubam os computadores. Não são os próprios moradores das comunidades que às vezes fazem isso? Que sentimento de pertença ou cidadania tem esse indivíduo tem em relação à escola. Onde o próprio filho, ou irmão, ou ele mesmo tem estudado. Acho que a sociedade brasileira, de uma forma geral está doente em relação a isso. Precisaria re-significar seu conceito de cidadania. Mas também é uma forma que encontrou para reivindicar seus direitos. Embora eu não ache que seja o melhor caminho. Então, cidadania para mim é sentimento de pertença, é amadurecimento como sociedade para valorizar tudo que nós temos de público (PROF. HEITOR, 2017).

Tendo como base a ideia exposta pelo professor coordenador do PIBID, fica claro que ele compreende que a noção de cidadania precisa ser mais bem discutida e refletida. Como ele afirmou, é necessário amadurecer melhor essa ideia. Nessa perspectiva, o professor vincula a

ideia de cidadania com pertença e discute a relação do indivíduo com o patrimônio público e privado. Nessa fala, fica explícita a ideia de cidadania enquanto direitos e deveres. No caso, o professor alerta sobre os deveres dos cidadãos em relação à preservação do patrimônio público.

Nem todos os coordenadores vinculam a cidadania a essa ideia de política e Estado, defendida por Santos (2008). Muitos a discutem no campo do direito e dos deveres, vinculada à ideia de justiça social, o que, de forma indireta, faz emergir o papel do Estado nessa concepção - como é o caso de Cândido (2016), professor coordenador do subprojeto do PIBID na região Sudeste do país:

Para mim cidadania, ela está relacionada com a ideia de justiça social. A ideia de direito e também a ideia de deveres, então eu acredito que todo sujeito tendo vivido junto de um conjunto social, ele tem os direitos e também tem deveres. O problema na realidade que a gente vive, é que muitas vezes os direitos, eles são bastante negados e os deveres, eles são bastante cobrados. Então quando eu falo de direito, eu estou falando do acesso à educação, eu estou falando do acesso à saúde, do acesso à segurança, do acesso ao lazer, do acesso à qualidade de vida. Enfim, eu acredito que isso que seja cidadania. A cidadania é fazer com que as pessoas, tenham a consciência de um ambiente, do espaço que eles estão vivendo, das transformações sociais que estão acontecendo no ambiente que elas vivem (PROF. CÂNDIDO, 2016).

A fala do professor se aproxima da concepção de Santos (2008) quando ele afirma que os direitos são para ricos e os deveres para pobres. A vinculação da cidadania às ideias de patrimônio e meio ambiente, ou de justiça social, foi muito encontrada nos subprojetos, principalmente quando se falava de temas como meio ambiente, sustentabilidade ou questões socioambientais. No subprojeto da Universidade Estado de Goiás (UEG), a cidadania aparece como categoria vinculada à Educação Ambiental:

Análise das práticas adotadas e a práxis da educação ambiental pelo professor supervisor
Detalhamento O acadêmico bolsista deverá conhecer o planejamento do professor supervisor e verificar junto a ele quais as práticas que são adotadas não contexto da Educação Ambiental para compreender a importância da ação reflexiva e da mudança de atitudes. E identificar e aliar a teoria estudada e a prática pedagógica em sala de aula e o despertar para as ações de cidadania do discente (PIBID GEOGRAFIA, UEG, 2013).

Ainda no subprojeto da UEG, em outra ação intitulada Prática Docente, os coordenadores do subprojeto de Geografia propõem que seja feita uma

Prática docente considerando a importância desse instrumento para a formação do aluno como cidadão crítico. Objetivos: a) Construção e aplicação de projetos pedagógicos com vista no raciocínio lógico e na criticidade; b) Oficinas que contemplem conhecimentos atitudinais, valorativos e procedimentais; c) palestras relacionadas a temas socioambientais, diversidade étnico-racial, gênero, saúde, cidadania, etc., visando despertar a consciência crítica e ao respeito à diversidade e equidade social (PIBID GEOGRAFIA, UEG, 2013).

No subprojeto da UEG, a cidadania é apresentada em dois momentos: o primeiro vinculado à Educação Ambiental (EA), e o segundo, a oficinas de formação sobre o tema.

Durante a tabulação foi comum encontrar nos projetos os termos ‘cidadão crítico’ ou ‘cidadania crítica’, ou seja, o termo cidadania sucedido do adjetivo crítico. Essa ideia parte também de uma concepção de cidadania, qual seja a de romper com a cidadania de base liberal e se aproximar de uma cidadania de base democrática, vinculada à política, e também uma aproximação defendida e cunhada por teorias críticas. Seria uma negação da cidadania liberal, de direitos e deveres individuais e uma aproximação à cidadania coletiva e emancipadora. Sobre uma cidadania mais crítica, Tonet define que, “[a] abordagem da problemática da cidadania, na perspectiva marxiana, é profundamente diferente tanto da concepção liberal quanto daquela da esquerda democrática. E, para nós, a questão decisiva situa se no ponto de partida” (TONET, 2005, p. 473).

Como define o autor acima supracitado, a cidadania na concepção marxiana surge de pontos de partida diferentes da cidadania liberal, ou da cidadania esquerda democrática. Ela parte da relação ser humano e trabalho. Dessa forma, nessa perspectiva, o exercício da cidadania está principalmente na emancipação do indivíduo enquanto ser social, ou seja, não há cidadania individual, mas coletiva no âmbito da luta social, sem a reprodução da desigualdade social, mas sim da luta e embate pela sua mudança. Sobre a definição do que seria cidadania, o autor tece críticas ao que ele define como cidadania esquerda democrática. Vejamos:

O que também significa dizer que, por mais plena que seja a cidadania, ela jamais pode desbordar o perímetro da sociabilidade regida pelo capital. Isto é muito claramente expresso pelo fato de que o indivíduo pode, perfeitamente, ser cidadão sem deixar de ser trabalhador assalariado, ou seja, sem deixar de ser explorado. Queremos, porém, deixar claro que esta concepção da cidadania de modo algum implica sua desqualificação ou menosprezo, mas apenas a apreensão da sua natureza própria, o que implica o conhecimento das suas possibilidades positivas na autoconstrução da humanidade, mas também dos seus limites intrínsecos. Ela poderá ser uma mediação, junto com outras, mas jamais o fim maior da humanidade (TONET, 2005, p. 475).

No capitalismo, a categoria cidadania sofre embates constantes por muitos não compreenderem que ser cidadão e trabalhador são condições comuns e não antagônicas em uma sociedade tão desigual quanto a brasileira. Por vezes, essas categorias parecem antagônicas, mas não o são. O que propõe Tonet (2005) é justamente transpor esses antagonismos e pensar em uma cidadania de perspectiva da emancipação humana⁷⁸, da liberdade, ou, como alguns ainda preferem, do empoderamento. A questão é que o conceito de cidadania que deve ser compreendido aqui deve ser dar dentro da perspectiva de uma cidadania primeiramente voltada para a realidade brasileira e, posteriormente, que entenda que ela só se dá na coletividade. Essa cidadania pode ser ensinada na escola? Na universidade e/ou a partir do PIBID? Sobre essas reflexões, Santos (2003) nos aponta que,

A cidadania, sem dúvida, se aprende. É assim que ela se torna um estado de espírito, enraizado na cultura. É, talvez, nesse sentido, que se costuma dizer que a liberdade não é uma dádiva, mas uma conquista, uma conquista a manter. Ameaçada por um cotidiano implacável, não basta à cidadania ser um estado de espírito ou uma declaração de intenções. Ela tem o seu corpo e os seus limites como uma situação social, jurídica e política. Para ser mantida pelas gerações sucessivas, para ter eficácia e ser fonte de direitos, ela deve se inscrever na própria letra das leis, mediante dispositivos institucionais que assegurem a fruição das prerrogativas pactuadas e, sempre que haja recusa, o direito de reclamar e ser ouvido (SANTOS, 2003, p.82 - 83).

A Educação e a Cultura têm papéis primordiais na construção do conceito de cidadania e no ensinar desse conceito. A escola, enquanto formadora de cidadãos, tem um papel crucial em entender que cidadania se quer ensinar e em qual perspectiva. A ideia de cidadania precisa estar vinculada a duas coisas: emancipação humana e superação. A primeira abarca o conceito de liberdade a partir da compreensão social de sua realidade, enquanto que a segunda a ideia necessária de superação dos modelos vigentes para se propor um pensamento crítico e transformador. Sobre isso,

⁷⁸ O conceito de emancipação humana aqui abordado se insere no conceito de Marx, abordado por Mauro Iasi, quando, em seu artigo "Direito e Emancipação Humana", esclarece que: "Ao criticar Bruno Bauer em seu texto "Questão Judaica" (Marx, 1993), o filósofo alemão delineia as principais características desta emancipação humana. Bauer afirmava que o judeu alemão não devia lutar por sua emancipação como judeu, mas sim deveria atingir o status de "cidadão" e, como tal, lhe seria garantido o direito inclusive de professar sua própria fé. Neste raciocínio transparece o argumento que a emancipação, no caso religiosa, seria atingida pela emancipação política. Afirma Bauer, citado por Marx: O judeu não deve ser emancipado por ser judeu, em virtude de possuir excelente princípio humano e universal moralidade; o judeu deve antes se retirar para trás do cidadão e ser um cidadão, embora seja e deseje permanecer judeu" (Bauer, apud Marx, 1993: 37) (IASI, 2005, p. 172).

Faz-se mister entender de que educação se está partindo, para entender o objeto aqui analisado. A educação não é nem deve ser encarada como um produto social; pelo contrário, deve partir dela a emancipação humana, a superação do sistema que existe hoje. Para promover uma aprendizagem significativa e fazer com que a emancipação aconteça a educação necessita estar pautada em novos paradigmas, uma vez que o atual, da racionalidade, não permite que a escola cumpra sua função social (COSTA, 2011, p. 35).

A educação tem papel primordial por apresentar aos alunos o que é ser cidadão, e o que é sentir-se livre e emancipado em sua realidade ou grupo social que ele pertence. Na sociedade capitalista, a necessidade dessa discussão se faz constante para a desconstrução de estudantes alienados e professores alienantes. A educação não é isoladamente a que deve construir socialmente essa ideia, já que ela parte da sociedade e para ela retorna, mas desempenha um papel essencial nessa proposta. O aluno precisa entender que, antes de ser consumidor dos bens e produtos, ele precisa ser cidadão. Sobre essa concepção de cidadão, tem se que:

Em lugar do cidadão surge o consumidor insatisfeito e, por isso, votado a permanecer consumidor. Sua dependência em relação aos novos objetos limita sua vocação para obter uma individualidade e reduz a possibilidade dos encontros interpessoais diretos e enriquecedores, porque simbólicos em sua própria origem. A comunicação entre as pessoas é frequentemente intermediada por coisas. Frequentemente os movimentos de massa também se esgotam nas coisas, tendo uma lógica mais instrumental que existencial. As mobilizações são locais ou setoriais. A socialização capitalista, originária de uma divisão de trabalho que a monetarização acentua, impede movimentos globais e um pensamento global. A reivindicação de uns não raro representa um agravo para de outro. A força da alienação vem dessa fragilidade dos indivíduos, quando apenas conseguem identificar o que os separa e não o que os une (SANTOS, 2003, p. 93).

O PIBID, enquanto projeto e política de formação, tem a necessidade de compreender esse conceito em sua gênese e desconstruir de forma constante a ideia de cidadão como consumidor. Logo, mesmo reconhecendo que é uma luta constante no cotidiano das universidades e das escolas, é necessário compreendermos a cidadania em sua totalidade.

Alguns subprojetos trouxeram a cidadania vinculada ao ensino de Geografia, como é o caso da Universidade do Estado do Rio Grande do Norte (UERN), que apresenta como uma de suas ações a ser desenvolvida no PIBID a proposta de um “Diagnóstico sobre o Ensino de Geografia e Cidadania e o planejamento da atuação docente”. Ao detalhar a ação, o subprojeto explica que fará a

Caracterização da estrutura pedagógica das escolas. Elaborar diagnóstico sobre a abordagem da Cidadania no Ensino da Geografia Escolar, a partir da

apropriação da linguagem cartográfica e a representação fenômenos ambiental. A pesquisa inicial servirá para diagnosticar os principais problemas de aprendizagem relacionados a cartografia e as questões ambientais. Conhecer e Estudar os documentos oficiais do currículo para compreender as questões relacionadas à cidadania no Ensino de Geografia (PIBID GEOGRAFIA, UERN, 2013).

Neste projeto, a cidadania vem vinculada ao ensino de Geografia e traz duas preocupações básicas: a Cartografia e as questões ambientais. Foi comum encontrar nos projetos a cidadania vinculada às questões socioambientais ou à conquista de direitos, mas sempre vinculados a atividades de formação para os alunos, como oficinas ou minicursos. O projeto da Universidade Estadual de Roraima (UERR) é outro que vincula a cidadania às questões socioambientais, como se pode ver na ação a seguir:

Proporcionar a participação pró-ativa da escola de maneira multidisciplinar
 Detalhamento: Com medidas mitigadoras de integração entre universidade, escola e comunidade a partir de oficinas, para atuarem como agentes multiplicadores de informação, tanto no ambiente escolar como na comunidade Desenvolvimento de consciência ambiental proativa dos 20 bolsistas selecionados e em cerca de 80% dos alunos das escolas participantes de forma a mudança de atitude no que se refere ao exercício da cidadania, interação e cuidados com o meio ambiente (PIBID GEOGRAFIA, UERR, 2013).

Na ação desse subprojeto também vemos a vinculação entre cidadania e questões socioambientais. Em outro subprojeto da UFCG é igualmente possível perceber a mesma lógica do subprojeto anterior, com um detalhe que nesse há ações específicas sobre cidadania, o que torna essa relação mais abrangente.

Ações de cidadania junto a comunidade no entorno da escola.
 Detalhamento: Considerando o papel social da Universidade e da Escola enquanto espaços de produção do conhecimento, e tendo como referência a significação social desses saberes para o desenvolvimento de posturas cidadãs, propomos mobilizações dos alunos bolsistas a partir de campanhas junto a comunidade do entorno da escola, especialmente aquelas relativas ao acesso a cidadania, tais quais as questões Ambientais, de Saúde, Direito e especialmente, de Educação (PIBID GEOGRAFIA, UFCG, 2013).

A cidadania vinculada às questões sociais aparece também, em alguns subprojetos, muito ligada à extensão universitária, como sendo algo em que a universidade deve promover às comunidades em geral, como acesso a serviços de saúde, informação ou lazer. A concepção de cidadania dos subprojetos está diretamente ligada à ideia que cada coordenador que elaborou possui, o que possibilita uma diversidade de concepções nos diferentes projetos.

Coordenadores que fundamentam seus subprojetos em teorias marxianas acabam compreendendo a cidadania nessa perspectiva, como é o caso do professor Lasar, que vincula a ideia de cidadania ao trabalho e à cultura.

Essa questão da cidadania passa pelo trabalho, passa pela cultura para chegar na cidadania. O que é a cultura hoje? A ideia é não abranger muito, não só a questão que a gente pensa sobre a cultura, que a ideia de país, de uma região. Isso vai muito além, então é uma questão cultural. [...] o PIBID tem contribuído muito mais para essa formação cidadã no sentido de observar, a gente trabalha isso na questão da cidade, então qual é o papel do cidadão na cidade? Qual é o papel do cidadão rural? Então a gente trabalha nesse viés, essa questão cultural, aliada a questão do trabalho porque o trabalho não pode ficar de fora porque ele projeta a questão do indivíduo. Veja, a gente tenta isso no sentido realista, mas também epistemológico do indivíduo enquanto cidadão (PROF. LASAR, 2017).

Já o professor Benedito, da região Sudeste, difere um pouco da ideia apresentada acima. Trazemos aqui a discussão dele, para que possamos comparar e entender as diferentes concepções que a categoria cidadania recebe pois, conseqüentemente, essas concepções irão ser perpetuadas na escrita dos subprojetos e posteriormente em sua execução.

Cidadania é isto, é tentar buscar a igualdade na diferença. Então nós somos pessoas diferentes, no mundo todo, com suas realidades, com suas concepções de mundo e isto deve ser respeitado. Então cidadania, eu acho que é a perspectiva da igualdade, mas não porque somos iguais, mas porque somos diferentes. E respeitar as diferenças e buscar esta igualdade na diferença (PROF. BENEDITO, 2015).

A ideia de cidadania apresentada pelo professor acima mencionado está vinculada ao Estado quando discute a necessidade da igualdade e vincula essa concepção à sociedade, mesmo que a diferença parta por vezes do indivíduo. Há, entre os coordenadores e os subprojetos, sempre a ideia de cidadania em relação ao todo (sociedade), partindo do indivíduo. Poucos partem da totalidade (sociedade) para o embate que possibilite cidadania ao trabalhador livre a partir da emancipação humana. Sobre as diferentes concepções, Manzini-Covre apresenta que:

Essa concepção de cidadania mais plena está sempre ameaçada pelo conceito de cidadania mais esvaziada, calcada no consumo e em certo imobilismo, acenada pelo capitalismo dos oligopólios e seduzindo a tantos. A seguir, veremos o embate entre a concepção de cidadania e o exercício possível da cidadania na era dos oligopólios (MANZINI-COVRE, 1996, p. 41).

Nos teóricos mais críticos, como Milton Santos e Maria de Lourdes Manzini-Covre, ou até o mesmo Ivo Tonet, há sempre a discussão da dicotomia “individual x coletivo”. Essa dicotomia deve ser transposta para se ter um exercício pleno de cidadania. Santos afirma,

Nenhum egoísmo ajuda a purificar a vida social, e apenas em uma sociedade verdadeiramente humana é que as individualidades florescem plenamente. É a lição de Platão na República e de Marx no Manifesto, nos Manuscritos, na Ideologia Alemã e na Sagrada Família: somente na Polis, em comunidade com outros, o homem é capaz de cultivar em todas as direções todos os seus dotes, afirmando a sua liberdade, pois não há liberdade solitária (SANTOS, 2003, p. 158).

Nos subprojetos do PIBID fica explícito que o conceito de cidadania permeia vários deles, e que essa categoria emerge como um conceito importante para a pesquisa e, especificamente, para a ciência geográfica. O conceito é científico e complexo, mas foi muito dissecado ao longo dos anos, o que gera uma confusão sobre o tema e qual a real ideia do que é cidadania. Nos projetos, a maioria dos coordenadores vincula o tema à Geografia Física, à Educação Ambiental, às temáticas da sustentabilidade ou às questões socioambientais, o que pode ser um equívoco, já que cidadania é uma categoria vinculada antes de tudo ao social, à sociedade e seus rebatimentos, no trabalho, na educação, na cultura e não somente nas questões relativas ao meio ambiente.

Ao reproduzir esses discursos, os professores de Geografia vinculam a noção de que o exercício de cidadania acontece apenas quando se debate às questões socioambientais, e por sua vez, reforçam a concepção de que a conquista da cidadania é uma prática individual do “cada um faz a sua parte” e não uma construção coletiva. É importante compreender que nós professores exercitamos nossa cidadania ao gerir nossa própria atividade profissional, movimentando saberes essenciais para nossa práxis. Sobre isso, Callai esclarece,

O professor exercita a sua cidadania dando conta de gerir sua própria atividade profissional, construindo e reconstruindo, constantemente, o saber e, daí sim, poderá pensar em formar cidadãos, ou seja, fazer das suas aulas oportunidade para que os alunos construam o seu conhecimento, se interessem pelas aulas e pelas tarefas e compreenda o significativo de tudo isso (CALLAI, 2013, p. 122).

Não há uma ideia de cidadania correta. O que existe são interpretações e perspectivas. Mas nem é a nossa pretensão aqui delimitar uma ideia, embora desejamos clarear alguns pontos. Há uma carência nos subprojetos de qual concepção se defende de cidadania, pois o que fica claro é que essa ideia ainda está permeada pela noção de que cidadania é participar da sociedade exercendo deveres e direitos. O ponto que entendemos é

que se a Geografia é crítica, o conceito de cidadania para a liberdade e emancipação não desvincula a ideia de cidadão da ideia de trabalhador e esta deve ser uma premissa para entender que não há verdadeiramente cidadãos em uma sociedade capitalista que define como cidadãos somente aqueles que têm direitos. Ser cidadão é ser livre e emancipado, compreendendo os direitos e deveres, carregando empatia e lutando por justiça social, na perspectiva coletiva e não individual.

Aprendi a não tentar convencer ninguém. O trabalho de convencer é uma falta de respeito, é uma tentativa de colonização do outro.

(José Saramago)⁷⁹.

⁷⁹ Frase dita em entrevista, sem referência bibliográfica por enquanto.

5 CARTOGRAFIAS: A TERRITORIALIZAÇÃO DO PIBID DE GEOGRAFIA NO BRASIL

Muda o mundo e, ao mesmo tempo, mudam os lugares.
(SANTOS, 2005, p.158)

A proposta desta seção final se insere no uso da linguagem cartográfica para apresentar os dados coletados junto aos projetos disponibilizados pelo Ministério da Educação. Aqui se propõe uma cartografia do PIBID somada a uma análise que busca entender a localização e territorialização do programa no país. Antes, porém, será proposto o entendimento do que é a cartografia.

Cartografia é a ciência que, utilizando arte e técnica, passa para uma superfície plana os dados e os pontos coletados do espaço. A Geografia, como ciência, sempre teve a Cartografia como ciência-irmã, pois ambas propõem um estudo do espaço em perspectivas diferentes (TAYLOR, 1994). A partir do momento em que se estuda um território, como aqui na proposta pela tese, faz-se necessário lançar mão de metodologias específicas para se entender a territorialização e as territorialidades desse espaço.

Na Geografia cinco categorias basilares se fazem objeto de estudo da ciência, que são: espaço, paisagem, região, lugar e território. O território, como uma das categorias que melhor explica o papel do PIBID como política pública será a instância utilizada nesta tese para nortear os caminhos do mapeamento aqui proposto.

A Geografia estuda a relação do ser humano com o espaço, que passa por diversas mudanças e recebe influências do ser social, dos sistemas, dos fluxos e fixos⁸⁰. Para Santos, essa categoria deve ser designada por território. Sobre a concepção de território, o autor enfatiza:

A busca da explicação das transformações passa pela compreensão dos grandes grupos de variáveis, que compõem o território, a começar pelos indicadores mais comuns a este tipo de trabalho até os mais complexos, reveladores das grandes mudanças ocorridas no período técnico-científico - tipologia das tecnologias, dos capitais, da produção, do produto, das firmas, instituições; intensidade, qualidade e natureza dos fluxos; captação dos circuitos espaciais de produção; peso dos componentes técnicos modernos na produção agrícola; expansão das agroindústrias; novas relações de trabalho no campo; desmaterialização da produção etc. Tais variáveis são interdependentes, umas sendo causa e/ou consequência de outras, não tendo, portanto, real valor, se não analisadas em conjunto (SANTOS, 1988, p. 17).

⁸⁰ Teoria de Milton Santos sobre os fluxos e fixos do mundo globalizado. Fluxos é o que flui, por exemplo, o dinheiro. Fixos seriam o que fica estagnado se circunscreve e predomina em locais específicos, por exemplo, a pobreza.

Posteriormente, Milton Santos atualizou o conceito de território, afirmando que

[v]ivemos com uma noção de território herdada da Modernidade incompleta e do seu legado de conceitos puros, tantas vezes atravessando os séculos praticamente intocados. É o uso do território, e não o território em si mesmo, que faz dele objeto da análise social. Trata-se de uma forma impura, um híbrido, uma noção que, por isso mesmo, carece de constante revisão histórica. O que ele tem de permanente é ser nosso quadro de vida. Seu entendimento é, pois, fundamental para afastar o risco de alienação, o risco da perda do sentido da existência individual e coletiva, o risco de renúncia ao futuro (SANTOS, 2005, p. 06).

O território brasileiro vem passando por todas essas mudanças, processos e influências que Milton Santos pontua, sendo por esse motivo necessário entender o valor da categoria território para se compreender a necessidade e a importância do Sistema de Informação Geográfica (SIG)⁸¹. Ou seja, para representar o território do PIBID no país e transpor todas as informações coletadas nos subprojetos, a utilização do SIG será para apresentar através de mapas temáticos os dados encontrados e analisá-los por meio da distribuição e ocupação nos territórios.

Para Almeida e Passini, “[...] o mapa é uma representação codificada de um determinado espaço real. Podemos até chamá-lo de um modelo de comunicação, que se vale de um sistema semiótico complexo. A informação é transmitida por meio de uma linguagem cartográfica [...]” (PASSINI, 1989, p.15).

Compreendido o conceito de mapa, precisamos entender que, a partir dos conceitos de território e mapeamento é que se apresenta aqui a parte da pesquisa destinada a mapear e trazer à tona as informações do PIBID de Geografia no Brasil. Para isso serão apresentados nesta seção mapas temáticos⁸², que facilitarão a visualização dos dados que foram coletados junto aos projetos do MEC. Os mapas apresentados foram elaborados por cartógrafos e ou retirados de teses, ao passo em que os dados foram coletados nos subprojetos do PIBID pelo pesquisador que, em parceria com outros profissionais e utilizando dos *softwares*, produziu os

⁸¹ Os Sistemas de Informações Geográficas (SIG) são equipamentos e meios tecnológicos utilizados para investigar e estudar o espaço terrestre. Esses equipamentos e ferramentas tecnológicas são comuns entre pesquisadores da Cartografia, Topografia e Geografia. Os SIGs podem ser de três tipos de tecnologias distintos: o sensoriamento remoto, o GPS e o geoprocessamento.

⁸² Sobre a questão dos mapas temáticos, Joly (2005, p.75) afirma que todo o mapa, qualquer que seja ele, ilustra um tema e até o mapa topográfico não escapa à regra. Dessa forma, define como mapas temáticos “todos os mapas que representam qualquer tema, além da representação do terreno”. Os procedimentos de levantamento, redação e comunicação de informações por meio de mapas, diferem de acordo com a formação e especialização dos profissionais em cada campo, a exemplo dos geólogos, geomorfólogos, geógrafos, entre outros, que se expressam na forma gráfica (ARCHELA e TERY, 2008, p. 03).

mapas necessários para o entendimento do objeto de pesquisa e para o atendimento ao objetivo geral e aos específicos da tese.

5.1 O PIBID de Geografia e os cursos de licenciatura do Brasil: uma territorialização analítica

Nas universidades brasileiras, o PIBID e as licenciaturas estão imbricados, pois ambos coexistem no mesmo espaço, envolvendo os estudantes e professores dos cursos de formação e promovendo mudanças nas formas de ensinar aos licenciandos. Faz-se crucial que, para que a Educação Básica avance, a formação docente também precise se desenvolver. Os cursos de licenciatura têm discutido constantemente ações e processos que melhorem a formação e reflitam na Educação porque, cada vez, mais se faz urgente avançar no desenvolvimento da Educação Básica.

Um professor com uma formação diferenciada terá peso relevante na escola que leciona. Um professor de Geografia que avança em sua formação profissional possibilita que a Educação Básica também avance, pois ele provavelmente promoverá um ensino crítico e atuará politicamente no espaço escolar.

A universidade vem tentando, por anos, através da pesquisa e extensão, se aproximar da sociedade; o PIBID promove essa aproximação de forma intensa e rápida, fazendo com que a escola deixe de ser para a licenciatura apenas o campo de estágio ou das pesquisas, para se ter, a todo momento, estudantes da licenciatura ocupando espaços e construindo novas territorialidades dentro do espaço escolar. A escola passou a ser protagonista de projetos desenvolvidos por professores e estudantes da universidade. Para Nóvoa (2011, p. 02), “[...] a função maior na Universidade é proporcionar às pessoas os instrumentos da cultura e do pensamento”. Com a universidade presente na escola, novas culturas e novos pensamentos vão sendo articulados, via PIBID.

Uma nova realidade se configura nas universidades e nas escolas depois do PIBID. No que tange aos cursos de Geografia, a dinamicidade que a ciência promove com diferentes metodologias de ensino chega à sala de aula da Educação Básica, transformando, ensinando e aprendendo novos conceitos e formas de pensar a ciência. Sobre isso tem se que:

O Pibid apresenta propostas de superação para os pontos frágeis dos cursos de Licenciatura como, por exemplo, colocar o licenciando no contexto para o qual está se formando, especialmente nos semestres iniciais, fomentar a formação na prática, em estreita relação teoria-prática, mas sem perder a perspectiva de desenvolvimento em metodologias, materiais, conteúdos de

ensino. Conforme observam Gatti e Barreto (2009) e Souza (2006), esses tem sido pontos omissos nos currículos dos cursos de Licenciatura no país (MONTANDON, 2012, p. 55).

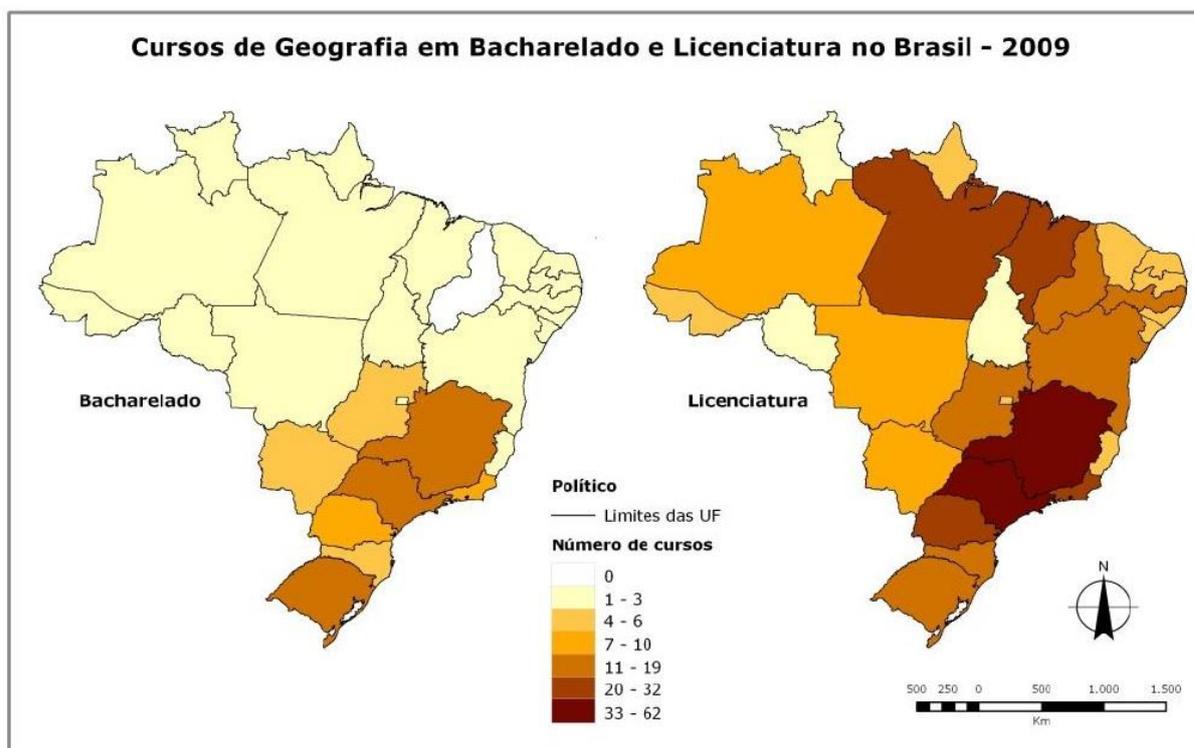
O PIBID traz a licenciatura e a escola básica para o centro da ação e do debate. Na formação dos futuros professores, a escola, por exemplo, que era antes somente um local para estagiar⁸³, passa a ser o espaço formativo que intervêm de forma direta na formação de alunos da graduação.

Para entender o PIBID, antes é necessário entender a licenciatura de Geografia. Em sua tese de doutorado, Vivian Fiori⁸⁴ apresenta a evolução e o crescimento das licenciaturas de Geografia no país. Com as políticas de expansão do Ensino Superior no Brasil, conhecido como Reestruturação e Expansão das Universidades Federais (REUNI), o número de cursos de licenciatura de Geografia aumentou e se distribuiu pelo Brasil. Com o título da pesquisa “As condições dos cursos de licenciatura no Brasil: Uma análise territorial e de situação”, a pesquisadora traz o mapeamento e a avaliação dos cursos de Geografia no território nacional. Um dos mapas que ela apresenta é a quantidade de cursos de licenciatura e bacharelado no país, em 2009, como podemos observar:

⁸³ Não que o estágio na escola não seja formativo. Mas o PIBID muda a perspectiva de formação a partir do momento em que a escola deixa de ser apenas quem recebe os estagiários, passando a ser o espaço que também forma a tem poder de decisão nesse processo e a envolver esse estudante da graduação nas tomadas de decisões.

⁸⁴ FIORI, Vivian. As condições dos cursos de licenciatura em Geografia no Brasil: uma análise territorial e de situação. Tese. USP: São Paulo, 2013.

Mapa 1 - Distribuição dos cursos de Geografia no Brasil⁸⁵, 2009.



Fonte: MEC, 2009. Dados organizados por Vivian Fiori. Elaborado por Maurício Yamada e Vivian Fiori.

A partir do mapa 1 podemos perceber os espaços e a quantidade de cursos de licenciatura que havia no país quando do segundo edital do PIBID. Podemos também observar que as licenciaturas de Geografia se concentram na região Sudeste, com o maior número de cursos nos Estados de Minas Gerais e São Paulo. Observa-se que os Estados com maior concentração populacional são os Estados com mais cursos justamente para atender às demandas de professores nas escolas desses Estados. Como os dados da pesquisadora citada são de 2009, é importante frisar que podem ter sofrido alterações na quantidade de cursos de Geografia criados após esse período, principalmente por conta do SISU. Contudo, é possível verificar a informação de que todos os estados do território nacional têm cursos de Geografia, e esse é um dado relevante, que nos importa para a pesquisa.

Há que se levar em conta outros fatores que influenciam na distribuição das licenciaturas de Geografia: primeiro, o fator histórico, já que os cursos iniciam em São Paulo e Rio de Janeiro; a distribuição e faixa etária populacional, já que onde se tem mais crianças em idade escolar é onde se mais necessita de professores; a economia, já que por muito tempo

⁸⁵ Mapa reproduzido da tese: FIORI, Vivian. As condições dos cursos de licenciatura em Geografia no Brasil: uma análise territorial e de situação. Tese. USP: São Paulo, 2013.

os investimentos públicos e privados ficaram concentrados nas regiões Sudeste e Sul; entre outros fatores.

No mapa produzido pela pesquisadora podemos constatar também que há uma diferença considerável entre a quantidade e a disposição espacial do bacharelado e da licenciatura. Por ser mais barato e por ter maior demanda, a licenciatura de Geografia se espalha pelo país abarcando todas as regiões e os estados, ao passo que o bacharelado não tem essa mesma quantidade e não se distribui pelo território nacional da mesma forma, concentrando-se nas regiões Sul e Sudeste. O bacharelado e sua distribuição revelam como a Geografia enquanto técnica é estratégica e interessa à região concentrada⁸⁶.

Compreendendo a distribuição das licenciaturas facilita entendermos a quantidade e a distribuição dos PIBID de Geografia, visto que, para o projeto acontecer, necessita estar vinculado a um curso de licenciatura.

No Quadro 3 há a relação de universidades contempladas para sediar o PIBID de Geografia. Essas universidades submeteram os subprojetos de Geografia no edital 2013 e foram contempladas recebendo, desde então, financiamento público para desenvolvimento dos projetos em escolas da Educação Básica.

O quadro apresentado traz a lista dos 156 subprojetos de PIBID e as respectivas universidades em que eles estão alocados. Além da identificação das universidades, são apresentados também os municípios e, respectivamente, os estados onde são desenvolvidos os programas de iniciação à docência pelo Brasil. Outra informação relevante que o quadro traz é a quantidade de bolsas de cada envolvido no PIBID. Para melhor ficar explicitado, demonstramos por coluna o que está representado no quadro.

⁸⁶ Conceito de Milton Santos e Maria Laura Silveira, seria a região do Brasil com concentração de técnica, tecnologia, ciência e pesquisa, fazem parte os estados da Região Sudeste e Sul. Ver mais em, SANTOS, Milton e SILVEIRA, Maria Laura. O Brasil: território e sociedade no início do século XXI. São Paulo, Editora Record, 2001, 474 pp.

Quadro 3 - Relação de universidades participantes do PIBID de Geografia contempladas pelo edital 2013.

Nº	UNIVERSIDADE	MUNICÍPIO	ESTADO	BOLSISTAS		
				ID	SUPER	COORD
01	UEPA	Belém	PA	10	02	01
02	UFPA	Marabá	PA	20	02	01
03	UFOPA	Santarém	PA	15	03	01
04	UFPA	Belém	PA	20	02	01
05	IFPA	Belém	PA	30	06	02
06	UEA	Manacapuru	AM	20	03	01
07	UERR	Boa Vista	RR	20	02	01
08	UFRR	Boa Vista	RR	24	04	02
09	UEA	Manaus	AM	30	05	02
10	UEA	Parintins	AM	60	09	03
11	UEA	Tabatinga	AM	80	08	04
12	UEA	Tefé	AM	80	16	04
13	UFAM	Manaus	AM	18	03	01
14	UFAC	Rio Branco	AC	44	08	03
15	IFPE	Recife	PE	10	02	01
16	IFPE	Aguas Belas	PE	10	02	01
17	FABEJA	Belo Jardim	PE	40	04	02
18	CESA	Arcoverde	PE	40	08	02
19	UFPE	Recife	PE	06	01	01
20	CESVASF	Belém de São Francisco	PE	10	01	01
21	UEPB	Campina Grande	PB	15	03	01
22	UEPB	Guarabira	PB	15	03	01
23	UFPB	João Pessoa	PB	26	03	02
24	UFCEG	Cajazeiras	PB	14	02	01
25	UFCEG	Campina Grande	PB	28	04	02
26	UFMA	São Luís	MA	30	03	02
27	UFMA	Grajaú	MA	30	03	02
27	UFMA	Grajaú	MA	30	03	02
28	UEMA	São Luís	MA	05	01	01
29	URCA	Crato	CE	40	05	02
30	UFC	Fortaleza	CE	20	03	01
31	UECE	Limoeiro do Norte	CE	20	02	01
32	UNEB	Caetité	BA	25	05	02
33	UNEB	Santo Antônio De Jesus	BA	24	03	02
34	UNEB	Serrinha	BA	45	09	03
35	UFBA	Salvador	BA	25	05	02
36	UFBA*UFOB	Vitória da Conquista	BA	41	08	03
37	IFBAIANO	Santa Inês	BA	80	12	04
38	IFBA	Salvador	BA	25	04	02
39	UESC	Ilhéus	BA	41	08	03

40	UESB	Vitória da Conquista	BA	24	04	02
41	UEFS	Feira de Santana	BA	48	08	03
42	UNEAL	Arapiraca	AL	15	03	01
43	UNEAL	Palmeira dos Índios	AL	22	03	02
44	UNEAL	União dos Palmares	AL	20	02	01
45	UFAL	Maceió	AL	22	04	02
46	UFAL	Delmiro Gouveia	AL	22	04	02
47	UESPI	Campo Maior	PI	12	02	01
48	UESPI	Floriano	PI	24	04	02
49	UESPI	Teresina	PI	28	04	02
50	UFPI	Teresina	PI	60	06	03
51	UFRN	Caicó	RN	40	04	02
52	UFRN	Natal	RN	45	06	03
53	IFRN	Natal	RN	30	06	02
54	UERN	Mossoró	RN	20	04	01
55	UERN	Pau dos Ferros	RN	20	04	01
56	UFS	Itabaiana	SE	30	03	02
57	UFS	São Cristóvão	SE	80	08	04
58	UFPR	Curitiba	PR	28	04	02
59	UNIOESTE	Francisco Beltrão	PR	30	06	02
60	UNIOESTE	Marechal Candido Rondon	PR	12	02	01
61	UNICENTRO	Guarapuava	PR	12	02	01
62	UNICENTRO	Irati	PR	12	02	01
63	FAFIUV	Paranavaí	PR	24	04	02
64	FAFIUV	União da Vitória	PR	21	04	02
65	FAFIUV	Campo Mourão	PR	16	03	01
66	UEPG	Ponta Grossa	PR	24	04	02
67	UENP	Cornélio Procópio	PR	22	04	02
68	UEM	Maringá	PR	42	06	03
69	UEL	Londrina	PR	60	09	03
70	UFPEL	Pelotas	PR	36	07	02
71	FURG	Rio Grande	RS	12	02	01
72	UFSM	Santa Maria	RS	10	02	01
73	ULBRA	Canoas	RS	06	01	01
74	UNIFRA	Santa Maria	RS	10	02	01
75	UPF	Passo Fundo	RS	05	01	01
76	UFRGS	Porto Alegre	RS	10	02	01
77	PUC/RS	Porto Alegre	RS	20	04	01
78	UFFS	Chapecó	SC	12	02	01
79	UFFS	Erechim	SC	15	03	01
80	UNESC	Criciúma	SC	15	02	01
81	UFSC	Florianópolis	SC	05	01	01
82	UNISUL	Tubarão	SC	06	01	01
83	UDESC	Florianópolis	SC	12	02	01
84	UFMT	Cuiabá	MT	15	02	01
85	UFMT	Barra do Garças	MT	15	03	01

86	UFMT	Rondonópolis	MT	15	02	01
87	UNEMAT	Cáceres	MT	15	03	01
88	UNEMAT	Colíder	MT	20	04	01
89	AJES	Juína	MT	10	02	01
90	UFMS	Aquidauana	MS	24	04	02
91	UFMS	Corumbá	MS	10	01	01
92	UFMS	Três Lagoas	MS	08	01	01
93	UFGD	Dourados	MS	24	04	02
94	UEMS	Campo Grande	MS	24	04	02
95	UEMS	Jardim	MS	24	04	02
96	UEG	Anápolis	GO	12	02	01
97	UEG	Formosa	GO	06	01	01
98	UEG	Goiás	GO	06	01	01
99	UEG	Iporá	GO	10	01	01
100	UEG	Itapuranga	GO	12	02	01
101	UEG	Morrinhos	GO	24	04	02
102	UEG	Pires do Rio	GO	12	02	01
103	UEG	Porangatu	GO	10	01	01
104	UEG	Quirinópolis	GO	06	01	01
105	UFG	Catalão	GO	21	04	02
106	UFG	Jataí	GO	08	01	01
107	UFG	Goiânia	GO	22	04	02
108	UNB	Goiás	GO	08	01	01
109	PUC-GO	Goiânia	GO	10	02	01
110	UFT	Araguaína	TO	05	01	01
111	UFT	Porto Nacional	TO	08	01	01
112	UNB	Palmas	TO	08	01	01
113	UNB	Brasília	DF	16	02	01
114	UFVJM	Diamantina	MG	35	07	02
115	UFV	Viçosa	MG	61	08	04
116	UFU	Ituiutaba	MG	24	04	02
117	UFU	Uberlândia	MG	42	06	03
118	UFTM	Uberaba	MG	24	04	02
119	UFSJ	São Joao Del Rei	MG	24	04	02
120	UFMG	Belo Horizonte	MG	10	02	01
121	UNIMONTES	Montes Claros	MG	160	32	08
122	UNIMONTES	Pirapora	MG	40	08	02
123	UFJF	Juiz de Fora	MG	10	02	01
124	UNIFAL	Alfenas	MG	25	05	02
125	PUC-MG	Belo Horizonte	MG	30	05	02
126	IFMG	Ouro Preto	MG	16	02	01
127	UEMG	Frutal	MG	10	02	01
128	UFF	Campos Goytacazes	RJ	24	04	01
129	UFF	Niterói	RJ	45	09	03
130	UFFRJ	Seropédica	RJ	26	03	02
131	UFRJ	Rio de Janeiro	RJ	11	02	01

132	UFFRJ	Nova Iguaçu	RJ	12	02	01
133	PUC-RIO	Rio de Janeiro	RJ	25	04	02
134	FIC	Rio de Janeiro	RJ	25	05	02
135	UERJ	Rio de Janeiro	RJ	16	02	01
136	UERJ	São Gonçalo	RJ	30	06	02
137	UFES	Vitória	ES	28	04	02
138	UNB	Barretos	SP	08	01	01
139	UNB	Itapetininga	SP	08	01	01
140	UFSCAR	Sorocaba	SP	25	05	02
141	USC	Bauru	SP	05	01	01
142	UNITAU	Taubaté	SP	20	04	01
143	UNISO	Sorocaba	SP	10	01	01
144	UNIFEV	Votuporanga	SP	20	02	01
145	UNICASTELO	São Paulo	SP	05	01	01
146	UNESP	Ourinhos	SP	24	04	02
147	UNESP	Presidente Prudente	SP	06	01	01
148	UNESP	Rio Claro	SP	24	04	02
149	UNICAMP	Campinas	SP	16	03	01
150	USP	São Paulo	SP	10	02	01
151	PUCCAMP	Campinas	SP	10	02	01
152	IFSP	São Paulo	SP	30	05	02
153	FESL	Jaboticabal	SP	10	01	01
154	FAI	Adamantina	SP	20	04	01
155	CUFSA	Santo André	SP	20	02	01
156	PUC/SP	São Paulo	SP	10	01	01
----	-----	-----	Total de bolsas ⇒	3617	581	255

Fonte: Dados coletados durante pesquisa desenvolvida em 2015, nos subprojetos fornecidos pelo MEC.

