

UNIVERSIDADE FEDERAL DE CAMPINA GRANDE
CENTRO DE FORMAÇÃO DE PROFESSORES
UNIDADE ACADÊMICA DE GEOGRAFIA
CURSO DE LICENCIATURA EM GEOGRAFIA

SABRINA CAMINHA DE ALMEIDA MELO

**A FORMAÇÃO INICIAL E CONTINUADA DOCENTE EM GEOGRAFIA E O PIBID
COMO TERCEIRO ESPAÇO FORMATIVO DO DISCENTE**

CAJAZEIRAS
2022

SABRINA CAMINHA DE ALMEIDA MELO

**A FORMAÇÃO INICIAL E CONTINUADA DOCENTE EM GEOGRAFIA E O PIBID
COMO TERCEIRO ESPAÇO FORMATIVO DO DISCENTE**

Trabalho de Conclusão de Curso apresentado ao curso de Licenciatura em Geografia, da Universidade Federal de Campina Grande, no Centro de Formação de Professores, Campus Cajazeiras com a finalidade de obtenção do título de Graduado no referido curso.

Orientadora: Profa. Dra. Ivanalda Dantas Nóbrega Di Lorenzo

CAJAZEIRAS

2022

FICHA CATALOGRÁFICA

M528f Melo, Sabrina Caminha de Almeida.

A formação inicial e continuada docente em geografia e o PIBID como terceiro espaço formativo do discente / Sabrina Caminha de Almeida

Melo. - Cajazeiras, 2022.

97f.: il.

Bibliografia.

Orientadora: Profa. Dra. Ivanalda Dantas Nóbrega Di Lorenzo.

Monografia (Licenciatura em Geografia) UFCG/CFP, 2022.

1. Formação docente. 2. Espaço formativo. 3. PIBID. 4. Geografia. 5. Formação inicial e continuada. 6. Formação de professores. I. Lorenzo, Ivanalda Dantas Nóbrega Di. II. Universidade Federal de Campina Grande. III. Centro de Formação de Professores. IV. Título.

UFCG/CFP/BS

CDU - 377.8:911

SABRINA CAMINHA DE ALMEIDA MELO

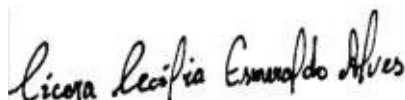
**A FORMAÇÃO INICIAL E CONTINUADA DOCENTE EM GEOGRAFIA E O PIBID
COMO TERCEIRO ESPAÇO FORMATIVO DODISCENTE**

Aprovada em: 29/08/2022

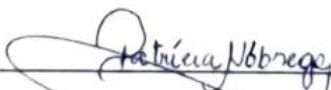
Banca Examinadora



Professora Dra. Ivanalda Dantas Nóbrega Di Lorenzo (CFP/UFCG-Orientadora)



Professora Dra Cícera Cecília Esmeraldo Alves (CFP/UFCG-Examinadora Interna)



Professora Ma Patrícia Brito Souza da Nóbrega (Examinadora Externa)

CAJAZEIRAS

2022

AGRADECIMENTOS

Gratidão a Deus, inicialmente. Creio ser o pilar de força que me sustentou durante todo meu processo formativo, ajudando-me a enfrentar todas as adversidades, dando-me a sabedoria necessária e por me acompanhar e ajudar a concluir essa fase em minha vida. Obrigada, Pai.

Sou imensamente grata aos meus pais, que sempre estiveram comigo, apoiando e incentivando para superar todos os desafios. Geraldo e Shéfora. Cada vitória minha lhes dedico. Vocês me inspiram a ser melhor, a cada dia.

Ao meu esposo Douglas teço meus singelos agradecimentos. Parceiro e amigo, presente em cada fase de minha jornada acadêmica, me apoiando e incentivando. Obrigada por vibrar e acreditar em mim, até quando nem eu acreditava que era capaz.

À minha irmã Samara, que me apoia incondicionalmente e me inspira a ser, a cada dia, uma pessoa e a uma futura profissional com qualidade e compromisso social. Você é minha referência de pessoa, um ser iluminado que todos deveriam conhecer. Você transborda amor e eu tenho muito orgulho do ser que se tornou minha irmã. Obrigada por fazer parte da minha vida.

À minha prima, Érika, que sempre está presente em cada degrau da minha vida. Saiba que eu sou grata a Deus por te ter em minha vida.

Aos companheiros(as) de jornada acadêmica, amigos de sala e da vida, quero deixar registrada a admiração que tenho por cada um. Obrigada por tornar essa jornada mais leve com todos os diálogos, aulas de campo inesquecíveis e por toda a construção de conhecimentos neste decurso. Destaco em especial Macilândia dos Santos Custódio, parceira de PIBID, estágios, publicações e apresentações de eventos; Richard Ferreira que com toda sua dedicação guiava todo o grupo, você será um profissional gigante, Genilson que sempre alegrava nossos momentos, e Gabriel Kaãn que compôs nosso quinteto por muito tempo. Guardarei comigo todas as nossas lembranças.

Ao Programa Institucional de Bolsa de Iniciação à Docência (PIBID), que possibilitou minha participação no programa como Bolsista de ID- Iniciação à Docência, sendo capaz de vivenciar todas essas experiências Universidade-Escola-PIBID.

À orientadora deste trabalho, Professora Dra Ivanalda Dantas Nóbrega Di Lorenzo, que desde o início do curso me apoia, incentiva e me inspira pela sua força e garra de ser. Sou extremamente grata por poder ter alguém que sempre me apoiou em todo o processo formativo e fez essa etapa tão marcante e, por um tempo exaustivo, se tornar uma busca prazerosa e

significativa. Obrigada pelas conversas, pelos conselhos e por cada vez que, sem pretender me ensinou sobre sensibilidade, amor e cuidado.

As professoras da minha Banca, Prof.^a Dra. Ivanalda Dantas Nóbrega Di Lorenzo, Orientadora, Prof.^a Dra. Cícera Cecília Esmeraldo Alves e Prof.^a Me Patrícia Brito Souza da Nóbrega as quais aceitaram o convite para fazer parte desse momento, meu muito obrigada.

RESUMO

A formação de professores vem sendo instrumento de discussões e de constantes reformulações no ordenamento educacional no Brasil. Neste trabalho busca-se investigar na formação inicial docente em Geografia do Centro de Formação de Professores, da Universidade Federal de Campina Grande se o Programa de Bolsa de Iniciação à Docência – PIBID se constitui como terceiro espaço formativo e sua relevância no processo formação ‘dodiscente’. A construção da pesquisa se dará por meio de uma abordagem quantitativa e qualitativa, fundamentando-se na aquisição de dados obtidos a partir do endereçamento dos questionários para os participantes dos três editais que intercorreu no CFP/UFCG via e-mails pelo Google forms, sendo os sujeitos da pesquisa 38 Ex-bolsistas de ID (egressos do PIBID) e voluntários de ID, 05 Supervisores, 01 Colaborador na Coordenação de Área e 02 Coordenadores de Área, a fim de obter os significados atribuídos ao PIBID pelos licenciandos bolsistas e seus reflexos na formação da identidade profissional docente, como também os reflexos do programa no Curso de Licenciatura em Geografia e nas escolas parceiras, na qual o recorte temporal da pesquisa envolve os períodos de 2013 a 2022, sendo a pesquisa realizada durante o período 2021.2, do calendário acadêmico da UFCG. Após o recebimento das informações foi realizada a verificação dos dados e a produção de gráficos, tabelas e reprodução textual. Com apoio metodológico para discutir sobre a formação de professores no Brasil foi-se utilizado Ribeiro e Renner (1993), Azanha (1998), Cunha (2013), Saviani (1991) Canário (1998), Assis; Coriolano; Silva (2022), Pessoa (2022), Vasconcelos; Lustosa (2022), Freire (1996), (Di Lorenzo (2019). para retratar sobre os espaços formativos no contexto da formação de professores em Geografia partimos de autores como Santos (2006), Zeichner (2010), Tardif (2002), Pimenta (2012), Santos (2006), Garcia (1999), Freire (2011), Nóvoa (2017) Cavalcanti (2012), a sistematização das informações de pesquisa se apoiou em autores como Alves, Bezerra, Araújo (2019), Lima (2013), Santos (2014a), Freire (1996, 2011), Almeida (2020). Foi possível por meio das pesquisas realizadas a concretização da investigação, uma vez que o programa PIBID se estabelece como um espaço híbrido, aprimorando a aprendizagem dos futuros professores criando conexões entre a Universidade e as escolas altamente relevante no processo formativo dodiscente.

Palavras-chave: Espaço formativo, PIBID, formação inicial e continuada docente, Ensino de Geografia.

ABSTRACT

Keywords: Teacher training has been an instrument for discussions and constant reformulations in the educational system in Brazil. In this work, we seek to investigate in the initial teacher training in Geography at the Teacher Training Center, from Federal University of Campina Grande whether the Teaching Initiation Scholarship Program, constitutes a third formative space and its relevance in the 'do-student' training process. The construction of the research will take place through a quantitative and qualitative approach, based on the acquisition of data obtained from the addressing of the questionnaires to the participants of the three public notices that intervened in the CFP/UFCG via e-mails through Google forms, being the research subjects 38 former ID scholarship holders (PIBID graduates) and ID volunteers, 05 Supervisors, 01 Area Coordination Collaborator and 02 Area Coordinators, in order to obtain the meanings attributed to PIBID by the scholarship holders and their reflexes in the formation of the teaching professional identity, as well as the reflexes of the program in the Degree Course in Geography and in partner schools, in which the time frame of the research involves the periods from 2013 to 2022, being the research carried out during the period 2021.2, of the calendar UFCG academic. After receiving the information, data verification and the production of graphs, tables and textual reproduction were performed. With methodological support to discuss teacher training in Brazil, Ribeiro and Renner (1993), Azanha (1998), Cunha (2013), Saviani (1991) Canário (1998), Assis were used; Coriolanus; Silva (2022), Pessoa (2022), Vasconcelos; Lustosa (2022), Freire (1996), (Di Lorenzo (2019). To portray training spaces in the context of teacher education in Geography, we start with authors such as Santos (2006), Zeichner (2010), Tardif (2002), Pimenta (2012), Santos (2006), Garcia (1999), Freire (2011), Nóvoa (2017) Cavalcanti (2012), The systematization of research information was supported by authors such as Alves, Bezerra, Araújo (2019), Lima (2013), Santos (2014a), Freire (1996, 2011), Almeida (2020). It was possible through the research carried out to carry out the investigation, since the PIBID program establishes itself as a hybrid space, improving the learning of students. future teachers creating connections between the University and the schools highly relevant in the formative process of the student.

Keywords: Training space, PIBID, initial and continuing teacher training, Geography Teaching.

LISTA DE ABREVIATURAS E SIGLAS

- BNC**- Base Nacional Curricular
- BNCC**- Base Nacional Comum Curricular
- BNC-Formação**- Base Nacional Comum para a Formação
- CAPES**- Coordenação de Aperfeiçoamento de Pessoal de Nível Superior
- CFP**- Centro de Formação de Professores
- CNE**- Conselho Nacional de Educação
- DCN**- Diretrizes Curriculares Nacionais
- ECI**- Escola Cidadã Integral
- ECIT**- Escola Cidadã Integral Técnica
- EJA**- Educação de Jovens e Adultos
- ENADE** -Exame Nacional de Desempenho dos Estudantes
- FNDE**- Fundo Nacional de Desenvolvimento da Educação
- ID**- Iniciação à Docência
- IES**- Instituições de Ensino Superior
- LABOGEO**- Laboratório de Geografia Física
- LACARGEO**- Laboratório de Cartografia e Geoprocessamento
- LAPEG**- Laboratório de Pesquisa e Ensino em Geografia
- LDB**- Lei de Diretrizes e Bases da Educação
- LDBEN**- Lei de Diretrizes e Bases da Educação Nacional
- LEG**- Laboratório de Estudos Geográficos
- MEC**- Ministério da Educação
- PCCR**- Planos de Cargos, Carreiras e Remuneração
- PCN**- Parâmetros Curriculares Nacionais
- PIBID**- Programa Institucional de Bolsas de Iniciação Científica
- PPC**- Projeto Pedagógico de Curso
- RP**- Residência Pedagógica
- RCNEI**- Referencial Curricular Nacional para a Educação Infantil

UAE- Unidade Acadêmica de Educação

UAL- Unidade Acadêmica de Letras

UACS- Unidade Acadêmica de Ciências Sociais

UEPB- Universidade Estadual da Paraíba

UFCG- Universidade Federal de Campina Grande

UFPB- Universidade Federal da Paraíba

UNAGEO- Unidade Acadêmica de Geografia

UNESCO- Organização das Nações Unidas para a Educação, a Ciência e a Cultura

SAEB- Sistema de Avaliação da Educação

SESU- Secretaria de Educação Superior

LISTA DE FIGURAS

Figura 01– Mapa de Localização do Município de Cajazeiras-Paraíba, Brasil.	27
Figura 02- Relações Hierárquicas Funcionais e de Autoridade no PIBID	49

LISTA DE GRÁFICOS

Gráfico 1- Projeto PIBID Geografia – UFCG- Campus Cajazeiras.....	57
Gráfico 2- Percentual de Participantes por Edital 2013, 2018, 2020, Subprojeto Geografia CFP/UFCG.	58
Gráfico 3: Fase da Formação Acadêmica dos Educandos Bolsistas de ID ou egressos Entrevistados na Pesquisa.....	58
Gráfico 4: Situação dos Educandos ou egressos Entrevistados quanto a Atuação Profissional.	59
Gráfico 5: Tempo de Exercício no Magistério por parte dos Egressos do PIBID.....	60
Gráfico 6: Significados atribuídos pelos Coordenadores de Área e Colaborador ao PIBID na identidade profissional docente.	63
Gráfico 7: Edital de participação dos coordenadores/colaboradores.....	64
Gráfico 8: Nível de relevância do PIBID para a formação docente segundo os Bolsistas de ID ou Egressos do PIBID (2022).	67
Gráfico 9: Contribuição do PIBID para a Permanência na carreira do Magistério.	69
Gráfico 10: Aproximação entre a Educação Superior e as Escolas de Educação.	70
Gráfico 11: Contribuições para Formação Pessoal/Profissional dos Coordenadores e Colaboradores.....	71
Gráfico 12: Desenvolvimento Acadêmico das Turmas na Pós-Participação no PIBID.....	72
Gráfico 13: Participação dos Supervisores nos Editais do PIBID.....	75
Gráfico 14: Contribuição dos Bolsistas de ID nas aulas na Educação Básica.	77
Gráfico 15: Mudanças no desenvolvimento das turmas.....	78
Gráfico 16: Contribuição para formação dos Supervisores.....	79
Gráfico 17: Reflexos do PIBID nas escolas parceiras.....	81
Gráfico 18: Reflexos do PIBID para o curso de Geografia CFP/UFCG.....	81

LISTA DE QUADROS

Quadro 01 - Números de Instituições de Ensino Superior, cursos, matrículas e docentes entre 1995-2015, por categoria administrativa.....	38
Quadro 02 – Número de matrículas na Educação Superior brasileira entre 1964-1994, por categoria administrativa.....	40

LISTA DE APÊNDICE

APÊNDICE A: Questionário com os bolsistas e voluntários de Iniciação à Docência (ID)....	93
APÊNDICE B - Roteiro de questionário com os Professores Supervisores	95
APÊNDICE C – Roteiro de questionário com os Coordenadores e Colaboradores de área	96

SUMÁRIO

1. INTRODUÇÃO	16
2. A FORMAÇÃO DE PROFESSORES NO BRASIL	21
2.1 Um Diagnóstico Geral da Formação de Professores no Brasil	21
2.2. A Formação de Professores no Ensino de Geografia.....	24
2.3 A Formação de Professores nos Cursos de Licenciatura em Geografia na UFCG, Campus Cajazeiras	26
3. ESPAÇOS FORMATIVOS NO CONTEXTO DA FORMAÇÃO INICIAL E CONTINUIDADE DOCENTE EM GEOGRAFIA	32
3.1. Leituras Acerca dos Espaços Formativos na Formação de Professores.....	32
3.2. A Universidade como Espaço Formativo.....	37
3.3. A Escola na Educação Básica como Espaço Formativo	42
3.4. O Programa Institucional de Bolsa de Iniciação à Docência - PIBID como Terceiro Espaço Formativo.....	45
4. O PROGRAMA INSTITUCIONAL DE BOLSA DE INICIAÇÃO À DOCÊNCIA - PIBID E O SUBPROJETO GEOGRAFIA NA UFCG	57
4.1. Os Significados Atribuídos ao Pibid pelos Licenciandos Bolsistas e seus Reflexos na Formação da Identidade Profissional Docente	57
4.2. Reflexos do PIBID nos Cursos de Licenciatura em Geografia do CFP/UFCG	64
4.3. Reflexos do PIBID nas Escolas Parceiras	74
CONSIDERAÇÕES FINAIS	84
REFERÊNCIAS	86
APÊNDICES	92

1. INTRODUÇÃO

Pensar a educação nos remete a desenvolver discussões referentes à imprescindibilidade de ponderar a formação inicial e continuada docente em uma perspectiva transformadora, particularmente pela necessidade de edificar um profissional capacitado para se introduzir nas realidades escolares com motivação, profissionalismo e disposição para lidar com educação humanizadora, mas também com as adversidades existentes.

Uma vertente que necessita ser analisada refere-se à fragilidade na relação entre as instituições formadoras e as escolas de Educação Básica, ambiente do futuro exercício profissional dos licenciandos quando estiverem professores. Será possível se tornar um educador habilitado diante de todas as mudanças no processo de ensino-aprendizagem sem ter contato nem conhecimentos prévios dos saberes produzidos no campo de atuação? Educar exige exercício pleno da práxis envolvendo conhecimentos teóricos e práticos, pois que se exige da escola e da universidade a necessidade de vivência, percepção e concepção do espaço geográfico que permeia esses dois ambientes, pois ambos incluem a vida dos sujeitos, esta que acontece no entorno desses espaços.

Como ler o espaço dos sujeitos e entender as relações que nele existem, as quais devem necessariamente ser incluídas no planejamento da formação humana e como a universidade pode e deve se apropriar das leituras de mundos dos sujeitos da escola na formação no âmbito das licenciaturas? Nesse sentido foi criado o Programa Institucional de Bolsa de Iniciação à Docência (PIBID), iniciado no ano de 2006, nas Instituições Federais de Ensino e, considerado como política de Estado no ano de 2009, com o intuito de fortalecer a formação de professores em todo o país, por meio do Decreto nº 6755 de 29 de janeiro de 2009 (BRASIL, 2009) tendo se consolidado por meio da Portaria Normativa nº 38, de 12 de dezembro de 2007, da Coordenação de Aperfeiçoamento de Pessoal de Nível Superior CAPES (BRASIL, 2007) e da ação conjunta entre Ministério da Educação (MEC), sua Secretaria de Educação Superior (SESU) e do Fundo Nacional de Desenvolvimento da Educação (FNDE).

O PIBID é respaldado pelas leis Lei nº 9.394/1996 (BRASIL: 1996), Lei nº 12.796/2013 (BRASIL: 2013) e, aprovado pelo Decreto nº 7.219/2010 (BRASIL: 2010), que surge como estratégia política para além de outros objetivos, de valorização do magistério, qualificação do profissional docente e inserção dos licenciandos na realidade escolar desde o processo de formação inicial.

Coordenado pela Diretoria de Educação Básica Presencial da Capes o PIBID desponta como um dos mais relevantes programas na formação inicial e continuada docente. A maior

permanência e o adiantamento da presença na escola por parte dos licenciandos pressupõe a possibilidade de melhor formação, e as pesquisas demonstram isso, além de se constituir como incentivo à formação inicial. Igualmente, colabora com a formação continuada docente na Educação Básica e, simultaneamente promove transformação das atividades nas escolas públicas gerando engajamento e adaptação dos licenciandos com o exercício do magistério.

A intrínseca relação universidade escola necessária a formação licencianda tem apresentado para além desses espaços a abertura de outro espaço de formação, o qual propicia e requalifica essa relação, a formação e contribui para ampliar o raio de alcance do que significam os sentidos de educar, de escola e de formação humana, pois ensinar implica no ato não de ensinar, mas de aprender e essas aprendizagens são coletivas produzidas entre docentes e discentes numa condição de interdependência, daí a expressão ‘dodiscente’ (FREIRE: 1996), e estas exigem os conhecimentos nos quais se pautam os documentos oficiais da educação nacional, assim como a leitura de mundo dos sujeitos.

Partindo desse pressuposto, a temática deste trabalho consiste numa reflexão sobre o PIBID como terceiro espaço formativo e sua importância para a formação inicial e continuada ‘dodiscente’ em Geografia, cujo objeto de estudos se remete ao PIBID, Subprojeto de Geografia do curso de Licenciatura em Geografia, Unidade Acadêmica de Geografia (UNAGEO), Centro de Formação de Professores (CFP), Universidade Federal de Campina Grande (UFCG), Campus Cajazeiras, situado na cidade de Cajazeiras, Região Imediata de Sousa-Cajazeiras, estado da Paraíba.

O recorte temporal da pesquisa envolve os períodos de 2013 a 2022, sendo a pesquisa realizada durante o período 2021.2, do calendário acadêmico da UFCG. Os sujeitos da pesquisa são constituídos pelos participantes dos três editais, sendo: Em 2013, o edital N° 061/2013 do PIBID- Programa Institucional de Bolsa de Iniciação à Docência (CAPES, 2013), vigente de 2014-2018 disponibilizou para a UNAGEO a participação de quatorze vagas de Bolsista de Iniciação a Docência (ID), dois Supervisores e um Coordenador de Área.

Em 2018, o edital N° 37/2018 do PIBID (CAPES, 2018), vigente de 2018-2020, disponibilizou para a UNAGEO a participação de doze vagas de Bolsistas de Iniciação à Docência (ID), contando como apoio de um Supervisor Bolsista, um Supervisor Voluntário, um Coordenador de Área e um Colaborador.

Em 2020, o edital N° 02/2020 do PIBID (CAPES, 2020), vigente de 2020 a 2022 disponibilizou para a UNAGEO a participação de 08 vagas de Bolsistas de Iniciação à Docência (ID), 02 vagas voluntárias (ID), contando como apoio de um Supervisor Bolsista, um Coordenador de Área.

A motivação deste estudo advém da participação da pesquisadora como Bolsista de Iniciação à Docência (ID), no edital de 2018, despertando para a realização da contextualização do Programa na formação docente em Geografia, no CFP/UFCG, assim como apresentar a importância do Programa como terceiro espaço formativo. Sua relevância justifica nossa pesquisa apresentada neste trabalho monográfico, acreditando que os resultados obtidos serão significativos para a sociedade, pressupondo as inúmeras contribuições do PIBID como espaço formativo para a formação docente.

O PIBID tem por intuito a condução da formação inicial docente, contribuindo para o aperfeiçoamento da formação de docentes em nível superior e, para a melhoria de qualidade da Educação Básica pública brasileira. Sua criação gera a possibilidade de ampliação da relação universidade-escola, melhoria da qualificação inicial e continuada docente e, da formação na Educação Básica.

A pesquisa tem como objetivo geral investigar na formação inicial docente em Geografia do CFP/UFCG se o PIBID se constitui como terceiro espaço formativo e qual a sua relevância no processo de formação ‘docente’. Do objetivo geral decorrem os seguintes objetivos específicos:

- Refletir acerca da formação de professores no Brasil;
- Caracterizar os espaços formativos no contexto da formação de professores em Geografia e sua importância na formação docente;
- Compreender o Programa Institucional de Bolsa de Iniciação à Docência (PIBID), Subprojeto Geografia na formação inicial e continuada docente.

Para o atendimento desses objetivos desenvolvemos pesquisa bibliográfica, onde para tratar sobre a formação de professores no Brasil foi-se utilizado como base Ribeiro e Renner (1993), Azanha (1998), Canário (1998), Assis; Coriolano; Silva (2022), Pessoa (2022), Vasconcelos; Lustosa (2022), Freire (1996), (Di Lorenzo (2019). Para retratar sobre os espaços formativos no contexto da formação de professores em Geografia partimos de autores como Santos (2006), Zeichner (2010), Tardif (2002), Pimenta (2012), Cavalcanti (2012), A sistematização das informações de pesquisa se apoiou em autores como Alves, Bezerra, Araújo (2019), Lima (2013), Ribeiro; Silva et, al (2020), Arroyo (2013), Almeida (2020). Também foi realizado uma pesquisa documental, analisando os editais do Programa que intercorreu no CFP, edital N° 061/2013, o edital N° 37/2018 e o edital N° 02/2020, o PPC do curso de Geografia e a pesquisa de campo com metodologia capaz de atender a realidade investigada.

Segundo Prodanov e Freitas (2013) a importância da metodologia científica para os estudos nas instituições de Ensino Superior, consiste em aprofundar técnicas de pesquisa que

direcione o estudante pesquisador, na busca de soluções de problemas, ou questões que tem despertado inquietações na sociedade. Os autores afirmam (*ib. id.*, p. 14), que “[...] a metodologia, em um nível aplicado, examina, descreve e avalia métodos e técnicas de pesquisa que possibilitam a coleta e o processamento de informações, visando ao encaminhamento e à resolução de problemas e/ou questões de investigação”.

Logo, entende-se que a função da metodologia tem sido nortear na busca de respostas para a problematização e investigação, a fim de se obter resultados, e respostas para inúmeras indagações, que surgem durante os estudos.

Para a realização da pesquisa o trabalho foi desenvolvido com o apoio dos bolsistas e voluntários ID do PIBID, Supervisores e Coordenadores da área, que auxiliaram no diagnóstico do projeto a fim de uma discussão acerca da eficiência do projeto. A construção da pesquisa ocorreu por meio de uma abordagem quantitativa e qualitativa, fundamentando-se na aquisição de dados obtidos a partir de questionários sendo eles sobre as intervenções do subprojeto na vida dos bolsistas e voluntários ID com os 38 Ex-bolsistas de ID (egressos do PIBID) e voluntários de ID (Apêndice A), totalizando 12 questões; Outro sobre os reflexos do PIBID no curso de Licenciatura em Geografia do CFP/UFCG, sendo direcionada a 01 Colaborador na Coordenação de Área e 02 Coordenadores de Área (Apêndice C), totalizando 22 questões e por fim o terceiro questionário para constatar os reflexos do PIBID nas escolas parceiras direcionados aos 05 Supervisores (Apêndice B) totalizando 16 questões. Logo após a construção, foi realizado o endereçamento dos questionários para os discentes, supervisores, coordenadores e colaboradores participantes dos três editais que intercorreu no CFP/UFCG via e-mails.

As questões se referiam, dentre outras coisas, sobre características dos alunos, a notoriedade do projeto PIBID e concepções futuras na carreira docente. Algumas concepções sobre o programa, como o mesmo contribuiu para os cursos de formação docente e que leitura podemos fazer da Universidade como um espaço formativo. E tentou-se buscar através da pesquisa características acadêmicas dos supervisores, a realização de especulação sobre benefícios do projeto PIBID para as escolas e a constituição da escola como um espaço formativo.

De acordo com Gil, (2002, p. 1014). [...] “Por questionário entende-se um conjunto de questões que são respondidas por escrito pelo pesquisado”. Ainda seguindo a linha do autor Gil, (2002, p.116) destaca que: “A elaboração de um questionário consiste basicamente em traduzir os objetivos específicos da pesquisa em itens bem redigidos”.

Prodanov e Freitas (2013, p. 70) ressalta que a pesquisa qualitativa “considera que há uma relação dinâmica entre o mundo real e o sujeito, isto é, um vínculo indissociável entre o mundo objetivo e a subjetividade do sujeito que não pode ser traduzido em números”.

As informações de pesquisa serão sistematizadas em gráficos, tabelas e quadros, além de levantamento bibliográfico, documental e pesquisa de campo. A pesquisa documental envolve a busca por teses, dissertações e Trabalhos de Conclusão de Curso (TCC), estes últimos produzidos nos Cursos de Licenciatura em Geografia do CFP/UFCG, além de Projeto inicial do edital N° 37/2018 e relatório final do PIBID edital N° 061/2013, no curso de Geografia.

Também serão investigados o blog do PIBID Geografia do CFP-UFCG ¹, relatórios individuais dos participantes, acervo fotográfico do PIBID, dentre outros documentos que possam servir de colaboração na pesquisa.

O trabalho divide-se em cinco capítulos. No primeiro capítulo é realizada uma introdução sobre a importância da pesquisa, bem como uma caracterização da área de estudo, do lugar da pesquisa e do objeto de análise. No segundo, busca-se uma compreensão acerca da formação de professores no Brasil, bem como no ensino de Geografia e nos cursos de Licenciatura em Geografia na UFCG, Campus Cajazeiras. No terceiro capítulo é produzida uma apresentação sobre o conceito de espaço e a leitura desses no âmbito da formação licencianda e na formação docente. Por fim, no quarto capítulo será discutido o PIBID, Subprojeto Geografia na formação inicial e continuada docente com ênfase em três seguimentos: Os significados atribuídos ao PIBID pelos licenciandos bolsistas; reflexos do PIBID nas escolas parceiras e, os reflexos do PIBID nos cursos de licenciatura em Geografia do CFP/UFCG. Por fim, no quinto capítulo será apresentado as considerações finais do trabalho.

¹ Blog do PIBID Geografia- CFP/UFCG: <http://pibidgeografiacajazeiras.blogspot.com>

2. A FORMAÇÃO DE PROFESSORES NO BRASIL

Neste capítulo será contextualizada a conjuntura relevante acerca da formação de professores no Brasil. A discussão aqui delineada ajudará a formar o referencial teórico da pesquisa e parte-se da premissa de que a educação brasileira vem, ao longo do tempo sofrendo duras críticas quanto ao descontentamento em relação ao cumprimento do seu papel. Essas acusações afetam primordialmente a escola e o professor, este responsável pelas aprendizagens de crianças, jovens, adultos e idosos.

2.1 Um Diagnóstico Geral da Formação de Professores no Brasil

A formação de professores vem sendo instrumentos de discussões e de demasiadas reformulações no Brasil. Azanha (1998) afirma que dentre os inúmeros problemas que a educação perpassa e necessita ser resolvida, nenhuma sobrepõe a da formação de professores, pois a qualidade de ensino é indissociável do processo formativo.

Para discutirmos sobre o conceito de formação de professores é necessário que compreendamos o contexto da prática de formação e o papel do professor na sociedade. Analisando com mais intensidade, é perceptível a constituição de dois espaços formais de desenvolvimento profissional dos professores: o da formação inicial e o da formação continuada. Cunha (2013, p. 612), afirma que

Por formação inicial entendem-se os processos institucionais de formação de uma profissão que geram a licença para o seu exercício e o seu reconhecimento legal e público. Os cursos de licenciatura, segundo a legislação brasileira, são os responsáveis pela formação inicial de professores para atuação nos níveis fundamental e médio e devem corresponder ao que a legislação propõe em relação aos seus objetivos, formatos e duração.

