UNIVERSIDADE ESTADUAL DO SUDOESTE DA BAHIA – UESB
PROGRAMA DE PÓS-GRADUAÇÃO EM EDUCAÇÃO – PPGEd
MESTRADO EM EDUCAÇÃO (ACADÊMICO)

STÉFANIE SANTOS NOVAES

A CONTRIBUIÇÃO DOS PROFESSORES SUPERVISORES NA FORMAÇÃO DOS BOLSISTAS DE INICIAÇÃO À DOCÊNCIA NOS SUBPROJETOS DE GEOGRAFIA DO PIBID/UESB

Vitória da Conquista - BA
2022

STÉFANIE SANTOS NOVAES

A CONTRIBUIÇÃO DOS PROFESSORES SUPERVISORES NA FORMAÇÃO DOS BOLSISTAS DE INICIAÇÃO À DOCÊNCIA NOS SUBPROJETOS DE GEOGRAFIA DO PIBID/UESB

Dissertação de Mestrado apresentada ao Programa de Pós-Graduação em Educação (PPGEd) da Universidade Estadual do Sudoeste da Bahia (UESB) para obtenção do título de Mestre em Educação.

Área de concentração: Conhecimento e Práticas Escolares

Orientadora: Profª Drª Andrecksa Viana Oliveira Sampaio

Vitória da Conquista - BA
2022

N672c

Novaes, Stéfanie Santos.

A contribuição dos professores supervisores na formação dos bolsistas de iniciação à docência nos subprojetos de geografia do PIBID/UESB. / Stéfanie Santos Novaes, 2022.
94f.
Orientador (a): Drª. Andrecksa Viana Oliveira Sampaio.
Dissertação (mestrado) – Universidade Estadual do Sudoeste da Bahia, Programa de Pós-Graduação em Educação – PPGED, Vitória da Conquista, 2022.
Inclui referências. 82 – 90

.

1. Ensino de geografia. 2. Formação docente. 3. PIBID 4.Saberes docentes - Teoria e prática. I. Sampaio, Andrecksa Viana Oliveira. II. Programa Pós- Graduação em Educação – PPGED. III. T.
CDD 372.891

Catalogação na fonte: Juliana Teixeira de Assunção – CRB 5/1890
UESB – Campus Vitória da Conquista - BA

A CONTRIBUIÇÃO DOS PROFESSORES SUPERVISORES NA FORMAÇÃO DOS BOLSISTAS DE INICIAÇÃO À DOCÊNCIA NOS SUBPROJETOS DE GEOGRAFIA DO PIBID/UESB

STEFANIE SANTOS NOVAES

Dissertação de Mestrado apresentada ao Programa de Pós-Graduação em Educação (PPGEd) da Universidade Estadual do Sudoeste da Bahia (UESB) para obtenção do título de Mestre em Educação.

BANCA EXAMINADORA

Prof[a] Dr[a] Andrecksa Viana Oliveira Sampaio
(Orientadora)
Universidade Estadual do Sudoeste da Bahia

Prof. Dr. Edinaldo Medeiros Carmo
(Examinador Interno)
Universidade Estadual do Sudoeste da Bahia

Prof. Dr. Glauber Barros Alves Costa
(Examinador Externo)
Universidade do Estado da Bahia

AGRADECIMENTOS

Primeiramente o meu agradecimento especial é para **Jesus Cristo**, amado da minh'alma, mestre dos mestres, a quem devo a minha vida, tudo o que sou e que tenho, esse mestrado foi e é para Ele, graças a Jesus pude ter coragem, determinação, sabedoria e perseverança para cursar o mestrado.

À minha mãe, Maria de Fátima, pelo incentivo, amor, apoio e sacrifícios em prol da minha formação.

Aos meus familiares que estiveram torcendo por mim**,** em especial aos meus irmãos **Kássio Ricardo e Gerusa Gonçalves.**

À minha orientadora Profª Drª Andrecksa Viana Oliveira Sampaio, por me proporcionar o conhecimento e o cuidado no meu processo formativo, muito obrigada por sua orientação e auxílio durante toda a minha trajetória.

Aos irmãos em Cristo que estiveram me ajudando em oração, em especial à **Danilo, Júlia, Laís, Ana Beatriz e Larissa**.

À Nereida Mafra De Benedictis que desde a minha graduação em Geografia sempre esteve ao meu lado, me ouvindo, incentivando, orientando e dando todo o seu suporte e carinho.

À Jéssica Sousa, minha amiga de curso e que desde então permanece ao meu lado, me impulsionando e dando o seu apoio. Em todos os momentos, sempre pude contar com o seu ombro amigo.

Aos colegas da linha 4 (Conhecimentos e práticas escolares) em especial à **Tayse Santos,** minha companheira de curso e também prima.

Ao Grupo de Pesquisa no Ensino de Geografia (GRUPEG) do qual faço parte e que contribuiu por meio do projeto "diálogo com o autor" e com discussões relacionadas ao ensino de Geografia.

Aos professores supervisores e ex bolsistas ID que contribuíram para a concretização desta pesquisa.

