



**UNIVERSIDADE ESTADUAL DA PARAÍBA CENTRO DE EDUCAÇÃO
CENTRO DE EDUCAÇÃO
DEPARTAMENTO DE GEOGRAFIA
CURSO DE ESPECIALIZAÇÃO EM ENSINO DE GEOGRAFIA**

HILDÊNIA KAROLINE FREIRE DOS SANTOS

**“BOM DIA, PROFESSOR (a)!”
CONTRIBUIÇÕES DO PROGRAMA INSTITUCIONAL DE BOLSAS DE
INICIAÇÃO À DOCÊNCIA (PIBID) PARA A FORMAÇÃO INICIAL
DOCENTE EM GEOGRAFIA**

CAMPINA GRANDE

2021

HILDÊNIA KAROLINE FREIRE DOS SANTOS

“BOM DIA, PROFESSOR (a)!”

**CONTRIBUIÇÕES DO PROGRAMA INSTITUCIONAL DE BOLSAS DE
INICIAÇÃO À DOCÊNCIA (PIBID) PARA A FORMAÇÃO INICIAL
DOCENTE EM GEOGRAFIA**

Trabalho de Conclusão de Curso de apresentada ao Programa de Pós-Graduação em Especialização em Ensino de Geografia da Universidade Estadual da Paraíba, como requisito parcial à obtenção do título de Especialista em Ensino de Geografia.

Área de concentração: Ensino de Geografia

Orientador: Professor Mestre Jonas Marques da Penha

CAMPINA GRANDE

2021

É expressamente proibido a comercialização deste documento, tanto na forma impressa como eletrônica. Sua reprodução total ou parcial é permitida exclusivamente para fins acadêmicos e científicos, desde que na reprodução figure a identificação do autor, título, instituição e ano do trabalho.

S237b Santos, Hildenia Karoline Freire dos.
"Bom dia, professor (a)!" Contribuições do Programa Institucional de Bolsas de Iniciação à Docência (PIBID) para a formação inicial docente em geografia [manuscrito] / Hildenia Karoline Freire dos Santos. - 2021.
45 p.

Digitado.

Monografia (Especialização em Ensino de Geografia) - Universidade Estadual da Paraíba, Centro de Educação, 2021.

"Orientação : Prof. Me. Jonas Marques da Penha, Departamento de Geografia - CEDUC."

1. Política pública educacional. 2. Programa Institucional de Bolsas de Iniciação à Docência - PIBID. 3. Formação docente. 4. Ensino de geografia. I. Título

21. ed. CDD 379

HILDÊNIA KAROLINE FREIRE DOS SANTOS

“BOM DIA, PROFESSOR (a)!”

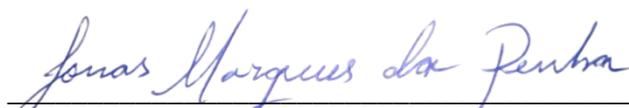
**CONTRIBUIÇÕES DO PROGRAMA INSTITUCIONAL DE BOLSAS DE
INICIAÇÃO À DOCÊNCIA (PIBID) PARA A FORMAÇÃO INICIAL
DOCENTE EM GEOGRAFIA**

Trabalho de Conclusão de Curso de apresentada ao Programa de Pós-Graduação em Especialização em Ensino de Geografia da Universidade Estadual da Paraíba, como requisito parcial à obtenção do título de Especialista em Ensino de Geografia.

Área de concentração: Ensino de Geografia

Aprovada em: __29 / __04 / __2021__.

BANCA EXAMINADORA



Professor Mestre Jonas Marques da Penha (Orientador)
Universidade Estadual da Paraíba (UEPB)



Professora Doutora Josandra Araújo Barreto de Melo
Universidade Estadual da Paraíba (UEPB)



Professora Mestre Nathália Rocha Morais
Universidade Federal da Paraíba (UFPB)

Ao meu filho, Antônio Hilder, motivo de todo meu amor e dedicação.

A todas as “Mulheres Mães” que, apesar de tantas atividades a serem realizadas diariamente, são fortes e dedicam-se aos seus estudos, acreditando nos seus sonhos todos os dias, DEDICO.

AGRADECIMENTOS

A DEUS, por me permitir boas oportunidades, pelo seu refrigério e amor constante em minha vida.

A minha mãe, Maria Luciana, e aos meus irmãos (Hilda e Hildean) pelo incentivo e amor dedicados em todas as fases da minha vida.

Ao professor orientador Mestre Jonas Marques da Penha, pela dedicação e paciência em orientar da melhor maneira possível a realização desta pesquisa.

À Professora Doutora Jossandra Melo, coordenadora do curso de Especialização, por seu empenho.

Ao meu esposo, Gilberlandio Nunes, por toda a compreensão, amor e incentivo em busca da realização dos meus sonhos.

Aos professores do Curso de Especialização em Ensino de Geografia da UEPB, que contribuíram ao longo desses meses, por meio das disciplinas e debates, para o meu desenvolvimento intelectual e com o desenvolvimento desta pesquisa.

Aos colegas de classe pelos momentos de amizade e apoio.

“É impossível almejar uma educação diferente, conectada com a verdade, se os professores não tiverem uma formação diferente.”

Tibúrcio (Gerson Carlos Tibúrcio)

RESUMO

O Programa Institucional de Bolsas de Iniciação à Docência (PIBID) é uma política pública que tem chegado com eficiência nos espaços de formação de professores, universidades e escolas secundárias. Porém, tal programa, apesar de representar um ganho para a formação do professor, vem perdendo espaço em decorrência de algumas decisões governamentais. Esse estudo preocupa-se em investigar a importância e contribuições desse programa para a formação docente em Geografia. Desse modo, nosso estudo fundamenta-se por meio da vivência que tive como ex-bolsista dessa modalidade de programa na Universidade Federal de Campina Grande (UFCG) e por saber o diferencial que o PIBID faz para a formação e a prática docentes, tanto no âmbito acadêmico como nas escolas na educação básica e, principalmente, pela busca de constatações de que este tem cumprido com seu propósito enquanto política pública de educação. Assim, propusemo-nos a investigar a importância do Programa Institucional de Bolsas de Iniciação à Docência (PIBID) para a formação inicial docente, por meio das experiências vivenciadas pelos sujeitos participantes, ex-bolsistas do curso de Geografia da UEPB, *campus* I – Campina Grande, Paraíba e egressos do PIBID, de vigência no período 2018 a 2019. Na metodologia, foi utilizada uma pesquisa descritiva de abordagem qualitativa com aplicação de questionários, empregando uma amostra não probabilística por acessibilidade. Destarte, a partir das percepções dos investigados, constatamos a importância e a relevância do programa para a formação inicial do professor de Geografia e para a construção da identidade profissional.

Palavras-chave: Políticas Públicas de Educação. Formação Docente em Geografia. PIBID/Geografia/UEPB.

ABSTRACT

The Institutional Program for Teaching Initiation Scholarships (PIBID) is a public policy that has arrived efficiently in teacher education spaces, universities and secondary schools, however such program, despite representing a gain for teacher training, has been losing space as a result of some government decisions. This study is concerned with investigating the importance and contributions of this program for teacher training in Geography. In this way, our study is based on the experience I had as a former fellow of this type of program at the Federal University of Campina Grande - UFCG and knowing the differential that PIBID makes for teacher training and practice, both in the academic and academic fields. in schools in basic education and, mainly, for the search for findings that it has fulfilled with its purpose as a public education policy. Thus, we set out to investigate the importance of the Institutional Program for Teaching Initiation Scholarships (PIBID) for initial teacher training, through the experiences of the participating subjects, former fellows of the Geography course at UEPB, campus I - Campina Grande, Paraíba and graduates of PIBID in force in the 2018-2019 period. The methodology used a descriptive research with a qualitative approach with the application of questionnaires, using a non-probabilistic sample for accessibility. Thus, from the perceptions of the investigated, we see the importance and relevance of the program for the initial formation of the teacher of Geography, and for the construction of professional identity.

Keywords: Public Education Policies. Teacher Education in Geography. PIBID / Geography / UEPB.

LISTA DE ABREVIATURAS E SIGLAS

BNCC	Base Nacional Comum Curricular
LDB	Lei de Diretrizes e Bases da Educação
PCN	Parâmetros Curriculares Nacionais
PCNEM	Parâmetros Curriculares Nacionais para o Ensino Médio
PIBID	Programa Institucional de Bolsas de Iniciação à Docência
REUNI	Programa de Apoio a Planos de Reestruturação e Expansão das Universidades Federais
TDIC	Tecnologias Digitais de Informações e Comunicação
UEPB	Universidade Estadual da Paraíba
UFCG	Universidade Federal de Campina Grande

SUMÁRIO

1 INTRODUÇÃO.....	10
2 OBJETIVOS	13
2.1 OBJETIVO GERAL.....	13
2.2 OBJETIVOS ESPECÍFICOS.....	13
3 POLÍTICAS PÚBLICAS DE EDUCAÇÃO	14
3.1 O PROGRAMA INSTITUCIONAL DE BOLSA DE INICIAÇÃO À DOCÊNCIA – PIBID.....	16
3.2 PROGRAMA INSTITUCIONAL DE BOLSA DE INICIAÇÃO À DOCÊNCIA – PIBID, SUBPROJETO DE GEOGRAFIA – UEPB.....	20
4 METODOLOGIA DA PESQUISA	22
4.1 CARACTERIZAÇÃO E PROCEDIMENTOS METODOLÓGICOS	22
5 RESULTADOS E DISCUSSÕES	26
5.1 PERFIL DO GRUPO INVESTIGADO: EGRESSOS DO PIBID/GEOGRAFIA /UEPB.	26
5.2 AS CONTRIBUIÇÕES E PERCEPÇÕES DOS EX-PIBIDIANOS QUANTO ÀS EXPERIÊNCIAS NO PIBID.....	27
6 CONSIDERAÇÕES FINAIS.....	36
REFERÊNCIAS.....	38
APÊNDICE	41
Apêndice A – Questionário investigativo para egressos do Programa Institucional de Bolsa De Iniciação à Docência – PIBID.....	42

1 INTRODUÇÃO

O Programa Institucional de Bolsas de Iniciação à Docência (PIBID) é uma política pública que tem chegado com eficiência nos espaços de formação de professores, universidades e escolas secundárias. Esse estudo preocupa-se em investigar a importância e contribuições desse programa para a formação identitária do licenciando em Geografia, especialmente, dos estudantes egressos e ex-bolsistas no PIBID/Geografia/UEPB entre 2018 e 2019. Sugiro deixar os objetivos para o final da Introdução. Nesta parte, pode-se aproveitar para criticar a redução dos investimentos para a continuidade do programa.

As políticas públicas abrangem vários setores, de acordo com Ferreira e Santos (2014), no Brasil, com ênfase para a última década, de modo que a expressão Políticas Públicas ganhou um rol de notoriedade em todos os campos, falando-se de Políticas Públicas para educação, saúde, cultura, esporte, justiça e assistência social. Nessa perspectiva, surgem as Políticas Públicas Educacionais, que buscam preencher algumas das lacunas expostas pelo sistema educacional brasileiro. Segundo Ribeiro (2013), as políticas educacionais são as ações do Governo Federal contempladas no Plano de Desenvolvimento da Educação, assim como as propostas voltadas para a valorização do magistério, apresentada como foco principal no investimento na formação inicial e continuada de professores da educação básica. Dessa forma, o Estado, mesmo de forma paliativa, busca cumprir com o que está assegurado na LDB 9394/96, que preconiza investimentos por parte do Estado na formação dos professores.

Neste contexto, destaca-se o Programa Institucional de Bolsa de Iniciação à Docência como uma relevante Política Pública Educacional que visa à superação de algumas das limitações da formação inicial e continuada de professores do sistema educacional brasileiro. Nesse sentido, Tancredi (2013) afirma que o PIBID surgiu para suprir uma lacuna já bastante conhecida no Brasil: a falta de professores nos diversos níveis de ensino, em especial, no Ensino Médio, bem como colaborar com a formação inicial e continuada de docentes da educação básica.