O autor (idem) também apresenta considerações sobre a formação continuada, na qual esse espaço

refere-se a iniciativas instituídas no período que acompanha o tempo profissional dos professores. Pode ter formatos e duração diferenciados, assumindo a perspectiva da formação como processo. Tanto pode ter origem na iniciativa dos interessados como pode inserir-se em programas institucionais. Nesse caso, os sistemas de ensino, as universidades e as escolas são as principais agências mobilizadoras dessa formação.

O intuito nesse texto no qual tratamos sobre o PIBID como terceiro espaço formativo traz a discussão e reflexão acerca da formação inicial e continuada docente, o que exige um

exercício acerca de se pensar o espaço dessas formações considerando o tempo histórico que as caracterizam e constroem, considerando um aparato institucional necessário a sua legalização e execução.

Buscando estabelecer ligação entre o período histórico e a legislação educacional em vigor (RIBEIRO e RENNER, 1993) apresentam os aspectos mais importantes da história da educação no Brasil do período Colonial. Fazendo um panorama, no período Colonial não necessitava de pessoas letradas, mas sim de uma massa iletrada e submissa. Neste contexto, só mesmo uma educação humanística voltada para o espiritual poderia ser inserida.

No período Colonial a Educação Superior era exclusiva para os filhos dos aristocratas que pretendessem ingressar na classe sacerdotal. Os demais estudariam na Europa, Universidade de Coimbra, esses seriam os futuros letrados que retornariam ao Brasil para administrá-lo.

Fazendo um recorte temporal, na primeira metade do século XVIII Portugal era conduzido pelo marques de Pombal, onde fez uma série de reformas educacionais que reverberaram no Brasil, dentre elas: a- tirou o poder educacional da igreja e colocou nas mãos do Estado; b- o ensino não é para buscar fiéis ou adomar indígenas, mas para um ensino pelo e para o Estado. No ano de 1834 houve uma descentralização, onde as províncias tornaram-se responsáveis pelo ensino primário e médio e o poder central pelo ensino superior. Com a falta de recursos e o falho sistema de arrecadação tributária para fins educacionais as províncias ficaram impossibilitadas de cumprir o seu papel, abrindo espaço para as instituições particulares, favorecendo a alta seletividade e o elitismo educacional. A elite, com o poder nas mãos matriculava seus filhos para que atingissem o nível superior, para serem futuros administradores do País (RIBEIRO e RENNER, 1993).

Na década de 1920 houve o declínio das oligarquias e a ascensão da classe burguesa, surgindo um movimento da Escola Nova que defende: o ensino leigo; universal; gratuito; obrigatório; e a reorganização do sistema escolar. A esquematização escolar ficou dividida em três níveis: Escola Primária; Ensino Médio e a organização universitária (RIBEIRO e RENNER, 1993).

Pensando sobre o movimento da Escola Nova, (MANACORDA, 1992, p.305) aborda que:

Na escola “novas” a espontaneidade, o jogo e o trabalho são elementos educativos sempre presentes: é por isso que depois foram chamadas de ativas. São frequentemente escolas nos campos, bosques equipados com instrumentos de laboratórios, baseada no autogoverno e na cooperação, onde se procura o máximo respeitar e estimular a personalidade da criança

O autor ressalta a escola não mais como instituição específica da educação, mas sim, como instituição indispensável e lugar de vida das crianças e adolescentes para que possamos continuar na luta em defesa de uma educação voltada ao pleno desenvolvimento e humanização dos seres humanos.

A formação de docentes para o magistério dos anos iniciais em cursos específicos foi proposta no final do século XIX com a criação das Escolas Normais. A primeira Escola Normal do Brasil teve sua instalação no ano de 1835, com a lei de criação de nº 10 de 4 de abril de 1835, sendo sua fundação na província de Niterói, no estado do Rio de Janeiro, por Joaquim José Rodrigues Torres, tendo por finalidade “habilitarem as pessoas, que se destinarem ao magistério de instrução primária, e os Professores atualmente existentes” (DECRETO nº. 10/1835).

Com o decreto Nº 8.025, de 16 de março de 1891 (BRASIL: 1891)

“Art. 1º A Escola Normal tem por fim preparar professores primários do 1º e do 2º Graus: o ensino nela distribuído será gratuito, destinado a ambos os sexos, e compreenderá dois cursos - o de ciências e letras, e o de artes”.

Com a publicação da Lei n. 9.394/96 (BRASIL: 1996), da Lei de Diretrizes e Bases da Educação Nacional (LDBEN), modificações são recomendadas tanto para as instituições formadoras como para os cursos de formação de professores, dispondo de um período de transição para sua inserção e concretização. Segundo Assis; Coriolano e Silva (2022, p. 109),

os dispositivos desta LDB apontam para a valorização da formação profissional docente nas universidades e para elaboração de propostas curriculares mais orgânicas que rompesses com as dicotomias teoria-prática, ensino-pesquisa, licenciatura-bacharelado.

Também tivemos algumas reformas como os PCN- Parâmetros Curriculares Nacionais em 1997 (BRASIL: 1997), e as DCN- Diretrizes Curriculares Nacionais (BRASIL:2002) que foram precursoras de mudanças estruturantes nos cursos de licenciaturas do País que passam a ser aprovadas pelo Conselho Nacional de Educação (CNE).

No Censo da Educação Superior 2020 foi constatado que 195 instituições oferecem o curso de formação de professor de Geografia no Brasil, sendo 104 instituições públicas e 91 instituições privadas. Das 104 instituições públicas se fazem presentes o quantitativo de 224 cursos e na instituição privada 108 cursos. Fazendo um recorte para o Estado da Paraíba 23 Instituições oferecem o curso de formação de professores de Geografia, sendo 3 Instituições públicas e 20 privadas. O curso se faz presentes nas instituições públicas UEPB - Universidade

Estadual da Paraíba, Campus Campina Grande; UFPB-Universidade Federal da Paraíba, Campus João Pessoa; UFCG- Universidade Federal de Campina Grande, Campus Campina Grande e Cajazeiras. A nossa Unidade acadêmica de Geografia é pertencente a UFCG/CFP, Campus Cajazeiras (BRASIL, 2020).

Reitero que os cursos de licenciatura baseados na legislação em vigor propõem formar docentes para todos os níveis de ensino e da educação, sendo elas a Educação Básica, o Ensino Fundamental e Ensino Médio, Ensino Profissionalizante, a Educação de Jovens e Adultos (EJA).

O Brasil vive atualmente uma série de reformas institucionais que representam segundo Fonsêca (2022) uma mudança drástica na direção das políticas para a formação de professores com a aprovação pelo CNE, na resolução nº 2/2019 (BRASIL: 2019) que instituiu a chamada Base Nacional Comum para a Formação (BNC-Formação). Juntamente com a implementação da BNC-Formação vivemos retrocessos no campo das políticas sociais, que ocasionam a perda de direitos e, no ataque a ideia de educação e de universidade para todos no sentido da universalização do ensino nos seguimentos de acesso, permanência e sucesso (SAVIANI: 1991). Conforme Fonsêca (2022, p. 22), são algumas iniciativas da proposta da BNC-Formação “o domínio de procedimentos e do desempenho técnicos, onde o utilitarismo, o aplicacionismo e o imediatismo constituem a lógica e, o fundamento, orientados do trabalho educativo”.

Tais reformas educacionais legitimam a flexibilidade, adaptação, o empreendedorismo, pautados em viés ideológico de base neoliberal, com objetivo central de mitigação da participação e responsabilização do Estado, bem como o incentivo a privatização dos serviços básicos da população e, com isso, a ampliação da precarização dos direitos humanos, em especial destaque para a educação, o ensino de disciplinas como a Geografia, dentre outras e, a precarização da formação inicial e continuada docente.

Diante desse conjunto de fatores e processos que vivemos no Brasil, reforçamos a necessidade de discutir a formação inicial e continuada de professores e, nesta, o entendimento dos espaços formativos que a compõe. Esse debate visa à melhoria da qualidade da formação inicial e continuada docente voltada a maior qualificação dos serviços educacionais e da formação humana, especialmente se considerarmos a formação e o ensino de Geografia com ênfase no entendimento do seu objeto pelos sujeitos da escola: o espaço geográfico.

2.2. A Formação de Professores no Ensino de Geografia

A formação de professores que aqui trazemos para reflexão tem como eixo central um ensino articulado com a pesquisa que possibilita o formando abstrair, experimentar, compreender e atuar em determinada circunstância. Os cursos de formação docente estão alicerçados na concepção de conhecimentos que principiam na realidade na/para a qual os educandos aprendem: a Educação Básica, pois segundo Pessoa (2022: p.140) é indispensável “refletir sobre a formação desse profissional é fundamental para que possamos saber o que se espera do futuro professor de Geografia”.

É de conhecimento que com a chegada da pandemia do COVID-19 perpassamos por muitas mudanças no nosso estilo de vida e no processo educativo não foi diferente. Todos os profissionais que compõem o espaço escolar e os alunos tiveram que se readaptar ao processo, aprender como lidar com as novas situações e desafios postos no cotidiano. As práticas pedagógicas tiveram que ser repensadas e todas as mudanças juntamente com as mudanças nas políticas educacionais impõem as escolas e, por conseguinte, aos docentes a estarem sempre pesquisando e aprendendo para estarem aptos ao exercício de sua profissão com responsabilidade e conhecimento formativo.

Reconhecer a existência de saberes que se constroem na escola remete-nos a percepção da necessidade de vinculação entre os dois espaços de atuação e formação docente: a universidade e a escola. Esses dois grupos são distintos, com tarefas e responsabilidades distintas, porém com o mesmo objetivo: ensinar e aprender.

Precisamos compreender que se houver uma conexão positiva entre ambas as instituições vai transformar a atuação dos professores do Ensino Superior e da Educação Básica, pois os formandos terão um contato em maior permanência e mais possibilidades e conhecer e atuar na realidade na qual irão exercer a profissão. Na formação inicial os discentes têm os estágios supervisionados como oportunidade de conviver com o espaço escolar a partir da segunda metade do curso, sendo estes, por vezes, os primeiros ou, o único contato. O fracionamento entre as aprendizagens acadêmicas na concepção disciplinar e a noção da prática descolada da teoria gera prejuízos na aprendizagem dos alunos, tendo em vista que eles ficam bastante limitados e não conseguem ter um contato contínuo, assim como dificulta o entendimento da noção de práxis e da convivência entre a teoria e a prática como elementos indissociáveis, portanto presentes em todos os espaços da vida.

A fragmentação no conhecimento promove distanciamentos, alienação e o entendimento do real funcionamento da organicidade da escola, o que pode deixar entrever que há distanciamentos entre o que se ensina na universidade e o que se realiza na escola. Segundo Pessoa (2022, p. 153), “não é de se estranhar que os docentes em início de carreira percebam

que a formação superior em muitos momentos, não lhes proporcionam contribuições significativas para o exercício da atividade profissional”.

Já na formação continuada docente, há fragilidades por parte das políticas públicas voltadas ao setor, assim como desvalorização do magistério e, da carreira de Planos de Cargos, Carreiras e Remuneração (PCCR) docentes forçando a muitos docentes a extensas cargas horárias, fragilizando de tal modo a ação docente. Estamos distantes de conseguir um nível satisfatório no nosso conjunto educacional no Brasil, porém destacamos a criação do programa PIBID, o qual se insere No Ensino Superior e na Educação Básica contribuindo na formação inicial e continuada docente, ao passo em que fortalece, valoriza e requalifica as licenciaturas, a educação, escola e o ensino.

Canário (1998) discute acerca do distanciamento entre o processo formativo e as realidades escolares, abordando como a “maneira descontextualizada de conceber a formação profissional é a principal responsável pela sua ‘ineficácia’, decorrente da ausência de um sentido estratégico para a formação” (*ibidem*: p. 16). As vivências na formação inicial são grandes impulsionadores da aprendizagem, por isso a necessidade de construir parcerias entre as instituições de ensino, na busca de associar os conhecimentos acadêmicos com os construídos pelos professores no campo de exercício.

2.3 A Formação de Professores nos Cursos de Licenciatura em Geografia na UFCG, Campus Cajazeiras

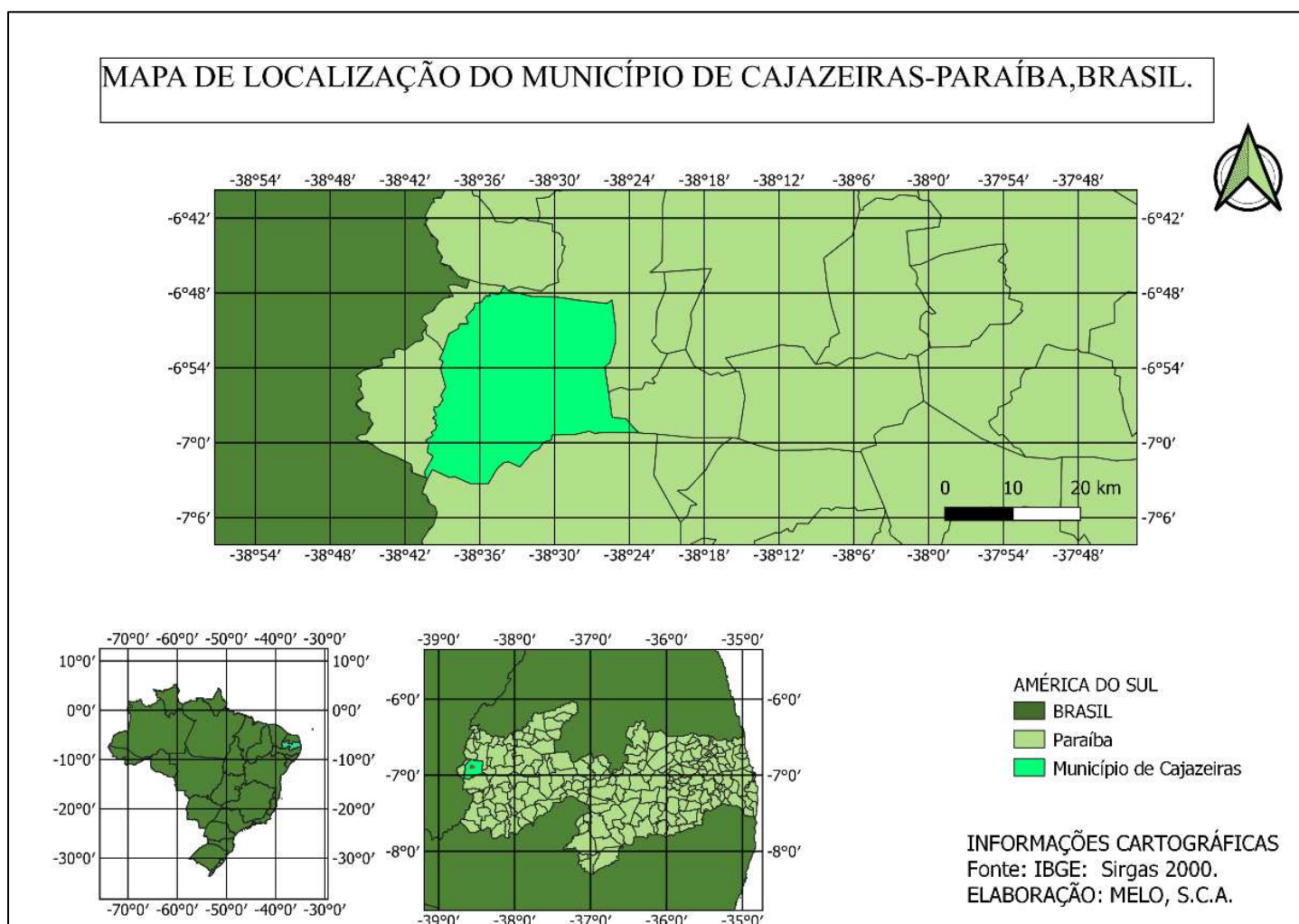
De acordo com Vasconcelos e Lustosa (2022: p. 211) coordenadores do curso de Geografia do CFP-UFCG,

O Curso de Licenciatura em Geografia, campus Cajazeiras, da Universidade Federal de Campina Grande (UFCG), funciona no Centro de Formação de Professores (CFP), localizado no extremo Oeste do Sertão Paraibano. Historicamente, Cajazeiras, cidade que o abriga, destaca-se na área de educação e vem se consolidando como polo universitário. O Curso de Licenciatura em Geografia do CFP-UFCG tem uma trajetória de mais de quatro décadas na formação de professores para o ensino básico.

Segundo os autores (*ibidem*) sua estrutura curricular era mais assemelhada à formação de bacharéis do que de licenciandos em Geografia. Posteriormente, o curso passou por uma reformulação no ano de 2008, porém algumas práticas docentes permaneceram, o que leva a comprometer, mas não impossibilitar a execução do Projeto Pedagógico de Curso (PPC) (UFCG: 2008).

Faremos uma breve apresentação do espaço onde se desenvolve os Cursos de Geografia, considerando que os mesmos estão situados no Centro de Formação de Professores (CFP), do Campus Cajazeiras, cuja região é limítrofe com o Estado do Ceará e do Rio Grande do Norte (Figura 01). Atualmente o CFP atende mais de 2.327 estudantes, principalmente, dos estados da Paraíba, Ceará, Rio Grande do Norte e Pernambuco. Possui 225 docentes e 20 servidores técnico-administrativos, distribuídos entre dez cursos de graduação, sendo nove de Licenciatura, dois da área de saúde; um Programa de Pós-Graduação lato sensu em Letras e Programas de Pós-graduação stricto sensu, Ensino Médio e cursos técnicos profissionalizantes na área de saúde. (VASCONCELOS; LUSTOSA: 2022: p. 212).

Figura 01 – Mapa de Localização do Município de Cajazeiras-Paraíba, Brasil.



Fonte: Elaboração própria a partir de dados do IBGE (2020).

Atualmente, o Curso de Licenciatura em Geografia (CFP-UFCG) conta com 309 estudantes ativos, 15 professores (sendo 13 doutores e dois mestres) das áreas específicas da Geografia que pertencem a Unidade Acadêmica de Geografia (Unageo) e dois da Unidade Acadêmica de Ciências Sociais (UACS), dois da Unidade Acadêmica de Letras (UAL) e quatro da Unidade Acadêmica de Educação (UAE). Na sua estrutura de funcionamento, dispõe de quatro laboratórios: Laboratório de Geografia Física (Labogeo), Laboratório de Estudos Geográficos (LEG), Laboratório de Cartografia e Geoprocessamento (Lacargeo) e o Laboratório de Pesquisa e Ensino em Geografia (LAPEG) que hospedam projetos de pesquisa e extensão desenvolvidos por professores e alunos bolsistas e voluntários.

Como programas e projetos de apoio à formação os Cursos dispõem do PIBID, Residência Pedagógica, Projetos de Extensão, Projetos de Pesquisa, Monitorias, Monitoria Inclusiva e, a Revista Geosertões².

O ordenamento legal dos cursos de licenciaturas em Geografia do CFP/UFCG está amparado na Resolução N° 03/2008, a qual “Aprova a estrutura curricular do Curso de Graduação em Licenciatura em Geografia, do CFP/UFCG – Campus de Cajazeiras, conforme o constante no PPC”. Em seu Art. 3º, “O curso terá duração mínima de 3.060 (três mil e sessenta) horas, correspondentes a 204 (duzentos e quatro) créditos” e, em seu Art. 9º, “A Estrutura curricular fixada por esta Resolução entrará em vigência a partir do período 2008.2” (UFCG: 2008, p. 29).

A estrutura curricular dos Cursos de Geografia está assim apresentada:

- O **Núcleo Específico** contempla o conhecimento geográfico o que inclui: História do Pensamento Geográfico, Geografia Física, Geografia Humana, Geografia Regional e do Brasil;
- O **Núcleo de Opções Livres** refere-se aos créditos das disciplinas optativas e tópicos especiais em Geografia;
- O **Núcleo Complementar** contempla conteúdos considerados necessários à aquisição de conhecimento geográfico e que podem ser oriundos de outras áreas do conhecimento, mas não excluem os de natureza específica da Geografia. Estão compostos pelas disciplinas das áreas afins, as instrumentais e, as pedagógicas (UFCG: 2008: p. 23-24). (*Grifos nossos*).

² A Revista GeoSertões (ISSN 2525-5703) é um periódico eletrônico de publicação semestral da Unidade Acadêmica de Geografia (Unageo), Centro de Formação de Professores (CFP), Universidade Federal de Campina Grande (UFCG), Campus Cajazeiras. A GeoSertões acolhe artigos inéditos de cunho teórico-metodológicos e resultados de pesquisas referentes à Geografia e áreas afins. Disponível em: <https://cfp.revistas.ufcg.edu.br/cfp/index.php/geosertoos/index>. Acesso em 20 de julho de 2022.

Tais núcleos compõem o conjunto de ações que devem ser organizadas com vistas à formação do perfil do licenciado em Geografia, partindo da intrínseca relação universidade-escola, com o intuito do exercício da práxis docente.

No Brasil, a temática da formação de professores perpassa por inúmeras transformações e aperfeiçoamentos na expectativa de fortificar nos docentes competências que os propiciem serem críticos e edifique uma formação que promova a Educação Básica qualificada, com o fim de atenção aos direitos humanos.

Na busca para desenvolver práticas educativas, que proporcionem o professor alcançar resultados promissores, o sistema brasileiro de educação tem proposto inovações no processo avaliativo, assim como dispõe de aparato legal específico. Nessa dimensão, alguns dos principais documentos são: Lei de Diretrizes e Bases da Educação (LDB)-(BRASIL: 1996), Base Nacional Comum Curricular (BNCC)- (BRASIL:2017), Parâmetros Curriculares Nacionais (PCN)-(BRASIL:1998), Diretrizes Curriculares Nacionais (DCN)-(BRASIL:2015), Referencial Curricular Nacional para a Educação Infantil (RCNEI)-(BRASIL:1998), a Constituição Federal de 1988 (BRASIL: 1988), além da criação de sistemas de avaliação da aprendizagem nos níveis superior e da Educação Básica, a exemplo do Sistema de Avaliação da Educação (SAEB), o Exame Nacional de Desempenho dos Estudantes (Enade) dentre outros.

Tais exames de avaliação trazem um acúmulo de críticas em torno dos números que expressam, pois embora haja estatisticamente, validade no tratamento da questão, há que se considerar o quadro característico de forte desigualdade social no Brasil e, isso se espalha nos ambientes educativos demonstrando tais diversidades na caracterização dos sujeitos e dos ambientes escolares, assim como o caráter de exame mensurável que apresenta tais avaliações, sendo, portanto, diferente qualitativamente do sentido de educar o sujeito para além do sentido de provar a aprendizagem do educando por meio de instrumentos avaliativos.

Foi a partir das experiências vivenciadas no PIBID como Bolsista de ID que percebemos essas críticas acerca do modelo educacional brasileiro, das práticas docentes adotadas, das escassezes presentes nos ambientes escolares públicos, do conhecimento acerca do conceito de avaliação e de suas práticas unilaterais, mas, sobretudo, das profundas resistências e lutas dos profissionais da escola na realização do ato de educar e, por vezes, de ensinar.

Percebemos no exercício da discência em licenciatura em Geografia nos espaços da universidade que tradicionalmente a aprendizagem por distintos métodos, ainda com a persistência da transmissão de conhecimentos, esta que se constitui como pauta de debates cotidianos e, os processos de ensinar e aprender são apreendidos e vividos nas salas de aula, na escola e na universidade, algo que reflete na prática de alguns egressos, em exercício

profissional docente, na condição de professores de início de carreira. Conforme Pessoa (2022, p. 156), “na impossibilidade de vincular as competências trazidas na formação inicial às demandas pela realidade da sala de aula, os professores iniciantes tendem a realizar a atividade profissional de acordo com as práticas e os hábitos tradicionais e de maneira desiludida”.

O exercício da práxis na formação licencianda, seja pelos estágios e práticas, seja por programas como o PIBID gera a possibilidade de observar-se o espaço da sala de aula como espaço de múltiplas aprendizagens acerca do conhecimento sobre o que aprender em geografia, como aprender geografia e quem são os sujeitos que estudam geografia. Conhecer essas minúcias implica na necessidade de reconhecimento e valorização do espaço dos sujeitos da escola, de suas realidades, diversidades e as condições possíveis de trabalho na escola. A partir disso, tem-se a possibilidade de desenvolver ações formativas no sentido de que pela prática da observação o licenciando possa transcender práticas de imitação de modelos e de instrumentalização da técnica (PIMENTA e LIMA: 2004), pois que educar e educar em geografia exige uma postura capaz de enaltecer o pedagógico, a técnica e o político com fins de emancipação e libertação dos sujeitos (FREIRE: 1998).

Mas, a escola não é responsável pela formação de professores. Cabe ao Estado esse papel, o que vem ao longo do tempo demonstrando fragilidades pela ausência e ineficácia deste, o que se pode constatar pela noção de Estado Mínimo, isso como uma estratégia do neoliberalismo vigente. Este, apregoa a precariedade da educação pública, do trabalho docente, da formação de professores, do papel do Estado, assim como dos significados da educação libertadora e emancipadora voltada para o mundo do trabalho, contrária a lógica mercantilista da educação voltada para o mercado de trabalho e, da formação aligeirada de jovens, com vistas à predominância da educação profissionalizante, a exemplo do que vem se propagando com a crescente onda de implementação de Escola Cidadã Integral (ECI) , Escola Cidadã Integral Técnica (ECIT), Escolas Profissionalizantes de Ensino Médio, além de cursos Técnicos de Ensino Superior.

No âmbito das licenciaturas está prevista a organização curricular pautada em conhecimentos específicos e conhecimentos pedagógicos, exercitando a práxis por meio de estágios e práticas ocorridas em espaços distintos, a escola e a universidade, de modo que haja ação-reflexão-ação acerca das atividades formativas realizadas. Maximizar e qualificar a práxis nesses espaços promove a maior qualificação na formação inicial e continuada de professores, especialmente quando são implementados novos espaços de fortalecimento destas.

Na atualidade, os cursos de Geografia do CFP/UFMG estão em processo de reformulação do Projeto Pedagógico de Curso (PPC), com vistas ao atendimento da Resolução Nº 05/2013.

Dentre as estratégias de valorização da formação inicial e continuada docente e também pela necessidade de uma maior integração e transformação na atuação dos profissionais de educação, dentre outros objetivos, o Ministério da Educação, no uso de suas atribuições, considerando o disposto na Lei Nº 9.394, de 20 de dezembro de 1996 (BRASIL:1996), na Lei Nº 8.405, de 9 de janeiro de 1992 (BRASIL:1992), com a redação dada pela Lei Nº 11.502, de 11 de julho de 2007(BRASIL:2007), na Lei Nº 11.273, de 6 de fevereiro de 2006 (BRASIL:2006), no Decreto Nº 6.094, de 24 de abril de 2007 (BRASIL:2007), resolve: Art. 1º da Portaria Normativa nº 38, de 12 de dezembro de 2007 :

Instituir, no âmbito do Ministério da Educação, da Fundação Coordenação de Aperfeiçoamento de Pessoal de Nível Superior (CAPES) e, do Fundo Nacional de Desenvolvimento da Educação (FNDE), o PIBID, com vistas a fomentar a iniciação à docência de estudantes das instituições federais de educação superior e preparar a formação de docentes em nível superior, em curso presencial de licenciatura de graduação plena, para atuar na Educação Básica pública (BRASIL, P.1,2007).

A formação de professores aqui apresentada busca reconhecer a existência de saberes que se constroem se remetendo à percepção da necessidade de vinculação entre os dois espaços de atuação e formação inicial docente: a escola e universidade, respectivamente, mediatizados pelo terceiro espaço formativo aqui considerado, o PIBID como um articulador relevante dessa relação.

3. ESPAÇOS FORMATIVOS NO CONTEXTO DA FORMAÇÃO INICIAL E CONTINUIDADE DOCENTE EM GEOGRAFIA

Neste capítulo será apresentada uma reflexão acerca do conceito de espaço e sua contextualização com o Programa PIBID como se constituindo o terceiro espaço da formação inicial, onde também ocorre a formação continuada docente dos professores da Educação Básica, especialmente considerando a maior permanência de licenciandos, Bolsistas e Voluntários de ID, na escola, viabilizada pela participação no mesmo.

O diálogo que apresentamos tem como intuito perceber os espaços formativos de construção da práxis que envolve a empiria e o científico, respectivamente desenvolvidos na escola, por ocasião do PIBID e, na universidade, não visto como dicotomizações de ações nos dois espaços – escola e universidade -, mas como antinomias e indissociações de ambos espaços e processos constituintes, também presentes em todos os três espaços aqui considerados como formativos de licenciandos.

Falamos isso, pois a escola e universidade ainda se relacionam na condição de oposição, sendo estes necessários de ser um a extensão do outro e vice-versa, pois conforme Silva e Pinto (s.d., p. 3) necessita a compreensão de que se trata de um “mundo a ser vivido e assistido, das práticas escolares e o mundo a ser ouvido e lido, das teorias geográficas e pedagógicas”.

Assim, procuraremos demonstrar esses três espaços e compreender a materialização do diálogo entre universidade-escola e escola-universidade como espaços intercomplementares entre si e, no processo da formação inicial e continuada por meio do PIBID.

3.1. Leituras Acerca dos Espaços Formativos na Formação de Professores

Para dialogar sobre as leituras dos espaços na formação de professores, antes é importante que compreendamos o conceito de espaço e, para isso nos apropriamos do aporte teórico pautado em Santos (2006, p. 67), o qual discute o conceito de espaço como sendo:

sempre um presente, uma construção horizontal, uma situação única. [...] o espaço resulta da intrusão da sociedade nas formas-objetos. Por isso, esses objetos não mudam de lugar, mas mudam de função, isto é, de significação, de valor sistêmico [...] o espaço é um sistema de valores, que se transforma permanentemente. O espaço, uno e múltiplo, por suas diversas parcelas, e através do seu uso, é um conjunto de mercadorias, cujo valor individual é função do valor que a sociedade, em um dado momento, atribui a cada pedaço de matéria, isto é, cada fração da paisagem [...].

Como resultante da intrusão da sociedade nas formas-objetos, o espaço é produzido na expressão da totalidade por meio da técnica sendo, portanto, conjunto de relações realizadas

por meio de funções e formas apresentadas historicamente, por processos, tanto do passado como do presente. No diálogo entre educação e geografia nos apropriamos do diálogo entre autores como Paulo Freire e Milton Santos, por nos debruçarmos acerca de formas, funções, estruturas e processos que ocorrem em tempos históricos, mediados pelas relações sociais dadas nesses distintos tempos. Assim, há uma estrutura composta por relações sociais, as quais se fazem presentes nas formas e se materializam em funções e processos (SANTOS: 1978).

Conforme Santos “o espaço é um verdadeiro campo de forças cuja formação é desigual”, portanto, a formação espacial se dá desigualmente, produzindo espaços distintos, segundo o movimento realizado pela própria sociedade que o produz. Assim, a o espaço é um fator social, e não apenas um reflexo, dispendo de autonomia. Segundo o autor (*ibidem*, p. 145), “(...) o espaço organizado pelo homem é como as demais estruturas sociais, uma estrutura subordinada subordinante. É como as outras instâncias, o espaço, embora submetido à lei da totalidade, dispõe de uma certa autonomia”.