Na primeira coluna da esquerda para direita é apresentada a numeração de cada projeto, podendo ser verificado ao final do quadro 02 que, em Geografia, foram aprovados 156 subprojetos. Na segunda coluna há a universidade onde o projeto está alocado, a partir da sigla da universidade⁸⁷; em sequência, na terceira coluna, aparece o município onde a universidade está territorializada. Na quarta coluna está o estado⁸⁸ do qual a universidade faz parte. Continuando, na quinta coluna há a quantidade de bolsistas de iniciação à docência; depois, a quantidade de bolsistas supervisores e, por último, a quantidade de bolsistas coordenadores dos subprojetos.

Segundo o edital, cada universidade poderia propor a quantidade de projetos de Geografia referentes à quantidade de cursos que tivesse. Por esse motivo, algumas universidades têm mais de um curso, visto que algumas são multicampi, o que faz com que tenham mais de um subprojeto por universidade, mas sendo um por curso. Ao final do quadro, na última linha, está o total de bolsistas de cada segmento.

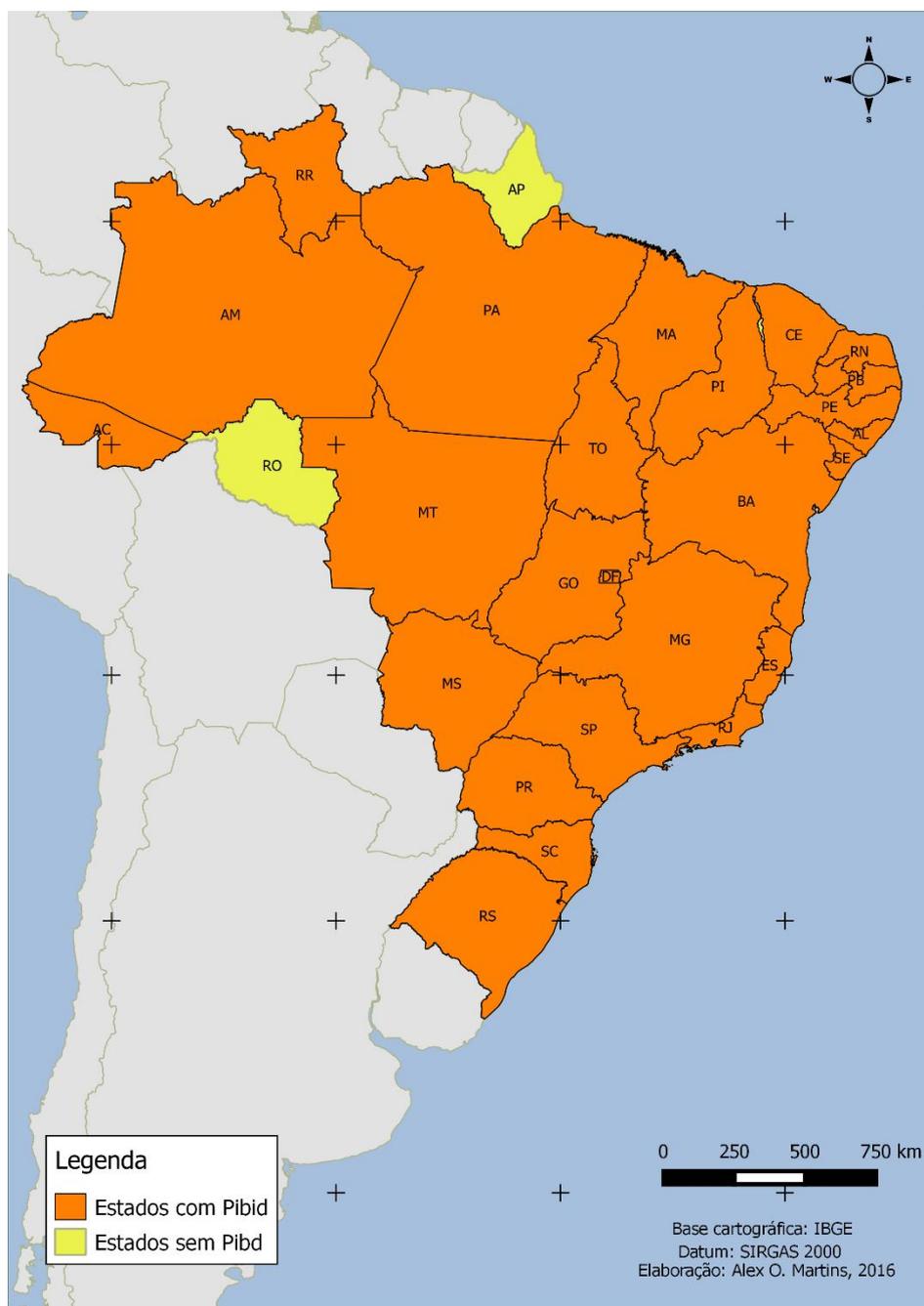
Pelo Quadro 3 e pelo Mapa 2 que seguem, percebemos a dimensão quantitativa e territorial do programa (lembrando que só é analisado aqui o de Geografia). Esse é o maior programa de formação de professores que as licenciaturas de Geografia no Brasil já tiveram.

Ainda entendendo a distribuição geográfica do PIBID de Geografia no Brasil, temos o Mapa 2 que apresenta a distribuição do PIBID por Estados da federação.

⁸⁷ No início do trabalho temos a lista de siglas onde pode ser encontrado o nome completo de cada instituição de Ensino Superior que aparece no quadro.

⁸⁸ No início do trabalho temos a lista de siglas onde poderá encontrar o nome completo de cada Estado que é citado no quadro.

Mapa 2 - Distribuição do PIBID de Geografia por Estado – Edital de 2013.



Fonte: MEC, 2015. Dados organizados pelo autor desta tese.

Traçando um comparativo entre os Mapas 1 e 2, observamos no Mapa 2 que os Estados de Rondônia e de Amapá foram os únicos em que os cursos de Geografia não submeteram subprojetos ao edital de 2013. É possível afirmar que não submeteram, pois, ao analisar os subprojetos ficou claro que nenhum subprojeto foi negado, visto que existiam

projetos que não atendiam minimamente ao edital e foram aceitos⁸⁹. É importante frisar que ambas as universidades de Amapá e de Rondônia têm cursos de Geografia anteriores ao edital, segundo a história dos cursos encontrada nos *sites* das universidades⁹⁰.

Ao comparar os dois mapas (1 e 2), percebemos onde o PIBID está presente no território nacional e onde as licenciaturas aparecem em maior quantidade. Importante entender que no mapa 1 estão incluídas também as universidades privadas; e, no caso do PIBID, o edital foi para universidades públicas e as particulares que recebem alunos do PROUNI.

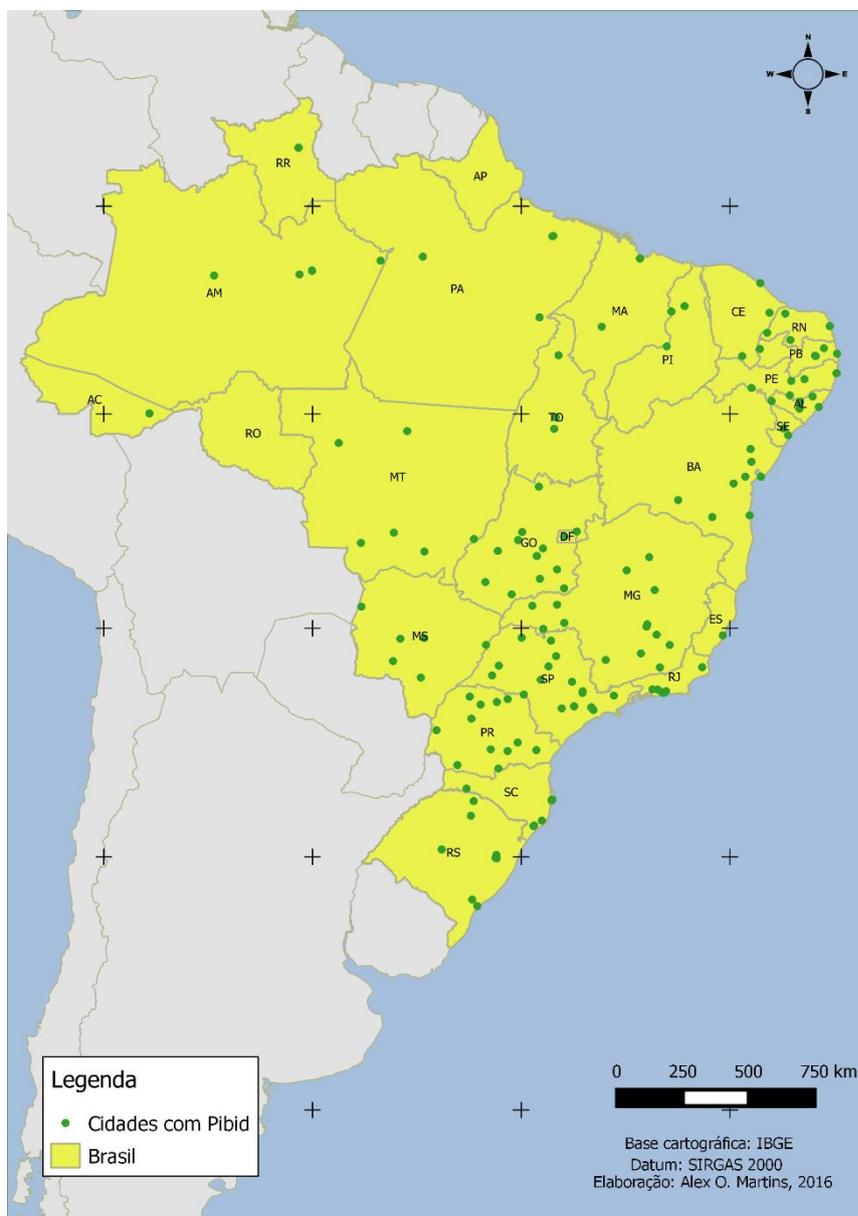
O PIBID é uma política pública que atinge 93% do território nacional e podemos ainda inferir que se apresenta como a maior política educacional e pública do mundo. Não há bibliografia internacional que fale sobre um projeto de formação de professores dessa magnitude, e sua grandeza já pode ser observada pela dimensão continental do país, que possibilita uma quantidade relevante de cursos de licenciatura, bem como de projetos de PIBID na Geografia. Tendo o Quadro 3 e o Mapa 2 como referências, notamos que a dimensão espacial e quantitativa do programa, ou seja, a quantidade de PIBID de Geografia e o número de bolsistas espalhados pelo território brasileiro, possibilita que este seja uma política pública única em dimensões e números.

O próximo mapa analisado (Mapa 3) continua na mesma linha dos anteriores, só que apresenta os projetos por municípios da federação.

⁸⁹ Não serão elencados aqui quais subprojetos não atendiam ao edital para não expor as universidades e, conseqüentemente, os coordenadores. Mas durante a tese serão explicitados alguns problemas encontrados que não justificaria, por sua vez, a aprovação dos subprojetos e o recebimento de dinheiro público.

⁹⁰ Sites da UFAP - <http://www2.unifap.br/geografia/> e site da UNIR - <http://www.geografia.unir.br/>

Mapa 3 - Distribuição do PIBID de Geografia por Município – Edital de 2013.



Fonte: MEC, 2015. Dados organizados pelo autor desta tese.

No Mapa 3 podem ser percebidos os municípios brasileiros que têm PIBID nas licenciaturas de Geografia. A quantidade de projetos não é equivalente à quantidade de municípios. Alguns deles, principalmente os grandes centros e capitais, têm mais de uma instituição de Ensino Superior, com mais de um curso de Geografia e, conseqüentemente, mais de um projeto de PIBID.

Ao observarmos esses mapas, podemos inferir algumas questões importantes, como o peso histórico da distribuição da população brasileira que neles se refletem, já que os estados mais populosos são os que mais oferecem PIBID. Em segundo lugar, podemos perceber que a

ocupação histórica do território brasileiro também irá refletir na distribuição, pois os estados como Pará e Amazonas, que têm vazios populacionais e, por consequência, possuem poucos subprojetos do PIBID. Além disso, as questões econômicas e a tradição política brasileira que por muitos anos privilegiaram estados do Sul e Sudeste contribuíram para essa concentração dos cursos nessas regiões.

Podemos afirmar também que as políticas públicas que envolveram o REUNI e a Educação à Distância nas licenciaturas não modificaram muito o mapa de 2009 para 2013, pois os estados (Minas Gerais e São Paulo), que em 2009 apresentaram mais cursos de licenciatura, foram os que mais apresentaram a presença do PIBID de Geografia.

Podemos inferir, também, que a proposta federal de tentar equalizar as diferenças da região Norte e Nordeste com a expansão do Ensino Superior nestas regiões surte efeito ao vermos a concentração do PIBID nos Estados do Nordeste, tendo a Bahia oito (08) programas, Pernambuco, seis (06), e Paraíba, quatro (04) – configurando-se, verdadeiramente, como um retrato dessa expansão das universidades no Nordeste, mas que ainda precisar avançar em relação à região Norte.

Outro ponto importante, ao analisar o mapa, está justamente em compreender como a educação brasileira está vinculada à ocupação do território, ou seja, os Estados que possuem vazios populacionais são aqueles que menos PIBID de Geografia têm, pois está relacionada à demanda, como apresenta Fiori: “[...] as licenciaturas em Geografia tiveram maior expansão no território brasileiro, por causa das demandas dos lugares pela formação de professores, bem como das novas políticas de ensino superior que incentivaram a criação de novos cursos de licenciatura” (FIORI, 2013, p. 88).

A história de ocupação do território é um fator que necessita ser destacado, pois o país sempre foi mais ocupado no litoral e, posteriormente, na região Sudeste por conta dos processos de urbanização e industrialização da década de 1950. Consequentemente se terá uma concentração maior das licenciaturas nesses espaços, não perdendo de vista o que foi discutido em seções anteriores, que mostraram que a Geografia acadêmica nasce na USP e, consequentemente, novos cursos irão surgir na região Sudeste, principalmente porque havia mão de obra qualificada para compor o quadro docente dessas universidades.

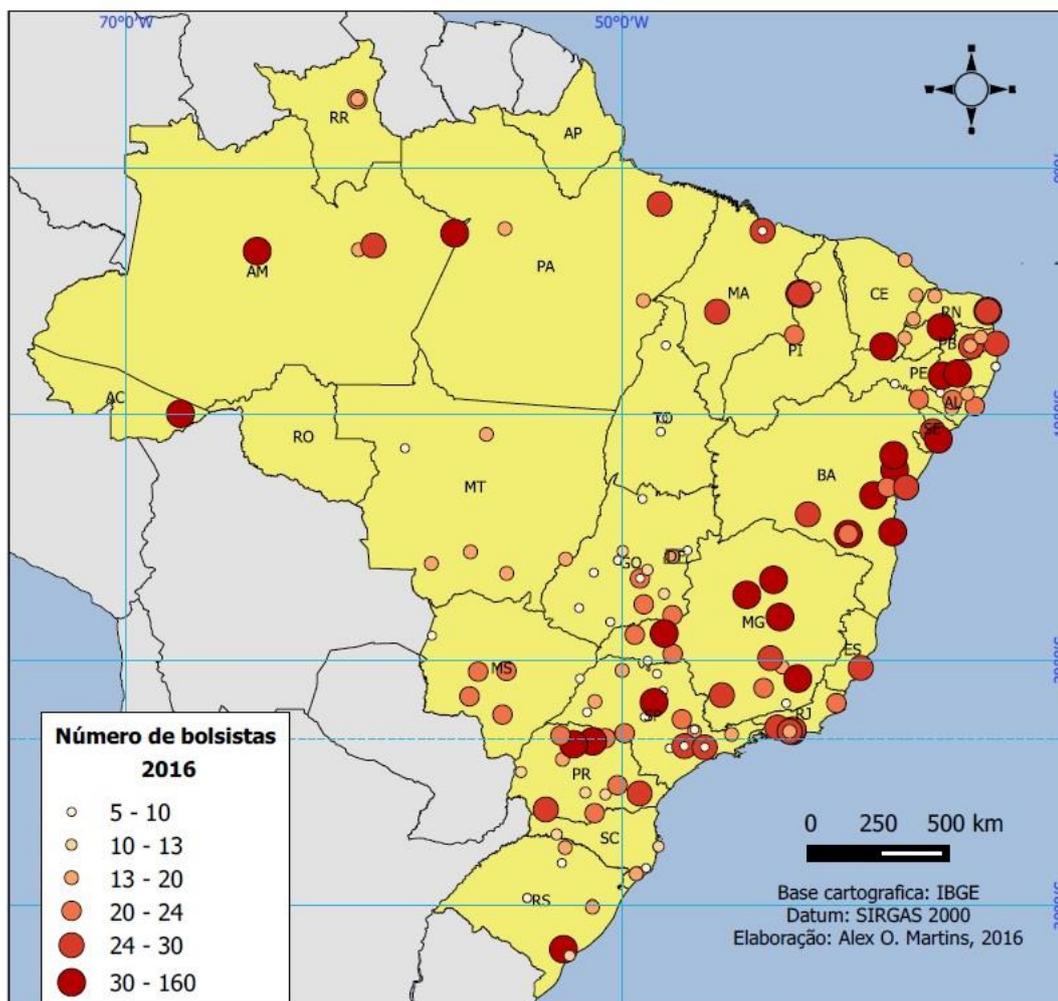
Durante o governo de Luís Inácio Lula da Silva, o REUNI, enquanto política pública, garantiu a expansão das universidades, principalmente no Norte, Nordeste e Centro-Oeste, o que levou a um maior acesso à Educação Superior a muitos brasileiros. É fato que não podemos afirmar que essa expansão promoveu qualidade, mas é inegável a constatação de que

a mesma possibilitou maior acesso. Também nesse ínterim, o PIBID reforçou a permanência estudantil nas licenciaturas com as bolsas de iniciação.

O REUNI foi concretizado pelo decreto nº 6.096 de 24 de abril de 2007. Ele surgiu a partir da seguinte proposta “[...] elevação gradual da taxa de conclusão média dos cursos de graduação presenciais para noventa por cento e da relação de alunos de graduação em cursos presenciais por professor para dezoito, ao final de cinco anos, a contar do início de cada plano” (BRASIL, 2007).

Dentro do quadro de políticas públicas do governo federal, o REUNI e o PIBID se entrelaçam no que tange à tentativa de permanência estudantil, pois, com as bolsas destinadas aos discentes das licenciaturas, essas remunerações contribuíram relativamente para a manutenção dos estudantes nas universidades, bem como uma parte do custeio de suas despesas pessoais. Fica claro que, durante os governos de Lula, houve uma grande preocupação com o Ensino Superior no país, ocorrendo intensa ampliação e buscando estratégias de permanência dos alunos nas universidades. Nesse cenário, o PIBID foi uma dessas estratégias, pois buscou promover permanência vinculada a uma bolsa, como também a formação para a Educação Básica em uma perspectiva diferenciada. No Mapa 4 podemos ter a dimensão dessas bolsas e como elas abrangem o território nacional, pois ele apresenta a distribuição das bolsas de iniciação à docência por estado e quantidade.

Mapa 4 - Distribuição das bolsas de Iniciação à Docência – Edital 2013.



Fonte: MEC, 2015. Dados organizados pelo autor desta tese.

O mapa apresentado traz em números absolutos a quantidade de alunos que recebiam a bolsa do PIBID, liberadas⁹¹ para toda a vigência do edital de 2013. O valor mensal da bolsa para os estudantes que eram os bolsistas de iniciação à docência ficou fixado em 400 reais. Podemos observar, com esse mapa, a dimensão territorial do programa e a distribuição da renda gerada pelo mesmo. Destacam-se as regiões nordeste e sudeste como aquelas que mais concentram bolsas do PIBID, levando-nos a ter ideia do impacto que essa renda teve nos pequenos e médios municípios em que as universidades estão inseridas, e, conseqüentemente,

⁹¹ É importante salientar que esses mapas e tabelas com quantidades de bolsas foram elaborados com base nos documentos fornecidos pelo MEC (projetos submetidos e aprovados no edital). É possível que, durante a vigência do edital e ao final do mesmo, em fevereiro de 2018, esse número tenha sido reduzido, visto que em quatro anos bolsistas podem desistir do programa ou finalizar sua participação e a bolsa por um motivo ou outro não ser repassada.

o crescimento econômico, uma vez que essas bolsas movimentaram a microeconomia local das médias e pequenas cidades.

Devemos levar em conta a questão social da bolsa, pois muitos estudantes que vivem em pequenos municípios – como em Caetité na Bahia – e, antes, para conseguirem a permanência na universidade, trabalhavam em subempregos no comércio, na construção civil, ou em casas de família da cidade. Após o programa eles abandonaram essas realidades e passaram a viver com o valor da bolsa, que lhes possibilitava o mínimo de emancipação e autonomia, além de tempo para se dedicarem ao curso de Geografia. É notório nessa realidade também a mudança do desempenho acadêmico daqueles estudantes que participavam do programa, com mais tempo para se dedicar à licenciatura e com o envolvimento na Educação Básica. O bolsista desenvolvia nova postura em relação à sua formação, postura essa que promovia mais cuidado e envolvimento com as disciplinas e os projetos do curso. Essa possibilidade de estar vivenciando os diferentes espaços da escola gera aprendizagens significativas, como descreve Canan:

As oportunidades de estarem no cotidiano escolar, de vivenciarem a escola em sua plenitude, desde os espaços de gestão, as práticas docentes, a relação entre professores, professores e alunos, equipe diretiva com os diferentes grupos que fazem parte da escola, até a presença ou ausência da família na escola, permitem não somente uma aprendizagem diferenciada, como também uma opção consciente pela profissão docente (CANAN, 2016, p. 161).

Essa vivência do e no cotidiano escolar, juntamente com as demandas de leituras e pesquisas do PIBID, forma um aluno de graduação diferenciado no que tange ao rendimento acadêmico. Sobre isso, A pesquisa “PIBID: Desempenho de bolsistas versus não bolsistas”, da pesquisadora Adriana Araújo, da Universidade Federal do Ceará, relata que a partir dos exames do Exame Nacional de Desempenho dos Estudantes (ENADE) ficou constatado que os ex-bolsistas do PIBID, quando comparados com os não bolsistas, têm as maiores médias de rendimento acadêmico. A pesquisadora descreve assim:

A partir dos dados obtidos atinentes ao rendimento acadêmico desses licenciados, medidos através do Índice de Rendimento Acadêmico (IRA), estiveram associados aos egressos que foram bolsistas do PIBID. Assim, os resultados oriundos do estudo, avaliativo do tipo ex post – facto demonstraram a relevância do PIBID para a formação dos universitários, posto que foram identificadas diferenças substantivas na qualidade do aprendizado dos bolsistas, quando comparados a outros aprendizes que não tiveram a mesma fortuna de se submeterem às experiências brindadas pelo referido programa institucional (ARAÚJO, ANDRIOLLA e COELHO, 2018, p. 15).

A pesquisa em questão revela o que já era ouvido nos corredores das universidades: que os estudantes do PIBID tinham uma postura diferenciada em relação aos estudos, durante a graduação, devido principalmente ao fato que tinham tempo para se dedicar de forma integral para as atividades do curso. Sobre essa diferença entre os alunos que fazem PIBID e os que não fazem, o professor Heitor nos conta que:

O aluno que passou pela graduação sem o PIBID, ele não tem a mesma formação. Eu digo como professor que dá aulas para alunos do PIBID e sem PIBID. Eu mando eles fazerem bacias hidrográficas para alunos da licenciatura e o bacharelado. Tem que ser diferente. Porque a proposta no bacharelado é pesquisa. Na licenciatura é para dar aula na escola sobre recursos hídricos e bacias hidrográficas. Eu mando eles fazerem plano de aula para discutirmos na aula. Os do PIBID, (meu Deus do céu), é rapidinho, porque já tem a experiência. É muito diferente! Muito diferente! (PROF. HEITOR, 2016).

O professor Heitor (2016) enfatiza e destaca que há uma diferença entre os bolsistas e não bolsistas, outro professor destaca essa diferença, quando relata que:

Devido ao grupo de estudos que foi uma ação do PIBID, os alunos tinham que ler e fichar textos de diversos teóricos do ensino de Geografia, muitos desde o segundo semestre já sabiam o que era um artigo, uma sala de aula, quando esse aluno chega para fazer o TCC e o estágio existe uma diferença abissal entre ele e o que teve outra experiência formativa sem o PIBID. É uma diferença absurda! Eu percebia pelos meus orientandos de TCC os que fizeram PIBID já vinham com muita teoria e facilidade em escrever e formatar textos acadêmicos diferentes dos meus orientandos que não tiveram essa experiência (PROF. VINCENT, 2017).

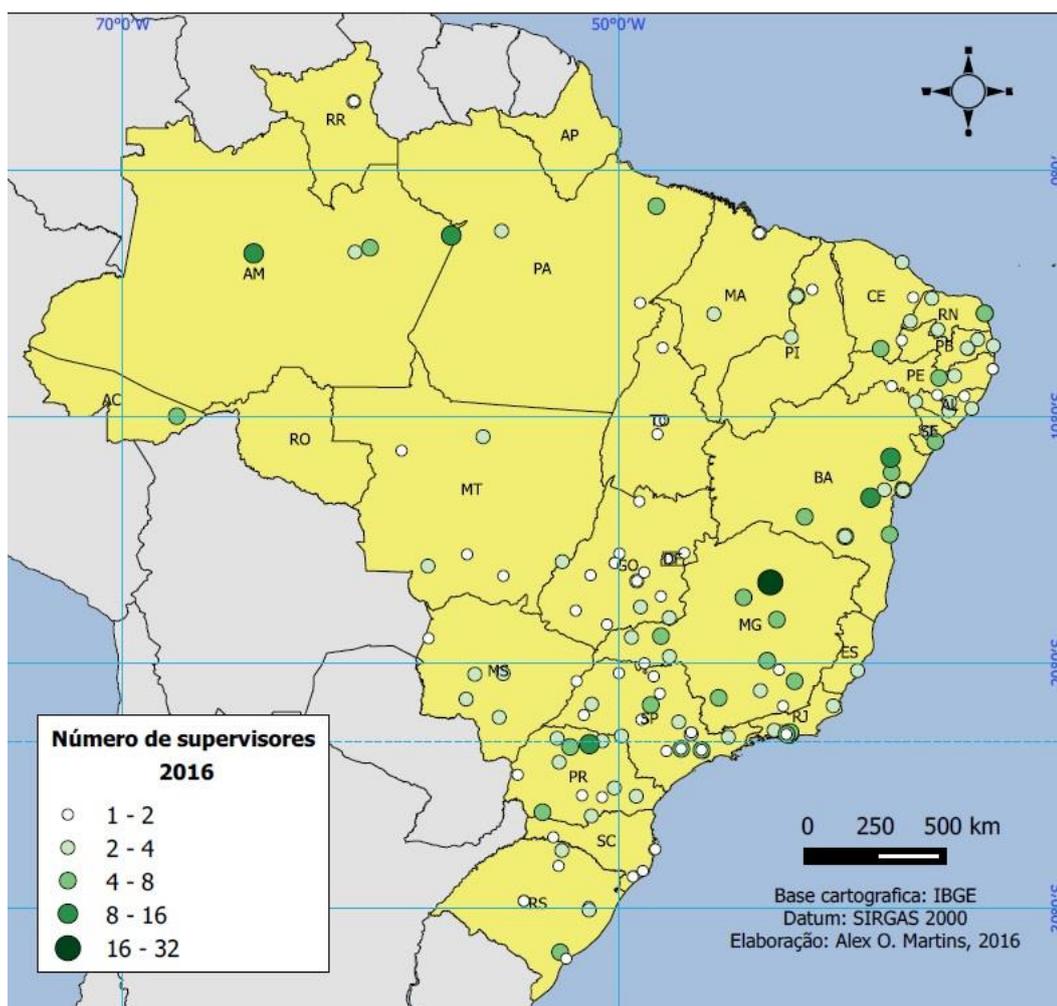
Destaca-se nas narrativas os termos ‘É muito diferente! Muito diferente!’ dito pelo professor Heitor e a expressão ‘existe uma diferença abissal’ do professor Vicent, ambos são professores de programas, universidades e até regiões diferentes, e encontramos uma similaridade nas narrativas em relação à descrição do bolsista do PIBID e o não bolsista. Ao receber a bolsa, o discente da licenciatura se permite dedicar quase que exclusivamente à universidade e às suas demandas de formação. Esse tempo investido acaba refletindo de forma direta na qualidade de trajetória durante a graduação. O valor da bolsa permite que o aluno da licenciatura faça escolhas que tenham a ver com o mundo acadêmico, pois alguns poderão deixar, em certa medida, a preocupação de como sobreviver suspensa por um tempo, dedicando-se ao desenvolvimento de sua formação.

Em um país cujo público das licenciaturas é geralmente constituído por alunos de baixa renda, a possibilidade de permanência em curso incluindo um processo formativo é um grande avanço no que tange às políticas públicas. Sobre a importância dessas bolsas, Locatelli disserta:

Um dos principais fatores que contribuem para um impacto positivo no processo de formação docente diz respeito à disponibilidade das bolsas de iniciação à docência. Elas contribuem para a permanência e maior dedicação dos estudantes aos seus respectivos cursos, visto que em sua grande maioria são estudantes com renda familiar baixa e que são impelidos a um ingresso precoce no mercado de trabalho. Nesses casos, o recebimento de uma bolsa de ensino se torna um fator de grande relevância para que esse estudante possa se dedicar mais à sua formação: estando mais presente nas atividades da universidade, podendo realizar pesquisas e outras atividades de práticas de ensino nas escolas (LOCATELLI, 2017, p. 06).

O Mapa 5 apresenta a mesma ideia que o anterior, dando destaque ao número de bolsistas-supervisores, ou seja, os professores de Geografia da Educação Básica que fazem parte do PIBID distribuídos pelo território nacional. Notamos que a distribuição será a mesma que o Mapa 4, mas o que diferencia é a quantidade de bolsistas, já que, pelo edital, cada supervisor pode orientar até oito bolsistas.

Mapa 5 - Distribuição das bolsas de supervisores do PIBID de Geografia – Edital 2013.



Fonte: MEC, 2015. Dados organizados pelo autor desta tese.

O bolsista supervisor é o professor da Educação Básica que irá receber o bolsista de iniciação à docência no espaço escolar. Ele é o mediador entre o coordenador do projeto e a escola, bem como um dos principais articuladores dos processos formativos do estudante de licenciatura nessa instância. A partir dele é possível haver uma tutoria com uma formação na práxis, em que o estudante da universidade, ao interagir com a disciplina escolar, irá construindo seus conceitos e suas possibilidades como futuro professor. Essa formação é

[u]m processo, que pode ser individual ou coletivo, mas que se deve contextualizar no local de trabalho do docente – a escola – e que contribui para o desenvolvimento de suas competências profissionais através de experiências de diferente índole, tanto formais como informais (GARCIA, 2009, p.10).

O supervisor, em seus grupos de estudantes, promoverá a formação coletiva, e o bolsista de iniciação à docência, ao presenciar o cotidiano do supervisor em sala de aula, irá compreender e construir os conceitos concernentes a sua própria formação. Além disso, irá observar os seus colegas e compartilhar experiências exitosas ou não, que irão definir sua própria atuação na docência. Sobre o supervisor ainda é possível afirmar este,

[...] é visto como um agente de transformação no ambiente escolar. Ele atua num espaço de mudança. Para isso o supervisor precisa estar atento às práticas cotidianas e intervir quando necessário, prevendo ações que possam garantir o bom andamento do processo de ensino e aprendizagem. [...] O acompanhamento do supervisor do PIBID aos professores regentes e bolsistas possibilita desencadear um processo de reflexão na ação durante o qual o professor vivencia um novo jeito de ensinar e aprender e, mediante a nova experiência, revê sua maneira de ser e fazer. Ao mesmo tempo em que o aluno bolsista participa do cotidiano escolar enriquecendo o seu conhecimento, com a junção da teoria e prática (CORREA; BATISTA, 2013, p. 02).

O supervisor é esse articulador que recebe os licenciandos no seu espaço de trabalho e contribui diretamente para a formação dos mesmos. Ele também recebe uma bolsa no valor de 765 reais. No caso específico do PIBID de Geografia, foram encontrados um total de 581 bolsistas de supervisão nos projetos. É importante frisar que essa quantidade foi a fornecida pela CAPES no início do edital. Possivelmente, com o passar dos anos, este número pode ter sido reduzido. Mensalmente, para esses bolsistas, o governo federal liberava R\$ 444.465 reais para pagamento das bolsas dos supervisores em todo o país.

Pela primeira vez, o Brasil conseguiu criar e executar, ressaltadas as devidas críticas que apresentamos em alguns momentos aqui na tese, uma política de formação de professores que também incluía a valorização da carreira docente. Não que a carreira seja só valorizada pelo dinheiro, mas, pela primeira vez, os professores da Educação Básica participaram da formação de estudantes da graduação de forma contínua, diferente do estágio que é algo pontual de 4 meses ou uma unidade. Muitos bolsistas ficaram durante 24 meses atuando com os supervisores e sendo formados por eles, que se sentiram também envolvidos por seus conhecimentos e por participarem do programa. A integração universidade e escola básica foi intensa com o PIBID, em que um se viu conectado ao outro e ambos se desenvolvendo mutuamente. Sobre isso, Canan destaca que,

Nessa linha, o diálogo e a interação entre licenciandos, coordenadores e supervisores geram um movimento dinâmico de formação recíproca e crescimento contínuo, que representam uma via de mão dupla em que, tanto a escola, quanto a universidade (através de seus professores e alunos),

aprendem e ensinam ao mesmo tempo, retroalimentando a relação entre teoria e prática (CANAN, 2016, p.161).

Para o professor, que é supervisor no PIBID, essa relação com os licenciandos e com os coordenadores possibilita uma formação indireta e contínua, pois os diálogos estabelecidos entre os envolvidos no processo são carregados de saberes que, se movimentados, produzem diversas formações possíveis.

É possível afirmar que os professores da Educação Básica, em sua maioria, não têm as condições adequadas de trabalho em um país em que o piso salarial dos professores é R\$1.917,78⁹². A bolsa do PIBID também pode possibilitar uma melhoria da qualidade de vida desses profissionais que participam do programa como supervisores. Com o dinheiro da bolsa, eles podem investir em formação, o que infelizmente, nem sempre ocorre, dadas as condições estruturais às quais estão submetidos esses profissionais, que acabam investindo em necessidades primárias de vida. A bolsa também não pode ser vista como algo positivo que ajuda o professor: em uma crítica mais profunda, ela é o salário não pago ao professor, transformado em bolsa, para que seja repassado ao profissional sem os deveres dos direitos trabalhistas.

O supervisor seria um professor com experiência ensinando os estudantes da licenciatura a serem também professores. “O papel do professor experiente que age como “mentor” assume também uma importância significativa. O papel do orientador é praticado agora num grande leque de contextos profissionais e comerciais” (MOON, 2009, p. 108).

É importante perceber que, tanto para o professor da Educação Básica, quanto para o professor do Ensino Superior, o valor da bolsa é relevante para suas rendas, embora esse auxílio seja uma ‘maquiagem salarial’, já que essa renda na condição de bolsa não está de forma orgânica em seu salário e nem coberta por direitos trabalhistas.

O próximo mapa, o Mapa 6, apresenta o número de coordenadores que participam do PIBID de Geografia. Nesse caso, como o Mapa 5, a distribuição é a mesma, sendo diferente apenas a ideia da quantidade de bolsas, já que para cada coordenador de área⁹³ pode haver 15 bolsistas de iniciação à docência e até três bolsistas-supervisores.

⁹² Ano de referência: 2016.

⁹³ Durante à tese sempre revelamos dados ou entrevistamos coordenadores de área, no PIBID ainda existem outros coordenadores o institucional ou coordenador geral que gerencia o programa na universidade, é o gestor do projeto e o coordenador de é o que executa o projeto por área do conhecimento.

O papel do coordenador é ser professor da universidade, preferencialmente da área de estágio ou ensino da licenciatura, escrever o projeto e submetê-lo ao edital. Depois de aprovado, coordená-lo e executá-lo juntos aos outros sujeitos do programa. O coordenador de área, como é definido pela CAPES, recebe uma bolsa mensal de R\$ 1.400 reais. No caso do PIBID de Geografia, existem no Brasil cerca de 255 coordenadores de projetos. Devemos esclarecer que são 156 projetos, mas existem mais coordenadores, pois um projeto pode ter mais de um coordenador, a depender da quantidade de bolsistas que existem. Dividindo por regiões, notamos que a região Sudeste e Nordeste são as que têm mais bolsistas também entre os coordenadores.

O PIBID visa à melhoria da Educação Básica, o governo tentou por várias vezes vincular o programa ao Índice de Desenvolvimento da Educação Básica (IDEB) orientando na escolha das escolas que participarão do projeto. O objetivo do PIBID não é o aumento do IDEB, e essa discussão foi central no FORPIBID para desvincular o programa dessa responsabilidade, visto que, para atender essas avaliações, existem muitos outros critérios além do que apenas a aproximação da universidade com a escola a partir de um programa. O crescimento do IDEB poderá ser uma consequência ou não do PIBID, mas não se pode atrelar o programa a essa premissa, como discutido anteriormente.

Em uma perspectiva local, as bolsas do PIBID trazem benefícios para a microeconomia municipal, já que o programa atinge não só estudantes da Geografia, mas sim de todas as licenciaturas que estudam em determinada universidade e que têm projetos. Para entender melhor como funcionam as bolsas, é importante compreender que a CAPES⁹⁴ dividiu da seguinte forma:

- I – iniciação à docência (estudantes de licenciatura regularmente matriculados, com dedicação mínima de trinta horas mensais ao Pibid) – R\$ 400,00;
- II – coordenação institucional (professor da IES responsável perante a Capes pelo projeto institucional, zelando por sua unidade e qualidade) – R\$ 1.500,00;
- III – coordenação de área (professor da IES responsável pelo planejamento, organização, acompanhamento, orientação e avaliação dos bolsistas em sua área de atuação acadêmica e pela articulação e diálogo com as demais áreas e com as escolas públicas nas quais os bolsistas exercem suas atividades) – R\$ 1.400,00;
- IV – supervisão (docente da escola pública de educação básica que integra o projeto institucional, responsável por acompanhar e supervisionar as atividades dos bolsistas de iniciação à docência na escola) – R\$ 765,00 (BRASIL, 2015).