Dessa maneira, a presente pesquisa tem como premissa investigar a importância do PIBID para a formação inicial docente, mediante experiências vivenciadas pelos sujeitos participantes, do curso de Geografia da UEPB, *campus* I – Campina Grande, Paraíba. Busca-se afirmar a importância do PIBID e caracterizá-lo dentro da universidade por meio do perfil dos bolsistas, suas experiências adquiridas e os resultados que o programa gera dentro da educação, benesses para a formação dos professores.

É relevante destacar que o âmbito educacional brasileiro vem adquirindo resistência contra ações e posicionamentos neoliberais, que têm atingido a educação, tornando os índices avaliadores da educação modestos, estes justificados pela falta de investimentos nos setores prioritários da educação. Dessa forma, existe a importância de investigar projetos e programas institucionais já estabelecidos, como também a relevância de mantermos tais programas em pleno funcionamento, dentro das instituições públicas educacionais brasileiras, visto que esses contribuem para a tão almejada qualidade na educação brasileira, como também para a formação crítica e construtiva de docentes e discentes em todos os níveis. Corroborando esse pensamento, Dal’Igna e Fabris (2015, p. 85) destacam que:

É preciso pensar a formação de professores que desenvolvemos em nosso país. Uma formação de professores que tem se pautado em modelos homogeneizantes que atualmente se apresentam embalados pelas verdades das políticas neoliberais, as quais globalmente vêm direcionando a Educação em lugares tão diferentes de forma tão unívoca.

Pensando nessas questões, justifica-se a importância desta pesquisa e a finalidade que levou ao seu desenvolvimento, visto que as políticas públicas são investimentos governamentais, ou seja, retorno de nossos impostos recolhidos, que visa a resultados para a sociedade e para as melhorias do ensino e do acesso ao ensino superior, fazendo-se, assim, necessário avaliar e saber quais os resultados individuais e coletivos que tais políticas educacionais têm proporcionado para a educação. Além disso, a pretensão de pesquisar e saber mais sobre a prática e a implantação desse programa surgiu após minha participação como bolsista do subprojeto de Geografia PIBID/UFCG durante três anos quando graduanda, o que me possibilitou vivenciar experiências didático-pedagógicas e metodológicas, além de observar a relevância do programa PIBID para meu processo formativo por intermédio do estreitamento dos laços entre universidade e escola de ensino básico.

Isto posto, esta pesquisa possui natureza de um estudo descritivo e de abordagem qualitativa. Desse modo, utilizamos como instrumento de coleta de dados um questionário estruturado com questões objetivas e subjetivas que foram aplicados a uma amostra de 07 estudantes egressos da UEPB e ex-bolsistas do Subprojeto/PIBID/UEPB/Geografia.

Na expectativa de fazer um levantamento das produções científicas sobre o PIBID/Geografia/UEPB nos últimos três anos, foi realizada uma busca em bases de dados do Google Acadêmico com as seguintes palavras-chave, concomitantes: “PIBID”, “GEOGRAFIA”, “UEPB” grafadas no sistema de busca da plataforma do Google Acadêmico no período de 2018 a 2020, e localizamos 164 trabalhos, incluindo teses, dissertações e

artigos publicados em periódicos. Desses, a partir do título e do resumo, selecionamos os cinco trabalhos que consideramos mais relevantes para nosso estudo. Assim, aproximamo-nos de trabalhos como os que seguem listados:

Amorim, Monteiro e Silva (2019), que abordam as atuações desenvolvidas pelo PIBID, como uma Política Nacional de Formação de Professores, que tem como objetivo principal proporcionar aos discentes na primeira metade do curso de licenciatura uma aproximação com a prática docente e com o cotidiano das escolas públicas de educação básica, especialmente o saber fazer da sala de aula. Já Morais e Assis (2018) discutem a relevância do PIBID para a formação continuada dos professores em exercício nas escolas onde as práticas do Programa se efetivam, considerando as práticas dos supervisores do PIBID de Geografia da Universidade Estadual da Paraíba (UEPB) que atuam em escolas da cidade de Campina Grande, Paraíba.

Na perspectiva Brito e Melo (2018), foi discutido e desenvolvido dentro do PIBID UEPB um projeto sobre a problemática ambiental urbana, com o objetivo de auxiliar o ensino e a aprendizagem da disciplina de Geografia na abordagem dos problemas ambientais urbanos, a partir da realidade vivenciada pelos discentes. Já Pontes (2019) dedicou-se, em seus estudos, a identificar a formação de professores de geografia a partir das experiências do subprojeto de Geografia do PIBID/UEPB. Outra autora que argumentou sobre o PIBID Geografia UEPB foi Morais (2018), que analisou a formação e a ressignificação dos saberes docentes dos professores supervisores do subprojeto de Geografia do PIBID – UEPB.

Como vimos, o PIBID apresenta um amplo campo de estudo, do qual podem surgir diversas análises. Embora tenhamos essa possibilidade, permitimo-nos especificar que temos como questão problema: “Como o Programa Institucional de Bolsas de Iniciação à Docência (PIBID) tem contribuído para a formação inicial docente de sujeitos participantes do curso de Geografia da UEPB, *campus* I – Campina Grande, Paraíba?”.

2 OBJETIVOS

2.1 OBJETIVO GERAL

- Investigar a importância do Programa Institucional de Bolsas de Iniciação à Docência (PIBID) para a formação inicial docente, por meio das experiências vivenciadas pelos sujeitos participantes, do curso de Geografia da UEPB, *campus* I – Campina Grande, Paraíba.

2.2 OBJETIVOS ESPECÍFICOS

- Traçar o perfil do discente bolsista do projeto Geografia da UEPB;
- Conhecer o planejamento desenvolvido pelo subprojeto de Geografia da UEPB;
- Investigar as contribuições do PIBID na formação inicial docente;

Verificar a relação dos bolsistas com o ensino de Geografia após a experiência no PIBID.

3 POLÍTICAS PÚBLICAS DE EDUCAÇÃO

A Educação no Brasil possui pouca prioridade nas pautas de governos. É fato que, no processo de redemocratização, presenciamos avanços importantes. Na década de 90 do século XX e no início do século XXI, ocorreu a reforma educacional, com os documentos legais, como exemplo, a Lei de Diretrizes e Bases da Educação Nacional (LDB) nº 9.394/1996; os Parâmetros Curriculares Nacionais (PCN) e Parâmetros Curriculares Nacionais para o Ensino Médio (PCNEM). A partir disso, a educação alcançou novas metas e estabeleceu princípios importantes com ações obrigatórias, propondo melhorias em todos os níveis educacionais. O marco está no art. 214 da Constituição Federal de 1988, a partir da normatização de criação do Plano Nacional de Educação. A partir da CF, foi editada a Lei Complementar 9394/96, que busca dar materialidade ao tema. A partir da lei, vêm os documentos de orientação (os PCN, por exemplo) e normatização (BNCC).

Nesse sentido, o progresso da educação brasileira tem sido o objetivo de alguns investimentos governamentais, entre esses, o Plano Nacional de Educação (PNE), que estabelece metas a serem alcançadas, com destaque para a valorização do profissional de educação, por meio de melhorias para que tal profissional possa alcançar métodos e títulos a fim de exercer de maneira competente as atividades que lhe forem atribuídas, no intuito de alcançar melhorias de valorização e contribuições significativas para qualidade do ensino-aprendizagem. No entanto, o quadro educacional brasileiro ainda apresenta muitos desafios a serem vencidos, tendo ocorrido conquistas relevantes. Todavia, tem havido retrocessos na contemporaneidade, ocorrendo submissão, por exemplo, à Base Nacional Comum Curricular (BNCC), que, por sua vez, apresenta propostas que alinham ainda mais o currículo educacional a interesses neoliberais. Nesse sentido, destacamos a pedagogia das competências, temática sobre a qual trataremos em uma outra oportunidade de estudo.

Na perspectiva histórica, o processo de desenvolvimento educacional do Brasil passou por períodos distintos em governos democráticos. No início do governo Luiz Inácio Lula Silva, por exemplo, a educação básica e a superior receberam grandes investimentos, com destaque para a expansão das Universidades Federais, com programas como a Reestruturação e Expansão das Universidades Federais – REUNI, ampliação de programas de pós-graduação *lato e stricto sensu* e a ampliação de políticas públicas para a educação (CARVALHO, 2014). Corroborando Aguiar (2015, p. 12),

A análise das políticas adotadas pelo governo Lula indica que este privilegiou algumas questões da agenda da educação superior, como a ampliação e democratização de acesso, inclusive procurando o viés da equidade, ao contemplar populações historicamente não atendidas, quer por razões econômicas, quer, aliada a estas, raciais.

Nesta perspectiva, compreendemos que os investimentos realizados no governo Lula estão para além da expansão de universidades, mas também para a efetivação da equidade dentro delas, visando ao favorecimento das minorias ou daqueles que, por alguma razão, em outros momentos, não tiveram como entrar ou até permanecer estudando nas instituições de ensino superior. Outra ação para que a inclusão fosse fomentada nos espaços acadêmicos foi a criação de políticas afirmativas voltadas para o acesso de jovens negros ao ensino superior por meio das cotas raciais, políticas que visam democratizar o ensino e torná-lo mais acessível para todos, além de buscar identificar e corrigir problemas que estão expostos na sociedade educacional.

As políticas públicas, apesar de relevantes e significativas, não são ações opcionais e generosas dos governantes. Pelo contrário: elas são dever do Estado e direito dos cidadãos, visto que, na Constituição da República Federativa do Brasil de 1988, Art. 205, “A educação, direito de todos e dever do Estado e da família, será promovida e incentivada com a colaboração da sociedade, visando ao pleno desenvolvimento da pessoa, seu preparo para o exercício da cidadania e sua qualificação para o trabalho” (BRASIL, 1988). Para Moura (2014), a garantia de tal direito só é possível por meio da implementação de políticas públicas, as quais se constituem em mecanismos de ação do Estado, sendo por meio delas que as demandas da sociedade são atendidas, inclusive as educacionais (MOURA, 2014).

Desse modo, é incumbência dos legislativos e executivo do Poder Público o uso de suas atribuições para apresentar e implantar Políticas Públicas, atentando para o aspecto da etimologia da palavra, referindo-se ao desenvolvimento do trabalho do Estado junto à participação do povo nas decisões (FERREIRA; SANTOS, 2014). Nessa ótica, Souza (2006) define política pública como o campo do conhecimento que busca, ao mesmo tempo, colocar o governo em ação e/ou analisar essa ação e, quando necessário, propor mudanças no rumo ou curso dessas ações. É importante considerar que, apesar do contexto neoliberal e capitalista em que estamos inseridos e que, por meio deste contexto, muitas decisões governamentais são influenciadas, e as políticas públicas nem sempre estão voltadas à globalização ou à atuação do mercado econômico. Segundo Valle (2010), muitas políticas, principalmente as educacionais, estão direcionadas a demandas específicas (pobres, negros, etc.), tal como as

bolsas (universitárias, escola, família) e política de cotas (para negros, indígenas). Essas são entrelinhas do sistema capitalista, que constituem oportunidade de resistência e luta em favor de maiores conquistas para a educação.

Um estudo sobre as políticas públicas educacionais no ensino superior com o intuito de verificar sua forma de atuação possibilita detectar se as ações desenvolvidas pelo Estado estão atendendo ao seu objetivo, ou seja, se tais políticas educacionais de fato democratizaram o acesso ao ensino superior na medida em que garantem aos cidadãos o direito fundamental à educação (MOURA, 2014, p. 11).

Nesta perspectiva, temos a responsabilidade de investigar as políticas públicas educacionais e a sua importância para a garantia do direito à educação e a melhoria de tais políticas para o desenvolvimento pessoal e profissional daqueles que nelas estão inseridos direta ou indiretamente. Políticas públicas na educação projetam um resultado social em médio e longo prazos, podendo-se enxergá-los de maneira nítida. E compreendemos que o alcance das políticas públicas educacionais na sociedade extrapola as fronteiras das instituições educacionais e seus agentes e permeiam diversas esferas nos âmbitos culturais, econômicos e nos demais contextos sociais. Isto posto, propusemo-nos a discutir, especialmente, o PIBID como política pública de educação.