Temos o espaço social como lugar de vida e trabalho e o espaço geográfico como lugar da reprodução humana, um sistema indissociável de sistemas de objetos e ações, em que a instância social é uma expressão concreta e histórica (SANTOS: 1978). Nesses sistemas há uma estrutura de formas e funções organizadas e capazes de serem modificadas por processos, a depender das organizações societárias em dados tempos históricos. A escola e a universidade se constituem como formas espaciais, nas quais se executam as funções como atividade desempenhada pelo objeto (SANTOS: 1978), ambas constituintes da estrutura.

A escola e a universidade como formas têm suas funções específicas, e ao longo do tempo histórico apresenta processos cujas características são inerentes ao instituído por cada sociedade. Dentre os processos pode-se destacar o ordenamento legal da educação nacional, cuja ação contínua objetiva resultados ao longo do tempo e reflete os interesses de grupos sociais específicos, sobretudo quando consideramos o modo de produção de dada sociedade, portanto algo necessário de ser compreendido em sua totalidade. As contradições mediatizadas pela sociedade na estrutura social e econômica contêm os processos que a constituem, e que por sua vez são componentes da totalidade.

Como espaço tem um caráter abstrato à sociedade se apropria deste por meio das relações sociais e, por meio do uso do espaço definindo a espacialidade como representação, uma linguagem do uso do espaço vivido, levando-o de um fixo para um fluxo. Escola e universidade seriam, na perspectiva de Santos, um fluxo disponível à transformação, à auto expressão.

Santos (2005, p. 252) considera o espaço como “uma instância social, ou seja, um conjunto de fatores e funções que condiciona e transforma a reprodução social”. Nesse sentido, a definição posta ao conceito de espaço se opõe noção de espaço físico, conforme queremos apresentar neste texto. Entendemos assim, porque ao nos remetermos ao espaço geográfico este é preñado de relações sociais, as quais constroem, transformam o espaço a partir das necessidades da sociedade, portanto, o espaço da vida social.

O PIBID, a escola e a universidade se configuram como espaços formativos porque possuem sua espacialidade e transformam sujeitos entre si e, em comunhão um com o outro, assim como os fazem refletir acerca dos processos constituintes e constituídos no exercício da função que executa a forma.

Segundo Zeichner (2010, p.487), o PIBID se apresenta como espaço híbrido, pois [...] os espaços híbridos nos programas de formação inicial de professores que reúnem professores da Educação Básica e do Ensino Superior e, conhecimento prático profissional e acadêmico em novas formas para aprimorar a aprendizagem dos futuros professores.

A condição do encontro promovido pela escola e pela universidade, assim como pelo PIBID que ressignifica a relação entre esses espaços e oportuniza a realização de ações de planejamento, pesquisas, práticas, aprendizagens, debates acerca dos sentidos de educação, educar, escola, das ações pedagógicas, administrativas e políticas no sentido de promoção do objetivo do sistema formal de ensino numa sociedade, o que implica numa constância e dinamicidade, na formação da identidade profissional docente.

Cada espaço se constitui de suas complexidades e peculiaridades, tendo exclusivamente um conjunto de relações e dinamicidades. Deste modo, o espaço se estabelece como um agrupamento de formas representativas das relações sociais do passado e do presente que se exterioriza através de processos e funções. A Geografia nos apresenta a constituição do espaço consolidada em múltiplos lugares, com isso o espaço educacional que abrange uma diversidade de sujeitos, adversidades, alteridades, pesquisas é indubitavelmente, relevante ser estudado.

Neste trabalho apresentamos três espaços formativos: o primeiro será a Universidade, o segundo a Escola e a Educação Básica e, o terceiro, o Programa Institucional de Bolsas de Iniciação à Docência- PIBID. Em cada espaço será discutida a sua amplitude de importância e como se constituíram sob diferentes necessidades da sociedade atual.

A universidade se constitui o primeiro espaço formativo, pois que é o receptáculo inicial do licenciando. No curso de Geografia do CFP/UFMG, o diálogo com a escola se dá apenas quando se acessa a segunda metade do curso, por ocasião dos estágios curriculares supervisionados. Nesse momento, o estudante principia o conhecimento do segundo espaço

formativo para aprendizagem da docência e, do que lhe caracteriza. É quando são realizados os estágios, os quais assim como as práticas, se inserem no Núcleo Complementar. Seguindo a Resolução CNE/CP 2/2002 e, no Parecer CNE/CES 492/2001, a prática como componente curricular “não poderá ficar reduzida a um espaço isolado, que a restrinja ao estágio, desarticulado do restante do curso (Art. 12 § 1º)” (UFCG: 2008, p. 15). O Estágio Curricular Supervisionado com carga horária de 405hs é:

definido por lei, a ser realizado na escola de Educação Básica, e respeitado o regime de colaboração entre os sistemas de ensino, deve ser desenvolvido a partir do início da segunda metade do curso e ser avaliado conjuntamente pela escola formadora e a escola campo de estágio (Parágrafo 3º do Art. 13, da Resolução CNE/CP 1, de 18 de fevereiro de 2002).

Enquanto o estágio ocorre na segunda metade do curso, o PIBID apresenta o diferencial de oportunizar o diálogo desde o início da formação inicial docente, pois antecipa o que está preconizado no PPC do Curso em relação ao momento dos primeiros contatos com o ambiente escolar, na Educação Básica.

A orientação dos editais do PIBID é de que os educandos se insiram no PIBID após o primeiro período letivo acadêmico, o que independe do conhecimento das disciplinas dos Núcleos Específicos e de Opções Livres, levando-os a experienciar por meio desse espaço formativo, outras aprendizagens entre os dois espaços antes mencionados, isso porque a escola não comporta apenas os conhecimentos disciplinares vistos em sala de aula, mas todo o funcionamento da escola como organismo multidimensional.

Portanto, conhecer todos os espaços da forma, sua função, seus processos e a estrutura que comporta e contém a escola e a educação são situações possíveis e necessárias de serem aprendidas pelos educandos, o que pode ser visto no segundo espaço formativo, quando ocorre a inserção do licenciando no terceiro espaço, o PIBID, estando simultaneamente no primeiro espaço desde o início de sua formação. Tal fragmentação realizada pelo PPC e na ausência de Programas como o PIBID, dentre outros, ou pela insuficiência de vagas no mesmo, produz uma formação descontextualizada em relação ao curso, a profissão e aos ambientes formativos de atuação profissional. Lembramos que a quantidade de educandos que acessa o PIBID é ínfima no universo do curso, no caso específico, considerando um total de 305 matriculados no período 2021.2, apenas 2,62% ingressam no Programa.

O PIBID se constitui, portanto, um espaço formativo de consolidação de práticas formativas, as quais se remetem ao diálogo, a condição do encontro entre as instituições envolvidas, assim como de suas funções e processos que se inter-relacionam e transcendem a

relação da presença física do licenciando remetendo a produção da práxis (FREIRE: 1996). Tais encontros institucionais e de processos ocorrem por meio do terceiro espaço formativo, o PIBID, sendo compreendido este espaço, conforme Zeichner (2010, p. 486), “como uma lente para discutir vários tipos de cruzamentos de fronteira entre universidade e escola” e, por Nóvoa (2017, p. 11) que o denomina de terceiro lugar definido como “espaço de diálogo que reforce a presença da universidade no espaço da profissão e a presença da profissão no espaço da formação”.

Se pensarmos a formação do professor como um processo de evolução constante é imprescindível considerar a necessidade do seu compromisso com a docência e, com isso, a busca de estar sempre atualizado, e, ao mesmo tempo, ver nesse profissional uma mudança de atitude com relação à sua prática em sala de aula, onde, de forma consciente, refletirá acerca da ação docente e durante esta.

Pensando em possibilidades para uma colaboração efetiva para uma formação com mais qualidade, Zeichner (2010, p.487) “aborda sobre a criação dos espaços híbridos”, que visa superar a histórica falta de conexão entre conhecimento acadêmico e conhecimento prático no ensino. É também uma forma de contribuir com os docentes, reconhecendo novas oportunidades de aprendizagem dos licenciandos, nas quais a ação se configura como um espaço potencialmente transformador, por dispor uma forma ampla de aprendizagem e amplificando um conhecimento novo fundamentado no coletivo contando com o apoio, tanto dos professores nas escolas, como pelos professores universitários.

Segundo os coordenadores os coordenadores (2022) as leituras que estes fazem dos espaços formativos demonstram que primeiro espaço que é discutido é à universidade. Neste ponto algumas leituras realizadas pelos coordenadores para a formação docente se referem a:

C1 - Penso que a formação inicial tende a favorecer uma perspectiva idealizada da docência que não condiz com a realidade vivenciada no cotidiano da atividade profissional. Os cursos de formação ao desenvolverem um currículo distanciado da realidade das escolas, pouco têm contribuído para gerar uma nova identidade profissional aos professores.

C2 - A universidade é um espaço formativo essencial a formação docente. A prática docente parte de uma sistematização de conhecimentos (teóricos e práticos) desenvolvidos ao longo da história; a universidade, por meio do seu currículo, procura desenvolver as competências necessárias para a melhoria da atuação profissional e da qualidade do ensino de Geografia na Educação Básica.

O segundo espaço investigado citado pelos coordenadores (2022) é a escola básica, neste ponto eles apresentam suas perspectivas, sendo:

C1 - Possibilitar situações que os oportunizem participar, na prática, da elaboração de planos de aula, executar e avaliar conteúdos de ensino; aprender a aplicar métodos, técnicas e procedimentos didáticos, exercitar a ministração de aulas demonstrando domínio de conteúdo, aplicando os princípios didáticos.

C2 - Parto do paradigma proposto pelo autor Lee S. Shulman "Conhecimento dos professores", que entende que a escola é um espaço produtor de conhecimentos para o ensino. Sendo assim, o "conhecimento do contexto" envolve as características dos alunos (escolares) atendidos, escola, comunidade e o espaço geográfico (em suas diferentes escalas), por exemplo.

Como será explanado no item 3.2, a universidade como espaço formativo, e reforçado aqui sobre a importância do aperfeiçoamento profissional vamos de encontro com as falas dos coordenadores que apresentam a necessidade de aproximação do licenciando com o seu locus de trabalho que é a escola e o aprimoramento de suas práticas para seu futuro exercício profissional.

Pensando nisso, Garcia (p.91, 1999), aborda que cada vez mais se vem afirmando a necessidade de incorporar nos programas de formação de professores conhecimentos, competências e atitudes que permitam aos professores em formação compreender as complexas situações de ensino.

3.2. A Universidade como Espaço Formativo

Iniciamos com o entendimento acerca do termo 'universidade' como abrangendo os seguimentos indissociáveis de ensino, pesquisa e extensão, o que a coloca em oposição entre as concepções de faculdade e centro universitário. O Decreto nº 2.306/97 (BRASIL: 1997) dispõe sobre a diversificação na criação das Instituições de Ensino Superior (IES) como sendo centros universitários, faculdades integradas, faculdades e institutos ou escolas superiores, as quais tem o poder de formar, mas não são obrigadas a realizar as funções indissociáveis de ensino, pesquisa e extensão, como ocorre nas universidades. A seguir, podemos verificar o crescimento do número de IES públicas e privadas com a quantidade de cursos, matrículas e disponibilidade de docentes no período de 1995-2015 (Quadro 01).

Quadro 01 - Números de Instituições de Ensino Superior, cursos, matrículas e docentes entre 1995-2015, por categoria administrativa.

Ano	Quantidade de IES			Quantidade de Cursos			Quantidade de Matrículas			Quantidade de Docentes		
	Pública	Privada	Total	Pública	Privada	Total	Pública	Privada	Total	Pública	Privada	Total
1995	210	684	894	2.782	3.470	6.252	700.540	1.059.163	1.759.703	76.268	69.022	145.290
1996	211	711	922	2.978	3.666	6.644	735.427	1.133.102	1.868.529	74.666	73.654	148.320
1997	211	689	900	2.698	3.434	6.132	759.182	1.186.433	1.945.615	84.591	81.373	165.964
1998	209	764	973	2.970	3.980	6.950	804.729	1.321.229	2.125.958	83.738	81.384	165.122
1999	192	905	1.097	3.494	5.384	8.878	832.022	1.537.923	2.369.945	80.883	92.953	173.836
2000	176	1.004	1.180	4.021	6.564	10.585	887.026	1.807.219	2.694.245	88.154	109.558	197.712
2001	183	1.208	1.391	4.401	7.754	12.155	939.225	2.091.529	3.030.754	90.950	128.997	219.947
2002	195	1.442	1.637	5.252	9.147	14.399	1.051.652	2.428.258	3.479.913	84.006	143.838	227.844
2003	207	1.652	1.859	5.662	10.791	16.453	1.136.370	2.750.652	3.887.022	88.795	165.358	254.153
2004	224	1.789	2.013	6.262	12.382	18.644	1.178.328	2.985.405	4.163.733	93.800	185.258	279.058
2005	231	1.934	2.165	6.191	14.216	20.407	1.192.189	3.260.967	4.453.156	98.033	194.471	292.504
2006	248	2.022	2.270	6.549	15.552	22.101	1.209.304	3.467.342	4.676.646	100.726	201.280	302.006
2007	249	2.032	2.281	6.596	16.892	23.488	1.240.968	3.639.413	4.880.381	108.828	208.213	317.041
2008	236	2.016	2.252	6.772	17.974	24.719	1.273.965	3.806.091	5.080.056	111.894	209.599	321.493
2009	245	2.069	2.314	8.228	19.599	27.827	1.351.168	3.764.728	5.115.896	122.977	217.840	340.817
2010	278	2.100	2.378	8.821	19.756	28.577	1.461.696	3.987.424	5.449.120	130.789	214.546	345.335
2011	284	2.081	2.365	9.368	20.008	29.376	1.595.391	4.151.371	5.746.762	139.584	217.834	357.418
2012	304	2.112	2.416	10.394	20.324	30.718	1.715.752	4.208.086	5.923.838	150.338	212.394	362.732
2013	301	2.090	2.391	10.344	20.447	30.791	1.777.974	4.374.431	6.152.405	155.219	212.063	367.282
2014	298	2.070	2.368	10.609	20.904	31.513	1.821.629	4.664.542	6.484.171	163.113	220.273	383.386
2015	295	2.069	2.364	10.347	21.681	32.028	1.823.752	4.809.793	6.633.545	165.722	222.282	388.004

Fonte: Adaptado do MEC/INEP/DEED. Sinopse Estatística da Educação

O quadro apresenta crescimento na quantidade de IES na ordem de 142% no período de 1995-2005, com destaque para o setor privado com prevalência de 183%, enquanto no setor público o crescimento foi de 10%. No período posterior ao ano de 2007 apresenta uma relativa desaceleração no crescimento, sendo da ordem de 7% no setor privado, em contrapartida ao crescimento no setor público de 30%, mesmo que apresente críticas em relação ao momento anterior considerado no Quadro apresentado.

Mas, há um descompasso entre a Educação Superior e a educação Básica, especialmente se considerar a condição de acesso. De acordo com o IBGE/Pnad (IBGE/Pnad: 2020), no ano de 2019, o número de jovens de 15 a 17 anos fora da escola é de 674.814³, no último ano do Ensino Médio, 4,2% de reprovações, 320.149 educandos; 5,0%, 380.505 abandonos; 90,8%, 6.952.517 aprovações⁴. De acordo com Censo da Educação Superior de 2020 (INEP: 2020), havia 2.457 instituições de educação superior, sendo 2.153 (87,6%) privadas e, 304 (12,4%), públicas, com mais de 8,6 milhões de matrículas foram efetuadas, enquanto houve 1,2 milhão de concluintes e 3,7 milhões de ingressantes, com a atuação de 323.376 professores⁵. No caso da Educação Superior, essas taxas refletem uma intensa gravidade no tocante a essas condições, a começar pelo acesso.

O entendimento desses dados apresentados é algo necessário na educação, sobretudo quando se reporta aos cursos de licenciaturas. A Educação Superior se dá como seguimento da Educação Básica, mas sem a condição de acessibilidade a todos. Enquanto nesta última há o discurso de universalização do ensino, ela contém a falácia exposta pelo que afirma Saviani (1991), em relação às condições de acesso, permanência e sucesso, o que pode ser constatado se nos ativermos aos dados estatísticos e pesquisas dos Censos Educacionais anuais no Brasil, especialmente se verificarmos as taxas de acesso e fizermos uma comparação com as taxas que refletem a condição e situação de permanência e sucesso.

Desde a década de 1990, a tendência neoliberal tem se tornado a pauta dos organismos oficiais Estatais com vistas à homologação de leis complementares, buscando atender ao mercado na qualificação profissional (ANTUNES, 2012). Na lógica mercantilista do neoliberalismo e do Estado Mínimo no Brasil, houve um aumento substancial da quantidade de instituições de ensino superior privadas, isso motivado também pela Carta magna (BRASIL: 1988) e a LDBEN nº 1996 (BRASIL: 1996), os quais abriram portas para a autonomia e a

³ Elaboração: Todos Pela Educação.

⁴ Disponível em: <https://novo.qedu.org.br/brasil/taxas-rendimento>. Acesso em: 21 de junho de 2022.

⁵ Disponível em: <https://abmes.org.br/noticias/detalhe/4619/resultados-do-censo-da-educacao-superior-2020-disponiveis>. Acesso em 24 de junho de 2022.

flexibilidade na gestão, conseqüentemente, a configuração de um novo quadro na Educação Superior nacional, a exemplo do que se pode constatar no período de 1964 a 1994 (MEC/INEP: 1994) (Quadro 02).

Quadro 02 – Número de matrículas na Educação Superior brasileira entre 1964-1994, por categoria administrativa

ANO	TOTAL	PÚBLICO N°	%	PRIVADO N°	%
1964	142.386	87.655	61,5	54.721	38,5
1974	937.593	341.028	36,5	596.565	63,5
1984	1.399.539	571.879	41	827.660	59
1994	1.661.034	690.450	42	970.584	58

Fonte: Adaptado do MEC/INEP/DEED. Sinopse Estatística da Educação Superior.

A reforma universitária ocorreu em 28 de novembro de 1968, quando entrou em vigor a Lei Nº 5.540/1968 (BRASIL: 1968) período em que predominava o número de matrículas em Instituições de Ensino Superior (IES) públicas, 61,5%. Contudo, há significativo crescimento em ambas as instituições, sendo no primeiro intervalo considerado um índice de 290% nas matrículas nas IES públicas, ao passo em que nas privadas ocorreu acréscimo de 990%, invertendo-se as proporções da década anterior. Nas décadas seguintes há o crescente aumento nas matrículas, embora com a prevalência do aumento nas instituições privadas em detrimento da menor quantidade nas públicas, mesmo que em números crescentes. Registra-se uma diminuição nos percentuais de aumento em ambas as instituições entre as décadas de 1984-1994.

Considerando as orientações da UNESCO (2012) em relação à Educação Básica, em torno das aprendizagens em saber ler, contar e escrever, isso remete a educação distanciada e descontextualizada do mundo dos sujeitos, o contrário da perspectiva da educação para além do capital (MÈSZAROS: 2008). Na Educação Superior o modelo educacional também se vê descontextualizado na medida em que são frágeis as políticas e os programas voltados a esse seguimento. Podemos mencionar a fragilidade da de programas como o PIBID e o Residência Pedagógica, que embora sejam experiências exitosas na formação inicial docente, não atendem a todos os cursos de licenciaturas e nem todas as IES que dispõem de cursos de licenciaturas, portanto medidas paliativas com altos níveis restritivos de acesso pelos estudantes.

E o PIBID como terceiro espaço formativo, para além do ambiente e espaço universitário se constitui como espaço de estudos, aprendizagens, reflexões e ações pautadas na análise das situações que perpassam o currículo, o espaço acadêmico e seu ordenamento legal, do espaço escolar e das leis que o regem, assim como das políticas, dos programas e

ordenamento legal inerente à educação nacional e à formação inicial e continuada docente, como expressões do entendimento dialético da temática aqui tratada.

Está apregoada a lógica mercantilista da educação, segundo a qual a educação assume a perspectiva de prestação de serviço, da lógica empresarial ao invés de ser oficialmente institucionalizada pelo Estado (BRANDÃO; FERENC; BRAÚNA, 2015).

Segundo Severino (2009) essa lógica promove a precarização do trabalho docente, assim como reorientações na atuação e função social docente, ao passo em que também ocorre a flexibilização do trabalho docente, precariedade deste, insegurança na permanência desses docentes nas instituições, além da fragilidade nas condições de assegurar a tríade ensino-pesquisa-extensão (BOSI: 2007), e da condição de assegurar os itens quantidade e qualidade de forma equânime (FÁVERO; SGUISSARDI, 2012).

Esses dentre outros debates são circunscritos ao cotidiano da universidade como ambiente acadêmico, e não a reduzir a um ambiente de regulação governamental avaliada externamente, pelo produtivíssimo, pela rentabilidade e a mercadorização da educação e, da própria universidade. Conforme Santos (2011, p. 21), a universidade vem se produzindo “uma entidade que não produz apenas para o mercado, mas que se produz a si mesma como mercado, como mercado de gestão universitária, de planos de estudo, de certificação, de formação de docentes, de avaliação de docentes e estudantes.”

Compreender e desenvolver o currículo do curso na perspectiva das leituras aqui apresentadas, além de outras, constitui a possibilidade de leitura de mundo pelos sujeitos acerca desse espaço e, os programas e o próprio curso são importantes elementos de mediação da aprendizagem. A universidade se constitui um espaço de direito humano a ser apropriado pela sociedade, sendo um dos caminhos na construção dos processos educativos formativos.

É nesse primeiro espaço que temos as orientações iniciais e ensinamentos sobre a docência e seus saberes específicos. A docência possui relevância social, sobretudo frente ao reconhecimento de seu papel estratégico no sentido de condicionar decisivamente as oportunidades de desenvolvimento social e econômico do País. Ninguém nasce professor, nós nos fazemos ou nos formamos professor. Assim, não basta saber os conteúdos para exercer a profissão docente. A aprendizagem transcende a noção conteudista, de instrumentalização da técnica e de modelos educacionais, pois que envolve empatia entre os sujeitos da aprendizagem e, especialmente o conhecimento e a inserção da realidade de vida dos sujeitos da escola, assim como que sejam dadas as condições formativas inicial e continuada com a valorização e o reconhecimento da escola, da educação e da profissionalização docente.

É importante e necessária a formação dos professores em nível superior, pois assim teremos profissionais para lidar com diferentes situações encontradas nas salas de aula com o conhecimento científico e técnico acerca das diversidades que compõem a docência, a educação, os sujeitos da escola, e o funcionamento cotidiano desse espaço. Segundo Tardif (2002, p. 57), em algumas ocupações como no caso do magistério “a aprendizagem do trabalho passa por uma escolarização mais ou menos longa, cuja função é fornecer aos futuros trabalhadores conhecimentos teóricos e técnicos que os preparem para o trabalho”.

A transição entre a universidade e a escola durante a formação inicial é principiado geralmente, pelos estágios curriculares supervisionados. Nos cursos de Geografia do CFP/UFCG há quatro estágios, iniciando na segunda metade do curso: Estágios Curriculares Supervisionados em Geografia I, II, III e IV. O Estágio I, de observação, o Estágio II, de atuação nos 6º ou 7º Anos do Ensino Fundamental, Estágio III, nas turmas do 8º ou 9º Anos do Ensino Fundamental e, o Estágio IV, no ensino Médio. Entre os conhecimentos específicos e pedagógicos há uma interconexão com outros saberes da observação empírica no espaço escolar.

3.3. A Escola na Educação Básica como Espaço Formativo

Onde inicia e encerra a concepção de escola? Será que a escola realiza o seu papel? Quais os desafios da escola na realização de sua função e quais ausências ocorrem no cotidiano escolar? Quais métodos, recursos e técnicas são necessários e possíveis à aprendizagem do discente? As respostas para tais perguntas, dentre tantas outras que correspondem e caracterizam a estrutura da educação, a escola e seus processos podem ser encontrados na formação inicial docente, nas idas e vindas entre a escola e a universidade e entre esta e a escola.

Segundo Freire (1996), não há docência sem discência e, que a escola necessita de um lugar, um espaço próprio onde ocorra o encontro entre as pessoas e entre instituições. Assim, não há a formação licencianda sem a escola e a universidade juntas, pois é obrigatória a convivência nesses dois espaços e que ambos apresentam conhecimentos específicos e peculiares a cada espaço considerado, necessários à formação da identidade docente.

Pensar a escola contemporânea nos remete a sua representatividade na sociedade e sua importância no contexto social e educacional, além do entendimento de que seu espaço abrange distintas funções para além do educar, quais sejam as dimensões pedagógico-educativa, administrativa e política.

Sendo pedagógico-educativa e política, a escola se constitui como espaço de aprendizagem, construção do conhecimento e também de socialização e afetividades. Portanto, essas distintas dimensões constroem o cabedal de conhecimentos que perfazem a aprendizagem como uma tarefa complexa, que requer um dinamismo, um suporte, pois educação implica em formação integral do ser humano. Nesse entendimento se envolve a noção de aprendizagem associada ao ensino e a pesquisa, uma vez que o espaço escolar é composto por diversidades de sujeitos e de práticas que exigem no ato de planejamento, pelo menos três acepções já apresentadas anteriormente: o que aprender, como aprender e quem são os sujeitos da aprendizagem presentes em sala de aula. Entendidas essas necessidades partimos na particularidade do ensino de Geografia e da indissociabilidade entre a pesquisa e o ensino, e no caso da presença da universidade no espaço escolar, associa-se também a atividade de extensão, seja pelo PIBID, seja pelos estágios.

A escola como espaço formativo é composta por sujeitos epistêmicos, que produzem saberes, daí a necessidade de entendimento acerca desse espaço de pesquisa acerca da formação e da prática docente, assumindo assim, o desafio da indissociabilidade no pensar o professor-pesquisador. Cavalcanti (2012) afirma que professores devem estar refletindo as metodologias, diferentes formas de ensinar e distintos recursos, pois o professor como educador necessita de uma base teórica relacionada a didáticas e a técnicas, para assim, conseguir contextualizar com o cotidiano de seus alunos, assumindo também, o ato de aprendizagem sob o viés político.

Os docentes como formadores de cidadãos têm o direito a constante necessidade de aprendizagem, a formação continuada, o que é dever de implementação por parte do Estado. A dinamicidade da vida somada ao advento técnico-científico-informacional exige a formação continuada docente constante considerando a diversidade de sujeitos da escola e as formas e possibilidades distintas de aprendizagem que remetem à individualidade de cada sujeito.

Reconhecer a existência de saberes que se constroem na escola remete-nos a percepção da necessidade de vinculação entre estes dois espaços de atuação e formação docente Universidade-Escola. No curso de licenciatura, a escola é o segundo espaço formativo aqui considerado, mas quando a relação entre esses espaços é feita única e exclusivamente pelos estágios há restrições, tendo em vista a reduzida carga horária e o momento em que ocorre o primeiro contato, ou seja, na segunda metade do curso, especialmente por considerar que o período letivo acadêmico apresenta geralmente, quatro meses de vigência.

Entendendo aqui a imprescindibilidade de haver uma integração entre a universidade e a escola, esse encontro promove transformações em todos os sujeitos envolvidos, desde os

professores da universidade aos professores da escola, entre os discentes desses dois espaços e, os licenciandos participantes desse encontro.

A escola como espaço formativo abriga conhecimentos e práticas que educam os sujeitos de vários níveis de formação, assim como os colocam em interação no entendimento dos significados de hierarquias referentes aos papéis atribuídos e assumidos por cada sujeito, mas como se trata do ato de educar e aprender, tais hierarquias servem como ensinamentos e aprendizagens acerca da igualdade entre os sujeitos envolvidos, mas não de inferioridade de uns perante outros. A escola é, portanto, um espaço de formação docente e tem que estar conectada com a pesquisa no e sobre o cotidiano escolar, pois os participantes do PIBID a conhecem, nela convivem e aprendem a pesquisar, no exercício de se formar professor.

A escola é espaço onde o ensino e a pesquisa têm como pontos de partida e de chegada teorias e práticas que se renovam na medida em que se correlacionam. Ela ainda permanece abrigando a contradição entre educador e educando, a educação bancária e circunscreve-se a perspectiva local. Segundo Freire (2011, p. 87) tais contradições assim se expressam:

Essa concepção bancária [...] sugere uma dicotomia inexistente homens-mundo. Homens simplesmente no mundo e não com o mundo e com os outros. Homens espectadores e não recriadores do mundo. Concebe a sua consciência como algo especializado neles e não aos homens como corpos conscientes. A consciência como se fosse alguma seção dentro dos homens, mecanicistamente compartimentada, passivamente aberta ao mundo que a irá enchendo de realidade. Uma consciência continente a receber permanentemente os depósitos que o mundo lhe faz, e que vão transformando em seus conteúdos.

A presença do PIBID da escola como terceiro espaço formativo se percebe como uma possibilidade de aprendizagem acerca dos modelos pedagógicos e técnicos implementados na escola, da instrumentalização da técnica, da binarização das condições de oprimido versus opressor, da educação bancária, das relações de consumismo de bens e serviços implementadas pelo neoliberalismo e, da resistência apresentada por seguimentos presentes na escola, contra hegemonicamente por aquilo que lhe é diretamente ligado, mas que por vezes se encontra fora dela, mas a ela relacionada, a estrutura, que abriga as decisões das políticas de educação, dentre outros.

Essa análise se dá, pois, a escola inclui a noção espacial para além de seus muros, pois envolve um raio de atuação relativo à vida dos sujeitos que a compõem, assim como se constitui pela “interação homem-mundo”, dita por Freire (2011, p. 87), a qual produz continuamente, conhecimentos pela própria condição de inacabamento e dinamicidade da vida.

Na concepção dos Supervisores da Educação Básica (2022), entrevistados na pesquisa realizada, estes reconhecem o PIBID como terceiro espaço formativo de ações, uma vez que:

S1: Considero um momento de reflexão e experiência de grande valia”

S2: Com o desenvolvimento do Programa, conhecemos outras realidades através da leitura é assim passamos a buscar mais o conhecimento”

S3: O PIBID leva o discente até a sua realidade futura”

S4: Não diria um terceiro espaço, mas um elo que visa unir a formação inicial e a continuada, potencializando-as”

Como já mencionado anteriormente sobre o terceiro espaço reitero aqui sua importância, pois este termo foi criado e é utilizado justamente para argumentar as relações entre universidade-escola, viabilizadoras da formação inicial e continuada do discente. É o elo entre os conhecimentos acadêmicos e o da prática profissional tratados na perspectiva da práxis.

3.4. O Programa Institucional de Bolsa de Iniciação à Docência - PIBID como Terceiro Espaço Formativo

No CFP/UFCG, o PIBID tem seu registro desde o ano de 2009 quando foi desenvolvido com o objetivo geral de promover a formação inicial dos estudantes de licenciaturas para atuação na Educação Básica, qualificando e valorizando esses sujeitos, estreitando a relação universidade-escola (DI LORENZO, 2019). Como proposta de valorização dos futuros professores durante o processo de formação, o programa visa o aperfeiçoamento da formação de professores para a Educação Básica e a qualidade da educação pública brasileira, buscando articular entre a formação inicial do discente e a atuação docente, uma práxis do diálogo ‘dodiscente’.

