

Formação inicial e continuada de professores de Geografia: relatos acerca das contribuições do PIBID para a subjetivação docente
Initial and continued training of Geography teachers: reports on the contributions of PIBID to teacher subjectification
Formación inicial y continuada de profesores de Geografía: relatos acerca de las contribuciones del PIBID para la subjetividad docente

Recebido: 23/04/2019 | Revisado: 28/04/2019 | Aceito: 08/05/2019 | Publicado: 18/05/2019

Natália Lampert Batista

ORCID: <https://orcid.org/0000-0002-1884-2340>

Universidade Federal de Santa Maria, Brasil

E-mail: natilbatista3@gmail.com

Resumo

O presente texto visou abordar as contribuições do Programa Institucional de Bolsas de Iniciação a Docência (PIBID) no processo de formação inicial e continuada e em serviço de professores de Geografia, partindo da subjetivação docente, isto é, de relatos autobiográficos sobre o Programa e suas potencialidades e fragilidades observadas enquanto bolsista aluna de graduação e supervisora da Educação Básica. O trabalho tem um viés qualitativo e *solipsista*¹, todavia pode contribuir com a formação de outros professores enquanto uma reflexão sobre o se constituir professor-pesquisador em Geografia. Concluiu-se que formar professores de Geografia perpassa, então, por auxiliar os futuros docentes-geógrafos e os docentes em atuação (nos diferentes níveis e modalidades de ensino) a desenvolverem estratégias voltadas a estimular espírito investigativo em si e em seus alunos, produzindo conhecimentos significativos e voltados à formação cidadã de todos os estudantes de Geografia.

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

Abstract

This paper aimed to address the contributions of the *Institutional Program of Initiatives for Teaching* (PIBID) in the process of initial and continuing training and in the service of Geography teachers, starting from the subjectivation of teachers, that is, autobiographical

¹Baseado nas experiências individuais.

reports about the Program and its potentialities and weaknesses observed as a graduate student and supervisor of Basic Education. The work has a qualitative and solipsistic bias, however, it can contribute to the formation of other teachers as a reflection on the teacher-researcher in Geography. It was concluded that to train Geography teachers, then, to help future teachers-geographers and teachers in action (at different levels and modalities of teaching) to develop strategies aimed at stimulating the investigative spirit in themselves and their students, producing significant knowledge and focused on the training of citizens of all Geography students.

Keywords: Geography Teaching; Teacher training; PIBID.

Resumen

El presente texto tuvo como objetivo abordar las contribuciones del *Programa Institucional de Becas de Iniciación a la Docencia* (PIBID) en el proceso de formación inicial y continuada y en servicio de profesores de Geografía, partiendo de la subjetivación docente, es decir, de relatos autobiográficos sobre el Programa y sus potencialidades y fragilidades observadas como becaria alumna de graduación y supervisora de la Educación Básica. El trabajo tiene un sesgo cualitativo y solipsista, sin embargo puede contribuir con la formación de otros profesores como una reflexión sobre el constituirse profesor-investigador en Geografía. Se concluyó que formar profesores de Geografía pasaba entonces por auxiliar a los futuros docentes geógrafos y los docentes en actuación (en los diferentes niveles y modalidades de enseñanza) a desarrollar estrategias orientadas a estimular espíritu investigativo en sí y en sus alumnos, produciendo conocimientos significativos y orientados a la formación ciudadana de todos los estudiantes de Geografía.

Palabras clave: Enseñanza de Geografía; Formación de profesores; PIBID.

1. Introdução

A profissão docente é muito complexa: multidimensional, multifatorial e multicultural. Exige muita dedicação e constante atualização do profissional que se dedica a esse ofício, cujo foco é concretizar o processo de ensino-aprendizagem. Ser professor, neste sentido, não é simplesmente “dar aulas”. É engajar-se com o saber-fazer docente e compreender que “*a profissão de professor não é o mesmo que transmitir conhecimento, tem toda uma complexidade muito maior*” (Nóvoa, 2016a, não paginado) que envolve um processo contínuo de aprendizagem desde a formação inicial, passando pela formação continuada e em serviço até a finalização da carreira docente.