⁹⁴ Informação disponível no site da CAPES: <http://www.capes.gov.br/educacao-basica/capespibid/pibid>

Financeiramente, somente o PIBID de Geografia movimenta entre os 3.617 bolsistas de iniciação à docência R\$ 1.446.800,00⁹⁵ (Um milhão quatrocentos e quarenta e seis mil e oitocentos reais) ao mês. Entre os bolsistas, ainda há 581 supervisores que recebem R\$ 444.465,00 (quatrocentos e quarenta e quatro mil e quatrocentos e sessenta e cinco reais) e, por fim, 255 coordenadores nos projetos analisados que recebem R\$357.00,00 (trezentos e cinquenta e sete mil e quatrocentos reais). Todo esse montante terá o impacto nessas microeconomias locais, que tiverem projetos, e no Brasil como um todo. Como o que acontece com o Bolsa Família⁹⁶, o PIBID acaba sendo também um programa de transferência de renda.

O maior PIBID de Geografia, e que circula mais renda, segundo os documentos analisados, é o programa da Universidade Estadual de Montes Claros (UNIMONTES), em Minas Gerais, com 160 bolsistas de iniciação à docência (ID), 38 supervisores e 8 coordenadores. Na sequência, há os subprojetos da UEA, Universidade do Estado do Amazonas, com 80 bolsistas ID, 16 supervisores e 4 coordenadores no *campus* de Tefé; e o do Instituto Federal Baiano (IFBAIANO), com 80 bolsistas ID, 12 supervisores e 4 coordenadores na cidade de Santa Inês na Bahia.

Ainda podemos inferir que Minas Gerais é o Estado com os maiores PIBID de Geografia. Além do subprojeto da UNIMONTES⁹⁷, no Estado também há o programa da Universidade Federal de Viçosa, que detém 61 bolsistas de iniciação à docência, 8 supervisores e 4 coordenadores. Todos esses números revelam a questão econômica e o investimento que uma parcela do programa pode ter.

A Tabela 2 apresenta o número quantitativo e a porcentagem dos PIBID de Geografia por níveis de atuação⁹⁸. Para a tese, conceituamos modalidade de ensino, o programa que é à distância e presencial, e por níveis de atuação - o programa que acontece no ensino regular ou em nível diferente. Essa norma foi adotada por conta da CAPES/MEC ter dividido os programas dessa maneira.

⁹⁵ Tendo como base os valores das bolsas de 2016.

⁹⁶ Para entender melhor sobre políticas de transferência de renda, ver: http://www.mds.gov.br/webarquivos/publicacao/bolsa_familia/Cartilhas/Cartilha_PBF_2015.pdf

⁹⁷ Para esta pesquisa, tentamos contato com a coordenação do programa da UNIMONTES para investigar melhor o tamanho e impacto do projeto na região, mas não obtivemos respostas.

⁹⁸ Níveis de atuação é um conceito de divisão dos projetos por nível de ensino em que ele irá acontecer e que é utilizado pela CAPES.

Tabela 2 - Quantidade de subprojetos de PIBID de Geografia por níveis de atuação, no edital de 2013.

Níveis de atuação	Número de projeto	%
Ensino Fundamental/Ensino Médio	109	70
Somente Ensino Fundamental	24	16
Somente Ensino Médio	22	14
Total	156	100,0

Fonte: MEC, 2015. Dados organizados pelo autor desta pesquisa.

Na organização curricular, a Geografia é uma disciplina que aparece pela primeira vez no quinto ano do Ensino Fundamental, e segue no currículo da escola até o terceiro ano do Ensino Médio. Essa é uma explicação plausível para compreender a ausência de projetos nos anos iniciais. Outro ponto é a tradição forte da Geografia no Ensino Médio, onde se concentra a maioria dos projetos. Essa tradição se dá principalmente pela Geografia ser disciplina obrigatória para o ENEM.

A Geografia se faz necessária na escola por ser uma das ciências capaz de oferecer para o aluno a compreensão acerca da importância do espaço e do local em que ele vive. Sobre essa importância na escola temos que:

A Geografia busca, assim, estruturar-se para ter um olhar mais integrador e aberto, às contribuições de outras áreas da ciência e às diferentes especialidades em seu interior: um olhar mais compreensivo, mais sensível às explicações do senso comum, ao sentido dado pelas pessoas às suas práticas espaciais (CAVALCANTI, 2008, p. 19).

A Geografia na escola contribui para a emancipação cidadã do estudante, pois promove o entender o espaço, os arranjos e desdobramentos na realidade em que o aluno se insere, além de empoderar o estudante para lançar um olhar crítico à sua sociedade. “Cabe à Geografia levar a compreender o espaço produzido pela sociedade em que vivemos hoje, suas desigualdades e contradições, as relações de produção que nela se desenvolvem e a apropriação que essa sociedade faz da natureza” (OLIVEIRA, 2003, p. 142).

É importante que o aluno “[...] se perceba como participante do espaço que estuda, onde os fenômenos que ali ocorrem são resultados da vida e do trabalho dos homens e estão inseridos em um processo de desenvolvimento” (CALLAI, 2003, p. 58). O ensino da

Geografia deve possibilitar uma formação crítica, política, emancipatória e cidadã para o aluno da Educação Básica, produzindo saberes que possibilitem ao aluno uma interpretação social capaz de perceber a relação espaço e ser social, concebendo que os territórios são dinâmicos e estão diretamente ligados às relações de poder que os seres humanos estabelecem entre si.

Dessa forma, o ensino de Geografia deve ter um objetivo claro a qual se destina, já que

[...] o ensino de Geografia tem por objetivo formar um raciocínio geográfico desde uma abordagem espacial, permitindo que os alunos construam modos de pensar a partir de lentes geográficas, lentes que têm a finalidade de promover o entendimento da produção do espaço pelo homem. Assim, os conteúdos geográficos devem ser pensados como mediações que serão utilizadas de acordo com sua utilidade e significado para os alunos, de forma que eles possam perceber a relação desses conteúdos com a vida cotidiana, promovendo assim a inserção dos saberes/conhecimentos prévios em seu processo de ensino e aprendizagem. O ensino é um processo de construção de conhecimentos e o aluno é sujeito ativo nesse processo, o professor e a Geografia são mediações importantes para promover uma mudança na relação do sujeito com o mundo (BENTO, 2014, p.150).

O professor deve mediar esse processo de formação ao mesmo tempo em que precisa dar conta dos saberes geográficos. Os saberes geográficos possibilitam ao discente da Educação Básica entender o mundo e entender-se no mundo. Com o advento da globalização e da sociedade técnico-científica-informacional, o jovem necessita se situar para entender de que forma todas essas questões do mundo global impactam seu cotidiano, em uma perspectiva local. A Geografia na escola terá esse papel de construir conhecimentos capazes de possibilitar aos alunos que transitem pela globalização com um olhar crítico e político, capazes de se apropriarem do seu espaço local e entenderem as interfaces do global. Sobre esse novo mundo, Milton Santos afirma que “[...] num mundo universalizado, os acontecimentos são comandados direta ou indiretamente por forças mundiais. É a unidade dos acontecimentos e a cumplicidade das formas que perfazem a unidade do espaço. Pode-se dizer que o espaço é global” (SANTOS, 2004, p. 25).

É nessa perspectiva que, cada vez mais, se necessita de Geografia nos currículos escolares. É mister entendermos os acontecimentos que constroem o espaço, e, sem a lente da Geografia, não conseguiremos formar alunos capazes de fazer leituras e interpretações do espaço. Por isso a Geografia deve permear todo o currículo da Educação Básica, possibilitando ao estudante uma alfabetização e formação cartográfica e geográfica imprescindíveis para os dias atuais.

Na Tabela 3 também serão apresentados o número quantitativo e a porcentagem dos tipos de ensino que o PIBID abarca. Essa nomenclatura também foi adotada pelo mesmo motivo anterior. A CAPES/MEC definiu, dessa forma, os tipos de ensino do PIBID. Sendo ensino regular todos os projetos que estão acontecendo em escolas do ensino regular, que abarca ensino fundamental e médio. Podemos observar que nem todos os projetos são exclusivos do ensino regular. Alguns acontecem no ensino regular, mas também acontecem em tipos de ensino específicos como Educação do Campo e profissionalizante, como apresentamos a seguir:

Tabela 3 - Tipos de ensino do PIBID de Geografia no território nacional, do edital de 2013.

Tipos de ensino	Número	%
Ensino regular/Ensino Profissionalizante	07	05
Ensino regular/Educação do Campo	01	01
Ensino regular/Educação de Jovens e Adultos	17	11
Ensino regular/Educação Especial	04	03
Somente ensino regular	127	80
Total	156	100,0

Fonte: MEC, 2015. Dados organizados pelo autor desta pesquisa.

Nesta tabela podemos observar que todos os projetos do PIBID de Geografia atendem ao ensino regular, pois todos os 156 projetos analisados focam nesse tipo de ensino. Dos 156 projetos destacam-se 28 que, além de serem do ensino regular, atendem também a outras modalidades de ensino. Ou seja, do total de projetos, 127 são voltados somente para ensino regular, e sendo assim, não mesclam o ensino regular com nenhum outro tipo de ensino (seria aquele modelo de Educação Básica com nenhuma inferência a nenhum outro tipo de ensino).

É importante entendermos ainda que não quer dizer que esses dados revelem apenas aqueles que estão na categoria somente ensino regular serão assim até o final da execução do projeto, pois foge do coordenador o poder sobre a escola básica, visto que ela tem autonomia. Também, no meio da execução do projeto pode aparecer, por exemplo, um aluno da Educação Especial e o projeto terá que ser repensado.

A Tabela 3 revela como os coordenadores da licenciatura de Geografia no Brasil têm receio de arriscar, ou até mesmo não têm formação para atuar em diferentes perspectivas como a Educação do Campo ou a Educação Especial. Vemos que somente 5 subprojetos

acontecem nesse tipo de ensino. Mesmo a universidade tendo pesquisas nessas áreas, ainda se nota falta de projetos do PIBID, e isso é um reflexo do silenciamento que esses tipos de ensino são submetidos.

Ainda, ao analisarmos a Tabela 3, se faz importante observarmos além do que está dito: o que não aparece, pois foi observado que nenhum dos subprojetos de Geografia atende à Educação Infantil e ao Ensino Fundamental I. Levando-se em conta que esta é uma pesquisa de âmbito nacional, podemos inferir que mesmo que a Geografia não esteja de forma direta nos currículos da Educação Infantil e nos anos iniciais do Ensino Fundamental, a Geografia acadêmica não se preocupa com esses segmentos. Isso pode acarretar um problema à formação do aluno, pois ele só terá a alfabetização cartográfica e geográfica oferecida por um professor de Geografia quando chegar aos anos finais do Ensino Fundamental.

Essa realidade é também fruto dos currículos das licenciaturas de Geografia, pois as Diretrizes Curriculares Nacionais (DCN) não deixam claro o papel da Geografia para Educação Infantil. Esse e outros dados que mostram ausências e silenciamentos nos PIBID de Geografia estão ligados aos currículos dessas licenciaturas, que necessitam estar em constante mudança e sendo repensados. Em pesquisa de 2008, que analisou os currículos das licenciaturas, Gatti e Nunes (2008) afirmam que:

Apesar das inúmeras reformas curriculares e da publicação das Diretrizes Curriculares Nacionais [...], evidencia-se a característica fragmentária dos currículos, a predominância dos estudos teóricos e a falta de articulação entre as disciplinas de formação específica e de formação pedagógica, além da quase ausência do estudo da escola, ou seja, do contexto profissional onde o professor vai atuar (GATTI; NUNES, 2008, p. 35).

Mesmo o PIBID promovendo a atuação entre a escola e a universidade, ele sofre influência dos currículos das licenciaturas onde será sediado, e isso, em alguns casos, irá destacar ausências em relação ao programa, como a Educação do Campo e Educação Especial.

O fato de existir apenas um PIBID de Geografia acontecendo na Educação do Campo (EC)⁹⁹ no Brasil destaca-se pela amplitude do programa e pela reduzida quantidade relativa à EC. O projeto do IFBAIANO da cidade de Santa Inês é o único do país que acontecem em três tipos de ensino, na educação regular, educação profissionalizante e educação do campo. O subprojeto também é um dos maiores projetos do estado baiano e da região Nordeste, pois possui 80 bolsistas de iniciação à docência.

⁹⁹ Não foi feito mapa ou gráfico para representar esse dado porque ele representa menos de 1% do total de projetos, mas achamos importante destacá-lo pela relevância da Educação do Campo.

A Geografia que dentro do campo científico tem uma linha histórica de pensamento conhecido como Geografia Agrária não ocupou esse espaço na Educação do Campo. É preocupante perceber que existe uma história de luta da Geografia enquanto ciência que estuda e investiga as relações espaciais e territoriais do e no campo; e, por fim, ter em todo o território nacional um único projeto de PIBID acontecendo em escolas do campo. Esse aspecto revela que a academia ainda está distante da escola, e se a escola for do campo, ela está mais distante ainda, mesmo que seus discursos teóricos tenham linhas relevantes para discutir e analisar esses povos, mas não para protagonizá-los.

A ausência do PIBID na Educação do Campo não foi exclusividade da Geografia: foi sentida em todas as licenciaturas, tanto que posteriormente a CAPES lançou o edital para o PIBID Diversidade, que visava exclusivamente atender às escolas do campo, indígenas e quilombolas.

No Brasil, a Educação do Campo se tornou realidade somente a partir das conferências promovidas pelas universidades e pelos movimentos sociais. A proposta de uma educação preocupada com a valorização do campo e do camponês é recente, tendo menos de 20 anos de discussões nessa perspectiva. A existência da educação rural é antiga, mas a Educação do Campo¹⁰⁰ e toda uma estrutura política voltada para essa realidade são uma política pública recentemente gestada e executada durante o governo Lula.

A concepção de escola rural ou do campo sempre existiu, mas só recentemente é que o conceito de Educação do Campo assumiu um caráter ideológico no que tange a uma educação voltada para comunidades do campo. Ela vem romper paradigmas antigos que permeavam a antiga educação rural e como era estruturada para reafirmação dos camponeses a uma realidade precarizada.

A tônica da educação rural foi uma educação urbana e hegemônica, aplicada ao campo em uma escola precária, desenvolvida por professores sem formação inicial adequada. Sobre as escolas precárias e a situação delas, Arroyo pontua:

[...] É sabido que por décadas a presença de diversos agentes públicos construindo escolas precárias, contratando professores temporários, disponibilizando escasso material didático e pagando míseros salários tem sido não apenas uma presença nem sempre pautada pelo dever público de garantir direitos aos povos do campo (ARROYO, 2004, p. 93).

O autor ainda complementa, descrevendo que a Educação do Campo

¹⁰⁰ Há uma diferença da política atual sobre educação no campo, para maiores informações: <http://portal.mec.gov.br/busca-geral/208-noticias/591061196/17607-governo-lanca-programa-para-implementar-politica-de-educacao-no-campo>

[...] ficou paralisada, abandonada e reduzida aos primórdios do ensino primário porque entregue por décadas à articulação e às barganhas entre as forças locais e entre as forças centrais. Os avanços significativos havidos nas três últimas décadas não se fizeram presentes na chamada educação rural. O que sugere que não é qualquer “trato público” que garantira o direito a educação dos povos do campo. A política pública descolada da esfera política dos direitos perde qualquer sentido público (ARROYO, 2004, p. 101).

Essa realidade da Educação do Campo, segundo Arroyo, se dá devido ao avanço do setor privado, o crescimento do agronegócio em detrimento da agricultura familiar, a precarização da força de trabalho e as políticas públicas educacionais que priorizaram escolas nucleadas e multisseriadas para resolver o *déficit* escolar que o campo enfrenta. Por anos não existiu uma política educacional para o campo que priorizasse uma educação genuína, que não fosse precária e estruturada para manutenção desse *status quo* deficitário.

Compreendendo a Educação do Campo, Caldart (2000) afirma que a escola do campo não é um modelo diferente de escola: ela é uma escola diferenciada a partir do momento em que reconhece e contribui para fortalecer os povos do campo enquanto sujeitos sociais. A EC poderá contribuir de forma que os povos do campo tenham mais ação junto à sociedade, a partir do momento em que eles comecem a atuar levando sua história, cultura, saberes e especificidades. Também, pode contribuir para a desconstrução de estereótipos sobre as populações camponesas. Sobre isso, precisamos entender que:

No sistema capitalista, o tempo é acelerado pela ideia do progresso, oculta o nosso passado e substitui pelo presente que também é efêmero. É com essa noção de temporalidade que se destituem as condições de existência no campo, quando tratam os trabalhadores como improdutivos, e a agricultura de base camponesa/familiar como incompatível com o progresso, pois somente o que interessa é a produção em larga escala, independentemente de quantos famintos aumentam por segundo no mundo (JESUS, 2004, p. 120).

A realidade descrita é também uma justificativa para ausência de projetos de Geografia na Educação Básica do campo. A dificuldade de acesso, a falta de apoio e estrutura, e essas temporalidades e territorialidades que reduzem o trabalhador do campo e sua escola dificultam a aproximação física da universidade e, conseqüentemente, suas ações. Na sociedade capitalista e do agronegócio como regente das relações do campo, propor um projeto de PIBID para a educação no campo é transgredir essa lógica.

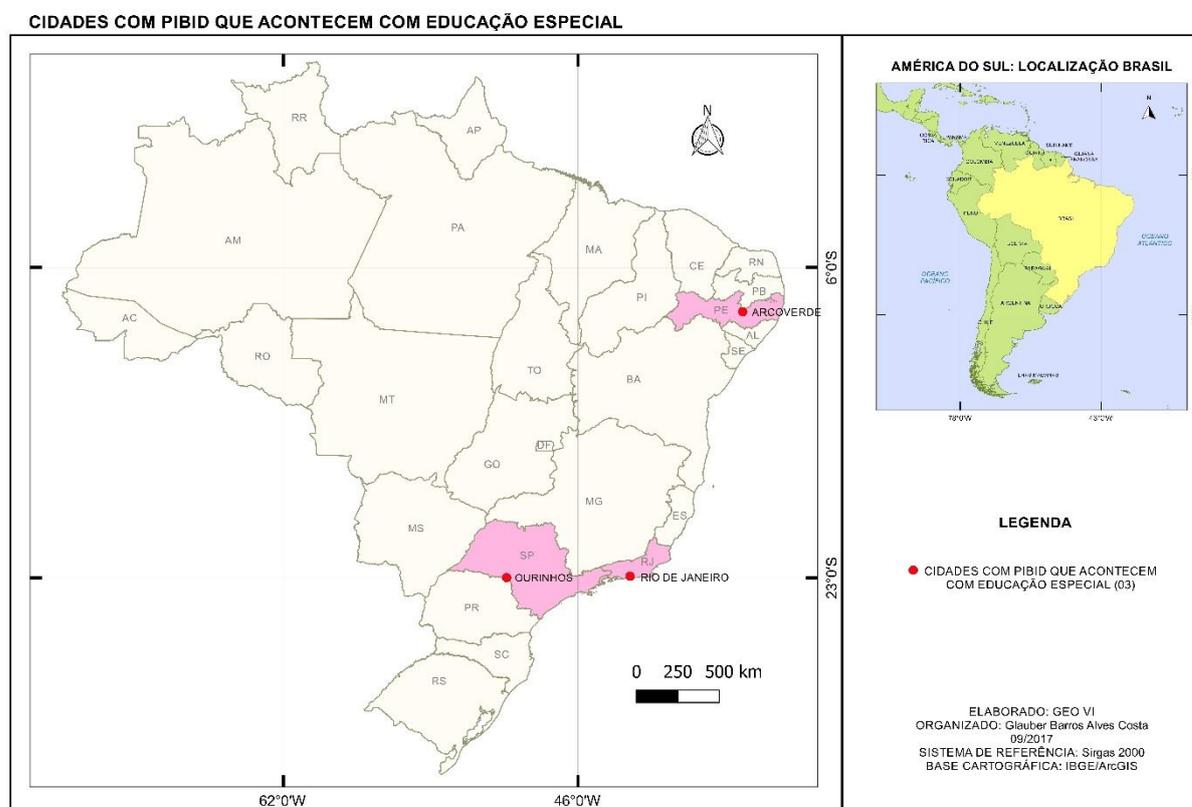
Das ações do projeto do IFBAIANO de Santa Inês podemos destacar a “[s]ocialização da prática com toda a comunidade escolar. Essa ação visa partilhar a práxis pedagógica

desenvolvida na escola com a comunidade escolar, com os cursos de licenciatura e toda comunidade” (PIBID DE GEOGRAFIA, IFBAIANO, 2013). Houve uma preocupação de vínculo com a comunidade escolar ao deixar claro que o programa irá estabelecer socializações que envolvam a comunidade na partilha de experiências. Para quem atua com a Educação do Campo, esse processo de relacionamento direto com a comunidade é essencial para o desenvolvimento de ações que protagonizem os sujeitos do projeto. As comunidades campesinas têm uma relação única com a escola e elevam a importância da mesma. O projeto do IFBAIANO aponta uma vinculação com essa comunidade, ou seja, não é somente a aproximação da universidade com a escola, mas neste caso é também com a comunidade. A ausência da Geografia nessas modalidades de ensino revela o quanto a formação de professores para essas realidades se faz cada vez mais necessária - não somente nas que não apareceram, mas também nas que pouco aparecem.

Somente quatro projetos acontecem na modalidade Educação Especial¹⁰¹: um projeto da faculdade municipal do Centro de Ensino Superior de Arcoverde (CESA), em Arcoverde, no Pernambuco; outro projeto da Universidade Federal do Rio de Janeiro (UFRJ),; um em São Paulo, na Universidade Estadual Paulista (UNESP), do *campus* de Ourinhos; e, por fim, na Universidade do Estado do Rio de Janeiro (UERJ). Esses dados estão representados no Mapa temático 7.

¹⁰¹ Na tese compreendemos a categoria Educação Inclusiva, mas como nos projetos o MEC adotou a terminologia Educação Especial, adotamos também essa expressão para não confundir o leitor.

Mapa 7 – Distribuição dos projetos do PIBID que acontecem na modalidade Educação Especial – Edital 2013.



Fonte: MEC, 2015. Dados organizados pelo autor desta tese.

São quatro os subprojetos de PIBID em Educação Especial, mas em três municípios, pois a Universidade Federal do Rio de Janeiro (UFRJ) e a Universidade do Estado do Rio de Janeiro (UERJ) estão no mesmo município. A formação na Educação Especial ainda é um desafio no Brasil, principalmente porque essas discussões chegaram muito recentemente¹⁰² nas universidades, e, também, porque ainda há muitos preconceitos e estereótipos arraigados na formação de professores quando se fala de inclusão. Sobre a formação docente nessa perspectiva, podemos entender que:

A formação docente na perspectiva inclusiva busca apoiar e estimular o licenciando de Geografia a tomar iniciativas que inovem e valorizem sua prática de ensino. Isto motiva a aprendizagem dos conteúdos geográficos, dinâmicos por definição, e contribui para formar o professor que realmente pesquisa e que faz das diferenças humanas seu principal ponto de apoio para

¹⁰² Um dos documentos oficiais que mostram as primeiras preocupações do estado com a Educação Especial e depois a Educação Inclusiva foi a Constituição Federal de 1988 que no artigo 208, inciso III, que assegura o “[...]atendimento educacional especializado aos portadores de deficiência, preferencialmente na rede regular de ensino” (BRASIL, 1988, s/p).

estimular o processo de ensino e aprendizagem de todos. [...] Garantir uma aula de Geografia acessível à todos com vistas a construir uma escola inclusiva juntamente com outros colegas docentes significa criar condições de participação de todos os membros da comunidade escolar, sejam eles surdos ou gordos, cegos ou baixos, negros ou brancos, deficientes mentais ou muito altos, paraplégicos ou hiperativos, superdotados ou de pés descalços, muito ricos ou com anorexia (MELO; SAMPAIO, 2006, p.128 - 129).

Como afirmaram os autores, aulas de Geografia acessíveis são raras, já que são poucas as universidades que dão conta desses temas no currículo. Esse dado do PIBID de Geografia em relação à Educação Especial revela o quanto ainda precisa ampliar a discussão, principalmente nos cursos de Geografia que formam professores. Apenas quatro projetos se preocuparam em formar professores para Educação Especial. Em um dos projetos do PIBID de Geografia analisados aparece a seguinte ação relacionada à Educação Inclusiva:

Práticas didáticas inclusivas e educação geográfica. Para promover cidadania inclusiva a partir da escola e do seu entorno, todos os estudantes serão motivados a interpretar as configurações socioespaciais. Abordagem da geografia dos sentidos para o aprendizado destas configurações. A cidade, os lugares de habitação, de deslocamento, de lazer, de estudo e de consumo, assim como do desconforto, da insegurança e de suas memórias, são referenciais positivados e negativados para uma cartografia socioambiental educativa (PIBID DE GEOGRAFIA, UERJ, 2013).

O projeto da UERJ assinala que, durante o funcionamento, irá desenvolver práticas inclusivas, promovendo o que eles definem como cidadania inclusiva, ou seja, provavelmente, durante a execução do projeto, os bolsistas de iniciação à docência aprenderam e executaram práticas formativas que se preocupem com a inclusão de pessoas com alguma característica específica e inerente, promovendo uma cartografia socioambiental educativa como eles afirmam.

Outro projeto que aborda a Educação Inclusiva e de forma específica é o do Autarquia de Ensino Superior Arcoverde (CESA), em Arcoverde, no Pernambuco, que, entre suas ações, destaca que realizou: “[m]inicursos de prática pedagógica de Geografia, em Libras. A ministração de minicursos de Geografia em Libras objetiva a habilitação dos bolsistas no sentido de que possam interagir sobre a prática pedagógica de professores da área, que lidem com alunos ouvintes e surdos” (PIBID DE GEOGRAFIA, CESA, 2013).

O interessante desse projeto, que é diferente dos outros, e que propõe a mesma temática, é a especificidade relacionada a um grupo de pessoas com deficiência e a preocupação em aliar a Geografia e suas categorias com a Língua Brasileira de Sinais

(LIBRAS) para facilitar o aprendizado do aluno da Educação Básica e construir novos conceitos para a formação do professor. Esse projeto consegue levar para a comunidade da escola a ideia de que a universidade também se preocupa com a Educação Inclusiva. A Educação Inclusiva é uma demanda social que necessita envolver a escola e a universidade, sobre isso, é importante,

Permitir e fazer com que a educação inclusiva aconteça nas salas de aula é promover a participação de todos, independente de suas especificidades, potencialidades, necessidades ou dificuldades. É contar também com a participação da comunidade escolar para a concretização de uma educação de qualidade para todos sem distinção (JESUS; COSTA, 2011, p. 3200-3201).

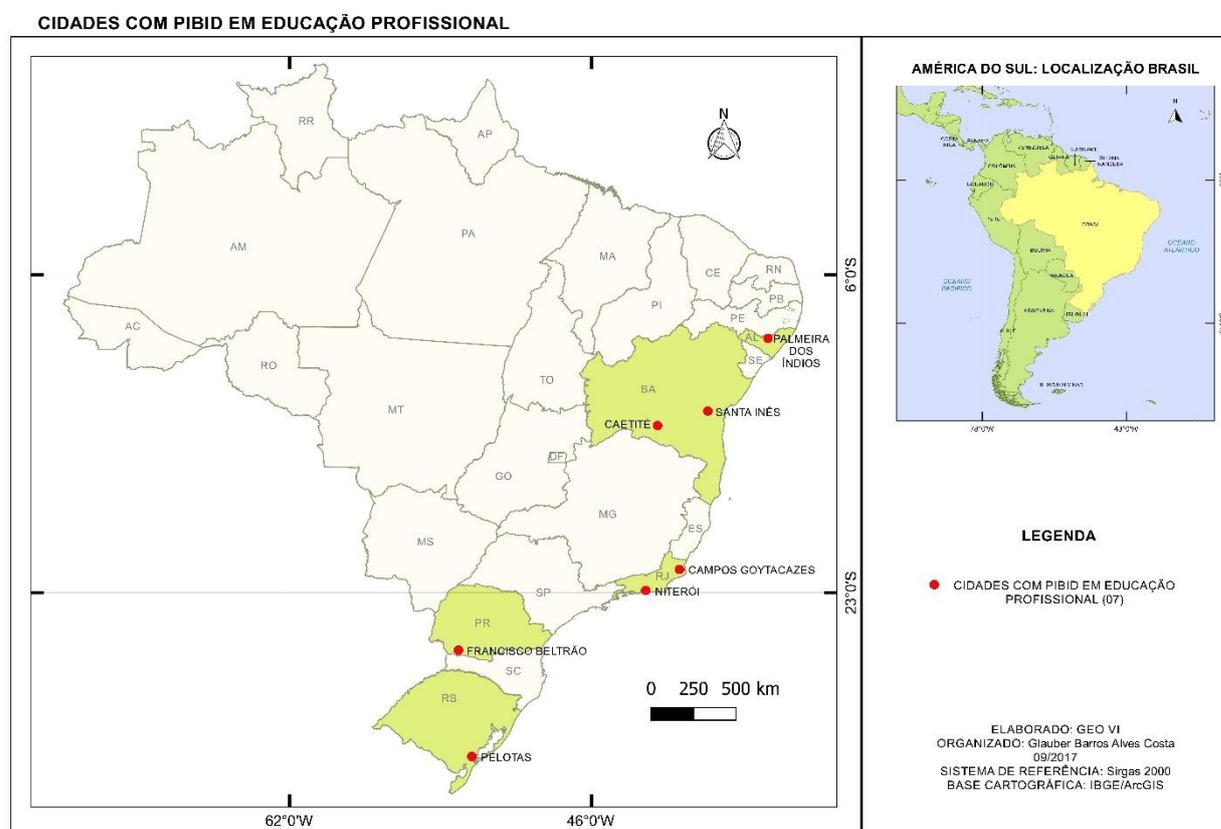
No Brasil, após os acordos e as leis que garantem o ensino regular para pessoas com deficiências e possibilitam cotas em concursos¹⁰³ e em empresas privadas ficaram evidenciadas algumas demandas sociais por uma educação inclusiva. Por isso, se faz imprescindível uma formação do professor de Geografia que esteja preocupada com os avanços sociais e que busque se atentar para essa realidade que emerge no país.

Com relação ao ensino profissionalizante, podemos inferir que a maioria das escolas profissionalizantes do país são os Institutos Federais de Educação¹⁰⁴, e estes, por sua vez, têm os maiores IDEB das escolas públicas, tendo a grande maioria ficado de fora do PIBID, já que o programa visa a atender escolas com menores IDEB. Outra questão que podemos supor é a ausência da disciplina Geografia nos currículos da educação profissionalizante. Alguns cursos só oferecem Geografia no primeiro e segundo anos do curso técnico profissionalizante. Podemos ver no Mapa 8 a distribuição dos subprojetos de Geografia em escolas profissionalizantes.

¹⁰³ Em novembro de 2018, quando já finalizávamos a tese, o presidente Michel Temer, a partir do decreto (9.546/2018) acabou com as provas adaptadas para pessoas com deficiência em concursos públicos e outros processos seletivos. O texto escrito na tese foi de 2016 e, não quisemos alterar para mostrarmos o quanto as políticas públicas são voláteis a depender do governo que é eleito, ou de governos que assumem quando o eleito é impedido de assumir.

¹⁰⁴ É importante frisar que no país existem as escolas técnicas estaduais, como as ETEC, em São Paulo, ou os CETEP na Bahia, mas, nacionalmente, com a ampliação dos institutos federais o ensino profissionalizante se popularizou no país, e por isso foi feita a afirmação da tese.

Mapa 8 – Distribuição dos projetos do PIBID que acontecem na modalidade Educação Profissional – Edital 2013.



Fonte: MEC, 2015. Dados organizados pelo autor desta tese.

Segundo o Mapa 8, na educação profissionalizante existem 07 projetos no país, representado 5% dos PIBID de Geografia em 05 estados diferentes: Alagoas; Bahia, com dois municípios, Caetité e Santa Inês; Rio de Janeiro, também com dois municípios, Campos de Goytacazes e Niterói; Paraná, com um projeto em Francisco Beltrão; e Rio Grande do Sul, com um projeto em Pelotas.

A Educação Profissional e Tecnológica (EPT) foi algo que se ampliou junto com o REUNI e o PIBID, sendo uma das políticas públicas de educação em que o governo Lula mais investiu e incentivou. Nesse sentido, podemos observar que houve uma reformulação significativa com a vinculação do Ensino Médio ao Ensino Técnico Profissional. Nos governos anteriores o Ensino Técnico era separado e a formação técnica era modular, funcionava por módulos, geralmente de seis meses desvinculados do Ensino Médio. Essa nova proposta se preocupou em,

[...] corrigir distorções de conceitos e de práticas decorrentes de medidas adotadas pelo governo anterior, que de maneira explícita dissociaram a educação profissional da educação básica, aligeiraram a formação técnica em módulos dissociados e estanques, dando um cunho de treinamento superficial à formação profissional e tecnológica de jovens e adultos trabalhadores (BRASIL, 2017, p. 2).

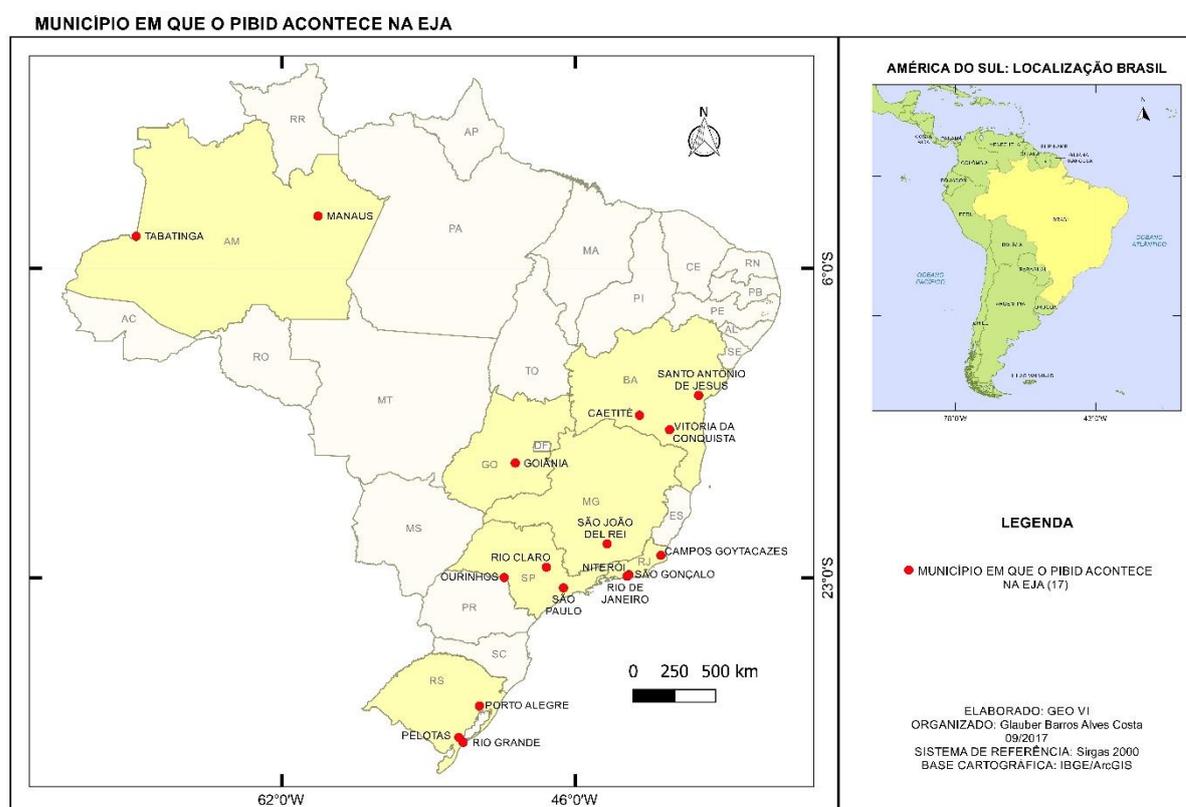
O governo modificou essa modalidade de Educação integrando-a com o Ensino Médio nos Institutos Federais. Mas a educação técnica sempre teve várias críticas, principalmente de Kuenzer (2000), que sempre foi pesquisadora do tema, discutindo a sociedade capitalista e a formação técnica de jovens para o mundo do trabalho. Dentre as várias críticas à interferência do modelo capitalista na educação, Kuenzer lança luz ao tema ao propor um novo Ensino Técnico que dê conta de

[...] desenvolver um projeto político-pedagógico que, sistemática e intencionalmente, conduza à compreensão das relações entre universal e particular, sujeitos e sociedade, ciência e trabalho, razão e emoção, conteúdo e método, produto e processo, produtor e proprietário, de modo a facilitar a construção das condições necessárias à destruição da relação que dá origem a todas as formas de desigualdade: a relação contraditória entre capital e trabalho (KUENZER, 2000, p.35).

É possível entender, então, que a quantidade de projetos do PIBID se deu nessa modalidade pelo fato dela ter se ampliado no mesmo período do programa e pela vinculação com o Ensino Médio - tipo de ensino em que se encontram muitos dos projetos propostos. Nos projetos analisados não havia entre as ações propostas algo especificamente voltado para o ensino profissionalizante. Não existe uma disciplina de Geografia profissionalizante: existe a Geografia que é ensinada neste tipo de ensino. Portanto, não encontramos entre as ações algo específico para ser desenvolvido pelo PIBID que envolvesse a educação profissionalizante.

A modalidade com mais projetos, depois do ensino regular, acontece na Educação de Jovens e Adultos (EJA), configurando 17 projetos em todo o país. Porém, ainda assim, em um universo de 156 projetos, apenas 11% se preocupam com a EJA, fazendo com que esse seja mais um segmento privado do conhecimento geográfico através do PIBID. No Mapa 9 apresentamos as informações sobre a EJA:

Mapa 9 – Distribuição dos projetos do PIBID que acontecem na modalidade Educação Jovens e Adultos – Edital 2013.



Fonte: MEC, 2015. Dados organizados pelo autor desta tese.

A EJA é uma demanda social, e os alunos jovens e adultos que estão retornando para a escola necessitam de um ensino de Geografia voltado para a sua realidade, qual seja, a realidade de alunos trabalhadores. Segundo Cavalcanti (2006, p. 18), “[...] as transformações sociais implicam em mudanças na educação e na escola, novas tarefas igualmente se apresentam para os docentes [...]”, ou seja, a formação de professores de Geografia ainda não tem acompanhado as demandas sociais por uma Educação Inclusiva, por uma educação que abarque todas as especificidades da população brasileira e possibilite o acesso de todos a uma formação crítica. Partindo da ideia de que a escola é também um produto social do seu espaço e tempo, nos últimos anos temos visto crescer as discussões que envolvem a todos: a população negra, as populações em vulnerabilidade social, as mulheres, os camponeses, as pessoas com deficiência, entre outros grupos sociais que têm ganhado espaço, e isso faz com que a universidade precise também repensar a formação docente, para que as barreiras educacionais para esse público sejam dirimidas.

A EJA é uma modalidade ou tipo de ensino que nos programas de Geografia teve um destaque considerado frente aos outros tipos. O ensino de Geografia que os Parâmetros Curriculares Nacionais apresentam

[...] mostra que não basta dominar o conhecimento geográfico para o professor desempenhar seu papel em sala de aula. Ao escolher os Conceitos e categorias de análise geográfica a serem colocados como objeto de ensino e pesquisa nas diferentes séries de EJA, é preciso que o professor tenha clareza de como ensinar e para que ensinar Geografia, tendo competência para agir com eficácia pedagógica, facilitando o processo de ensino aprendizagem de cada aluno, respeitando as diferenças sociais, culturais e políticas (BRASIL, 2002, p. 02).

A EJA é um desafio para o formando em Geografia, que em algum momento da carreira, poderá entrar em contato com essa realidade, principalmente se atuar no setor público. Ter o PIBID formando professores nesse tipo de ensino, com metodologias diferenciadas e aliadas à pesquisa, instrumentaliza um novo professor de Geografia para uma escola com a EJA, que demanda necessidades diferenciadas para essa realidade. “A escola no imaginário do educando da EJA, poderá suscitar várias representações, desde possibilidades de inserção social, de sociabilidade, até de atender as suas necessidades mais imediatas” (SOARES, 2014, p. 13). Dessa forma, o professor de Geografia deve compreender a escola da EJA e esse aluno trabalhador que frequenta as aulas para possibilitar uma formação emancipatória para esse público.

Dos projetos do PIBID de Geografia um que se destaca é o projeto da UFRN: ele é o único projeto que foi pensado somente para a Educação de Jovens e Adultos. São dois projetos, na verdade: um para o *campus* de Caicó e outro para o *campus* central, em Natal, ambos no estado do Rio Grande do Norte. O projeto do *campus* central, em Natal, tem uma preocupação significativa com o planejamento, a cartografia e a formação dos bolsistas de iniciação à docência, mas o que se destaca é que é um projeto com uma perspectiva metodológica clara ao elencar entre suas ações o construtivismo como teoria norteadora. O referido projeto propõe:

Ações de intervenção da escola através de planos de aula baseados no construtivismo: Os planos de aula desenvolvidos para a intervenção nas escolas parceiras do PIBID serão formulados a partir do método socioconstrutivista que enfatiza a interação e o trabalho em equipe. Os licenciados serão orientados no sentido de proporem problematizações a partir do cotidiano de seus alunos como ferramenta para iniciar o desenvolvimento dos conteúdos necessários para o desenvolvimento de competências e habilidades dos alunos da rede pública (PIBID DE GEOGRAFIA, UFRN, 2013).

Para o elaborador do projeto, o socioconstrutivismo é a teoria que irá reger as ações e planos de aulas a serem executados nas turmas de Educação de Jovens e Adultos por ter um caráter que privilegia a interação e o trabalho em equipe. Mesmo com a desvinculação do PIBID ao IDEB, há uma preocupação do projeto em diagnosticar as causas quando afirma que “[...] diagnosticar os possíveis elementos que contribuíram para o baixo Índice de Desenvolvimento da Educação Básica (IDEB) da escola” (PIBID DE GEOGRAFIA, UFRN, 2013). Há, na maioria dos projetos, essa preocupação direta ou às vezes indireta de que o PIBID deva melhorar a Educação. No projeto da UNESP, *campus* Ourinhos, que tem a EJA como uma das modalidades incluídas, é possível ler entre as ações que a ideia do projeto é:

Desenvolvimento das ações didático-pedagógicas nas escolas. Ações de intervenção, por meio da elaboração de oficinas e outras atividades didático-pedagógicas envolvendo o acompanhamento dos alunos com dificuldades de aprendizagem dos conceitos geográficos, por meio de aulas de reforço, oficinas e minicursos oferecidos pelos bolsistas com orientação dos coordenadores de área e supervisores das escolas. Tais ações visam a diminuir os problemas relativos à frequência dos alunos nas aulas e ao rendimento escolar (PIBID DE GEOGRAFIA, UNESP, 2013).

