



Artigo

Programa Institucional de Bolsas de Iniciação à Docência (PIBID): aproximação entre Educação Básica e Superior

Institutional Scholarship Program for Teaching Initiation (PIBID): approximation between Basic and Higher Education

Programa Institucional de Becas de Iniciación a la Docencia (PIBID): aproximación entre Educación Básica y Superior

Raimunda Áurea Dias de Souza¹, Iracema Campos Cusati²

Universidade de Pernambuco (UPE), Petrolina-PE, Brasil

Resumo

Este trabalho de investigação foi desenvolvido em meio a um processo de formação inicial no curso de Geografia articulado às experiências escolares viabilizadas pelo Programa Institucional de Bolsas e Iniciação à Docência (PIBID) em parceria com as escolas públicas da Educação Básica. Com o objetivo de analisar as contribuições elucidadas pela implementação do programa tanto na formação dos licenciandos quanto e na aproximação entre Educação Básica e Superior, este estudo destaca a relevância formativa da inserção dos licenciandos no cotidiano escolar desde o início da formação acadêmica, além dos aspectos da criação do “novo PIBID” diante do momento histórico vivenciado no Brasil, mostrando a diferença entre o atual e o programa anterior que foi encerrado no início de 2018. A proposta de uma formação de professores integrada às práticas de pesquisa e articulada às demandas surgidas no exercício docente, bem como os elementos que subjazem a construção dessa profissionalidade e os principais aspectos que afetam o desenvolvimento profissional de professores, foram analisados. Numa abordagem qualitativa e quantitativa de natureza interpretativa e analítica, utilizando de questionários, documentos oficiais e notas de campo para a coleta e análise das informações, este estudo expõe a relevância formativa da inserção dos licenciandos no cotidiano escolar desde o início da formação acadêmica, os aspectos da criação do “novo PIBID” e a necessidade de utilizar a educação como mecanismo de inversão da ordem social vigente. Conclui-se que a socialização de práticas pedagógicas e o trabalho sistemático em grupos colaborativos que priorizam a realidade dos alunos, foram aspectos formativos identificados como positivos a partir do PIBID.

¹ Docente da Universidade de Pernambuco Campus Petrolina, Doutora em Geografia pela Universidade Federal de Sergipe. Professora Permanente do Programa de Pós-Graduação em Formação de Professores e Práticas Interdisciplinares (PPGFPI). ORCID id: <https://orcid.org/0000-0002-4646-4500>. E-mail: aurea.souza@upe.br

² Docente da Universidade de Pernambuco Campus Petrolina, Doutora em Educação pela Universidade de São Paulo. Professora Permanente do Programa de Pós-Graduação em Formação de Professores e Práticas Interdisciplinares (PPGFPI). ORCID id: <http://orcid.org/0000-0002-4812-8412>. E-mail: iracema.cusati@upe.br

Abstract

This research work was developed in the middle of a process of initial formation in the Geography course articulated to the school experiences made possible by the Institutional Program of Scholarship for Teaching Initiation (PIBID) in partnership with public schools of Basic Education. In order to analyze the contributions elucidated by the implementation of the program both in the training of undergraduates and the approximation between Basic and Higher Education, this study highlights the formative relevance of the insertion of undergraduates in school life since the beginning of academic training, besides the aspects of the creating the “new PIBID” in view of the historical moment experienced in Brazil, showing the difference between the current and the previous program that ended at the beginning of 2018. The proposal for teacher training integrated with research practices and articulated to the demands arising from teaching, as well as the elements that underlie the construction of this professionalism and the main aspects affecting the professional development of teachers were analyzed. In a qualitative and quantitative approach of an interpretative and analytical nature, using questionnaires, official documents and field notes for the collection and analysis of information, the formative relevance of the insertion of undergraduates in the school routine were made evident since the beginning of academic training, the aspects of the creation of the “new PIBID” and the need to use education as a mechanism for inversion of the current social order. It is concluded that the socialization of pedagogical practices and systematic work in collaborative groups that prioritize the reality of students, were the main formative aspects identified as positive from the PIBID.

Resumen

Este trabajo de investigación se desarrolló en medio de un proceso de formación inicial en la carrera de Geografía articulado a las experiencias escolares posibilitadas por el Programa Institucional de Becas de Iniciación Docente (PIBID) en alianza con escuelas públicas de Educación Básica. Con el fin de analizar los aportes dilucidados por la implementación del programa tanto en la formación de los estudiantes de grado como en la aproximación entre la Educación Básica y Superior, este estudio destaca la relevancia formativa de la inserción de los estudiantes de grado en la vida escolar desde el inicio de la formación académica, además de los aspectos de la creación del “nuevo PIBID” frente al momento histórico vivido en Brasil, mostrando la diferencia entre el programa actual y el anterior que finalizó a principios de 2018. La propuesta de formación docente integrada con prácticas de investigación y articulada a las demandas derivadas de la docencia, así como se analizaron los elementos que fundamentan la construcción de esta profesionalidad y los principales aspectos que inciden en el desarrollo profesional de los docentes. En un enfoque cualitativo y cuantitativo de carácter interpretativo y analítico, utilizando cuestionarios, documentos oficiales y notas de campo para la recolección y análisis de la información, se evidenció la relevancia formativa de la inserción de los estudiantes de pregrado en el cotidiano escolar desde el inicio de la formación académica, los aspectos de la creación del “nuevo PIBID” y la necesidad de utilizar la educación como mecanismo de inversión del orden social vigente. Se concluye que la socialización de las prácticas pedagógicas y el trabajo sistemático en grupos colaborativos que prioricen la realidad de los estudiantes, fueron los principales aspectos formativos identificados como positivos desde el PIBID.

Palavras-chave: Formação Inicial, Formação de Professores, Programa de Iniciação à Docência, Conhecimento Escolar.

Keywords: Initial Education, Teacher’s Education, Teaching Initiation Program, School knowledge.

Palabras claves: Formación Inicial, Formación de docentes, Programa de Iniciación Docente, Conocimiento Escolar.

1. Introdução

As iniciativas de formação inicial de professores no Brasil vêm sofrendo mudanças significativas, considerando aspectos históricos e legais, desde a década de 1980 até os dias atuais.

Com a publicação da Lei n. 9.394/96 – Lei de Diretrizes e Bases da Educação Nacional (LDBEN) – em 20 de dezembro de 1996, alterações são propostas tanto para as instituições formadoras como para os cursos de formação de professores. Em 2002, as Diretrizes Curriculares Nacionais para a Formação de Professores são promulgadas e, nos anos subsequentes, as Diretrizes Curriculares para cada curso de licenciatura são aprovadas pelo Conselho Nacional de Educação. Entretanto, a formação de professores para a educação básica é feita, em todos os tipos de licenciatura, de modo fragmentado entre as áreas disciplinares e níveis de ensino, não contando no país com centros de formação de professores que abarquem todas as especialidades, com estudos, pesquisas e extensão relativos à atividade didática e às reflexões e teorias a ela associadas (GATTI, 2010; SAVIANI, 2009).

A investigação aqui apresentada foi desenvolvida em uma universidade pública do nordeste brasileiro que propõe a formação na docência de forma integrada às práticas de pesquisa, ou seja, os licenciandos, os professores supervisores e os coordenadores de subprojeto da Instituição de Ensino Superior (IES) desenvolvem as tarefas sobre e com a docência, tanto na escola quanto em grupos de discussão fomentados pelo Programa Institucional de Bolsas de Iniciação à Docência (PIBID), desde uma perspectiva qualitativa e dialógica, abordando questões educativas que se apresentam como problema no exercício profissional. Em meio a esse movimento formativo, planejamentos e materiais didáticos são desenvolvidos nesse espaço tomado como referência do conhecimento escolar e, por conseguinte, caracterizado pelas experiências desenvolvidas com a escola.