3.1 O PROGRAMA INSTITUCIONAL DE BOLSA DE INICIAÇÃO À DOCÊNCIA – PIBID

Emergiu, em 2007, uma importante política pública educacional, o Programa Institucional de Bolsa de Iniciação à Docência – PIBID, a partir do Decreto n.º 7.219/2010 e regulamentado pela Portaria 096/2013, objetivando, principalmente, a valorização do magistério e o incentivo à formação docente. Conforme explica Santos (2015, p. 21):

O primeiro edital do PIBID foi lançado em 2007 (Edital n. 01/2007, MEC/CAPES/FNDE) para Instituições Federais de Ensino Superior (IFES), por meio da seleção pública de propostas de projetos de iniciação à docência. Nessa ocasião, apenas os cursos de Matemática, Física, Química e Biologia foram beneficiados com o Programa, pois, foi diagnosticado que essas eram as áreas com maior carência na formação de professores em todo o Brasil, isso porque ocorria uma maior evasão nessas áreas de formação. No ano 2009, foi ampliado para as demais áreas da educação básica.

No olhar de Castrogiovanni (2011), o PIBID tornou-se um dos programas mais relevantes da atual política pública para a formação inicial de professores, constituindo-se em

um elo fundamental entre as universidades e a escola pública de Educação Básica. O programa contribui com a formação inicial de graduandos de licenciaturas das Universidades públicas e favorece a qualificação do trabalho docente nas escolas de Educação Básica. Além disso, O PIBID tem como objetivo incentivar a formação de docentes, em nível superior, para a educação básica, bem como a valorização do magistério, elevando a qualidade da formação nos cursos de licenciatura. De acordo com Tancredi (2013, p. 15):

O PIBID é um programa de grande envergadura, que toca em pontos cruciais da formação inicial de professores, dentre os quais destaco: o relacionamento muitas vezes difícil das instituições formadoras com as escolas em que os estágios e as práticas dos licenciandos precisam ocorrer; e o escasso e pouco inovador exercício da docência que lhes era possibilitado; a formação continuada associada à inicial, numa troca frutífera; o apoio a projetos inovadores construídos em parceria das escolas com as instituições formadoras.

Desse modo, embora, muitas vezes, seja comparado ao estágio supervisionado, componente curricular dos cursos de licenciatura, o PIBID e o estágio proporcionam visões distintas de vivenciar e analisar o âmbito escolar. A esse respeito, Pimenta e Lima (2017, p. 84) questionam se o “PIBID e Estágio Curricular Supervisionado, mesmo ocupando os mesmos espaços pedagógicos, na prática se encontram nas suas ações, de modo que um pudesse fortalecer o outro no projeto comum da formação de professores?”

Partindo desse questionamento realizado pelos autores, por meio de experiências e informações, pode-se afirmar que, apesar de estarem ocupando o mesmo espaço educacional, o estágio/estagiário apresenta características ou até ações que, de maneira suscita, diferem da atuação dos integrantes do PIBID, pois tal programa se destaca por meio da sua organização, prévios planejamentos e atuação constante no âmbito escolar. Além do mais, o PIBID permite, em sala de aula, a ação coletiva na atuação dos bolsistas, bem como as atividades planejadas e executadas por grupos são realizadas didaticamente, de maneira que o ensino seja diferente do tradicional, não sendo possível tal prática coletiva no estágio, devido à atuação de apenas um aluno (licenciando), planejada em conjunto e executada de maneira abrangente.

Para Santos (2015), o PIBID vem como influenciador para a permanência dos graduandos na docência, contribuindo, assim, como um mediador para uma melhor formação docente. Na mesma perspectiva, os autores Frison, Veiga e Cigales também argumentam e defendem a inserção dos pibidianos em ambiente escolar. É uma proposta de incentivo aos futuros profissionais desde o processo de formação à práxis docente. Nessa perspectiva, funciona conforme seus objetivos preconizados e com a seguinte estrutura organizacional:

coordenação institucional, coordenação de gestão, coordenação de área, supervisor e licenciando. Conforme detalha Romero (2017, p. 64):

Desde sua criação, o programa conta com cinco níveis de bolsistas: Coordenador Institucional, Coordenador de Gestão, Coordenador de Área, Supervisão e Iniciação à Docência. Cada IES participante, seja ela federal, estadual, municipal ou particular, conta com um Coordenador Institucional, responsável pela gestão local do Pibid.

Dessa forma, é perceptível como a organização de funções do PIBID é bem estruturada e hierarquizada, cada componente ocupa seu local de execução com bastante coerência, e o seu desempenho na função que ocupa é de suma relevância para que o todo seja executado de maneira satisfatória, sendo possível que os objetivos que o referente programa almeja sejam alcançados com mais resultados positivos. Lembrando que, apesar da estrutura profissional que forma o PIBID e das contribuições que cada profissional alcança dentro do Programa, seja por experiências na atuação, seja por planejamento, o alvo maior do PIBID é o alunado, os discentes, que formam a educação básica e que nela buscam encontrar o melhor ensino, a melhor formação educacional. O PIBID é para qualificar o ensino e promover o interesse daqueles que estão inseridos nas escolas, ou seja, melhorar a educação básica em seus níveis fundamental e médio.

Segundo Cellos (2014), “[...] esse programa se configura em uma das possibilidades de criar condições de que os licenciados, futuros docentes, reflitam a ação desde o planejamento, execução e pós- execução da mesma”. Embora seja relevante esta política pública de educação, ela ainda precisa ser conhecida pela sociedade de forma audaciosa, visto que sua compreensão é fundamental para o entendimento do papel do Estado enquanto agente regulador de ações de avanço para a população em geral.

O PIBID prioriza a iniciativa de aperfeiçoar e valorizar a formação inicial de professores para a educação básica, com o objetivo de inserir o licenciando no espaço escolar, para que possa compreender o cotidiano docente, conhecendo seu futuro espaço de atuação profissional (a escola) e buscando aprender a lidar com situações da sala de aula. Assim, incentiva a elaboração de planos de aulas e projetos de intervenção em sala de aula, podendo contribuir para uma formação mais sólida desses futuros professores. A esse respeito, Santana (2015, p. 33) afirma que:

É nesse período de inserção na docência que ocorre a socialização profissional, pois é a partir desse momento que os professores principiantes têm a oportunidade de conhecer a cultura profissional com maior intensidade. É quando eles aprendem e se inserem no espaço escolar conhecendo as normas, as condutas, as práticas, os

valores, os conhecimentos, os códigos internos, os conflitos e desafios que permeiam o espaço escolar e a profissão.

A fim de proporcionar a viabilidade das ações mencionadas, o PIBID oferta bolsas ao professor universitário (coordenador), aos professores regentes nas escolas da educação básica da rede pública (professor supervisores) e aos estudantes dos cursos de licenciatura de Instituições de Educação Superior (bolsistas e voluntários), possibilitando a cooperação nessa fase de formação dos estudantes e contribuindo com a qualidade do ensino. É a promoção de crescimento intelectual, profissional para todos os envolvidos no PIBID, além da troca de experiências e vivências (RAMALHO, 2017).

Em outras palavras, há oportunidade de experimentação na e com a complexidade do trabalho docente e seus propósitos, possibilitando-se o exercício da reflexão crítica no processo de formação inicial, no caso dos licenciandos, e formação continuada, no caso dos professores das escolas e dos educadores das IES. A colaboração, por conseguinte, é basilar tanto em fases de planejamento quanto na realização de projetos a serem implantados. (RAMALHO, 2017, p. 64).

De acordo com Albino e Maganha (2014, p. 104),

Aos cursos de Licenciatura coloca-se o desafio de formar futuros professores, a fim não só de conhecer a fundo sua disciplina, mas também construir um conhecimento pedagógico consistente e saber dotar suas aulas de significado. Portanto, o Pibid propõe que o licenciando passe a ter uma formação mais sólida, uma vez que se torna mais evidente a correlação entre teoria e prática-

Nesse contexto, a literatura científica reporta que, como o PIBID é oferecido ainda na formação inicial, há oportunidades de tais alunos adquirirem experiências com observação e intervenções em sala de aula, contrapondo-se a métodos que remetem ao ensino tradicional ou os ressignificando, prática pedagógica que garante uma aprendizagem sólida e relevante para os universitários (DAROS, 2018). A exemplo disso, Freire, Melo e Saraiva (2017, p. 118) afirmam que:

A experiência de trazer para a escola pessoas da comunidade, [...], assim como congregar as demais experiências cotidianas, podem constituir estímulos aos estudantes, uma vez que a realidade da escola e dos livros didáticos ainda parece manter certa distância em relação a tais sujeitos.

Vislumbramos possibilidades de reformulações de metodologias tradicionais em metodologias inovadoras e significativas, entre outras ações, que implicam na formação do profissional de educação e na qualidade e responsabilidade social do ensino de geografia, em cujo âmbito, segundo Souza (2020), existem preocupações com a relação entre docente e

discente, teoria e prática, e essas relações são importantes para o significado desse ensino. Existem dificuldades dos discentes universitários em saber ensinar em sala de aula o que é aprendido na universidade, “os caminhos entre o saber científico e o saber escolar”, segundo Menezes e Kaercher (2015). Essas dificuldades são diminuídas quando os graduandos têm oportunidade de realizar uma significativa experiência dentro do programa de iniciação à docência.

Na seção que segue, debruçamo-nos a investigar o histórico e a organização Subprojeto-PIBID/Geografia/UEPB.

3.2 PROGRAMA INSTITUCIONAL DE BOLSA DE INICIAÇÃO À DOCÊNCIA – PIBID, SUBPROJETO DE GEOGRAFIA – UEPB

O subprojeto PIBID/Geografia/UEPB, *campus* I teve início no ano de 2012, quando foi lançado seu primeiro edital. A partir disso, de forma colaborativa, foram realizados planejamentos e intervenções em salas de aulas em escolas públicas de Campina Grande, Paraíba. As escolas participantes do PIBID são as Estaduais que se localizam em diferentes bairros da referida cidade. Por edital, o PIBID contempla três escolas da rede estadual, e, entre as que já participaram do PIBID/Geografia/UEPB, destaca-se a Escola Estadual de Ensino Fundamental e Médio Senador Argemiro de Figueiredo (Polivalente), Escola Estadual de Ensino Fundamental e Médio São Sebastião, Escola Estadual de Ensino Fundamental e Médio Maria Emília Oliveira de Almeida, entre outras (MORAIS, 2018).

Cada edital do PIBID/Geografia/UEPB tem uma vigência média de 2 anos. Desde o início do primeiro edital e segundo informações, até então, a coordenadora do subprojeto PIBID/Geografia da UEPB foi a Professora Doutora Josandra Araújo Barreto de Melo, enquanto os supervisores mudam a cada seleção, podendo também haver alterações quanto às escolas ao longo do período vigente do edital. Os professores são selecionados a partir de processo seletivo com docentes da rede estadual de ensino. Assim, a escola em que esse professor atua é a aquela que recebe o PIBID. Os bolsistas também são contemplados por meio de processo seletivo e podem ser substituídos ao longo da execução do programa, caso ocorra desistência voluntária.

No que tange à dinâmica do subprojeto PIBID/Geografia/UEPB, eram realizadas com várias atividades que contemplassem o ensino, a pesquisa e a formação inicial e continuada dos docentes (coordenadores, supervisores e pibidianos). Essa interação é feita por reuniões

com planejamentos e discussões sobre assuntos da disciplina geografia, bem como métodos de ensino. “Nessas reuniões é efetivada a interação e a troca de saberes entre coordenadores, professores supervisores, bolsistas e demais colaboradores como professores convidados para ministrar palestras e oficinas” (MORAIS, 2018, p. 70). Neste sentido, compreendemos que as reuniões visam a mais do que planejamentos, pois compreendem também momentos de discussões com palestras ministradas por professores especialistas em assuntos específicos (cartografia, metodologias ativas e outros) que agregam valores e ensino-aprendizagem para os agentes construtores do PIBID, especialmente, no cerne da mediação didático-pedagógica e metodológica no ensino de Geografia.