O público da EJA é bem específico, pois é constituído por estudantes que estão fora da relação idade e série/ano escolar e, na maioria das vezes é um aluno trabalhador. Assim, ter essa ideia de desenvolver aulas que privilegiem a solução de algumas dificuldades desse público é realmente importante, mas é relevante reforçar que o PIBID não é e nem deve ser apenas para isso.

No que tange às novas tecnologias, dois pontos precisam ser destacados dentro dos projetos: primeiro, aqueles que são oferecidos na modalidade Educação a Distância (EAD); segundo, aqueles que em seu escopo propõem o uso de novas tecnologias como formação e como prática. Ou seja, existem os projetos de PIBID que acontecem na EAD e os projetos que indicam ações que tenham as novas tecnologias como norteadores das práticas.

Com relação à modalidade, existem no país apenas 05 subprojetos à distância e 151 no modelo presencial. Dos subprojetos à distância, 04 são da Universidade de Brasília (UnB), e estes acontecem em Barretos e Itapetininga, no Estado de São Paulo; em Goiás, na cidade de Goiás; em Palmas, no Tocantins; e 01 subprojeto do Instituto Federal de Pernambuco (IFPE), no *campus* de Águas Belas, em Pernambuco.

Ainda é pouco expressiva a quantidade de PIBID no formato da Educação à Distância, pois apenas 3% dos 156 subprojetos nessa modalidade aconteceram durante a vigência do edital. Esse número pode ser considerado pouco, mas já abre um leque de possibilidades para

diversas pesquisas, principalmente por se tratar de projetos pilotos, que precisam ser avaliados e acompanhados.

O PIBID de Geografia da UnB acontece em modelo experimental, com um número reduzido de bolsistas, sendo 08 ID, 01 supervisor e 01 coordenador em cada polo de Educação à Distância. Depois de regulamentada em 1996 pela LDB, a Educação à Distância cresceu menos no setor público. Tendo em vista que o edital 66/2013 do PIBID é previsto para universidades públicas e particulares e apenas para as que tinham alunos do Sistema de Seleção Unificada (SISU), e sabendo que a maioria dos cursos de licenciatura de Geografia à distância está no setor privado, eles não foram contemplados¹⁰⁵.

O projeto do IFPE, em seu escopo, deixa claras algumas ações específicas voltadas para a EAD, como:

Criação de uma sala no ambiente virtual da EaD para o acompanhamento das atividades. Abertura de fóruns e chats semanais para facilitar a interação entre a equipe do subprojeto nos intervalos entre as reuniões presenciais periódicas, onde também serão realizadas discussões de planejamento, acompanhamento e análise de resultados (PIBID DE GEOGRAFIA, IFPE, 2013).

Ou seja, há a preocupação em manter atividades presenciais e à distância para a promoção da organicidade e integridade do projeto, visto que seria difícil para os discentes da EAD ter um projeto totalmente presencial. Para entender melhor essa modalidade de PIBID na EAD, precisamos entender como é e como funciona. A EAD brasileira surge

[...] configurada como uma nova modalidade do processo formativo, estabelecida pela Lei de Diretrizes e Bases da Educação Nacional (LDB 9394/96, artigo 80), regulamentada pelo Decreto nº 5622/2005 e assessorada por uma Secretaria de Educação a Distância (SEED), responsável por programas de formação docente, banco de dados e outras atividades orientadas para a definição e implementação de uma política nacional de EaD. Visando à contemplação dessa nova modalidade e objetivando a expansão pública da educação superior, em 2005, foi criada a Universidade Aberta do Brasil (UAB), com a proposta de formação de educadores, por meio de um sistema nacional de educação de qualidade, realizado por instituições públicas de ensino superior em parceria com estados e municípios brasileiros (ONOFRE; BRAGA; PEDRINO; MONTEIRO, 2014, p. 01).

¹⁰⁵ Até 2013 o *site* do e-MEC afirmava que existiam, no país, 17 cursos de Geografia à distância em universidades públicas, e 148 em universidades privadas. Essa pode ser uma das justificativas da ausência de PIBID no modelo à distância.

É nessa realidade que a Universidade Aberta do Brasil (UAB)¹⁰⁶ se expande e, no edital de 2013, é incorporada pelo MEC como uma possibilidade também para o PIBID, unindo, dessa forma, duas políticas federais de formação de professores em alguns municípios brasileiros. No caso do PIBID de Geografia ofertado pela UnB, acontece em 04 municípios diferentes e em três estados. O polo sede que oferece o curso de Geografia é Brasília, no Distrito Federal (DF), na modalidade presencial. A experiência do PIBID à distância em um curso de Geografia da UnB e IFPE são as únicas do país. Existem outras experiências como nos cursos de Licenciatura em Pedagogia, Química e outras licenciaturas, mas, de Geografia, somente nessas duas universidades.

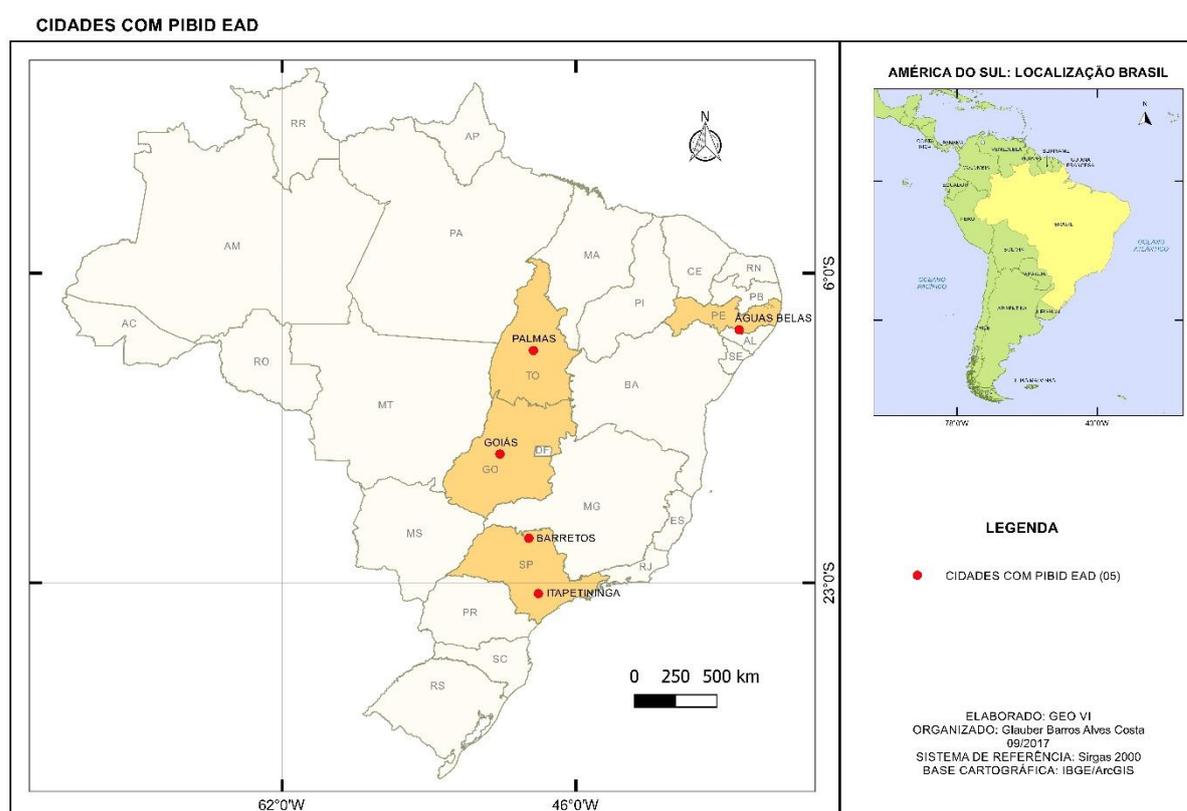
Os projetos analisados da UnB e seus respectivos polos são iguais, pois todos os quatro subprojetos da EAD incluindo o subprojeto presencial da UnB *campus* Darcy Ribeiro, situado em Brasília, são centrados em diversas ações que envolvem as políticas educacionais como os Parâmetros Curriculares Nacionais (PCN) de Geografia e outros temas. Dentre os temas, um que se destaca é a Cartografia, com enfoque nas novas tecnologias e geotecnologias, sobre o que se afirma: “[s]eguindo o cronograma e o planejamento, os procedimentos didático-pedagógico desenvolvidos terão as geotecnologias como ferramenta para construir conhecimento geográfico e raciocínio espacial” (PIBID GEOGRAFIA, UNB, 2013).

Os projetos em questão aliam as geotecnologias e a cartografia como temáticas centrais, e propõem diversas ações para o desenvolvimento dos temas no Ensino Fundamental e no Ensino Médio, focando em temas como: alfabetização cartográfica, letramento cartográfico e conceitos geográficos. Como dito antes, cada subprojeto do PIBID à distância tem 8 bolsistas Iniciação à Docência, exceto o do *campus* de Brasília, que tem 16 por esse ser presencial. Os subprojetos são iguais: o presencial e os municípios dos polos UAB, o que pode se inferir que todos eles acontecem de forma presencial, até pelas ações que foram listadas como grupos de estudos dos PCN e leituras de referências atuais do ensino de

¹⁰⁶ “A Universidade Aberta do Brasil é um sistema integrado por universidades públicas que oferece cursos de nível superior para camadas da população que têm dificuldade de acesso à formação universitária, por meio do uso da metodologia da educação a distância. Prioritariamente, os professores que atuam na educação básica da rede pública são atendidos, seguidos dos dirigentes, gestores e trabalhadores em educação básica dos estados, municípios e do Distrito Federal. O Sistema UAB foi instituído pelo Decreto 5.800, de 8 de junho de 2006, para “o desenvolvimento da modalidade de educação a distância, com a finalidade de expandir e interiorizar a oferta de cursos e programas de educação superior no País”. Fomenta a modalidade de educação a distância nas instituições públicas de ensino superior, bem como apoia pesquisas em metodologias inovadoras de ensino superior respaldadas em tecnologias de informação e comunicação. Além disso, incentiva a colaboração entre a União e os entes federativos e estimula a criação de centros de formação permanentes por meio dos polos de apoio presencial em localidades estratégicas” (*Site* da CAPES acessado em 23/08/2017 ver referência ao final do texto).

Geografia - tudo parece acontecer de forma presencial. No escopo dos projetos não aparecem, em nenhum momento, que alguma ação será desenvolvida utilizando alguma plataforma *on line*. Já o de Águas Belas, como veremos, apresenta atividades que serão executadas à distância.

Mapa 10 – Distribuição dos projetos do PIBID que acontecem na modalidade de Educação à Distância – Edital 2013.



Fonte: MEC, 2015. Dados organizados pelo autor desta tese.

Além desses quatro subprojetos da UNB de Geografia, outros oito projetos no Brasil utilizam a cartografia associada às novas tecnologias como ações e temas do PIBID. Com o advento da *internet*, as Tecnologias da Informação e Comunicação (TIC) possibilitam para as sociedades uma ampliação e necessidade dos usos dessas novas técnicas e informações. Assim, novos espaços, lugares e tempos, novas formas de produzir, pensar e se relacionar são construídas. Novas relações entre os humanos e as máquinas são estabelecidas, não sendo apenas relações técnicas de utilização de ferramentas pelo ser humano, mas sim incorporando ao cotidiano um novo pensar, aprender e ensinar. Na atualidade, vários espaços onde estão imbricadas essas relações com a tecnologia são construídos e desconstruídos. A Educação,

também como produto das relações sociais, irá assimilar e produzir conhecimentos e novas aprendizagens a partir dessas novas tecnologias, principalmente, quando se fala em formação de professores.

Têm sido frequentes afirmações de que a profissão de professor está fora de moda, de que ela perdeu seu lugar numa sociedade repleta de meios de comunicação e informação. Estes seriam muito mais eficientes do que outros agentes educativos para garantir o acesso ao conhecimento e a inserção do indivíduo na sociedade. Muitos pais já admitem que melhor escola é a que ensina por meio de computadores, porque prepararia melhor para a sociedade informacional (LIBÂNEO, 2013. p. 06).

Como afirmou Libâneo, essa ideia de retirar do seu espaço o professor para dar lugar às tecnologias está ultrapassada e está fora de contexto. O PIBID pode romper com essa ideia de descartar o professor por conta das novas tecnologias - ideia essa inclusive que foi descartada hoje em dia pelos pesquisadores do tema. O programa serve para também aliar e, ao mesmo tempo, instrumentalizar o professor para as tecnologias. Por sua vez, o ensino de Geografia, em alguns contextos, cada vez mais vem procurando fazer uso dessas novas formas de produzir e aprender, oferecendo ao professor da disciplina novas possibilidades de atuação na sala de aula.

É muito comum encontrar entre os projetos alguns preocupados com a Educação Ambiental, um campo científico disputado pela Biologia e pela Geografia. Para alguns geógrafos, este é um assunto que deve ser desconsiderado por suas vinculações ideológicas com o desenvolvimento sustentável e o modelo capitalista de proteção ambiental, enquanto que, para outros, um campo importante e relevante, principalmente para os estudiosos da geografia física, por propor ações que protegem o meio ambiente e tentam romper com a degradação ambiental por um viés de preocupação social.

A política nacional de Educação Ambiental foi promulgada na lei de 27 de abril de 1999. O objetivo da política é de que a Educação Ambiental esteja em todos os níveis da escola básica, sendo um componente articulador capaz de envolver todas as modalidades e níveis em processo educativo, no campo formal ou não-formal. No artigo 5º tem como objetivos da Educação Ambiental;

- I - O desenvolvimento de uma compreensão integrada do meio ambiente em suas múltiplas e complexas relações, envolvendo aspectos ecológicos, psicológicos, legais, políticos, sociais, econômicos, científicos, culturais e éticos;
- II - A garantia de democratização das informações ambientais;
- III - O estímulo e o fortalecimento de uma consciência crítica sobre a problemática ambiental e social;

IV - O incentivo à participação individual e coletiva, permanente e responsável, na preservação do equilíbrio do meio ambiente, entendendo-se a defesa da qualidade ambiental como um valor inseparável do exercício da cidadania;

V - O estímulo à cooperação entre as diversas regiões do País, em níveis micro e macrorregionais, com vistas à construção de uma sociedade ambientalmente equilibrada, fundada nos princípios da liberdade, igualdade, solidariedade, democracia, justiça social, responsabilidade e sustentabilidade;

VI - O fomento e o fortalecimento da integração com a ciência e a tecnologia;

VII - O fortalecimento da cidadania, autodeterminação dos povos e solidariedade como fundamentos para o futuro da humanidade (BRASIL, 1999, p. 01).

A Educação Ambiental passou pelas mesmas trajetórias que a Geografia no Brasil. Para hoje se ter esses objetivos amadurecidos, muitos avanços, recuos e conflitos foram travados para se estabelecer essa política nacional. “Aqui no Brasil essa EA ganhou força por conta do contexto que ela encontra, na década de 70, em pleno regime ditatorial cuja preocupação era desvincular o caráter crítico e político da educação, o que acabou forçando o caráter naturalista da EA” (COSTA, 2011, p. 32). Ou seja, como a Geografia, durante o período da Ditadura a EA também foi esvaziada para se ter concepções naturalistas em detrimento de concepções críticas.

Nos projetos que trazem em seu bojo a Educação Ambiental, filiada à Geografia Física, não dá para afirmar sem um estudo aprofundado que Educação Ambiental eles defendem, mas se pode destacar alguns projetos e ações. Um exemplo é esta ação do projeto da Universidade Federal da Bahia, de Vitória da Conquista¹⁰⁷:

Desenvolvimento de ações coletivas/interdisciplinares: geobiofísica em ação. Detalhamento: Saneamento, recursos hídricos do município, biodiversidade (fauna e flora): biologia, sistema solar, radiação solar, composição da atmosfera terrestre (física); Evolução político-administrativa do município, os grupos étnicos, a formação do povo...: história; (PIBID DE GEOGRAFIA, UFBA, 2013).

¹⁰⁷ É importante ter ciência que no município de Vitória da Conquista não existe o curso de Geografia no *campus* da UFBA; existe somente na UESB, mas na época do edital estava sendo implantada na Bahia a UFOB, que tem o curso de Geografia, e estava vinculada à UFBA. Para concorrer ao edital, foi feito um acordo entre a universidade e o MEC, colocando o curso no município de Vitória da Conquista, embora o curso aconteça em Barreiras. Para elaboração dos mapas, foi levada em conta a informação que tem escrita no projeto, ou seja, de que o PIBID está em Vitória da Conquista, mesmo que na realidade esteja situado em Barreiras. Não seria possível romper com os documentos analisados, mesmo que estes estivessem em alguns momentos desatualizados, pois seria romper com as informações e verdades que eles carregam. Para entender a concepção de documento, foi utilizado o conceito de Le Goff (1996), qual seja, o documento como prova histórica, mesmo que algumas informações não coadunem com a realidade, respeitando o documento como monumento e, consequentemente, respeitando o ponto de vista de quem o elaborou.

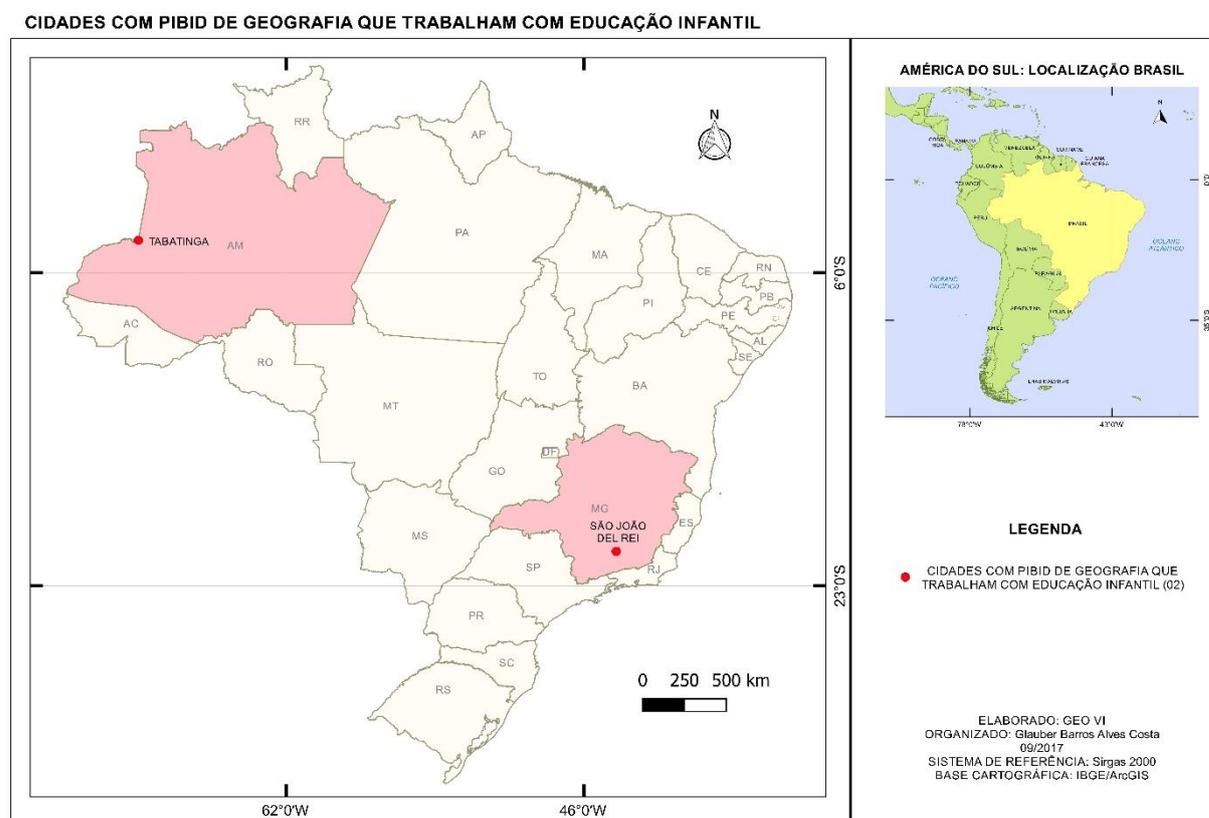
O projeto da UFBA deixa claro que a interdisciplinaridade é a tônica da EA ao propor ações interdisciplinares que envolvam as questões socioambientais. Outro projeto foca na relação com outras instituições para desenvolver ações socioambientais. Nele, se destaca o:

Debate sobre meio ambiente. Detalhamento: Estimular diferentes atividades de Educação para o meio ambiente a partir de temas que contemplam a coleta seletiva, os resíduos sólidos, a reciclagem, o reaproveitamento, o desperdício de materiais, sustentabilidade, qualidade de vida e etc. Tais atividades serão realizadas com professores, alunos, funcionários da escola e familiares em parceria com os laboratórios da FACIP e/ou Secretarias de Saúde e de Educação de Ituiutaba (PIBID DE GEOGRAFIA, UFU, 2013).

Percebe-se, nos projetos analisados, que a Educação Ambiental quando aparece, é notada em ações interdisciplinares, mas muitos ainda trazem uma perspectiva acrítica de EA e de sobreposição, quando se trata de interdisciplinaridade.

O Mapa 11 apresenta os projetos de PIBID que foram desenvolvidos, incluindo a Educação Infantil.

Mapa 11 – Distribuição dos projetos do PIBID que atuam na Educação Infantil – Edital 2013.



Fonte: MEC, 2015. Dados organizados pelo autor desta tese

A partir do mapa, podemos observar que nos territórios brasileiros 2 projetos de Geografia aconteceram na Educação Infantil, sendo que 01 ocorreu na região Norte, no estado do Amazonas, na cidade de Tabatinga, e outro que ocorreu na região Sudeste no estado de Minas Gerais, na cidade de São João del-Rei. Raros são os projetos nessa perspectiva, visto que na educação fundamental dos anos iniciais a presença do professor de Geografia é quase inexistente, e, quando se pensa em Educação Infantil, se tem menos ainda a presença desse profissional, pois prioritariamente é um território do professor de Pedagogia. Todavia, não quer dizer que esse espaço não se possa ter PIBID formando professores de Geografia para compreender a Geografia na perspectiva dos anos iniciais, além do que, o PIBID também pode contribuir para a formação continuada do pedagogo que é supervisor dessas turmas.

Nos 02 projetos analisados que abarcam o nível de atuação da Educação Infantil não existem ações específicas para esse nível, mas há algumas que podem ser destacadas e analisadas.

Diagnóstico por modalidades e níveis de ensino do processo de ensino-aprendizagem da Geografia. Detalhamento: Esta ação visa conhecer o ambiente escolar em seu aspecto estrutural e pedagógico. Será construída agenda para conversar com os profissionais de educação e alunos de cada escola para fazer este diagnóstico. As informações levantadas possibilitarão reflexão da situação escolar e reunirá subsídios para planejamento das ações necessárias que vá de encontro às dificuldades encontradas. Tais ações serão planejadas buscando atender as especificidades de cada escola, cada nível e modalidade de ensino (PIBID DE GEOGRAFIA, UEA, 2013).

No projeto de Tabatinga, da UEA, eles propõem desenvolver o PIBID em 03 níveis de atuação, quais sejam, Educação Infantil, Ensino Fundamental e Ensino Médio. Por isso, essa ação propõe o diagnóstico por modalidade. Como o projeto abarca diferentes níveis de ensino, a função do diagnóstico é propor o planejamento adequado para cada nível. Dessa forma, o ensino de Geografia aparece em todos os níveis a partir das ações e atividades de forma adequada para os alunos daquele nível escolar.

Sobre a Geografia nos anos iniciais, a professora Tarsila (2018) expõe alguns temas importantes s serem observados:

Eu acho que o essencial é você começar a despertar no aluno essa questão das escalas, do local, por que o meu mundo é assim? Discutir o diferente, o desigual. Então é o fazer, é o despertar nesse aluno uma leitura, essa explicação do espaço, da sua rua, o bairro, ou lá da zona rural, ou da cidade, esse espaço imediato, esse espaço de convívio. É começar a dar elementos básicos para que ele possa ler e fazer essas pequenas análises do espaço geográfico. Trabalhar com material cartográfico de uma forma mais simplificada, de uma forma mais lúdica, das orientações. Então são pré-requisitos que muitos adultos têm dificuldade porque não foi trabalhado com

isso na infância, as primeiras noções de cartografia, as formas, as paisagens, utilizar muito da questão das linguagens, das imagens, da música, do lúdico e trazer para as aulas de Geografia esse mundo que ele é vivo, que ele é dinâmico, e explorar e ler, tentar despertar nesse aluno essa consciência, e esse exercício para o coletivo, para o bem e para o belo (PROFA. TARSILA, 2018).

A Geografia na Educação Infantil ainda é algo pouco discutido e pensado pela academia. Alguns teóricos defendem a alfabetização geográfica desde os primeiros anos de vida pelo fato de que julgam que a criança precisa desenvolver as noções de localização e lateralidade, entre outras, desde a tenra idade. Nos cursos de Pedagogia, geralmente há apenas uma disciplina de 60 horas de Metodologia e Ensino de Geografia, o que não garante a formação do professor para alfabetização geográfica e cartográfica dos seus alunos.

Muitos professores sentem dificuldade em pensar a Geografia nas séries iniciais, os pedagogos ou os licenciados em Geografia, apresentam dificuldades diferentes, mas ambos não se sentem seguros, os primeiros pela dificuldade em trabalhar os conteúdos e os segundos pela falta de formação para trabalho com crianças. Em pesquisa feita com professores dos anos iniciais, Monteiro (2017) revela que,

Conforme os depoimentos, o professor que usa apenas o livro didático para explicar um determinado contexto limita o desenvolvimento do aluno. Isso acontece porque o conteúdo de História e Geografia exige pesquisas constantes para tornar possível uma relação concreta com outras realidades, trabalho com diversas formas e aprofundamento do tema, a partir do conhecimento que o aluno já sabe. Além disso, a dificuldade aparece, quando o conteúdo é imposto pelo livro didático, pois não contextualiza o tempo, espaço nem a vivência do aluno e da sociedade em que vive. É fechado, estático e desconsidera o cotidiano em que o estudante está inserido, prejudicando o interesse e envolvimento. Os livros restringem-se, muitas vezes, às datas comemorativas e aos fatos históricos, dificultando a apropriação do conteúdo específico da História e Geografia. (p.1383).

Como afirmou Monteiro (2017) nos anos iniciais, a Geografia que se ensina é a dos manuais, a do livro didático, que muitas vezes traz Geografia e História juntas, causando alguns equívocos. Além disso, a pesquisadora destacou-se que não somente a formação ou os livros didáticos são importantes para os professores investigados sobre a Geografia na Educação Infantil. A pesquisa também revelou a ausência de materiais didáticos como outro empecilho e demonstrando que somente a formação não resolve a questão do Ensino de Geografia nas séries iniciais.

Diante do conteúdo de Geografia, identificou-se, nas respostas dos participantes, que se houvesse na escola mapas e globos terrestres atualizados, ou seja, materiais para visualizar as explicações, a compreensão dos alunos seria potencializada. Os conceitos e elementos da Geografia, por

exemplo, necessitam muito de materiais visuais, como mapas. Faltam esses materiais na escola, além de outras coisas como vídeos e, sem o auxílio destes materiais, é difícil apresentar tais conteúdos (MONTEIRO, 2017, p. 1383).

As crianças têm direito ao Ensino de Geografia que lhe apresente a ciência como uma possibilidade de conhecimento e emancipação. A Geografia nas séries iniciais deve possibilitar a alfabetização geográfica e cartográfica necessárias para a formação crítica das crianças, possibilitando que as mesmas se localizem, se orientem e se apropriem dos territórios em que elas vivem.

As crianças têm direito de acesso a explicações científicas para o resultado de suas experiências no âmbito dos espaços que vivem, atuam, observam, constroem conhecimentos, entram em contato com as práticas socioespaciais e globais produzindo-as. Quem deve responder a essas necessidades formativas é o professor e a equipe escolar. E só podem fazê-lo a partir da chamada Geografia Escolar (NÓBREGA, 2007, p. 50).

Conforme Nóbrega (2007), as crianças têm direito à Geografia Escolar para ter acesso aos conhecimentos socioespaciais desde a primeira idade. A Geografia se faz imprescindível na Educação Infantil porque a alfabetização geográfica deve começar na construção dos conhecimentos necessários para a vida da criança, principalmente no que se refere às noções de representação e orientação de lugar, paisagem, espaço, lateralidade e todos os demais saberes necessários para que a criança comece a se desenvolver intelectualmente e fisicamente.

A Geografia na Educação Infantil pode ampliar na criança o desenvolvimento das noções de representação e orientação de lugar, paisagem, lateralidade, espaço e tempo, com estratégias de ensino que possam vir a ajudá-la no seu desenvolvimento cognitivo, cultural e social ao longo da vida. Sendo assim, é relevante ressaltar que a geografia é uma ciência que deve ser abordada desde a Educação Infantil desde os aspectos mais inusitados, como a noção de espaço que a criança necessita entender e compreender para que esta possa vir a desenvolver habilidades para o seu desenvolvimento cognitivo, cultural e social (SILVA; CABÓ, 2014, p. 03).

Os subprojetos encontrados e que tratam da Geografia na Educação Infantil não apresentaram ações específicas para esse nível de atuação, mas são subprojetos preocupados com a formação do professor no PIBID e com que Geografia se deve ensinar na Educação Básica. Não havia claramente ações que eram específicas do ensino da ciência geográfica para a Educação Infantil, mas, em certa medida, os projetos analisados, mesmo em número pequeno, abrem portas para reflexão sobre como a Geografia se apropria dos espaços na Educação Infantil e nos anos iniciais.

Continuando a pesquisa, ao analisar os subprojetos do PIBID de Geografia, foi possível perceber uma ação que se repetiu em vários subprojetos: a preparação para o Exame Nacional do Ensino Médio (ENEM). Pudemos detectar que em 20% dos subprojetos apareciam ações voltadas para o ENEM. Notamos também uma preocupação dos coordenadores em justificarem o PIBID e o investimento com as bolsas utilizando o ENEM como argumento. Dessa forma, vários projetos traziam, entre suas ações, essa premissa de preparar o aluno da Educação Básica para o exame. Sobre o que é o ENEM, podemos compreender que:

Em 1998 o governo federal do Brasil criou o Exame Nacional do Ensino Médio (ENEM) como um instrumento para avaliar o desempenho dos estudantes no término da educação básica.

Durante mais de dez anos este exame foi usado única e exclusivamente para avaliar as habilidades e competências de concluintes do Ensino Médio, sem o objetivo de selecionar para o ensino superior. Os exames de seleção, os concursos vestibulares ao ensino superior, eram formulados por equipes locais país a fora e formatos diferentes ocorriam nas diversas universidades. Da heterogeneidade entre os distintos concursos decorria certa diversidade cultural e de formação dos ingressantes no ensino superior.

A partir de 2009 medidas governamentais estimularam o uso do ENEM não apenas como um processo de avaliação do Ensino Médio, mas como forma de acesso ao ensino superior no Brasil. O Sistema de Seleção Unificada (Sisu) passou a operar em larga escala no processo de alocação dos candidatos às vagas (SILVEIRA; BARBOSA; SILVA, 2015, p. 02).

Na gestão do ministro Fernando Haddad houve mudanças significativas no ENEM, que passou a ser uma das principais formas de acesso ao Ensino Superior, o então vestibular foi perdendo espaço para o Exame que, em escala nacional, iniciou um processo de seleção para as universidades. O ENEM destina-se a ser uma política pública educacional de avaliação, com base nos parâmetros curriculares e na Base Nacional Comum Curricular. A prova é elaborada e aplicada uma vez por ano no Brasil.

Existem muitas críticas positivas e negativas em relação ao exame. Nesse sentido, há grupos que defendem o mesmo por tentar democratizar o acesso ao Ensino Superior, e grupos que o criticam negativamente, por ser uma avaliação do Ensino Médio que atende apenas às demandas do mercado.

Mesmo com o FORPIBID em sua luta de desvincular o PIBID do IDEB, não pegando para si a responsabilidade de 'melhoria' da Educação Básica a partir de índices de avaliação questionáveis, a vinculação de vários projetos com ENEM demonstra que alguns coordenadores entendem e apoiam as avaliações. Nas ações catalogadas foram encontradas atividades como: oficinas preparatórias para o ENEM, orientação vocacional, aulas de

reforços para o ENEM e debates sobre temas cobrados no exame. Tal constatação pode ser verificada no trecho a seguir:

Desenvolvimento do eixo das ações complementares na escola. Detalhamento: Promover, na escola conveniada, aulas de campo, apresentação de filmes, aplicação de jogos, realização de olimpíadas, mostras, oficinas e feiras das profissões, preparação para o ENEM e a Prova Brasil. A ideia é desenvolver habilidades de gestão, organização de eventos, de interação grupal e de capacidade comunicativa, que, além de motivar os bolsistas a aprofundar os conhecimentos, permitem que a universidade adentre os muros da escola fortalecendo a parceria estabelecida (PIBID DE GEOGRAFIA, UFPI, 2013).

O projeto da UFV segue a mesma linha do projeto da UFPI, propondo aulas de reforço preparatórias para os alunos da Educação Básica. A diferença é que, nesse projeto, há uma preparação para o ENEM e para o COLUNI, e o segundo é o exame de admissão para o Colégio de Aplicação da UFV,

Atividades extra classe.

Detalhamento: 1 Atendimento aos alunos em horário extra sala a serem planejados em parceria com os professores da disciplina e a supervisão da escola (reforço, aprofundamento, Pré-coluni, Pré Enem, etc). 2 Visitas técnicas e trabalhos de campo com alunos a museus, mostras, cidades históricas, dentre outras. 3 Organização de feiras culturais e de ciência, mostras, gincanas em parceria com a escola (aproveitando os espaços coletivos previstos no calendário das escolas). 4 Participação na Feira de Ciências (PIBID DE GEOGRAFIA, UFV, 2013).

Alguns projetos que atendem ao Ensino Médio e ao Fundamental não só oferecem aulas de reforço para o ENEM como também para a prova Brasil, o que mostra uma preocupação com as políticas de avaliação nacional e rompem de forma indireta com a luta do FORPIBID. Afirmamos que, pelo alcance do programa, nem todos os coordenadores no momento da elaboração sabiam o que era o FORPIBID e as orientações do fórum. O que poderia justificar a presença do ENEM nos subprojetos pode ser ligado ao fato da Geografia ser uma disciplina dos anos finais do Ensino Fundamental e estar presente no Ensino Médio, portanto, e conseqüentemente, no ENEM. Isso abre a justificativa de preparação para o exame e, por último, uma outra justificativa de haver tantos projetos vinculados ao ENEM se dá pelo fato do coordenador acreditar e defender o exame nacional, querendo, a partir do PIBID, reforçar um posicionamento sobre essa prova.

Cabe destacarmos outro subprojeto que traz o ENEM na centralidade de suas ações, este, porém, não só com ações preparatórias para o Exame, mas como um objeto de investigação, estudo e análise. O subprojeto em questão propõe que sejam feitas:

Reflexões referentes aos instrumentos avaliativos. Detalhamento: A participação na elaboração e análise de instrumentos de avaliação, exercícios práticos e roteiros de aula assim como no preparo para a prova do ENEM da área das Ciências Humanas. É importante que o bolsista se familiarize com as experiências avaliativas colocando-os em contato com diferentes provas classificatórias (PIBID DE GEOGRAFIA, UFRGS, 2013).

No caso do projeto da UFRGS, a proposta é que o bolsista analise os instrumentos de avaliação para que possa se familiarizar com essas experiências avaliativas, conhecer a prova e outros mecanismos de avaliação, percebendo a diferença entre os vários tipos. Numa perspectiva diferente dos projetos anteriores, o projeto de Geografia da UFSJ propõe:

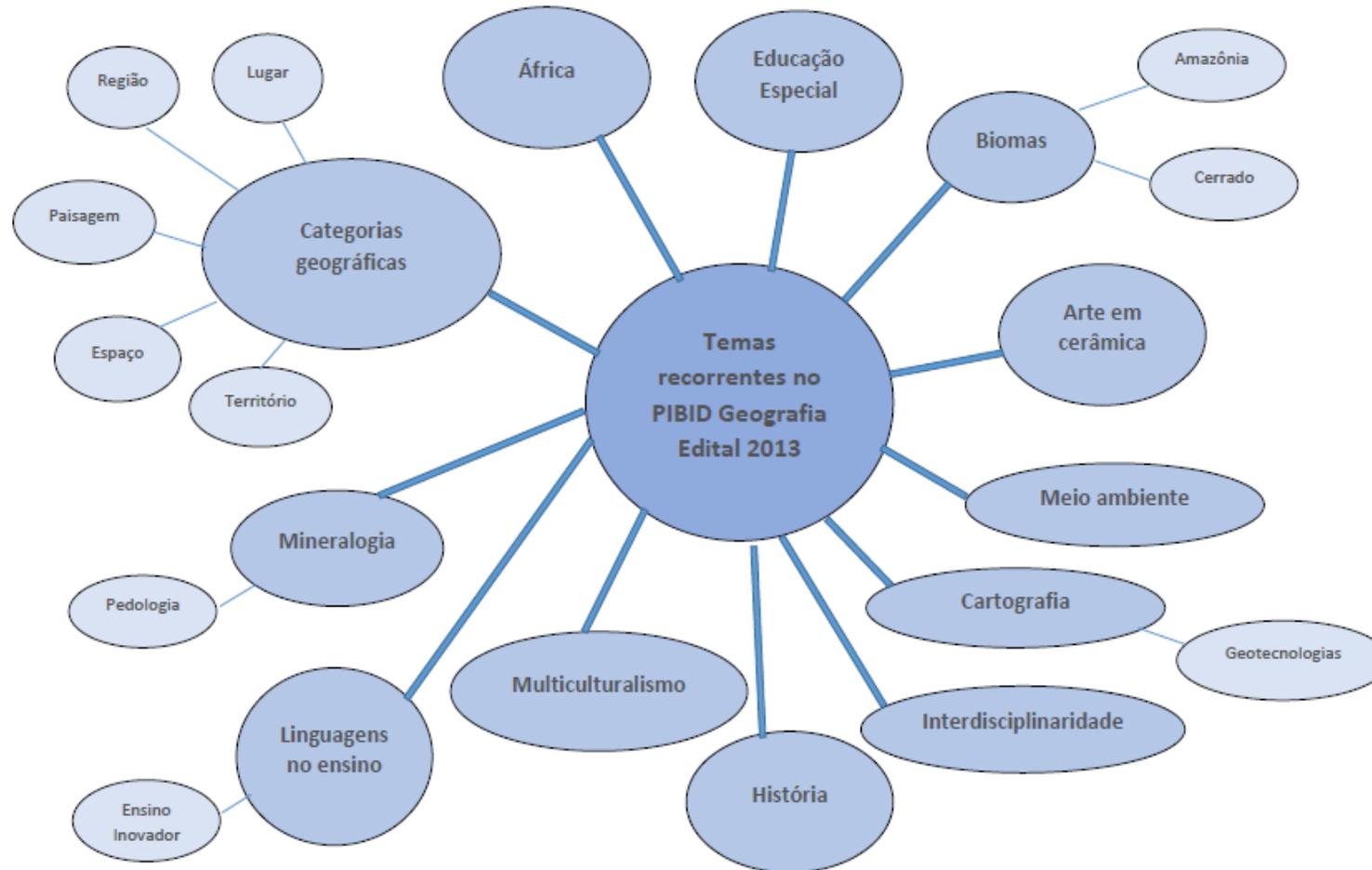
Currículo, aprendizagem, avaliação Detalhamento: Analisar as relações entre o currículo, a aprendizagem e os resultados das avaliações oficiais de Geografia no âmbito do SIMAVE (Sistema Mineiro de Avaliação), ENEM (Exame Nacional de Ensino Médio), SAEB (Sistema Nacional de Avaliação da Educação Básica) (PIBID DE GEOGRAFIA, UFSJ, 2013).

Nessa perspectiva, a UFSJ tenta compreender a relação dos currículos oficiais com as políticas educacionais de avaliação estadual e federal, analisando a relação com a aprendizagem e os resultados dessas avaliações. É importante salientarmos que no edital 061/2013 não havia nenhuma menção de que o ENEM deveria estar vinculado ao PIBID. Todos os projetos que trazem o ENEM em alguma ação, seja como objeto de estudo, ou como uma ação de que o bolsista deve valorizar e reforçar o ENEM enquanto política educacional, são escolhas dos coordenadores do projeto. O único momento que o edital aborda sobre avaliação se refere ao processo, que deverá constar nos projetos, relativo à forma como acontecerá a avaliação dos bolsistas: “d) as formas de seleção, acompanhamento e avaliação dos bolsistas de supervisão e de iniciação à docência” (BRASIL, 2013, s/p).

Ainda falando sobre os temas encontrados nos projetos de PIBID de Geografia, o próximo fluxograma apresenta a diversidade de temas encontrados nos subprojetos demonstrando uma dimensão do que vem sendo discutido e estudado pelos PIBID do Brasil, bem como pelos cursos de licenciatura das universidades. A figura 5 também apresenta alguns temas destoantes e que merecem atenção e cuidado na análise ao vinculá-los como temas relacionados à Geografia.