Procurando conhecer os processos de formação inicial, a inserção e a constituição da identidade docente dos licenciandos de Geografia de uma Universidade Pública do Estado de Pernambuco, em suas primeiras experiências de exercício do magistério, na educação básica; neste texto são apresentados os principais desafios enfrentados nas práticas educacionais cotidianas, os elementos que subjazem a construção da profissionalidade docente e os principais aspectos que afetam o desenvolvimento profissional *vis a vis* o PIBID.

2. Contextualização e fundamentação

No contexto nacional, são poucos e muito recentes os projetos e programas voltados à inserção à docência e, segundo André *et al.* (2017), a maioria encontra-se em estágio experimental. A questão dos professores iniciantes também não vem sendo devidamente explorada por parte dos pesquisadores da área de educação no Brasil, o que sinaliza a necessidade de mais pesquisas nessa área que propiciem compreender que a Formação Inicial e a inserção à docência constituem momentos formativos significativos para o professorado.

Para Imbernón (2006; 2009), é na formação inicial que o futuro professor (re)elabora o arquétipo de sua profissão, de modo que os valores e as crenças

sobre a educação passarão a ter novos sentidos e significados mediante um processo de profissionalização.

Num estudo bastante abrangente realizado no âmbito de uma pesquisa mais ampla sobre as políticas docentes Gatti, Barreto e André (2011) analisaram os projetos e políticas voltados aos professores iniciantes e localizaram, em apenas três, das quinze secretarias de educação estudadas, políticas e projetos de inserção à docência e de aproximação entre a universidade e escola. As autoras concluíram que essas iniciativas ainda são muito incipientes e que merecem maior atenção.

Os conceitos de profissionalidade docente e desenvolvimento profissional estão reemergindo nas pesquisas sobre formação docente (Marcelo Garcia, 2011; Morgado, 2014; André *et al.*, 2017; Davis e Gorzoni, 2017) que são caracterizados pelas experiências de aprendizagem da docência em seu *lócus* de atuação, a partir das quais são influenciadas mudanças, renovações e reformulações de conceitos que, de forma individual e coletiva, ampliam conhecimentos e habilidades necessários à reflexão e ao exercício eficaz da prática profissional em cada uma das etapas da carreira docente.

Marcelo Garcia (2010) defende como essencial a função que os outros, considerados como sujeitos sociais, podem exercer sobre o professor iniciante, ao ajudá-lo a constituir sua profissionalidade que, no cumprimento de suas funções, pode promover diálogo e interação, aspectos que, se priorizados nas instituições escolares, certamente seriam definidores no processo de adaptação dos professores iniciantes ao exercício da docência. Mizukami *et al.* (2006) acrescentam que somente assim tornaria a profissão docente um verdadeiro e frequente processo de aprender para ensinar e aprender a ensinar.

Como bem destaca Marcelo Garcia (2011; 2010), o início da docência tem uma especificidade no processo de aprender a ensinar e como tal deve merecer uma atenção especial pois essa é uma das poucas profissões que se caracterizam por uma maior solidão e isolamento. A sensação de isolamento expressa pelo professor iniciante é consequência da ausência de um trabalho coletivo nas escolas, ao mesmo tempo em que se coaduna com o sentimento de inexperiência além da constatação de não possuir um saber necessário para iniciar a profissão, ocasionando a insegurança.

São múltiplas e de diversas dimensões as tarefas a serem assumidas pelos iniciantes. Marcelo Garcia (2011, p. 9) elenca as principais: procurar conhecer os estudantes, o currículo e o contexto escolar; planejar adequadamente o currículo e o ensino; começar a desenvolver um repertório docente que lhes permita sobreviver como professores; criar uma comunidade de aprendizagem na classe; e continuar desenvolvendo uma identidade profissional.

Nas situações concretas, os professores percebem que há certos conhecimentos que são adquiridos na prática. Conforme argumentou Marcelo Garcia (2010) isso ocorre principalmente no primeiro ano de docência, quando os professores iniciantes estão em um processo de sobrevivência, descobrimento, adaptação, aprendizagem e transição em meio às múltiplas e variadas dimensões das tarefas impostas e requeridas a eles.

Neste sentido, torna-se essencial o desenvolvimento de programas de inserção, que incluam estratégias de apoio, acompanhamento e capacitação que podem auxiliar na compreensão dessas tarefas e estimular os iniciantes no

envolvimento em dinâmicas de autoformação e de participação em projetos formativos, essenciais num processo contínuo de desenvolvimento profissional. Marcelo Garcia (2011). Embora essas questões sejam de fundamental importância, ainda há poucas iniciativas para enfrentá-las.

As preocupações dos futuros professores, apresentadas nas pesquisas, demonstram insegurança e medo de não atender as demandas. Apesar do professor passar boa parte do seu tempo em sala de aula cercado de alunos e com a rotina bastante agitada, o sentimento de solidão na profissão é um tema bastante comum entre os docentes brasileiros. Esses sentimentos deveriam ser minimizados se houvesse uma política de inserção profissional que evitasse o isolamento desses professores no início da carreira e possibilitasse a efetivação de espaços coletivos de reflexão sobre o cotidiano escolar. (CAVALCANTI, 2012; CAVALCANTI, 1998). Acredita-se ainda que as dificuldades vivenciadas pelos professores iniciantes poderiam ser amenizadas se levasse em conta uma formação profissional mais articulada e coerente com a realidade.

A partir dessa perspectiva, o processo de aprendizagem profissional da docência, durante PIBID, se configura como uma das etapas da formação docente, embora não seja a única, que integra a formação do aluno de licenciatura, futuro profissional, ao campo de atuação. Seguindo essa perspectiva, procurou-se compreender, neste estudo, as contribuições do PIBID na formação de professores de Geografia oriundos da Universidade de Pernambuco, bem como nas relações estabelecidas com a Educação Básica por meio das escolas parceiras³.

A intenção do PIBID é unir as secretarias estaduais e municipais de educação e as universidades públicas, a favor da melhoria do ensino nas escolas públicas incentivando a carreira do magistério nas áreas da educação básica e para isso oferece bolsas de iniciação à docência aos alunos de cursos presenciais que se dediquem ao estágio nas escolas públicas com o propósito de antecipar o vínculo entre os futuros professores e as salas de aula da rede pública. Com essa iniciativa, o PIBID faz uma articulação entre a educação superior (por meio das licenciaturas), a escola e os sistemas estaduais e municipais.

3. Metodologia do estudo

Esta investigação qualitativa (BOGDAN; BIKLEN, 1994) e quantitativa (NETTO, 2011) tem uma natureza interpretativa e analítica, apoiada em procedimentos tais como questionários, documentos, observação de atividades desenvolvidas e notas de campo (MINAYO *et al.*, 2015), mediante os quais foram analisadas as contribuições do PIBID na formação dos licenciandos participantes e na aproximação entre Educação Básica e Educação Superior no curso de licenciatura em Geografia da Universidade de Pernambuco. Além deste objetivo, este estudo destaca a relevância formativa da inserção dos licenciandos no cotidiano escolar desde o início da formação acadêmica; além de destacar aspectos da criação do novo PIBID diante do momento histórico

³A inserção das escolas no PIBID ocorre mediante manifestação de interesse pelo(a) Secretário(a) de Educação em participar seguindo as normas do edital na habilitação das escolas que poderão abrigar os projetos de iniciação à docência que serão desenvolvidos em articulação com as Instituições de Ensino Superior (IES) selecionadas.

vivenciado no país, mostrando a diferença entre o atual e o programa anterior que foi encerrado no início de 2018.

A necessidade de discutir a problemática proposta e alcançar os objetivos desejados conduziu a uma reflexão crítica do PIBID como uma iniciativa pública, que visa contribuir para o processo de formação docente a partir da vinculação entre a universidade e a escola, proporcionando, assim, uma maior vivência da prática pelos licenciandos de Geografia. Desse modo, a dimensão dialética é a garantia de se pensar a realidade enquanto movimento inserido em uma totalidade.