Segundo Freire (1996, p. 96) “a ‘dodiscência’ - docência-discência - e a pesquisa, indicotomizáveis são assim práticas requeridas por estes momentos do ciclo gnosiológico”. Este ciclo é o movimento que se dá entre o educador e o aprendiz no processo de ensinar-aprender. Podemos compreender com este conceito que ele retrata uma cobiçável postura de eterno aprendiz por parte do educador, sendo uma cooperação de disposição de se capacitar com o que faz e com o próprio aprendiz.

A partir dessa disposição e o entendimento de que ambos os sujeitos da educação (professor e educando) são aprendizes e, isso ocorre em comunhão um como o outro (FREIRE:

2013) é que ocorre a educação, cujo sentido real remete ao compromisso, a responsabilidade, reciprocidade, emancipação, engajamento, conforme afirma o autor (ib. id.: p. 63):

Educador e educandos, co-intencionados à realidade, se encontram numa tarefa em que ambos são sujeitos no ato, não só de desvela-lo e, assim ganhar o seu conhecimento racional ou a sua razão, mas também de recriar este conhecimento. Ao alcançarem, na reflexão e na ação em comum, este saber da realidade, se descobrem como seus refazedores permanentes. Deste modo, a presença dos oprimidos na busca de sua libertação, mais que pseudo-participação, é o que deve ser: engajamento.

O exercício de reflexão promovido pelo PIBID como outro espaço de formação nas licenciaturas oportuniza a vivência do licenciando em distintos espaços onde ocorre a sua formação quando ele inicia a observação do professor Coordenador de Área na Universidade, deste que se relaciona com o professor, Supervisor na Educação Básica, dos educandos que constroem conhecimentos com o Supervisor e os licenciandos Bolsistas e Voluntários de ID, enfim, de todas as relações possíveis entre todos esses sujeitos no exercício da aprendizagem, independente de hierarquias e papéis que cada um deles assume em suas funções específicas, devendo se evitar inclusive, a noção de superioridade entre tais hierarquias, pois que na educação há uma horizontalidade entre os que a fazem porque o conceito de humanização transcende essa ideia. (DI LORENZO: 2019).

No intuito de aproximar e aprimorar qualitativamente e, a longo prazo, a relação universidade-escola foi criado o PIBID, o qual tem como objetivos (CAPES: 2010, s.p.):

- I - Incentivar a formação de docentes em nível superior para a educação básica.
- II - Contribuir para a valorização do magistério.
- III - Elevar a qualidade da formação inicial de professores nos cursos de licenciatura, promovendo a integração entre educação superior e educação básica.
- IV - Inserir os licenciandos no cotidiano de escolas da rede pública de educação, proporcionando-lhes oportunidades de criação e participação em experiências metodológicas, tecnológicas e práticas docentes de caráter inovador e interdisciplinar que busquem a superação de problemas identificados no processo de ensino aprendizagem.
- V - Incentivar escolas públicas de educação básica, mobilizando seus professores como conformadores dos futuros docentes e tornando-as protagonistas nos processos de formação inicial para o magistério.
- VI - Contribuir para a articulação entre teoria e prática necessárias à formação dos docentes, elevando a qualidade das ações acadêmicas nos cursos de licenciatura.

A partir dos objetivos expostos, o PIBID funciona como espaço de aprimoramento e cooperação para que a relação entre a escola e universidade se estabeleça como centros capazes de exercer o funcionamento e a valorização do exercício docente, a recondução da formação inicial docente, bem como estabelecer uma comunicação entre os professores do Ensino Superior, os licenciandos Bolsistas de ID e os educadores da Educação Básica.

Como estratégia e demonstração da presença do Estado Mínimo o PIBID funciona para uma ínfima parcela dos estudantes de cursos de licenciaturas, e também não abrange a todas as universidades públicas e privadas brasileiras. Esse menor índice de participantes contemplados no Programa em relação à totalidade de licenciandos, é que pode em seu processo formativo conviver mais intensamente e exercitar a docência desenvolvendo sua postura como licenciando Bolsista ou Voluntário de ID, na busca de um futuro professor e repensar que tipo de profissional deseja ser, pois em contrapartida aos estágios, o Programa é algo intenso e que tem vigência de 18 meses com uma determinada rotina semanal que propicia conhecer e desenvolver atividades didáticas e práticas metodológicas nas escolas e na universidade. Salientamos que o primeiro edital vigente de 2014-2018 os educandos tinham uma permanência de 48 meses.

Para DI LORENZO (2019), há fragilidades na política de formação inicial docente, atendendo apenas cerca de 3% dos educandos do Curso, o que representa uma violação nos direitos dos educandos licenciandos, assim como a fragilidade na formação. Segundo a autora (*ibidem*, p. 65) é:

A partir do e no PIBID, a docência se faz mediada por instituições e sujeitos se construindo a práxis dialógica e consolidando o Programa como espaço formativo que deveria abranger a todos os estudantes matriculados nas licenciaturas, assim como ocorrer durante todo o processo da formação no qual, a teorização se ampare nos processos de experimentação e do diálogo docente.

Quando os discentes têm a possibilidade de ter o contato e experimentar circunstâncias da prática, isso gera aprendizagens com as adversidades contidas na sala de aula, no espaço formativo da escola. Pensando nisso, Zeichner (2010) apresenta o conceito de “terceiro espaço”, que vai ser utilizado para argumentar sobre as conexões entre a Universidade e as escolas. O autor (*ib. id.*, p. 487) afirma que “o conceito de terceiro espaço diz respeito à criação de espaços híbridos nos programas de formação inicial de professores, em novas formas de aprimorar a aprendizagem dos futuros professores”.

Esses espaços são novos caminhos para a construção de uma formação que abranja um vínculo mais firme e equilibrado, mantendo uma relação harmoniosa entre os conhecimentos acadêmicos e o da prática profissional, tendo como o foco uma formação de qualidade para os professores.

Muito já se tem repensado sobre essas desconexões existentes entre o ensino e as experiências em campo, e segundo Zeichner (2010, p. 494) “é um sinal otimista de que o tradicional modelo distanciado e desconectado da formação inicial na universidade está em pleno esfacelamento”. Quando realizamos uma conexão de forma cuidadosa, supervisionada e

com formadores capacitados desconstruímos aquele modelo, onde entre as instituições não se constroem vínculos.

O conceito de ‘terceiro espaço’ foi pensado para aprimorar a aprendizagem de futuros professores, diferente das desconexões tradicionais entre as escolas e universidade e a valorização do conhecimento acadêmico. É neste contexto que o PIBID expressa uma proposta de valorização da formação inicial e de integração entre Ensino Superior e Educação Básica.

Sendo ele um Programa administrado pela Capes, que, por sua vez, é um órgão vinculado ao Ministério da Educação (MEC), o PIBID tem por finalidade “fomentar a iniciação à docência, contribuindo para o aperfeiçoamento da formação de docentes em nível superior e para a melhoria de qualidade da educação básica pública brasileira”, como está disposto no Art. 1º do Decreto nº 7.219, de junho de 2010, que o instituiu (FUNDAÇÃO GETÚLIO VAGAS-FGV, 2014).

O PIBID é um meio de proporcionar momentos para trocas de saberes, de integração entre a educação básica e o ensino superior. Podemos nas práticas examinar os melhores caminhos para superar problemas identificados no processo ensino e aprendizagem. Gerando assim, múltiplas colaborações no processo formativo como, por exemplo, a viabilização de experiências metodológicas, interdisciplinares de caráter inovador. O PIBID também proporciona uma formação continuada, gerando ações e reflexões na geografia escolar, possibilitando as mudanças nas práticas docentes. Assim, o PIBID, aqui retratado, se apresenta como o terceiro espaço para formação em Licenciatura em Geografia. Segundo Felício (2014, p. 421),

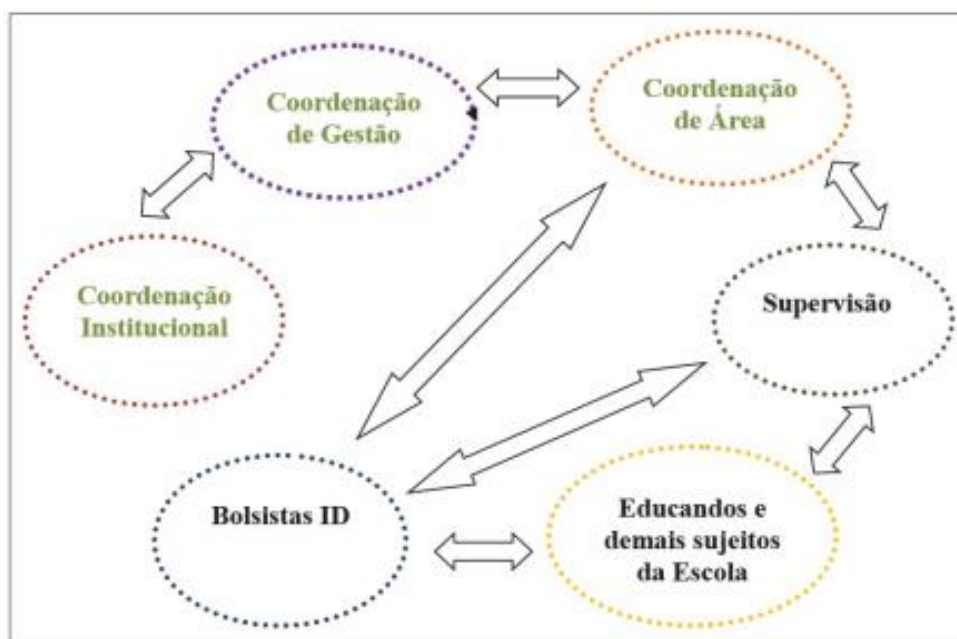
O terceiro espaço tem como premissa superar os modelos tradicionais de formação, em que o conhecimento acadêmico assume uma posição superior à dos conhecimentos originários das escolas, em uma relação de aplicação dos conhecimentos da universidade no espaço escolar. Esse formato aplicacionista da formação inicial de professores, no qual o conhecimento acadêmico mantém certa supremacia sobre o contexto da prática nas escolas, apresenta fragilidades, sobretudo porque os professores inseridos na complexidade do cotidiano da sala de aula revelam pouco conhecimento das especificidades trabalhadas nas disciplinas acadêmicas, mesmo daquelas direcionadas às metodologias de ensino. Acresce-se a essa situação o fato de que os professores que atuam nos cursos de formação de professores, em geral, pouco sabem sobre as práticas construídas nas escolas de Educação Básica.

Aprendem em comunhão e em espaços distintos por meio do terceiro espaço, o PIBID, os professores e demais estudantes que convivem com Bolsistas de ID na/da universidade, professores e demais estudantes que convivem com Bolsistas de ID na escola e, licenciandos bolsistas ao perceber, viver as experiências com esses sujeitos em sua correlação cotidiana e espaços a eles condizentes.

A relação de horizontalidade presente em tais práticas e relações traz aprendizagens de convivência e harmonia entre os sujeitos, transcendendo a noção tantas vezes impregnada pela própria escola de currículo escolar associada a conteúdo a serem ministrados cotidianamente, como se estes fossem dissociados da vida humana. Contrária a essa lógica está o pensamento de Santos (1997) acerca da interdisciplinaridade na aprendizagem por considerar a importância das interações e relações sociais na formação do espaço formando a totalidade.

O terceiro espaço formativo consolidado pelo PIBID promove o entrelaçamento de relações entre os sujeitos partícipes, conforme apresentado por Di Lorenzo (2019, p. 27), a seguir, demonstrando as relações hierárquicas funcionais e de autoridade no PIBID:

Figura 02: Relações Hierárquicas Funcionais e de Autoridade no PIBID.



Fonte: Di Lorenzo: 2019, p. 27.

Segundo a autora (*ibidem*) dentre as funções e papéis de cada sujeito integrante do PIBID, o Programa, a depender da forma de condução dos gestores pode exercer um importante papel educador no sentido de educar e educar-se em comunhão, sem que haja a ideia de superioridade de uns sobre os outros, mas de se perceber a existência de saberes e competências diferenciadas pela própria diferença entre os sujeitos e da condição particular, do desejo e da liberdade de aprender. Amparada nos estudos de Freire (1997), prossegue a autora (*ibidem*):

Há ampliação das relações mediadas entre os participantes do PIBID, mas ainda passível de se vislumbrar maior aprofundamento das relações para desenvolvimento da autonomia dos sujeitos envolvidos. Entretanto, as vivências percebidas entre e nas escolas participantes do Programa e entre e nos subprojetos dos cursos, no CFP UFCG, além da noção de educação transformadora, emancipação e percepção acerca da

autonomia e liberdade entre os sujeitos, presenciou-se situações entre todos os participantes, cujas relações se ampliaram entre distintos grupos nos subprojetos, entre as escolas, entre escola e IES participantes, entre os educandos Bolsistas ID, os Coordenadores de Área, enfim, à noção de aprendizagem coletiva e de que se aprende em comunhão, uns com os outros, em todos os espaços de vida, nos quais os saberes são diferentes entre si e complementares.

Partindo dessa concepção de uma inter-relação entre todos os sujeitos que perfazem o PIBID, conforme tratada por Di Lorenzo (2019), também encontramos apoio nos estudos de Felício (2014), ao afirmar o PIBID como terceiro espaço de formação, na medida em que há apoio mútuo e entre instâncias mais próximas dadas no cotidiano do Programa e dos demais espaços formativos.

Assim, o diálogo entre a universidade e a escola se dá pelo Coordenador de Área, o supervisor atue na colaboração da formação do licenciando enquanto atua na educação dos educandos da escola e, o licenciando Bolsista e Voluntário de ID atua diretamente com todos os sujeitos ante mencionados e, desse modo percebe as oscilações e os movimentos didáticos entre Coordenador de Área, Supervisor e discentes da escola, ao mesmo tempo em que promove reflexões acerca de sua formação licencianda, de sua futura atuação profissional docente compreendendo a multidimensionalidade dos sentidos de escola e de educação, na formação inicial e continuada docente. Igualmente, percebe a importância, como tratam Freire (2011) e Santos (2014a), da técnica, do pedagógico, do político presentes na educação, da compreensão do espaço e do lugar dos sujeitos contextualizados na aprendizagem e, que educando e educador aprendem juntos, que não estão em lados opostos, nem há superioridade versus inferioridade entre tais sujeitos, devendo ser aprendida a condição entre o opressor e o oprimido para que não sejam repetidas tais práticas.

Assim como nos estágios curriculares supervisionados, e também na ciência geográfica, a despeito das demais ciências, o ato inicial foi à observação com todos os sentidos, pois nem sempre se possuem olhos e, nem sempre o que se vê reflete a condição do olhar. Observar o espaço da escola, o lugar dos sujeitos, as paisagens expressas na escola foi um exercício inicial, desde o espaço físico - micro espaços e na totalidade -, até o espaço social - micro espaços e na totalidade -, daqueles que constituem a comunidade escolar – educandos, famílias, trabalhadores em educação. Na observação das relações sociais no espaço social e suas relações com o espaço físico procuramos desvelar os significados de práxis a partir das teorias e práticas constituintes do cotidiano escolar e, do quefazer educacional, além da condição de se formando licenciando enquanto Bolsista ou Voluntário de ID pudesse se desenvolver a problematização da prática (FREIRE, 2011).

O ato de problematização envolve ação-reflexão-ação. A permanência em maior prazo do PIBID presentes no movimento entre os dois espaços formativos, gera um processo de transformação da situação e do próprio sujeito refletivo-ativo, conforme afirma Santos (2014a, p. 78), que a ação “é um processo, mas um processo dotado de propósito e, no qual um agente, mudando alguma coisa, muda a si mesmo”. Sendo assim, há um encontro entre o pensamento do autor (ibid.) e Freire (2011), no momento em que, sendo o espaço, e aqui dizemos que ele tem uma forma e é constituído pelo sistema de ações, no caso emblemático, a educação e seus processos, que por sua vez, essas ações e processos consubstanciam a construção/transformação do espaço, dos processos, das ações, assim como próprio sujeito ativo. Portanto, na forma há uma ação educativa, ou que pretenda ser educativa, onde se dão métodos, metodologias, técnicas, relações sociais em torno da materialização da aprendizagem pela viabilidade e implementação de um currículo.

A escola como espaço físico possui forma, uma função de educar a partir de práticas pedagógicas e, por vezes, políticas, se houver uma intencionalidade de libertar os sujeitos, as quais se destinam a produção imaterial da intelectualidade humana a partir das ideias, mas também pelos serviços que nelas se desenvolvem como forma de desencadear processos, via de regra, instrumentalizados por um aparato ideológico de Estado, expresso por normas, resoluções, leis, decretos, ou seja, um ordenamento legal consubstanciador da função educativa da escola, e por que não, da universidade e da formação de professores, expressa aqui na implementação de políticas públicas e programas como o PIBID. A intencionalidade na produção de práticas

O PIBID inserido e perpassando nos ambientes, acadêmico e escolar, pode, a depender das ações curriculares e das práticas pedagógicas exercidas em ambos os ambientes promover práticas políticas capazes de emancipar, conscientizar com a palavra, gerar autonomia e desenvolver a dialogicidade voltada ao entendimento de combater práticas de opressão. Mas, dentre as ações e os processos ocorridos na forma do espaço físico há constantes interações e construções de saberes que possibilitam a ação-reflexão-ação por parte dos que fazem PIBID, e merece saber em que medida o Programa promove espaços de reflexão acerca da materialização desses saberes e conhecimentos construídos, pois de acordo com Freire (2011, p. 98), “ensinar exige compreender que a educação é uma forma de intervenção no mundo”.

O terceiro espaço investigado é, portanto, o Programa PIBID. Ao serem questionados sobre considerar o programa como um terceiro espaço na formação de professores, o Coordenador de Área (C1) e o Colaborador (C2) apresentaram opiniões distintas. Segundo os entrevistados (2022),

C1: considero o PIBID como espaço formativo por contribuir para a inserção dos licenciandos bolsistas e voluntários na rede pública de ensino contribuindo para a formação de cidadãos conscientes, críticos e reflexivos e preparando-os para se posicionarem, agirem, construir, transformarem o espaço onde vivem a partir das situações de interação comunicativa entre os sujeitos que compõem a sociedade.

C2: O PIBID é um programa que articula as instituições escolares e universitárias possibilitando a realização de ensino, pesquisa e extensão. Pensando em uma formação que seja integral, não entendo como um terceiro momento formativo, mas como possibilidade de construção coletiva e de aproximações, tanto dos conhecimentos construídos, dialogados e compartilhados quanto das práticas que conduzam os alunos da licenciatura a terem experiências constituídas na práxis pedagógica e dos professores supervisores no reconhecimento dos conhecimentos construídos no/ para o ensino na Educação Básica.

O C1 reforça o posicionamento de ser o PIBID um terceiro espaço formativo, enquanto o C2 não compreende o PIBID como um espaço formativo, mas como um articulador entre as instituições escola-universidade e, se trouxermos a definição de Zeichner (p.487, 2010), o conceito de terceiro espaço, diz respeito “à criação de espaços híbridos nos programas de formação inicial de professores, em novas formas de aprimorar a aprendizagem dos futuros professores criando conexões entre a Universidade e as escolas”. Então, mesmo o C2 não considerando ele compreende sua importância e seu ponto de vista vai de encontro ao conceito de terceiro espaço.

Essa reflexão corrobora no entendimento de como a universidade e a escola, espaços físicos e espaço de ações, o professor como agente mediador na aprendizagem e os educandos da interação na construção de novos conhecimentos, a partir de um currículo pautado e integrado a realidade dos sujeitos. E, isso é válido para compreender a mediação da aprendizagem entre o licenciando e os sujeitos da universidade, ao passo em que ele percebe essa inteira relação entre a universidade e a escola com suas práticas, se elas são problematizadoras e se promovem a libertação ou a alienação e/ou o aprisionamento de mentes.

Esse aprisionamento no sentido, dito por Rubem Alves (2009, p.29-30), em seu texto ‘Gaiolas ou Asas?’, onde o autor faz uma analogia da escola a gaiolas e asas

Escolas que são gaiolas existem para que os pássaros desaprendam a arte do voo. Pássaros engaiolados são pássaros sob controle. Engaiolados, seu dono pode levá-los para onde quiser. Pássaros engaiolados sempre têm um dono. Deixaram de ser pássaros. Porque a essência dos pássaros é o voo. Escolas que são asas não amam pássaros engaiolados. O que elas amam são os pássaros em voo. Existem para dar aos pássaros coragem para voar. Ensinar o voo, isso elas não podem fazer, porque o voo já nasce dentro dos pássaros. O voo não pode ser ensinado. Só pode ser encorajado. Violento, o pássaro que luta contra os arames da gaiola. Ou violenta será a imóvel gaiola, que o prende? Violentos, os adolescentes da periferia? Ou serão as gaiolas que são violentas? As escolas serão gaiolas?

[...]Alguns me falarão sobre a necessidade das escolas dizendo que os adolescentes de periferia precisam ser educados para melhorarem de vida. De acordo. É preciso que os adolescentes, é preciso que todos tenham uma boa educação. Uma boa educação abre os caminhos de uma vida melhor. Mas eu pergunto: Nossas escolas estão dando uma boa educação? O que é uma boa educação? O que os burocratas pressupõem sem pensar é que os alunos ganham uma boa educação se aprendem os conteúdos dos programas oficiais. E para testar a qualidade da educação se criam mecanismos, provas, avaliações, acrescidos dos novos exames elaborados pelo Ministério da Educação. Mas será mesmo? Será que a aprendizagem dos programas oficiais se identifica com o ideal de uma boa educação? Você sabe o que é "dígrafo"? E os usos da partícula "se"? E o nome das enzimas que entram na digestão? E o sujeito da frase "Ouviram do Ipiranga as margens plácidas de um povo heroico o brado retumbante"? Qual a utilidade da palavra "mesóclise"? Pobres professoras, também engaioladas... São obrigadas a ensinar o que os programas mandam, sabendo que é inútil. Isso é hábito velho das escolas. Bruno Bettelheim relata sua experiência com as escolas: "Fui forçado (!) a estudar o que os professores haviam decidido que eu deveria aprender. E aprender à sua maneira".[...]

O autor (*ibidem*) enaltece na função do espaço físico, na realização da ação, da prática educadora, a necessidade de que o currículo tenha sua origem na vida e no espaço dos sujeitos, que tenha significados para estes para que haja o prazer, a atratividade, a prática da liberdade e o respeito ao modo de viver e o desejo de ser do outro. Assim, a prática do professor implica na reflexão acerca da ação educativa com vistas a entender quais ferramentas, técnicas podem ser utilizadas na aprendizagem. Contudo, a formação inicial traz situações que demonstram um maior ou menor compromisso com o ato de educar, o que é contestável se colocarmos isso como responsabilidade do professor, pois cabe ao Estado a formação deste, bem como que há um fator indispensável associado a este, o querer fazer com prática libertadora que gera felicidade ou, o cumprimento do que as normas e a legislação educacionais apregoam e deixam docentes sobrecarregados para o cumprimento curricular, por vezes descolados da realidade e dos sonhos dos educandos. O autor (*ibidem*, p. 32) almeja e acredita na condição da formação com compromisso e respeito às peculiaridades dos sujeitos da escola e, sobretudo, rege-se no ato de esperar:

Ferramentas e brinquedos não são gaiolas. São asas. Ferramentas me permitem voar pelos caminhos do mundo. Brinquedos me permitem voar pelos caminhos da alma. Quem está aprendendo ferramentas e brinquedos está aprendendo liberdade, não fica violento. Fica alegre, vendo as asas crescerem... Assim, todo professor, ao ensinar, teria de se perguntar: "Isso que vou ensinar, é ferramenta? É brinquedo?". Se não for, é melhor deixar de lado. As estatísticas oficiais anunciam o aumento das escolas e o aumento dos alunos matriculados. Esses dados não me dizem nada. Não me dizem se são gaiolas ou asas. Mas eu sei que há professores que amam o voo dos seus alunos. Há esperança...

O contrário de um professor que liberta ampara-se nas práticas da educação bancária e da contínua opressão dos sujeitos, o que pode ser aprendido pelos Bolsistas e Voluntários de

ID acerca de quais práticas – se de opressão por meio da educação bancária e/ou se de libertação – se desenvolvem nos ambientes, escolar como espaço das ações educativas, e mesmo na universidade como espaço da formação licencianda para a docência.

Nessa reflexão nas quais se debruçou o PIBID, a partir do que pudemos vivenciar como Bolsistas de ID, nos foi oportunizado perceber, nas vivências do PIBID, quais os tipos de relações existentes entre os sujeitos com funções, hierarquias e papéis diferentes, e, nas ações realizadas o entendimento da condição de inacabamento humano, do aprendizado contínuo, de que este se faz em comunhão entre cada sujeito considerado. Visto dessa forma, há que se refletir acerca das relações pautadas no oprimido versus opressor, ainda presentes nos cotidianos e ações do espaço escolar e da universidade e, das condições de no espaço formativo do PIBID em estimular nos Bolsistas de ID a reflexão acerca da educação libertadora.

As observações realizadas trouxeram olhares acerca da importância de transformação dos modelos formativos, para que para além do planejamento do Subprojeto de Geografia contido e componente do Projeto Institucional do PIBID na IES, que nele esteja sendo trabalhada a problematização das ações educacionais, considerados os distintos níveis e funções, os quais envolvem os sujeitos do PIBID como um todo.

Que a problematização e o diálogo consubstanciem no licenciando o ato de perceber o método viabilizador das ações da escola, das ações da universidade, das ações previstas no Subprojeto PIBID, e isso se materialize nas ações do Programa com vistas a observar a paisagem do espaço escolar e do micro espaço da sala de aula, que o educando possa aprender e construir conhecimentos junto aos demais sujeitos do PIBID e, que a autonomia que lhe vai sendo conferida seja capaz de realizar leituras do cotidiano da escola e perceber os temas geradores que movimentam esse ambiente e, assim, planejar, elaborar propostas novas, executar, avaliar e rever o acontecer do currículo na escola em seu real cotidiano, mas também das próprias ações propostas no Subprojeto PIBID, nas possibilidades de ação do espaço escolar, pela resolução e capacidade de transformação do espaço, dos sujeitos e do licenciando Bolsistas de ID.

A modificação dos modelos formativos constrói e transformam as ações e os processos atuais em projetos utópicos de futuro, passíveis de realização quando há uma intencionalidade impregnada nas ações de formação entre educandos e educadores, o que culmina na formação de novos projetos, resultados, ações, processos, ideais, relações que conformam a estrutura característica do modo de produção vigente. Este, por sua vez podem, a depender das práticas impregnar por meio da escola e dos seus micros ou sub espaços, as salas de aulas, as marcas da exclusão, do neoliberalismo, da precarização da escola, educação, do trabalho docente, da

formação inicial e continuada de professores, além da propagação de ideais de opressão por meio da educação bancária (SANTOS: 2002, p. 173, FREIRE: 2011).

Segundo Santos (2014b, p.69), a escola como espaço e lugar da ação educativa, contém nos processos a presença crescente de fluxos inerentes aos meios de produção – as propostas educacionais estatais e o fortalecimento da educação técnica e profissional, por exemplo -, e sendo assim, a ação educativa perde o caráter educativo e passa a se organizar segundo os interesses desse meio de produção.

Cabe a escola, a partir das ações pedagógico-educativas e o fortalecimento do aspecto político no exercício da função formativa, a partir da educação com sentido em relação à vida do sujeito educando. Portanto, o espaço educativo escolar contendo a influência desses fluxos pode se caracterizar com espaço de inclusão, ou o seu contrário, e isso se vê fortemente influenciado pelas estruturas, a qual, segundo o autor (*ibidem*) “implica a inter-relação de todas as partes de um todo, o modo de organização ou construção” (SANTOS, 2014b, p. 69). A materialização deste traz na ação educativa a materialização de práticas que podem não ser condizentes com o ato de educar, mas de reproduzir o que se inculca na mente dos educandos, daí podendo se apresentar a alienação e inevitavelmente, a verticalidade dos processos realizados na escola, os quais “agem e reagem sobre os conteúdos desse espaço” (SANTOS, 2014a, p. 70).

Assim, todos os processos contidos e característicos da escola, da educação e da formação profissional inicial e continuada docente são diretamente influenciados pela verticalização e o distanciamento da vida dos sujeitos da escola, o que por vezes, pode servir de elemento para que se reflita acerca da formação inicial, da atuação docente, assim como da formação continuada docente.

Entender tais processos e, a partir deles refletir no sentido de provocar novas ações implica na organização pode promover no professor em início de carreira o questionamento acerca da qualidade da formação, e isso parece ser algo estanque, pois considerando a interdependências desses espaços na formação inicial docente, inclui também a dinâmica da função de cada espaço considerado, os processos e a estrutura que engendra, envolve e desenvolve seus interesses verticalizados na forma.

Para Santos (2014a) e Freire (2011), o aspecto pedagógico nem sempre vem correlacionado ao político e, com isso se percebe a verticalização imposta pelas estruturas na forma, o que culmina ao invés de produzir saberes e conhecimentos novos, contextualizados e emancipadores, implica na reprodução da exclusão, desigualdades, no pouco entendimento sobre a função e o papel desempenhado pelos sujeitos da escola, pela objetificação dos sujeitos

como objetos, pelo consumismo de bens e serviços impostos pelo neoliberalismo impregnado na educação de mercado e, isso é viabilizado pelo currículo e pela forma como ele é desenvolvido, pois que ele tem o poder de ação estrutural na escola, ao passo em que pelo diálogo travado na organização curricular são traçados os cotidianos escolares com suas ações que podem imprimir liberdade ou opressão, e assim, produzir asas ou gaiolas, respectivamente.

Produzir asas, ou em outras palavras discutir o currículo pautado no lugar dos sujeitos implica na condição de a escola não ser objetificada pelos processos verticalizados das estruturas. O contrário disso demonstra ao licenciando do PIBID como as interferências das estruturas se fazem presentes e incorporadas pela forma nas ações e nos processos que engaiolam e aprisionam os educandos e, igualmente, os docentes e demais trabalhadores em educação.

Diante do exposto, essas e tantas outras formas de conhecer a formação inicial e continuada docente, a escola e a universidade são possibilitadas por meio do PIBID como programa fortalecedor, mas implantado com muitas críticas e precariedades no cenário educacional nacional, o que abrimos aqui espaço para que outras pesquisas sejam realizadas. Nesse entendimento, passamos adiante na apresentação acerca do PIBID Subprojeto Geografia, no CFP/UFCG.