Há, ainda, uma ansiedade presente na escola de que a universidade deve resolver todos os problemas, assim como, muitas vezes, a universidade se obriga a achar que deve ser capaz de resolver as questões da escola. Ambas precisam entender que são instituições autônomas, que produzem seus próprios saberes, mas que podem se intercruciar em aprendizagens mútuas. Nessa perspectiva é que presenciamos alguns temas que não se relacionam com a Geografia. Há também uma ideia rudimentar de que na Geografia cabe tudo, e tal compreensão descaracteriza a ciência e seu objeto de estudo. Um pouco sobre essa ideia de que tudo cabe na escola é afirmada por Frigotto, quando diz que, “[...] a escola tende a tornar-se uma espécie de bruaca onde tudo cabe e da qual tudo se cobra: resolver o problema da pobreza, da fome, do trânsito, da violência” (FRIGOTTO, 2003, p. 168). Assim, alguns temas acabam desviando do que é a Geografia. Podemos ver a diversidade de temas apresentados na Figura 5.

Figura 5 - Fluxograma com os temas encontrados nos projetos dos PIBID de Geografia – Edital 2013.



Fonte: Dados coletados por Glauber Barros Alves Costa, sendo a figura elaborada com o auxílio de Ana Luiza Salgado Cunha, ano 2018.

A partir da coleta dos temas realizada nos projetos dos PIBID foi proposta a elaboração desse fluxograma, que mostra quais assuntos apareceram nos projetos organizados por similaridades ou aproximação de conteúdo. Analisando a figura podemos ter uma noção da variedade de temas propostos nos projetos brasileiros, bem como a aproximação e distanciamentos dos temas com a ciência geográfica.

Dos temas apresentados, podemos dar destaque para os assuntos que mais apareceram nos projetos. As categorias geográficas aparecem em 72% dos projetos do PIBID. Podemos entender por categorias os objetos de estudo da ciência geográfica, sendo o espaço a categoria primeira e, na sequência, o território, a paisagem, a região e o lugar, concepções basilares da Geografia.

O espaço é a primeira categoria da Geografia. Por espaço, Corrêa (2003, p. 10) afirma que é “[...] como lócus da reprodução das relações de produção, isto é, reprodução da sociedade.” Dessa forma, o espaço é o lugar da reprodução social; é nele que a relação ser humano e natureza se concretizam.

Para Santos, “[o] espaço deve ser considerado como um conjunto de relações realizadas através de processos do passado e do presente” (SANTOS, 1988, p. 122). Nessa concepção, o tempo deve ser levado em conta ao se estudar o espaço, visto que ele é uma categoria flexível e mutável ao tempo. Podemos explicar a partir daí, inclusive, a aproximação e os imbricamentos entre a História e a Geografia, já que o tempo é uma categoria cara à História.

Para Oliveira o espaço:

[...] é uma totalidade que envolve sociedade e natureza. Cabe à geografia levar a compreender o espaço produzido pela sociedade em que vivemos hoje, suas desigualdades e contradições, as relações de produção que nela se desenvolvem e a apropriação que essa sociedade faz da natureza (OLIVEIRA, 2003, p. 142).

Ainda sobre o Espaço, que é mais conhecido como Espaço Geográfico, este deve ser entendido como o espaço produzido e apropriado pela sociedade (LEFEBVRE, 1991), composto pela inter-relação entre sistemas de objetos – naturais, culturais e técnicos – e sistemas de ações – relações sociais, culturais, políticas e econômicas (SANTOS, 1994). Ao entendermos a relação entre o sistema de objetos e o sistema de ações, compreendemos mais facilmente a gênese do espaço geográfico e a sua ideia central. Em suma, o espaço se dá na relação entre o ser humano e a natureza ao seu redor, mimetizado pelo tempo.

Sobre o Território, outra categoria geográfica, Spósito (2004) afirma que tal instância esteve ausente das preocupações geográficas na última década do século XX, e que retornou como um elemento essencial e imprescindível para se entender as relações de poder e determinante das relações de produção. Sobre a temporalidade do espaço e Território:

É essencial compreender bem que o espaço é anterior ao território. O território se forma a partir do espaço, é o resultado de uma ação conduzida por um ator sintagmático (ator que realiza um programa) em qualquer nível. Ao se apropriar de um espaço, concreta ou abstratamente (por exemplo, pela representação), o ator “territorializa” o espaço. [...] (RAFFESTIN, 1993, p. 143).

Raffestin ainda complementa o pensamento de Spósito, esclarecendo que “[...] os territórios são construídos espaço-temporalmente pelo exercício do poder. Desta forma podem ser temporários ou permanentes e se efetivarem em diferentes escalas” (Ibidem, p. 123). A luta pelo espaço e o acúmulo do mesmo nas relações sociais é também luta pelo poder. Território e poder estão imbricados; o território se configura na relação do ser humano com espaço na luta pelo poder. Atualmente, o território pode ser formado por lugares contíguos ou em redes, como descreve Santos:

O território, hoje, pode ser formado de lugares contíguos e de lugares em rede. São, todavia, os mesmos lugares que formam redes e que formam o espaço banal. São os mesmos lugares, os mesmos pontos, mas contendo simultaneamente funcionalizações diferentes, quiçá divergentes ou opostas (SANTOS, 2005, p. 16).

O Território é essa, portanto, uma categoria dinâmica e flexível, visto que as relações de poder na sociedade capitalista estão diretamente ligadas à apropriação e dominação do espaço. Logo, o Território vai se apresentando como uma categoria mutável. Ou seja, o modo de produção vigente é o que modela e subordina o Território. A reprodução material e simbólica exercida pelos seres humanos em um campo de disputa constante são os modeladores dessa instância.

A terceira categoria da Geografia que precisa ser compreendida e que aparece nos projetos do PIBID é a Paisagem. Muitos projetos utilizam a Paisagem como categoria centralizadora de suas ações, principalmente os projetos que acontecem no Ensino Fundamental II, pois a Paisagem, enquanto conteúdo da disciplina, aparece com mais ênfase nos currículos dos anos iniciais do Fundamental II. Sobre a Paisagem, temos o conceito de Santos, que esclarece que: “[...] O domínio do visível, aquilo que a vista abarca. Não formada apenas de volume, mas também de cores, movimentos, odores, sons, etc” (SANTOS, 1988, p.

61). Diferente do espaço, ela é “a materialização de um instante da sociedade”, conforme Santos (1988, p. 62).

Geralmente, na sala de aula o professor tende a discutir a Paisagem somente como os elementos naturais, descaracterizando a dimensão humana ainda na perspectiva de um “naturalismo bucólico”. A paisagem é apresentada como estática, imutável e, por vezes, excludente, pois, quando em seu conceito inicial tem-se a ideia de que é o visível aos olhos, os alunos com necessidades especiais podem ser deixados de fora desse grupo de seres que se relacionam com a paisagem. Na verdade, a paisagem é dinâmica, flexível e, atualizando o conceito de Santos, ela é visível independente dos tipos de olhos que a enxerga. Fazemos essa atualização por entender que as pessoas com deficiência visual ou déficit de visão podem enxergar a Paisagem de formas diferentes da que estamos acostumados. Fazemos isso porque entendemos que o conceito de Santos (1988) acabava sendo excludente frente a essa possibilidade.

Compreendendo o conceito de região, outra categoria importante da Geografia, precisamos entender que, com a nova Divisão Internacional do Trabalho, que incorporou e subordinou novas áreas do planeta à lógica da expansão e reprodução do capital, há uma ressignificação do conceito de região para além da diferenciação de áreas: “[...] as regiões são o suporte e a condição de relações globais” (SANTOS, 2005, p. 196).

Ainda sobre o conceito de região, Corrêa expõe que:

A Região pode ser vista como resultado da lei do desenvolvimento desigual e combinado, caracterizada pela sua inserção na divisão nacional e internacional do trabalho e pela associação de relações de produção distintas [...] como uma entidade concreta, resultado de múltiplas determinações, ou seja, da efetivação dos mecanismos de regionalização sobre um quadro territorial já previamente ocupado, caracterizado por uma natureza já transformada, heranças culturais e materiais e determinada estrutura social e seus conflitos (CORRÊA, 2003, p. 45-46).

A ideia de que regionalizar é unir espaços iguais por características comuns é uma perspectiva simplista do conceito de região. A Região é uma categoria muito mais complexa e, no atual contexto de novas forças produtivas e de como o trabalho humano vem sendo inserido no sistema de produção, propõe à categoria Região novas possibilidades de análise e estudo. Sobre essas mudanças no conceito, Lencioni esclarece que

[...] a região, portanto, passou a ser vista não como constituindo uma realidade objetiva; ao contrário, ela foi concebida como uma construção mental, individual, mas também submetida à subjetividade coletiva de um

grupo social, por assim dizer, inscrita na consciência coletiva (LENCIONI, 2003, p. 155).

Na Educação Básica o conceito de Região ensinado durante muito tempo tem sido partindo da ideia de que são diversos espaços agrupados por similaridades, principalmente físicas, levando em conta relevo, vegetação ou hidrografia, que é a mesma lógica utilizada pelo Instituto Brasileiro de Geografia e Estatísticas (IBGE) para regionalizar o Brasil e dividir os estados em regiões administrativas utilizando conceito de região fisiográfica da década de 40. Alguns professores pouco utilizam de novas formas de regionalização em suas aulas, como critérios históricos ou econômicos; eles sempre reforçam um ensino mnemônico ao utilizar os critérios do IBGE para trabalhar o conceito de região¹⁰⁸.

A última categoria, imprescindível na Geografia, é o Lugar, um espaço carregado de identidade, memórias e personalização dos seres humanos. No tempo da Geografia lablachiana, o Lugar era apenas uma localização. La Blache (1993) afirmava que a Geografia é a ciência dos lugares e não dos seres humanos.

Na Geografia Humanista, o conceito de lugar mudou e se ampliou, deixando de ser apenas um local e recebendo autonomia como um espaço onde se dá as relações humanas. Segundo Carlos, o Lugar é a base da vida e pode ser analisado pela tríade habitante-identidade-lugar. A pesquisadora define que

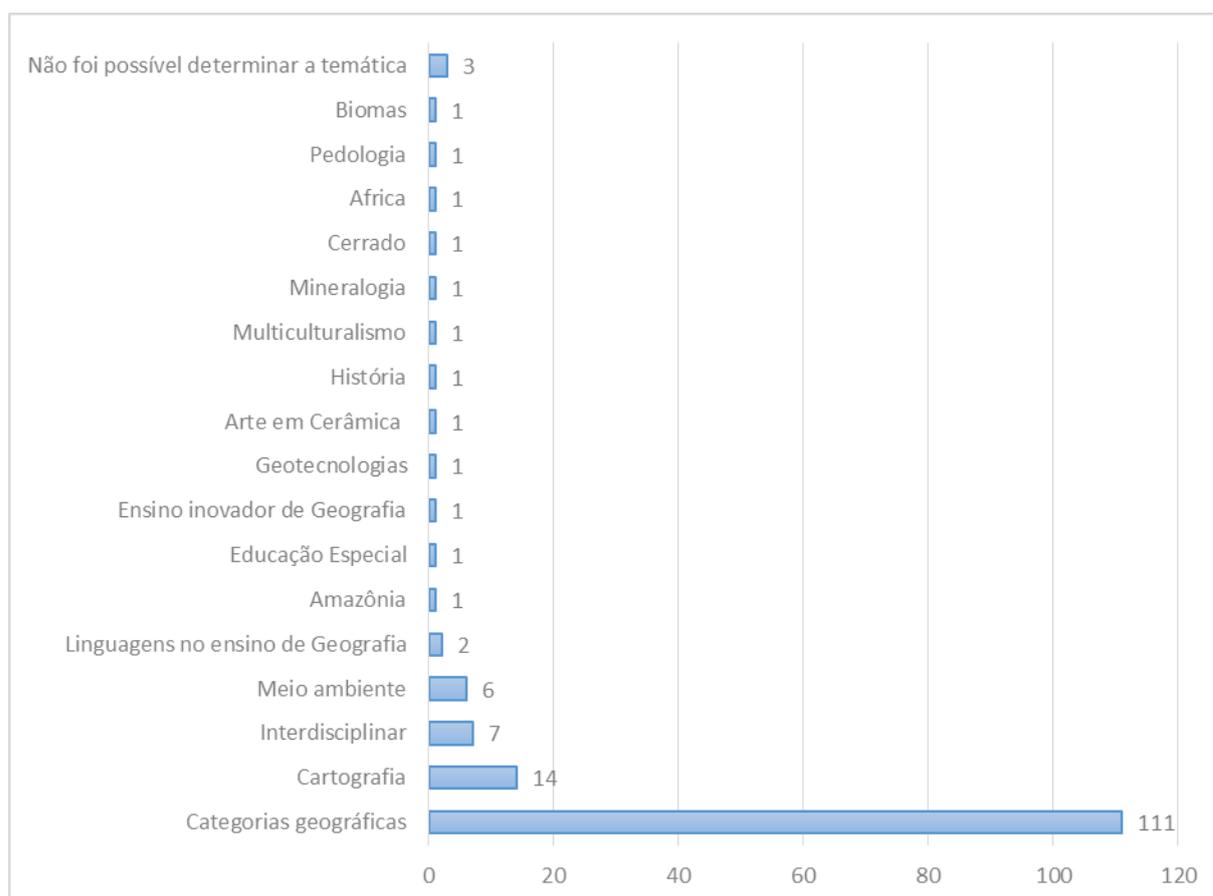
[...] o lugar se apresenta como ponto de articulação entre a mundialidade em constituição e o local enquanto especificidade concreta, enquanto momento. Só é possível o entendimento do mundo moderno a partir do lugar na medida em que este for analisado num processo mais amplo (CARLOS, 1996, p. 16).

Santos (1988, p. 121) complementa a concepção anterior afirmando que é a “[...] porção discreta do espaço total identificada por um nome”. A ideia de um Lugar com identidade é uma necessidade que a Geografia Crítica tem de desenvolver nas escolas, porque cada vez mais a identidade se torna uma instância importante para o aluno, visto que é também no espaço escolar que essa identidade vai se solidificando e concretizando. Enfim, o Lugar deixa de ser apenas uma localização para ganhar *status* de identidade, e recebe um nome.

¹⁰⁸ Afirmações embasadas a partir da pesquisa: VIEIRA, Noemia Ramos. As questões das geografias do ensino superior e do ensino fundamental a partir da formação continuada do professor e das categorias de lugar, paisagem, território e região: um estudo da diretoria regional de ensino de Marília. Presidente Prudente, 2007. Tese (Doutorado) – Faculdade de Ciências Tecnológicas da Universidade Estadual Paulista “Júlio de Mesquita Filho”. Marília, 2007.

Para entender melhor quantitativamente os temas encontrados nos projetos de Geografia do PIBID, o Gráfico 1 apresenta os temas em números catalogados nos projetos.

Gráfico 1 - Temáticas encontradas nos subprojetos dos PIBID de Geografia – Edital 2013



Fonte: MEC, 2015. Dados organizados pelo autor desta pesquisa.

Ao dividirmos os projetos por temas que foram abordados, alguns pontos podem ser pensados, como a notória preocupação na formação do professor de Geografia com o tema das categorias geográficas¹⁰⁹ (espaço, território, lugar, paisagem e região), pois, dos 156 projetos analisados, 111 deles, ou seja, cerca de 71%, trazem como tema central da proposta as categorias geográficas. Está presente a discussão de que um curso de formação não pode abrir mão do conteúdo para não cair em uma prática acrítica ou tecnicista. A importância do objeto de pesquisa da Geografia é observável pelo alto número de projetos que abordam as categorias geográficas como a temática principal. Quanto às categorias, esses projetos

¹⁰⁹ Categorias geográficas explicadas anteriormente.

focaram naquelas basilares da Geografia, havendo uma preponderância do espaço como categoria central. Entre as cinco citadas, o Espaço domina entre os projetos analisados.

Os projetos que trabalham com as categorias centrais da Geografia são a maioria e podemos notar uma preocupação genuína em manter o foco na formação de professor de Geografia, apresentando a ciência e seu objeto de estudo como centralidades a serem compreendidas e pesquisadas nos processos formativos que a envolvam.

Nas ações desses projetos é comum notar uma preocupação com a melhoria no ensino de Geografia, como podemos inferir no subprojeto de Geografia da Universidade Estadual do Amazonas (UEA), *campus* de Tefé, que afirma:

Esta ação tem como finalidade refletir, compreender e despertar para um novo processo de ensino-aprendizagem, melhorando a qualidade do ensino de Geografia através de orientações teóricas metodológicas realizadas com os alunos do PIBID e os professores-supervisores das escolas, e assim contribuir para uma aprendizagem mais significativa e qualitativa da Ciência Geográfica (PIBID GEOGRAFIA, UEA, 2013).

Trabalhar as categorias principais da Geografia é importante, visto que é a preservação da essência geográfica e a possível promoção de um ensino crítico, mas somente isso não quer dizer que o ensino de Geografia melhorará ou agradará aos estudantes. Essa preocupação da qualidade aliada ao ensino das categorias aparece em vários projetos analisados.

Alguns projetos focam em todas as categorias geográficas, enquanto outros optam por estabelecer um diálogo mais profundo com apenas uma ou outra categoria. Um exemplo disso é o projeto da UEPG, que afirma: “[...] Terão centralidade no desenvolvimento de práticas investigativas, do raciocínio geográfico e de conceitos como: paisagem, lugar, natureza e sociedade” (PIBID GEOGRAFIA, UEPG, 2013). Algumas universidades incorporam outros conceitos gerais que não deixam de ser centrais à Geografia, como o da Universidade Estadual de Ponta Grossa, que traz natureza e sociedade também como categorias a serem trabalhadas em algumas ações do seu respectivo projeto.

Pluralizar a aprendizagem da geografia, enfocando diferentes escalas socioespaciais, com materiais educativos. Utilização de objetos vindos dos resíduos de consumos. Busca-se reduzir distâncias entre processos socioespaciais e contextos escolares, com noções de espaço geográfico, paisagem, lugar, território, região [...] (PIBID GEOGRAFIA, UERJ, 2013).

É possível notarmos nesse e em outros projetos a separação das categorias das linguagens, pois alguns projetos focaram não nas categorias, mas sim em como deixar o

ensino menos mnemônico, propondo as ações no uso e na articulação de linguagens com o conteúdo, como a articulação do cinema, da música, das artes e da Cartografia escolar.

Sobre a importância de trabalhar as categorias geográficas, de acordo com Pontuschka et al.:

[...] A Geografia contemporânea tem privilegiado o saber sobre o espaço geográfico em suas diferentes escalas de análise. Enquanto disciplina escolar, deve propiciar ao aluno a leitura e a compreensão do espaço geográfico como uma construção histórico-social, fruto das relações estabelecidas entre sociedade e natureza [...] (PONTUSCHKA et al., 2007, p. 264).

Ou seja, não se deve deixar na periferia do conhecimento as categorias centrais da Geografia. Ao contrário, se faz importante levar para a escola, como afirma Pontuschka (2007), a compreensão do espaço geográfico e a interpretação desse espaço nos contextos histórico e social. Porém, somente conhecer os conteúdos da Geografia não garantirá êxito nas aulas da disciplina ou nos projetos de PIBID. Ainda segundo Pontuschka et al.:

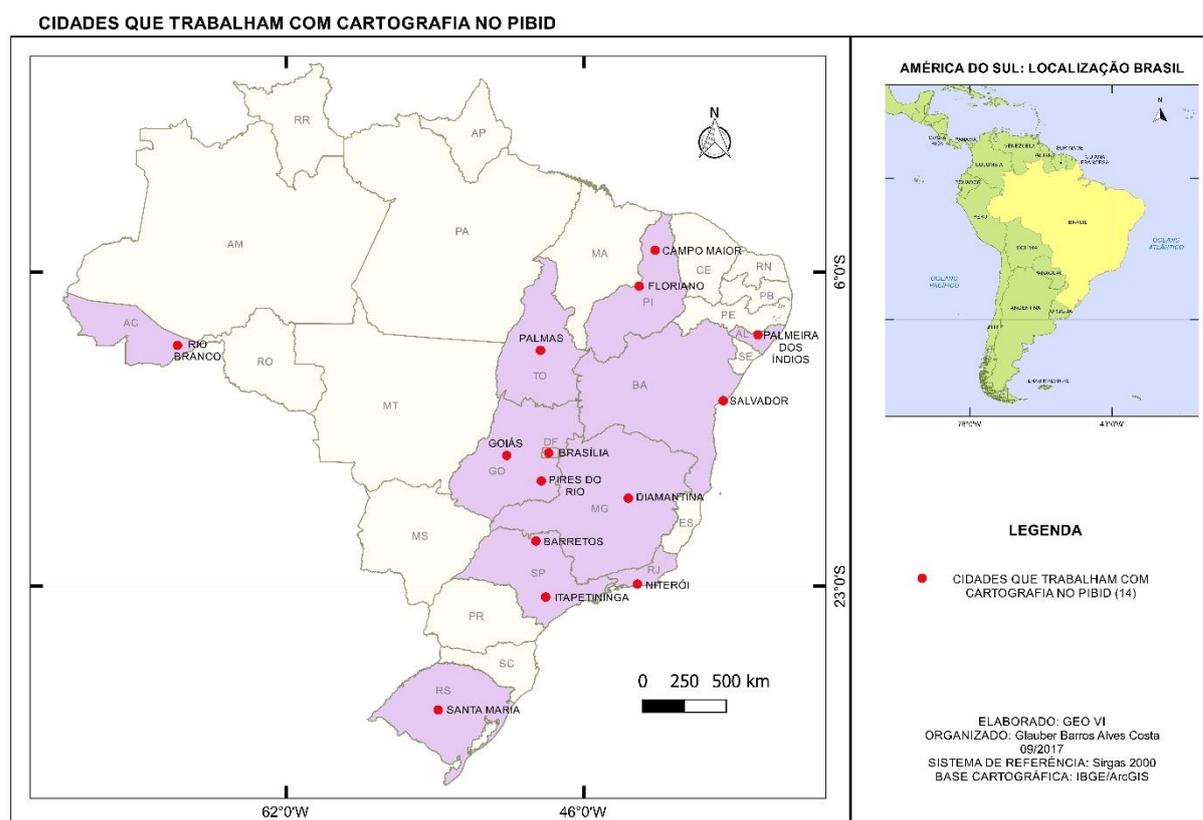
[...] Assim, além de dominar conteúdos é importante que o professor desenvolva a capacidade de utilizá-los como instrumentos para desvendar e compreender a realidade do mundo, dando sentido e significado à aprendizagem [...] fornecer ao aluno os instrumentos para que possa construir articulada, organizada e crítica do mundo [...] (PONTUSCHKA et al., 2007, p. 97).

Sobre isso, o PIBID pode aliar as categorias basilares da Geografia às linguagens do processo de ensino e aprendizagem. Na prática, o bolsista de iniciação à docência deve dominar os conteúdos da ciência e também as metodologias e linguagens para a execução de suas práticas em sala de aula.

Outro conteúdo que os professores nas aulas de Geografia se preocupam bastante é a Cartografia (segundo tema mais encontrado nos projetos de PIBID). Ele é um dos conteúdos da geografia escolar que os alunos apresentam, geralmente, mais dificuldade. A presença de 10% dos projetos com esse tema se justifica por ser algo que precisa cada vez mais ser abordado não só na escola, mas principalmente na licenciatura; há uma demanda grande por esse tema em relação à formação, pois muitos professores, ao saírem da universidade, se sentem inseguros com relação a isso. A Cartografia escolar tem assumido espaço na licenciatura por ser uma linguagem própria do ensino de Geografia e, como foi afirmado anteriormente, é um tema que facilmente se liga às Novas Tecnologias da Informação e Comunicação (NTIC).

A seguir, o Mapa 12 apresenta os projetos de PIBID que trabalham com Cartografia no Brasil.

Mapa 12 – Distribuição dos projetos do PIBID que trazem a Cartografia na temática e no escopo teórico – Edital 2013.



Fonte: MEC, 2015. Dados organizados pelo autor desta tese.

O Mapa 12 apresenta os projetos nos quais a Cartografia aparece como ação importante na formação de professores e no desenvolvimento de alunos da Educação Básica, aliada às técnicas de geoprocessamento¹¹⁰. É importante salientar que se uniram dois dados aqui para produção do mapa: primeiro, aqueles projetos que trabalhavam Cartografia pelo tema e, depois, percebeu-se que, desse universo, de 14 projetos apenas 2 não correlacionavam o tema com as Tecnologias da Informação e Comunicação. Ou seja, 1,56% dos projetos de Cartografia não usam as TIC como linguagem e como subtema, revelando assim as relações simbióticas entre a cartografia e as TIC no desenvolvimento de suas ações e atividades. Foram considerados projetos que tinham a preocupação com as Novas Tecnologias da Informação e

¹¹⁰ “[...] Geoprocessamento é um conjunto de técnicas computacionais que opera sobre bases de dados (que são registros de ocorrências) georreferenciados para os transformar em informação (que é um acréscimo de conhecimento) relevante[...]” (Xavier da-Silva, J.; 2001; p.12-13).

Comunicação (NTIC) aqueles que utilizavam *softwares* de geoprocessamento, como *Google Earth*, educação *online*, *internet*, aparelhos de *GPS*, celulares, entre outras ferramentas.

A Cartografia escolar como um conhecimento técnico e importante para o letramento dos alunos em mapas e cartas sempre se apresentou como um desafio para o professor. Porém, com o avanço das tecnologias, esse conteúdo também teve mudanças significativas com o geoprocessamento, tornando a Cartografia uma necessidade na formação do indivíduo que precisa ler, se orientar e se localizar a partir de mapas, principalmente em tempos tecnológicos. Milton Santos define esses tempos como os de uma “sociedade técnica – científica e informacional” (SANTOS, 2008, p. 23).

Na atualidade, trazer as TIC para a sala de aula é dialogar com alunos que, de modo geral, estão imersos no mundo tecnológico¹¹¹, no mundo das redes sociais, das máquinas, dos robôs e da comunicação constante. Para compreender as relações entre as TIC entendidas como processos comunicacionais e os processos educacionais é necessário entendermos que

[...] é imprescindível aprender com os aprendentes, sujeitos dos processos de socialização, isto é, as crianças e adolescentes, simplesmente porque, para eles, nascidos nesta era da informática e das telecomunicações, as TIC são tão naturais quanto qualquer outro elemento de seu universo de socialização. Estão, portanto, aptos (que nós, adultos) a extrair delas o melhor e o pior para construir sua formação (BELLONI; GOMES, 2008, p. 723).

Nos subprojetos analisados em que encontramos as tecnologias da informação e comunicação, percebemos a discussão sobre o geoprocessamento. Outros subprojetos defendiam o uso de computadores e o uso de *smartphones*. Ficou claro que alguns subprojetos tentaram se propor ao desafio de usar uma linguagem que alguns alunos da Educação Básica estão habituados, como também se abriram para entender a cultura escolar e aprender com ela. Dialogar utilizando uma linguagem cartográfica, que se apresenta como algo desafiador para o professor, é possibilitar uma relação ensino e aprendizagem construtiva e positiva, já que se une a linguagem ao processo a partir de novas tecnologias tão comuns aos estudantes da Educação Básica. No projeto do PIBID da Universidade Estadual de Santa Cruz (UESC), na Bahia, fica claro esse posicionamento, quando se estabelece:

Elaboração de um plano de Supervisão para as ações e atividades a serem desenvolvidas. Organização do ciclo de seminários e palestras sobre as temáticas que envolvem a Cartografia e o uso de novas tecnologias no ensino de Geografia a serem desenvolvidas pelos bolsistas de Iniciação a Docência do Curso de Licenciatura em Geografia. Definição de um

¹¹¹ Ao afirmar isso não generalizamos exatamente por compreendermos que, no Brasil, as desigualdades sociais não permitem que todos os discentes tenham acesso às Novas Tecnologias da Informação e Comunicação.

calendário para a realização de eventos/workshop nas escolas onde as ações serão desenvolvidas (PIBID GEOGRAFIA, UESC, 2013).

Além do projeto da UESC, outros 13 projetos trazem essa preocupação com a Cartografia, como o subprojeto de Geografia da Universidade Federal da Bahia (UFBA), que foca na Cartografia como centralidade e propõe, das 8 ações que submeteram, 5 que envolvem a Cartografia diretamente. O projeto que propõe trabalhar com a alfabetização cartográfica¹¹² afirma que:

A utilização de mapas é um processo de ir e vir da imagem para o significado, passando da representação dos espaços em que vivemos, conhecemos e experimentamos até a interpretação de realidades não conhecidas. Os alunos serão mapeadores e, após adquirir a consciência da representação, irão tornar-se usuários (leitores e intérpretes dos mapas elaborados por outros). Nos Parâmetros Curriculares Nacionais este processo denomina-se Alfabetização Cartográfica (PIBID DE GEOGRAFIA, UFBA, 2013).

O projeto acima mencionado apresenta o conceito de alfabetização cartográfica a partir dos PCN, e propõe formar na Educação Básica mapeadores, intérpretes e leitores de mapas. A necessidade de que o aluno domine os conteúdos relacionados à Cartografia é importante, já que é uma ciência irmã da Geografia que leva para o papel a partir de mapas e cartas o objeto de estudo da Geografia, que é o espaço em suas diversas nuances, sendo ele Lugar, Território, Paisagem ou Região. Cabe à Cartografia apresentar o espaço no papel e a alfabetização cartográfica consiste em formar os alunos para dominar esse conteúdo e algumas técnicas de leitura e interpretação de mapas. Ainda, no projeto da UFBA há outra ação dizendo que:

É essencial que os alunos possuam habilidades para construir e ler mapas, que sejam capazes de pensar sobre o espaço e a sociedade. Essa linguagem é usada no ensino da Geografia e também em outros componentes curriculares. Neste processo será incentivado o uso das novas geotecnologias produzem representações cartográficas cada vez mais sofisticadas e presentes em nossas vidas. São exemplos: o geoprocessamento, o sensoriamento remoto, o GPS e os Sistemas de Informação Geográfica - SIGs (PIBID DE GEOGRAFIA, UFBA, 2013).

E o projeto continua afirmando, em outro momento, que:

¹¹² Basicamente, seria alfabetizar as crianças na escola para leitura e interpretação de mapas; seria romper com o modelo tradicional de ensino, em que as crianças copiavam mapas, para torná-las protagonistas na construção dos seus mapas, a partir de conceitos geográficos e cartográficos.

A cartografia é negligenciada pela pouca habilidade dos professores. Torna-se necessário a produção/sistematização de material didático contextualizado e prático, bem como o processo de capacitação docente com o objetivo de divulgar/disseminar as experiências de sucesso. Como a cartografia é um instrumento para o estudo das características físicas, econômicas, sociais e humanas do ambiente, esta favorece o entendimento das transformações causadas pelo homem e dos fenômenos naturais e sociais (PIBID DE GEOGRAFIA, UFBA, 2013).

O projeto da UFBA deixa clara a preocupação com a cartografia e o papel do PIBID na universidade em tentar destacar a importância de dirimir dificuldades no ensino dessa ciência aliada à Geografia. A presença das novas tecnologias é uma constante do projeto e reflete o dado de que quase 100% dos projetos de PIBID no Brasil que atuam com Cartografia: um projeto aliado às novas tecnologias.

Tanto no projeto da UFBA, quanto nos projetos de outras universidades que trouxeram a Cartografia no centro das discussões e ações, podemos observar alguns pontos: primeiro, a ênfase na constatação de que é comum nas licenciaturas de Geografia que os licenciandos saiam com dificuldades relacionadas à Cartografia. Poucos saem dominando esta ciência de fato, o que reflete na Educação Básica onde, muitas vezes, o mapa ocupa a periferia do conhecimento escolar. Outro ponto é a atualidade de temas relacionados à alfabetização cartográfica. Essa temática que tem sido bastante debatida nas universidades e congressos tem se mostrado como possibilidade de práticas bem sucedidas na escola da educação de base.

Ainda, observamos no PIBID de Geografia que 5% dos projetos não abordam diretamente a Geografia, mas trazem uma proposta interdisciplinar provavelmente pelo fato de terem sido elaborados não por um professor, mas por uma equipe de professores, pois nesses subprojetos apareciam subprojetos de outras licenciaturas com propostas similares, abordando temas não apenas ligados à Geografia, mas alguns associados entre Geografia e História, ou Geografia e outras ciências.

Podemos destacar nessa situação 07 projetos, sendo um deles da Universidade Federal do Mato Grosso (UFMT), que afirma a importância do subprojeto de Geografia de desenvolver ações interdisciplinares.

Realizar um levantamento sobre outros subprojetos PIBIDs para que quando for possível sejam realizadas ações em conjunto, proporcionando uma integração nas áreas a fins. Realizar ações interdisciplinares, colocando em prática o que se tem na teoria quando é discutido as ações interdisciplinares nas Escolas proporcionando uma rede de ações que desencadeiam em um ensinar e aprender dos temas. Integração das ações realizadas, dos bolsistas e dos professores envolvidos (PROJETO PIBID DE GEOGRAFIA, UFMT, 2013).

O projeto segue uma linha muito difundida entre a academia universitária da década de 90, que defendeu a interdisciplinaridade em contraponto a um ensino cartesiano e disciplinar. É importante destacar que a formação em uma perspectiva interdisciplinar possibilita ao graduando uma formação que ultrapasse os saberes cartesianos e fragmentados, e que muitas vezes esses saberes não auxiliam no entendimento da complexidade da realidade estudada, ensinada e refletida. Sobre o conceito de interdisciplinaridade e o papel do professor interdisciplinar há que se refletir sobre essas questões,

Entendemos por atitude interdisciplinar, uma atitude diante de alternativas para conhecer mais e melhor; atitude de espera ante os atos consumados, atitude de reciprocidade que impele à troca, que impele ao diálogo – ao diálogo com pares idênticos, com pares anônimos ou consigo mesmo – atitude de humildade diante da limitação do próprio saber, atitude de perplexidade ante a possibilidade de desvendar novos saberes, atitude de desafio – desafio perante o novo, desafio em redimensionar o velho – atitude de envolvimento e comprometimento com os projetos e com as pessoas neles envolvidas, atitude, pois, de compromisso em construir sempre da melhor forma possível, atitude de responsabilidade, mas, sobretudo, de alegria, de revelação, de encontro, de vida (FAZENDA, 1994, p. 82).

Dos projetos considerados interdisciplinares durante a análise, quase todos tinham a preocupação, abordada por Fazenda (1994), de promover dentre as atividades do PIBID formações que buscassem atitudes apresentadas pela autora. Mas, para delimitar o que era um projeto interdisciplinar e o que não era, a linha é muito tênue, pois alguns projetos apresentavam ações que consideravam interdisciplinares, enquanto, na verdade, eram disciplinares. Dessa forma, o critério utilizado foi a partir do projeto ‘guarda chuva’ apresentado pela universidade, classificando, assim, somente aqueles subprojetos que dialogavam com subprojetos de outras licenciaturas.

Formar professores no Brasil tem sido um desafio, visto que esses profissionais precisam deixar a academia com esses saberes propostos pela interdisciplinaridade e, ao mesmo tempo, lutar por espaços no mercado de trabalho, de forma que consigam promover valores e conteúdos para transformação social. Nessa perspectiva, vê-se que muitos projetos do PIBID e subprojetos de Geografia tentam dialogar com as necessidades da ciência, da escola e da formação de seus alunos.

Ao dividirmos os projetos a partir dos conteúdos e temáticas que foram encontradas, percebemos a existência de projetos relacionados à Geografia enquanto campo científico e outros nem tão próximos.

Quadro 4 - Quadro síntese com os conteúdos encontrados nos subprojetos de Geografia submetidos ao Edital nº 061/2013.

Conteúdos Não Inerentes ao Campo da Geografia	Conteúdos Inerentes ao campo da Geografia	Conteúdos Diferentes ao campo da Geografia
Arte em cerâmica	Categorias geográficas	Cidadania
Arte com bonecos de pano	Cartografia (geotecnologias)	Multiculturalismo
Formação do professor de História	Geografia Física em Geral	Educação Ambiental
Mineralogia e classificação de rochas e minerais	Geografia Humana em Geral	Ensino de África
	Biomás (Amazônia e Cerrado)	Educação Inclusiva
		LIBRAS
		Pedologia

Fonte: MEC, 2015. Dados organizados pelo autor desta pesquisa.

Há projetos analisados que já seguem uma linha bem específica, embora, muitas vezes, se distanciem da própria Geografia, mesmo sendo de conteúdo¹¹³os ou temas próximos à ciência. Por exemplo, foi analisado um projeto em uma universidade que traz em sua essência a Pedologia como temática principal do projeto. Pedologia é a ciência que estuda os solos; é um ramo da Geografia Física e nesse subprojeto adquiriu centralidade deixando a Geografia em segundo plano. Sobre esse dado coletado, algumas questões e reflexões precisam ser formuladas, como: há de se questionar se durante os quatro anos de funcionamento do programa se só será tratado sobre Pedologia? Ou, até que ponto uma formação de quatro anos no PIBID trabalhando apenas Pedologia irá contribuir para uma formação crítica do professor de Geografia? Ou ainda: não seria necessário que os editais do PIBID exigissem que os professores coordenadores tivessem uma formação na área de Educação ou ensino para atuar no programa, pois seriam esses os professores preocupados com formação na licenciatura? O que chama mais ainda a atenção no projeto é que o viés

¹¹³ Como afirmado anteriormente, os projetos podem ser expostos de forma negativa e, por isso, suprimimos a universidade e as definimos por letras do alfabeto.

formativo também ficou em segundo plano, assim como a Geografia, focando em um viés mais de pesquisa do que ensino.

Outros projetos de um único tema foram encontrados em outras universidades, como, por exemplo, um projeto sobre geotecnologias, que são as tecnologias utilizadas no geoprocessamento na técnica de mapeamento e feitura de mapas, da universidade A. O subprojeto não deixava claro como o geoprocessamento iria ser trabalhado na Educação Básica e qual a contribuição formativa para o bolsista. Há que se questionar se essas temáticas são centrais para a Geografia, ou se não seriam, como nos currículos das licenciaturas, temas e disciplinas importantes para a formação do professor de Geografia, mas não a centralidade desse processo. Quando se dá centralidade a um projeto de formação de Geografia que dura quatro anos a temas adjacentes à ciência geográfica, há de se questionar até que ponto não ocorre um desvirtuamento do objetivo do projeto.

Ao analisar alguns desses projetos, observamos que talvez o edital tenha deixado uma brecha que compromete o próprio PIBID, pois entendendo que ele teve a vigência de quase 05 anos até 2018, o tempo é longo e um alto volume de dinheiro público foi investido, correndo o risco de discutirem somente temas específicos, perdendo a centralidade do projeto que é ser de Geografia.

O projeto discutido a seguir é o da universidade B, que apresenta 05 ações, sendo uma delas definida com o objetivo de ‘catalogar minerais e rochas’. Esta ação dá a entender que o projeto irá centrar em Mineralogia ou Geologia, já que são poucas as ações que se convertem a essas atividades de catalogação de minerais. No projeto, a ação afirma que irá fazer:

Preparação do material didático (instalação de programas de geoprocessamento, confecção de mapas e maquetes); Catalogação dos minerais e rochas; Preparação do espaço para as aulas de cartografia com os alunos bolsistas. Essas ações irão melhorar o desempenho dos alunos, por meio da realização de atividades que produzam aprimoramento de conceitos e aplicação da ludicidade em sala de aula oportunizando situações didático-pedagógicas inovadoras no ensino médio (PROJETO DE GEOGRAFIA B, 2013).

A análise aqui apresentada não é apenas para criticar a catalogação, mas afirmar que catalogar minerais e preparar a sala de aula para Cartografia não é certeza do melhoramento do ensino com ludicidade, principalmente por ser um projeto para o Ensino Médio. Além disso, ao perceber que em 05 anos de projeto serão apenas essas as ações desenvolvidas, é necessário questionar até que ponto alguns professores compreendem o que é o PIBID e qual o papel e dimensão do mesmo como programa de formação de professores.

Ainda, podemos encontrar outros projetos que passarão durante a vigência do edital, trabalhando com temas bem específicos como Geotecnologias e Arte em Cerâmica, entre outros. Entendendo que temas tão específicos para se trabalhar tanto tempo podem, ao final de um certo período, tornar o projeto repetitivo e esgotado rapidamente, temos que essas propostas podem perder o caráter formativo - mesmo que todo ano se tenha novos sujeitos da Educação Básica, no caso os alunos. É preciso lembrar que os discentes da licenciatura serão os mesmos. Além disso, muitas vezes, essas propostas não deixam clara a que a Geografia está vinculada, já que concorreram ao edital pelas licenciaturas de Geografia.

Um ponto importante para analisarmos é a presença de projetos com temáticas próximas da Geografia, e que se preocupam com o espaço em que serão desenvolvidas. Encontramos dois, um com o tema Cerrado, e outro com a temática Amazônia, que poderiam também ser classificados na categoria bioma, mas preferimos não agrupar para mostrar a diversidade dos temas da e na Geografia Física. Um destaque é caso do projeto que tem como tema centralizador a Amazônia. O projeto é da Universidade do Estado do Pará (UEPA), *campus* de Belém, e nele observamos essa mesma lógica no projeto que aborda sobre o Cerrado da Universidade Federal de Goiás (UFG) de Jataí. As propostas foram idealizadas levando em conta temas da Geografia e a realidade local das instituições envolvidas.

Os projetos se baseiam em discutir o Lugar: a categoria geográfica de referência do projeto é o lugar e a relação afetiva e social com o espaço em que o PIBID está inserido. No caso do PIBID de Geografia da UEPA, o projeto afirma que, “[a] cada trimestre escolar deverá abordar uma temática relativa à realidade amazônica. Sendo acompanhada e avaliada sua aplicação pelos professores supervisores e pela coordenação do subprojeto” (PROJETO DE GEOGRAFIA, UEPA, 2013). O estado do Pará tem, em sua composição, a floresta amazônica como vegetação predominante e como bioma de destaque. Dessa forma, a escolha do subprojeto de Geografia em trazer essa realidade para a discussão sobre a floresta é dar centralidade a uma realidade local que precisa ser discutida e representada, além de se promover as ações como mais significados para os envolvidos. Discutir ou trabalhar o ensino de Geografia a partir do lugar possibilita diversas interpretações e interlocuções que agregam valores às formações dos envolvidos no PIBID. Sobre esse processo, podemos afirmar que:

Trabalhar esses fenômenos como conteúdo geográfico é compreendê-los a partir do lugar do sujeito, de sua realidade, o que permitiria maior identificação dos alunos com os conteúdos. O lugar deve ser referência constante, levando ao diálogo com os temas, mediando a interlocução e a problematização necessária à colocação do aluno como sujeito do processo. Ao estudar o lugar, pode-se atribuir maior sentido ao que é estudado,

permitindo que se façam relações entre a realidade e os conteúdos escolares (CAVALCANTI, 2010, p. 06).