De acordo com Netto (2011, p. 07), a pesquisa tem caráter qualitativo e quantitativo, pois:

neste processo, os instrumentos [...] técnicas – de pesquisa são os mais variados, desde a análise documental até as formas mais diversas de observação, recolha de dados, quantificação etc. Esses instrumentos são meios de que se vale o pesquisador para apoderar-se da matéria.

No mesmo segmento, Minayo *et al.* (2015) destacam que o conjunto de dados qualitativos e quantitativos se complementam, abrangendo uma realidade que interage dinamicamente, excluindo qualquer dicotomia. Dessa maneira, a dialética busca encontrar, na parte, a compreensão e a relação com o todo; e a interioridade e exterioridade como constitutivas do objeto de estudo.

4. Caracterização dos participantes

A coleta de dados foi uma etapa de extrema importância na consecução da pesquisa e para tal, foi estabelecido um recorte temporal a partir do início da implantação do Programa na Universidade de Pernambuco em 2014. Foram sujeitos dessa investigação 20 egressos do curso de Geografia que foram bolsistas do PIBID (2014-2017) e que, hoje, encontram-se na docência, além dos 2 coordenadores da IES, 2 supervisores, os 20 bolsistas participantes do novo PIBID (2018-2020) e 110 alunos de 3 escolas públicas, duas estaduais e uma municipal.

Diante do exposto, é necessário informar que os devidos encaminhamentos éticos exigidos nos Protocolos de Pesquisa obedeceram aos preceitos estabelecidos pelo Comitê de Ética em Pesquisa com Seres Humanos da Universidade de Pernambuco, nos termos da Resolução nº 510/2016 do Conselho Nacional de Saúde (CNS), sob Número do Parecer: 3.003.825 e Certificado de Apresentação para Apreciação Ética (CAAE): 01692618.0.0000.5207.

5. Apresentação e análise dos dados

A formação inicial e continuada dos professores é um dos elementos fundamentais para a educação e necessita de investimentos que devem ser mantidos conforme menciona o art. 62 da LDBEN nº 9.394/96, no § 1º. “A União, o Distrito Federal, os Estados e os Municípios, em regime de colaboração, deverão promover a formação inicial, a continuada e a capacitação dos profissionais de magistério”. Compromisso reforçado no Plano Nacional

Educação (PNE)⁴ de 2014, que apresentava na meta 15 a garantia, em regime de colaboração entre a União, os Estados, o Distrito Federal e os Municípios, da Política Nacional de Formação dos Profissionais da Educação que era tratada nos incisos I, II e III do caput do art. 61 da Lei no 9.394/96 assegurando que todos os professores e as professoras da educação básica possuíssem formação específica de nível superior, em curso de licenciatura na área de conhecimento em que atuam.

No cumprimento do art. 62 da LDBEN e da Meta 15 do PNE, encontra-se o PIBID, implantado pela Portaria Normativa Nº 38 em 2007, inicialmente, com atuação em áreas com déficit de profissionais e, posteriormente, ampliada e consolidada como Política Nacional de Formação de Professores, tendo como pontos principais a valorização do magistério, a elevação na qualidade da formação inicial de professores articulando teoria e prática, a inserção do licenciando desde o início da formação no contexto da Educação Básica e a aproximação entre Educação Básica e Educação Superior.

Para a viabilização da investigação e análise dos dados, optou-se pelos seguintes eixos temáticos: ser professor de Geografia; a licenciatura em Geografia na Universidade de Pernambuco e o PIBID; o estágio supervisionado e o PIBID como superação de visões simplistas da docência e, por último, o PIBID como fundante na concretização da articulação entre educação superior e educação básica.

5. 1. Ser professor de Geografia num momento de desvalorização da educação

Ser professor, na atual conjuntura, envolve desafios como: desvalorização em todos os níveis, baixa remuneração, pouco reconhecimento da profissão na sociedade e péssimas condições de trabalho. Têm sido recorrentes as investidas do Governo Federal em colocar os professores contra a sociedade, responsabilizando-os pelos problemas educacionais. Esse posicionamento não leva em consideração que, para desenvolver seu trabalho com qualidade, o professor necessita de um conjunto de elementos que faltam na educação brasileira, tais como condições básicas como infraestrutura das escolas, bibliotecas, laboratórios, salas de aulas confortáveis e adequadas ao com número razoável de alunos e não superlotadas.

O momento vivido pela educação brasileira pode ser concretizado na materialidade da imposta Base Nacional Curricular Comum (BNCC) que, segundo seus idealizadores, é um documento para nortear o que é ensinado nas escolas do Brasil inteiro, englobando todas as fases da Educação Básica, desde a Educação Infantil até o Ensino Médio, para promoção da igualdade de oportunidade. A BNCC foi homologada em 2017 para o Ensino Fundamental e em 2018 para o Ensino Médio. Nesse pacote de mudanças na educação, posteriormente, em 2018, também foi lançada a nova política de formação de professores com o novo PIBID e o Programa Residência Pedagógica⁵, que

⁴ O Plano Nacional de Educação (PNE) determina diretrizes, metas e estratégias para a política educacional no período de 2014 a 2024.

⁵ O Programa é uma das ações que integram a Política Nacional de Formação de Professores com o objetivo de aperfeiçoar formação prática nos cursos de licenciatura, promovendo a imersão do licenciando na escola de educação básica, a partir da segunda metade de seu curso.

devem desenvolver ações alinhadas à BNCC. Para o Ministério da Educação (MEC), o novo currículo implantado nas escolas trará a resolução de problemas como qualidade e equidade.

Para a implementação da Base, a questão orçamentária, a desvalorização da profissão docente, a infraestrutura das escolas e outros problemas estruturais não têm sido considerados para a garantia de qualidade e equidade, apenas a flexibilidade do currículo com a ampliação da carga horária.

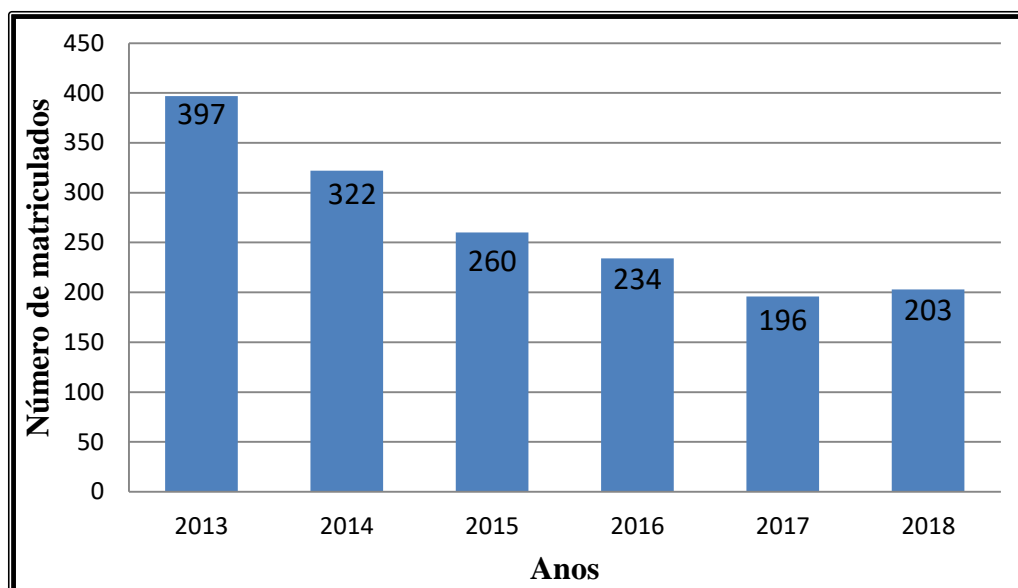
Assim, para a concretização da BNCC foi necessário um discurso centralizado no currículo flexibilizado, no uso de metodologias, equipamentos digitais e matérias didáticas com o intuito de estimular o protagonismo dos alunos, condição indispensável à superação das dificuldades na educação. O referido discurso, faz parte de um movimento advindo do Banco Mundial inserido no Brasil nos anos de 1970 e acentuado nos anos de 1990 via política neoliberal centralizada na privatização da educação por meio da inserção de habilidades e competências para fazer e aprender; portanto, um esvaziamento no conteúdo a partir das atividades práticas geralmente desvinculadas da realidade.