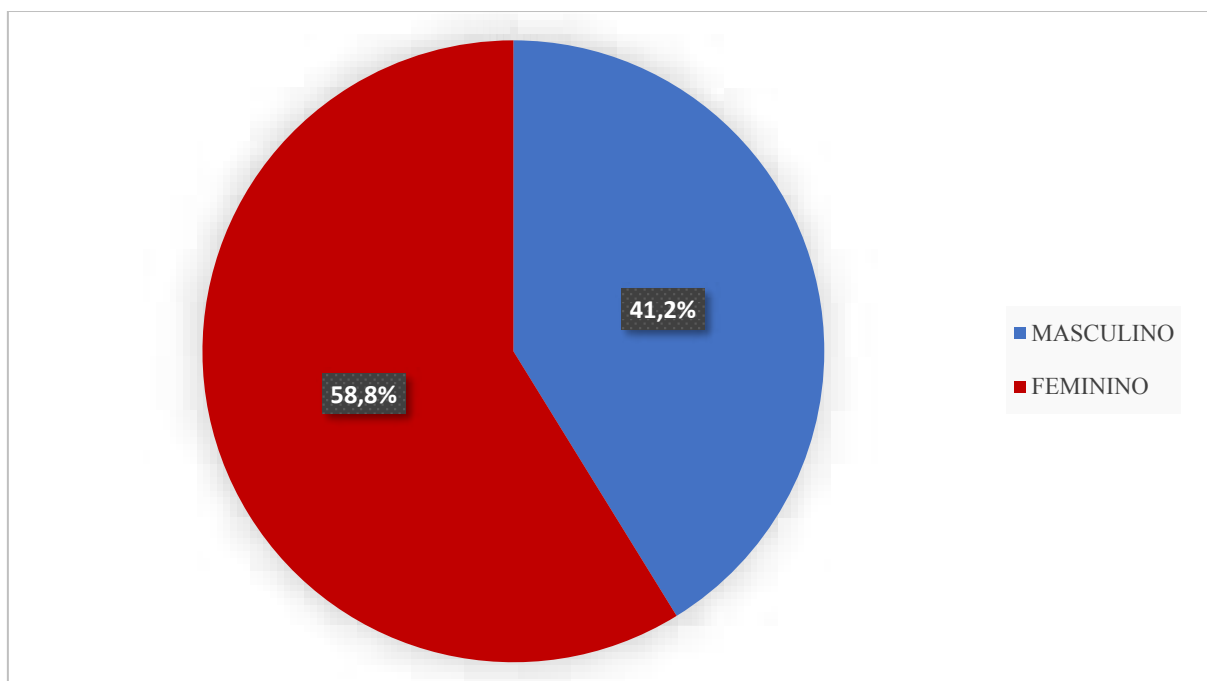
4. O PROGRAMA INSTITUCIONAL DE BOLSA DE INICIAÇÃO À DOCÊNCIA - PIBID E O SUBPROJETO GEOGRAFIA NA UFCG

O Programa PIBID, objeto de pesquisa resultante neste trabalho monográfico, apresenta sua contribuição à formação inicial docente em Geografia do CFP/UFCG, ao passo em que se constitui como terceiro espaço formativo, cuja relevância se espalha na contribuição à formação e ao funcionamento entre a universidade e escola, ressignificando essa relação e suas práticas formativas, no âmbito da docência, conforme veremos neste capítulo.

4.1. Os Significados Atribuídos ao PIBID pelos Licenciandos Bolsistas e seus Reflexos na Formação da Identidade Profissional Docente

Passemos a uma caracterização de uma parcela do grupo entrevistado, quais sejam Bolsistas de Voluntários de ID, considerando a participação de 17 educandos, sendo 58,8% do sexo feminino e 41,2% do sexo masculino, distribuído nos três editais 2013/2018/2020 do Subprojeto Geografia do CFP/UFCG.

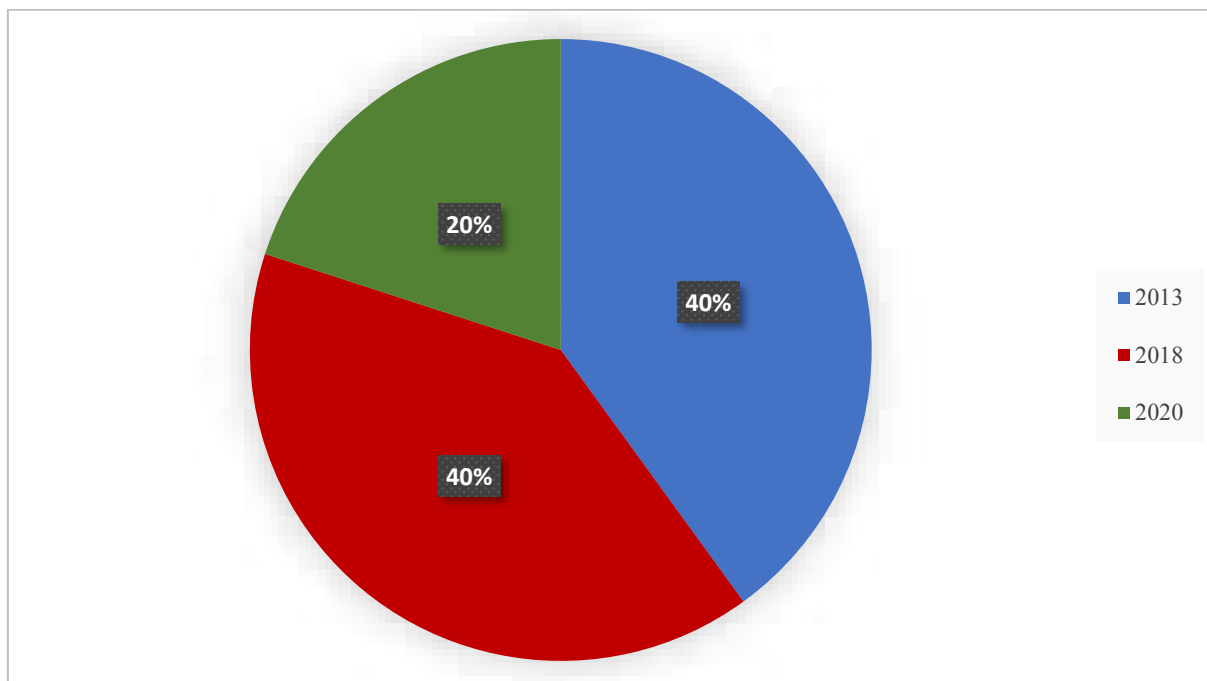
Gráfico 1- Projeto PIBID Geografia – UFCG- Campus Cajazeiras.



Fonte: Pesquisa Direta realizada mediante questionário com 17 educandos Bolsistas e Voluntários de ID. 2013 a 2020.

Quanto a participação dos entrevistados por edital considerado na pesquisa temos a seguinte situação:

Gráfico 2- Percentual de Participantes por Edital 2013, 2018, 2020, Subprojeto Geografia CFP/UFCG.

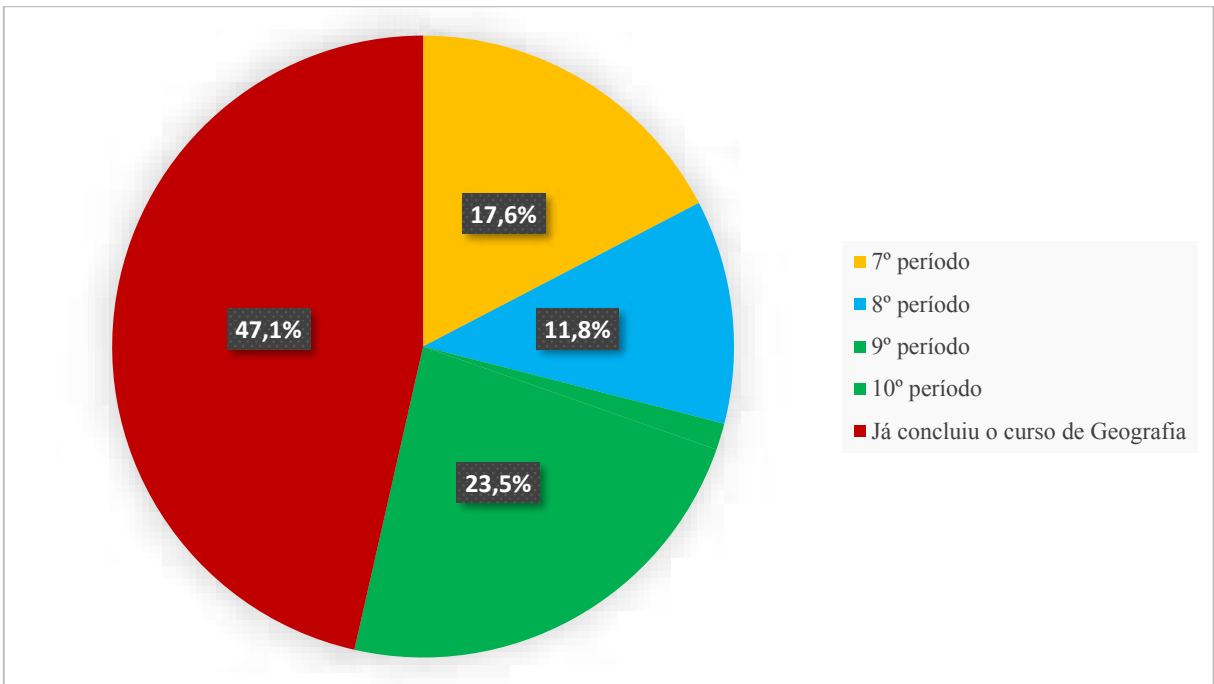


Fonte: Pesquisa Direta realizada mediante questionário com 17 educandos Bolsistas e Voluntários de ID. 2013 a 2020.

Dos alunos ID que compõem a pesquisa, 40% fez parte do edital de 2013, 40% do edital de 2018 e 20% do edital de 2020 e dois participantes não identificaram de qual edital fez parte. Mencionado esses dados iniciais e analisando as respostas dos questionários se observa interessantes considerações.

Dos alunos que responderam à pesquisa, segundo a Figura 5: 47,1% já concluiu o curso de Geografia, 23,5% estão cursando o décimo período, 11,8% estão no oitavo período e 17,6% estão no sétimo período, conforme figura, a seguir.

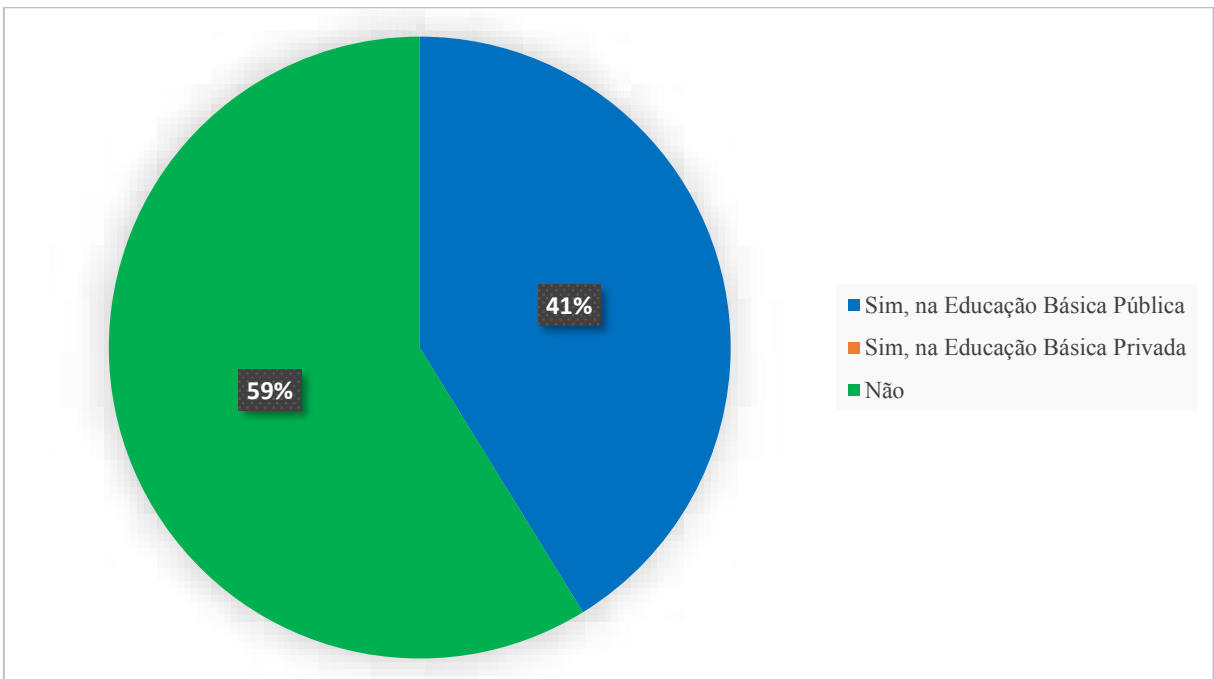
Gráfico 3: Fase da Formação Acadêmica dos Educandos Bolsistas de ID ou egressos Entrevistados na Pesquisa.



Fonte: Pesquisa Direta realizada mediante questionário com 17 educandos Bolsistas e Voluntários de ID. 2013 a 2020.

Destes alunos, 41,2% atuam na Educação Básica Pública e, 58,8% ainda não atua profissionalmente, conforme se depreende, a seguir.

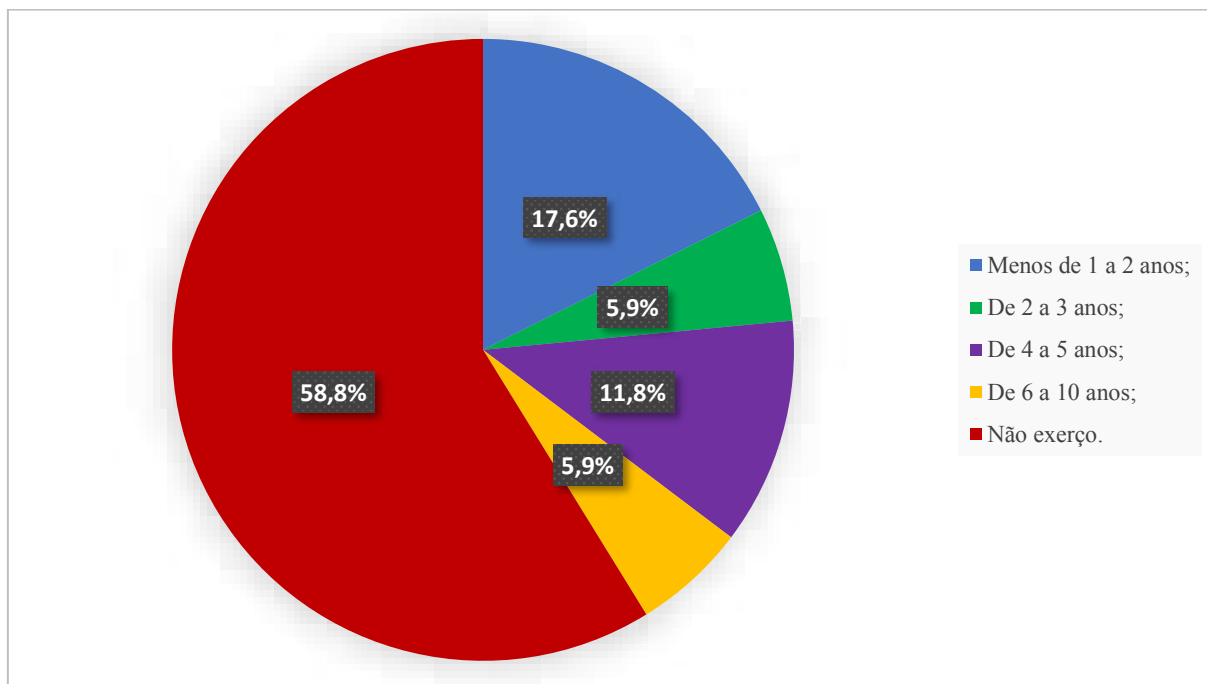
Gráfico 4: Situação dos Educandos ou egressos Entrevistados quanto a Atuação Profissional.



Fonte: Pesquisa Direta realizada mediante questionário com 17 educandos Bolsistas e Voluntários de ID e Egressos. 2013 a 2020.

Quanto à situação dos educandos Bolsistas e Voluntários de ID e Egressos entrevistados acerca do tempo de exercício no magistério, a figura, a seguir, informa que 58,8% não exercem a profissão, estando os demais atuando na educação. O percentual restante refere-se aos educandos ainda em processo formativo.

Gráfico 5: Tempo de Exercício no Magistério por parte dos Egressos do PIBID.



Fonte: Pesquisa Direta realizada mediante questionário com 17 educandos Bolsistas e Voluntários de ID e Egressos. 2013 a 2020.

Após a identificação dos licenciandos passemos ao entendimento dos significados atribuídos ao PIBID pelos mesmos. Participar do PIBID foi uma condição de interesse pessoal de cada educando. Conforme entrevista realizada pela Coordenação de Área (Edital 2018-2020, p. 23), foram elencados distintos motivos, variando desde a importância de estar relacionado a outras atividades, além do ensino (68%), acesso a bolsa (73%), adquirir equipamentos e livros (77%), qualificar a formação inicial docente (95%), aproximação com o espaço escolar (78%), maior reflexão acerca da formação e do PIBID (84%).

Esses processos elencados na pesquisa mencionada demonstram que o ato de ação-reflexão-ação mediatizado pelo PIBID implica na organização de uma formação qualitativamente diferenciada, pois a sua longa permanência no espaço escolar pode possibilitar o entendimento acerca da formação inicial e das condições de atuação profissional, o que demonstra que o conhecimento é inacabado, dinâmico, da inter-relação entre escola e

universidade como complementaridade de saberes e, a interdependência existente entre ambos os espaços, as quais conformam os saberes inerentes à profissionalidade docente e ao fortalecimento da identidade docente (TARDIF: 2014, p. 86) e, o PIBID como terceiro espaço presencia essa ação, os processos constituintes nas estruturas organizadas que envolvem o aparelho escolar.

Como os dados foram obtidos por meio do Google Forms, não há a identificação dos bolsistas e egressos ID, com isso será utilizado os termos E1, E2, E3, E4 para identificar as respostas do educando 1, educando 2 e assim consecutivamente de acordo com a ordem de respostas no formulário.

Outro ponto em comum apontado pelos licenciandos e egressos pesquisados, refere-se a sentir-se mais preparado para enfrentar as adversidades da sala de aula, dos 17 participantes 15 apontaram que sim, e 2 parcialmente preparados, admitindo inclusive, o medo de assumir a sala de aula, conforme se presencia, a seguir:

E1- Sim, esse contato prévio e principalmente constante no espaço escolar com o PIBID (18 meses), comparado com os estágios (4 meses) faz com que tenhamos mais constância em uma determinada turma e com isso mais presente no cotidiano escolar. Isso Permite estar presente em diversas situações, conhecendo mais o espaço escolar e de certa forma se preparando de maneira mais eficaz para atuar no espaço escolar.

E2 - Sim, foi uma experiência incrível, gratificante.

E3 - Sim, mesmo não atuando posso afirmar com tranquilidade que posso atuar se medo algum da sala de aula, lá é o nosso palco.

E4 - Parcialmente. Contamos muito com a colaboração de outros profissionais durante o PIBID, então se torna mais fácil lidar com as adversidades do cotidiano escolar. Indo sozinha para a sala de aula é uma nova realidade, mas durante o programa temos a possibilidade de refletir sobre diversas situações.

E5 -Sim! Durante a graduação eu tinha muito medo, ansiedade em imaginar que um dia eu enfrentaria a sala de aula e participação no PIBID me ajudou bastante a perder esse medo de um dia começar a praticar à docência. (ENTREVISTAS: EDITAIS PIBID: 2012 a 2020: 2022).

Medos e aflições podem surgir ao longo da caminhada, mas estando em contato com esses programas de formação inicial onde exercemos nossa postura enquanto futuro professor nos possibilita ter mais domínio, segurança sobre o fazer docente e isso, produz a identidade docente. Quando, questionados sobre as contribuições do Programa para a construção da identidade docente, afirmaram:

E3 - É com o PIBID que podemos conhecer melhor a escola, o nosso supervisor, pois são 18 meses. Com cada momento presente na escola podemos ver muitas ações, metodologias, possíveis maneiras para lidar com situações e cada ponto que podemos coletar na nossa passagem pelo programa contribui para construir uma ideia do que queremos ou não ser enquanto profissional.

E4 - O PIBID contribui na melhoria, tanto por parte do aluno que está em processo de aprendizado, como do professor que é o momento em que ocorre a colaboração de ambos, o professor passa a ter uma rotina diferente do habitual e o aluno que está acostumado as paredes da Universidade, vai para um contexto que ele começa a

engatinhar na docência. A docência é uma construção e contribuição infinita, os feedbacks são as ferramentas do ser docente embasamento teórico, e ser aberto aos desafios diários. Pois antes de ser docente é preciso ter um olhar humano e uma mente aberta. O PIBID é sem dúvidas o melhor que qualquer Universidade pode oferecer em termos de caminhada na docência.

E5 - Através das práticas escolares; do convívio com outros profissionais docentes (aprendemos muito); na troca de experiências com outros discentes das licenciaturas; do contato com os alunos da educação básica.

Com o PIBID eu tive a liberdade de criar, de descobrir novas possibilidades, de me reinventar tantas vezes e cada nova ação na coisa. Coisas essas que muitas vezes o professor em sala de sala não consegue devido a sua carga horária tão extensa.

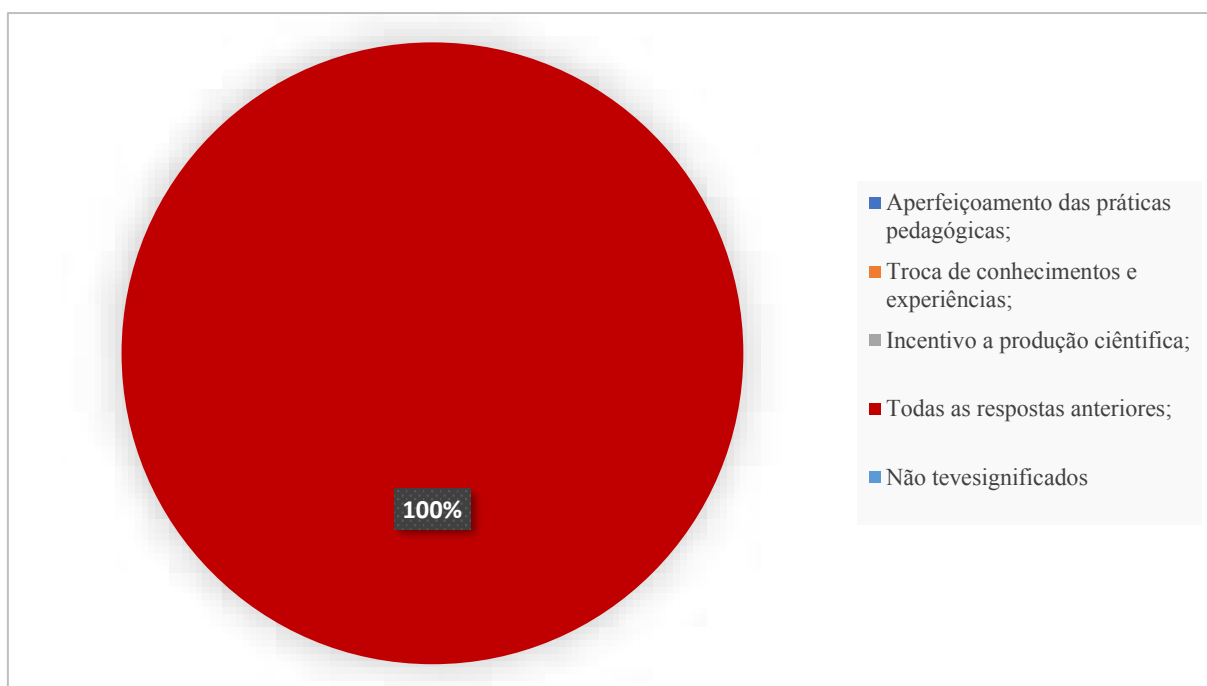
E6 - O PIBID permite que possamos usar nossa criatividade para a auxiliar na construção do conhecimento dos alunos, dessa forma nós estamos formando a nossa identidade como professor(a). Aprendendo à nossa maneira de lecionar, decidindo as metodologias a serem utilizadas e a forma de preparamos nossas aulas.”

E7 - Pensar em uma construção da identidade docente é entender em que espaço este profissional está/estará inserido. Desta forma, esta formação perpassa não apenas na inserção no programa especificamente, mas devemos entender que para além do profissional estamos nos direcionando a compreender a pessoal, a primeiro momento, e, em um segundo momento, o processo de formação do profissional docente, bem como as relações sociais de formação do indivíduo, enquanto pessoa humana são agentes influenciadores desta construção profissional. Assim, o PIBIB vem a possibilitar a este profissional múltiplas alternativas que visam aprofundar e contribuir de forma efetiva na construção de práticas e metodologias, a fim de garantir que o processo de ensino/aprendizagem possa acontecer de forma plena nos espaços educacionais, não se restringindo apenas ao ambiente da sala de aula. (ENTREVISTAS: EDITAIS PIBID: 2013 a 2020: 2022).

No decorrer da pesquisa com os Bolsistas de ID, buscou-se apresentar a importância do PIBID para a formação docente e foi possível evidenciar que os licenciandos pesquisados possuem essa visão sobre o programa. O questionário valida que o PIBID se constitui como um terceiro espaço formativo, sendo relevante no processo de formação ‘dodiscente’.

Do conhecer, da liberdade de expressão, da autonomia, ação-reflexão-ação, caminhada e o entendimento da relação universidade-escola e a mediação do PIBID, dentre outros, foram elementos que serviram de base para a organização da formação da identidade profissional docente. Segundo os Coordenadores de Área e Colaborador o aperfeiçoamento das práticas pedagógicas, a troca de conhecimentos e experiências e, o incentivo à produção científica são elementos presentes na observação e vivência junto aos Bolsistas e Voluntários de ID, conforme se pode verificar, a seguir.

Gráfico 6: Significados atribuídos pelos Coordenadores de Área e Colaborador ao PIBID na identidade profissional docente.



Fonte: Pesquisa Direta realizada mediante questionário com 01 Coordenador de Área e 01 Colaborador. Editais 2013 a 2020.

Os resultados até aqui apresentados demonstram que o PIBID estimula e impulsiona a construção de uma identidade profissional docente. Cada nova experiência, ação presenciada, metodologia nova aprendida e desenvolvida, histórias vividas nos espaços escolares e fora deles possibilitam a compreensão dos processos e ações que corroboram na composição do profissional que ora se forma por meio do PIBID na licenciatura em Geografia. Corroborando com este pensamento Alves, Bezerra e Araújo (2019, p. 134) afirmam:

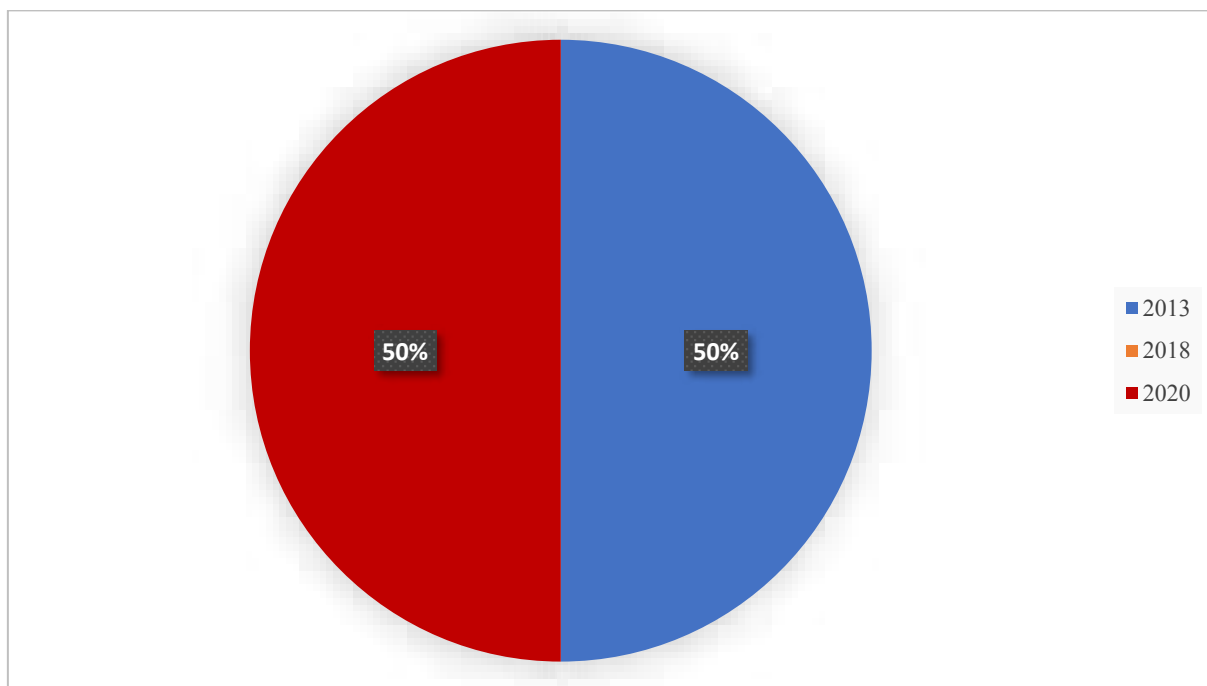
A formação docente para o Bolsista de ID é o momento em que os mesmos, além de exercitarem sua postura enquanto futuros professores, também repensam que tipo de professor deseja ser. A participação no projeto propicia essa análise, uma vez que os Bolsistas de ID estão em contato com a escola, trabalhando as ações planejadas junto ao supervisor na sala de aula, conhecem a gestão da escola e suas metas e vivenciam teoria e prática voltadas para a práxis.

Em relação à compreensão dos licenciandos sobre a importância do PIBID à sua formação, eles foram questionados sobre a relevância do programa. 94,1% assinalou a alta relevância para a sua formação docente, e 5,9% a média relevância, demonstrando que a participação no programa contribui significativamente para um processo formativo indispensável à formação inicial e continuada do docente.

4.2. Reflexos do PIBID nos Cursos de Licenciatura em Geografia do CFP/UFCG

Os dados apresentados no decorrer deste tópico foram obtidos por meio das respostas de um coordenador e um coordenador colaborador do Programa, que atuam segundo o gráfico abaixo no edital de 2013 e 2020.

Gráfico 7: Edital de participação dos coordenadores/colaboradores.



Fonte: Pesquisa Direta realizada mediante questionário com 01 Coordenador de Área e 01 Colaborador. Editais 2013 a 2020.

Como os dados foram obtidos por meio do Google Forms, não há a identificação dos coordenadores, com isso será utilizado os termos C1 e C2 para identificar as respostas do coordenador 1 e coordenador 2 de acordo com a ordem de respostas no formulário.

Questionados inicialmente sobre os motivos o fizeram assumir a responsabilidade de ser coordenador de área do PIBID, os docentes exteriorizam que:

C1 - O Principal motivo foi promover a formação inicial dos estudantes de Licenciatura do curso de Geografia para atuação na Educação Básica.

C2 - Na época (2017 a 2019) fui coordenador colaborador do PIBID em virtude de dois motivos: primeiro, na época era professor substituto no curso de licenciatura em Geografia; segundo, realizei minha pesquisa de doutorado sobre a formação de professores de Geografia a partir do PIBID/ CFP/ UFCG.