Todavia, mesmo diante das inúmeras contribuições apresentadas, o PIBID/Geografia/UEPB do *campus* I, Campina Grande, Paraíba, no ano vigente, até a presente data, devido às medidas retrógradas da gestão atual do nosso país, especialmente em relação à educação, o subprojeto de Geografia não está em atividade na UEPB nem tem previsão de ampliação do programa.

4 METODOLOGIA DA PESQUISA

4.1 CARACTERIZAÇÃO E PROCEDIMENTOS METODOLÓGICOS

A pesquisa científica é uma ação que envolve práticas planejadas e minuciosamente desenvolvidas com o objetivo de descobrir ou analisar um caso ou um objeto específico. A pesquisa é um procedimento sistemático, que busca respostas sobre um caso ou problema em análise. A pesquisa é requerida quando não se dispõe de informação suficiente para responder ao problema, ou então quando a informação disponível se encontra em tal estado de desordem que não possa ser adequadamente relacionada ao problema (GIL, 2017).

Numa investigação científica, o planejamento dos procedimentos metodológicos é de extrema importância. À luz de Moreira e Caleffe (2008, p. 21), “O planejamento da pesquisa é muito importante, pois determinara o que pesquisar, como coleta os dados e como analisá-los, essa fase de qualquer pesquisa envolve um conjunto de questões e etapas”. Ele facilita a execução da pesquisa e é determinante quanto à caracterização do objeto ou fenômeno estudado, garantindo a confiabilidade dos resultados. Seguem, na figura abaixo, os procedimentos metodológicos.

Figura 1 – Procedimentos metodológicos da pesquisa.



Fonte: Elaboração da autora (2021).

A referente pesquisa será **aplicada**, pois não apresenta interesses universais, e sim locais, direcionados a um público específico, entres eles: estudantes, bolsistas do PIBID coordenadores do PIBID, supervisores do PIBID ou demais interessados no tema.

Entre os procedimentos utilizados, destaca-se a **pesquisa de campo**. Com base neste procedimento, será realizado um levantamento dos bolsistas que participaram do subprojeto

PIBID Geografia – UEPB, entre os anos de 2018 e 2019, considerando, a partir deste levantamento, as respostas proferidas por estes participantes para o resultado da pesquisa. A pesquisa em campo é satisfatória e pode acarretar significativas contribuições. Conforme afirma Gil (2017, p. 33):

As pesquisas deste tipo caracterizam-se pela interrogação direta das pessoas cujo comportamento se deseja conhecer. Basicamente, procede-se à solicitação de informações a um grupo significativo de pessoas acerca do problema estudado para, em seguida, mediante análise quantitativa, obterem-se as conclusões correspondentes aos dados coletados. [...] Na maioria dos levantamentos não são pesquisados todos os integrantes da população estudada, antes seleciona-se uma amostra significativa de todo o universo, os resultados obtidos com base nesta amostra são projetados para a totalidade do universo.

Por se tratar de um estudo que foi realizado no âmbito de instituição educacional que está no foco do sistema educacional e ambiente onde são lançados os fundamentos do ensino e aprendizagem, por meio das interações que existem entre aluno-conhecimento-professor, delimitar-se-á a pesquisa como sendo de cunho **qualitativo**, por se ajustar ao interesse de investigação. Sobre a pesquisa qualitativa, Oliveira (2002, p. 48) argumenta que:

As pesquisas que se utilizam da abordagem qualitativa possuem a facilidade de poder descrever a complexidade de uma determinada hipótese ou problema, analisar a interação de certas variáveis, compreender e classificar processos dinâmicos experimentais por grupos sociais, apresentar contribuições no processo de mudança, criação ou formação de opiniões de determinado grupo e permitir, em maior grau de profundidade, a interpretação das particularidades dos comportamentos ou atitudes dos indivíduos.

A pesquisa pretende analisar as respostas dos sujeitos participantes, considerando seus sentimentos, reflexões e as consequências que a experiência com o objeto de estudo, no caso, o PIBID, proporcionou-lhe em aspectos pessoais, como ser humano, e profissionais, como docente. Analisar respostas e formular resultados para tal pesquisa com tais objetivos não é uma tarefa fácil, visto que a análise de respostas e discussões consiste em uma delicada tarefa na **pesquisa qualitativa**. Desta forma, é preciso considerar as contribuições de Richardsom (2015, p. 80) ao afirmar:

[...] que em geral, as investigações que se voltam para uma análise qualitativa têm como objeto situações complexas ou estritamente particulares. Os estudos que empregam uma metodologia qualitativa podem descrever a complexidade de determinado problema, analisar a interação de certas variáveis, compreender e classificar processos dinâmicos vividos por grupos sociais, contribuir no processo de mudança de determinado grupo e possibilitar, em maior nível de profundidade, o entendimento das particularidades do comportamento dos indivíduos.

A pesquisa qualitativa explora as características dos indivíduos e cenários que não podem ser descritos numericamente de forma fácil. O dado é frequentemente verbal e coletado pela observação, descrição e gravação (MOREIRA, CALEFE, 2008, p. 73). Assim, de acordo com os objetivos da pesquisa, ela caracteriza-se como **descritiva**, visto que será realizada coleta de dados e análise sem a interferência, envolvimento do pesquisador. De acordo com Prodanov e Freitas (2013, p. 51), a pesquisa descritiva “Visa a descrever as características de determinada população ou fenômeno ou o estabelecimento de relações entre variáveis. Envolve o uso de técnicas padronizadas de coleta de dados: questionário e observação sistemática. Assume, em geral, a forma de Levantamento”.

As pesquisas descritivas utilizam técnicas padronizadas para coletar dados, com o intuito de descrever características de determinados indivíduos ou fenômenos ocorridos. São incluídas neste grupo as pesquisas que têm por objetivo levantar as opiniões, atitudes e crenças de uma população. Também são pesquisas descritivas aquelas que visam descobrir a existência de associações entre variáveis (GIL, 2008, p. 47).

Nesse contexto, considerando as características da pesquisa enquanto de campo, qualitativa e descritiva, o universo dos sujeitos (estudantes do curso de licenciatura em Geografia – UEPB que vivenciaram a experiência no Programa Institucional de Bolsas de Iniciação à Docência – PIBID), neste sentido, o universo ou população da pesquisa foi composto por estudantes bolsistas do subprojeto PIBID no período delimitado entre os anos de 2018 e 2019. O instrumento de coleta escolhido para a pesquisa foi o questionário, considerando todas as vantagens e desvantagens de tal instrumento e avaliando o quanto podemos conseguir resultados coerentes com tal aplicação. Os questionários são aplicados e definidos de diversas formas: pois, enquanto alguns são usados em pesquisas face a face, os aplicados nesta pesquisa não foram desta maneira, visto que o período de pandemia e isolamento social que a sociedade vivencia não possibilitaria tal prática coletiva.

Desta forma, os questionários utilizados nesta pesquisa podem ser considerados como um documento que apresenta um número significativo de perguntas às quais os respondentes terão que responder de forma individual e online. Para Moreira e Caleffe (2008), os questionários apresentam muitas vantagens para o professor pesquisador. Entre as citadas, destacam-se: o uso eficiente do tempo; anonimato para o respondente; possibilidade de uma alta taxa de retorno e perguntas padronizadas. Pensando nesta mesma perspectiva dos autores citados anteriormente, aderimos ao uso dos questionários considerando as contribuições que

tais vantagens podem oferecer ao desenvolvimento e, conseqüentemente, aos resultados da pesquisa exposta.

Dentre as perguntas realizadas nos questionários, de uma maneira geral, as mesmas abordam tais questionamentos, entre estes: Como o programa vem contribuindo para a formação docente de cada indivíduo participante?; São elaborados métodos que dinamizem o processo de ensino e aprendizagem, como também a interdisciplinaridade no ambiente escolar?; São executadas ações que possibilitam a formação inicial e continuada dos envolvidos no projeto?; Promove reflexões do grupo acerca das ações desenvolvidas nas escolas?; Incentiva projetos na escola, que visem à formação humanística, cultural e ética dos envolvidos no processo educativo? O questionário detalhado encontra-se nos anexos desse documento.

Quanto à amostra, segundo Prodanov e Freitas (2013, p. 83),

A amostra é parte da população ou do universo, selecionada de acordo com uma regra ou um plano. Refere-se ao subconjunto do universo ou da população, por meio do qual estabelecemos ou estimamos as características desse universo ou dessa população. A amostra pode ser probabilística e não probabilística.

Neste sentido, a estratégia utilizada para determinar a amostra para nosso estudo caracterizou-se como não probabilística por acessibilidade. Pelo prisma de Prodanov e Freitas (2013, p. 98),

[As] amostras por acessibilidade ou por conveniência: constituem o menos rigoroso de todos os tipos de amostragem. Por isso mesmo são destituídas de qualquer rigor estatístico. O pesquisador seleciona os elementos a que tem acesso, admitindo que esses possam, de alguma forma, representar o universo. Aplicamos esse tipo de amostragem em estudos exploratórios ou qualitativos, em que não é requerido elevado nível de precisão.

Desta forma, pensando na facilidade de acesso e nos meios mais viáveis para que o desenvolvimento da pesquisa pudesse fluir, aderimos à escolha das amostras por acessibilidade, tendo pleno conhecimento da responsabilidade que me cabe como pesquisadora de avaliar cada participante da pesquisa, bem como se suas respostas coincidem com o objetivo e os resultados que pretendemos alcançar, visto que, apesar da opção por conveniência, todas as respostas foram avaliadas e consideradas em sua veracidade.

5 RESULTADOS E DISCUSSÕES

A partir da metodologia aplicada e das respostas obtidas nas perguntas que compuseram nosso questionário investigativo para realizar a pesquisa, obtivemos a participação de sete ex-pibidianos, lembrando que a metodologia baseou-se em uma amostra por acessibilidade, pelo período delicado de saúde pública (pandemia) que passamos durante a produção da pesquisa. Por esse motivo, não foi possível contato e interação com mais participantes do PIBID. Apesar dos contratemplos, a presente pesquisa foi realizada e condiz com a veracidade em todos os dados.

A participação de cada investigado foi de muita relevância para reafirmar todos os argumentos já discutidos e enfatizados na introdução e referencial teórico da presente pesquisa de especialização em Geografia. Para melhor tratarmos e identificarmos cada ex-bolsista que respondeu ao questionário, não iremos usar nomes próprios, visto que desejamos preservar sua identidade pessoal. Dessa forma, vamos utilizar termos de categorias geográficas para identificá-los no texto, vamos chamá-los de: Espaço, Paisagem, Território, Região, Lugar, Escala e Rede.

Após a aplicação dos questionários aos participantes do PIBID (2018/2019), obtivemos significativos resultados, além de uma projeção do perfil dos ex-bolsistas pibidianos, como veremos na seção que segue.

5.1 PERFIL DO GRUPO INVESTIGADO: EGRESSOS DO PIBID/GEOGRAFIA /UEPB

Sobre o perfil dos bolsistas, as três primeiras perguntas estavam relacionadas à idade, gênero e em qual tipo de escola concluíram o Ensino Médio. Entre as respostas, destacou-se que 57,1% dos ex-pibidianos ingressaram no PIBID com idade entre 17 e 24 anos, o que nos leva a considerar que alguns participaram do programa bem no início da licenciatura ou na metade do curso, quando já estavam executando também o estágio supervisionado, componente obrigatório nos cursos de licenciatura.

Quanto ao acesso em cursos de licenciatura, segundo Casagrande e Souza (2016, p. 826), “Outros estudos (Ana Maria Ribeiro Tanajura JABUR e Alessandra DAVID, 2011; Mary DEL PRIORE, 2005; Jane Soares de ALMEIDA, 2006) indicam que as licenciaturas são mais atraentes às mulheres do que aos homens”. Corroborando essa lógica, a maioria, ou seja 57% dos ex-bolsistas investigados são do sexo feminino, o que confirma o protagonismo

das mulheres nos cursos de licenciatura. Seus esforços para se qualificarem profissionalmente e sua inserção no mercado de trabalho, esbarram, no entanto, muitas vezes, em preconceitos de gênero (CASAGRANDE; SOUZA, 2016).