Nesse sentido, a Geografia é uma área de conhecimento de grande importância no processo de formação do indivíduo, proporcionando-lhe conhecimentos relacionados à leitura de mundo, à compreensão da realidade na qual está inserido, contribuindo para o desenvolvimento do seu raciocínio crítico, para a reflexão política e para a compreensão do contexto histórico no qual está inserido de maneira que possa identificar as contradições presentes na sociedade atual.

Para Cavalcanti (1998, p. 24):

A finalidade de ensinar Geografia para crianças e jovens deve ser a de os ajudar a formar raciocínios e concepções mais articulados a aprofundados a respeito do espaço. Trata-se de possibilitar aos alunos a prática de pensar os fatos e acontecimentos enquanto constituídos de múltiplos determinantes.

Apesar da importância do conhecimento geográfico, a Geografia como componente curricular, vive um momento de desvalorização que tem repercutido inclusive nos cursos de licenciaturas, como o da Universidade de Pernambuco que, até o ano de 2012, contava com o oferecimento de duas entradas anuais de sessenta alunos em cada uma. Atualmente, continua com duas entradas de trinta e cinco alunos nos turnos matutino e noturno; contudo, nas duas entradas, não alcança o quantitativo de vagas disponibilizadas. O gráfico 1 mostra que, de 2013 para 2018, houve uma redução de 48% nas matrículas.

Gráfico 1 - Licenciandos matriculados em Geografia (2013-2018)

Fonte: Sistema de Informação e Gestão Acadêmica-SIGA/2019

Mesmo a Geografia permanecendo no Ensino Fundamental como anteriormente, na reforma do Ensino Médio, ela será contemplada no eixo de Ciências Humanas e Sociais Aplicadas que envolve História, Geografia, Sociologia e Filosofia. Os conteúdos devem ser determinados com base nas competências e habilidades direcionadas ao conjunto de disciplinas do eixo citado e não para cada uma das disciplinas especificamente. Essas mudanças podem influenciar os jovens a não escolherem a licenciatura em Geografia por medo de não conseguirem trabalho, o que tem provocado insegurança, pois o mesmo já lida com uma carga horária diversificada, tendo que atuar como docente de outras áreas de conhecimento como artes, religião etc., quando atua em escolas com número reduzido de alunos.

Nesse contexto, Girotto (2017) chama a atenção para a necessidade de entendermos a articulação existente entre a elaboração da BNCC e os interesses de grupos econômicos sobre a educação brasileira no momento atual. Para o autor, é evidente a participação do Banco Mundial e de entidades representantes do setor empresarial brasileiro na elaboração da Base mediados por grupos: “Todos pela Educação”, capitaneado pelo Itaú, Gerdau e Fundação Roberto Marinho e da Fundação Lemman. O que une esses grupos é a difusão de uma concepção empresarial de educação, sem professores da Educação Básica, mas da gestão econômica, com experiências no setor privado e em organismos internacionais, entre eles, o Banco Mundial.

Na formação de um ser social, o professor de Geografia tem o importante papel de trabalhar a Geografia na qual o aluno está inserido, ou seja, considerar a realidade do estudante para que ele possa se perceber no contexto, construindo o olhar para si, para que ele se torne um indivíduo ativo na luta pela conquista e manutenção dos seus direitos. (CAVALCANTI, 2012).

Assim, a formação inicial precisa preparar o professor de Geografia para a sua atuação na docência tanto no domínio de conteúdos como no desenvolvimento de práticas que possibilitem ao estudante estabelecer uma relação entre o conteúdo estudado e sua realidade social. Sobre essa

necessidade, Souza Neto (2008, p. 26), destaca que, “se a formação profissional for desqualificada, os professores tenderão a ver nos livros didáticos e nos currículos prescritos a sua tábua de salvação e reproduzirão exatamente aquilo que está colocado às páginas”. Mais ainda, o professor pode ocultar-se atrás da legitimidade e da autoridade dos manuais ou, em outras palavras, valorizar o livro como instrumento essencial, como tecnologia educacional básica, deslocando-o professor para o “lugar do morto” (NÓVOA, 2009).

5. 2. A licenciatura em Geografia na Universidade de Pernambuco e o PIBID

Quando implantada em Petrolina em 1968, a Faculdade de Formação de Professores de Petrolina (FFPP), hoje Universidade de Pernambuco Campus Petrolina, oferecia cursos de Licenciatura Curta (três anos) em Letras, Ciências e Estudos Sociais. A Licenciatura Plena em Geografia nasceu do desmembramento do curso de Licenciatura Curta de Estudos Sociais e foi implantada no *Campus* em 1978 quando foram convertidas em Licenciatura Plena com oito períodos, por meio da Resolução nº 05 de 12.04.1978 e parecer nº 7778 do Conselho Estadual de Educação.

A Universidade de Pernambuco realizou seu primeiro vestibular em janeiro de 1979, completando no ano de 2018, 50 anos, sendo responsável pela formação de professores nas sete licenciaturas: Particularmente, a licenciatura em Geografia, responsável em formar professores para atuar na Educação Básica em vários municípios, atende uma demanda de alunos, em sua maioria oriundos da rede pública, estadual e municipal.

Segundo consta em seu Projeto Pedagógico (PP)⁶, o Curso de Geografia da Universidade de Pernambuco, ao longo dos anos, vem concretizando a relação ensino-pesquisa-extensão com criação de dois grupos de pesquisa: Grupo de Pesquisa em Sociedade e Natureza do Vale do São Francisco e o Grupo de Pesquisa Paisagem e Patrimônio Natural, que acompanham as transformações que ocorrem no espaço do semiárido nordestino, bem como a inserção do Sertão local na escala global.

A formação de qualidade é preocupação visível no PP de Geografia da Universidade de Pernambuco Campus Petrolina, que tem como seu objetivo geral: oferecer uma formação acadêmica sólida, com base no tripé: ensino, pesquisa e extensão, para professores de Geografia que atuarão na Educação Básica. Souza Neto (2008, p. 49) ilustra que:

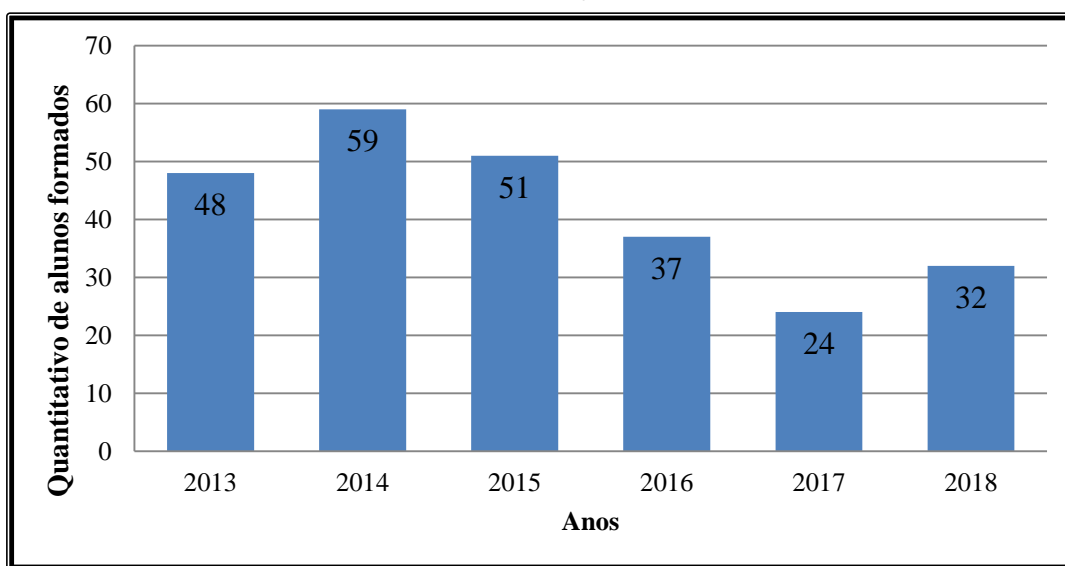
Pensar o espaço geográfico é a tarefa mais fundamental que os professores de geografia devem realizar junto com seus alunos. Porque só compreendendo essa dinâmica espacial é possível exercitar a cidadania ao relacionar lugares e fenômenos, paisagens e pessoas, processos sociais e transformações naturais.