Como afirmou Cavalcanti, é necessário levar em conta no ensino de Geografia o lugar em que certas realidades estão submetidas, partindo do princípio de que está se compreendendo o Lugar (categoria essa tão cara à ciência geográfica), além de criar diretamente uma relação de representatividade e identidade com os sujeitos da aprendizagem. Outro projeto nessa perspectiva é o do subprojeto de Geografia da UFG, no *campus* de Jataí, que optou por discutir o bioma cerrado, que é o bioma predominante naquele Estado. No projeto lemos que:

Desenvolvimento de um projeto de ensino de conteúdos regionais, com recorte para o Cerrado, que o contemple de forma totalizante. O Projeto se desdobrará em subprojetos de forma a priorizar o ensino e a produção de materiais didáticos e informações sobre o Cerrado a partir dos seguintes enfoques: Cartografia, Climatologia, Fitofisionomias, Pedologia, Hidrografia, Processo de Ocupação, Uso da Terra, Dinâmica Econômica, Desenvolvimento Regional e Dinâmica Populacional (PIBID DE GEOGRAFIA, UFG JATAÍ, 2013).

Na UFG existem três subprojetos de Geografia: um em Jataí, um em Catalão e um Goiânia. Mas somente o de Jataí tem a proposta de discutir o Cerrado. Como proposta, o projeto do PIBID na UFG apresenta uma ideia original e interessante ao trazer uma perspectiva local vinculada ao seu lugar e relacionada com temas da Geografia que são também temas globais. O PIBID, como processo formador nessa ideia de aliar o global ao local, irá ajudar a responder diversas perguntas que os professores carregam atrás de respostas.

O que preocupa o professor na atualidade? Que perguntas ele se faz? O que o aflige? Quais são os desafios ele quer e precisa enfrentar? Que questões permanentes são específicas do professor de Geografia? Como ele concebe seu trabalho e o papel social que exerce? Pela experiência com os professores, ao ouvir seus testemunhos, ao observar suas práticas, é possível perceber que seus questionamentos giram em torno de “estratégias” ou “procedimentos” que devem adotar para fazer com que seus alunos se interessem por suas aulas, para conseguir disciplina nas turmas, para garantir autoridade em sala de aula, para convencer os alunos da importância da Geografia para suas vidas. Ou seja, os professores de Geografia estão, frequentemente, preocupados em encontrar caminhos para propiciar o interesse coletivo dos alunos, aproximando os temas da espacialidade local e global dos temas da espacialidade vivida no cotidiano (CAVALCANTI, 2010, p. 01).

Cavalcanti, ao dissertar acima, mostra, ainda, o quanto um processo formativo que traga as espacialidades locais e globais pode vincular as aprendizagens às espacialidades vividas no cotidiano. Vários projetos analisados tinham essa perspectiva, mas destacamos aqui o da UEPA e o da UFG, por terem deixado mais clara essa vinculação e terem trazido temas locais para a centralidade de seus PIBID, promovendo uma formação para o licenciando de Geografia com saberes específicos da ciência vinculados a algumas das realidades em que eles se inserem.

É importante destacar projetos que, de forma direta e central, não discutem Geografia, mas que buscaram atender políticas educacionais vigentes. No projeto sobre África foi válida a ideia dos coordenadores de atenderem dentro do PIBID a lei 10.639/03, que versa sobre o ensino de história e cultura africana em todas as escolas brasileiras. Sobre as ações do projeto, temos que:

Ação 01: Resgatando a diferença e a igualdade da cultura afro-brasileira. Detalhamento: Compreender conhecer e analisar os territórios e os seus sentidos. Desenvolver atividades e utilizar diversos tipos de linguagens, através do uso de imagens, como fotografias, mapas, croquis, filmes e textos que retratem os territórios políticos e culturais, desde o Brasil Colônia às mais diversas manifestações contemporâneas rurais e urbanas, considerando o lugar e o espaço como categoria de afirmação dos sujeitos sociais.

Ação 02 Oficinas com leitura de imagens do espaço geográfico brasileiro e africano. Detalhamento: Possibilitar compreender e interpretar o tempo e o espaço com base nas narrativas, potencializar e resgatar as diferentes vozes dos sujeitos sociais. Mapas convencionais e mapas mentais, gráficos, tabelas, desenhos, pinturas serão os recursos utilizados para alcançar as finalidades desta ação (PROJETO DE GEOGRAFIA, UFF, 2013).

O projeto da Universidade Federal Fluminense (UFF) preocupa-se em combater o racismo, ao mesmo tempo em que apresenta as características e a cultura do povo africano a partir de linguagens específicas do ensino de Geografia, bem como propõe oficinas aliando Cartografia, texto imagéticos, músicas e outras possibilidades de linguagens e recursos na execução dessas oficinas.

Ação 03 Oficina de leitura-texto escrito-imagético dos espaços geográficos brasileiros e africanos. Detalhamento: Esta ação tem como fim conhecer, compreender e refletir sobre os aspectos econômicos, políticos e culturais dos espaços do Brasil e da África.

Ação 04 Título da Ação Roda de cultura. Detalhamento: Resgatar a cultura local através dos sujeitos sociais da escola e da comunidade escolar. Realizar bimestralmente, roda de capoeira, jongo, manaxica, samba, pagode, *hip hop* e *funk* (PROJETO DE GEOGRAFIA, UFF, 2013).

O subprojeto é um exemplo de que a Geografia não domina a centralidade da proposta, mas que, mesmo assim, ela não deixa de aparecer nas ações. Pelas ações analisadas percebemos que o coordenador preocupou-se em trazer categorias da ciência e propostas que envolvam linguagens e Geografia em um mesmo subprojeto. O contraponto encontrado é um tempo de projeto tão longo que poderia esgotar o tema, risco que não se corre se a centralidade fosse a Geografia, que abarcaria tranquilamente o tema África e Brasil sob diferentes aspectos geográficos, sociais, econômicos, naturais e outros.

Ainda sobre os subprojetos de Geografia analisados, estes chamaram atenção não só pela temática, mas também pela ausência delas: em 1% dos projetos ficou claro que não há vinculação com a Geografia. Podemos destacar o caso da universidade C, pois, em seu subprojeto, percebemos que não houve um critério profundo para ser contemplado com as bolsas, já que o mesmo propunha apenas 06 ações que pouco faziam relação com a Geografia ou com a formação geográfica. Mesmo assim ele aconteceu e foi financiado.

Algumas das ações que chamam atenção são:

Oficina de esculturação em cerâmica. Detalhamento: A execução permanente de oficinas de cerâmica é uma ação desenvolvida pelos bolsistas com a finalidade de proporcionar aos educandos das escolas parceiras, a aquisição do conhecimento, através de outras linguagens e códigos, como a arte plástica. Oficina de produção de maquetes com elementos naturais
Detalhamento: Para transcender das aulas convencionais e livrescas, a representação dos conteúdos geográficos realizada pelos alunos bolsistas, a partir do uso de elementos naturais na produção de maquetes, implica uma adesão mais explícita, por parte dos alunos das escolas parceiras, aos assuntos ministrados na sala de aula (PROJETO DE GEOGRAFIA C, 2013).

Ressaltamos que não está equivocado o projeto de Geografia ter uma oficina de escultura e de construção de maquetes com elementos naturais, pois a arte como uma linguagem do ensino de Geografia é importantíssima. O que nos chama atenção é que o projeto da universidade C traz apenas seis ações, sendo duas apresentadas anteriormente, e quatro que tratam de forma pouco aprofundada o ensino da ciência geográfica. Nesse âmbito é preciso refletirmos sobre os critérios utilizados pelas universidades, repensando qual ou quais projetos iriam representar seu programa de iniciação à docência junto ao MEC.

É importante ressaltar que a primeira triagem dos projetos era feita pela própria universidade que propunha o projeto, mas o MEC também é responsável pela aprovação de projetos que, *a priori*, não apresentam muita ligação com a ciência geográfica. Nesse sentido, entendemos que a seleção que o MEC faz precisa ser bem ponderada para não recair em escolhas duvidosas.

Outro projeto que nos causou estranhamento foi da universidade D, que, ao propor um subprojeto de Geografia, plagiou trechos do subprojeto do PIBID de História. Em uma das ações pode se ler:

Avaliação do processo e divulgação. Detalhamento: Os bolsistas organizarão um portfólio relativo às suas atividades, que embasará uma avaliação tanto geral como específica do processo. Serão incentivados à participação na elaboração de materiais para publicação e apresentação em eventos de educação. Os resultados depurados serão utilizados para o aprimoramento da formação de docentes no curso de licenciatura em História da IES, e em cursos de extensão, no que tange principalmente a articulação entre teoria e prática (PROJETO DE GEOGRAFIA D, 2013).

Ao analisar os projetos dessa instituição, podemos notar que as propostas de Geografia e História têm muitas ações em comum e iguais, percebendo mesmo a cópia despreocupada de trechos que foram transportados de um para o outro texto. Mas, nesse caso, fica o questionamento de como o PIBID de Geografia irá aprimorar a formação do docente de História? Nas outras 04 ações que o projeto propõe, 02 especificamente tratam da Geografia, 01 ação foca num diagnóstico a ser feito no espaço escolar e, por fim, tem essa apresentada acima que se preocupa com a formação na Licenciatura em História.

Um terceiro projeto, com ações diferenciadas, foi o da universidade E, em que, com 05 ações, o coordenador propõe para o período de funcionamento do edital a feitura de bonecos de pano como atividade promotora ou estimuladora de pesquisas de cunho geográfico, e não deixa claro como isso irá ocorrer e qual o papel da arte milenar com a Geografia e a formação de professores. No projeto anterior C, onde se tem a feitura de esculturas em um projeto que acontece na educação inclusiva, é bem diferente, já que, em certa medida, é justificável esse exercício quando pensamos questões de linguagem. No caso do projeto da universidade E, a confecção dos bonecos de pano está deslocada e sem contexto. O projeto da universidade E não deixa clara a relação da arte dos bonecos com o ensino da Geografia.

Uma contradição do MEC foi aprovar 05 projetos de Geografia que não deixam claro serem da ciência geográfica, e um ano e meio depois, com a questionável crise financeira¹¹⁴ brasileira, houve várias ameaças de redução de bolsas do PIBID¹¹⁵. Já com o edital lançado e em funcionamento, a CAPES quis diminuir a quantidade de bolsas, mas, no entanto, não

¹¹⁴ Em 2015 foi divulgado amplamente que o Brasil passava por uma crise financeira e fiscal, o que foi utilizado como vários motivos para cortes de investimentos na educação.

¹¹⁵ Reportagens do período descrito que apresentam o desejo do governo de finalizar com as bolsas do PIBID ou de mudar as regras do programa. Site Ponto Crítico: <https://pontocritico.org/08/02/2018/o-fim-e-finalidade-do-pibid/> Site da Globo: <http://g1.globo.com/educacao/noticia/2016/02/apos-atos-contra-cortes-capes-diz-que-bolsas-do-pibid-estao-sob-analise.html> Site da uma ONG “Todos Juntos!” <https://juntos.org.br/2018/02/fica-pibid/>

observamos um rigor na seleção dos subprojetos (no caso analisado somente de Geografia), fazendo parecer que todos os que foram enviados tenham sido aceitos.

Quadro 5 – Relação de subprojetos do PIBID de Geografia que recebem críticas.

UNIVERSIDADE	PROPOSTA
A	Subprojeto de Geotecnologia.
B	Subprojeto de Pedologia.
C	Subprojeto com feitura de cerâmicas.
D	Subprojeto com plágios do subprojeto de História.
E	Subprojeto com feitura de bonecos de pano.

Fonte: MEC, 2015. Dados coletados e organizados pelo autor desta pesquisa.

Percebemos um dilema na seleção dos projetos nesse ínterim, pois, por mais que o PIBID seja um programa de formação, o critério de assistência estudantil foi maior pelo que notamos nesses casos, já que aprovou projetos sem condições adequadas de execução. Dessa forma, entendemos que é preciso apoiar a assistência estudantil por meio do PIBID, mas alguns critérios precisam ser repensados para que essa medida seja operacionalizada de forma justa. O PIBID, através da bolsa, promove a emancipação do licenciando que deixa o subemprego e passa a se dedicar exclusivamente à sua formação, mas também precisa se preocupar com que formação será oferecida e os objetivos dessa formação. O professor Rivera disserta sobre a importância da bolsa no cotidiano dos bolsistas,

Nós temos um alunato que é muito humilde, com renda muito limitada. Que são de cidades periféricas à nossa capital. Então, para nós, quando falam que é só uma bolsa de 400 reais, para um aluno de Geografia não é apenas isso, é uma possibilidade concreta desse aluno ter condição de fazer parte de uma universidade pública. Primeiro, são pouquíssimos os alunos que moram perto da universidade ou aqui na capital. Então, o aluno gasta por dia aproximadamente 10 a 12 reais de ônibus, imagina pagar isso 5 vezes por semana para ir para a universidade. Nosso aluno não vai almoçar em casa. Como o curso é diurno, ele faz matéria de manhã e à tarde e às vezes à noite, esse alunato faz as refeições dentro da universidade. É muito gasto para esses estudantes (PROF. RIVERA, 2017).

O professor deixa explícito que a bolsa tem um caráter social e de inclusão social relevante para os estudantes de baixa renda, pois, a partir das bolsas, eles podem se deslocar e se alimentar de forma que ajude em sua formação como professores de Geografia. O professor continua dissertando sobre a procura de alunos que querem entrar no projeto, contando que:

O que percebemos dentro do PIBID? Nós temos uma procura muito grande no PIBID. O aluno ganha uma bolsa de 400 reais e 2 créditos que equivalem 30 horas de atividade no currículo dele como atividades complementares. E tem muita gente que quer ir para escola. Você precisa ver o entusiasmo dos meninos que contam as coisas. Esse alunado nosso sai praticamente empregado. Ou ele vai trabalhar de professor substituto. Vai entrar na rede privada de ensino. E eu não posso pedir para ele fazer o PIBID voluntário, mas não posso ficar refém desses programas de governo porque a qualquer hora um lunático entre na presidência da república ou no ministério da educação (PROF. RIVERA, 2017).

O professor Rivera destaca a importância da bolsa e do uso dela pelos licenciandos bolsistas, ao mesmo tempo em que mostra alguns resultados e o seu receio de que o programa acabe, já que é uma política pública.

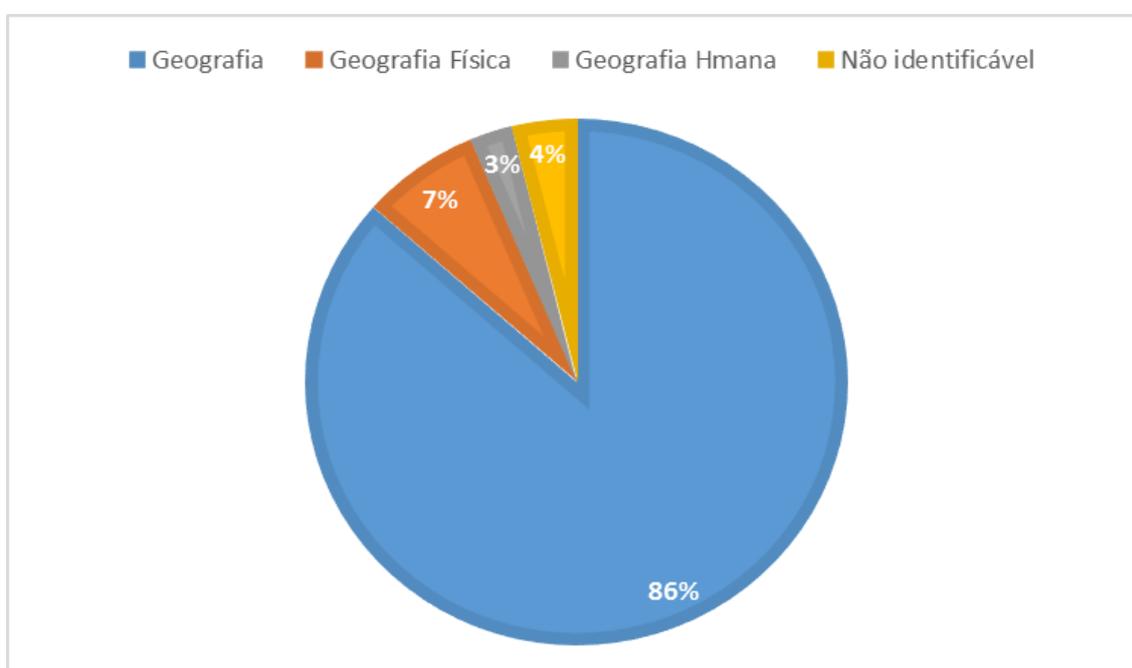
Outro ponto importante é que o MEC solicita que a universidade, antes de enviar o projeto do PIBID, faça uma avaliação interna dos subprojetos, e isso provavelmente não foi executado por algumas universidades ou se foi feito, deixou a desejar. Há um corporativismo nas universidades que faz com que os professores não se sintam à vontade para criticar o trabalho do colega. Incluso nisso, a universidade não se atenta aos critérios para permitir que a mesma tenha acesso aos projetos e às bolsas, ignorando que se trata de dinheiro público, que deve ser zelado em seu uso.

A CAPES afirma no edital de 2013 que os critérios serão “6.1 A seleção das propostas submetidas à Capes será realizada em três etapas: análise técnica, análise de mérito e aprovação pela Diretoria de Formação de Professores da Educação Básica” (CAPES, 2013). Nesse item do edital a CAPES não deixa claro quem são os sujeitos de cada comissão e por quem são formadas essas comissões. Mas, nas universidades, para se receber a senha para postar os projetos no Sistema CAPES (SICAPES) (sistema da CAPES pelo qual os projetos são enviados), a universidade deve fazer uma pré-seleção dos mesmos antes de postar.

A falta de fiscalização, o rigor e planejamento nas políticas públicas educacionais acabam colocando-as, como podemos perceber, por meio das análises apresentadas, em um terreno frágil. Em sua coluna para o *site* “Ponto crítico”, o professor Delcídes Marques afirma que é importante refletir sobre as intencionalidades de enfraquecer o PIBID, elucidando que: “O Programa Institucional de Bolsas de Iniciação à Docência (PIBID) vem passando por tentativas de desmonte nos últimos anos. E é preciso refletir sobre o fim e a finalidade do PIBID, mas também sobre os interesses presentes no esforço de enfraquecê-lo” (MARQUES, 2018, s/p.).

Uma das análises propostas nesta tese, a partir dos projetos, era entender a concepção de Geografia que eles traziam, se as ações estavam vinculadas com a ciência geográfica e de que Geografia se tratava nos PIBID. A partir da concepção de Geografia como ciência que estuda relação do ser humano com o espaço, foi investigado se os subprojetos de Geografia tratavam da Geografia de forma dicotômica como Geografia Física e Humana em separado, se tratavam de Geografia, ou se não havia nenhuma preocupação em ser de Geografia. O gráfico 2 apresenta esses dados.

Gráfico 2: Classificação dos subprojetos segundo a concepção de Geografia, edital 2013 .



Fonte: MEC, 2015. Dados organizados pelo autor desta pesquisa.

A partir do Gráfico 2 percebemos que 86% dos subprojetos são de Geografia, 7% enfocam na Geografia Física, 3% tratam apenas da Geografia Humana e 4% não eram subprojetos de Geografia. O critério utilizado para classificar o que é Geografia Física e o que é Geografia Humana foi o próprio objeto de estudo da Geografia, ‘o espaço’. Aqueles projetos que tratavam do espaço sem a relação com o ser social foram considerados de Geografia Física. Foi o caso do projeto que abordou a Mineralogia; os que tratavam apenas do ser social sem a relação com o espaço foram considerados de Geografia Humana. Além desse critério, foi utilizada também a autodenominação. Existiram projetos que, em suas ações, se autointitulavam ser de Geografia Física ou Humana.

Dos subprojetos de Geografia Humana, somente 01, ou seja, 3%, foi considerado apenas e estritamente dessa área. Isso porque, no escopo do projeto, o elaborador afirmou ser um projeto de Geografia Humana.

O subprojeto acaba levando à concepção do coordenador, ou seja, o que o professor da universidade que elabora e escreve pensa sobre Geografia. Alguns subprojetos de Geografia Física eram tão específicos, como Mineralogia e Pedologia, que podemos inferir que o professor que submeteu o edital tem uma trajetória em pesquisa nessa ótica e traz para o PIBID essa prática, confundindo o programa com o Programa Institucional de Bolsas de Iniciação Científica (PIBIC). O PIBID, em sua concepção, não é um programa de pesquisa, mas sim um programa que deve ter como máxima a indissociabilidade entre ensino, pesquisa e extensão. Foi observado em alguns projetos pelos temas, pelas concepções de Geografia e pelas ações que o coordenador, ao propor, focou o projeto mais na pesquisa do que na formação docente, na prática como professor e na iniciação à docência.

Para esclarecer, o que denominamos como projetos que ‘não eram de Geografia’ foram os subprojetos que não conseguimos identificar a ciência geográfica como norteadora. Inclusive, um dos subprojetos possuía ações voltadas para o projeto de História e não da Geografia, embora estivesse aprovado como Geografia.

Sobre as Geografias analisadas nos subprojetos, a perspectiva utilizada para entendermos de que Geografia cada projeto se adequava partiu da ideia de que não devem existir duas Geografias, uma Física e outra Humana, como diz Latuf:

A Geografia não é Física, nem Humana, é, pois, uma Ciência que se utiliza de subdivisões do Espaço Geográfico para a compreensão de processos. Muitos se perdem no meio do caminho, pois defendem com vigor suas ideologias marcadas por uma Geografia dividida. Daí surge a não comunicação entre as partes, forma-se um silêncio, uma falta de diálogo entre as ditas Geografias. Pelo contrário do que muitos debatem, as Geografias se suplementam, se completam, e devido à vasta área de atuações, o papel do Geógrafo, sem vaidades físicas ou humanas, deve contribuir para o desenvolvimento da própria Ciência Geográfica, está sem precedentes, visto que o instante não é tênue entre as eternas estradas. As possibilidades de uma evolução surgem a cada instante, a cada nova porteira. (LATUF, 2007, p. 205).

Há uma disputa de campo na organização da ciência geográfica. Essa disputa fragiliza a unidade dentro da ciência e, conseqüentemente, aparece refletida nos projetos do PIBID, como foi mostrado no Gráfico 2. Essa disputa “[...] é um campo de forças e um campo de lutas para conservar ou transformar esse campo de forças” (BOURDIEU, 2004, p. 22-23). O

gráfico apresentado reflete exatamente esse campo de forças, como assevera Bourdieu (2004): a clássica disputa entre Geografia Física e Geografia Humana.

Existe, ainda, dentro das universidades, um embate entre as Geografias Física e a Humana, e há disputas de territórios acadêmicos. E essa dinâmica, fruto dos teóricos e suas teorias, reflete-se no PIBID visto que os professores, ao proporem os seus subprojetos, reforçam seu “campo” na Geografia, pois o projeto formulado pelo coordenador segue com a concepção que o mesmo tem dessa disciplina e suas ideias sobre a ciência.

Quando o professor se apropria apenas de um conceito de Geografia no PIBID é bem provável que esse conceito irá ser reproduzido e, conseqüentemente, passará a ser a concepção de Geografia de alunos e professores envolvidos no projeto. Logo, o projeto de formação o PIBID produziria apenas futuros professores que carregariam conceitos e ideias promovidas durante o contato com licenciatura. O que for proposto pelo PIBID pode ser carregado como categoria por anos por um licenciado e ser reproduzido na escola básica. Aparecem, ainda, projetos que em seu escopo tentam romper com essa dicotomia e deixam claro em suas ações essa preocupação quando afirmam que:

Ações de diagnóstico da realidade escolar. Detalhamento: Analisar o livro didático adotado em Geografia na escola; Conhecer os Projetos em Geografia desenvolvidos na escola e proposição de novos; Entrevistar os professores de Geografia para entender suas perspectivas em relação à área, aposentadoria, realização de cursos de pós-graduação, produção bibliográfica etc.; Discutir com os professores a dicotomia Geografia Física e Geografia Humana com intuito de desmistificar essa divisão (PIBID DE GEOGRAFIA, UFMS, 2013).

A Geografia é uma ciência que sofreu muitos reveses em sua trajetória, sendo influenciada pelo positivismo, pelo cartesianismo e pelas ciências naturais. Depois, foi influenciada pelas ciências sociais e humanas. Essas disputas de campo na ciência geográfica deixaram sequelas que hoje se refletem nessa preocupação do que é a Geografia.

A ciência geográfica, como campo teórico, vem lutando para ter unidade, mas ainda há muitas divergências quando ao que se possa conceituar como Geografia, principalmente no que tange à vinculação social ou natural. A ideia aqui não foi reforçar a dicotomia, mas revelar que a universidade, enquanto propagadora da ciência, ainda está longe da unidade do objeto geográfico. Esse campo de disputas reflete nos subprojetos do PIBID, que apresentam diversas ideias sobre essa disciplina.

Após a análise dos subprojetos de Geografia nos programas institucionais de iniciação à docência fica claro que o PIBID tem um impacto no território brasileiro significativo, como

demonstraram os mapas, pois, a partir dele, uma nova formação de professores de Geografia está sendo forjada com uma perspectiva diferenciada do que vinha acontecendo até antes da implantação do mesmo. Podemos dividir a formação das licenciaturas antes e depois do programa, pois, pelos dados apresentados, temos a dimensão formativa, econômica e teórica do PIBID.

Não é pretensão aqui esgotar todas as discussões em relação aos projetos. Os dados que aqui foram apresentados são um panorama inicial e muito ainda se pode investigar sobre os projetos e o que eles dizem sobre a formação em Geografia e sobre os impactos de uma política pública. Neste momento, o que foi possível percebermos é que o programa é essencial para a licenciatura brasileira e necessita de constante avaliação e acompanhamento dos órgãos de controle e fiscalização por envolver também dinheiro público.

Do velho ao jovem

Na face do velho
as rugas são letras,
palavras escritas na carne,
abecedário do viver.

Na face do jovem
o frescor da pele
e o brilho dos olhos
são dúvidas.

[...]

O que os livros escondem,
as palavras ditas libertam.

E não há quem ponha
um ponto final na história

Infinitas são as personagens...

[...]

Nos olhos do jovem
também o brilho de muitas histórias.
e não há quem ponha
um ponto final no rap
É preciso eternizar as palavras
da liberdade ainda e agora...

(Conceição Evaristo, no livro “Poemas da recordação e outros movimentos”, 2008).

6 CONSIDERAÇÕES FINAIS

Para um professor de Geografia, um mapa contém um simbolismo e um significado importantes, pois ele representa o nosso objeto de estudo materializado ao alcance de nossas mãos. Podemos tocar a concretude de nossa história, nossa crença e nossa ciência a partir dos mapas que nos mostram as diferentes dinâmicas, fluxos e informações que um Espaço/Território pode revelar. O mapa é a fotografia do Espaço; é nele que vemos refletida a forma como a história foi traçada pelo ser humano, pois essa fotografia revelada nos apresenta os diversos caminhos e rotas que a sociedade caminhou até aquele instante e que está congelado naquela figura.

Se a fotografia é o caminho da luz capturado e revelado em um papel, o mapa é o caminho da sociedade capturado e também revelado em um papel. Ao final desta tese, o sentimento de que foi possível revelar a partir dos mapas apresentados o caminho, as rotas e as trajetórias do PIBID de Geografia no Brasil representa a sensação de dever cumprido e objetivo alcançado. Que as Cartografias desta tese possam receber olhares críticos e atentos frente às fotografias que foram reveladas aqui.

Ao final de quatro anos de tese, a responsabilidade de compreender um objeto tão complexo e dinâmico como uma política pública brasileira da amplitude do PIBID apresenta-se como um grande desafio. Até aqui chegamos com algumas certezas e muitas reflexões, que podem, futuramente, se desdobrar em novas pesquisas, até porque qualquer trabalho de investigação acadêmica nunca acaba, mesmo quando se coloca um ponto final.

O PIBID de Geografia modificou a forma como as licenciaturas de Geografia foram vistas por anos dentro da academia. Após o programa, ficou claro como a licenciatura começa a ser vista sob um olhar diferenciado e, principalmente como passa a ser reconhecida entre os pares. Em um âmbito local, presenciamos isso no nosso campo de trabalho, que é a UNEB, em Caetité, em que, após o primeiro ano de funcionamento do programa, a área de Ensino de Geografia conquistou territórios e responsabilidades junto à comunidade acadêmica, escolar e caetiteense. Em certa medida a pesquisa evidenciou que esse movimento aconteceu também em outros lugares em que o PIBID trouxe os cursos de Geografia para o protagonismo e a centralidade dos debates.

A ciência geográfica no PIBID traz ao programa estudos relevantes como este, já que esta tese parte de um professor de Geografia, que lança um olhar sob a maior política pública educacional de formação de professores do mundo. Em contrapartida, o PIBID traz para a Geografia a formação de futuros professores em uma perspectiva única de formação a partir

da práxis, perspectiva essa que vem sendo relevante e contribuído de forma ímpar para a formação do professor.

Ao analisarmos os projetos fornecidos pelo MEC, cabe aqui mais uma vez reiterar o papel do MEC em fornecer a informação de forma rápida e coerente, ficou claro o tamanho do programa espalhado por todo o território nacional, em que ganha destaque as regiões Nordeste e Sudeste por terem a maior quantidade de PIBID de Geografia. Isso revela o poder de uma política pública como essa, sobre a qual podemos prever os impactos sociais, formativos e econômicos do programa no país. Quando observamos os mapas temáticos produzidos para esta tese temos não só a dimensão do PIBID, mas o quanto uma política pública educacional é importante e impacta diretamente na vida dos beneficiados e indiretamente em tantos outros cotidianos. O PIBID chega aos rincões do Brasil, levando uma formação diferenciada para os cursos de Geografia e renda para estudantes e professores da Educação Básica e Superior.

A partir dos mapas, observamos as diferentes possibilidades de análise produzidas no e pelo PIBID, em termos quantitativos e qualitativos. Foi possível perceber a intersecção de políticas públicas educacionais que se voltam para a melhoria direta ou indireta do ensino nas escolas brasileiras e o reflexo que, em longo prazo isso trará para o povo brasileiro.

Ter tido a possibilidade de, durante 04 longos anos, mergulhar no cotidiano do PIBID como pesquisador, entrando em contato com os projetos, com o MEC, com as universidades e com os coordenadores e os bolsistas de iniciação à docência, fez com que fosse possível compreender os meandros e desenhos de um programa que necessita ser investigado, mantido e melhorado, de modo que possa ficar como um importante legado para a universidade e, conseqüentemente, para o povo brasileiro. Além disso, utilizei diferentes fontes de coleta de dados o que possibilitou um olhar amplo do PIBID.

No momento em que estivemos em Portugal analisando e aprendendo sobre a formação de professores nos países europeus e sobre o ensino de Geografia daquele país, pude ver o quanto os currículos brasileiros e o PIBID são um grande diferencial na nossa formação como professores de Geografia. A própria história da Geografia no Brasil reflete diretamente nos currículos dos cursos de graduação que, por sua vez, refletem no PIBID. Compreender como se deu essa trajetória e os constantes diálogos e experiências com professores portugueses ajudou-nos, sobremaneira, a entender em que momentos históricos a Geografia europeia se encontra com a brasileira e em que outros momentos da história da formação de professores a Geografia e a Educação dialogam como campos científicos.

Falando especificamente do PIBID e dos resultados que essa tese produz, alguns pontos podem ser enxergados com maior clareza quando nos debruçamos sobre eles. Nesses

quatro anos de pesquisa fomos capazes de dedicar-nos ao estudo intenso do PIBID como política pública, e podemos avaliar e analisar, a partir dos dados coletados, os rebatimentos, avanços e dificuldades que envolvem o programa.

O edital analisado nessa tese, Edital nº 061/2013, é o norteador de como o programa foi estruturado durante a vigência. Ao observarmos o edital e confrontá-lo com os projetos contemplados pelo mesmo, vemos neles um reflexo do que está proposto. Primeiramente, precisamos entender que o edital não é feito por área, e sim para um projeto de PIBID da universidade, que abarca os subprojetos das licenciaturas que essa universidade possui. Dessa forma, foi comum encontrar entre os subprojetos de Geografia algumas distorções como projetos com pouca ou nenhuma ação relacionada à ciência geográfica. Entretanto, vimos também diversos subprojetos muito bem estruturados e com ações pertinentes, que promovem uma formação crítica e emancipatória no licenciando e, indiretamente, na Educação Básica. Outro ponto a se destacar é que esse edital foi o primeiro a incluir universidades privadas como aquelas que receberiam dinheiro público, sendo necessário lançar um olhar crítico para essa prática.

Há dois pontos que ficam claros como resultados em relação ao edital: o primeiro é que ele deixa muitas brechas, que entendemos ser, em certa medida positivo, pois dá autonomia para a universidade e os elaboradores dos projetos e subprojetos. Assumir esta postura frente a esta questão é reconhecer a autonomia e o protagonismo desses atores, mas, ao mesmo tempo, assumir que nem toda universidade está pronta para essa autonomia. O corporativismo de alguns professores produz anomalias como as que foram encontradas em alguns subprojetos. Por exemplo, quando a universidade faz a pré-seleção para o MEC dos subprojetos, mesmo vendo projetos ruins ou que pouco ou nada têm a ver com a Geografia, eles aprovam mesmo assim, cabendo ao MEC, em alguns momentos, somente endossar a decisão da universidade.

O segundo ponto que destacamos é que o edital permite que a universidade seja livre ao escrever e propor os projetos, mas em determinados pontos, pensamos que seria necessário esclarecer melhor o que é, e o que não é adequado para constar no projeto. Deveria, por exemplo, ficar claro que cada subprojeto deve primar pela licenciatura que ele será alocado respeitando os currículos dessas licenciaturas ou os objetos de estudos da ciência que o curso professa, como também deveria ser exigido desde o Edital o compromisso e a responsabilidade com o programa, não focando apenas na distribuição de bolsas, mas também preocupações relevantes com a formação e como ela se dará no PIBID. Talvez uma possibilidade seria a elaboração de editais específicos de PIBID por áreas distintas. Essa

medida poderia promover a autonomia de cada licenciatura e do coordenador daquele subprojeto, ao mesmo tempo em que poderia promover e incentivar, via edital, a interdisciplinaridade entre os subprojetos.

Com relação ao MEC, observamos o quanto o ministério foi inovador e original ao propor um programa como o PIBID. O programa é um destaque nacional em formação de professores e um importante marco temporal na história das licenciaturas brasileiras. A política pública quando elaborada de forma coerente, pensada no coletivo e bem comum da sociedade, acaba tendo um impacto direto na vida das pessoas, como é o caso do PIBID, que em certa medida, reconstruiu o papel das licenciaturas nas universidades, o papel da formação de professores, a relação universidade e escola e a importância do profissional de Educação nas políticas públicas. Ao mesmo tempo em que essa revolução acontece após o programa ser lançado pelo Ministério da Educação, alguns pontos precisam ficar mais claros partindo do próprio MEC, pois quando se trata do rigor na seleção dos projetos a instituição abre mão e deixa a cargo das universidades que, por sua vez, não exercem esse papel com tanto cuidado. Além disso, o MEC necessita criar melhores mecanismos de fiscalização do destino do dinheiro público já que as bolsas chegam até estudantes e professores.

Outro ponto importante é que o MEC deveria retomar o financiamento de materiais e outras demandas dos projetos, pois um programa como esse não é só financiado com bolsas. É preciso pensar também na compra de material didático e em como divulgar os resultados sem publicações e ou participação em congressos. Uma verba que financie as atividades seria extremamente necessária, e poderia ser gerenciada pelo coordenador do subprojeto, que seria capaz de localmente observar a melhor forma de investir no projeto. Nas experiências anteriores, a verba ia para o coordenador geral do programa e, muitas vezes, não era aplicada da melhor forma nos subprojetos.

A partir desse estudo ficou claro o papel do PIBID na educação básica, ao analisar os subprojetos e entrevistar os coordenadores, damos conta da complexidade e dimensão desse objeto de pesquisa, ele extrapola os muros da universidade chegando à comunidade e à escola, que se vê envolvida e mais próxima da universidade. O reflexo do PIBID ocorre diretamente na educação básica devido ao envolvimento dos bolsistas e das conexões estabelecidas com o cotidiano e sujeitos da escola.

Arriscamos em afirmar que, a partir da pesquisa, nunca se viu a licenciatura tão próxima da Educação Básica. A universidade e a escola se tornaram parceiras, e essa parceria extrapola os limites e ações do PIBID, pois os professores da Educação Básica se veem protagonistas da formação dos bolsistas ID, ao passo em que os coordenadores passam a se

envolver com as demandas da escola. Nesse cenário, os bolsistas ID se sentem integrados e protagonistas da comunidade escolar. Tudo isso são pequenas revoluções que começam a acontecer nas escolas brasileiras por conta do PIBID.

Enfatizamos e demarcamos o lugar do estágio na licenciatura, o PIBID não deve sobrepor o estágio. Defendemos que ambos devem andar juntos e o estágio deve ser o norteador da práxis docente dentro das licenciaturas, a práxis como uma ação atitudinal de transformação do natural e do social, deve ser respeitada como o espaço do estágio na licenciatura. O PIBID e o estágio devem coexistir sem se anularem, a política pública insere o dinheiro que o estágio não tem, mas ao mesmo tempo viabiliza investimentos na licenciatura, o estágio por sua vez garante a práxis e a consolidação e as bases necessárias para formação docente.

Ficou explícito pelos subprojetos analisados que a Geografia Crítica é a tônica que norteia os subprojetos de Geografia. Foram encontrados projetos mais voltados para a Geografia Humana e alguns específicos da Geografia Física, mas em ambos os casos os coordenadores tentaram deixar claras as concepções de uma Geografia Crítica tendo como base alguns autores citados ou ações e metodologias utilizadas na execução dos subprojetos.

Notamos avanços principalmente para o campo da Geografia quando os subprojetos revelam uma Geografia Crítica acontecendo nas licenciaturas brasileiras e sendo levada de forma indireta para a sala de aula da Educação Básica. Ao analisar os subprojetos, conhecemos um pouco do currículo das licenciaturas de Geografia, já que os professores que coordenam os subprojetos são professores desses cursos. Pudemos observar, de forma geral, como estão as licenciaturas de Geografia e quais concepções de formação de professores elas carregam.

Percebemos nesta pesquisa o papel relevante e central que tem o coordenador do subprojeto e que, diretamente, o PIBID de Geografia irá levar consigo as impressões, concepções e ideias que o coordenador construiu para si. O PIBID é um reflexo direto de como se pensa a formação do professor de Geografia a partir do professor do Ensino Superior. Talvez por esse motivo encontramos muitos professores que são responsáveis pelas cátedras de Estágio Supervisionado ou da área de Ensino de Geografia coordenando o PIBID. Era perceptível quando isso não acontecia, pois, o subprojeto acabava sendo direcionado para a área de conhecimento em que aquele coordenador está inserido.

Algumas categorias como cidadania e identidade emergiram e foram discutidas durante a pesquisa nos subprojetos e, junto aos coordenadores, foi comum encontrar muitos subprojetos abordando a cidadania como eixo norteador e a categoria identidade sendo

abordada a partir dos projetos gerais. Isso nos levou a perceber que o projeto geral do PIBID, que contém todos os subprojetos, foca na formação em geral, enquanto os subprojetos focam na formação específica. Ou seja, identidade era uma preocupação geral que podíamos encontrar não só nos subprojetos de Geografia, mas de outras disciplinas. Já a categoria cidadania se apresentou muito especificamente nos subprojetos de Geografia, mas não somente neles. A probabilidade está no espaço; a cidadania é um exercício que se realiza no território; e a Geografia, por sua vez, se apropria desses estudos. Além disso, a Geografia Política, as relações poder e o território são questões que estão diretamente ligadas à ideia de cidadania quando se pensa essa questão em uma perspectiva crítica.

Geolocalizar os projetos no território brasileiro puderam revelar dados importantes, principalmente por trazer à tona onde se localizam os maiores projetos, os que movimentam mais recursos federais, os que trabalham com Educação Infantil, ou Profissional, ou do Campo. Os resultados apresentam uma cartografia do PIBID no Brasil, e a originalidade da pesquisa se mostra a partir das cartografias e mapas temáticos produzidos durante essa investigação. Foi possível observar a importância das regiões Sudeste e Nordeste no protagonismo do programa, compreender o quanto ainda a Geografia precisa se aproximar dos anos iniciais e da Educação Infantil, a relação da Geografia Agrária com a Educação do Campo, o destaque da Cartografia e a preocupação desse conteúdo por parte dos professores. Enfim, os caminhos e trilhas do PIBID estão apresentados e localizados, possibilitando uma fotografia do trajeto que o programa seguiu no país.

Não podemos deixar de refletir pelos silenciamentos encontrados nos projetos, mesmo a Geografia, tendo uma perspectiva em seu campo de estudo voltada para as questões agrárias, só encontramos um projeto acontecendo na Educação do Campo. É responsabilidade da Geografia Agrária romper com o olhar que se dá apenas para o urbano. Mas na prática, quando se pensa o ensino de Geografia vemos apenas um projeto, acontecer no campo. Ou seja, a Geografia Agrária precisa estar presente na prática do Ensino de Geografia. É notável também a pouca quantidade de projetos de Geografia na Educação Infantil, o que nos mostra o quanto a Geografia acadêmica abriu mão de preocupar-se da *literacia* geográfica junto às crianças. Dessa forma, deixa-se uma lacuna referente à alfabetização geográfica e cartográfica de crianças.