Dando continuidade aos dados, 87,7% afirmaram ter concluído o Ensino Médio em escolas públicas, esse alto percentual pode sinalizar que os cursos de licenciatura tem atraído um número maior de estudantes do ensino público em detrimento dos advindos das instituições privadas. Trata-se de um fator importante e considerável para a formação deste alunado como docente, pois os mesmos, por virem da escola pública, conhecem a realidade da educação pública, as dificuldades e os limites. Sendo assim, como futuros docentes dessas escolas, podem promover práticas e metodologias que melhorem e busquem solucionar lacunas existentes no ensino público brasileiro, ofertando um serviço de excelência.

Nessa linha de raciocínio, atemo-nos na seção seguinte acerca das experiências enquanto pibidianos investigados.

5.2 AS CONTRIBUIÇÕES E PERCEPÇÕES DOS EX-PIBIDIANOS QUANTO ÀS EXPERIÊNCIAS NO PIBID

Questionamos os bolsistas sobre quais foram as motivações que levaram os mesmos a ingressarem no PIBID, e 71,1% afirmaram que a sua principal motivação foi o desejo de adquirir experiências na prática docente por meio das atividades desenvolvidas no referido programa. De acordo com Souza e Silva (2020, p. 20), essa expectativa é muito importante, pois:

Para formar profissionais qualificados e comprometidos com a docência é de fundamental importância a aproximação da relação entre universidade e escola. A dissociação entre a teoria e a prática é um dos maiores gargalos de distanciamento entre os conhecimentos acadêmicos e os escolares, na medida em que se estabelece uma valorização de um em detrimento do outro.

O PIBID veio justamente para amenizar essa dissociação entre o que é aprendido na universidade, e esse conhecimento adentra o espaço escolar, a sala de aula. A relação entre universidade e escola deve ser intrínseca e genuína ao ponto de não existir hierarquia dos conhecimentos construídos nos distintos espaços onde emergem pilares da Geografia, Universidade e Escola.

Seguindo com os dados da investigação, constatamos que 71,4 % responderam que seus respectivos ingressos no PIBID ocorreram entre o 4º e o 9º períodos, e a mesma porcentagem de 71,4% permaneceu no PIBID entre dois e três semestres. Tais dados nos comprovam o que argumentamos anteriormente sobre o PIBID e que Frison, Veiga e Cigales (2016, p. 39) afirmam em seus argumentos:

O Pibid tem como iniciativa a inserção dos licenciados no ambiente escolar ainda na formação inicial, contribuindo para a autoafirmação da escolha profissional. Pelos dados coletados, percebeu-se que, ao invés da desistência, as bolsistas desenvolveram em si mesmas uma motivação intrínseca, buscando vencer os desafios lançados.

Os licenciandos, quando ingressam no PIBID, segundo suas falas, não desistem do curso ou da profissão docente. Pelo contrário: o programa é uma autoafirmação da sua escolha profissional e uma capacitação para resolver desafios que venham a surgir na docência e preparar métodos para melhorar a ação docente de ensino e aprendizagem. Dessa forma, consideramos o pensamento de Garcia (2015) sobre a ênfase na prática dos cursos de formação inicial de professores como ensejo para refletir a ação da construção da identidade profissional.

Sobre os planejamentos prévios que antecederiam as intervenções em sala de aula, 71% dos bolsistas afirmaram que o planejamento sempre acontecia com o professor supervisor da escola. A mesma porcentagem de bolsistas afirmou que a relação bolsista com o professor supervisor foi muito satisfatória, e 85,7% afirmaram que foi muito satisfatória a relação coordenação, professor supervisor e bolsista. Percebe-se, portanto, a unidade e interação entre os agentes do programa.

Quanto às relações entre professores pibidianos e alunos nas intervenções nas escolas, em um dos questionamentos, foi pedido para que os bolsistas relatassem uma experiência marcante durante a estadia no PIBID. Cada um descreveu seu momento individualmente relevante, como destacado no Quadro 1, abaixo.

Quadro 1 – Egressos e respectivas experiências no PIBID.

EGRESSOS INVESTIGADOS	RELATOS DE EXPERÊNCIAS
ESPAÇO	“No meu caso foi a experiência em trabalhar com jogos didáticos no ensino de Geografia, aproximando o conteúdo para a realidade dos alunos de forma lúdica. Foi uma experiência muito única a vivência no PIBID de

	Geografia da UEPB.”
PAISAGEM	“Quando os alunos, a partir da explicação com o recurso didático: jogo, disseram "Ah, professor agora sim nós entendemos”.
TERRITÓRIO	“De fato, a participação dos alunos na construção dos materiais para a intervenção com atividades lúdicas.”
REGIÃO	"Quando um dos alunos fez um belo poema como atividade relacionada à aula."
LUGAR	"A dinamização das aulas. Principalmente no dia em que foi trabalhado em sala de aula, o uso de um bingo geográfico e na minigincana. No qual, os alunos se dedicaram e mostraram satisfatório em seu rendimento ao utilizar de uma brincadeira para adquirem conhecimento.”
ESCALA	"A produção de lixeiras ecológicas juntamente com os alunos, essa atividade foi feita para levar a tase de pertencimento com o local."
REDE	"A primeira vez que fiquei sozinha com a turma, pois o professor supervisor nos dava toda liberdade de atuar de fato como um docente. Desta forma eu me senti à vontade, sem medo de me expressar."

Fonte: Arquivo da pesquisa (2021).

Por meio dos relatos dos investigados, percebemos quanto sua ação no PIBID permitiu viver experiências significativas para as suas formações docentes em Geografia. Os conteúdos geográficos também ganharam uma nova abordagem na sala de aula, uma busca por rupturas no modelo tradicional, uma aproximação entre os agentes e o protagonismo discente, permitindo um enriquecimento, tanto na formação docente quanto na qualidade no ensino ofertado nas instituições receptoras, isto é, um novo olhar para a Geografia escolar.

Na concepção do discente “ESPAÇO”, a atividade com jogos interativos relacionando com a vivência do aluno contribuiu para uma aula inovadora, cumprindo, assim, o objetivo de inovação que o PIBID deseja em sala de aula. Nessa perspectiva, “PAISAGEM” também relatou que o uso de jogos didáticos permitiu que os alunos compreendessem definitivamente o conteúdo abordado, o que nos instiga a pensar não só o que vamos ensinar, mas como vamos ensinar para um melhor aprendizado.

Nessa perspectiva, o ex-bolsista identificado como “LUGAR” afirmou que tornou a aula dinâmica com o uso de um “bingo geográfico”, circunstância na qual os alunos expressaram satisfação e aprendizado ao utilizarem o jogo. Os jogos são um método

satisfatório para obter um melhor aprendizado, e ambos os casos confirmam os argumentos de Medeiros, Santos e Patrício (2018, p. 5),

A criação de jogos educacionais pelos alunos com o auxílio do professor aproxima o prazer dos jovens pelos diferentes tipos de jogos, relacionando-os ao aprendizado dos diversos conteúdos em estudo. O aluno, antes visto como sujeito passivo que apenas ouve as aulas sem participação alguma, passa agora a agir e a participar das aulas de forma mais interativa, “brincando”. Também é uma das formas de ensinar os conteúdos geográficos de maneira crítica, significativa e interativa ao educando.

Além dos jogos que podem ser utilizados em sala de aula, os alunos podem aprender a produzir materiais didáticos que se relacionem com o conteúdo exposto na aula. Nesse sentido, “TERRITÓRIO” relatou que a produção desses materiais lúdicos sobre o tema da aula foi uma maneira de interação e participação dos alunos em sala de aula. No mesmo ponto de vista, os investigados denominados de “REGIÃO” e “ESCALA” também relataram experiências com a autonomia discente na produção de materiais na promoção e construção de conhecimentos. O primeiro relatou que um dos alunos produziu um “belo poema” sobre a aula ministrada; já o segundo descreveu que a produção de “lixeiros ecológicas e pedagógicas” foi uma atividade do PIBID, pela qual os estudantes se expressaram como protagonistas no processo de ensino-aprendizagem no ambiente escolar, levando os alunos a aprenderem e se identificarem com seu lugar de vivência (pertencimento com o local).

No ensino de Geografia é necessário mobilizar conhecimentos referentes às categorias e aos conceitos básicos da ciência geográfica, tais como espaço, paisagem, território, lugar, região, rede, cidade, entre outros e, ainda, definir caminhos pedagógico-didáticos para o trabalho com os conceitos e as teorias, articulados com o contexto dos alunos e com a realidade em questão (SOUZA, 2020, p. 8).

A partir do pensamento de Souza (2020), identificamos a necessidade, nas experiências relatadas, da oferta de um ensino de geografia pautado na vivência dos alunos, relacionando conceitos e categorias geográficas ao seu cotidiano. Percebe-se, nas atividades desenvolvidas, que essa prática tão relevante no ensino geográfico é cumprida exitosamente no PIBID, em suas ações de ensino e intervenções no ambiente escolar. “Ao apostar em uma nova concepção de ensino, evidentemente, deve-se pensar em uma prática pedagógica capaz de garantir aos alunos uma aprendizagem sólida” (DAROS, 2018, p. 10). Quando se refere à

formação do professor de Geografia e das necessidades de alterações nesse processo, um dos aspectos importantes é sobre a alteração das práticas concebidas e aplicadas (SOUZA, 2020).

No que tange à formação docente teórico-prática, a investigada denominada de “REDE” relatou que sua experiência mais marcante foi quando o professor supervisor permitiu que ficasse na sala de aula sozinha por algum tempo. Essa ação permitiu que ela realmente se sentisse na função de docente da turma e ficasse mais livre para conversar com os alunos e implementar a proposta de intervenção coletivamente planejada.

Essa é uma rica experiência, visto que a participação mais próxima em sala de aula permite certa, mesmo que temporária, autonomia, libertação de receios e convicção sobre a escolha profissional realizada, além do que a prática docente é a ferramenta principal para a superação dos desafios da profissão, tornando-se um princípio-chave na busca pela formação do professor prático-reflexivo (TESTI, 2015). Essa prática também ajuda a superar uma dificuldade persistente que ocorre entre os estudantes de licenciatura. Segundo Menezes e Kaercher (2015, p.10),

Uma das maiores dificuldades dos licenciandos é saber como ensinar na escola os conhecimentos que foram trabalhados na universidade. O caminho existente entre o saber científico e o saber escolar constitui um grande problema. Isso ocorre devido à composição da grade curricular das licenciaturas em Geografia, a qual é formada por disciplinas específicas e disciplinas pedagógicas, acarretando uma divisão entre Geografia e Educação. Esta desarticulação dificulta a reflexão concernente ao ensino de Geografia. Nesse sentido, torna-se imprescindível que os princípios didático-pedagógicos sejam incorporados às disciplinas específicas. Ou seja, a preocupação com o ensino não deve restringir-se somente às disciplinas pedagógicas (

Mas, na perspectiva de Ferreira Neto e Moita (2015, p. 278),

[...] formar um profissional capaz de enfrentar os desafios mais urgentes da sociedade contemporânea, principalmente os que são postos pelo mundo do trabalho. Neste contexto, o ensino compartimentalizado, caracterizado pelo tratamento estanque dos conteúdos, deixa de fazer sentido.

A respeito do ensino de Geografia, segundo Souza (2020, p. 4),

O pensar e o fazer em sala de aula são, geralmente, conduzidos no início da docência por sentido e significado construídos na universidade. A proposta de vivências e de experimentos realizados em situação de prática de ensino de Geografia na sala de aula também considera as preocupações com as relações docente e discente, conteúdo e método, teoria e prática, que auxiliam na construção do sentido e no significado de se ensinar Geografia.

Percebe-se, por meio das descrições dos bolsistas, que cada um viveu momentos únicos, que marcaram sua ação no PIBID e que delinearam seus olhares para a geografia escolar. É perceptível também em cada escrita que as práticas experienciadas que aconteceram por cada bolsista não foram exercícios comuns de um ensino tradicional (sem planejamento e recursos limitados). Pelo contrário, as ações sempre demonstraram que foi feito uso de metodologias inovadoras, com intervenções dinâmicas, buscando a interação dos estudantes. Desse modo, conseguiram a motivação dos alunos, facilitando, assim, o processo de ensino-aprendizagem no ambiente escolar.