O professor se constitui docente ao longo de toda sua vida e, portanto, como todo ser humano, é incompleto e inacabado, ou seja, desenvolve-se dialeticamente junto a constituição do ser humano docente. Essa formação docente deve ser constantemente retomada, renovada e reavaliada em seus saberes e as suas práticas no cotidiano desse profissional. Tal fato é notoriamente reforçado por Freire (2004) ao apontar que ninguém começa a ser professor com data e horário marcado. Não nos tornamos docentes ao receber o diploma, nem ao ingressar em uma sala de aula pela primeira vez. Tornamo-nos docentes na permanente prática e na reflexão sobre a prática.

Neste sentido a práxis educacional exige do professor o entendimento das diferentes formas de construção do conhecimento do estudante e do próprio docente (Freire, 2004). Segundo Nóvoa (2016a), é impossível ser professor sem combinar três tipos de conhecimento: “*Saber muito bem o conteúdo que se vai ensinar; ter as bases centrais de tudo o que é da pedagogia, das teorias da aprendizagem, sobre a maneira como as pessoas aprendem; ter conhecimento da profissão, saber como a profissão funciona na prática*” (Nóvoa, 2016a, não paginado). Assim, é preciso uma formação inicial sólida e articulada com a prática em sala de aula e uma atuação docente que se engaje com as novas descobertas científicas e metodológicas da área específica de atuação e da educação como um todo, pois conforme destaca o autor quando não se valoriza um desses três pontos, perde-se a dimensão do que é a formação de professores (Nóvoa, 2016a).

A formação de professores, neste sentido, precisa passar pela constituição da identidade docente. Uma identidade capaz de reconhecer suas potencialidades e desafios, capaz de questionar o que está posto e de propor alternativas pedagógicas mais eficientes para cada contexto de atuação e de autoformação docente, seja em âmbito inicial, seja em âmbito de formação continuada e em serviço. Nenhum de nós nasce docente (Nóvoa, 2016a); todos nós nos tornamos professores pelas nossas escolhas pessoais e profissionais que fazemos em um processo contínuo de *professoralização* e de autoformação docente.

Assim, “*A formação de professores deve ser um processo de constituição de uma cultura profissional, de um gesto profissional, de uma maneira de ser profissional. Formar um professor é conseguir que alguém aprenda a conhecer, a pensar, a sentir e a agir como um profissional docente*” (Nóvoa, 2016a, p. s/p). Nóvoa (2016b) ressalta que o aprender constantemente é central na profissão professor e deve se concentrar em dois pilares: a própria pessoa do professor (como agente transformador do seu próprio saber e como construtor de uma cultura e de uma identidade docente) e o espaço de atuação desse profissional (como

lugar de crescimento profissional permanente em constante estímulo a formação do profissional docente).

Por outro lado, “*não podemos perder de vista que estamos passando de uma lógica que separava os diferentes tempos de formação, privilegiando claramente a inicial, para outra que percebe esse desenvolvimento como um processo*” (Nóvoa, 2016b, s/p), ou seja, passamos a encarar a formação docente mediante o entendimento da *professoralidade*, isto é, da subjetivação da formação docente. Essa constante mudança do professor enquanto profissional é evidenciada por Midlej & Pereira (2016) ao discutirem trajetórias profissionais, como destacam em:

A trajetória docente, a manifestar-se em constante reorganização – como fluxos existenciais – demonstra a potencialização do sujeito em relação a si próprio (MIDLEJ, 2014). No discurso do professor, o ambiente vivo das experiências didáticas remete a uma força provocativa de rupturas e rearranjos de possibilidades “[...] de acolhimento dos múltiplos que vivem em nós [...]” (Midlej & Pereira, 2016, p. 320).

Ao considerarmos essa interface da formação docente é relevante destacar o conceito de professor-pesquisador, que foi proposto por Stenhouse (1975, 1981), e define o “[...] *o profissional que busca as melhores maneiras de atingir os alunos no processo de ensino e aprendizagem e, utilizando diferentes materiais, procura soluções mais adequadas à sua criação*” (Fagundes, 2016, p. 287), ou seja, um profissional crítico-reflexivo, engajado com sua prática e capaz de se envolver com o contexto de atuação (Martins, 2014). Tal temática começou a ganhar destaque no Brasil no final da década de 1980, mas teve maior relevância em sua abordagem quando o português António Nóvoa publicou a coleção “Os Professores e a sua Formação”, em 1992 (Martins, 2014).