Buscando compreender alguns aspectos positivos sobre o programa, os coordenadores (2022) mencionam:

C1: Positivos: Proporcionar oportunidades de desenvolvimento de inovações metodológicas, a partir da investigação das distintas realidades escolares e dos desafios do processo de ensino e aprendizagem de Geografia.

C2: Positivos: 1. possibilidade de formação extracurricular em Geografia voltada à atuação profissional nas escolas de Educação Básica; 2. aproximação escola e universidade mediante a construção de práxis de ensino de Geografia; 3. desenvolvimento de pesquisas sobre o ensino de Geografia que consideram a prática docente de professores em formação inicial (alunos bolsistas do PIBID) e formação continuada (professores supervisores e professores coordenadores) considerando: o conhecimento escolar de Geografia, propostas metodológicas e contexto educacional; 4. potencialidade da formação de comunidades de aprendizagem no que corresponde a existência de grupos de estudo e pesquisa considerando a participação de alunos da licenciatura, professores da Educação Básica e professores da universidade.

Esses comentários são bastante otimistas, pois reforça ainda mais a importância do Programa tanto para os licenciandos quando é destacado a possibilidade da investigação do espaço escolar, a construção da identidade profissional, como os benefícios para os docentes supervisores mediante a formação continuada e as escolas parceiras com a construção da práxis pedagógica. Direcionando avaliações para o curso de Licenciatura em Geografia o C1 aponta que por meio do Programa houve/há contribuições “principalmente na formação de cidadãos conscientes, críticos e reflexivos da sociedade em que vivem, preparando-os para se posicionarem, agirem, construir, transformarem o espaço onde vivem a partir das situações de interação comunicativa entre os sujeitos que compõem a sociedade”.

Reflexividade é uma atitude primordial para a formação de professores, pois de acordo com Lima (2013, p. 200):

Deve-se formar, então, o professor como um profissional político-reflexivo, que ao deparar-se com situações novas, incertas, opte pela investigação, pela pesquisa, como meios de decidir-se e de intervir, provocando a afluência de novas discussões teóricas. Um profissional reflexivo é aquele que, na sua prática, jamais se colocará como um técnico infalível, mas como um facilitador da aprendizagem, provocador e mediador na cooperação e participação dos alunos.

Assim como a positividade, os coordenadores (2022) também destacam alguns pontos negativos:

C1 - Ausência de atividades práticas que não pode ser desenvolvida em função da Pandemia do COVID 19.

C2 - Descredibilidade por professores universitários do trabalho docente da Educação Básica no que corresponde à importância dos conhecimentos escolares e ao processo de pesquisa para o ensino (professor pesquisador); 2. em alguns casos, a ausência de reflexão de alunos do PIBID e professores supervisores em refletir sobre os avanços e limites das ações realizadas na escola; 3. dificuldades na compreensão da escola (gestão e outros funcionários) em manter e incentivar a utilização de recursos e metodologias propostas pela equipe do PIBID na instituição escolar.

O edital do PIBID de 2020 se fez presente em um momento de bastante fragilidade para a educação brasileira, pois os docentes vivenciavam momentos de inovações e descobertas com as aulas virtuais devido a pandemia. Como citado pelo C1 a ausência de atividades práticas foi algo negativo no programa, trago um pensamento de RIBEIRO; SILVA *et, al.* (2020: p.94) quando afirma que:

não podemos fazer as coisas normais, pois vivemos tempos de anormalidades, em tempos de excepcionalidade [...] o vírus está trazendo outra perspectiva de mundo, fazendo repensarmos as relações da sociedade no/pelo espaço. Durante os momentos virtuais os profissionais necessitaram se reinventar e descobrir novas técnicas para execução de suas aulas.

A existência de um Centro Universitário, no âmbito de uma Universidade como a UFCG chama a atenção para a sua especificidade: a formação inicial docente em cursos de licenciatura. Espera-se que haja uma proposta diferencial e coletiva no âmbito desse espaço formativo, o que merece e aqui se registra da importância de pesquisas voltadas a esse seguimento. Qual a proposta curricular e de formação pedagógica e política? Como se dá o desenvolvimento administrativo para que se alcance uma formação mais bem qualificada e voltada ao pedagógico-político?

São questões que enaltece para que sejam buscas de futuras pesquisas. Não nos cabe aqui se debruçar sobre essas questões, mas essa breve introdução ao subitem nos faz pensar a totalidade do CFP/UFCG e dela, partir ao curso de Geografia, onde desenvolvemos nossa pesquisa junto ao PIBID.

Esse programa estando presente no CFP/UFCG tem demonstrado, segundo Di Lorenzo e Lucena Neto (2019), trouxe requalificação e vida aos Centros da UFCG que abrigam as licenciaturas. No caso específico da Geografia no CFP/UFCG, os processos tem demonstrado diferenças na execução do curso, na execução, nos resultados da formação, algo que convoca a todos a repensar a formação inicial docente. E isso é dinâmico, mas há muitas práticas e processos que perduram e são alheias ao processo de emancipação e libertação dos sujeitos, assim como a organização curricular e sua execução necessitam ser reformuladas e exercidas como uma proposta de coletivo.

Acerca da implementação do programa na Instituição UFCG-campus Cajazeiras, os Coordenadores afirmaram não ter havido desafios para sua aceitação e permanência, assim como a luta intensa para que ele permanecesse existindo, conforme lutas travadas no Brasil que ficou conhecido como o movimento #FicaPIBID, ocorrido sobretudo a partir do ano de 2016 (Di Lorenzo e Lucena Neto: 2019). Para os coordenadores (2022) a aceitação é unânime e

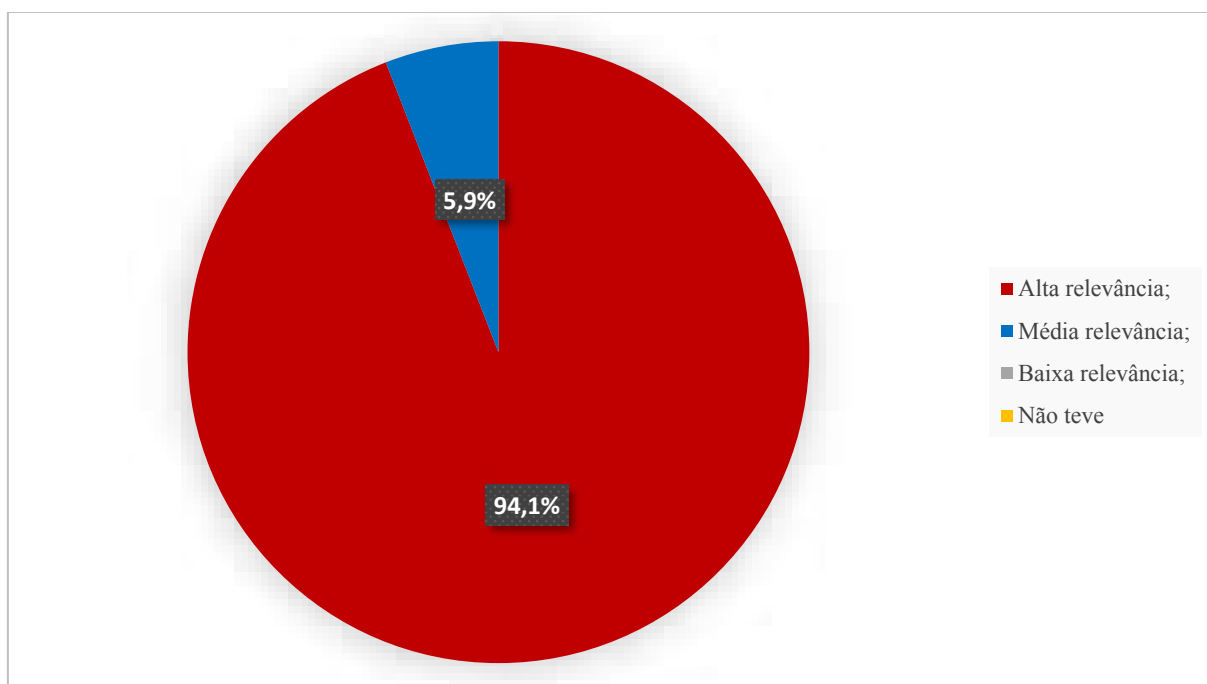
significa como expressão única “a maior qualificação, uma vez que melhora a relação universidade-escola e aprofunda o processo formativo, por meio do PIBID” (C1 e C2: 2022).

A chegada de programas de Iniciação à docência nos cursos de licenciatura traz consigo bastantes benefícios para a formação docente e o Centro de formação como um todo. Os coordenados corroboram com tal afirmação, onde mencionam que o PIBID vem para:

C1 - Contribuir para que os licenciandos, bolsistas e voluntários, adquiram uma postura de valorização do magistério, e interesse pela carreira docente na Educação Básica.

C2 - reafirmar que a atividade docente é uma profissão. Isso implica dizer que é necessária uma formação acadêmica que considere um amálgama de conhecimentos (geográficos, pedagógicos, curriculares, contextuais, fins e propósitos da Educação, etc.), valores e comprometimento ético pela atividade do magistério. Essa formação contínua de forma autonomia (não confundir com solitária), possibilita o/a professor/a saber o que faz e porque faz desse modo e não de outro e no contexto brasileiro atual defender seus direitos trabalhistas e assegurar a qualidade do ensino que oferece as instituições escolares.

Gráfico 8: Nível de relevância do PIBID para a formação docente segundo os Bolsistas de ID ou Egressos do PIBID (2022).



Fonte: Pesquisa Direta realizada mediante questionário com 17 educandos Bolsistas e Voluntários de ID e Egressos. 2013 a 2020.

Quando questionados de forma subjetiva sobre as contribuições para a sua formação inicial à docência, a partir das suas experiências e vivências no PIBID, as respostas foram diversificadas, mas com pontos em comum como o conhecimento mais amplo do espaço

escolar, a troca de conhecimentos, o exercício prático da profissão, a superação de dificuldades, a seguir, evidencio algumas citações:

E1 - Por meio do PIBID foi possível ter um amplo conhecimento do espaço escolar, isso para um discente que ainda não exerce profissionalmente é de enorme relevância para a formação, pois são experiências que vai preparando para o reconhecimento do ambiente futuro de trabalho. Outro ponto importante para a formação docente foi a escrita e troca de conhecimentos com demais profissionais tanto para o crescimento intelectual quanto pessoal.

E2 - Foi um período onde aprendi a trabalhar em equipe com egos e culturas diversas, isso ajudava com a criatividade para desenvolver os projetos e implantar de forma prática e coesa de acordo com o contexto escolar. Como todo profissional temos nossas limitações seja prática ou teórica o PIBID tinha por obrigação fazer com que fossemos além dos limites, crescer, aprender ser aluno de verdade. E por consequência ser um bom professor.

E3 - O PIBID foi uma porta de oportunidades na minha vida acadêmica e profissional, apesar de não está exercendo a função de professor nesse momento, sinto a contribuição do PIBID em outras atividades como: elaboração de projetos, trabalho em equipe, organização, planejamento e muitas outras.

E7- O PIBID foi muito importante na minha formação tanto profissional quanto pessoal. Através do programa consegui superar alguns obstáculos que me limitavam na execução de aulas, como a timidez, ansiedade, oratória, preparação de aulas e atividades. Durante o PIBID descobri o meu lado criativo, e usei-o para superar as limitações das aulas no ensino remoto.

E8 - Conhecer a realidade escola os seus principais desafios diante das mudanças ocorridas no cenário educacional, a partir disso foi possível perceber o quanto é importante a relação universidade escola para que assim possamos vivenciar o nosso futuro ambiente de trabalho.

E9 - O PIBID oportunizou um contato mais profundo com Escola, sobretudo no período que vivíamos de pandemia. Possibilitou discussões muito ricas e cheias de conhecimento, além de auxiliar financeiramente. Senti que depois do programa estou mais autônoma no que diz respeito as leituras (principalmente, ligadas à educação) e de rotina de Estudos e trabalho.

Até o ano de 2013 o PIBID era o único programa voltado para a formação no curso de Geografia do CFP/UFCG discentes, surgindo apenas no ano de 2017 o Programa de Residência Pedagógica. Nessas perspectivas as autoras (ALVES, BEZERRA, ARAÚJO, p.132, 2019) apontam que o Programa foi implementado no CFP/UFCG com o objetivo de

oferecer aos discentes do curso de Licenciatura em Geografia um melhor contato e aproximação com a escola pública, uma vez que permite ao professor em formação aproximar-se da realidade escolar ao passo que este acaba adquirindo aprendizado construindo o conhecimento junto com os educandos da escola pública.

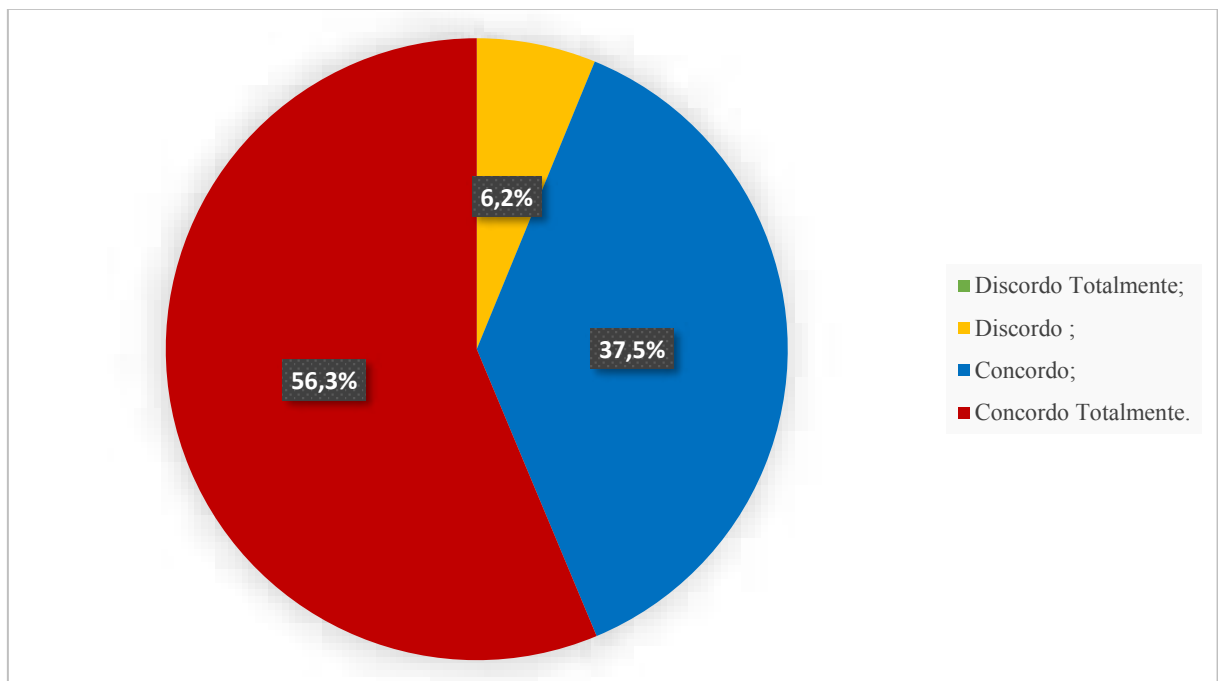
A pesquisa realizada, as vivências como Bolsistas de ID e, as observações demonstraram que solidificar tal objetivo foi e está sendo exercido. É notório que o bolsista ID detém de um espaço e conhecimentos maiores sobre a docência em formação, o ambiente escolar, práticas pedagógicas, pois o aluno está em contato direto com a escola e por um tempo mais amplo. Assim, as autoras (idem, p. 133) citam:

o Programa é de demasiada importância educacional na prática do discente e para a escola, lugar que muitas vezes o discente só a ‘conhece’ no curto período do das disciplinas de Estágios Curriculares Supervisionados em Geografia [...] um projeto que propicia aos discentes das diversas licenciaturas conhecerem e desenvolver atividades didáticas e práticas-metodológicas nas escolas.

No âmbito educacional, um ambiente rico em experiências faz toda diferença para a promoção de aprendizagens e, conseqüentemente, do desenvolvimento da profissão docente.

Questionados sobre a contribuição do Programa para sua permanência na carreira do magistério o gráfico 5 apresenta que 16 participantes responderam, onde 56,3% afirmaram que concordam totalmente, 37,5% que concordam e 6,2% discorda.

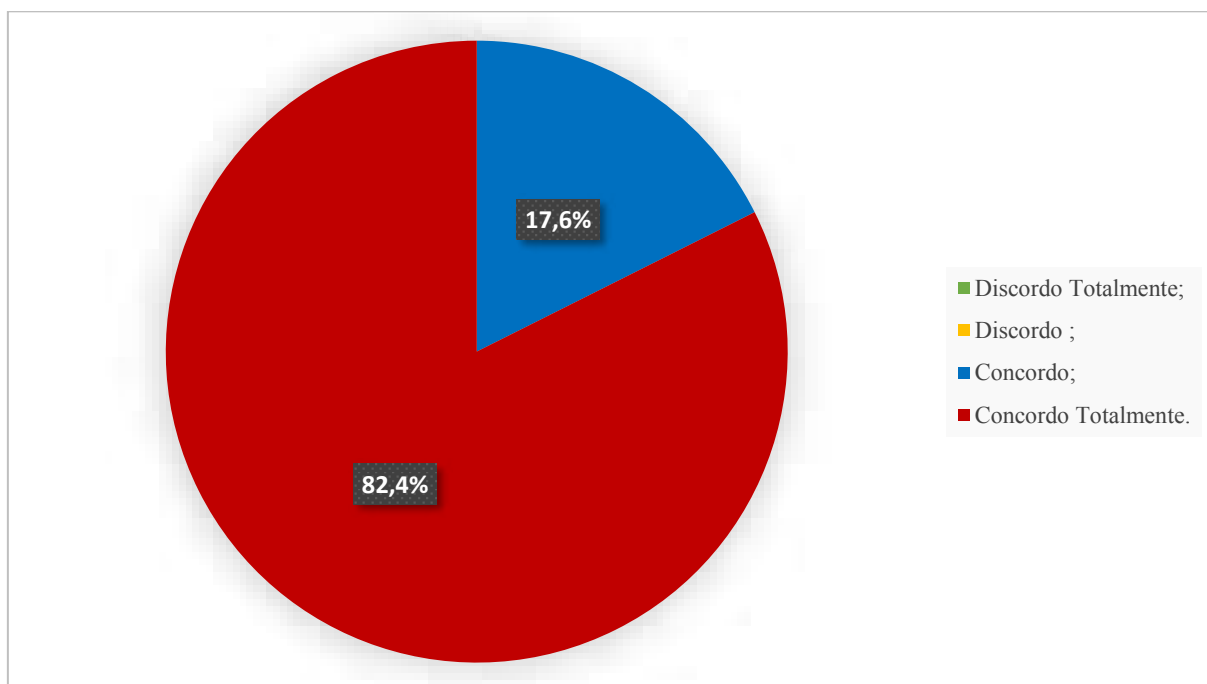
Gráfico 9: Contribuição do PIBID para a Permanência na carreira do Magistério.



Fonte: Pesquisa Direta realizada mediante questionário com 17 educandos Bolsistas e Voluntários de ID e Egressos. 2013 a 2020.

Já quando questionado se ocorria à ampliação da qualidade na formação inicial nos cursos de licenciatura, aproximando a educação superior e as escolas da rede pública de educação, em unanimidade todos concordaram, onde 82,4% concordam totalmente.

Gráfico 10: Aproximação entre a Educação Superior e as Escolas de Educação.



Fonte: Pesquisa Direta realizada mediante questionário com 17 educandos Bolsistas e Voluntários de ID e Egressos. 2013 a 2020.

Um ponto investigativo do questionário foi compreender o papel do coordenador do PIBID no processo de ligação entre a Universidade-escola, e assim foi explanado os seguintes comentários:

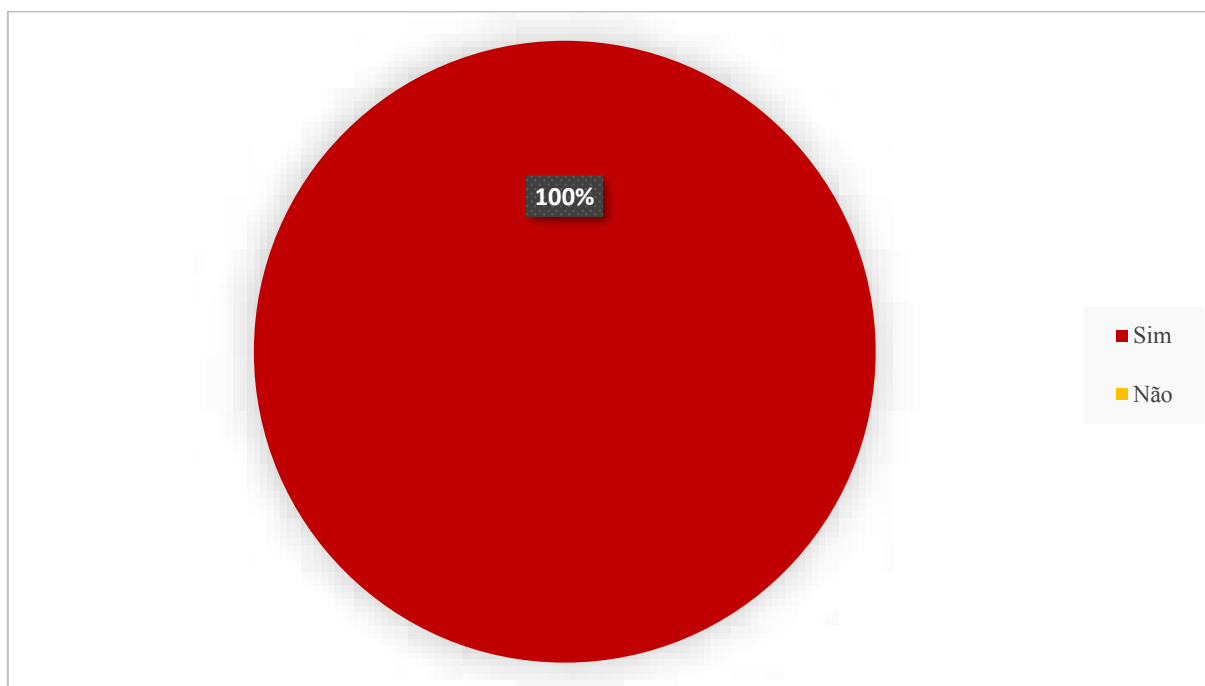
C1 - Acompanhar e investigar a formação de professores em Geografia nas diferentes ações que desempenham em efetivo exercício, bem como, as principais dificuldades e necessidades de aprendizagem dos alunos das escolas a serem inseridas no programa, possibilitando que o professor em formação adquira competências e saberes próprios de sua profissão.

C2 - O professor coordenador é responsável por orientar as demandas do subprojeto de Geografia. Para isso, deve orientar os alunos bolsistas do PIBID e professores supervisores no desenvolvimento do trabalho coletivo incentivando o estudo e pesquisa para o ensino que inclui: conhecimento, metodologias (didática da Geografia) e compreensão da realidade (espacial e educacional, conhecimento do contexto). Além disso, por meio das ações, deve incentivar propostas inovadoras que mobilizem um processo de ensino-aprendizagem crítico, ativo e cidadão, incentivando a reflexão dos alunos da escola por meio de um pensamento/ raciocínio espacial da realidade. Outro compromisso é apresentar a comunidade, escolar e acadêmica, os resultados das intervenções realizadas, promovendo o diálogo e devolutiva do investimento público para a formação dos novos professores na Educação Básica.

Podemos compreender que o professor coordenador é um agente direto no processo de ligação entre os espaços formativos escola-universidade, com suas responsabilidades que são imprescindíveis para o funcionamento eficaz do programa.

Assim como benefícios aos alunos ID, foi investigado se o programa proporcionou contribuições para a formação pessoal e/ou profissional no Ensino Superior dos coordenadores e como veremos no gráfico abaixo com unanimidade os professores responderam que sim.

Gráfico 11: Contribuições para Formação Pessoal/Profissional dos Coordenadores e Colaboradores.



Fonte: Pesquisa Direta realizada mediante questionário com 01 Coordenador de Área e 01 Colaborador. Editais 2013 a 2020.

Para justificar suas afirmações, foram apresentadas as seguintes afirmativas:

C1 - O Programa proporcionou oportunidades de desenvolvimento de inovações metodológicas, a partir da investigação da realidade escolar e dos desafios do processo de ensino e aprendizagem de Geografia em tempos de Pandemia.

C2 - O subprojeto de Geografia do PIBID/ CFP/ UFCG consistiu em campo de minha pesquisa de doutorado em Geografia na Universidade Federal da Paraíba (UFPB), defendido em 2020. Sendo assim, o edital nº 61/2013 (relativo aos anos de 2014 a 2018), auxiliou-se a analisar a contribuição do PIBID para o desenvolvimento de uma base de conhecimentos para o ensino dos alunos bolsistas do curso de licenciatura em Geografia da UFCG, CFP, campus Cajazeiras-PB.

Para a formação continuada dos coordenadores, eles destacam alguns pontos:

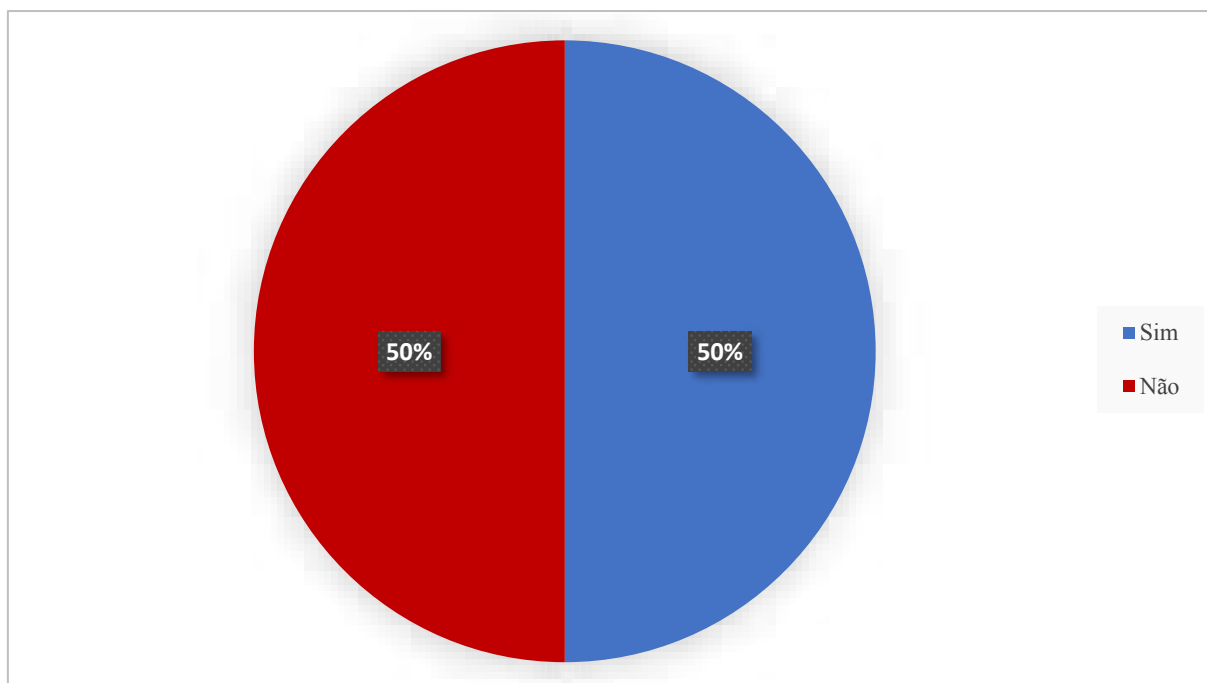
C1 - O PIBID proporcionou oportunidades de criação e participação em experiências metodológicas, tecnológicas e práticas docentes de caráter inovador e interdisciplinar que buscou a superação de problemas identificados no processo de ensino-aprendizagem durante a Pandemia do COVID 19.

C2 - Considerando a minha formação e hoje atuação como professor da Universidade Federal de Roraima (UFRR), auxiliou-me a defender o magistério enquanto campo profissional que necessita de uma base de conhecimentos mobilizada pelo estudo, pesquisa e extensão. Também de uma educação que promova a formação crítica, ética, competente e cidadã dos professores da Educação Básica e Educação Superior, com as quais trabalho (in)diretamente.

É perceptível que o programa auxilia na formação continuada e proporcionam meios e métodos no processo formativo que contribuem significativamente para o profissional. Essa proposta formativa segundo Almeida (2020) abrange uma percepção de conhecimento com muitas multidimensionalidades que luta pela carreira docente bem como uma autoformação continuada.

Remetendo a pesquisa para uma análise sobre desenvolvimento acadêmico dos alunos participantes do curso de Geografia no Programa, tentou-se identificar a concepção dos coordenadores sobre o desenvolvimento acadêmico das Turmas na pós-participação no PIBID, e as respostas ficaram distribuídos a 50%/50% como o gráfico a seguir.

Gráfico 12: Desenvolvimento Acadêmico das Turmas na Pós-Participação no PIBID.



Fonte: Pesquisa Direta realizada mediante questionário com 01 Coordenador de Área e 01 Colaborador. Editais 2013 a 2020.

Para tentar compreender esses dados, os Coordenadores (2022) justificam:

C1 - A quantidade de alunos Pibidianos ainda é muito pequena em relação a quantidade de Licenciandos em Geografia.

C2 - Entre essa mudanças, aponto: Entender o magistério enquanto uma profissão que altera seu modo de vida e compreensão da realidade; Compreensão da importância entre aquilo que é aprendido nos componentes curriculares da matriz curricular do curso de licenciatura em geografia com as práticas desenvolvidas na escola; Entender o significado da pesquisa para um processo de ensino-aprendizagem mais significativo e contextualizado com o público (alunos da escola); Melhor articulação entre a base de conhecimentos (geográfico, pedagógico, curricular, contextual, etc.) para cada proposta educacional realizada na prática escolar; Melhor rendimento do

estudo, pesquisa e compreensão do conhecimento escolar de Geografia e da realidade escolar.

Infelizmente o número de vagas para participação do programa ainda são muito baixos, atendendo a uma pequena parcela dos discentes. Na concepção de Di Lorenzo (2019, p. 54):

O número de bolsistas por subprojetos ainda é pouco expressivo, pois o quantitativo de bolsas é bastante inferior ao número de educandos matriculados, o que cabe se debruçar sobre a promoção do Programa, assim como de políticas que fortaleçam a formação inicial discente em licenciaturas.

Mas, para os discentes que tem a oportunidade de fazer parte desse grupo possuem a possibilidade de ampliar ainda mais seu currículo e compreender o processo docente de forma mais aprofundada.

Prosseguindo na análise, foram questionados aos coordenadores (2022) sobre como eles percebem o desenvolvimento da práxis no PIBID de Geografia e eles tecem os seguintes comentários:

C1 - A partir do estabelecimento de trocas de experiências entre os alunos bolsistas, voluntários e o professor supervisor e orientador, sobretudo a partir do aprimoramento na organização dos processos de planejamento, abordagens das temáticas geográficas, elaboração de recursos didáticos e procedimentos de avaliação e execução curricular com sentido.