Esse fator torna-se ainda mais positivo quando se trata do ensino de geografia, pois a disciplina apresenta um vasto conteúdo que pode ser tratado de diferentes formas na sala de aula, desde ricas discussões até a elaboração de materiais que podem ser construídos durante ou após a abordagem de determinado assunto, facilitando, assim, a construção significativa de conhecimentos.

Para Romero (2017), o desenho do PIBID, incidindo diretamente na formação reflexiva, é contexto propício para que, além da transformação da prática de sala de aula, dê-se o desenvolvimento do professor pesquisador. É dessa forma que o PIBID se destaca e atinge seu objetivo em sala de aula, buscando inovar o ensino com novas metodologias, tornando, mesmo que a pequenos passos, a sala de aula inovadora, pois a inovação é um processo.

Inovar acarreta uma nova prática educacional com finalidade bem estabelecida, mas é necessário que essas mudanças partam de questionamentos das finalidades da própria experiência educacional como aspecto promotor da reflexão-ação docente, ou seja, a inovação como um processo, e não como um fim em si mesma. (DAROS, 2018, p. 5).

Neste sentido, as argumentações realizadas por Daros (2018) enquadram-se perfeitamente aos objetivos e ações do PIBID, visto que o programa buscar inovar o âmbito educacional, partindo de uma reflexão e uma ação realizadas por todos os participantes do programa com um planejamento prévio, e a finalidade de superar limitações e montar uma nova organização metodológica em sala de aula. A inquietação é com o aprendizado dos alunos, com a(s) maneira(s) de fazer brotar o interesse e a curiosidade, mostrando que o aprendizado pode ser mais prático e fácil quando tentamos aproximar o conteúdo do aluno, de forma dinâmica e aceitável.

Após a experiência como bolsista PIBID, 57,7% afirmaram que se sentem totalmente preparados em relação à prática docente. Pensando na permanência acadêmica, perguntamos

se o PIBID teria ajudado de alguma forma os bolsistas a permanecerem na universidade. Os mesmos ou, mais especificamente, 72% afirmaram que o PIBID ajudou “**totalmente**” a sua permanência na universidade pública, citando-se contribuições de Santos (2015), o qual afirma que o PIBID vem como influenciador para a permanência dos graduandos na docência, contribuindo, assim, como um mediador para uma melhor formação.

Sobre a relevância do PIBID para a docência, 100% dos pibidianos participantes da pesquisa afirmaram que o PIBID é um programa de relevância para a formação docente e para a qualidade do ensino básico. Isso porque preenche uma lacuna que, por muito tempo, apresenta-se como um dos maiores desafios no campo da formação do professor: estabelecer possibilidades de diálogos entre a teoria e a prática, universidade e escola (SILVA, 2020).

Nesse sentido, perguntamos qual(is) seria(m) o(s) principal(is) benefício(s) que o PIBID propôs para a vida profissional enquanto professor de Geografia e destacamos algumas opções de respostas, detalhadas no gráfico a seguir:

Gráfico 1 – Décima-quarta questão do questionário investigativo

14- Qual(is) os principais benefícios que o PIBID propôs para sua vida profissional enquanto professor de Geografia?

7 respostas



Fonte: Arquivo da pesquisa (2021).

As respostas expressas nesta pergunta do questionário evidenciam um fato bastante interessante e positivo: dentre os inúmeros benefícios que, investigados, afirma que o PIBID oferece aos bolsistas, a utilização dos recursos didáticos foi o mais citado por eles, isto porque o programa adota metodologias em que se utilizam vários meios e recursos para mediar o ensino-aprendizagem em sala de aula. Saber utilizar bem os recursos que estão disponíveis no momento de abordar determinado conteúdo em sala de aula é o mesmo que

comparar um agricultor que sabe usar os instrumentos corretos na hora de plantar um alimento em solo fértil, pois os instrumentos corretos proporcionarão melhores e mais rápidas colheitas.

Quanto à identidade profissional, aferimos que 14,3% dos investigados consideraram didático-metodologicamente seguros, não diferindo muito da utilização dos recursos didáticos, pois também está pautada no uso de ferramentas que proporcionem uma aula mais dinâmica e um aprendizado mais fácil e instigante pelos alunos. Estes sujeitos, 14,3%, atribuem os primeiros contatos com a sala de aula e com o público que forma o espaço escolar como de extrema importância para gerar mais confiança, identidade e experiências para os futuros docentes.

Em um julgamento mais profundo sobre as respostas expostas acima, essas questões sobre a utilização de recursos didáticos e a relação professor-aluno em sala de aula toma uma proporção ainda maior, e, pelo que identificamos nos estudos investigativos, esse tema é um motivo de preocupação dos pesquisados certamente porque o mundo tecnológico atual cobra isso da escola. Os alunos estão conectados 24 horas, diante de muitas informações em tempo real, e isso gera, nos futuros docentes, uma insegurança de como ensinar para um público digital, os nativos digitais. Mas, segundo Prenky (2001), nos anos 2000, já tínhamos os chamados nativos digitais, isso inclui também os estudantes graduandos em licenciatura da contemporaneidade.

Não é sobre o que ensinar, pois os professores sabem o conteúdo o qual devem aplicar em cada turma, mas a preocupação que se observa é a de “COMO ENSINAR?” para um alunado envolvido pelas tecnologias, e como tornar esse ensino interessante em meio a esse tempo digital. Eis a questão!!

As pessoas estão cada vez mais conectadas, A cultura, as instituições e a trajetória da sociedade caminham para um universo cada vez mais inter-relacionados. [...]juntamente com essas modificações, fazem-se necessárias também mudanças na educação, ou ainda nos métodos de ensino e aprendizagem (CAMARGO, 2018, p. 13).

É pensando nesse sentido que os alunos de licenciatura sentem-se impulsionados a participar do PIBID, esse é um dos fatores: adquirir experiências para mediar a construção de conceitos geográficos e compreensão do espaço geográfico de maneira que não seja tradicional e possa tornar o ensino e o aprendizado em sala de aula significativo e, conseqüentemente, favorecendo a relação dos alunos com o docente e seu papel social ao

ensinar. Esse contato dos futuros docentes com a sala de aula tem uma forte relevância por atenuar lacunas expressas na formação de professores, muitas vezes pela distância entre o que é estudado na academia e os conhecimentos escolares e/ou pelas poucas oportunidades de adentrar ao espaço escola no período de formação.

Os currículos de formação de professores no Brasil, verificamos a urgência de serem superadas dualidades, como teoria/prática, formação/trabalho, universidade/escola, saber/fazer, dentre outras, a fim de que os cursos de licenciatura possam ser adequados às novas diretrizes e respondam às exigências formativas da profissão professor (FELÍCIO, 2014, p. 3).

Os bolsistas pibidianos compreendem a importância do papel do professor em sala de aula, “o quão importante é sua ação, sua postura e suas maneiras de abordar os assuntos relacionados a geografia, a prática reflexiva, então integra dialogicamente teoria e prática, pensamento e ação” (MOREIRA; CALEFFE, 2008, p. 13). Esse entendimento do quão relevante e influente é sua ação significa que eles estão ali para fazerem e serem diferentes, tanto na sua postura como nas suas atitudes como professor, e isso só é possível pelo contato com o ambiente escolar, com as relações que tal ambiente proporcionam para os que atuam nele.

O desenvolvimento profissional dos professores tem se constituído em objetivo de políticas que valorizam a formação dos professores[...] em uma perspectiva que considera sua capacidade de decidir e de, confrontando suas ações cotidianas com as produções teóricas, rever suas práticas e as teorias que as informam, pesquisando a prática e produzindo novos conhecimentos para a teoria e a prática de ensinar. As transformações das práticas docentes só se efetivam a medida que o professor amplia sua consciência sobre a própria prática, a de sala de aula e a da escola como um todo, o que pressupõe os conhecimentos teóricos e críticos sobre a realidade. (PIMENTA; LIMA, 2017, p. 89)

Corroborando Menezes e Kaercher (2015, p. 3),

A epistemologia da prática valoriza a prática profissional como um momento em que o educador constrói conhecimento a partir da análise e reflexão desta. Diz respeito a um conhecimento produzido na ação e sobre a ação. Desse modo, não a precede, mas é elaborado durante seu fazer pedagógico.

Dessa forma, entendemos que as políticas que visam valorizar a formação de professores encontram-se preocupadas em preparar profissionais que entendam o seu papel modificador e influenciador e que estes estejam capacitados a gerir com sabedoria e competência, dentro do ambiente escolar, decisões e situações que ocorrem no dia a dia do ambiente educacional. É nessa perspectiva que o PIBID destaca-se e tem como objetivos formar os bolsistas participantes.

6 CONSIDERAÇÕES FINAIS

Dentre os inúmeros objetivos atrelados ao PIBID desde seu primeiro projeto, no ano de 2007, a formação inicial de melhor qualidade e a valorização da prática docente sempre estiveram como pilares a ser alcançados com a implementação e a realização do programa. Os estudos sobre o Programa Institucional de Bolsas de Iniciação à Docência, e os seus resultados ganharam força e buscam ser elevados ao patamar de interesse nacional. Esta pesquisa torna-se, portanto, uma ferramenta para se reavaliar todo esforço e investimento empreendidos pelo governo, a fim não apenas de elucidar o contexto particular pesquisado, mas de mostrar em uma pequena proporção o quanto o programa interfere na formação dos estudantes de licenciatura, no ambiente escolar e no ensino oferecido na educação básica.

A partir das respostas adquiridas nesta pesquisa, torna-se nítido o quanto o PIBID tem relevância na educação superior e básica. O desenvolvimento deste programa atingiu uma proporção que outros programas governamentais talvez não alcancem, por algumas limitações e um público reduzido. O PIBID faz a relação de espaço de formação superior (universidade) com o espaço de aprendizado (escola) favorecendo a ambos e favorecendo também a formação pessoal e profissional daqueles que participam, sejam estes: coordenador, supervisor ou bolsistas. Por meio desta pesquisa, notou-se a responsabilidade e a relevância de alguns fatores como o papel da universidade na formação, a formação do professor nos tempos digitais, o papel do professor em sala de aula, tendo sido discutidos melhor a seguir.

As instituições de ensino superior devem analisar a formação que estão oferecendo aos seus alunos dos cursos de licenciaturas, pois os futuros docentes precisam ter uma formação qualificada, atendendo às demandas educacionais da sociedade atual. Para tanto, faz-se necessária uma formação crítica e comprometida no processo educativo. É preciso que os discentes de licenciatura possam usufruir das melhores oportunidades, buscando qualificação e experiências ainda dentro do âmbito acadêmico, por meio de pesquisas, projetos e programas que possam favorecer sua competência como futuro docente.

Além disso, o desafio que o professor encontra no âmbito educacional, atualmente, é marcado por constantes transformações vinculadas às Tecnologias Digitais de Informações e Comunicação (TDIC), que possibilita o acesso de informações em tempo real e exigem do professor constantes atualizações na sua prática docente. Neste contexto, os cursos de formação inicial de professores devem possibilitar práticas educativas capazes de pensar e

repensar o ensino, esse é um grande desafio para os profissionais docentes, que precisam corresponder às necessidades advindas dos contextos escolares da educação.

Outra questão está na perspectiva e inquietações dos discentes de licenciaturas: as inúmeras responsabilidades e o papel que o professor desenvolve dentro de sala de aula são quesitos que pesam na formação dos futuros docentes, isto porque muitos dos estudantes dos cursos de licenciaturas sentem-se intimidados e desmotivados ao pensar sobre o seu futuro local de trabalho, sem saber como proceder e agir nos primeiros contatos com a docência e os alunos. Sobre a relação dos bolsistas com o ensino de geografia após a experiência no PIBID, ficou entendido que o programa possibilita novos métodos, e, após a participação no mesmo, os bolsistas sentem-se mais seguros para ministrar aulas sobre uma perspectiva de ensino inovador, sem receios sobre o que aconteça ou possa acontecer em sala de aula. A experiência no PIBID é uma porta aberta para que os bolsistas desfrutem de novas experiências e, assim, enriqueçam sua formação ao longo dos anos como docente.