Assim, a partir do entendimento da ideia de que o professor está em constante (auto)formação e de que essa formação deve estar alicerçada da indissociabilidade do ensino e da pesquisa, pressupõem-se que a prática pedagógica se torne mais ampla e capaz de desenvolver também nos estudantes o espírito investigativo e a capacidade de interpretação e (re)construção do conhecimento de forma crítica, reflexiva e criativa.

Segundo Demo, o professor-pesquisador precisa ter duas características:

Ocupar espaço científico próprio, no qual realiza produção original e aparece como paladino de teorias e práticas; significa ter projeto próprio, uma história de evolução constante, nome construído pelo mérito reconhecido; Orientar alunos a construir conhecimento com qualidade formal e política, atingindo aí o sentido educativo da pesquisa; significa capacidade de agir como motivador central do processo formativo do aluno, colaborando na arquitetura de sua emancipação. (Demo, 2004, p. 104).

Com tal característica, a formação docente (inicial ou continuada e em serviço) pode enriquecer grandemente a prática pedagógica deste profissional e contribui para uma maior qualidade na educação. No que tange a formação de professores-pesquisadores de Geografia, especificamente:

Os novos referenciais de formação docente têm reforçado que é preciso ressaltar a relação entre formação e pesquisa, para que os professores possam ter uma compreensão do processo da sua aprendizagem e autonomia na interpretação da realidade onde acontece sua prática; conseqüentemente, haverá a valorização do profissional reflexivo e crítico. Todavia, ainda persiste a ideia de que o professor da escola básica não necessita pesquisar (Martins, 2014, p. 3038).

O ensino de Geografia, em muitas situações, continua enfadonho, descritivo e desarticulado com a realidade dos estudantes do século XXI, centrado em aulas expositivas ou meramente em leituras de textos do livro didático. *“Para rever essa realidade é preciso pensar a aprendizagem segundo uma nova concepção, na qual os conteúdos da Geografia escolar sirvam para reflexão/ação sobre o espaço geográfico e articulem novas metodologias de ensino”* (Martins, 2014, p. 3041). Metodologias que sejam mais colaborativas, mais interativas, mais contextualizadas, mais cooperativas, mais emancipatórias, ou seja, que possibilitem pensar e produzir uma formação de professores que resulte em aprendizagens significativas para a vida cotidiana dos alunos e ultrapasse as velhas formas de ensinar que não conseguem mais dar conta da sociedade fluida que vivemos na contemporaneidade (Cavalcante & Souza, 2014). Para isso, podem-se partir do espaço vivido para o espaço ausente mediante a observação, a descrição, a comparação, a relação, a correlação, a conclusão e a síntese das ideias construídas a partir das categorias de análise da Geografia (adaptadas ao contexto escolar).

Segundo Cavalcanti & Souza (2014, p.4):

Nas últimas décadas, a pesquisa na área de Geografia escolar tem atribuído maior relevância à Geografia que se ensina, tornando-a mais interessante e mais atraente, promovendo aprendizagens significativas, trabalhando com conhecimentos integrados, abertos, que consideram a complexidade inerente à realidade, destacando-se a relação entre cotidiano, mediação pedagógica e formação de conceitos no desenvolvimento do processo de ensino aprendizagem.

Por outro lado, precisamos ressaltar que saímos dos cursos de formação inicial ou continuada repletos certezas, as quais são traduzidas em metodologias, em teorias educativas,

em leituras, enfim, preparados no âmbito do conhecimento, da fluência em conteúdos e em metodologias, o que é um requisito fundamental para avançar na profissão-docente. No entanto, a relação com a docência só inicia, efetivamente, a partir da interação de âmbito social e pessoal com os sujeitos que compõem o universo de atuação docente e, por conseguinte, a partir da pesquisa-ação no cotidiano escolar, ou seja, no processo de subjetivação docente (Feltrin, Batista & Becker, 2017).