C2 - Essa resposta baseia-se na resposta dada pelos sujeitos da minha pesquisa (alunos bolsistas, professoras supervisoras e professoras coordenadoras do PIBID/ UFCG/ CFP), a práxis, enquanto relação teoria e prática, foi apreendida de três formas distintas por esses sujeitos: 1. organização do trabalho pedagógico: Teoria: conteúdo de Geografia e Prática: atividade, trabalho realizado pelos escolares; 2. Dimensão epistemológica: Teoria: conhecimento científico (Geografia e Pedagogia) e Prática: Conhecimento Pedagógico do Conteúdo (PCK) trabalhado nas escolas 3. Construção do conhecimento escolar do conteúdo: Teoria: mobilização do conhecimento científico para o ensino e Prática: conhecimento do contexto.

As expressões elencadas nas falas dos coordenadores remetem a importância desse terceiro espaço formativo e suas contribuições na formação inicial e continuada do discente, assim como na transformação da escola, da universidade no exercício de suas funções e pela necessária transformação na abordagem e execução curricular para a formação humana integral. O entendimento da práxis a partir do currículo traz reflexões e distintas ações, as quais podem ser mediatizadas pela presença de programas de formação e valorização docente, a exemplo do que vivenciamos no PIBID.

Segundo Arroyo (2013, p. 138), “os currículos são pobres em experiências porque são pobríssimos em sujeitos”. O currículo tem intencionalidades e responde a lógica do capital no mundo em que até a educação vem se tornando mercadoria. Contudo, currículo não deve ser um processo verticalizado conforme Freire (2011), pois que ao ser contextualizado com o lugar

dos sujeitos representa significância no processo formativo. A forma de execução do currículo implica na condição de emancipação ou aprisionamento do sujeito.

Quando há um convite a leitura da paisagem, e quando é a paisagem do sujeito, isso traz motivações ao educando a falar sobre o que ele conhece, vive (FREIRE: 2011; SANTOS: 2014a). Tal ação implica no envolvimento entre discentes e docentes, momento em que a ação educativa e os processos envolvem conexões que possibilitam a problematização de conteúdos e das categorias geográficas, partindo do local e demonstrando as interconexões e interdependências (SANTOS, 2014a; FREIRE, 1996; 2011), o que gera a condição de materialização das ações, dos processos e transformam a estrutura.

A prática problematizadora apresentada por Freire (2011, 1996) demonstra que se constrói a educação pela horizontalidade das relações, entendimento do currículo a partir da realidade dos sujeitos, do trabalho educativo a partir de temas geradores e do exercício de encerramento das práticas de educação bancária.

A universidade e a escola, assim como o PIBID demonstram o quanto ser professor e formar cidadãos para a docência ou, os educandos da Educação Básica para a vida, se apresenta como atividade complexa que necessita envolvimento, compromisso e uma proposta política que vise a libertação dos sujeitos, tendo em vista o engendramento das estruturas e das práticas características da lógica neoliberal. E essa reflexão culmina na participação de programas e políticas que fortaleçam a formação inicial e continuada do discente para a formação de um professor-pesquisador, cujas experiências formativas ocorram não apenas na atuação, mas desde o processo formativo na licenciatura, quiçá, na própria Educação Básica quando pode se despertar para a docência, uma atividade que vem perdendo significativamente espaço no mundo do trabalho.

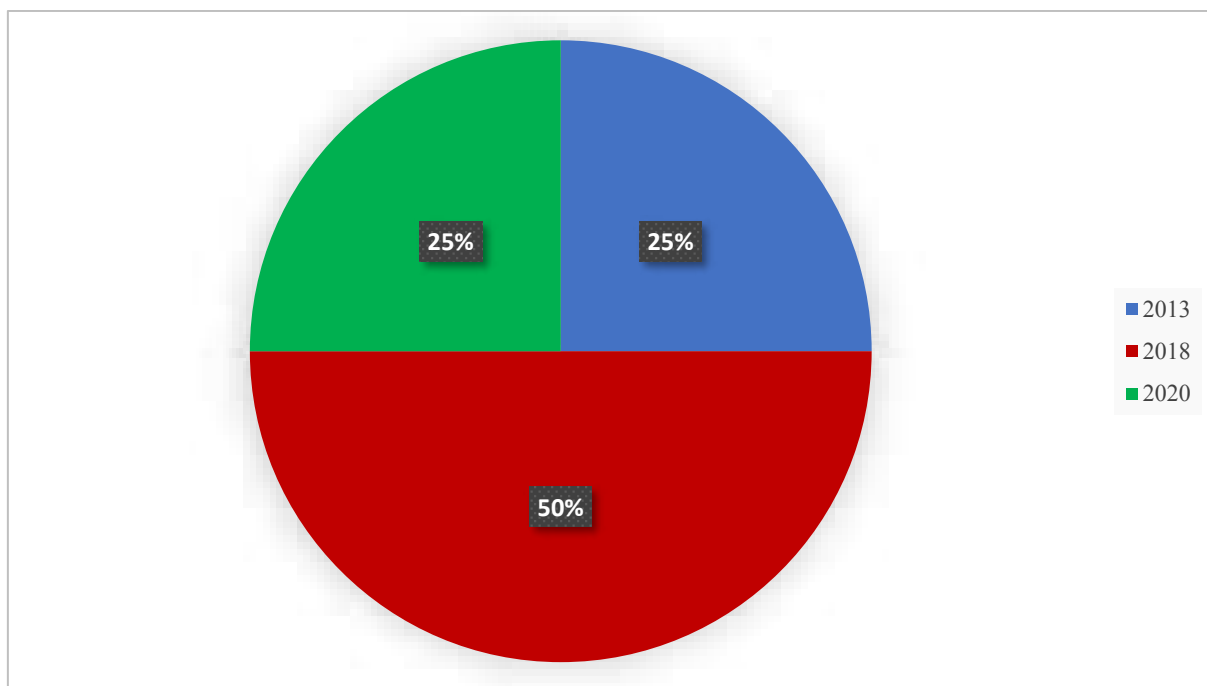
4.3. Reflexos do PIBID nas Escolas Parceiras

Nos três editais que intercorreu no CFP/UFCG, fez-se presente cinco docentes supervisores. Nesta pesquisa obteve-se retorno de 4 docentes supervisores. Como a pesquisa se deu no google forms havendo a preservação do nome dos docentes irei apresentar as respostas em forma de códigos- S1, S2, S3, S4 respectivamente as respostas obtidas. Para a caracterização inicial dos supervisores, foi questionado sobre sua formação acadêmica, o S1 e S2 apontou que se formou na UFPB-Universidade Federal da Paraíba, o S3 se formou na UEPB- Universidade Estadual da Paraíba e o S4 se formou na UFCG- Universidade Federal de Campina Grande, Campus Cajazeiras. Em relação se possuem alguma especialização ou mestrado, o S1 apontou

que possuía em Práticas Pedagógicas Interdisciplinares; o S2 Especialização em Psicopedagogia; o S3 Especialização em Docência no Ensino Profissional e Tecnológico e o S4 Mestrado em Ensino de Geografia.

O Gráfico a seguir apresenta os editais do qual os supervisores fizeram parte, tivemos 4 respostas, sendo 25% do edital de 2013, 50% do edital de 2018 e 25% do edital de 2020. Reitero aqui o fato de um dos supervisores do edital de 2018 ser o supervisor do edital de 2020.

Gráfico 13: Participação dos Supervisores nos Editais do PIBID.



Fonte: Pesquisa Direta realizada mediante questionário com 04 supervisores. Editais 2013 a 2020.

Questionados sobre quais motivações o levaram a participar do programa PIBID (2022), obtivemos as respostas conforme registro a seguir:

S1 - Contribuir com minha experiência na formação dos novos professores e ao mesmo tempo, aprender coisas novas.

S2 - Apoio para melhor trabalhar em sala de aula e em momentos diversos.

S3 - Nova experiência.

S4 - A formação continuada, extremamente necessária na docência. E nessa formação o PIBID permite a possibilidade de dialogar com a Universidade, uma relação que é importante e precisa ser estreitada. E a rotina da sala de aula tende a nos afastar do âmbito acadêmico. Além do conhecimento que já tinha sobre o Programa, mas não tive oportunidade de participar na graduação.

Aqui vemos algumas motivações pessoais de cada supervisor, onde é constatada a existência de contribuições em relação ao Programa, como experiências na formação, novas aprendizagem, formação continuada e a relação universidade-escola que os fizeram participar.

Esse posicionamento relaciona-se com a concepção de Sousa, Luna e Pereira (2019: p. 99) afirmam:

O PIBID também tem como meta aproximar a Educação Básica do Ensino Superior. Essa interação permite ampliar os conhecimentos, além de ser uma formação continuada, onde os docentes têm a oportunidade de aprimorar seus conhecimentos e crescer profissionalmente não só como professores, mas como professores pesquisadores, uma vez que os supervisores atuam na função de coformadores, auxiliando na formação dos futuros docentes.

Todos os supervisores ao serem questionados sobre aspectos positivos do PIBID destacaram o otimismo quanto ao programa, como podemos ver a seguir:

S1 - Muito positivo, principalmente a interação entre a escola e a universidade.

S2 - Só vivenciei bons momentos, de muita aprendizagem.

S3 - Assiduidade dos alunos e o interesse na prática de ensino.

S4 - os pontos positivos são vários, entre eles: a cooperação entre supervisores e os pibidianos, pois minha função não era supervisionar ou ensinar, mas sim trocarmos experiências no processo de ensino; as oficinas também eram maravilhosas, trabalhar a Geografia de uma forma mais didática; o diálogo com a Universidade e a oportunidade de discutir e refletir sobre a escola e o ensino de Geografia.

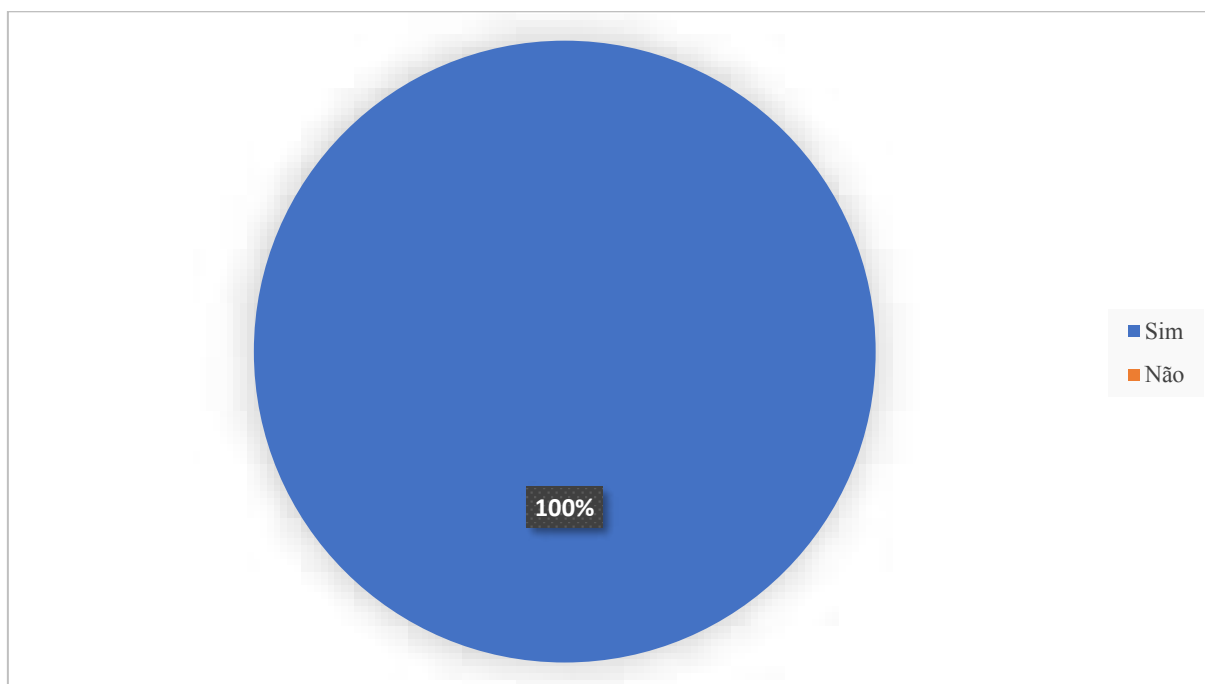
E contribuindo com essas afirmações dos supervisores que apontam elementos positivos quanto ao programa, Almeida (2020, p. 51), destaca que as estratégias de ensino diversificadas “Sensibiliza-se a equipe escolar a utilizar metodologias ativas de ensino, entre outras inovações pedagógicas, aumentando o interesse e a autoestima dos alunos pelas disciplinas e atividades escolares e reduzindo a evasão (destaque no Ensino Médio)”.

Ao serem questionados sobre os pontos negativos, apenas o S4 (2022) apontou e destacou “Acredito que o único fato negativo do PIBID é a limitação dele quanto ao número de participantes. O mesmo é de uma extrema relevância para a formação docente, inicial e continuada, por isso acredito que deveria ser mais abrangente”.

E corroboro com este pensamento, pois participar do Programa é um momento singular e sem dúvidas bastante relevantes para a formação docente. Como já mencionado anteriormente neste trabalho (DI LORENZO, 2019) aborda essa fragilidade e como o programa deveria abranger a todos os estudantes.

Ao serem questionados se as ações que os pibidianos desenvolveram na escola parceira contribuíram nos desenvolvimentos das suas aulas, os supervisores responderam com unanimidade que sim. Podemos ver no gráfico a seguir esses dados.

Gráfico 14: Contribuição dos Bolsistas de ID nas aulas na Educação Básica.



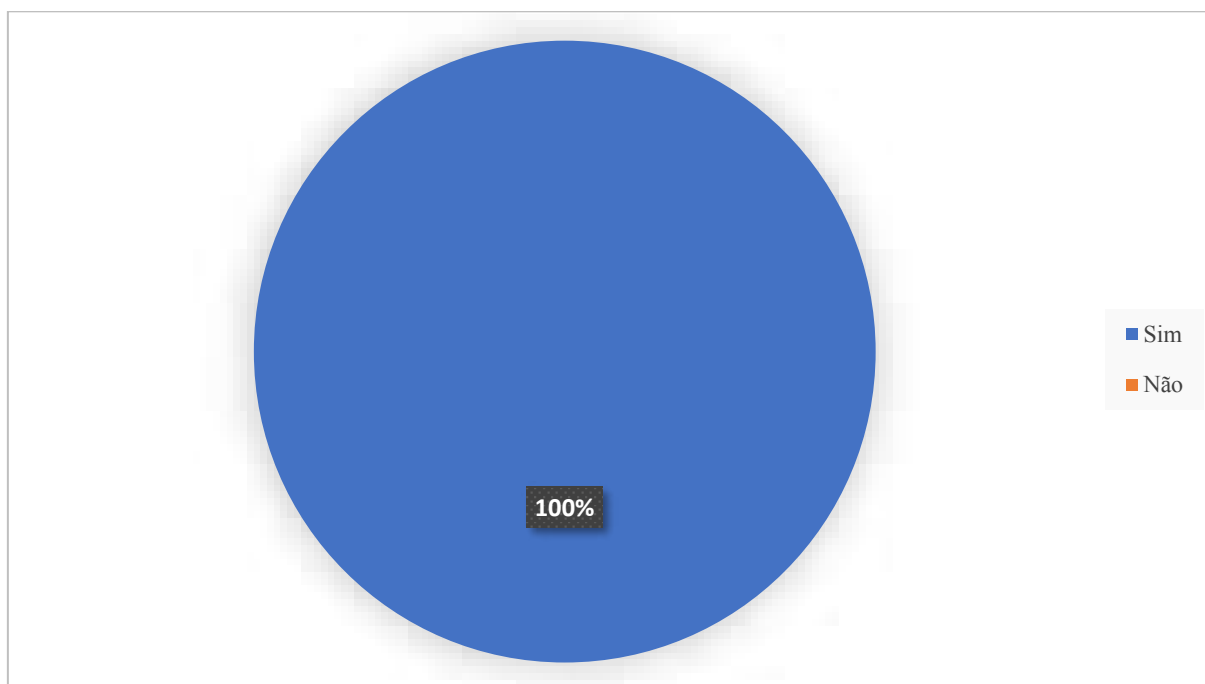
Fonte: Pesquisa Direta realizada mediante questionário com 04 supervisores. Editais 2013 a 2020.

Eles justificaram suas respostas afirmando que:

- S1 - Mais criatividade na forma de trabalhar com os alunos, e os próprios alunos se davam muito bem com os pibidianos.
- S2 - Aplicando o uso das novas tecnologias.
- S3 - Na interação dos discentes.
- S4 - A possibilidade de trabalharmos a Geografia de forma mais dinâmica. Pois com o apoio deles isso era mais fácil, já que as vezes a rotina da sala de aula e da escola, dificulta o desenvolvimento de metodologias diferenciadas, devido ao tempo, a dificuldade de execução, o trabalho só em sala de aula.

Essas informações são importantes para a análise desse trabalho, pois podemos afirmar segundo opiniões dos docentes que receberam os alunos ID em suas salas de aulas a eficiência do programa nas escolas, pois é uma forma de tanto colaborar com a formação, mas também contribuir com as escolas básicas, proporcionando aulas mais dinâmicas, apresentação de novas metodologias e colaborar para o ensino. E essas informações já interligam a próxima pergunta do questionário, onde foram questionados se foi possível notar mudanças no desenvolvimento das turmas após terem tido as contribuições do PIBID na escola e com unanimidade todos os docentes afirmaram que SIM como será apresentado, a seguir.

Gráfico 15: Mudanças no desenvolvimento das turmas.



Fonte: Pesquisa Direta realizada mediante questionário com 04 supervisores. Editais 2013 a 2020.

Como forma de justificar suas afirmações os supervisores relataram que:

- S1 - Alguns alunos apresentaram mais facilidade na aprendizagem.
- S2 - Maior aproximação e interação entre professor e aluno.
- S3 - A interatividade dos discentes.
- S4 - Uma maior interação entre professores (incluindo os pibidianos). Tornando-se uma relação mais próxima, o que contribui muito no processo de ensino e aprendizagem.

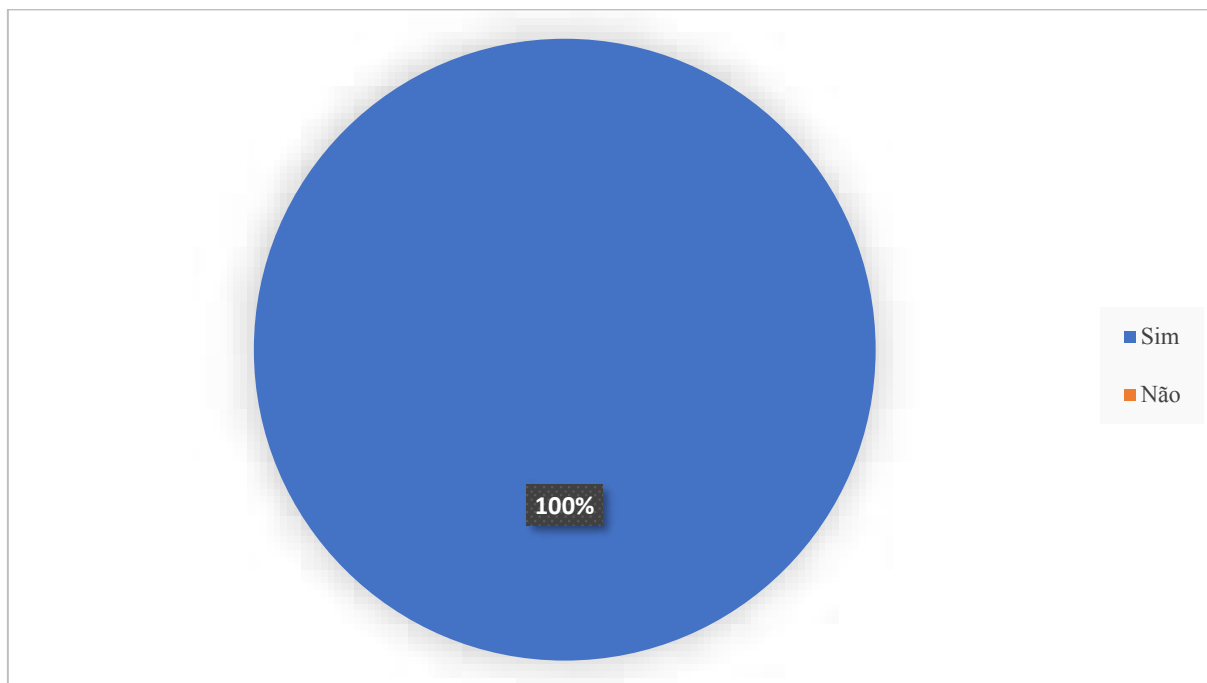
Já com as mudanças visíveis nas turmas das escolas que acolheram o PIBID, os supervisores também comentam sobre o desenvolvimento da práxis, sobre a qual comentam (2022):

- S1 - A presença do Bolsistas de ID na sala de aula dar um certo estímulo para participar das atividades. O aluno gosta de novidade;
- S2 - Sempre foi bem aceito por parte da escola e dos alunos devido a dinamicidade;
- S3 - Satisfatório;
- S4 - Quando se reflete sobre as necessidades dos alunos no que concerne ao ensino de Geografia e a partir disso se pensa e desenvolve metodologias para atender essas demandas.

E essa práxis constituída através do aprimoramento e fortalecimento da relação universidade-escola através do programa, é comentada por (LORENZO, p.65, 2019) onde “A partir do e no PIBID, à docência se faz mediada por instituições e sujeitos se construindo a práxis dialógica e consolidando o Programa como espaço formativo”.

Já em relação a contribuições do programa para a formação pessoal e/ou formação profissional continuada os supervisores responderam como veremos no gráfico a seguir que houve por unanimidade alguma relevância.

Gráfico 16: Contribuição para formação dos Supervisores.



Fonte: Pesquisa Direta realizada mediante questionário com 04 supervisores. Editais 2013 a 2020.

Para justificar tal afirmação, eles comentaram o fato de que o programa proporcionou mais dinâmica no planejamento das atividades, bem como o fato de trabalhar com docentes do ensino superior o motivou a buscar mais qualificações para um possível ingresso numa instituição de nível superior como docente e o fato do programa proporcionar novos conhecimentos e saberes para a profissão.

Questionados sobre quais leituras os supervisores fazem da escola como espaço formativo de professores, eles apontam:

- S1-A presença do futuro professor na escola é de grande importância, pois dar oportunidade de avaliar os problemas a enfrentar no dia a dia;
- S2-É o espaço ideal para se trabalhar a prática em sala de aula;
- S3-A escola é um excelente lugar para tal experiência, é lá que o aluno em formação presencia os conflitos que encontrará ao longo da sua futura carreira profissional;
- S4-Um dos espaços mais importantes na formação docente. É nela que iremos atuar, ensinar, aprender no dia-a-dia... Por acreditar nessa importância, defendendo uma maior aproximação entre a escola e a Universidade, para pensarem juntas sobre o ensino. E o PIBID vai exercer papel importante nessa aproximação.

As leituras que os supervisores mencionam, corroboram com o pensamento de Zeichner (2010 p.487):

Da perspectiva das faculdades e das universidades, a solução para a desconexão entre universidade e escolas na formação de professores e na formação profissional continuada para professores da Educação Básica tem sido, habitualmente, tentar perceber maneiras melhores de trazer o saber acadêmico das faculdades e das universidades para os professores da Educação Básica.

O programa PIBID, é criado também com esse intuito, estreitar as relações entre os espaços formativos, promovendo a integração entre educação superior e educação básica. Já em relação as leituras que os supervisores fazem da universidade como espaço formativo na formação de professores, eles comentam que:

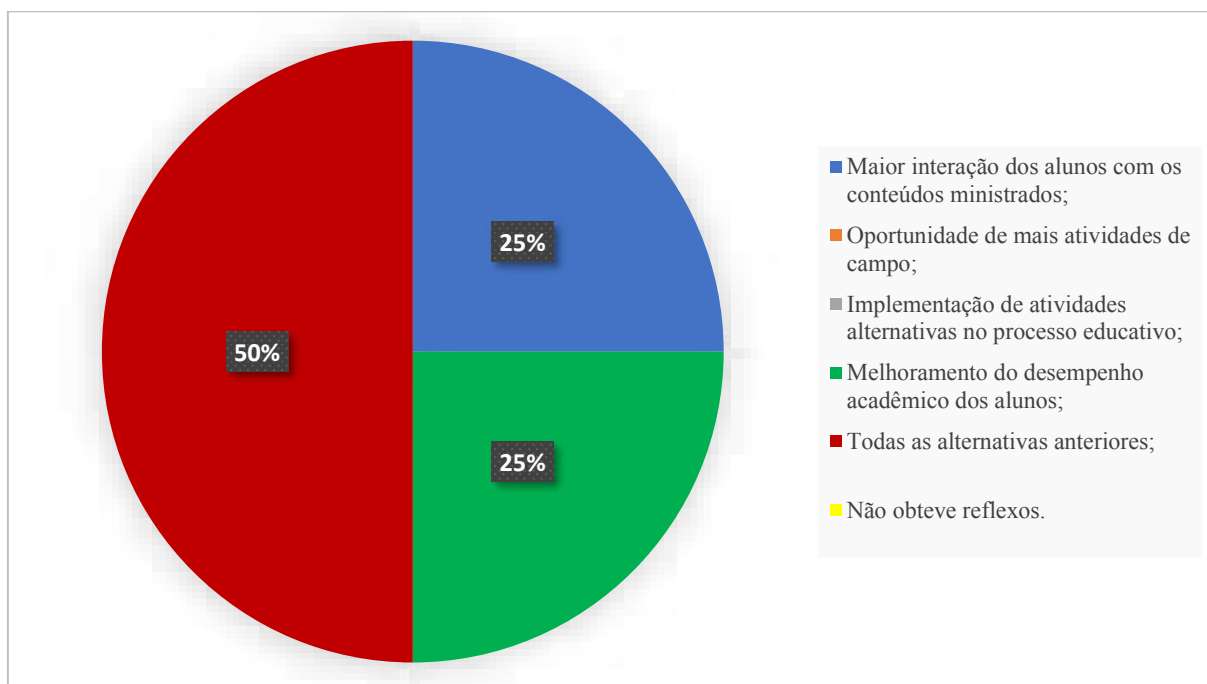
S1-Para mim é nota 10;
S2-É o órgão formador por excelência para a formação inicial e deveria estar presente sempre no acompanhamento da formação continuada;
S3-A universidade, é o espaço que o discente tem para tirar dúvidas, acertar, errar e absorver todo o conhecimento teórico que irar pôr em prática na sua vida profissional;
S4-Essencial. O ponto de partida. O espaço que nos dará a base para a formação docente, mas também pessoal. Um espaço de muito aprendizado que deve ser explorado ao máximo pelo estudante da graduação, não se trata apenas de "cadeiras" a serem cursadas. É um espaço político e social no qual devemos vivenciar.

Segundo a concepção de Almeida (2020, p. 51), “A relação universidade e escola pública é marcada por vários elementos como o seu diálogo mais efetivo renovando práticas, reflexões teóricas e pesquisas voltadas ao ensino”. As ações são compartilhadas entre alunos bolsistas, professores supervisores e coordenadores.

Quando questionados sobre considerar o PIBID como um terceiro espaço formativo, veremos no gráfico abaixo que eles respondem com unanimidade que sim.

Os supervisores destacam alguns reflexos do Programa PIBID na escola: a maior interação dos alunos com os conteúdos ministrados nas aulas, oportunidades de mais atividades de campo, implementação de atividades alternativas, melhoramento do desempenho acadêmico dos alunos, como podemos observar no gráfico abaixo.

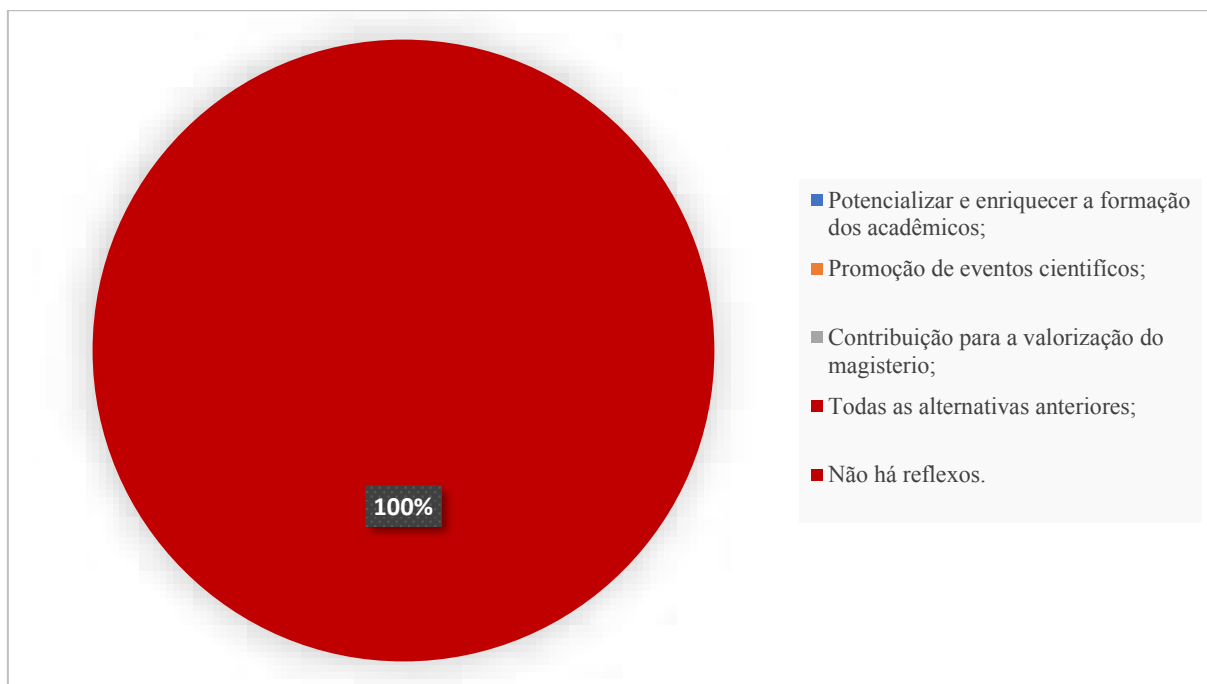
Gráfico 17: Reflexos do PIBID nas escolas parceiras.



Fonte: Pesquisa Direta realizada mediante questionário com 04 supervisores. Editais 2013 a 2020.

Como forma de identificar alguns reflexos do PIBID para os cursos de Licenciatura em Geografia no CFP/UFCG, os coordenadores apontam dentre as opções do questionário a opção que engloba todos os pontos mencionados: Potencializar e enriquecer a formação acadêmica, promoção de eventos científicos, contribuição para a valorização do magistério como veremos no gráfico abaixo.

Gráfico 18: Reflexos do PIBID para o curso de Geografia CFP/UFCG.