Mesmo sendo visível a preocupação da Instituição na manutenção da qualidade da Licenciatura em Geografia, muitos problemas têm limitado a eficácia de suas atividades, dentre eles: o não investimento por parte do Governo

⁶ Disponível em: <http://www.upe.br/petrolina/graduacao/cursos/licenciatura-em-geografia/projetos/>

do estado de Pernambuco, o que faz repercutir em número reduzido de docentes efetivos, a falta de laboratórios para atividades práticas, ausência de transporte para trabalhos de campo, pouco acervo disponível para realização de estudos e pesquisas na biblioteca. Mesmo diante das dificuldades, o curso conta com a mobilização dos professores para buscar alternativas viáveis e oferecer uma formação adequada a seus estudantes, por meio de estímulo à participação em grupos de pesquisa, monitoria e extensão. Ao fazer isso, não exime o Estado de sua responsabilidade em assegurar a educação como um dever e direito ao ensino gratuito e de qualidade à população. O gráfico 2 mostra a quantidade de profissionais formados no curso de Geografia de 2013 a 2018.

Gráfico 2 - Quantitativo de alunos formados em Geografia na Universidade de Pernambuco (2013-2018)

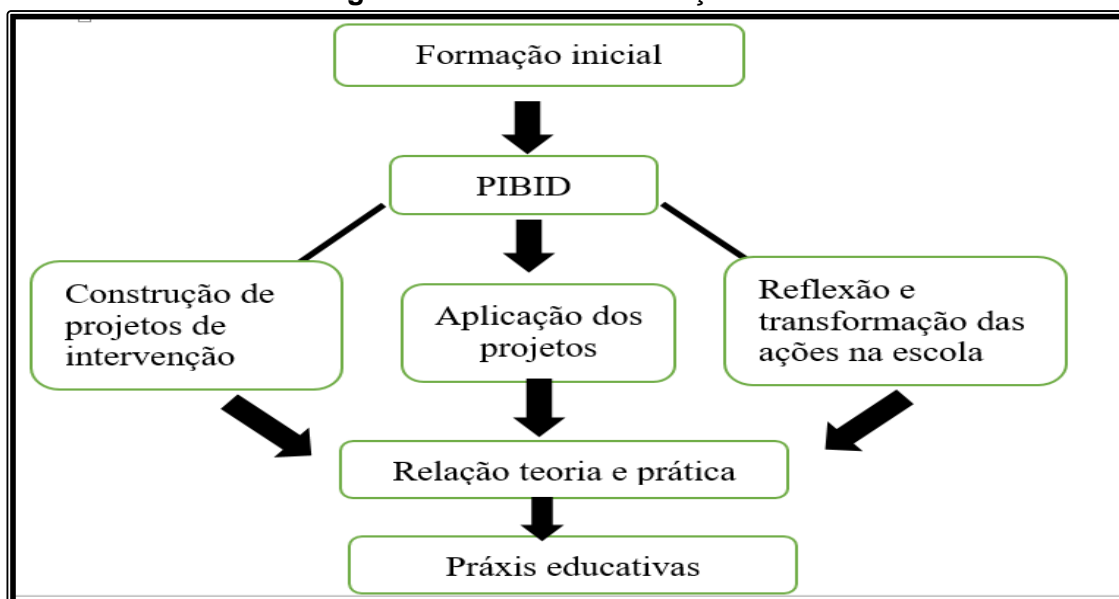


Fonte: Sistema de Informação e Gestão Acadêmica-SIGA/2019

Em 2014, o curso de Geografia e demais cursos de licenciatura da Universidade de Pernambuco passaram a contar com o PIBID a fim de melhor preparar os estudantes para a docência. Os licenciandos realizavam atividades via Projeto institucional “Múltiplos Olhares: relação sertão/natureza por meio de obras literárias”, que tinha como importante ferramenta de trabalho obras literárias, pelas quais eram desenvolvidos projetos e ações interdisciplinares em escolas envolvendo alunos, bolsistas e supervisores de diversas áreas do conhecimento.

A relação entre os conhecimentos teóricos na universidade e a prática nas escolas de Educação Básica ainda se constitui como um desafio pelo fato de o ensino na universidade estar distante da realidade das escolas, o que dificulta o desenvolvimento das qualidades citadas anteriormente.

Os licenciandos pesquisados ressaltam a falta de atividades práticas durante a formação, destacando a importância do PIBID, por oportunizar experiências que envolvem a aproximação da teoria com a prática como é apresentada na figura 1, que ilustra o funcionamento do PIBID na formação inicial.

Figura 1 - O PIBID na formação inicial

Fonte: Projeto PIBID Geografia UPE. Elaboração: Autores (2019)

É importante ressaltar que a práxis não se trata de aplicar a teoria na prática, mas se apresenta como possibilidade de transformação da realidade. Nesse sentido, Caldeira & Zaidan (2013, p. 25) enfatizam a necessidade de ações concretas que devem ser “desenvolvidas no sentido de contribuir para promover a ascensão da consciência comum à consciência da práxis, proporcionando ao professor condições de se perceber como sujeito de seu trabalho”.

As contribuições do PIBID na formação dos sujeitos da práxis pedagógica a partir das atividades desenvolvidas nas escolas propiciou um diálogo ininterrupto com a escola que limitava a propor como fazer para que os alunos aprendessem o que lhes era apresentado pela instituição de Ensino Superior relegando o questionamento sobre o que? por que? E para que? se deveria aprender tal coisa e não outra, de tal maneira etc. Assim, as proposições feitas, o desenvolvimento e o acompanhamento às atividades na escola básica no subprojeto da área de Geografia desenvolveram com muito diálogo, observações, notas de campo e reflexões proporcionadas em reuniões com todos os envolvidos para extrair, juntamente com os dados dos questionários aplicados, a percepção sobre como o conhecimento em construção na prática escolar e os propostos pela universidade indicava redefinições ao trabalho desenvolvido pelos bolsistas.

5. 3. O estágio supervisionado e o PIBID como superação de visões simplistas da docência

O estágio supervisionado é um importante componente curricular na formação profissional por ser o momento em que se iniciam a ampliação e consolidação entre conhecimentos práticos e conhecimentos teóricos. Nessa acepção, para Santos (2013, p. 66), o estágio “possibilita uma oportunidade para que os licenciandos possam interagir com o conhecimento através de experiências concretas, buscando responder as demandas vivenciadas na

formação inicial”. Para a autora, o estágio visto como lugar também de pesquisa contribui para que a universidade gere novos espaços de diálogo e convivências em torno de uma formação docente mais significativa.