Partindo dessas premissas, o presente texto visou abordar as constituições do Programa Institucional de Bolsas de Iniciação a Docência (PIBID) no processo de formação inicial e continuada de professores de Geografia, partindo da subjetivação docente, isto é, de relatos autobiográficos sobre o Programa e suas potencialidades e fragilidades observadas enquanto bolsista aluna de graduação e supervisora da Educação Básica. O trabalho tem um viés qualitativo e solipsista, todavia pode contribuir com a formação de outros professores de Geografia enquanto uma reflexão sobre o se constituir docente.

2. O PIBID no processo de subjetivação docente

A formação de professores deve articular os conhecimentos teóricos (o que ensinaremos e as teorias de aprendizagem) e práticos (conhecimento do campo de atuação docente) referentes à docência. Por isso, práticas formativas que permitiram inserção no espaço escolar, possibilitam compreender dinâmicas específicas do cotidiano da escola e evidenciar pontos fundamentais à formação de professores de Geografia, tais como:

- 1) Na escola se trabalha com pessoas e, por isso, as propostas podem ter resultados surpreendentes de acordo com as expectativas de quem as propõem e de quem as recebe;
- 2) O planejamento não é algo rígido, ele norteia o processo de ensino, mas, muitas vezes, precisa ser adaptado e adequado em razão das especificidades do espaço em que se desenvolvem as atividades;
- 3) O processo de se transformar em professor exige a associação teoria-prática e a pesquisa constante;
- 4) A reflexão constante sobre os processos de ensino-aprendizagem e sobre as metodologias de ensino qualifica a atuação docente e justifica a necessidade de relatos de experiência como objeto de pesquisas em educação;
- 5) O acompanhamento de professores mais experientes é essencial para facilitar o trajeto pedagógico dos novos docentes e acadêmicos de licenciatura, pois esses podem orientar as práticas e auxiliar com a insegurança dos docentes em formação;
- 6) A universidade deve oportunizar vivências nos distintos espaços escolares para os graduandos das licenciaturas porque isso corrobora o estudo das teorias presentes no espaço acadêmico ao mesmo tempo em que apresenta a multiplicidade de realidades existentes e nem sempre contempladas pelos textos clássicos do ensino de Geografia e articula a formação de professores-pesquisadores em Geografia. (Batista, Cassol, Becker & Rizzatti, 2017, p. 383).

Assim, Políticas Públicas como o PIBID, podem auxiliar a formação inicial e continuada de docentes, permitindo uma maior articulação teoria-prática e reflexões sobre a própria formação, ou seja, sobre a *professoralidade*. Nesta perspectiva, o PIBID tem como objetivos, conforme Portaria GAB nº 096, de 18 de julho de 2013 (Art. 4º):

- 1) Incentivar a formação de docentes em nível superior para a educação básica;
- 2) Contribuir para a valorização do magistério;
- 3) Elevar a qualidade da formação inicial de professores nos cursos de licenciatura, promovendo a integração entre Educação Superior e Educação Básica;
- 4) 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;
- 5) Incentivar escolas públicas de Educação Básica, mobilizando seus professores como co-formadores dos futuros docentes e tornando-as protagonistas nos processos de formação inicial para o magistério.
- 6) Contribuir para a articulação entre teoria e prática à formação dos docentes, elevando a qualidade das ações acadêmicas nos cursos de licenciatura;
- 7) Contribuir para que os estudantes de licenciatura se insiram na cultura escolar do magistério, por meio da apropriação e da reflexão sobre instrumentos, saberes e peculiaridades do trabalho docente. (Brasil, 2013, p. 3-4).

Assim sendo, a partir do Programa, os graduandos de licenciaturas desenvolvem atividades pedagógicas em Escolas da rede pública conveniadas ao PIBID, sob a supervisão de um professor da Educação Básica e de um Coordenador Institucional de Área da Educação Superior, articulando a formação inicial e continuada de professores. O Programa contribui para a associação entre teoria e prática necessária à formação dos futuros docentes e promove uma co-formação (inicial e continuada) de professores.

Segundo a Portaria GAB nº 45, de 12 de março de 2018 (Art. 4º) apresenta como modalidades de bolsa:

- Iniciação à docência:** para discentes que estejam cursando a primeira metade do curso de licenciatura;
- Coordenador institucional:** para docente da IES² responsável pelo projeto institucional de iniciação à docência;
- Coordenador de área:** para docente da IES responsável por orientar o discente e coordenador o núcleo de iniciação à docência;
- Supervisão:** para professor da educação básica responsável por acompanhar o discente na escola. (Brasil, 2018, p. 2).