Nesse contexto e com todas as argumentações defendidas nesta pesquisa, fica nítido o quanto o PIBID destaca-se como uma relevante política de incentivo governamental, utilizando-se da prática como oportunidade de conhecimento e qualificação profissional. Tal programa estabelece a relação permanente entre Educação Superior e Educação Básica, promovendo a inovação e a renovação do processo educacional, da formação continuada dos professores, valorização dos atores envolvidos e estimulação da comunidade educacional.

REFERÊNCIAS

AGUIAR, Vilma. Um balanço das políticas do governo Lula para a educação superior: continuidade e ruptura. **Rev. Sociol. Polít.**, v. 24, n. 57, p. 113-126, mar. 2016. Disponível em: <https://doi.org/10.1590/1678-987316245708>. Acesso em: novembro de 2020.

ALBINO, S. M.; MAGANHA, J. G. As contribuições do PIBID ao processo de formação inicial de professores. **Polyphonía**, v. 25, n. 1, p. 99 – 112, 2014. Disponível em: <https://www.revistas.ufg.br/sv/article/view/38221>. Acesso em: 23 set. 2020.

AMORIM, Matheus da Silva; MONTEIRO, João Marcelo Gouveia de Melo; SILVA, Regina Cely Nogueira da. **AS AÇÕES DO PIBID ENQUANTO ESTRATÉGIA PARA A FORMAÇÃO DO LICENCIANDO EM GEOGRAFIA E A MELHORIA DA QUALIDADE DO ENSINO NA ESCOLA BÁSICA**. VII Encontro de iniciação á docência da UEPB. 2019. Disponível em: <https://www.editorarealize.com.br/>. Acesso em: Março 2021.

BRASIL, Constituição (1988). **Constituição da República Federativa do Brasil. Brasília**, DF: Senado Federal, 1988, 292 p. Disponível em: http://www.planalto.gov.br/ccivil_03/constituicao/constituicao.htm. Acesso em: 13 fev. 2021.

BRITO, Dayane Galdino; MELO, Josandra Araújo Barreto de. **TRABALHANDO A PROBLEMÁTICA AMBIENTAL URBANA NAS AULAS DE GEOGRAFIA: experiência com vídeos e maquetes em escola pública de Campina Grande/PB**. Revista Brasileira de Educação em Geografia, Campinas, v. 8, n. 15, p. 279-299, jan./jun., 2018. Disponível em: <http://www.revistaedugeo.com.br>. Acesso em :março de 2021.

CAMARGO, Fausto. Porque usar metodologias ativas de aprendizagem. In: Fausto Camargo, Thuinie Daros (Org.). **A sala de aula inovadora: estratégias pedagógicas para fomentar o aprendizado ativo**. Porto Alegre: Penso, 2018.

CARVALHO, Cristina Helena A. de. Política para a educação superior no governo Lula expansão e financiamento. **Rev. Inst. Estud. Bras.**, São Paulo, n. 58, p. 209-244, jun. 2014. Disponível em: <https://www.scielo.br/pdf/rieb/n58/a10n58.pdf>. Acesso em: 13 fev. 2021.

CASAGRANDE, Lindamir S.; SOUZA, Ângela Maria F. L. e. Para além do gênero: mulheres e homens em engenharias e licenciaturas. **Estudos Feministas**, Florianópolis, v. 24, n. 3, 825-850, set./dez., 2016. Disponível em: <https://www.scielo.br/pdf/ref/v24n3/1806-9584-ref-24-03-00825.pdf>. Acesso em: 18 fev. 2021.

CASTROGIOVANNI, A. C. **Iniciação à docência em Ciências Sociais, Geografia e História**. São Leopoldo: Oikos, 2011.

CELLOS, M. A. **licenciandos em geografia e o uso das TIC no Programa de Iniciação à Docência – PIBID/UFMT**. Dissertação apresentada ao Programa de Pós-Graduação em Educação da Faculdade de Educação da Universidade de Brasília, 2014. Disponível em: <https://repositorio.unb.br/handle/10482/17014>. Acesso em 05.out.2020.

DAL'IGNA, M. C.; FABRIS, E. H. Constituição de um ethos de formação no Pibid/Unisinos: processos de subjetivação na iniciação à docência, **Educação Unisinos**, v. 19, n. 1, p. 77 – 87,

2015. Disponível em: <http://revistas.unisinis.br/index.php/educacao/article/view/edu.2015.191.07>. Acesso em: 04 out. 2020.

DAROS, Thuinie. Por que inovar na educação? In: CAMARGO, Fausto; DAROS, Thuinie. **A sala de aula inovadora: estratégias pedagógicas para fomentar o aprendizado ativo**. Porto Alegre: Penso, 2018.

FELÍCIO, Helena Maria dos Santos. O PIBID como “terceiro espaço” de formação inicial de professores. **Rev. Diálogo Educ.**, Curitiba, v. 14, n. 42, p. 415-434, 2014. Disponível em: <https://periodicos.pucpr.br/index.php/dialogoeducacional/article/view/6587>. Acesso em: 25 fev. 2021.

FERREIRA, C. S.; SANTOS, E. N. Políticas Públicas Educacionais: Apontamentos Sobre o Direito Social da Qualidade na Educação. **Revista LABOR**, v. 1, n. 11, p. 146 - 159, 2014. Disponível em: <http://periodicos.ufc.br/labor/article/view/6627>. Acesso em: 29 nov. 2020.

FREIRE, Zenis B.; MELO, Josandra Araújo B. de; SARAIVA, Luiz A. P. Currículo, do Prescrito ao Real: A Flexibilização Curricular a Partir do Cotidiano dos Educandos. **Geografia, Ensino & Pesquisa**, v. 21, n. 1, p. 113-122, jan./abr., 2017. Disponível em: <https://periodicos.ufsm.br/geografia/article/view/19364/pdf>. Acesso em: 18 fev. 2021.

FRISON, Lourdes Maria Bragagnolo; VEIGA, Ana Margarida Simão; CIGALES, Juliana Ribeiro. Aprendizagens na docência: PIBID e a formação de professores. **Revista e-Curriculum**, São Paulo, v.15, n.01.2017. Disponível em: <https://revistas.pucsp.br/index.php/curriculum/article/view/24263>. Acesso em: 15 mar. 2021.

GARCIA, M. M. A. Reformas curriculares e formação inicial: Saberes e profissionalização. **Educação Unisinos**, v.19, n.1, p. 57 - 67, 2015. Disponível em: <https://core.ac.uk/download/pdf/228897862.pdf>. Acesso em: novembro de 2020.

GIL, Antônio C. **Como elaborar projetos de pesquisa**. 6. ed. São Paulo: Atlas, 2017.

GIL, Antônio C. **Métodos e Técnicas de Pesquisa**. 6. ed. São Paulo: Atlas, 2008.

MEDEIROS, Monalisa Cristina Silva; Santos, Adriano Pequeno; Patrício, Maria da Conceição Marcelino. **Produção de jogos como recursos didáticos no processo de ensino-aprendizagem da Geografia e Meio Ambiente**. Fundação CECIERJ, 2018. Disponível em: <https://educacaopublica.cecierj.edu.br/>. Acesso em: 20 fev. 2021.

MENEZES, Victória S.; KAERCHER, Nestor A. **A formação docente em geografia: por uma mudança de paradigma científico**. Giramundo, Rio de Janeiro, v. 2, n. 4, 2015. Disponível em: <https://www.cp2.g12.br/ojs/index.php/GIRAMUNDO/article/download/544/566>. Acesso em:

MORAIS, Nathalia Rocha. **A Ressignificação de saberes docentes nas ações dos professores supervisores do PIBID de geografia da UEPB-Campina Grande**. Dissertação de mestrado apresentando ao programa de pós-graduação em Geografia, Universidade Federal da Paraíba. João Pessoa, 2018.

MORAIS, Nathalia Rocha; ASSIS, Lenilton Francisco de. **O PIBID COMO APORTE DA FORMAÇÃO CONTINUADA DO PROFESSOR DE GEOGRAFIA**. Revista Para Onde!?, Porto Alegre, v.10, n.1, p.106-113, 2018. Edição Especial: XII ENANPEGE Disponível em: <http://seer.ufrgs.br/paraonde>. Acesso em: março 2021.

MOREIRA, Herivelto; CALEFFE; Luiz Gonzaga. **Metodologia da pesquisa para o professor pesquisador**. 2. ed. Rio de Janeiro: Lamparina, 2008.

MOURA, Daiana Malheiros. Políticas públicas educacionais PROUNI e FIES: democratização do acesso ao ensino superior. **UNISC.XI** Seminário internacional de políticas públicas na sociedade contemporânea, 2014. Disponível em: <https://online.unisc.br>. Acesso em: nov. 2020.

NETO, Celso G. Ferreira; MOITA, Filomena Maria G.S Cordeiro. A interdisciplinaridade como método de aproximação pedagógica entre o saber matemático e o saber geográfico. In: SILVEIRA, Alessandro F. da. et al. (Orgs.). **Cotidiano escolar e práticas pedagógicas**. Eduebp, v.1, Campina Grande - PB, 2015. Disponível em: https://www.academia.edu/15861590/Cotidiano_Escolar_e_Pr%C3%A1ticas_Pedag%C3%B3gicas. Acesso em: 10 mar. 2021.

OLIVEIRA, S. L. Tratado de metodologia científica: **projetos de pesquisas, TGI, TCC monografias, dissertações e teses**. São Paulo: Pioneira Thomson Learning, 2002. Disponível em: <https://biblioteca.incaper.es.gov.br/>. Acesso em: 25 de nov. 2020.

PIMENTA, S. G; LIMA, M. S. L. Estágio e Docência. 8.ed-São Paulo: Cortez, 2017.

PONTES, Robson Sales. **Perspectivas e Desafios da Formação Docente em Geografia: uma análise da formação no Pibid/UEPB** Dissertação apresentada ao Programa de Pós-Graduação em Formação de Professores, da Universidade Estadual da Paraíba. Campina Grande, 2019.

PRENSKY, M. Nativos Digitais, Imigrantes Digitais. **De On the Horizon** (NCB University Press), v. 9, n. 5, out. 2001. Disponível em: <http://poetadasmoreninhas.pbworks.com/w/file/attach/60222961/Prensky%20-%20Imigrantes%20e%20nativos%20digitais.pdf>. Acesso em: 22 fev. 2021.

PRODANOV, Cleber Cristiano; Ernani Cesar de Freitas. **Metodologia do trabalho científico: métodos e técnicas da pesquisa e do trabalho acadêmico**. 2. ed. Novo Hamburgo: Feevale, 2013.

RIBEIRO, S. S. **Percepções de licenciandos sobre as concepções do PIBID-Matemática**. Dissertação de mestrado apresentada à Universidade Federal de Lavras-MG, 2013. Disponível em: <http://repositorio.ufla.br/jspui/handle/1/1460>. Acesso em 12 de novembro 2020.

ROMERO, Tania Regina de S. Pibid: prós, contras e (e)feitos. In: MATEUS, Elaine; REICHERT, Juliana; TONELLI, Assunção. **Diálogos (im)pertinentes entre formação de professores e aprendizagem de línguas** [livro eletrônico] /organização de. – São Paulo: Blucher, 2017. 224 p.: PDF; il. color. Disponível em: <https://openaccess.blucher.com.br/article-details/03-20651>. Acesso em: 25 fev. 2021.

SANTANA, M. S. S. **O PIBID e a iniciação profissional docente: um estudo com professores egressos do programa.** Dissertação de Mestrado apresentada ao Programa de Pós-Graduação em Educação, Faculdade de Educação da Universidade Federal da Bahia, 2015. Disponível em: <http://repositorio.ufba.br/ri/handle/ri/18407> . Acesso em: 15 nov. 2020.

SANTOS, R. C. **O Programa Institucional de Bolsas de Iniciação à Docência-PIBID e a formação do professor de geografia.** Monografia apresentada como requisito de avaliação do componente curricular da Universidade Federal de Campina Grande-UFCG, 2015. Disponível em: <https://www.e-publicacoes.uerj.br/index.php/geouerj/article/view/25825>. Acesso em: 20 fev. 2021.