Outros silenciamentos também percebemos ao analisarmos as ausências, não encontramos nenhum projeto em que os temas transversais dos PCN aparecessem, como Racismo, Gênero e Trabalho. Existiu um projeto sobre África, que propunha entre suas ações formar para a cidadania e conseqüentemente combater o racismo, mas muito pouco, em um

universo amplo como o PIBID. Assim como, não vimos projetos discutindo o combate à violência à mulher, o combate à homofobia ou transfobia, temas atuais que aparecem nos PCN, mas que não aparecem nos projetos. Importante destacar também, que mesmo a Geografia, discutindo a relação do homem com o espaço mediado pelo trabalho, e tendo professores entrevistados que defenderam essa perspectiva, não encontramos nenhum projeto que abordasse a temática trabalho, nem encontramos muitos projetos tendo o território como categoria principal, já que muitas vezes a categoria território está ligada à disputa do mesmo a partir do capital, do trabalho e do poder. Esses silenciamentos demonstram que mesmo já sendo muito trabalhado por outras ciências esses temas ainda não chegaram à análise geográfica e nem ao Ensino da Geografia.

Destacamos a importância teórica do PIBID na formação de professores, mais um dado que emergiu nas falas dos coordenadores foi a bolsa de iniciação à docência como conquista de autonomia e do protagonismo por parte dos alunos. A bolsa é extremamente necessária para o PIBID pelo perfil do aluno da graduação, seja em depoimentos de professores de cursos de Geografia de grandes centros urbanos, como capitais ou pequenas cidades do interior. Foi unânime o papel da bolsa atrelada ao desenvolvimento e sucesso do programa. Socialmente, o PIBID se apresentou como uma política pública educacional que reconstruiu a identidade da licenciatura como um todo.

A bolsa é muito necessária, mas cabe uma crítica, pois ao ser repassada para os professores do Ensino Superior e da Educação Básica ela, em certa medida, revela a precarização das condições de trabalho. A bolsa representa os direitos trabalhistas não pagos aos professores, e transformados em auxílio, para possibilitar um poder de consumo, mas sem mexer nas condições de trabalho. O dinheiro não pago pelo Estado aos professores é repassado em forma de uma bolsa instável, que não garante os direitos e ganhos reais dos profissionais da Educação.

Um dos desafios desta tese foi trilhar por caminhos pouco visíveis. Há pouca ou nenhuma produção sobre o PIBID de Geografia; o que existem, em sua maioria, são artigos em eventos muito focados em relatos de experiência. Portanto, foi necessário construir uma trajetória que nos levasse aos resultados de forma independente e autônoma. Foi nesse contexto que cunhamos e apresentamos a categoria **saber de imersão**. O **saber de imersão** se configura na prática dos saberes desenvolvidos durante a imersão na Educação Básica por parte do graduando da licenciatura. Esse saber é movimentado a partir das experiências com os alunos e professores desse segmento e mediado pela interação com o território escolar. Esse saber que nessa pesquisa apresentamos é a tese que defendemos de que dentro do PIBID

foi mobilizado um saber específico, que dá conta de representar e definir o que acontece com os bolsistas de iniciação a docência a partir do momento que começam a participar do programa.

Ao discutir e refletir sobre os saberes, percebemos que não existem categorias relacionadas aos graduandos. Os saberes são sempre pensados para o professor iniciante, mas as experiências dos bolsistas de Iniciação à Docência devido ao programa têm sido tão ricas e valiosas quanto, pois antecipa-se a experiência na escola e o professor iniciante que passou pelo PIBID já chega forjado com algumas posturas que lhe dão segurança no momento de exercer seu ofício.

Ficou claro pelas narrativas dos 09 entrevistados que o PIBID promove uma formação para o licenciando de Geografia diferenciada dos que não têm essa experiência com o programa. A formação a partir do PIBID é diferenciada em alguns aspectos: 1 - a práxis, pois a partir da inserção em sala de aula o aluno da graduação tem uma formação no campo prático. Dessa forma, o cotidiano escolar passa a fazer parte do seu cotidiano e as experiências no território escolar constroem saberes exclusivos que o aluno que não passa por essa experiência não mobiliza. 2- A teoria, pois uma das demandas do PIBID é a aquisição de leitura; a teoria é constante em alguns programas, havendo grupos de estudos, leituras de documentos oficiais e a interpretação de teóricos, que formam um bolsista ID capaz de fazer leituras mais profundas sobre a realidade e, conseqüentemente, o torna mais crítico e com olhar investigativo para a realidade de sua profissão e da escola. 3 – A imersão, pois a partir do programa os alunos, desde os primeiros semestres, mergulham no território escolar, compreendendo o funcionamento, as possibilidades e dificuldades de uma escola. Ali o aluno se torna professor, político e pesquisador, já que os saberes movimentados a partir da imersão lhe promovem um olhar mais atento em relação às demandas da Educação.

Enquanto política pública educacional, ficou claro que o PIBID no cenário atual é uma das mais relevantes e necessárias iniciativas para o desenvolvimento da Educação Básica e Ensino Superior brasileiros. Por isso, esta tese buscou não apenas apresentar o PIBID como uma política pública, mas entender também o papel dessa no contexto nacional. Tentamos aqui elencar os acertos e avanços do programa, destacando também os pontos que precisam ser repensados. Por isso, a necessidade de que uma política como essa seja política de Estado, e não se perca com as mudanças de governo, tendo sempre todos os seus objetivos e princípios claros e focados no desenvolvimento da Educação.

Não deixamos de sinalizar que esse estudo em relação às políticas públicas precisa ser contínuo, principalmente para entender os rebatimentos futuros da PEC 55/2016, que irá

congelar os investimentos em Educação por 20 anos, sendo necessário estarmos atentos nos reflexos dessa emenda no campo das bolsas de formação, principalmente do PIBID.

A Geografia, como um campo científico, traz para a sociedade a possibilidade de conhecer-se através do seu espaço. É pelo espaço, que podemos olhar para ele e vermo-nos refletidos na nossa própria história. Ao analisar o PIBID por meio da Geografia e da Educação, temos a possibilidade dupla de olhar para nós mesmos a partir do território escolar. A forma como ocupamos os espaços escolares e como nos relacionamos com ele, em certa medida, foram descritas nestas páginas. A ciência geográfica pode, a partir desta investigação, lançar mão do seu objeto de estudo para traçar os caminhos que o PIBID percorreu no território brasileiro. Como foi afirmado, em momentos anteriores, não é objetivo e nem pretensão deste estudo esgotar todas as discussões em relação aos subprojetos de Geografia ou ao PIBID. O que apresentamos aqui é um panorama a partir dos dados coletados e analisados, e ainda há espaço para investigação na formação do professor de Geografia e, respectivamente, no PIBID. A certeza que temos, ao fim do estudo, é da importância e da relevância do Programa de Iniciação à Docência para a licenciatura brasileira.

Finalizo essa tese, resistindo, em tempos em que os professores vêm sendo perseguidos em sala de aula e acusados de doutrinação por políticos, em tempos que a Geografia se defronta com grupos cada vez maiores defendendo o ‘terraplanismo’, em tempos em que a Ciência, os fatos e as provas são constantemente questionados por teorias sem base científica ou teorias da conspiração sem dados comprovados, produzir uma tese na Educação com o aporte da Geografia é resistir, é defender a ciência, é lutar e mostrar o papel essencial do professor na formação do cidadão e trabalhador brasileiro, é unir-se à Geografia e resistir junto com a academia cotidianamente, inspirando futuros professores a reagirem em coletivo. Por fim, estou defendendo o Essencial que é acima de tudo o Necessário, e que os mapas não revelem apenas os Caminhos, mas acima de tudo revelem Realidades escondidas.

O poema de Conceição Evaristo, intitulado “Do velho ao jovem”, que antecede esta parte da tese, nos traz a reflexão de como chegamos a este doutorado. Chegamos jovens, sem muito conhecimento sobre o que era esse objeto de estudo, mas chegamos também velhos, com concepções concretadas e que durante esse trajeto percebemos que precisavam ser repensadas. Agora, ao final de 04 anos, temos como resultado esta tese e saímos mais jovens, pois “nos olhos do jovem também o brilho de muitas histórias” (EVARISTO, 2008). Carregamos muita história e aprendizado desse processo e o desejo juvenil de que, com este trabalho, possamos ser luta e resistência diante das arbitrariedades que possam se apresentar. Também, saímos mais velhos, experientes e pesquisadores, entendendo o papel político e

crítico da Ciência e do cientista. Os livros que cruzaram nosso caminho durante esta jornada deixam ensinamentos únicos para que possamos olhar para toda essa história e perceber que não podemos colocar um ponto final. “O que os livros escondem, as palavras ditas libertam. E não há quem ponha um ponto final na história. Infinitas são as personagens...” (EVARISTO, 2008, p. 25).

Por fim, exalto à Bahia e ao meu povo!

Protesto Olodum

Composição: Tatau

Força e pudor
Liberdade ao povo do Pelô
Mãe que é mãe no parto sente dor
E lá vou eu

Declara a nação,
Pelourinho contra a prostituição
Faz protesto, manifestação
E lá vou eu

Aqui se expandiu
E o terror já domina o Brasil
Faz denúncia olodum Pelourinho
E lá vou eu

Brasil liderança
Força e elite da poluição,
Em destaque o terror, Cubatão
E lá vou eu

Brasil nordestópia
Na Bahia existe Etiópia
Pro Nordeste o país vira as costas
E lá vou eu

Nós somos capazes
Pelourinho a verdade nos trás
Monumento caboclo da paz
E lá vou eu

Desmound Tutu
Contra o apartaid lá na África do Sul
Vem saudando o Nelson Mandela
O Olodum

Moçambique, Moçambique, Moçambique

REFERÊNCIAS

LISTA DE DOCUMENTOS ANALISADOS E CITADOS NA TESE¹¹⁶

Projetos¹¹⁷

Projeto do PIBID apresentado ao MEC em 2013 da Faculdade São Luis - FESL.

Projeto do PIBID apresentado ao MEC em 2013 do Instituto Federal Baiano - IFBAIANO.

Projeto do PIBID apresentado ao MEC em 2013 do Instituto Federal da Bahia - IFBA.

Projeto do PIBID apresentado ao MEC em 2013 do Instituto Federal de São Paulo - IFSP.

Projeto do PIBID apresentado ao MEC em 2013 da Pontifícia Universidade Católica de Minas Gerais – PUC/MINAS.

Subprojetos

Subprojeto do PIBID de Geografia apresentado ao MEC em 2013 do Centro de Ensino Superior de Arcoverde - CESA.

Subprojeto do PIBID de Geografia apresentado ao MEC em 2013 do Instituto Federal Baiano, Campus de Santa Inês - IFBAIANO.

Subprojeto do PIBID de Geografia apresentado ao MEC em 2013 do Instituto Federal da Bahia, Campus Salvador – IFBA.

Subprojeto do PIBID de Geografia apresentado ao MEC em 2013 do Instituto Federal de Pernambuco, Campus Arcoverde - IFPE.

Subprojeto do PIBID apresentado ao MEC em 2013 da Pontifícia Universidade Católica de São Paulo – PUC/SP.

Subprojeto do PIBID de Geografia apresentado ao MEC em 2013 da Universidade Camilo Castelo Branco – UNICASTELO.

¹¹⁶ Foram analisados 156 subprojetos de Geografia, mas que tiveram trechos retirados e utilizados na tese somente estes da lista e os que não puderam ser identificados.

¹¹⁷ Aqui são listados os projetos do PIBID, ou seja, o projeto inteiro que incluiu todos os subprojetos.

Subprojeto do PIBID de Geografia apresentado ao MEC em 2013 da Universidade de Brasília, Campus Darcy Ribeiro em Brasília - UnB.

Subprojeto do PIBID de Geografia apresentado ao MEC em 2013 da Universidade do Estado do Amazonas, Campus de Tefé - UEA.

Subprojeto do PIBID de Geografia apresentado ao MEC em 2013 da Universidade do Estado da Bahia, Campus de Caetité - UNEB.

Subprojeto do PIBID de Geografia apresentado ao MEC em 2013 da Universidade do Estado do Rio de Janeiro, Campus do Rio de Janeiro - UERJ.

Subprojeto do PIBID de Geografia apresentado ao MEC em 2013 da Universidade do Estado do Rio Grande do Norte - UERN.

Subprojeto do PIBID de Geografia apresentado ao MEC em 2013 da Universidade do Estado do Mato Grosso – UNEMAT.

Subprojeto do PIBID de Geografia apresentado ao MEC em 2013 da Universidade Estadual de Montes Claros - UNIMONTES.

Subprojeto do PIBID de Geografia apresentado ao MEC em 2013 da Universidade de Passo Fundo - UPF.

Subprojeto do PIBID de Geografia apresentado ao MEC em 2013 da Universidade do Sul de Santa Catarina – UNISUL.

Subprojeto do PIBID de Geografia apresentado ao MEC em 2013 da Universidade Estadual de Campinas – UNICAMP.

Subprojeto do PIBID de Geografia apresentado ao MEC em 2013 da Universidade Estadual de Feira de Santana – UEFS.

Subprojeto do PIBID de Geografia apresentado ao MEC em 2013 da Universidade Estadual de Goiás - UEG.

Subprojeto do PIBID de Geografia apresentado ao MEC em 2013 da Universidade Estadual de Ponta Grossa - UEPG.

Subprojeto do PIBID de Geografia apresentado ao MEC em 2013 da Universidade Estadual de Santa Cruz, Campus de Ilhéus - UESC.

Subprojeto do PIBID de Geografia apresentado ao MEC em 2013 da Universidade Estadual do Oeste do Paraná - UNIOESTE.

Subprojeto do PIBID de Geografia apresentado ao MEC em 2013 da Universidade Estadual Paulista, Campus de Ourinhos - UNESP.

Subprojeto do PIBID de Geografia apresentado ao MEC em 2013 da Universidade Estadual do Pará - UEPA.

Subprojeto do PIBID de Geografia apresentado ao MEC em 2013 da Universidade Federal da Bahia, Campus de Salvador - UFBA.

Subprojeto do PIBID de Geografia apresentado ao MEC em 2013 da Universidade Federal da Bahia, Campus de Vitória da Conquista - UFBA.

Subprojeto do PIBID de Geografia apresentado ao MEC em 2013 da Universidade Federal Fluminense - UFF.

Subprojeto do PIBID de Geografia apresentado ao MEC em 2013 da Universidade Federal da Goiás - UFG.

Subprojeto do PIBID de Geografia apresentado ao MEC em 2013 da Universidade Federal de Alfenas – UNIFAL.

Subprojeto do PIBID de Geografia apresentado ao MEC em 2013 da Universidade Federal de São João del Rei - UFSJ.

Subprojeto do PIBID de Geografia apresentado ao MEC em 2013 da Universidade Federal de Uberlândia - UFU.

Subprojeto do PIBID de Geografia apresentado ao MEC em 2013 da Universidade Federal de Viçosa - UFV.

Subprojeto do PIBID de Geografia apresentado ao MEC em 2013 da Universidade Federal do Mato Grosso, Campus de Cuiabá - UFMT.

Subprojeto do PIBID de Geografia apresentado ao MEC em 2013 da Universidade Federal do Mato Grosso do Sul, campus Campo Grande - UFMS.

Subprojeto do PIBID de Geografia apresentado ao MEC em 2013 da Universidade Federal do Piauí, campus de Teresina - UFPI.

Subprojeto do PIBID de Geografia apresentado ao MEC em 2013 da Universidade Federal do Rio de Janeiro, Campus do Rio de Janeiro - UFRJ.

Subprojeto do PIBID de Geografia apresentado ao MEC em 2013 da Universidade Federal do Rio Grande do Norte, Campus Natal - UFRN.

Subprojeto do PIBID de Geografia apresentado ao MEC em 2013 da Universidade Federal do Rio Grande do Sul - FURG.

Subprojeto do PIBID de Geografia apresentado ao MEC em 2013 da Universidade Regional do Cariri - URCA.

REFERÊNCIAS

ALMEIDA, Rosângela e PASSINI, Elza E. **O espaço geográfico: ensino e representação**. São Paulo: Ensino e Contexto, 1989.

ANDRÊ, M. E. D. A. Texto, contexto e significados: algumas questões na análise de dados qualitativos. **Cadernos de Pesquisa**, n. 45, p. 66 - 71, mai. 1983.

ANDRÊ, Marli. Políticas e Programas de Apoio aos Professores Iniciais no Brasil. **Cadernos de Pesquisa**, v. 42, n. 145, p.112-129 jan./abr. 2012.

ANDRADE, Manuel C. de. **Geografia: ciência da sociedade**. Recife: Editora Universitária da UFPE, 2008.

APPLE, Michel W. Entre o neoliberalismo e o neoconservadorismo: a educação e conservadorismo em um contexto global. In: Burbules, N.C. & Torres, C. A. (Ed.). **Globalização e educação: perspectivas críticas** (tradução de Ronaldo Cataldo Costa). Porto Alegre: ArtMed, 2004. p. x-y.

ARAÚJO, Adriana Castro, ANDRIOLA, Wagner Bandeira, COELHO, Afrânio de Araújo. Programa Institucional de Bolsa de Iniciação à Docência (PIBID): Desempenho de Bolsistas Versus Não Bolsistas. In: **Educação em Revista**. Belo Horizonte, n. 34, e172839, 2018.

ARCHELA, Rosely Sampaio e THÉRY, Hervé, Orientação metodológica para construção e leitura de mapas temáticos. In: **Confins** [Online], postado online em 23 junho 2008. Disponível em: <http://confins.revues.org/index3483.html>. Acessado em: 15/07/18.

ARELLANO, Juan de Churruca. Fuentes de La *Geographia* de Estrabón. **Iura Vasconiae**, n. 5, p. 269-340, 2008.

ARENDRT, Hannah. **O que é política?** Rio de Janeiro: Ed. Bertrand Brasil, 1998.

ARROYO, Miguel G. Por um tratamento público da educação do campo. In: MOLINA, Monica Castagna e JESUS, Sonia Meire Santos Azevedo. **Por uma educação do campo: Contribuições para a construção de um projeto de Educação do Campo**. Brasília: Pronera, 2004.

ASSIS, Alessandra Santos de. O PIBID como política pública para a formação docente. Editorial. In: **Revista Thema**, Instituto Federal de Educação, Ciências e Tecnologia Sul-rio-grandense, Pelotas, v. 13, n. 2, 2016.

ASSOCIAÇÃO DOS GEÓGRAFOS DO BRASIL - AGB – **Ata de fundação da AGB** de 17 de setembro de 1934.

BARROSO, João. **Autonomia e gestão das escolas**. Lisboa: Ministério da Educação, 1997.

BAUMAN, Zygmunt. **Identidade**. Zahar: São Paulo, 2005.

BEIJAARD, Douwe et al. Reconsidering research on teachers' professional identity. In: **Teaching and Teacher Education**, v. 20, p. 107–128, 2004.

BELLONI, M. L; GOMES, N. G. Infância, Mídias e Aprendizagem: Autodidaxia e Colaboração. In: **Educação e Sociedade**, Campinas, v. 29, n. 104, p. 717-746, 2008.

BENTO, Izabela Peracini. Ensinar e aprender Geografia: pautas contemporâneas em debate. In: **Revista Brasileira de Educação Geográfica**, Campinas, v. 4, n. 7, p. 143-157, jan./jun., 2014.

BOBBIO, Norberto. MATTEUCCI, Nicola e PASQUINO, Gianfranco. **Dicionário de Política**. São Paulo: Editora UnB, Imprensa Oficial, 2004.

BOGDAN, Roberto e BIKLEN, Sari. **Investigação qualitativa em Educação**. Porto, Portugal: Porto Editora, 1994.

BOURDIEU, Pierre. **A Economia das Trocas Simbólicas**. São Paulo, Perspectiva, 2004.

BRASIL. Constituição (1988). **Constituição da República Federativa do Brasil**. Brasília, DF: Senado Federal: Centro Gráfico, 1988. 292 p.

BRASIL. **Decreto nº 6.096**, de 24 de abril de 2007. Institui o Programa de Apoio a Planos de Reestruturação e Expansão das Universidades Federais - REUNI. 2007.

BRASIL. **Decreto nº 7.219**, Dispõe sobre o Programa Institucional de Bolsa de Iniciação à Docência - PIBID DE 24 DE JUNHO DE 2010.

BRASIL. **Edital nº061/2013**, Programa Institucional de Bolsa de Iniciação à Docência – PIBID 02 de Agosto de 2013.

BRASIL. **Lei de Diretrizes e Bases da Educação Nacional**. Lei ° 9394 de 20 de Dezembro de 1996.

BRASIL, **LEI Nº 12.796**. 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 de 4 de abril de 2013.

BRASIL, **Medida Provisória nº 746**, de 2016 (Reformulação Ensino Médio), 23 de Setembro de 2016.

BRASIL. Ministério da Educação. Secretaria de Educação Profissional e Tecnológica. **Subsídios para o processo de discussão da proposta de anteprojeto de lei da educação profissional e tecnológica**. Disponível em: <<http://www.mec.gov/setec>>. Acesso em: 07 de março de 2017.

BRASIL, Ministério da Educação. **Parâmetros Curriculares Nacionais de Geografia, modalidade Educação de Jovens e Adultos**. MEC: Brasília, 2002.

BRASIL, **Portaria normativa nº 38**. Dispõe sobre o Programa de Bolsa Institucional de Iniciação à Docência - PIBID. 12 de dezembro de 2007.

BRASIL, **Relatório de Gestão PIBID de 2009 a 2013**. CAPES. Brasília, 2013.

BRASIL, **Relatório de Gestão DEB de 2009 a 2014**. Volume I. CAPES. Brasília, 2015.

BRAZ, Marcelo. O golpe nas ilusões democráticas e a ascensão do conservadorismo reacionário. In: **Serviço Social e Sociedade**, São Paulo, n. 128, p. 85-103, jan./abr. 2017.

BURKE, Peter. **A escola dos Annales (1929- 1989): a Revolução Francesa da Historiografia**. Tradução: Nilo Odalia. São Paulo: Fundação Editora da UNESP. 1997.

CALDART, Roseli Salete. **Pedagogia do Movimento Sem Terra**. Petrópolis: Editora Vozes, 2000.

CALLAI, H. C. **A formação do profissional da Geografia: O professor**. Ijuí: Editora Ijuí, 2013.

CALLAI, H. C. O ensino de geografia: recortes espaciais para análise. In: CASTROGIOVANNI, A. C. (orgs) **Geografia em sala de aula**, práticas e reflexões. Porto Alegre: Associação dos Geógrafos Brasileiros, Seção Porto Alegre, 2003. p 57- 63.

CAMPOS, Rui Ribeiro de. Breve Histórico da Educação Brasileira. **Cadernos do Instituto de Ciências Humanas**. n 02. Campinas: PUCCAMP, 1993.

CAMPOS, Rui Ribeiro de. **Breve Histórico do Pensamento Geográfico Brasileiro nos Séculos XIX e XX**. Jundiaí: Paco Editorial, 2011.

CANAN, Silvia Regina. Política Nacional de Formação de Professores: o lugar do PIBID no documento Pátria Educadora. **Revista Série-Estudos**, Campo Grande, MS, v. 21, n. 41, p. 153-171, jan./abr. 2016

CAPES. **Fórum dos Coordenadores**. Publicado em: Segunda, 02 março 2015 10:00 | Última Atualização: Quarta, 04 Março 2015 11:58. Acessado em 12/05/ 2017.
<http://www.capes.gov.br/sala-de-imprensa/noticias/7364-forpibid-realiza-primeira-reuniao-do-diretorio-nacional-na-capes>.

CAPES. **UAB** – Universidade Aberta do Brasil. Brasília. Disponível em:
<http://www.capes.gov.br/component/content/article?id=7836>. Acessado em 23/08/2017.

CAPES, **Ministro anuncia criação de bolsa de iniciação à docência**. Matéria escrita e publicada em 30 de julho de 2007. Disponível em: <http://www.capes.gov.br/sala-de-imprensa/noticias/1842-blank-24980905>. Acessado em 06/03/2018.

CARLOS, Ana Fani Alessandri. **O lugar no/do mundo**. São Paulo: HUCITEC, 1996.

CARVALHO, Elma Júlia Gonçalves. Reestruturação Produtiva, Reforma Administrativa do Estado e Gestão da Educação. **Revista Educação e Sociedade**, Campinas, vol. 30, n. 109, p. 1139-1166, set./dez. 2009.

CAVALCANTI, L. de Souza. **A Geografia escolar e a cidade**: Ensaio sobre o ensino de Geografia para a vida urbana cotidiana. Campinas, SP: Papyrus, 2008.

CAVALCANTI, L. de Souza. A geografia e a realidade escolar contemporânea: avanços, caminhos e alternativas. In: **Anais do I Seminário Nacional: Currículo em Movimento – Perspectivas Atuais**, Belo Horizonte, novembro de 2010.

CAVALCANTI, L. de Souza. **Formação de professores**: concepções e práticas em Geografia. Goiânia: Editoria Vieira, 2006.

CAVALCANTI, L. de Souza. **Geografia e práticas de ensino**. Goiânia: Alternativa, 2002.

CELLOS, Maria Augusta. **Licenciandos em Geografia e o uso das TIC no Programa de iniciação à Docência-PIBID/UFMT**. 2014. 109f. Dissertação apresentada à UNB. 2014.

CHAGAS, Valnir. **Formação do magistério: novo sistema**. São Paulo: Atlas, 1976.

CORRÊA, Kátia Regina Constantino. BATISTA, Lanimar Alves. PIBID em Prática: Relato de Experiências sob o Olhar das Supervisoras na Escola. **Anais do V Simpósio sobre Formação de professores**, de 5 a 07 de junho de 2013.

CORRÊA, Roberto L. Espaço: um conceito chave da geografia. In: CASTRO, I. E. et al. (Org.) **Geografia: conceitos e temas**. Rio de Janeiro: Bertrand Brasil, 2003. p 12 - 25.

COSTA, Glauber Barros Alves. **A dimensão social ambiental na Educação do Campo em Vitória da Conquista – BA**. 2011. 132f. Dissertação apresentada à Universidade Federal de Sergipe, São Cristóvão, 2011.

COSTA, Glauber Barros Alves. Da Europa ao Brasil: Um estudo sobre a trajetória do Ensino Superior em Geografia. In: **Anais do IX COLÓQUIO DO MUSEU PEDAGÓGICO**. 5 a 7 de outubro de 2011, Vitória da Conquista. 2011.

COSTA, Glauber Barros Alves. Um estudo sobre a relação teoria e prática na formação do professor de Geografia. In: **Anais do XI ENPEG - Encontro Nacional de Pesquisa e Ensino em Geografia**, Goiânia: UFG, 2011.

COSTA, Glauber Barros Alves; OLIVEIRA, N.A. Um Estudo sobre o Ensino Superior no Brasil. In: **Anais do VIII Colóquio Nacional e I Internacional do Museu Pedagógico**, Vitória da Conquista, 2009.

COSTA, N. do R. **Políticas públicas, justiça distributiva e inovação: saúde e saneamento na agenda social**. São Paulo: Hucitec, 1998.

COSTA, Simone Gomes. A permanência na educação superior no brasil: uma análise das políticas de assistência estudantil. In: **Anais do IX Colóquio sobre Gestão Universitária na América do Sul**. Florianópolis, Santa Catarina, 2009.

CUNHA, Luiz Antônio. Os parâmetros para o ensino fundamental: convívio social e ética. **Cadernos de pesquisa**, Fundação Carlos Chagas, São Paulo, n.9, 1996.

DUARTE, Newton. **Sociedade do conhecimento ou sociedade das ilusões?: quatro ensaios crítico-dialéticos em filosofia da educação**. Campinas, SP: Autores Associados, 2005.

EVARISTO, Conceição. **Poemas da recordação e outros movimentos**. Belo Horizonte: Nandyala, 2008.

FÁVERO, Maria de Lourdes de A. **Universidade do Brasil: Das Origens à Construção**. Rio de Janeiro: Editora UFRJ/INEP, 2000.

FAZENDA, Ivani C. Arantes. **Interdisciplinaridade: história, teoria e pesquisa**. 4. ed. Campinas, SP: Papyrus, 1994.

FERREIRA, Marieta de Moraes. Os professores franceses e o ensino da história no Rio de Janeiro nos anos 30. In: MAIO, M. C. e BOAS, G. V. **Ideais de modernidade e sociologia no Brasil: ensaios sobre Luiz de Aguiar Costa Pinto**. Porto Alegre (RS): UFRGS, 1999. p. 277-299.

FIORI, Vivian. **As condições dos cursos de licenciatura em Geografia no Brasil: uma análise territorial e de situação**. 2013. 360f. Tese apresentada à USP, São Paulo, 2013.

FREIRE, Paulo. **Pedagogia da autonomia: saberes necessários à prática educativa**. São Paulo: Paz e Terra, 1996.

FRIGOTTO, Gaudêncio. **Educação e crise do capitalismo real**. São Paulo: Cortez, 2003.

GADOTTI, M. **Escola cidadã**. 16 ed. São Paulo: Cortez, 2000.

GARCIA, C. M. **Formação de professores: para uma mudança educativa**. Portugal: Porto Editora, 2009.

GATTI, Bernadete A. A formação inicial de professores para a educação básica: As licenciaturas. In: **Revista USP**, Dossiê Educação, São Paulo, n. 100, p. 33-46, Dezembro/Janeiro/Fevereiro 2013-2014.

GATTI, Bernadete A. Educação, escola e formação de professores: políticas e impasses. In: **Educar em Revista**, Curitiba: Editora UFPR n. 50, p. 51-67, out./dez. 2013.

GATTI, Bernardete A.; NUNES; Marina M. R.; Nelson A. S. Gimenes; Gisela Lobo B. P. Tartuce; Sandra G. Unbehaum. A formação de professores no Brasil. Fundação Carlos Chagas. In: **Revista Estudos e Pesquisas Educacionais**, n,1, 2010.

GATTI, B. A. & NUNES, M. M. (org.). Formação de professores para o Ensino Fundamental: instituições formadoras e seus currículos. **Relatório de Pesquisa**, Fundação Carlos Chagas/Fundação Victor Civita, v. 2, 2008.

GENTILI, Pablo. Três teses sobre a relação trabalho e Educação em tempos neoliberais. In: LOMBARDI, J. Claudinei; SAVIANI, Dermeval; SANFELICE, J. Luís. (orgs.) **Capitalismo, trabalho e educação**. Campinas – SP: Autores Associados, HISTEDBR, 2002. p 45- 59.

GIMENES, Camila Itikawa. **O Programa Institucional de Bolsa de Iniciação à Docência (PIBID) e a formação de professores de ciências naturais: possibilidade para a práxis na formação inicial?**. 2016. 247f. Tese apresentada à USP, São Paulo, 2016.

GIROTTI, Eduardo Donizetti. **Entre a Escola e a Universidade: O Produtivismo- Aplicationismo na Formação de Professores em Geografia**. 2013. 246f. Tese apresentada à USP. 2013.

GUIMARÃES, Valter Soares. **Formação de professores – saberes, identidade e profissão**. 3^a Ed. Campinas: Papirus, 2005.

HAGUETTE, T. M. F. **Metodologias Qualitativas na Sociologia**. Petrópolis: Vozes, 1990.

HECLO, H. Policy analysis. **British Journal of Political Science**, v. 2, n. 1, p. 83-108, jan. 1972.

HONORATO, P. **O dilema dos cortes no PIBID: Estudantes se mobilizam contra o corte de bolsistas em programa de formação docente**, 2016. Disponível em: www.todospelaeducacao.org.br/reportagens-tpe/37358/o-dilema-50-dos-cortes-no-pibid/. Acesso em: 30 de abril de 2018.

IASI, Mauro Luís. Direito e emancipação humana. In: **Revista da Faculdade de Direito**. v. 2, n. 2, 2005.

JESUS, Sonia Meire Santos Azevedo. Aspectos paradigmáticos da construção de um projeto político da educação do campo. In: MOLINA, Monica Castagna e JESUS, Sonia Meire Santos Azevedo. **Por uma educação do campo: Contribuições para a construção de um projeto de Educação do Campo**. Brasília: Pronera, 2004. p 66-74.

JESUS, Stela de e COSTA, Glauber Barros Alves. Um estudo sobre a formação do professor de Geografia e a Educação Inclusiva. In: **Anais do IX Colóquio do Museu Pedagógico**. Vitória da Conquista: UESB, 05 a 07 de Outubro de 2011.

KASSAR, Monica de Carvalho Magalhães. Matrículas de crianças com necessidades educacionais especiais na rede de ensino regular: do que e de quem se fala?. In: LAPLANE, Adriana Lia Frizman de. GÓES, Maria Cecília Rafael de. **Políticas e práticas de educação inclusiva**. Campinas-SP: Autores Associados, 2004. p. 49 - 68.

KUENZER, A. Z. O Ensino Médio agora é para a vida. In: **Revista Educação & Sociedade**, Campinas, ano 21, n.70, p.15-39, 2000.

LA BLACHE, Paul Vidal de. Aula Inaugural do Curso de Geografia. In: HAESBAERT, Rogério et alii. (orgs.). **Vidal, Vidais: textos de Geografia Humana, Regional e Política**. Rio de Janeiro: Bertrand Brasil, 2012. p 47- 65.

LACOSTE, Yves. **A geografia** – Isso serve, em primeiro lugar, para fazer a guerra. Tradução: Maria Cecília França. Campinas, SP: Papirus, 2010.

LASKY, S. A sociocultural approach to understanding teacher identity, agency and professional vulnerability in a context of secondary school reform. **Teaching and Teacher Education**, v. 21, p. 899-916, 2005.

LATUF, Marcelo de Oliveira. Geografia Física ou Humana, ou será apenas Geografia? **Revista Formação**, n. 14, v.1, p. 205-206, 2007.

LE GOFF, Jacques. **História e Memória**. 4.ed. Campinas: Editora da Unicamp, 1996.

LEFEBVRE, H. **O direito à cidade**. São Paulo: Moraes, 1975, 1991.

LENCIONI, Sandra. **Região e Geografia**. São Paulo: Edusp, 2003.

LIBÂNIO, José Carlos. **Adeus professor, adeus professor?** Novas exigências educacionais e profissão docente. São Paulo: Cortez, 2013.

LIMANA, Amir. O Processo de Descentralização Política - Administrativa no Brasil. Actas del I Coloquio Internacional de Geocrítica. In: **Revista Scripta Nova Electrónica de Geografía y Ciencias Sociales. Universidad de Barcelona**, v. 45, n. 21, 1999.

LOCATELLI, Cleomar. Os Cursos Superiores de Formação Docente no Brasil e o Incentivo para Iniciação à Docência. **Revista Iniciação e Formação Docente**, UFTM, Mato Grosso, v. 04, n. 1, 2017.

LÜDKE, Menga. Avaliação institucional: formação de docentes para o ensino fundamental e médio (as licenciaturas). **Cadernos CRUB**, Brasília, v.1, n.4, 1994.

LUEHMANN, A. L. Identity development as a lens to science teacher preparation. In: **Science Education**, v. 21, n. 47, p. 543-568, 2007.

MANZINI – COVRE, Maria de Lourdes. O que é Cidadania?/ Coleção primeiros passos. Brasília: Editora Brasiliense. 1996.

MARQUES, Delcídes. **O fim e a finalidade do PIBID!** Disponível em: <https://pontocritico.org/08/02/2018/o-fim-e-finalidade-do-pibid/>. Acessado em 08 de julho de 2018.

MARTINEZ, Paulo Henrique. Fernand Braudel e a primeira geração de historiadores universitários da USP (1935- 1956): notas para estudo. **Revista de História [online]**, n.146, p. 11-27, 2002,

- MARX, Karl. **O Capital**: crítica da economia política. 6 vol. Rio de Janeiro: Bertrand Brasil, 1994, 6 vols.
- MARX, Karl. **A ideologia alemã**. 9º ed. São Paulo: Hucitec, 1993.
- MARX, Karl. **Contribuição à crítica da economia política**. Textos sobre educação e ensino. 2º ed. Rio de Janeiro: Moraes, 1992.
- MARX, Karl, ENGELS, Friedrich. Manifesto do partido comunista. In: **Estudos Avançados**, São Paulo, v.12, n. 34,1998.
- MARX, K. A questão judaica. In: **Manuscritos econômicos e filosóficos**. Lisboa: Edições 70, 1993.
- MELO, Adriany de Ávila. VLACH, Vânia Rubia; SAMPAIO, Antonio Carlos Freire. História da Geografia escolar brasileira: Continuando a discussão. In: **Anais do COLUHBE – Congresso Luso Brasileiro de História Brasileira da Educação**, em Universidade Federal de Uberlândia, 2006.
- MOON, Robert. As políticas reformistas: transição na formação dos professores na Inglaterra. In: TARDIF, Maurice e LESSARD, Claude. **O ofício de professor**: Histórias, perspectivas e desafios internacionais. 3 edição, Petrópolis, RJ: Editora Vozes, 2009. p. 93 – 111.
- MONTADON, M. I. Políticas públicas para a formação de professores no Brasil: os programas Pibid e Prodocência. **Revista da ABEM**. Londrina, v. 20, n. 28. p. 47-60, 2012.
- MONTEIRO, Maria Iolanda. A formação docente e o ensino de História e Geografia no contexto dos anos iniciais do ensino fundamental. **Revista Diálogo Educacional**, Curitiba, v. 17, n. 54, p. 1377-1397, jul./set. 2017.
- MORAES, Antonio Carlos Robert. **Geografia**: pequena história crítica. 20. ed. São Paulo: Annablume, 2005.
- MOREIRA, Ruy. O pensamento geográfico brasileiro, volume 1 As matrizes clássicas originárias. São Paulo: Contexto, 2010.
- MOREIRA, R. **Para onde vai o pensamento geográfico?** Por uma epistemologia crítica. São Paulo: Contexto, 2010.
- MOREIRA, R. **Pensar e ser em Geografia**: ensaios de história, epistemologia e ontologia do espaço geográfico. São Paulo: Contexto, 2011.
- MOURA, Rosa. OLIVEIRA, Deuseles. LISBOA, Helena dos Santos. FOUTOURA, Leandro Martins. GERALDI, Juliano. Geografia Crítica: Legado Histórico ou abordagem recorrente?

Revista Bibliográfica de Geografia Y Ciencias Sociales, Barcelona, Universidade de Barcelona, v. XIII, n. 786, 2008.

NÓBREGA, Maria Luiza Sardinha. **Geografia e Educação Infantil**: os croquis de localização – um estudo de caso. 2007. 188f. Tese apresentada à Universidade de São Paulo, USP, 2007.

NÓVOA. A. Uma herança cidadã. **Jornal das Letras, Artes e Ideias**. Portugal, jan. 2011.

OLIVEIRA, Ariovaldo Umbelino de. (Org.). **Para onde vai o ensino de geografia?** 6ª Ed. São Paulo: Contexto, 2003.

OLIVEIRA, A. BARCELOS, B. Políticas educacionais no governo Lula: Um estudo. In: **Anais do 9º Encontro Internacional de Formação de Professores**. Aracaju, Sergipe. 2016.

OLIVEIRA, Dalila Andrade. As políticas educacionais no governo Lula: rupturas e permanências. **Revista Brasileira de Políticas e Administração da Educação**, v.25, n.2, p. 197-209, mai./ago, 2009.

ONOFRE, Márcia Regina. BRAGA, Fabiana Marini. PEDRINO, Mariana Cristina. MONTEIRO, Maria Iolanda. A Participação dos(as) Licenciandos(as) do Curso de Pedagogia da EaD UFSCAR no Pibid e os Reflexos desse processo na Formação Inicial. **Anais do Simpósio Internacional de Educação à Distância e Encontro de Pesquisadores de Educação à Distância**. UFSCAR: São Carlos, 15 a 26 de Setembro de 2014.

OUTHWAITE, W.; BOTTOMORE, T. (Ed.). **Dicionário do pensamento social do século XX**. Rio de Janeiro: Jorge Zahar, 1996.

PEREIRA, Eliana Alves. MARTINS, Jackeline Ribeiro. DELGADO, Evaldo Inácio. A Contribuição de John Dewey para a Educação. **Revista Eletrônica de Educação**. v. 3, n. 1 São Carlos, UFSCAR, 2009.

PETRONE, Pasquale. Pasquale Petrone e a Geografia da USP (Depoimentos). **Estudos Avançados**, São Paulo, v. 8, n.22, Sept./Dec, 1994.

PIMENTA, Selma Garrido e LIMA, Maria Socorro Lucena. **Estágio e docência**. São Paulo: Cortez, 2012.

PIMENTA, Selma Garrido e LIMA, Maria Socorro Lucena. Estágios supervisionados e o Programa Institucional de Bolsa de Iniciação à Docência: duas faces da mesma moeda? In: **Revista Brasileira de Educação**, v. 24, e240001, 2019, p 1-20.

PIMENTA, Selma Garrido (Org.). Formação de professores: identidade e saberes da docência. In: PIMENTA, Selma Garrido. **Saberes pedagógicos e atividade docente**. 2ed. São Paulo: Cortez, 1999. p 15 a 34.

PONTUSCHKA, N. N. **Para ensinar e aprender Geografia**. São Paulo: Cortez, 2007.

PUZIOL, J.K.P. e SILVA, J. A. A teoria do capital humano: uma análise dos Parâmetros curriculares nacionais para o ensino de Geografia. **Anais da Semana de Geografia da Universidade Estadual de Maringá**, 2005.

RAFFESTIN, Claude. **Por uma geografia do poder**. São Paulo: Ática, 1993.

RISTOFF, Dilvo. Perfil econômico do estudante de graduação. Uma análise de dois ciclos completos do ENADE (2004 a 2009). **Cadernos GEA**, n. 04, julho a dezembro, 2013.

ROSA, Maria Manuela Tomaz. O universo utópico de Estrabão no livro 15 sobre a Índia. **Revista Sapiens: História, Patrimônio e Arqueologia**, n. 2, p.112-125, 2009.

ROSA, Paulo. **O que é FORPIBID?** Regimento Interno do Fórum Nacional dos Coordenadores Institucionais do PIBID. Publicado em 2014. Disponível em: <http://www.paulorosa.docente.ufms.br/FORPIBID/blog/>. Acessado em 12/05/2017.