Tal articulação Universidade-Escola promove o incentivo à reflexão sobre a teoria e sobre prática e, conseqüentemente, a formação de professores pesquisadores em Geografia,

² Instituição de Ensino Superior.

Figura 1 – Mapa de localização das instituições de vínculo enquanto Bolsista de Graduação e supervisora do PIBID.

Elaboração: Autora do artigo, 29/12/2018.

As atividades do PIBID, enquanto bolsista da graduação, envolviam o desenvolvimento de práticas pedagógicas diferenciadas associadas aos conteúdos que estavam sendo desenvolvidos pela professora das turmas; organização da Olimpíada de Geografia da UNIFRA; e participação em eventos e cursos de formação para docentes. Em sala de aula, nossa inserção se dava a cada quinze dias. Além disso, tínhamos duas reuniões semanais: uma com o grupo do Colégio para planejamento e avaliação das práticas desenvolvidas e outra juntamente com o grupo da outra Escola participante, onde debatíamos sobre ensino de Geografia e outros temas relacionados à educação e organizávamos as participações em eventos e cursos, bem como nos dedicávamos para escrever resumos, resumos expandidos e artigos para publicação.

Todas as experiências tecidas ao longo desse processo sempre buscavam articular os conhecimentos acadêmicos (que vínhamos trabalhando) com o cotidiano vivenciado em sala de aula. A atuação conjunta dos cinco bolsistas PIBID e da Professora Supervisora na escola, bem como o planejamento coletivo das dinâmicas didáticas nos proporcionava mais segurança na realização das propostas e levantava inquietações sobre o que liamos e estudávamos sobre o ensino de Geografia e a sua relação com o que fazíamos em sala de aula. A realidade escolar, neste sentido, nos parecia mais próxima e começávamos a nos sentir docentes.

Por outro lado, ao assumir uma turma e estar na sala de aula sozinho percebesse que o PIBID facilita essa inserção, mas ainda apresenta inúmeras diferenças com a real responsabilidade de se encarregar de uma sala de aula. Com a atuação no Programa, as responsabilidades pelas práticas são coletivas e compartilhadas. Portanto, torna-se mais fácil superar possíveis lacunas existentes em uma proposta. Cada bolsista tinha uma tarefa durante a aula: um distribuía as cópias, outro escrevia no quadro, outros davam monitoria aos alunos, outro buscava o material complementar, outro ligava os computadores, entre outras tarefas específicas que desenvolvíamos. Já o docente acumula todas essas funções. É ele que precisa realizar a gestão da sala de aula, dar atenção aos vinte e poucos estudantes em um período de cinquenta minutos, explicando os conteúdos da forma mais clara e didática possível e levando em consideração todas as especificidades de cada sala de aula.

Os desafios ultrapassam a articulação teoria-prática-planejamento-avaliação no formato que tínhamos no PIBID e envolvem questões mais delicadas como o domínio dos

conteúdos e teorias pedagógicas nos diferentes níveis e modalidade educacionais, o conhecer os alunos e sua comunidade (incluindo todas as interfaces de vulnerabilidade social que muitas vezes permeiam o saber-fazer docente), as múltiplas interfaces da inclusão (por vezes em uma turma se faz quatro ou cinco atividades diferentes para o mesmo conteúdo, para a mesma aula, tendo em vista as necessidades educativas especiais dos estudantes incluídos naquele espaço: sejam déficits, sejam superdotações), as tarefas burocráticas que envolvem o cotidiano escolar (diários de classe, registros escolares, documentações solicitadas pelas escolas, encaminhamentos pedagógicos de estudantes com necessidades especiais, legislações e todas as normativas que regulamentam o que “deve” ser ensinado), entre outras. Essas responsabilidades existiam durante a atuação como bolsista aluna da graduação, porém eram cumpridas pela professora supervisora/regente das turmas. Essa experiência, por conseguinte, somente se torna palpável ao futuro docente ao assumir a sua turma enquanto professor regente.