SILVA, Cleber Abreu. A geografia está formando professores de geografia? uma experiência formativa com o PIBID. **Revista Ensino de Geografia** (Recife)., v. 3, n. 3, 2020. Disponível em: <https://www.e-publicacoes.uerj.br/index.php/geouerj/article/view/25825>. Acesso em: 15 fev. 2021.

SOUZA, Lorena. F. de; SILVA, Larissa B. L. **O projeto de formação de professores de geografia e a construção da identidade profissional docente:** percepções de professores do curso de Geografia da Universidade Estadual de Goiás/Itapuranga. *Revista Brasileira de Educação em Geografia*, [S. l.], v. 10, n. 20, p. 102–123, 2020. Disponível em: <http://revistaedugeo.com.br/ojs/index.php/revistaedugeo/article/view/786>. Acesso em: 23 jan. 2021.

SOUZA, C. Políticas Públicas: uma revisão da literatura. **Revista Sociologias**, v. 8, n. 16, p. 20 - 45, 2006. Disponível em: <https://www.scielo.br/pdf/soc/n16/a03n16>. Acesso em: 22 nov. 2020.

SOUZA, Carla Jucélia de Oliveira. Formação do professor de geografia: sala de aula e experiência. **Signos Geográficos**, Goiânia-GO, v. 2, 2020. Disponível em: <https://www.revistas.ufg.br/signos/article/view/61348>. Acesso em: 10 fev. 2021.

TANCREDI, R. M. S. P. Políticas públicas de formação de professores: o PIBID em foco, **Revista EXITUS**, v. 3, n. 1, p. 13 – 31, 2013. Disponível em: <http://www.ufopa.edu.br/portaldeperiodicos/index.php/revistaexitus/article/view/246/210>. Acesso em: 17 nov. 2020.

TESTI, Bruno Moreti. **Estudo avaliativo do Programa Institucional de Bolsas de Iniciação à Docência (PIBID) na formação de professores de química na UNESP.** 2015. 202 f. Dissertação (mestrado) - Universidade Estadual Paulista Júlio de Mesquita Filho, Faculdade de Ciências e Letras (Campus de Araraquara), 2015. Disponível em: <http://hdl.handle.net/11449/131985>. Acesso em: 23 jan. 2021.

VALLE, Marcos José. Globalização, neoliberalismo e políticas públicas educacionais no Brasil. **Revista Intersaberes**, Curitiba, ano 5, n. 9, p. 92-115, jan./jun. 2010. Disponível em: <https://uninter.com/intersaberes/index.php/revista/article/view/164/130>. Acesso em: 10 nov. 2020.

APÊNDICE

Apêndice A – Questionário investigativo para egressos do Programa Institucional de Bolsa De Iniciação à Docência – PIBID.

1- Em que idade que você ingressou no PIBID?

- () Entre 17 e 24 anos
- () Entre 24 e 30 anos
- () Mais de 30 anos

2- Gênero

- () Masculino
- () Feminino
- () Outro

3- Em qual tipo de escola você concluiu o Ensino Médio?

- () Público
- () Privado

4- Qual(is) motivação(ões) levou(levaram) você a ingressar como bolsista do PIBID?

- () Bolsa (Auxílio Financeiro)
- () Horas Extras-curriculares
- () Experiência docente
- () Outro(s)

5- Qual período do curso de Geografia que estava cursando quando ingressou no PIBID?

- () Entre o I e III
- () Entre III e VI
- () Entre VI e IX

6- Quanto tempo você permaneceu no programa?

- () 1 semestre
- () Entre 2 e 3 semestre
- () Entre 3 e 4 semestre
- () Mais de 4 semestre

7- Como se deram os planejamentos que antecederam as suas intervenções em sala de aula?

- Sozinho (a);
- Com o professor supervisor (da escola);
- Com Professor supervisor e com o subgrupo de bolsista da escola;
- Com a coordenação, professor supervisor e equipe do subprojeto de Geografia;
- Outro(s).

8- Como se deu a relação bolsista/professor supervisor?

- Muito Satisfatória Satisfatória Pouco Satisfatória

9- Como se deu a relação coordenação/professor supervisor/bolsista?

- Muito Satisfatória Satisfatória Pouco Satisfatória

10- Relate uma das experiências vivenciadas no PIBID, como regente, que mais marcou você.

11- Após a experiência bolsista no PIBID, como você se sente em relação á prática docente?

- Preparado Totalmente Preparado Parcialmente Não Preparado

12- Pensando na sua vida acadêmica, o PIBID ajudou de alguma forma sua permanência na universidade? Como?

- Totalmente Parcialmente Não fez diferença

13- Na sua opinião, o PIBID é um programa de relevância para formação docente e qualidade do ensino básico?

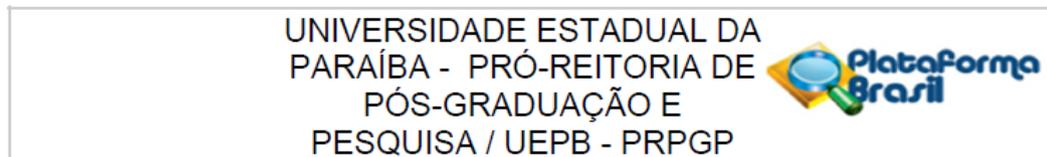
- Totalmente relevante Parcialmente relevante Nada relevante

14- Qual(is) o(s) principal(is) benefício(s) que o PIBID propôs para sua vida profissional enquanto professor de Geografia?

- Quanto à segurança didático-metodológica;
- Quanto à seleção de conteúdo;
- Quanto à relação aluno-professor em sala de aula;
- Quanto à utilização de recursos didáticos;
- Quanto ao domínio de conteúdos;
- Não houve benefícios.

ANEXO

Anexo A – Parecer do Comitê de Ética em Pesquisa.



PARECER CONSUBSTANCIADO DO CEP

DADOS DO PROJETO DE PESQUISA

Título da Pesquisa: AS CONTRIBUIÇÕES DO PIBID DE GEOGRAFIA DA UEPB PARA A FORMAÇÃO E PRÁTICA DOCENTE

Pesquisador: HILDENIA KAROLINE FREIRE DOS SANTOS

Área Temática:

Versão: 2

CAAE: 40471820.5.0000.5187

Instituição Proponente: Universidade Estadual da Paraíba - UEPB

Patrocinador Principal: Financiamento Próprio

DADOS DO PARECER

Número do Parecer: 4.479.729

Apresentação do Projeto:

Trata-se de uma pesquisa de cunho qualitativo, por se ajustar ao interesse de investigação, a mesma pretende analisar as respostas dos sujeitos participantes considerando seus sentimentos, reflexões e as consequências que a experiência com o objeto de estudo, no caso o Programa Institucional de Bolsas de Iniciação à docência (PIBID).

Objetivo da Pesquisa:

A referida pesquisa tem como OBJETIVO GERAL :Analisar a importância do Programa Institucional de Bolsas de Iniciação à Docência (PIBID) para formação inicial docente, através das experiências vivenciadas pelos sujeitos participantes, do curso de Geografia da UEPB, campus I – Campina Grande, Paraíba. E como OBJETIVOS ESPECIFICOS:Traçar o perfil do discente bolsista do projeto Geografia da UEPB;

- Conhecer o planejamento desenvolvido pelo subprojeto de Geografia da UEPB;
- Investigar as contribuições do PIBID na formação inicial docente;
- Verificar a relação dos bolsistas com o ensino de geografia após a experiência no PIBID.

Avaliação dos Riscos e Benefícios:

O risco para participar da pesquisa, é mínimo e está relacionado a algum desconforto/incômodo ou constrangimento por parte do aluno para responder ao instrumento de pesquisa. Para minimizá-los, os participantes serão informados sobre os objetivos da pesquisa e

Endereço: Av. das Baraúnas, 351- Campus Universitário			
Bairro: Bodocongó		CEP: 58.109-753	
UF: PB	Município: CAMPINA GRANDE		
Telefone: (83)3315-3373	Fax: (83)3315-3373	E-mail: cep@setor.uepb.edu.br	

UNIVERSIDADE ESTADUAL DA
PARAÍBA - PRÓ-REITORIA DE
PÓS-GRADUAÇÃO E
PESQUISA / UEPB - PRPGP



Continuação do Parecer: 4.479.729

como responder o questionário - de forma a tranquilizá-los. Os benefícios da pesquisa, serão de suma importância, uma vez que se referem a um tema importante para o desenvolvimento educacional tanto em âmbito acadêmico como para a educação básica

Comentários e Considerações sobre a Pesquisa:

A pesquisa tem importante relevância uma que o PIBID destaca-se como uma importante política de incentivo governamental, utilizando-se da prática como oportunidade de conhecimento e qualificação profissional, tal programa estabelece a relação permanente entre Educação Superior e Educação Básica, promovendo a inovação e a renovação do processo educacional, da formação continuada dos professores, valorização dos atores envolvidos e estimulação da comunidade educacional

Considerações sobre os Termos de apresentação obrigatória:

Os Termos estão em conformidade com as exigências da CONEP

Recomendações:

Recomenda-se citar a Resolução 466/12 no corpus do projeto, uma vez que a mesma é citada no TCLE e o envio do relatório final da pesquisa para o CEP

Conclusões ou Pendências e Lista de Inadequações:

Diante do exposto o Parecer para este projeto de pesquisa é de Aprovação

Considerações Finais a critério do CEP:

Este parecer foi elaborado baseado nos documentos abaixo relacionados:

Tipo Documento	Arquivo	Postagem	Autor	Situação
Informações Básicas do Projeto	PB_INFORMAÇÕES_BÁSICAS_DO_PROJETO_1667213.pdf	14/12/2020 18:40:24		Aceito
Declaração de concordância	declaracaodeconcordancia.pdf	14/12/2020 18:39:45	HILDENIA KAROLINE FREIRE DOS SANTOS	Aceito
Outros	termodecompromissodopesquisador.pdf	14/12/2020 18:37:51	HILDENIA KAROLINE FREIRE DOS SANTOS	Aceito
TCLE / Termos de Assentimento / Justificativa de Ausência	termodeconsetimentolivreesclarecido.pdf	14/12/2020 18:37:10	HILDENIA KAROLINE FREIRE DOS SANTOS	Aceito

Endereço: Av. das Baraúnas, 351- Campus Universitário
Bairro: Bodocongó CEP: 58.109-753
UF: PB Município: CAMPINA GRANDE
Telefone: (83)3315-3373 Fax: (83)3315-3373 E-mail: cep@setor.uepb.edu.br

UNIVERSIDADE ESTADUAL DA
PARAÍBA - PRÓ-REITORIA DE
PÓS-GRADUAÇÃO E
PESQUISA / UEPB - PRPGP



Continuação do Parecer: 4.479.729

Outros	termoautorizacaoinstitucional.pdf	26/11/2020 19:58:52	HILDENIA KAROLINE FREIRE DOS SANTOS	Aceito
Folha de Rosto	folhaderosto.pdf	20/11/2020 20:57:16	HILDENIA KAROLINE FREIRE DOS SANTOS	Aceito
Projeto Detalhado / Brochura Investigador	projeto.pdf	19/11/2020 11:14:21	HILDENIA KAROLINE FREIRE DOS SANTOS	Aceito
Orçamento	orcamento.pdf	19/11/2020 11:14:02	HILDENIA KAROLINE FREIRE DOS SANTOS	Aceito
Cronograma	cronograma.pdf	19/11/2020 11:13:49	HILDENIA KAROLINE FREIRE DOS SANTOS	Aceito

Situação do Parecer:

Aprovado

Necessita Apreciação da CONEP:

Não

CAMPINA GRANDE, 21 de Dezembro de 2020

Assinado por:

Valeria Ribeiro Nogueira Barbosa
(Coordenador(a))

Endereço: Av. das Baraúnas, 351- Campus Universitário
Bairro: Bodocongó CEP: 58.109-753
UF: PB Município: CAMPINA GRANDE
Telefone: (83)3315-3373 Fax: (83)3315-3373 E-mail: cep@setor.uepb.edu.br