O licenciando deve ser assistido pelos professores orientadores, tanto da Universidade quanto da Escola, com orientações e reflexões necessárias para sua prática docente

Ao questionarmos os ex-bolsistas do PIBID sobre a contribuição do estágio na aproximação entre escola e universidade, eles argumentam que:

Os estágios não funcionam como deveriam ser na prática, são feitos sem acompanhamento nas escolas e o PIBID vem justamente para suprir as lacunas deixadas no estágio (Licenciando 06).

O estágio é insuficiente na aproximação entre as duas, geralmente o aluno vai ao campo de estágio, o professor supervisor apenas sedo algumas aulas e assina os papeis. Já o professor na universidade apenas faz o encaminhamento, não realiza visitas e no final recebe o relatório (Licenciando 05).

Nesse contexto da relação entre escola e universidade, o PIBID vem justamente facilitar essa aproximação que não ocorre na formação nem durante o estágio, mas nem todos têm a oportunidade de participar do programa (Licenciando 12).

As falas evidenciam a distância entre o estágio supervisionado e a formação docente, atrelando o PIBID a uma ação mais efetiva quanto ao acompanhamento tanto do professor universitário quanto do supervisor, professor da Educação Básica.

Nesse sentido, Souza (2013) elucida que estágio acaba se tornando uma atividade complexa pela dificuldade do discente em lidar com os conteúdos e a realidade da escola por vários motivos.

Abreu (2013) enfatiza que o PIBID apresenta uma estrutura que permite superar o ‘aulismo’ do Estágio Supervisionado, porque traz, para dentro da relação ensino-aprendizagem, o professor da escola que atua como supervisor, recebendo auxílio financeiro para se dedicar aos projetos dos quais participa ativamente na construção e execução. Os pibidianos enfatizam que existem algumas semelhanças entre o estágio e o PIBID, mas destacam as experiências do PIBID como mais significativas:

As semelhanças estão nos planos de aula e de atividades, no contato com a sala de aula, agora no estágio às vezes o professor da escola deixa o aluno sem assistência, já no PIBID sempre temos o supervisor nos acompanhando (Licenciando 12).

O que tenho percebido atuando nos dois é que são propostas distintas, mas semelhantes na prática, só que no PIBID tenho mais possibilidades e mais auxílio na realização das atividades (Licenciando 01).

O PIBID dar mais liberdade e autonomia ao pibidiano, diferente do estágio que muitas vezes você faz apenas o que o professor determina (Licenciando 13).

Não encontrei semelhanças apesar dos desafios vivenciados no PIBID, no meu estágio o professor na universidade não sabia como conduzir e nos orientar nem sobre a parte burocrática (Licenciando 09).

É evidente a contribuição do PIBID nas lacunas deixadas pelo estágio, já que o primeiro recebe diretamente do Governo Federal auxílio financeiro, para o desenvolvimento das atividades pedagógicas e bolsa para os envolvidos, enquanto o segundo não tem a mesma atenção.

Dentro dessa contradição, evidencia-se que não há uma política de formação de professores que atinja, em sua totalidade, a universidade e a Educação Básica, já que há uma diferenciação na formação daqueles que estão no PIBID ou mesmo o Programa Residência Pedagógica e os que fazem somente o estágio curricular.

Cabe destacar que, se a política de formação de professores fosse prioridade do Estado tutelado pela Universidade nos cursos de Licenciaturas com custeamento das atividades práticas e teóricas além de número suficiente de docentes para acompanhar os estagiários nas escolas-campo parceiras, não necessitaria de Programas como PIBID ou Residência Pedagógica. Como enfatizou Gatti (2010), os novos caminhos para a formação inicial de docentes dependem de atuações em política educacional de modo mais coerente e integrado e numa visão mais ampla de executivos e legisladores do contexto educacional e social associados às possibilidades criativas das instituições e pessoas que proveem essa formação.

5. 4. O PIBID como fundante na concretização da articulação entre educação superior e educação básica: as contradições

O PIBID, mantido pela Coordenação de Aperfeiçoamento de Pessoal do Ensino Superior (CAPES), em desenvolvimento na Universidade de Pernambuco, por meio de projeto que tem como foco a qualidade e a valorização das práticas escolares, possibilitou a distribuição de bolsas de iniciação à docência a estudantes de licenciaturas, professores de escolas públicas e professores da instituição.

Em relação aos impactos do PIBID na formação inicial de professores e suas contribuições para a construção da identidade docente, conclui-se que o Programa contribuiu satisfatoriamente para a formação de futuros professores de Geografia visto que permitiu a superação de visões reducionistas do docente, assim como a construção da identidade do professor principalmente numa dimensão crítica e reflexiva devido as trocas de experiências possibilitadas.

A relação teoria e prática é considerada essencial no processo de formação e construção de todo profissional para o aprimoramento das ações. A Resolução CNE/CP nº 02/2015 instituiu as novas Diretrizes Curriculares Nacionais (DCNs) para a formação inicial em nível superior e para a formação continuada, ressaltando a necessidade de haver uma articulação entre a teoria e a prática no processo de formação docente, pautada no domínio dos conhecimentos científicos e didáticos, contemplando a indissociabilidade entre ensino, pesquisa e extensão destacando a importância de reconhecer as instituições de Educação Básica como espaços necessários à formação dos profissionais do magistério.

A articulação teoria e prática ocorre no momento em que o futuro professor dispõe tanto de um contato com a realidade das escolas como de embasamentos teóricos que possibilitem reflexões que resultarão em atitudes críticas frente a essa realidade, ou seja, refletir sobre as ações e repercussões delas em seu cotidiano permite a sua reelaboração e compreensão por meio de uma situação concreta.

Ao entrar em vigência a Resolução CNE/CP nº 02/2015 impõe a obrigação de todas as licenciaturas se adequarem a ela. Porém, ainda apresenta muitos problemas na sua operacionalidade pois, segundo Gatti (2010, p. 1357), mesmo com ajustes parciais em razão das novas diretrizes, verifica-se nas licenciaturas a prevalência de matrizes curriculares com foco na área disciplinar específica e com pequeno espaço para a formação pedagógica.

A universidade pouco tem conseguido dialogar com a escola, desconhece seus problemas e, por isso deveria transformá-la em objeto de estudo abordando a didática e a dinâmica de funcionamento das escolas na formação dos futuros professores ao invés de voltar as preocupações acadêmicas para um conhecimento teórico desvinculado das reais necessidades das escolas. Corroborando com a crítica à desarticulação entre formação acadêmica e realidade prática, Pereira (2000, p. 61-62) expõe a separação existente nos cursos de formação de professores ao dizer que:

A falta de integração entre a Licenciatura e a realidade onde os licenciandos irão atuar constitui um [...] “dilema” enfrentado pelos cursos de formação de professores. Em outras palavras, há pouca integração entre os sistemas que formam os docentes, as universidades e os que os absorvem: as redes de Ensino Fundamental e Médio.

Essa desarticulação foi identificada entre as instituições investigadas que pode ser compreendida pelo processo de formação dos professores das IES. Segundo Kaercher (2014), boa parte dos professores do Ensino Superior tem pouca, ou nenhuma, experiência na Educação Básica. Assim, por mais pertinentes que sejam seus diagnósticos, derivados de suas leituras e pesquisas, falta-lhes, muitas vezes, o diálogo com a cotidianidade das escolas, imersas em problemas que atravancam o seu funcionamento.