Assim, pode-se observar que o PIBID colabora muito com o desenvolvimento da autonomia do graduando enquanto prática metodológica em sala de aula, porém essa outra percepção da escola ainda é/era um pouco fragmentada em relação a todas as atribuições docentes. O PIBID é uma excelente proposta de articulação de teoria e prática, todavia sua contribuição é mais significativa em se tratando de metodologias do que nas demais interfaces do saber-fazer docente. Creio que o novo molde do PIBID e o Programa Residência Pedagógica, por se propor inserir o graduando como docente em uma turma associada ao acompanhamento da gestão escolar, talvez supere essa lacuna. Entretanto, o prazo em que essa proposta vigora é muito breve e não permite uma clara avaliação de seus méritos.

A atuação como Supervisora no PIBID/Geografia/UFSM permite justamente fazer esse contraponto ao que se refere ao Programa. Nesta experiência, há três escolas-campo vinculadas ao Programa, dentre elas a EMEF Junto ao CAIC Luizinho de Grandi. Na referida Escola há duas modalidades de inserção dos bolsistas: uma se refere às oficinas pedagógicas propostas pelos bolsistas de graduação e realizadas em turno inverso as aulas dos estudantes e a outra se refere ao acompanhamento pelos graduandos das atividades desenvolvidas pela Professora Supervisora em sala de aula. A atuação como supervisora permite perceber toda a complexidade da realidade escolar, bem como auxiliar os futuros docentes no desenvolvimento metodológico das práticas que se propõem.

Observa-se, como quando começamos a atuar no PIBID enquanto graduandos, certa resistência em elaborar um planejamento detalhado e escrito, bem como que, muitas vezes, há ideais excelentes, mas que acabam não chegando à sala de aula. Isso reflete a inexperiência

frente ao contexto escolar, fruto de muitos alunos estarem apenas no segundo ou quarto semestres da graduação; por outro lado, há propostas excelentes e que surtem efeitos extremamente enriquecedores no contexto da escola. O supervisor acaba, justamente, intervindo nessa janela: o que é possível e o que provavelmente não teria o resultado esperado em sala de aula. O papel do supervisor é mediar à efervescência de ideias da Universidade com o dinamismo e burocracia da escola de Educação Básica.

Na UFSM, o PIBID possui uma reunião de formação e práticas de monitoria em sala de aula nas escolas de caráter semanais e oficinas pedagógicas quinzenais. Na monitoria, o planejamento é realizado pela supervisora, porém os graduandos tem liberdade de sugerirem e intervirem sempre que desejarem nas práticas a serem realizadas. Já as oficinas são propostas pelos graduandos e apresentas em reunião para o coordenador de área, para a supervisora e demais bolsistas de graduação para possíveis adequações e organização da implementação na sala de aula. Percebe-se que a forma como o projeto vem se desenvolvendo colabora para dar uma noção aos graduandos do cotidiano escolar, porém, como são dez bolsistas vinculados a cada escola e não é viável todos estarem em todas as práticas, há certa rotatividade dos alunos, o que distancia um pouco o entendimento dos graduandos do dia a dia da sala de aula. Tal fato é percebido nos seus próprios depoimentos em reuniões.

Por outro lado, as leituras, as reuniões, os debates e as articulações teoria e prática se tornam uma excelente experiência de formação continuada para o supervisor, pois esse consegue se inserir no cotidiano da escola de forma efetiva e ainda participar de uma proposta eficiente e cooperativa de formação continuada e em serviço. Além disso, é um estímulo para a diversificação de práticas pedagógicas e uma forma de intensificar a atenção recebida por cada aluno.

Com base nessas experiências, traço um paralelo entre as potencialidades e fragilidades do PIBID observadas ao longo de minha participação no Programa enquanto bolsista da graduação e, posteriormente, supervisora. Espero que essa reflexão contribua com o aprimoramento das vivências de outros bolsistas e com a evolução deste diferencial na formação inicial e continuada de professores-pesquisadores em Geografia.