Fonte: Pesquisa Direta realizada mediante questionário com 01 Coordenador de Área e 01 Colaborador. Editais 2013 a 2020.

Perguntou-se aos coordenadores sobre os reflexos do programa nas escolas parceiras, e foram abordados os seguintes comentários:

C1-Talvez um dos principais reflexo tenha sido a contribuição para a compreensão e utilização das tecnologias digitais (TICS) de forma crítica e reflexiva nas diversas práticas escolares nas aulas de Geografia em tempos de aula remota;

C2-Entre os diversos cito estes: 1. Promove o reconhecimento do professor da Educação Básica e de suas práticas docentes enquanto promotoras de conhecimentos e metodologias para o ensino de Geografia; 2. Promove a investigação a partir das práticas de ensino; 3. Possibilita a reflexão das intervenções relacionando teoria e prática; 4. Promove a formação continuada dos professores da Educação Básica por meio do contato com os alunos bolsistas do PIBID, professores coordenadores e o retorno a universidade; 5. Aumenta o rendimento das aulas de geografia e a qualidade desse ensino, promovendo o interesse pelo componente curricular pelos alunos da Educação Básica.”

Fazendo um panorama geral dos dados obtidos pelos supervisores do Programa PIBID nos editais de 2013/2018/2020 que intercorreu no CFP/UFCEG, podemos constatar benefícios que as escolas parceiras do programa vêm alcançando tanto em relação aos alunos da escola como o melhoramento do desempenho nas aulas, a interatividade nos conteúdos ministrados e

a forma de trabalhar a Geografia de forma mais dinâmica, como também benefícios para os docentes da instituição parceira colaborando para sua formação continuada, instigando a reflexão e ressignificação de suas práticas em sala de aula, na qual podemos concluir que o Programa PIBID é um mecanismo articulador que produz movimento na escola e em todos os membros que o compõe.

CONSIDERAÇÕES FINAIS

No Brasil precisamos mais do que nunca valorizar a educação, especialmente porque vivemos um momento de incertezas políticas e sociais. O espaço é moldado pelas estruturas e formas de organização e interações sociais, portanto, compreendemos como primeiro meio de realização da vida, e com ela, a educação e a escola. Assim, o espaço escolar e o espaço universitário funcionam como formas que exercitam a função da educação e da formação, o que pode ser mais bem qualificado quando na estrutura surgem processos capazes de auxiliar a função por meio de programas e políticas públicas como o PIBID, este considerado neste trabalho como terceiro espaço formativo na conexão para formação inicial e continuada docente.

Neste estudo buscou-se investigar na formação inicial docente em Geografia do Centro de Formação de Professores – CFP, da UFCG se o Programa de Bolsa de Iniciação à Docência – PIBID se constitui como terceiro espaço formativo e sua relevância no processo formação docente, foi possível por meio das pesquisas realizadas a concretização da investigação, uma vez que ele se estabelece como um espaço híbrido, aprimorando a aprendizagem dos futuros professores criando conexões entre a Universidade e as escolas altamente relevante no processo formativo docente.

O PIBID é um dos programas de formação de professores fomentado pela CAPES que tem o intuito da valorização do magistério e contribuição com a formação inicial e continuada docente nos cursos de licenciatura. A sua inclusão, em 2013, no curso de Geografia do CFP/UFCG constituiu um dos programas mais importantes na área.

Algumas características que podemos citar do programa PIBID refere-se à implantação das parcerias Universidade-Escolas. Como apresentado o programa tem em seus objetivos a formação inicial dos licenciandos, mas é necessário também ressaltar a importância para os supervisores e coordenadores, membros fundamentais para a realização desta parceria. A pesquisa realizada expõe que o PIBID impacta as formações de todos os envolvidos: licenciandos, supervisores e coordenadores da área.

É necessário na nossa formação construir uma práxis, sendo esta possibilitada nos estágios onde vivenciamos diferentes momentos da vida de um professor com a observação, o auxílio aos professores nas aulas e o momento de produzir a aula. O estágio é a principal forma de encontrar-se com a realidade docente. É o momento em que, o graduando precisa unir todas as experiências, os conhecimentos e saberes adquiridos na escola e universidade e, ao longo

dos anos se construa sua identidade profissional docente se permitindo ousar e ir além do que está posto, além do que intenta determinar as estruturas.

O estágio não deve ser visto apenas como uma obrigatoriedade da matriz curricular, mas sim como uma responsabilidade na formação social. Mas, o estágio é limitante. Seu curto prazo, se pensarmos a maior permanência do PIBID e as condições, mesmo que precárias que ele apresenta, promovem maior qualificação a ação formativa por meio desse terceiro espaço formativo, o que se apresenta visível na organização dos três espaços aqui considerados.

Como dito anteriormente, foi pensando no aperfeiçoamento profissional e no convívio mais ampliado entre os discentes e a escola que o espaço universitário juntamente com a CAPES, FNDE, institui o PIBID com o propósito fomentar a iniciação à docência de estudantes das instituições federais de educação superior e preparar a formação de docentes em nível superior, em curso presencial de licenciatura de graduação plena, para atuar na Educação Básica pública.

É possível constatar o papel primordial do PIBID para a formação de professores, aspirando sempre à esperança de profissionais com mais criticidade, reflexivos e que venha a colaborar para a melhoria da educação do País. Assim é reforçada a necessidade de ampliação do Programa PIBID para o sistema educacional brasileiro, especialmente pela valorização da formação inicial do discente, pela aproximação e requalificação da relação-escola e, por tornar o programa um terceiro espaço formativo.

A importância do Programa PIBID como política pública para a formação inicial de professores, proporcionando as universidades colaborações para expandir a inserção dos licenciandos as escolas parceiras de forma antecipada, conduzindo-os aos diálogos gerando assim, momentos produtivos de reflexão crítica que cooperam para uma melhor formação docente, já que valoriza a articulação entre o conhecimento específico da área e o saber pedagógico, necessários para uma eficiente transposição didática. A visão dos coordenadores foi fundamental para compor a referida pesquisa, reafirmando os reflexos do programa tanto aos licenciandos da instituição UFCG, quanto aos benefícios para o Curso de Geografia do CFP.

Por fim, sem querer ter a intenção de concluir, mas de abrir novas possibilidades de pesquisa é ressaltada a indispensabilidade do programa para a formação de professores, com isso, a expectativa de profissionais mais reflexivos, críticos e que contribuam melhor para a educação do País. O PIBID é uma realidade imprescindível ao nosso sistema educacional e deve ser mais valorizado e ampliado para atingir mais licenciandos das instituições.

REFERÊNCIAS

ALMEIDA, David Luiz Rodrigues de. Tese (Doutorado). **O Programa Institucional de Bolsas de Iniciação à Docência (Pibid) na formação inicial de professores no curso de licenciatura em Geografia, Cajazeiras-PB.** UFPB/CCEN, João Pessoa, 2020.

ALVES, C. C. E; BEZERRA, M.A; ARAÚJO, I. A. DE. Cap. O PIBID na Formação Docente do Discente do Subprojeto do Curso de Licenciatura Em Geografia: CFP/UFCG, In: **Práxis e formação docente na gestão do PIBID: Reflexões entre o Ensino Superior e a Educação Básica.** Pág-132-145 - 1. ed. - Rio de Janeiro: Autografia, 2019.

ALVES, Rubem. **Por uma Educação romântica.** 8. ed. Campinas: Papyrus, 2009. p. 29-32. Disponível em: https://ledum.ufc.br/Gaiolas_Asas.pdf. Acesso em 24 de julho de 2022.

ASSIS, L. F.; LIRA, R.C.S; MONTEIRO, M.C.G. Cap. **BCN-FORMAÇÃO: O realinhamento às políticas neoliberais de influência norte-Americana na formação de professores no Brasil,** In.: LENILTON. F. A; MARIA. A. M. A;

AZANHA, J. M. P. Comentários sobre a formação de professores em São Paulo. In: SERBINO, R.V. et al. (orgs.). **Formação de professores.** São Paulo: Editora Unesp, 1998, p.45-54.

BOSI, Antônio de Pádua. A precarização do trabalho docente nas instituições de ensino superior no Brasil nesses últimos 25 anos. **Revista Educação & Sociedade.** Campinas, v. 28, n. 101, p. 1503-1523, set./dez., 2007. Disponível em: https://www.scielo.br/scielo.php?pid=S0101-73302007000400012&script=sci_arttext. Acesso em: 15 de maio 2022.

BRANDÃO, Ana Carolina Pessoa; FERENC, Alvanize Valente Fernandes; BRAÚNA, Rita de Cássia Alcântara. **Condições de trabalho docente na universidade pública brasileira: um mapeamento de estudos.** Espaço Pedagógico, Passo Fundo, v. 22, n. 2, p. 343-355, jul./dez. 2015. Disponível em: <http://seer.upf.br/index.php/rep/article/view/5561>. Acesso em: 15 de maio 2022.

BRASIL. Ministério da Educação. **Decreto 1835 N° 10, de criação da escola normal.** Disponível:

https://repositorio.ufsc.br/bitstream/handle/123456789/99970/1835_10_abril_Ato_n%c2%ba10_Cria_Escola_Normal.pdf?sequence=1&isAllowed=y. Acesso em: 06 de junho de 2022.

_____. Ministério da Educação. **Decreto nº 8.025, de 16 de março de 1881.** disponível em: <https://www2.camara.leg.br/legin/fed/decret/1824-1899/decreto-8025-16-marco-1881-546192-publicacaooriginal-60106-pe.html>. Acesso em: 06 de junho de 2022.

_____. Ministério da Educação. **Decreto 6755 de 27 de janeiro de 2009.** Institui a Política Nacional de Formação de Profissionais do Magistério da Educação Básica, disciplina a atuação da Coordenação de Aperfeiçoamento de Pessoal de Nível Superior - CAPES no fomento a programas de formação inicial e continuada, e dá outras providências. Brasília: MEC, 2009.

_____. Ministério da Educação. **Decreto N° 7.219 de 24 de junho de 2010.** Disponível em: http://portal.mec.gov.br/seesp/arquivos/pdf/lei9394_ldbn1.pdf. Acesso em: 06 de junho de 2022.

_____. Ministério da Educação. **Decreto N° 6.094, DE 24 DE ABRIL DE 2007.** Disponível em: http://www.planalto.gov.br/ccivil_03/_ato2007-2010/2007/decreto/d6094.htm. Acesso em: 06 de junho de 2022.

_____. Ministério da Educação. **LEI N° 9.394 de 20 de dezembro de 1996.** Disponível em: http://portal.mec.gov.br/seesp/arquivos/pdf/lei9394_ldbn1.pdf. Acesso em: 21 de julho de 2022.

_____. Ministério da Educação. **LEI N° 12.796 de 04 de abril de 2013.** Disponível em: <https://legislacao.presidencia.gov.br/atos/?tipo=LEI&numero=12796&ano=2013&ato=69dMTQU50MVpWTb0b>. Acesso em: 21 de setembro de 2021.

_____. Ministério da Educação. **LEI N° 5.540, DE 28 DE NOVEMBRO DE 1968**. Disponível em: <https://www2.camara.leg.br/legin/fed/lei/1960-1969/lei-5540-28-novembro-1968-359201-publicacaooriginal-1-pl.html>. Acesso em: 21 de setembro de 2021.

_____. Ministério da Educação. **LEI N° 11.273, DE 6 DE FEVEREIRO DE 2006.** Disponível em: http://www.planalto.gov.br/ccivil_03/_ato2004-2006/2006/lei/111273.htm. Acesso em: 06 de junho de 2022.

_____. Ministério da Educação, CAPES. **Edital N° 07/2018, de 2018.** Disponível em: http://cfp.ufcg.edu.br/portal/images/conteudo/editais/Edital_37-2018_-_Bolsistas_PIBID-1.pdf. Acesso em: 21 de setembro de 2021.

_____. Ministério da Educação gabinete do ministro. **Portaria Normativa N° 38, de 12 de dezembro de 2007:** Dispõe sobre o Programa de Bolsa Institucional de Iniciação à Docência - PIBID. Disponível em: http://portal.mec.gov.br/arquivos/pdf/portaria_pibid.pdf. Acesso em: 06 de junho de 2022.

_____. Ministério da Educação. Instituto Nacional de Estudos e Pesquisas Educacionais Anísio Teixeira | Inep. **Exame Nacional de Desempenho dos Estudantes (Enade).** Disponível em: <https://www.gov.br/inep/pt-br/areas-de-atuacao/avaliacao-e-exames-educacionais/enade>. Acesso em: 19 de agosto de 2022.

_____. Ministério da Educação. Instituto Nacional de Estudos e Pesquisas Educacionais Anísio Teixeira | Inep. **Sinopses Estatísticas da Educação Superior – Graduação.** 2020. Disponível em: <https://www.gov.br/inep/pt-br/aceso-a-informacao/dados-abertos/sinopses-estatisticas/educacao-superior-graduacao>. Acesso em: 06 de agosto de 2022.

_____. Ministério da Educação. **Resolução n° 2, de 20 de dezembro de 2019.** Publicado em: 10/02/2020 | Edição: 28 | Seção: 1 | Página: 87. Disponível em: https://www.in.gov.br/web/dou/-/resolucao-n-2-de-20-de-dezembro-de-2019-*-242332819. Acesso em: 06 de junho de 2022.

_____. Ministério da Educação. **RESOLUÇÃO N° 05/2013.** Disponível em: http://www.ufcg.edu.br/~costa/resolucoes/res_16052013.pdf. Acesso em: 06 de junho de 2022.

_____. Ministério da Educação. **Base Nacional Comum Curricular (BNCC), 2018.** Disponível em: <http://basenacionalcomum.mec.gov.br/abase/>. Acesso em: 21 de setembro de 2021.

_____. **Portaria Normativa n° 38, de 12 de dezembro de 2007.** Dispõe sobre

o Programa Institucional de Bolsa de Iniciação à Docência – PIBID. Diário Oficial da União, n. 239, seção 1, p. 39, 2007. Disponível em: https://www.capes.gov.br/imagens/stories/download/legislação/Portaria_normativa_38_PIBID. Acesso em 23 de julho de 2022.

_____. **Ministério da Educação. Resolução CNE/CP nº 2, de 1º de julho de 2015.** Diretrizes Curriculares Nacionais para a formação inicial em nível superior e para a formação continuada Disponível em: http://portal.mec.gov.br/index.php?option=com_docman&view=download&alias=17719-res-cne-cp-002-03072015&category_slug=julho-2015-pdf&Itemid=30192. Acesso em: 06 de junho de 2022.

_____. Secretaria de Educação Fundamental. **Parâmetros Curriculares Nacionais: Geografia.** Secretaria de Educação Fundamental. Brasília: MEC/SEF, 1998. 156p.

_____. Brasil. Ministério da Educação e do Desporto. Secretaria de Educação Fundamental. Referencial curricular nacional para a educação infantil / Ministério da Educação e do Desporto, Secretaria de Educação Fundamental. — Brasília: MEC/SEF, 1998.

CANÁRIO, R. **Escola: O lugar onde os professores aprendem.** Psicologia da Educação. São Paulo, P.9-27, 1998.

CAVALCANTI, Lana de Souza. Referências pedagógico-didáticas para a Geografia Escolar, In: **O ensino de Geografia na escola.** Campinas, SP: Papyrus, 2012, p.39-59.

CUNHA, M.I. O tema da formação de professores: trajetórias e tendências do campo na pesquisa e na ação. In: **Educação e Pesquisa.**, São Paulo, n. 3, p. 609-625, jul./set. 2013.

DI LORENZO, I.D.N. CAP. 1- A Práxis na Gestão do PIBID: da Formação Dodiscente à Relação Universidade-Escola, In: **Práxis e Formação Dodiscente na gestão do PIBID: Reflexões entre o ensino Superior e a Educação Básica.**

FÁVERO, Maria de Lourdes; SGUISSARDI, V. **Quantidade/qualidade e educação superior. Educação em Questão.** Natal, v. 42, n. 28, p. 61-88, jan./abr. 2012.

FELÍCIO, H. M. S. O PIBID como “terceiro espaço” de formação inicial de professores. **Revista Diálogo Educacional.** V. 14, n. 42, p. 415-434, maio/ago. 2014. Disponível em: <https://periodicos.pucpr.br/index.php/dialogoeducacional/article/view/6587> >. Acesso em: 15 de junho de 2022.

FONSÊCA, F.N. Cap. das diretrizes curriculares nacionais à BNC - FORMAÇÃO: Impactos nos cursos de licenciatura, In: **Formação de professores de geografia na Paraíba: avanços e resistências na reforma curricular.** Org: LENILTON.F. A; FREIRE, P. Não há docência sem discência. In: _____. **Pedagogia da Autonomia.** 25ª Edição. Paz e Terra, Coleção Leitura. São Paulo, 1996.

_____. **Pedagogia da Autonomia: saberes necessários à prática educativa.** Ed Paz e Terra, Rio de Janeiro. 8ª Edição: 1998.

_____. **Pedagogia do oprimido.** 50. ed. Rio de Janeiro, RJ: Paz e Terra, 2011.

_____. **Pedagogia do oprimido (o manuscrito)**. Projeto editorial, organização, revisão e textos introdutórios de Jason Ferreira Mafra, José Eustáquio Romão e Moacir Gadotti. São Paulo: Ed. L Instituto Paulo Freire, Uninove, MEC, 2013.

GARCIA, C.M. **Formação de professores: Para uma mudança educativa**. Coleção Ciências da educação, século XXI. Porto Editora, LDA. 1999.

GIL, A C. **Como elaborar projeto de pesquisa**. 4.ed. São Paulo: Atlas, 2002.

KULITZ, L.B.V. **O que é PIBID?** Fundação Getúlio Vargas, 16 de abril de 2014. Disponível em: <https://pibid.cpdoc.fgv.br/pibid>. Acesso em: 03 de agosto de 2021.

LIBÂNEO, J. C. Ensinar e aprender, aprender e ensinar: o lugar da teoria e da prática em didática. In: LIBÂNEO, J. C.; ALVES, N. (Orgs.). **Temas da pedagogia: diálogos entre didática e currículo**. São Paulo, SP: Cortez, 2012. p. 61-73.

LIMA, Maria da Glória Soares Barbosa. Formação docente e desenvolvimento profissional: conceitos em expansão e em confluência. In: DIAS, Ana Maria Íorio, LIMA, Maria da Glória Soares Barbosa (Org.). **Cenário docente na educação superior no século XXI: perspectivas e desafios**. Teresina: EDUFPI, 2013, p.195-209).

MANACORDA, M. A. História da Educação: da Antiguidade aos nossos dias. 3. ed. São Paulo: Cortez, 2006.

MÈSZÁROS, István. **A Educação para Além do Capital**. 2ª ed. São Paulo: (Boitempo). 2008.

NÓVOA, A. **Firmar a posição como professor, afirmar a profissão docente**. Cadernos de Pesquisa, São Paulo, v. 47, n. 166, p. 1106-1133, out./dez. 2017. Disponível em: https://www.scielo.br/scielo.php?pid=S0100-15742017000401106&script=sci_artt_ext. Acesso em: 11 de março de 2022.

PESSOA, Rodrigo Bezerra. Investigando a formação inicial de professores de Geografia e suas implicações no processo de iniciação à docência, In.: LENILTON.F. A; MARIA.A. M. A; NATHÁLIA. R. M. Orgs. **Formação de professores de geografia na Paraíba: avanços e resistências na reforma curricular**. João Pessoa: Editora do CCTA, 2022.

PIMENTA, Selma Garrido; LIMA, Maria Socorro Lucena. **Estágio e Docência**. São Paulo: Cortez, 2004. (Coleção docência em formação. Séries saberes pedagógicos).

_____. Cap. 1: O Estágio como campo de conhecimento – IN: **Estágio e docência**. 7ª ed. São Paulo: Cortez, 2012.

PRODANOV, C. C; FREITAS, E. C. **Metodologia do trabalho científico: métodos e técnicas da pesquisa e do trabalho acadêmico**. 2 ed. Universidade Feevale – Novo Hamburgo. Rio Grande do Sul, 2013.

RIBEIRO, M; RENNES, P. **História da educação escolar no Brasil: notas para uma reflexão**. Paidéia, FFCLRP - USP, Ribeirão Preto, n. 4, Fev/Jul, 1993, p. 15-30.

RIBEIRO, E. SILVA, C.A.B; ALEXANDRE, L.D; PEREIRA, C.E.G; SILVA, A.R. Cap.7: As simbologias do vírus: Instalações geográficas sob quarentena – uma proposta pedagógica, In: **Coletânea Educação 4.0: tecnologias educacionais.** / Patrício Moreira de Araújo Filho, Raimundo Luna Neres, Ernane Rosa Martins e Raimundo José Barbosa Brandão, (Orgs.). — São Luís: Editora Pascal, 2020.

SANTOS, Boaventura de Sousa. *A Universidade no Século XXI: para uma reforma democrática e emancipatória da Universidade.* 3. ed. São Paulo, Cortez, 2011.

SANTOS, Milton. O retorno do território. In: **OSAL : Observatório Social de América Latina.** Año 6 no. 16 (jun. 2005-). Buenos Aires : CLACSO, 2005- . -- ISSN 1515-3282. Disponível em: <http://bibliotecavirtual.clacso.org.ar/ar/libros/osal/osal16/D16Santos.pdf>. Acesso em 23 de julho de 2022.

_____. O Espaço Geográfico, Um Híbrido, In: **A Natureza do Espaço: Técnica e Tempo, Razão e Emoção.** - 4. ed. 2. reimpr. - São Paulo: Editora da Universidade de São Paulo, 2006.
_____. SANTOS, M. Por uma Geografia Nova. São Paulo: Hucitec, Edusp, 1978.

_____. **A natureza do espaço: técnica e tempo, razão e emoção.** 4. ed. São Paulo, SP: Universidade de São Paulo, 2014a.

_____. **Espaço e método.** 5. ed. São Paulo, SP: Universidade de São Paulo, 2014b.

SAVIANI, Dermeval. **Pedagogia Histórico-Crítica: primeiras aproximações.** 2. ed. São Paulo: Cortez / Autores Associados, 1991. Coleção polêmicas do nosso tempo; v. 5.

SILVA, Patrícia da Rosa Louzada da; MONTIEL, Fabiana Celente; PINHEIRO, Eraldo dos Santos. O Conceito de Terceiro Espaço de Formação no Estágio Curricular Supervisionado em Educação Física. **Revista Humanidades e Inovação.** V.8, n.65. Disponível em: <file:///C:/Users/COMPUTER/Downloads/6265-Texto%20do%20artigo-23066-1-10-20220408.pdf>. Acesso em 21 de junho de 2022.

SILVA, Cleber Abreu da; PINTO, Vinícius Souza. **Diálogos entre Paulo Freire e Milton Santos na formação de professores de geografia.** Disponível em: <https://revistas.ufrj.br/index.php/rce/article/download/34840/pdf>. Acesso em 23 de junho de 2022.

TARDIF, Maurice. Cap. 2: Saberes, tempo e aprendizagem do trabalho no magistério. In: **Saberes Docentes e formação Profissional.** 5º edição. Petrópolis, RJ, 2002.

UNESCO. Desafios e perspectivas da educação superior brasileira para a próxima década: 2011-2020. Brasília: UNESCO, CNE, MEC, 2012.

UFCG- Universidade Federal de Campina Grande. Centro de Formação de Professores. **Projeto Pedagógico do Curso de Licenciatura em Geografia.** 2008. Disponível em: http://cfp.ufcg.edu.br/portal/conteudo/UNAGEO/PROJETO_PEDAGOGICO_PPC_2008.pdf. Acesso em: 06 de julho de 2022.

VASCONCELOS, S.A; LUSTOSA, J.P.G. Cap. O curso de licenciatura em geografia da UFCG, campus Cajazeiras: Trajetória, reformas curriculares e seus desafios, In: **Formação de professores de geografia na Paraíba**: avanços e resistências na reforma curricular. Org: LENILTON.F. A; MARIA.A.M. A; NATHÁLIA.R.M. João Pessoa: Editora do CCTA, 2022.

ZEICHNER, K. Repensando as conexões entre a formação na universidade e as experiências de campo na formação de professores em faculdades e universidade. *Educação*, v. 35, n. 3, p. 479-504, 2010.

APÊNDICES

APÊNDICE A: Questionário com os bolsistas e voluntários de Iniciação à Docência (ID)

Prezado(a)s

Como aluna do 10º período do Curso de Licenciatura em Geografia da Universidade Federal de Campina Grande, do Centro de Formação de Professores, solicito sua colaboração em responder o presente questionário que irá compor minha pesquisa de conclusão de curso. Desde já agradeço pela atenção.

QUESTÃO 01- Gênero:

Feminino

Masculino

QUESTÃO 02- Edital do PIBID que participou

2013

2018

2020

QUESTÃO 03- Período que você está cursando:

5º período

6º período

7º período

8º período

9º período

10º período

Já concluiu o Curso de Geografia

QUESTÃO 04- Você atua profissionalmente?

Sim, Na Educação Básica Pública.

Sim, na Educação Básica Privada

Não atua

QUESTÃO 05- Há quanto exerce a profissão?

menos de 1 a 2 anos

2 a 3 anos

4 a 5 anos

6 a 10 anos

não exerço.

QUESTÃO 06- Qual o nível de relevância do PIBID para sua formação docente?

Alta relevância Média relevância Baixa relevância Não teve

QUESTÃO 07- A partir das suas experiências e vivências no PIBID, quais contribuições você destacaria para a sua formação inicial à docência?

QUESTÃO 08- A participação no PIBID de Geografia contribuiu para sua permanência na carreira do magistério?

Discordo Totalmente Discordo Concordo Concordo Totalmente

QUESTÃO 09- O PIBID amplia a qualidade da formação inicial de professores nos cursos de licenciatura proporcionando a aproximação entre educação superior e as escolas da rede pública de educação?

Discordo Totalmente Discordo Concordo Concordo Totalmente

QUESTÃO 10- O PIBID colabora para uma formação de professores elaborada a partir da comunicação e trabalho coletivo, ressaltando a responsabilidade social da profissão?

Discordo Totalmente Discordo Concordo Concordo Totalmente

QUESTÃO 11- Com a participação no PIBID de Geografia, você se sente mais preparado para enfrentar as adversidades da sala de aula?

sim não.

Justifique sua resposta: _____

QUESTÃO 12- De que forma o PIBID pode contribuir para a construção da identidade docente?

APÊNDICE B - Roteiro de questionário com os Professores Supervisores

QUESTÃO 01: Em qual ano e instituição de ensino você se formou?

QUESTÃO 02: Você possui alguma especialização ou mestrado?

QUESTÃO 03: Participou como supervisor em qual edital do PIBID?

() 2013

() 2018

() 2020

QUESTÃO 04: Quais motivações o levaram a participar do programa PIBID?

QUESTÃO 05: No decorrer de sua participação no programa, quais aspectos pode destacar do PIBID?

Positivos _____

Negativos _____

QUESTÃO 06: As ações que os pibidianos desenvolveram na escola contribuíram no desenvolvimento das suas aulas? ()SIM ()NÃO

QUESTÃO 07: De que forma?

QUESTÃO 08: É possível notar mudanças no desenvolvimento das turmas após terem tido as contribuições do PIBID na escola? ()SIM ()NÃO

QUESTÃO 09: Quais mudanças são percebidas?

QUESTÃO 10: O programa apresentou alguma contribuição para sua formação pessoal e/ou formação profissional continuada? ()SIM ()NÃO

QUESTÃO 11: Quais contribuições? _____

QUESTÃO 12: Como você percebe o desenvolvimento da práxis com a presença do PIBID de geografia na sua turma?

QUESTÃO 13: Quais leituras você faz da escola como espaço formativo na formação de professores?

QUESTÃO 14: Quais leituras você faz da universidade como espaço formativo na formação de professores?

QUESTÃO 15: Você considera o PIBID como um terceiro espaço formativo na formação de professores? ()sim () não.

QUESTÃO 16: Justifique se você considera o PIBID como espaço formativo.

QUESTÃO 17: Quais significados você atribui ao PIBID na formação da identidade profissional docente?

() Aperfeiçoamento das práticas pedagógicas;

() Troca de conhecimentos e experiências;

() Incentivo a produção científica;

() Não teve significados.

QUESTÃO 18: Quais os reflexos do PIBID na escola?

() Melhoramento do desempenho Acadêmico dos alunos;

() maior interação dos alunos com os conteúdos ministrados;

() Oportunidades de mais atividades de campo;

() Implementação de atividades alternativas no processo educativo;

() não obteve reflexos.

APÊNDICE C – Roteiro de questionário com os Coordenadores e Colaboradores de área

- 1- Em qual período você atuou na coordenação do PIBID?
() 2013
() 2018
() 2020
- 2- Quais motivos o fizeram assumir a responsabilidade de ser coordenador de área do programa PIBID?
- 3- No decorrer de sua participação no programa, quais aspectos pode destacar do PIBID?
Positivos _____
Negativos _____
- 4- Houve desafios para permanecer ou aceitar o PIBID na Instituição?
() sim
() não.
- 5- Quais desafios ocorreram? _____
- 6- Qual o papel do Coordenador do PIBID no processo de ligação entre a Universidade-escola?
- 7- Qual a importância da chegada dos programas de Iniciação à docência para os discentes licenciandos e o Centro de Formação de Professores como um todo?
- 8- De acordo com os relatórios apresentados pelos alunos ID, é possível avaliar contribuições para o curso de Licenciatura em Geografia, a partir do PIBID?
- 9- Pensando no programa PIBID em um espaço construído para aprimorar a aprendizagem de futuros professores, qual a relevância do mesmo na sua percepção para a formação de educadores capacitados para atuar com responsabilidade na profissão?
- 10- É possível notar mudanças no desenvolvimento acadêmico das turmas após terem tido as contribuições do PIBID na instituição? () SIM () NÃO
- 11- Quais mudanças são percebidas? _____
- 12- O programa apresentou alguma contribuição para sua formação pessoal e/ou profissional no Ensino Superior? () SIM () NÃO
- 13- Quais contribuições? _____
- 14- Como o PIBID do curso de Geografia contribuiu na sua formação continuada de professor?
- 15- Como o PIBID do curso de Geografia contribuiu na sua atuação profissional?
- 16- Como você percebe o desenvolvimento da práxis no PIBID de Geografia?
- 17- Quais leituras você faz da escola como espaço formativo na formação de professores?
- 18- Quais leituras você faz da universidade como espaço formativo na formação de professores?
- 19- Você considera o PIBID como um terceiro espaço formativo na formação de professores?
() sim () não.
- 20- Justifique se você considera o PIBID como espaço formativo.
- 21- Quais os reflexos do PIBID para o curso de licenciatura em Geografia do CFP UFCG?
() Potencializar e enriquecer a formação dos acadêmicos;
() Promoção de eventos científicos;
() Contribuição para a valorização do magistério;
() Outros, quais: _____;
() Não há reflexos.

22- Quais significados você atribui ao PIBID na formação da identidade profissional docente?

() Aperfeiçoamento das práticas pedagógicas;

() Troca de conhecimentos e experiências;

() Incentivo a produção científica;

() Não teve significados.

23- Quais os reflexos do PIBID nas escolas parceiras?