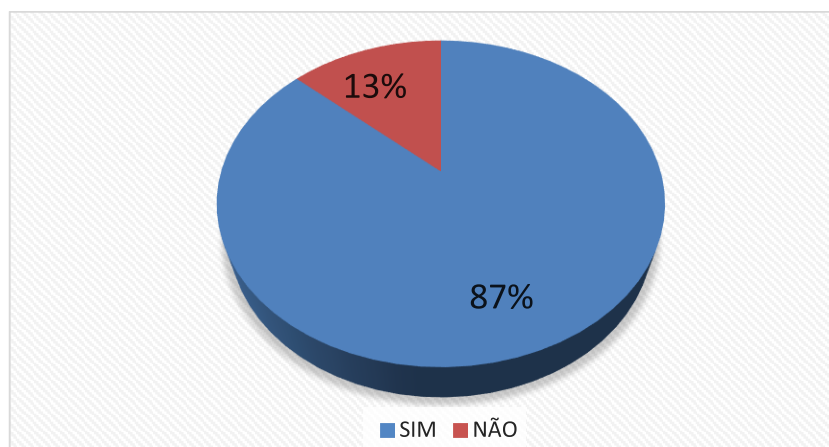
Kaercher (2014, p. 234) também considera que haver “um maior fluxo de intercâmbio entre os colegas do Ensino Básico e do Ensino Superior é fundamental para a democratização das informações. E aqui uma ressalva faz-se necessária: esse diálogo não é fácil de fazer”. Essa dificuldade ocorre por diversos fatores, dentre eles, pelo papel destinado a cada instituição; a universidade, além da formação, tem que cumprir metas de produção científica para manter o índice de qualidade e isso a faz se afastar do campo prático, a escola; já a escola deve garantir o aprendizado do aluno. Nesse contexto, ambas lidam com problemas em comum: a carga horária de trabalho dos profissionais acaba interferindo nessa articulação escola/universidade.

A respeito da formação inicial em Geografia, Kaercher (2014) propõe que as disciplinas específicas de cada curso devem estar necessariamente ligadas - não subordinadas - à reflexão docente. Devem estar alicerçadas na realidade cotidiana e alinhadas ao questionamento: como trabalhar os conhecimentos construídos nas aulas de climatologia, hidrologia, cartografia etc., nas aulas do Ensino Fundamental e Médio? A ausência dessa reflexão de como transformar

os conhecimentos teóricos em práticas de ensino é consequência do distanciamento entre universidade e escola que limita a capacidade do professor em usar sua base teórica como base de reflexão para suas ações voltadas às situações de ensino na sala de aula.

Além da implantação das DCNs que orientam a construção dos currículos das licenciaturas, buscando a relação entre teoria e prática. O PIBID tem, entre seus objetivos, aproximar Educação Básica e Educação superior e, para saber como essa articulação entre os dois segmentos tem, de fato, ocorrido no PIBID de Geografia da Universidade de Pernambuco, foi questionado aos bolsistas e ex-bolsistas do PIBID licenciados, licenciandos e professores se o PIBID conseguiu aproximar Educação Básica e educação Superior. Para 39 dos 44 pesquisados, essa aproximação ocorreu, conforme mostra o gráfico 3.

Gráfico 3 - O PIBID na aproximação entre Educação Básica e Educação Superior



Fonte: Pesquisa de campo (2019)

Conforme aparece no gráfico 3, para a minoria representada por 13% dos bolsistas, alguns problemas na escola dificultam essa aproximação de forma mais intensa, pois para a realização das atividades do PIBID falta espaço para atividades fora da sala de aula, bibliotecas que foram desativadas e materiais diversos inclusive multimídias que influenciam no desempenho dos bolsistas e nos resultados dos projetos. Nesse contexto, os problemas citados também interferem no cumprimento do objetivo IV do PIBID, que visa proporcionar oportunidades de criação e participação em experiências metodológicas, tecnológicas e práticas docentes de caráter inovador e interdisciplinar.

No entanto, o gráfico 3 também mostra que, para maioria de 83% dos pibidianos, a interação entre escola e universidade tem ocorrido, possibilitando a compreensão de como intervir no contexto da sala de aula de diversas formas, dentre elas: pela construção do projetos envolvendo professores supervisores das escolas, professor coordenador da IES e bolsistas; pela realização de atividades na sala de aula envolvendo licenciandos e docente supervisor e também pela participação dos licenciandos nos eventos da escola.

Sobre a articulação escola e universidade os licenciandos e licenciados, destacam que:

Ao articular escola e universidade em um só projeto, o PIBID possibilita a nós acadêmicos vivenciar e conhecer experiências do cotidiano escolar qualificando-nos para o exercício da profissão. Existe também uma interação dos professores da escola e a universidade, o desenvolvimento das atividades coletivas oportuniza um novo olhar para a formação docente superando a ideia de que na universidade está a teoria e na escola a prática (Licencianda 01).

No PIBID a gente percebe que a relação entre universidade e escola é de suma importância para os alunos da graduação, pois podem aprender muito mais convivendo diretamente com a prática nas escolas, onde têm a oportunidade de desenvolver ações interdisciplinares e atividades lúdicas (Licenciando 03).

A distância entre escola e universidade diminuiu para o licenciando que faz parte do PIBID, pois as atividades são realizadas envolvendo todos, alunos e professores da universidade e da escola (Licenciando 08).

Os depoimentos expressam que a vivência no contexto escolar, de forma articulada com a universidade, oportuniza aos futuros professores a constante reflexão e construção de novas práticas docentes baseadas na realidade escolar, propiciando experiências interdisciplinares, lúdicas e a superação do discurso reducionista de que a teoria está distante da prática. Para os docentes envolvidos no PIBID, a aproximação acontece, pois:

A partir dos subprojetos desenvolvidos, a distância entre escola básica e universidade foi encurtada nas mais variadas dimensões: social, política e cultural. Hoje, um dos programas de formação de professores que mais se tem resultados positivos tanto no que concerne a formação de professores quanto no resgate e confirmação da autoestima dos sujeitos envolvidos (Professor 01 da Educação Básica).

A aproximação escola e universidade ocorre no momento em que estamos o tempo todo planejando, aplicando e discutindo os resultados e desafios encontrados no cotidiano das escolas (Professor 02 da Educação Básica).

Para os professores, o desenvolvimento das ações em conjunto Escola/Universidade traz novos conhecimentos construídos por meio da troca de experiências teóricas e práticas entre licenciandos, docentes da Educação Básica e da Educação Superior.

No entanto, o PIBID é uma ação restrita às instituições que têm seus projetos selecionados mediante editais da CAPES o que limita a quantidade de licenciandos que possa ter uma formação consolidada na relação teoria e prática, resultando em uma desigualdade de acesso à formação mais qualificada que proporciona, por sorte, uma integração entre formação e atuação necessária ao futuro professor.

6. Considerações Finais

A construção de práticas pedagógicas voltadas para a realidade dos sujeitos que constituem as escolas, a socialização de práticas pedagógicas e o trabalho sistemático em grupos colaborativos foram aspectos formativos, a partir do PIBID, identificados como positivos nessa pesquisa que, mesmo finalizada, sinaliza para novos estudos uma vez que a construção do conhecimento é processual e requer “a organização, a sistematização de experiências e sua discussão” aspectos “extremamente importantes e úteis porque mostram, ademais, que qualquer processo de conhecimento eficaz tem que ser social e coletivo” (NETTO, 2011 p. 4).

Nas escolas públicas envolvidas no projeto, percebe-se o quanto, muitas vezes, os conhecimentos escolares são tomados como únicos e, por meio de únicas linguagens e atividades. Essa dinâmica contribui para a exclusão de outros saberes, experiências e conhecimentos, em geral, das classes populares. Esses espaços formativos, apesar de se aproximarem em muitos aspectos, possuem distintas configurações, com particularidades e contextos que podem influenciar motivando ou não os licenciandos pela carreira docente na educação básica.

A desigualdade na oferta da qualidade da formação, consequência da limitação das bolsas do PIBID, é apenas a reafirmação das contradições da educação no sistema capitalista já que professores qualificados e com formação crítica contribuiriam na formação de sujeitos conscientes críticos e atuantes na sociedade. Porém, isso representa uma ameaça à ordem vigente que, impregnada de um modelo de educação voltado à manutenção do estado de alienação, em que o indivíduo é preparado apenas para servir de força de trabalho para o mercado torna-se incapaz de se reconhecer como sujeito autônomo e responsável por seu pensamento e suas ações.