Como potencialidades elenco:

✓ É uma das primeiras inserções no cotidiano escolar pelos bolsistas da graduação o que potencializa a sua futura atuação enquanto docente, trazendo conhecimentos concretos sobre a realidade do seu campo de atuação, especialmente, quando comparado com as vivências docentes de não bolsistas PIBID. Assim, o bolsista PIBID articula em sua formação

os três eixos de saber apontados por Nóvoa (2016a) como indispensáveis a formação de professores: saber o conteúdo, saber as teorias pedagógicas e conhecer o campo de atuação;

✓ Permite desenvolver desde muito cedo uma identidade e uma cultura docente, enriquecendo os laços sociais e afetivos com o campo de atuação docente. Ser professor é trabalhar com seres humanos e, portanto, exige amorosidade e responsabilidade no trabalho realizado;

✓ Constitui uma política de intercambio de saberes entre Universidade e Escola, enriquecendo os olhares de ambas sobre o ensino de Geografia ou de outra área;

✓ Estimula o professor da Educação Básica a inovar em suas práticas e a buscar novos saberes, novas metodologias e novas posturas frente à gestão de sua sala de aula, bem como oxigena as ideias no cotidiano escolar;

✓ Coloca em evidência a necessidade de articular os conhecimentos acadêmicos e escolares na formação de professores de Geografia, de modo especial, demonstrando que a Geografia escolar é muito diferente da Geografia acadêmica. Ela tem suas próprias dinâmicas e preocupações que precisam ser integradas na formação de professores. Ademais, a escola demonstra que não é um espaço de reprodução de conhecimentos, mas sim um espaço de construção de saberes tão importantes quanto as ciências duras e pautadas em rigorosos métodos científicos da Universidade.

Como fragilidades, destaco:

× A concepção de realidade escolar contribuída pelos bolsistas de graduação durante a inserção no PIBID ainda é muito fragmentada e descontextualizada do real cotidiano escolar. Precisa-se intensificar essa vivência para não cairmos em generalizações apresadas e falaciosas sobre quem está na escola e como se desencadeiam seus processos pedagógicos;

× Em alguns casos, o interesse pelo Programa está mais diretamente vinculado à bolsa do que a experiência em si. Isso dificulta um pouco a interação com grupo e faz com que as atividades sejam desenvolvidas como “obrigação” e não como aprendizagem colaborativa e mútua, isto é, entre todos os envolvidos: alunos da Educação Básica, bolsistas da graduação, supervisores, coordenadores de área e institucionais;

× Muitos dos procedimentos associados ao PIBID envolvem um excesso de burocracia na concretização das práticas pedagógicas no contexto da escola, como por exemplo, o transporte para escolas rurais (grande dificuldade do PIBID/Geografia/UFSM em 2018).

× É necessário aprofundar a articulação ensino, pesquisa e extensão dentro do Programa, intensificando a produção de resultados concretos e não apenas de relatos de experiência. Muito se observa em eventos e mesmo em Revistas Científicas que há inúmeras publicações sobre o PIBID, mas várias são pautadas apenas na descrição de atividades pedagógicas que deram certo e não na reflexão sobre as mesmas ou sobre as práticas que não deram certo e que seguramente são existentes em todas as propostas vinculadas ao PIBID. Ressalta-se, contudo, que os relatos de experiência são muito importantes, porém se deve ir além de somente relatar as práticas desenvolvidas para a constituição de um professor-pesquisador em Geografia;

× Por fim, observa-se a burocratização do trabalho interdisciplinar entre muitos subprojetos. Na escola, as áreas trabalham juntas em muitas atividades pedagógicas, seja por exigências externas, seja por desejo dos próprios professores em articular o seu trabalho com as atividades dos colegas. Todavia, parece que entre os subprojetos há certa competitividade entre os grupos pela autoria das propostas o que torna burocrático o desenvolvimento de atividades colaborativas entre diversas áreas do conhecimento ou, por outro lado, não há mais de um subprojeto por escola e há certa resistência ou mesmo dificuldade em desenvolver projetos associados a professores da Educação Básica que não estão vinculados ao PIBID.

Essas pontuações realizadas acima são, como já mencionado, oriundas de observações empíricas e solipcistas, não sendo necessariamente válidas para todos os subprojetos ou mesmo para as diferentes escolas de um mesmo subprojeto. São leituras pessoais influenciadas por uma trajetória pessoal, acadêmica e científica específica. Contudo, permitem levantar hipóteses a serem debatidas frente ao PIBID como forma de potencializar a sua contribuição à formação de professores-pesquisadores em Geografia. Espera-se que o texto contribua com futuros e atuais docentes na articulação de conhecimentos teóricos e práticos sobre o cotidiano escolar e sobre o ensino de Geografia.