SACRISTAN, J. Gimeno. **O currículo**: uma reflexão sobre a prática. Porto Alegre: Artmed, 2000.

SANTOS, Milton. **Da totalidade ao lugar**. São Paulo: Edusp, 2005.

SANTOS, Milton. **Metamorfoses do espaço habitado**: fundamentos teórico e metodológico da geografia. São Paulo: Hucitec, 1988.

SANTOS, Milton. **O espaço do cidadão**. São Paulo: EDUSP, 2007.

SANTOS, Milton. **O espaço dividido**: Os dois circuitos da economia urbana dos países subdesenvolvidos. São Paulo: Edusp, 2008.

SANTOS, Milton. O retorno do território. **OSAL: Observatorio Social de América Latina**, ano 6, n. 16, 2005.

SANTOS, Milton. **Pensando o espaço do homem**. São Paulo: Editora da Universidade de São Paulo. 2004.

SANTOS, Milton. **Por uma Nova Geografia**. São Paulo: EDUSP, 2002.

SANTOS, Milton - **Por uma outra Globalização** – do pensamento único à consciência universal. 15ed. Rio de Janeiro: Record, 2008.

SANTOS, Milton - **Técnica, espaço, tempo**: globalização e meio técnico-científico-informacional. São Paulo: Hucitec, 1998.

SANTOS, Milton e SILVEIRA, Maria Laura. **O Brasil**: território e sociedade no início do século XXI. São Paulo, Editora Record, 2001, 474 pp.

SARAMAGO, José. O Conto da ilha desconhecida. **Revista Veja**, 24 dez. 1997. Seção Especial, p.136-143.

SAVIANI, Dermeval. **História das ideias pedagógicas no Brasil**. Campinas, SP: Autores Associados, 2013.

SAVIANI, Dermeval. Formação de professores: aspectos históricos e teóricos do problema no contexto brasileiro. In: **Revista Brasileira de Educação**. v. 14, n. 40 jan./abr, 2009, p. 143 a 155.

SAVIANI, Dermeval. Sistema nacional de educação articulado ao plano nacional de educação. **Revista Brasileira de Educação** v. 15, n. 44 maio/ago, 2010, p. 380 a 412.

SECCHI, Leonardo. **Políticas Públicas**: Conceitos, Esquemas de Análise, Casos Práticos. São Paulo: Cengage Learning, 2010.

SILVA, Solange Mendes e NUNES, Claudio Pinto. O PIBID COMO POLÍTICA PÚBLICA DE FORMAÇÃO DE PROFESSORES. In: **Revista Educação em Debate**, Fortaleza, ano 38, n. 72 - jul./dez, 2016.

SILVA, Daniela Magalhães, e CABÓ, Leonardo José Freire. As Contribuições da Geografia na Educação Infantil: Processo de Ensino e Aprendizagem utilizando o Espaço Geográfico. In: **Revista Editora Realize**, São Paulo, 2014, p. 1 – 10.

SILVA, Jorge Xavier. **Geoprocessamento para análise ambiental**. São Paulo: Bertrand Brasil, 2001.

SILVEIRA, Fernando Lang da. BARBOSA, Marcia Cristina Bernardes. SILVA, Roberto da. Exame Nacional do Ensino Médio (ENEM): Uma análise crítica. **Revista Brasileira de Ensino Física**, São Paulo, v. 37, n.1, março, 2015.

SOARES, Maria Zuleide Abrantes. Avaliação da Aprendizagem Escolar na EJA: Processo favorável à exclusão ou inclusão social? **Cátedra UNESCO EJA**. Grupo de trabalho 03, 2014.

SOUZA, Celina. Políticas públicas: questões temáticas e de pesquisa. In: **Caderno CRH**, Salvador, n. 39, jul./dez., 2003.

SOUZA, Marquessuel Dantas de. A Filosofia na Antropogeografia de Friedrich Ratzel. In: **Caderno de Geografia**, v.24, n.42, 2014.

SOUZA NETO, Manoel Fernandes. As atuais políticas educacionais no Brasil e seus impactos no currículo básico de Geografia. **Revista da Casa da Geografia de Sobral**. Sobral, v 4, n. 5, p. 9-15, 2003.

SOUZA NETO, Manoel Fernandes. O Ofício, a Oficina e a Profissão: Reflexões sobre o Lugar Social do Professor. **Caderno Cedes**, Campinas, v. 25, n. 66, p. 249-259, maio/ago., 2005.

SOUZA, Thiago Tavares e PEZZATO, João Pedro. A geografia escolar no Brasil, de 1546 até a década de 1960. In: GODOY, Paulo R. Teixeira de (org.) **História do pensamento geográfico e epistemologia em Geografia**. São Paulo: Cultura Acadêmica, 2010. p. 71 a 91.

SPÓSITO, Maria Encarnação. As diferentes propostas curriculares e o livro didático. In: PONTUSCHKA, Nídia Nacib e OLIVEIRA, Arioaldo Umbelino. (orgs) **Geografia em Perspectiva: ensino e pesquisa**. 3.ed. São Paulo: Contexto, 2006.

SPOSITO, Maria Encarnação Beltrão. Introdução. In: SAQUET, Marcos Aurélio; SPOSITO, Eliseu Savério. (Org.) **Território e Territorialidades: teorias, processos e conflitos**. 1ª ed. São Paulo: Expressão Popular, 2004. p. 11-16.

SUÁREZ, Domingo Plácido. Estrabón III: El território hispano, La Geografía Griega y el Imperialismo Romano. **Revista Habis**, n. 18, 1988.

SZYMANSKI, Heloisa. **A entrevista na pesquisa em Educação**. Brasília: Plano Editora, 2002.

TARDIF, Maurice. **O trabalho docente: elementos para uma teoria da docência como profissão das interações humanas**. 9 edições. Petrópolis, RJ: Vozes, 2015.

TARDIF, Maurice. **Saberes docentes e formação profissional**. 16 ed. Petrópolis, RJ: Vozes, 2014.

TAYLOR, D. R. Frase. Uma base conceitual para a Cartografia: novas direções para a era da informação. **Caderno de Textos**, São Paulo, v. 1, n.1, p.11-24, ago., 1994.

TEIXEIRA, E. C. O papel das políticas públicas no desenvolvimento local e transformação da realidade. **Revista da Associação dos Advogados de Trabalhadores Rurais da Bahia**, 2002.

THEODOULOU, Stella Z. The Contemporary Language of Public Policy: A Starting Point. In: THEODOULOU, Stella Z; CAHN, Matthew A. (Org.). **Public Policy: The Essential Readings**. New Jersey: Prentice Hall, 1995. cap. 1, p. 1-9.

TONET, Ivo. Educar para a cidadania ou para a liberdade? **Revista Perspectiva**, Florianópolis, v. 23, n. 02, p. 469-484, jul./dez. 2005.

VASQUEZ, Adolpho Sanchez. **Filosofia da Práxis**. Editora Expressão Popular: São Paulo, 2007.

VIEIRA, Noemia Ramos. **As questões das geografias do ensino superior e do ensino fundamental a partir da formação continuada do professor e das categorias de lugar, paisagem, território e região**: um estudo da diretoria regional de ensino de Marília. 2007, 199f. Tese apresentada à Faculdade de Ciências Tecnológicas da Universidade Estadual Paulista “Júlio de Mesquita Filho”, Marília, 2007.

VIDAL, Diana Gonçalves. **O exercício disciplinado do olhar**: livros, leituras e práticas de formação docente no Instituto de Educação do Distrito Federal (1932-1937). Bragança Paulista: Editora da Universidade São Francisco, 2001.

APÊNDICES

Roteiro de entrevista para o coordenador

Grupo 01 Identificação do entrevistado

- 1 – Idade
- 2 – Identidade de gênero
- 3- Tempo de formação
- 4 – Experiência profissional/tempo de experiência

Grupo 02 Concepções, identidades e ideias

- 1- Concepção de PIBID
- 2- Concepção de Geografia
- 3- Concepção de Formação de professores
- 4- Saberes ou pré-requisitos relevantes para a formação dos bolsistas ID
- 5- Concepção de cidadania
- 6- Concepções teóricas sobre políticas de formação
- 7- Ideias de identidade profissional e docente
- 8- Noções sobre propostas atuais de formação de professores
- 9- Ideal de professor de Geografia
- 10- Tecnologias de Informação e Comunicação TIC
- 11- Elementos(habilidades e conteúdos) indispensáveis para que os alunos dos anos iniciais tenham condições de ingressar na Geografia no 5 ano.
- 12- Elementos e ou habilidades essenciais para ser um professor de Geografia
- 13- Definição de quem é o Bolsista ID (características, definições)

ANEXOS



PARECER CONSUBSTANCIADO DO CEP

DADOS DO PROJETO DE PESQUISA

Título da Pesquisa: IDENTIDADES E CONCEPÇÕES NA FORMAÇÃO DE PROFESSORES NO PROGRAMA DE INICIAÇÃO À DOCÊNCIA (PIBID) DE GEOGRAFIA

Pesquisador: Glauber Barros

Área Temática:

Versão: 3

CAAE: 61770216.0.0000.5504

Instituição Proponente: CECH - Centro de Educação e Ciências Humanas

Patrocinador Principal: Financiamento Próprio

DADOS DO PARECER

Número do Parecer: 2.149.792

Apresentação do Projeto:

Trata-se de um projeto de doutorado envolvendo 30 participantes dentre eles, bolsistas e coordenadores de área do PIBID. O foco do projeto está na compreensão do percurso formativo do licenciando de Geografia e a construção das identidades no processo vivenciado no PIBID. A pesquisa é de cunho qualitativo, utilizando-se da análise documental e entrevista – que seria uma exploração posterior mais específica. A primeira fase será realizada a partir de análise de portfólios e relatórios de bolsistas e coordenadores e, posteriormente, a fase exploratória, envolverá algumas entrevistas.

Objetivo da Pesquisa:

Compreender a formação dos (as) futuros(as) professores(as) de Geografia no Programa de Iniciação à Docência (PIBID); Geolocalizar os projetos no território nacional; Compreender quais projetos atuam com os anos iniciais do ensino fundamental I, ensino fundamental II e ensino Médio e, conseqüentemente, as concepções e identidades que os bolsistas ID têm sobre esses níveis de ensino; Analisar as recentes políticas públicas de formação de professores no Brasil e como o PIBID, enquanto programa de formação, está inserido nesse contexto; Conhecer a identidade profissional, os saberes docentes e as concepções dos coordenadores dos subprojetos; Compreender as concepções e os saberes presentes nos subprojetos do PIBID e de que forma eles

Endereço: WASHINGTON LUIZ KM 235

Bairro: JARDIM GUANABARA

UF: SP

Município: SAO CARLOS

CEP: 13.565-905

Telefone: (16)3351-9683

E-mail: cephumanos@ufscar.br



Continuação do Parecer: 2.149.792

refletem nas identidades profissionais dos bolsistas de iniciação à docência

Avaliação dos Riscos e Benefícios:

Já vistos

Comentários e Considerações sobre a Pesquisa:

Não há

Considerações sobre os Termos de apresentação obrigatória:

1. Cronograma: o cronograma foi feito no arquivo de "informações básicas".
2. TCLE: foi feito

Recomendações:

Não há

Conclusões ou Pendências e Lista de Inadequações:

Parecer final: Aprovado

Considerações Finais a critério do CEP:

Este parecer foi elaborado baseado nos documentos abaixo relacionados:

Tipo Documento	Arquivo	Postagem	Autor	Situação
Informações Básicas do Projeto	PB_INFORMAÇÕES_BÁSICAS_DO_PROJETO_789894.pdf	23/05/2017 18:53:28		Aceito
TCLE / Termos de Assentimento / Justificativa de Ausência	modeloTCLEUFSCAR.doc	23/05/2017 18:52:36	Glauber Barros	Aceito
Folha de Rosto	nova_folha_comite.pdf	12/01/2017 16:15:15	Glauber Barros	Aceito
Projeto Detalhado / Brochura Investigador	projetoacomitedeetica.doc	08/09/2016 17:20:29	Glauber Barros	Aceito

Situação do Parecer:

Aprovado

Endereço: WASHINGTON LUIZ KM 235

Bairro: JARDIM GUANABARA

CEP: 13.565-905

UF: SP

Município: SAO CARLOS

Telefone: (16)3351-9683

E-mail: cephumanos@ufscar.br



UFSCAR - UNIVERSIDADE
FEDERAL DE SÃO CARLOS



Continuação do Parecer: 2.149.792

Necessita Apreciação da CONEP:

Não

SAO CARLOS, 30 de Junho de 2017

Assinado por:
Priscilla Hortense
(Coordenador)

Endereço: WASHINGTON LUIZ KM 235

Bairro: JARDIM GUANABARA

UF: SP

Município: SAO CARLOS

CEP: 13.565-905

Telefone: (16)3351-9683

E-mail: cephumanos@ufscar.br

Este documento é válido como comprovante de inscrição.



CAPES - Coordenação de Aperfeiçoamento de Pessoal de Nível Superior

Pibid 2013

Programa Institucional de Bolsa de Iniciação à Docência

Proposta - Edital nº 61/2013

Número da proposta	128275
ID Projeto	Pibid 2013 - UNEB

Instituição de Ensino Superior

Nome	UNIVERSIDADE DO ESTADO DA BAHIA/UNEB
Código INEP	40
CNPJ	14.485.841/0001-40
Categoria administrativa	Pública Estadual
IGC/Ano	3/2011
Endereço	Avenida Silveira Martins, 2555, Cabula, CEP 41.150-000, Salvador/BA
Telefone	(71) 3117-2442, (71) 3117-2322, (71) 3117-2368, (71) 3117-2322, (75) 422-4888
Email	lvalentim@uneb.br, ofernandez@uneb.br, uneb@uneb.br, jrocha@uneb.br

Programas Participantes

Sigla	Nome do programa
LIFE	Laboratório Interdisciplinar de Formação de Educadores
PARFOR	Plano Nacional de Formação de Professores da Educação Básica
PIBID	Programa Institucional de Bolsa de Iniciação à Docência
UAB	Universidade Aberta do Brasil

Coordenador Institucional

Projeto Institucional

Qual o contexto educacional da região onde o projeto será desenvolvido?
A Universidade do Estado da Bahia - UNEB, criada a partir da Lei Delegada nº 66 de 1º de junho de 1983, organizou-se segundo o modelo da multicampia e se estabeleceu enquanto instituição pública de educação superior, atingindo posição de destaque na formação de profissionais no Estado. Constituída a partir da congregação de faculdades e centros de formação docente localizados em Salvador e em municípios do



Pibid 2013

Programa Institucional de Bolsa de Iniciação à Docência

interior como Juazeiro, Alagoinhas, Jacobina, Caetité e Santo Antônio de Jesus, atualmente, está presente com Campus Universitário em 24 municípios, integrando 29 Departamentos.

A presença da UNEB em sua multicampia nas diversas regiões do Estado aproxima das demandas regionais e, através de sua participação no PIBID, vem contribuindo para o desenvolvimento dos Territórios de Identidade.

Atualmente oferece 108 cursos de graduação presenciais, dos quais 67 são Licenciaturas em diversas áreas. Desde a sua origem a Instituição se consolidou, sobretudo, na área de formação de professores, qualificando, aproximadamente, 90 mil profissionais de educação. No entanto, a demanda por qualificação e formação docente é uma necessidade premente ao Estado, uma vez que o desempenho da Bahia na área educacional, especialmente pública, ainda é insatisfatório.

Segundo dados disponíveis no Portal do Ministério da Educação, na última avaliação do IDEB (2011) a Bahia ficou abaixo do índice nacional: 3,2 para o Ensino Médio e 4,2 para o Ensino Fundamental, quando a média nacional é 3,7 e 5,0, respectivamente. Ou seja, a Bahia carece de políticas públicas que auxiliem a reversibilidade desse quadro. Diante disso, o PIBID se apresenta como uma política de formação inicial de professores diferenciada pelo potencial de qualificar o processo formativo de professores para atuarem na E. Básica. É evidente que a mudança do quadro insatisfatório no contexto educacional não se dará apenas pela melhoria da qualidade da formação dos professores. Mas contribuirá para a valorização do magistério, promovendo a ressignificação dessa profissão.

Atualmente, a UNEB desenvolve 39 subprojetos vinculados a dois Projetos Institucionais do PIBID - Editais 2009 e 2011, com ampliação no Edital 2012 vinculado à Pró-Reitoria de Ensino de Graduação, traduzindo-se, assim, em uma política de graduação a partir da sua consolidação.

Destacamos que o cenário para as ações do PIBID extrapola os municípios baianos onde têm UNEB, pois cada subprojeto apresenta grande capilaridade local, ou seja, outros municípios vizinhos são inseridos nas ações do PIBID UNEB de cada Departamento.

Assim, o Projeto Institucional ora apresentado tem como objetivo consolidar e ampliar as ações que vêm sendo desenvolvidas, a fim de garantir a inserção dos licenciandos da UNEB no processo de iniciação à docência, a partir de ações articuladas entre Universidade e Educação Básica, contribuindo para a qualificação do seu percurso acadêmico, bem como para a valorização e o desenvolvimento profissional do professor.

Quais as ações/estratégias para inserção dos bolsistas nas escolas?

A formação docente é um ciclo que abrange a experiência e a vivência pessoal e profissional - como estudante, estagiário, como iniciante (nos primeiros anos da profissão) e como titular (formação continuada). A partir desse entendimento, entendemos que esses ciclos se interrelacionam e serão formadores na medida em que for objeto de um esforço de reflexão permanente. Acreditamos, então, que a participação de estudantes e professores das Licenciaturas em escolas públicas possibilita a assunção de que é no espaço concreto de cada escola, em torno de problemas pedagógicos reais, que se realiza a formação docente. Assim, o presente Projeto toma como principal ação a inserção do licenciando no cotidiano das escolas para: (a) desenvolver atividades individuais e partilhadas, junto aos professores da Educação Básica; (b) vivenciar práticas educativas formais em espaços educativos; (c) participar de atividades educativas relacionadas à docência; (d) propor atividades inovadoras de ensino integradas ao cotidiano e as demandas da escola; (e) desenvolver projetos e questionamentos educacionais articulados com as ações da escola; e, (f) desenvolver habilidades e competências profissionais através de estudos, reflexão e convivência coletiva com os pares e professores da Escola.

Partilhar tarefas, responsabilidades, dilemas e desafios sobre a organização do trabalho pedagógico são ações fundamentais para estimular o debate e a reflexão em torno da Escola e da universidade. Por isso, as ações desse Projeto estão pautadas na construção de uma cultura de cooperação, em que se institua um movimento pedagógico que reúna sujeitos de origens diversas - estudantes, professores da Universidade,



Pibid 2013

Programa Institucional de Bolsa de Iniciação à Docência

professores da Escola - em torno de uma mesma demanda: qualificar o processo formativo dos licenciandos, ressignificando a profissão docente a partir das aproximações das ações da Educação básica com a Universidade.

A inserção dos estudantes de licenciatura na educação básica imprime outras dinâmicas escolares, pois esse movimento influencia na produção de ideias, nos modos de agir e nas práticas, tanto da escola, quanto dos profissionais que lá trabalham. A interação desses estudantes com a dinâmica da Escola favorece outra ordem, desterritorializando as relações e ampliando as possibilidades de participação integrada entre os sujeitos desse lugar. Para nós, esse movimento é extremamente formativo, pois os sujeitos dessa relação, em processo de reterritorialização, podem construir formas de trocar experiências e negociar os sentidos destas, deslocando, assim, os lugares instituídos e já consagrados dessa relação: o estudante da licenciatura que, supostamente, levaria a novidade e a Escola que, passivamente, a receberia. Nutrimos, então, a expectativa de que as ações de iniciação à docência desterritorializem as relações e provoquem a construção de outras possíveis estratégias e relações para a formação docente.

Acreditamos, também, que a iniciação à docência se constitui como uma categoria ampla do trabalho pedagógico que tem por objetivo aproximar o licenciando do cotidiano docente, ou seja, dos dispositivos, dos saberes, da reflexão, enfim, das especificidades que constituem o trabalho do professor na contemporaneidade. Nesse sentido, no Projeto ora apresentado assume a iniciação à docência como um conjunto de ações, a saber:

- Aproximação entre Universidade e Educação Básica com inserção dos licenciandos no cotidiano escolar das escolas parceiras, assim como interação dos supervisores nas atividades realizadas na Universidade;
- Acompanhamento e observação mútua e partilhada do trabalho pedagógico realizado na Universidade e nas escolas participantes do PIBID;
- Desenvolvimento de atividades individuais e partilhadas com os professores da Educação Básica e da UNEB, planejadas a partir de observações e investigações diagnósticas do cotidiano escolar;
- Organização de atividades/eventos ? salas temáticas e de leitura, minicursos, oficinas, palestras - a partir dos interesses e necessidades da comunidade escolar;
- Utilização de recursos tecnológicos no Ambiente Virtual de Aprendizagem (AVA), potencializando a utilização das TICs;
- Organização de Laboratórios coletivos do fazer pedagógico;
- Encontros de estudo e discussão com estudantes, supervisores e coordenadores;
- Leitura e discussão de referenciais teóricos educacionais ligados às áreas dos subprojetos;
- Desenvolvimento de estratégias didático-pedagógicas e de dispositivos educacionais que visem incrementar/potencializar a realização do trabalho pedagógico das escolas parceiras;
- Participação nas atividades escolares em ações diversas como encontros de planejamento, conselho escolar, entre outros;
- Organização de Fóruns nas Escolas Públicas ligadas ao Projeto e nas dependências da UNEB;
- Elaboração e confecção de material didático e de apoio pedagógico para os estudantes e monitores;
- Leitura de artigos e outros textos para facilitar o estudo e análise crítica dos temas propostos;
- Produção de material de registro contendo as produções dos estudantes e dos professores realizadas ao



Pibid 2013

Programa Institucional de Bolsa de Iniciação à Docência

longo do projeto, para serem disponibilizados aos professores das escolas públicas.

- Elaboração de Relatórios periódicos por todos os bolsistas a fim de refletir sobre as ações no PIBID UNEB e propor estratégias de intervenção nas escolas parceiras;

- Divulgação das ações do Projeto Institucional e dos subprojetos no site do PIBID UNEB ? www.uneb.br/pibid;

- Publicação de resultados - parciais e final - do desenvolvimento do Projeto Institucional PIBID UNEB.

Esse Projeto Institucional abriga 49 (quarenta e nove) subprojetos, alocados em diferentes áreas do conhecimento bem como em diferentes campi da UNEB. Essa combinação por si só tem a intenção de se traduzir como um grande levantamento de diferentes ações de iniciação à docência desenvolvidas no PIBID UNEB e, por conseguinte, nos cursos de licenciatura da Universidade. Além disso, como uma etapa posterior a esse mapeamento inicial, se constitui como um de nossos objetivos, desenvolver um conjunto de ações integradas e articuladas em torno das demandas dos subprojetos tais como criação e disponibilização online de um banco de atividades/ações dos subprojetos; agrupamento de ações/atividades por grandes áreas do conhecimento a fim de diminuir práticas excessivamente disciplinares.

Embora reconhecendo que os subprojetos guardam em si especificidades, é indispensável garantir a articulação entre eles, a fim de qualificar e potencializar as ações do Programa junto aos cursos de Licenciatura na UNEB.

Quais estratégias serão adotadas para que o bolsista aperfeiçoe o domínio da língua portuguesa, incluindo leitura, escrita e fala, de modo a promover a capacidade comunicativa do licenciando?

Considerando a importância do aperfeiçoamento e o domínio da língua portuguesa entre os bolsistas, e visando o desenvolvimento da competência comunicativa, a Equipe PIBID UNEB adota como princípio o fomento ao desenvolvimento das competências linguísticas no âmbito dos subprojetos em articulação com Licenciatura em Letras nos Departamentos/Campi.

Assim, além de promover a inserção do licenciando no processo de iniciação à docência de forma qualificada esperamos que esse estudante desenvolva a autoria em produções diversificadas e autênticas. Para tal, está previsto o desenvolvimento de diversas estratégias, tais como:

- Fortalecer a interlocução, no âmbito dos Departamentos/Campi, que desenvolvem subprojetos do PIBID a fim de realizar Oficinas de Língua Portuguesa conjuntas, potencializando as ações nessa área e promovendo o diálogo entre os subprojetos.

- Promover oficinas de leitura e produção textual, enfocando os diversos gêneros e usos da escrita e da fala;

- Promover oficinas para uso das tecnológicas da informação, favorecendo a interatividade dos bolsistas ? intra e interinstitucional;

- Estimular a leitura e reflexão a partir de textos acadêmicos e de informação desenvolvendo a formação de leitores críticos;

- Desenvolver a escrita através da produção de diários de campo e relatórios com registros das observações, experiências e reflexões sobre a atuação no PIBID;

- Estimular a reescrita dos próprios textos a fim de aprimorar a escrita formal;



Pibid 2013

Programa Institucional de Bolsa de Iniciação à Docência

- Fomentar a produção de resenhas, resumos, artigos e pôsteres que norteiem o desenvolvimento do subprojeto;

- Incentivar a participação em eventos através de comunicações orais a fim de desenvolver a oralidade.

Além dessas estratégias, é importante explicitar que, no transcorrer do desenvolvimento dos subprojetos, estão previstas a realização de encontros quinzenais para refletir sobre a postura e atuação dos bolsistas durante suas atividades na escola, visando contribuir para o aperfeiçoamento da prática docente e da sua oralidade e repertório vocabular.

Como será realizada a seleção, o acompanhamento e a avaliação dos bolsistas de supervisão e de iniciação à docência?

(a) Sobre a seleção dos bolsistas:

- Bolsistas de Iniciação à Docência: seleção feita mediante Edital interno, com chamada pública para estudantes dos cursos de Licenciaturas relacionados aos subprojetos que compõem o Projeto Institucional da UNEB, observando os critérios internos da UNEB e o que estabelece Edital Capes n.061/2013, bem como a Portaria n. 096/2013.

- Bolsistas de Supervisão: seleção feita a partir da adesão dos professores da Educação Básica a partir da demonstração de interesse dos mesmos e da anuência da escola parceira, mediante atendimento dos pré-requisitos indicados na Portaria n. 096/2013 e em Edital interno de seleção. Serão considerados também nesse processo critérios específicos adotados pelos Coordenadores de Área de cada subprojeto.

(b) Sobre o acompanhamento e avaliação dos bolsistas: será considerada a participação de todos os agentes envolvidos no Projeto Institucional desde o início e ao longo do seu desenvolvimento através de diversos dispositivos:

- Relatórios Parciais das ações desenvolvidas pelos bolsistas, a partir das suas experiências no Programa, encaminhados à Equipe PIBID UNEB e às escolas parceiras;

- Visitas in lócus feita pela Equipe PIBID UNEB, a fim de acompanhar o desenvolvimento dos subprojetos e auxiliar coordenadores de área;

- Reuniões quinzenais entre bolsistas de cada subprojeto;

- Videoconferência junto aos bolsistas do PIBID UNEB para socialização de informações e deliberações necessárias em atenção às demandas do Programa;

- Reuniões sistemáticas presenciais entre Coordenadores de Área e Equipe PIBID UNEB a fim de socializar experiências exitosas e, também, dificuldades encontradas pelos bolsistas de Supervisão e de Iniciação à Docência;

- Seminários de Avaliação Institucional com participação dos bolsistas dos subprojetos e egressos do PIBID UNEB, Gestores Escolares das escolas parceiras, Equipe PIBID UNEB e representantes da Pró-Reitoria de Ensino de Graduação (PROGRAD) da UNEB;

- Fomento à participação dos bolsistas do PIBID UNEB em eventos científicos e acadêmicos para socialização e publicação das experiências no Programa;

- Consolidação das parcerias interinstitucionais como o Instituto Anísio Teixeira, Secretaria Estadual de Educação e demais IES baianas que têm PIBID para organização de eventos e socialização de experiências no Programa.

Corroborando com o processo avaliativo em todas as etapas de desenvolvimento do Projeto Institucional



Pibid 2013

Programa Institucional de Bolsa de Iniciação à Docência

PIBID

UNEB, observaremos:

- articulação das experiências e vivências oportunizadas pelo Programa com o desenvolvimento pessoal, acadêmico e profissional dos bolsistas;
- incorporação das experiências no Programa nos discursos e ações dos bolsistas;
- observação da capacidade de análise e reflexão acerca das diferentes dimensões que constituem a complexidade da docência;
- ressonâncias na cultura organizacional da Escola e da Universidade a partir das experiências e intervenções dos bolsistas do PIBID;
- contribuições para a institucionalização da relação Universidade-Escola;
- melhoria dos indicadores educacionais das escolas parceiras e também da Universidade e seus respectivos cursos de graduação.

Destacamos que, a fim de que o acompanhamento ocorra de forma contínua, é indispensável a existência de mecanismos de comunicação eficiente. Para tanto, atualmente o PIBID UNEB conta com infraestrutura própria na PROGRAD, tendo linha telefônica específica (71.3362.9900 ? r229) e e-mails institucionais - pibid@uneb.br e frequenciaspibid@uneb.br.

Qual será a sistemática de registro e acompanhamento dos bolsistas egressos?

Dada a necessidade e importância de avaliar o impacto do Programa, bem como, compreender o papel do PIBID no percurso acadêmico do estudante da Licenciatura, o PIBID UNEB desenvolverá pesquisa institucional destinada especificamente aos bolsistas egressos de iniciação à docência. Assim, os bolsistas egressos serão acompanhados por meio da participação em Seminários Locais do PIBID nos Departamentos/Campi, Seminários de Estágio Supervisionado, bem como, no Seminário de Avaliação Institucional PIBID UNEB, seguindo critérios de representatividade.

Não é incomum o bolsista ID egresso do PIBID passar a fazer parte do sistema de ensino, principalmente, o municipal ? seja por contrato temporário, seja por meio de concurso. Acreditamos estar contribuindo para a formação de uma geração de (novos) professores que tem a sua formação inicial qualificada, não só por uma certificação em nível superior, mas por um processo reflexivo e propositivo desde a graduação.

Destacamos, também, que todos os bolsistas que participaram ou participam do Programa, na UNEB, têm seus dados cadastrais registrados e arquivados (por meio físico e digital) na sala de coordenação do PIBID, localizada nas dependências da PROGRAD. Dessa forma, a qualquer tempo, é possível ter acesso aos egressos do Programa, sejam eles bolsistas de Iniciação à Docência, supervisão ou Coordenação.

Quais atividades serão realizadas para socialização dos impactos e resultados do projeto (além da realização do Seminário Institucional de Iniciação à Docência, obrigatório no Pibid)?

As atividades desenvolvidas nos subprojetos do PIBID UNEB resultam na produção de materiais, pôsteres, boletins, jornais murais, blogs, artigos e registros de relato de experiências. Essas produções vêm fornecendo subsídios para avaliar os impactos dos subprojetos. Assim, o Projeto Institucional dará continuidade às atividades que já desenvolve e implantará outras para socialização dos impactos e resultados do PIBID, a saber:



Pibid 2013

Programa Institucional de Bolsa de Iniciação à Docência

- (a) Promoção de Seminários Locais anuais nos Departamentos/Campi da UNEB com a participação das escolas parceiras, das secretarias municipais de educação e Secretaria de Educação do Estado da Bahia;
- (b) Realização de Seminário de Avaliação Institucional PIBID UNEB, decorrente dos Seminários Locais, com representação de cada modalidade de bolsa, em parceria com as Secretarias de Educação Municipais e Estadual;
- (c) Fomento à participação, sobretudo dos bolsistas de Iniciação à Docência e de Supervisão, em eventos regionais e nacionais a fim de relatar e divulgar, a partir da apresentação de trabalhos, os resultados parciais do subprojeto e de relatos de experiência;
- (e) Organização de publicação bianual de coletânea de textos resultantes de relatos reflexivos das experiências empreendidas pelo PIBID UNEB;
- (f) Manutenção no site www.uneb.br/pibid, para divulgação das ações, dos trabalhos publicados e dos eventos promovidos pelos subprojetos, além de outras ações desenvolvidas pelo PIBID na UNEB.
- (g) Incentivo à criação e manutenção de blogs por parte dos subprojetos

Caso sua instituição participe ou tenha participado do Pibid, descreva os resultados e os impactos de projetos anteriores

A partir da análise documental de Relatórios periódicos - elaborados por todos bolsistas do Programa na UNEB -, das visitas in loco ? realizadas pela EQUIPE PIBID UNEB -, e da realização do I e II Seminários de Avaliação Institucional, pudemos captar a percepção dos diferentes atores do PIBID, o que nos permitiu levantar um conjunto de informações que se constituem como resultados dos quatro anos do PIBID na UNEB:

1. Articulações das Experiências do PIBID com o Desenvolvimento Pessoal e Acadêmico dos Bolsistas

Relatórios dos diferentes atores do PIBID testemunham melhoria na postura dos estudantes - bolsistas ID: elaboram artigos com maior poder de reflexão e argumentação, utilizam vocabulário mais à condição de futuro professor e, um grande número deles, opta por ter o PIBID e suas dimensões como objeto de pesquisa dos seus Trabalho de Conclusão de Curso. Destacamos esse último dado, pois, com ele, estamos fortalecendo

a relação ensino e pesquisa na graduação. E mais, estamos pesquisando sobre dois campos - o da formação (Universidade) e da atuação (Escola Básica) - numa relação dialética de co-influências, mas também de especificidades daquilo que é próprio de cada campo. Para Gadamer (1997) ?... tudo que ela [a formação] assimila, nela desabrocha.?. Para nós, o PIBID como política de formação dos estudantes da graduação, na medida em que forma estes estudantes, provoca mudanças no seu itinerário curricular e acadêmico.

Os Coordenadores dos subprojetos são unânimes em apontar que os bolsistas de ID demonstram maior maturidade em analisar e compreender a docência e suas complexas dimensões. Esta maturidade se materializa na maior facilidade em elaborar e executar projetos de Estágio Curricular, realizados na Escola e em outros espaços/campos de Estágio.

Além disso, há um repensar sobre a representação que o ensino tem nas universidades. De um lugar secundário, pois a pesquisa ocupa, historicamente, lugar de atividade fundante do espaço universitário, o PIBID tem feito a comunidade acadêmica repensar a relação ensino-pesquisa na graduação.

2. Fomento à Produção Acadêmica

O desenvolvimento acadêmico dos bolsistas PIBID ? estudantes e professores da escola ? vem contribuindo para sua participação em eventos científicos, apresentando trabalhos sobre a sua



Pibid 2013

Programa Institucional de Bolsa de Iniciação à Docência

experiência no Programa ? prática mais comum aos professores universitários. Esse desenvolvimento, visto mais em longo prazo, poderá instaurar outra cultura na escola básica: a de professores que publicam reflexões sobre o ensino e sobre as suas experiências.

O quadro abaixo demonstra o número de trabalhos sobre o PIBID UNEB apresentados em eventos acadêmicos, referente apenas em 2013.

Produções Acadêmicas em 2013

Artigos 80

Pôsteres 30

Resumos 31

Palestras 21

Mesas Redondas 5

Comunicações Oraís 39

Capítulos de Livro 3

TCCs 1

Coordenação de Simpósio 1

Livro Completo 1

Oficinas 2

Conferências 1

FONTE: PIBID UNEB, 2013

A UNEB vem ampliando, consolidando e fortalecendo o PIBID no âmbito da Instituição, fomentando, além das ações estreitamente vinculadas à iniciação a docência, a produção acadêmica a partir da participação em eventos qualificados com publicação de artigos pelos bolsistas. A produção científica e acadêmica ainda está concentrada na nos bolsistas ID e seus Coordenadores de Área. No entanto, nesses quatro anos de PIBID UNEB tivemos o aumento da participação dos bolsistas de supervisão em eventos locais e nacionais, contando com o apoio das Instituições Parceiras como a Secretaria de Educação do Estado da Bahia e do Instituto Anísio Teixeira.

Por fim, como um impacto do Programa em nosso estado, tivemos o Edital n.º 018 da Fundação de Amparo a Pesquisa do Estado da Bahia ? FAPESB para o PIBID FAPESB, e o PIBID UNEB foi aprovação com Projeto Institucional e 10 subprojetos, com início previsto para janeiro de 2014, favorecendo a ampliação do Programa em nossa Instituição.

Subprojeto(s): 49



Pibid 2013

Programa Institucional de Bolsa de Iniciação à Docência

		<ul style="list-style-type: none"> * Reuniões permanentes para discussão, reflexão e re/estruturação da prática pedagógica. * Concretização das ações planejadas, durante as aulas de E. Física, sendo que o bolsista ID deverá acompanhar as aulas do bolsista de supervisão, auxiliando-o no desenvolvimento das atividades propostas. * Registros reflexivos sobre as ações desenvolvidas e os resultados obtidos, para posterior análise.
5	Título da Ação	Produção e divulgação do conhecimento
	Detalhamento	<ul style="list-style-type: none"> * Grupo de estudos; * Elaboração de relatórios e de textos que sistematizem os resultados da experiência pedagógica, a partir da articulação com os pressupostos teóricos orientadores do subprojeto. * Apresentação do trabalho desenvolvido e de seus resultados à comunidade escolar e acadêmica. * Participação em congressos, seminários, palestras e outros eventos de caráter científico, assim como em eventos e atividades realizados/organizados ou sugeridos pelo PIBID.
6	Título da Ação	Estratégias de aperfeiçoamento da língua portuguesa dos bolsistas ID
	Detalhamento	<ul style="list-style-type: none"> * Leituras de textos indicados pela coordenação de área, a serem discutidos no âmbito do subprojeto; * Elaboração de registros reflexivos sobre as experiências vivenciadas cotidianamente na escola; * Elaboração de relatos de experiência e de trabalhos de cunho acadêmico-científico, para serem publicados/apresentados em eventos e periódicos; * Elaboração de relatórios; * Realização de oficinas de adequação linguística

7 Pibid 2013 - UNEB / Geografia / Campus VI - Caetité

7.1 Identificação

Modalidade	Presencial
Bolsas de iniciação a docência	25
Bolsas de supervisão	5
Bolsas de coordenação de área	2
Níveis de atuação	Ensino fundamental Ensino médio

Este documento é válido como comprovante de inscrição.



CAPES - Coordenação de Aperfeiçoamento de Pessoal de Nível Superior

Pibid 2013

Programa Institucional de Bolsa de Iniciação à Docência

Modalidades de ensino	Educação regular Educação profissional técnica de nível médio Educação de jovens e adultos
Município	Caetité/BA

7.2 Coordenador(es) de Área

Nome	CPF	Currículo Lattes

7.3 Ações

1	Título da Ação	Reuniões Permantentes
	Detalhamento	<ul style="list-style-type: none">* Alinhamento e planejamento entre bolsistas e professores de Geografia das escolas parceiras;* Acompanhamento dos bolsistas e professores de Geografia das escolas parceiras;* Avaliação do andamento e apresentação de resultados parciais do programa entre bolsistas e representantes dos docentes de Geografia das escolas parceiras;* Avaliação geral do Programa em cada escola entre bolsistas e professores de Geografia das escolas parceiras.
2	Título da Ação	Inserção dos licenciandos no ambiente das Escolas
	Detalhamento	<ul style="list-style-type: none">* Observação dos bolsistas ID das aulas de Geografia;* Observação etnográfica (registro em diário de campo) do cotidiano da escola e busca e análise de fontes documentais por parte dos bolsistas ID, sobre o Ensino Médio e o ensino de Geografia e suas linguagens, categorias de análise métodos e metodologias;* Estudos do meio atreladas ao planejamento da escola, particularmente a organização do estudo do meio com as turmas de Geografia, segundo planejamento escolar.
3	Título da Ação	Organização de Oficinas e Produção de Material Didático
	Detalhamento	<ul style="list-style-type: none">* Oficinas para os alunos das escolas, demandadas e planejadas junto aos professores de Geografia: categorias e o ensino de Geografia, Alfabetização Geográfica e Cartográfica;



Pibid 2013

Programa Institucional de Bolsa de Iniciação à Docência

		<ul style="list-style-type: none"> * Produção de materiais didáticos para o Ensino de Geografia. * Produção de cartilhas didáticas como recurso para professores, apresentando o uso de linguagens no ensino da Geografia - cinema, vídeo, música e cartografia escolar; * Criação de site do PIBID para repositório virtual, construído coletivamente no Campus VI.
4	Título da Ação	Organização e Participação em Eventos
	Detalhamento	<ul style="list-style-type: none"> * Encontro ampliado para apresentação dos resultados das ações do Programa, compondo evento anual da UNEB em Caetité: III Seminário Interdisciplinar de Estágio Supervisionado; * Intercâmbio com bolsistas do PIBID de outras universidades; * Participação em eventos nacionais para divulgação/socialização dos resultados das intervenções do subprojeto;
5	Título da Ação	Produção de recursos educacionais digitais
	Detalhamento	<p>O subprojeto pretende utilizar o potencial das TICs para incentivar a pesquisa e produção de conhecimentos para os discente e docente, assim como a difundir desenvolvidas ao longo das ações em intercâmbio com outras realidades, a partir de uma perspectiva contextualizada com as formas de comunicação características da Cultura Digital.</p> <p>Produção de recursos educacionais digitais utilizando diferentes linguagem e interfaces: blogs, sites, comunidades virtuais...</p>
6	Título da Ação	Estratégias de aperfeiçoamento da língua portuguesa dos bolsistas ID
	Detalhamento	<ul style="list-style-type: none"> * Estudos sobre as linguagens e o ensino de Geografia, categorias geográficas no ensino da disciplina, formação dos professores e práticas e metodologias do Ensino de Geografia; * Prática da escrita a partir da produção de relatórios, memórias, diários de campo, assim como escrita de artigos para divulgação das ações em eventos nacionais e internacionais e revistas científicas; * Aperfeiçoamento do domínio da fala em reuniões de planejamento e em comunicações orais apresentadas nos eventos.

8 Pibid 2013 - UNEB / Geografia / Campus V - Santo Antonio de Jesus

8.1 Identificação

Modalidade	Presencial
Bolsas de iniciação a docência	24