Nesse sentido, corroborando com (Orso *et al.*, 2013) é necessário que o professor construa, durante sua formação, por meio dos conhecimentos práticos e teóricos, uma concepção de utilização da educação como mecanismo de inversão da ordem social vigente por meio de práticas educativas que formem sujeitos sociais com conhecimento técnico-científico e também com a capacidade de análise da constituição histórica da sociedade para que, de fato, possa atuar consciente e intencionalmente na luta por seus direitos.

Construir uma educação que possa trazer uma consciência transformadora para a realização de mudança na sociedade exige de todos os profissionais da docência, além do domínio dos conteúdos, a capacidade de desenvolver na sala de aula práticas pedagógicas que possam despertar nos nossos alunos, inclusive, a compreensão das contradições presentes na sociedade.

Referências

ABREU, Silvana. O estágio supervisionado na formação do professor de geografia: diálogos ininterruptos. *In: Formação Pesquisas e práticas docentes: reformas curriculares em questão.* Org. ALBUQUERQUE, Maria Adailza Martins; FERREIRA, Joseane Abílio Sousa. Editora Mídia. João Pessoa - PB. 2013.

ANDRÉ, Marli Eliza Dalmazo Afonso de. *et al.* O papel do outro na constituição da profissionalidade de professoras iniciantes. **Revista Eletrônica de Educação**, v.11,

n.2, p. 505-520, jun./ago. 2017. Disponível em:
<http://dx.doi.org/10.14244/198271992231>. Acesso em: 11 abr. 2020.

BOGDAN, Robert.; BIKLEN, Sari. **Investigação qualitativa em educação**. Porto: Porto Editora, 1994.

CALDEIRA, Anna Maria Salgueiro & Z Aidan, Samira. Praxis pedagógica um desafio cotidiano. **Paidéia**, Belo Horizonte, n. 14, p. 15-32, jan./jun. 2013.

CAVALCANTI, Lana de Souza. **O ensino de Geografia na Escola**. Campinas, SP: Papirus, 2012.

CAVALCANTI, Lana de Souza. **Geografia, escola e construção de conhecimentos**. Campinas, SP: Papirus, 1998.

DAVIS, Cláudia e GORZONI, Sílvia de Paula. O conceito de profissionalidade docente nos estudos mais recentes. **Cadernos de Pesquisa**, v. 47, n. 166, p. 1396-1413, out./dez. 2017. Disponível em: <http://www.scielo.br/pdf/cp/v47n166/1980-5314-cp-47-166-1396.pdf>. Acesso em: 29 mar. 2020.

GATTI, Bernadete Angelina; BARRETO, Elba Siqueira de Sá; ANDRÉ, Marli Eliza Dalmazo Afonso de. A. **Políticas docentes no Brasil: um estado da arte**. Brasília: UNESCO, 2011.

GATTI, Bernadete Angelina. Formação de Professores no Brasil: características e problemas. **Educ. Soc.**, Campinas, v. 31, n. 113, p. 1355-1379, out./dez. 2010. Disponível em: <http://www.cedes.unicamp.br>. Acesso em: 27 mar. 2020.

GIROTTI, Eduardo Donizeti. Dos PCNS a BNCC: o ensino de geografia sob o domínio neoliberal. **Geo UERJ**, Rio de Janeiro, n. 30, p. 419-439, 2017.

IMBERNÓN, Francisco. **Formação permanente do professorado: novas tendências**. São Paulo: Cortez, 2009.

IMBERNÓN, Francisco. **Formação docente e profissional: forma-se para a mudança e a incerteza**. 6.ed. São Paulo: Cortez, 2006.

KAERCHER, Nestor, André. **Se a Geografia escolar é um pastel de vento o gato come a Geografia Crítica**. Porto Alegre-RS: Evangraf, 2014.

MARCELO GARCIA, Carlos. Políticas de inserción a la docencia: de eslabón perdido a puente par el desarrollo profesional docente. **Documentos PREAL**, Bogotá, março 2011. Disponível em:
http://www.ub.edu/obipd/docs/politicas_de_insercion_a_la_docencia_del_eslabon_perdido_al_puente_para_el_desarrollo_profesional_docente_garcia_c_m.pdf. Acesso em: 21 dez. 2019.

MARCELO GARCIA, Carlos. O professor iniciante, a prática pedagógica e o sentido da experiência. **Formação Docente** – Revista Brasileira de Pesquisas sobre Formação de Professores, Belo Horizonte, vol. 2, n. 3, p. 11-49, ago./dez. 2010. Disponível em: <http://formacaodocente.autenticaeditora.com.br/artigo/download/20130327111753.pdf>. Acesso em: 15 out. 2014.

MINAYO, Maria Cecília de Souza *et al.* **Pesquisa Social: teoria, método e criatividade.** 34ª ed. – Petrópolis, RJ: Vozes, 2015.

MIZUKAMI, Maria da Graça Nicoletti *et al.* **Escola e aprendizagem da docência: processos de investigação e formação.** São Carlos: EdUFSCar, 2006. 207 p.

MORGADO, José Carlos. Avaliação e qualidade do desenvolvimento profissional docente: que relação? **Avaliação: Revista da Avaliação da Educação Superior**, v. 19, n. 2, 2014. e-ISSN1982-5765. Disponível em: <http://www.scielo.br/pdf/aval/v19n2/a04v19n2.pdf>. Acesso em: 11 abr. 2020.

NETTO, José Paulo. **Introdução ao método na teoria Social.** *In:* Serviço Social: direitos sociais e competências profissionais. Brasília: CFESS/Abepss, 2011.

NÓVOA, António. **Para uma formação de professores construída dentro da profissão.** *In:* Professores: imagens do futuro presente. Lisboa: Educa, 2009. p. 25-46. Disponível em: http://WWW.revistaeducacion.educacion.es/re350/re350_09por.pdf. Acesso em: 03 de março. 2019.

ORSO, Paulino José *et al.* **Educação e luta de classe.** São Paulo. Expressão popular, 2013.

PEREIRA, Júlio Emílio Diniz. **Formação de professores: pesquisas, representações e poder.** Belo Horizonte: Autêntica, 2000.

SANTOS, Maria Franciniela Pinheiro. O estágio supervisionado na formação inicial dos professores de Geografia. *In:* **Formação, pesquisa e Práticas Docentes: reformas curriculares em questão.** (org) ALBUQUERQUE, Maria Adilsa Martins; FERREIRA, Joseane Abílio de Souza. João Pessoa - PB, Editora Mídia, 2013.

SAVIANI, Dermeval. Formação de professores: aspectos históricos e teóricos do problema no contexto brasileiro. **Revista Brasileira de Educação**, v. 14, n. 40, p. 143-155, jan./abr. 2009. Disponível em: <https://dx.doi.org/10.1590/S1413-24782009000100012>. Acesso em: 26 mar. 2020.

SOUZA, Vanilton Camilo. Desafios do estágio supervisionado na formação do professor de geografia. *In:* **Formação Pesquisas e práticas docentes: reformas curriculares em questão.** Org. ALBUQUERQUE, Maria Adailza Martins; FERREIRA, Joseane Abílio Sousa. Editora Mídia. João Pessoa - PB. 2013.

SOUZA NETO, Manoel Fernandes. **Aula de geografia.** Bagagem. Campina Grande, 2008.

Agradecimentos

O presente trabalho foi realizado com apoio da Coordenação de Aperfeiçoamento de Pessoal de Nível Superior – Brasil (CAPES) - Código de Financiamento 001.

Contribuição de cada um dos autores

Autor 1: Participação ativa na elaboração do texto e discussão dos resultados.

Autor 2: Participação ativa na elaboração do texto e discussão dos resultados.

Enviado em: 22/abril/2020 | Aprovado em: 13/janeiro.2022