3. Considerações finais

A formação de professores-pesquisadores em Geografia está pautada na busca pela articulação da construção de saberes docentes permeados pela construção da cidadania e na interpretação do mundo de modo crítico-reflexivo-autônomo, conduzindo assim os estudantes (e os próprios professores) ao desvelamento da realidade local e global. Formar professores-pesquisadores em Geografia perpassa, então, por auxiliar os futuros docentes-geógrafos e os docentes em atuação (nos diferentes níveis e modalidades de ensino) a desenvolverem

estratégias voltadas a estimular espírito investigativo em si e em seus alunos, produzindo conhecimentos significativos e voltados à formação cidadã dos estudantes de Geografia.

Neste contexto, o PIBID é uma excelente forma de estimular e motivar a formação inicial e continuada de professores de Geografia. Apresenta algumas fragilidades, porém as potencialidades merecem maior destaque, pois são um grande diferencial na carreira docente de qualquer (futuro) professor porque permitem articular todos os elementos necessários a formação de educadores, a construção uma identidade e uma cultura docente e contribuem eficientemente com a necessária articulação teoria prática no processo de ensino-aprendizagem.

4. Referências

Batista, N. L., Cassol, R., Becker, E. L. S. & Rizzatti, M. (2018). Geografia e ensino I: uma experiência de integração universidade-escola na formação de professores de geografia. In: *Geographia Meridionalis*, v. 3, p. 364.

Brasil. (2013). *Portaria GAB nº 096, de 18 de julho de 2013*. Regulamento do Programa Institucional de Bolsa de Iniciação à Docência (Pibid). Disponível em: https://www.capes.gov.br/images/stories/download/legislacao/Portaria_096_18jul13_Aprova_RegulamentoPIBID.pdf. Acessado em 11 de dezembro de 2018.

Brasil. (2018). *Portaria GAB nº 45, de 12 de março de 2018*. Dispõe sobre a concessão de bolsas e o regime de colaboração no Programa de Residência Pedagógica e no Programa Institucional de Bolsa de Iniciação à Docência (Pibid). Disponível em: <http://www.capes.gov.br/images/stories/download/legislacao/01032018-portaria-n-38-de-28-02-2018-residencia-pedagogica.pdf>. Acessado em 11 de dezembro de 2018.

Cavalcanti, L. S. & Souza, V. C. (2014). A formação do professor de Geografia para atuar na educação cidadã. In: *Scripta Nova (Barcelona)*, v. 18, p. 1-17.

Demo, P. (2004). *Educar pela pesquisa*. Campinas: Autores Associados, 2004.

Fagundes, T. B. (2016). Os conceitos de professor pesquisador e professor reflexivo: perspectivas do trabalho docente. In: *Revista Brasileira de Educação*, v. 21, p. 281-298.

Feltrin, T., Batista, N. L. & Becker, E. L. S. (2017). A autoformação docente como território de possibilidade: uma reflexão sobre o espaço escolar. In: *RELACult - Revista Latino-Americana de Estudos em Cultura e Sociedade*, v. 3, p. 563.

Freire, P. (2004). *Pedagogia da Autonomia: Saberes necessários à prática educativa*. Brasil: Paz e Terra.

Martins, R. E. M. W. (2014). O desafio da pesquisa na formação e na prática docente do professor de geografia. In: *Anais do XVII ENDIPE - Encontro Nacional de Didática e Prática de Ensino*. Fortaleza/CE: EdUECE.

Midlej, J. A. & Pereira, M. V. (2016). As Histórias de Vida como Tramas de Fios na Composição da Professoralidade. In: *Revista Brasileira de Pesquisa (Auto)biográfica*, v. 1, p. 551-563.

Nóvoa, A. *O lugar da licenciatura*. (2016a). Entrevista disponível em: <http://forproll.com/o-lugar-da-licenciatura/>. Acessado em dezembro de 2018.

Nóvoa, A. (2016b). Entrevista com Antonio Nóvoa. In: *Revista Nova Escola*. Entrevista disponível em <http://novaescola.org.br/conteudo/179/entrevista-formacao-antonionova>. Acessado em setembro de 2016.

Porcentagem de contribuição de cada autor no manuscrito

Natália Lampert Batista – 100 %