Aos docentes do PPGEd que tive a oportunidade de conhecer, mesmo de forma remota, mas que contribuíram significativamente para a construção do meu conhecimento.

Aos professores da banca**, Prof. Dr. Edinaldo Medeiros Carmo e Prof. Dr. Glauber Barros Alves Costa,** pelas ricas contribuições e correções que proporcionaram a construção desta dissertação.

RESUMO

Esta dissertação teve como objetivo analisar as contribuições dos professores supervisores do Programa Institucional de Bolsas de Iniciação à Docência (PIBID) para a formação docente dos bolsistas de Iniciação à Docência (ID). O PIBID iniciou as atividades na Universidade Estadual do Sudoeste da Bahia (UESB) no ano de 2007 e de acordo com o Ministério da Educação e Ciência (MEC) tem como objetivo promover a articulação entre educação superior e básica, proporcionando ao licenciando participar do ambiente escolar. Essa pesquisa selecionou como sujeitos seis professores supervisores do Subprojeto de Geografia (*campus* Vitória da Conquista) que participaram do Programa entre os anos de 2015 a 2020. Para alcance dos objetivos propostos foi realizado um levantamento teórico e documental e entrevistas semiestruturadas por eixos norteadores que contemplaram questões referentes as atividades desenvolvidas em conjunto com os bolsistas, os desafios enfrentados pelos docentes na permanência no Programa, entre outros. Realizou-se também a aplicação de questionários com onze ex-bolsistas ID do Programa, que participaram entre os anos de 2014 a 2020, envolvendo a representatividade dos docentes em sua trajetória de formação docente e a relação estabelecida com os supervisores. Os resultados alcançados demonstraram que a participação dos bolsistas no Programa contribuiu para a valorização do magistério, proporcionando uma prática docente por meio das vivências escolares. As atividades desenvolvidas, sob a orientação dos professores supervisores, permitiram que os bolsistas ID se enxergassem enquanto professores, exercitando a autonomia nas tomadas de decisões e a construção dos saberes docentes alicerçados na relação teoria e prática.

Palavras-chave: ensino de Geografia, formação docente, PIBID, teoria e prática.

ABSTRACT

This dissertation aimed to analyze the contributions of supervising teachers of the Institutional Scholarship Program for Teaching Initiation (PIBID) for the teacher training of scholarship holders of the Initiation to Teaching (ID). PIBID started its activities at the State University of Southwest Bahia (UESB) in 2007 and, according to the Ministry of Education and Science (MEC), it aims to promote the articulation between college and basic education, allowing the licentiate to participate in the school environment. This research selected as subjects six supervising teachers from the Geography Subproject (Vitoria da Conquista campus) who participated in the Program between the years 2015 and 2020. In order to achieve the proposed objectives, a theoretical and documentary survey and interviews – which were semi-structured by guiding axes that include questions regarding the activities developed together with the scholarship holders, the challenges faced by professors while staying in the Program, among others - were carried out. Questionnaires were also applied with eleven former ID scholarship holders of the Program, who participated between the years 2014 and 2020, involving the representation of teachers in their teacher training trajectory and the relationship established with supervisors. The obtained results showed that the participation of scholarship holders in the Program contributed to the appreciation of teaching, providing a teaching practice through school experiences. The activities developed, under the guidance of the supervising teachers allowed the ID scholarship holders to see themselves as teachers, exercising autonomy in decision making and the construction of teaching knowledge based on the relation between theory and practice.

Keywords: Geography teaching, teacher training, PIBID, theory and practice

LISTA DE SIGLAS

ANPED	Associação Nacional de Pós-Graduação e Pesquisa em Educação
CAPES	Coordenação de Aperfeiçoamento de Pessoal de Nível Superior
CEAP	Colégio Estadual Adelmário Pinheiro
CEAT	Colégio Estadual Anísio Teixeira
CECJL	Colégio Estadual Camilo de Jesus Lima
CEDOCA	Colégio Estadual Dom Climério de Andrade
CEEPS	Centro Estadual de Educação Profissional em Saúde Adélia Teixeira
CEFAMS	Centros Específicos de Formação e Aperfeiçoamento do Magistério
CENAFOR	Centro Nacional de Aperfeiçoamento de Pessoal para a Formação Profissional
CETEB	Centro de Educação Tecnológica do Estado da Bahia
CIENB	Centro Integrado de Educação Navarro de Brito
CNE	Conselho Nacional de Educação
COM	Colégio da Polícia Militar
CPVC	Colégio Polivalente de Vitória da Conquista
DCN	Diretrizes Curriculares Nacionais
DEB	Diretoria de Educação Básica Presencial
FENAME	Fundação Nacional de Material Escolar
FUNDEF	Fundo de Manutenção e Desenvolvimento do Ensino Fundamental e de Valorização do Magistério
ID	Iniciação à Docência
IES	Instituição de Ensino Superior
IFBA	Instituto Federal de Educação, Ciência e Tecnologia da Bahia
INDEP	Instituto Nacional de Desenvolvimento da Educação e Pesquisa
LDB	Lei de Diretrizes e Bases
MEC	Ministério da Educação
MOBRAL	Movimento Brasileiro de Alfabetização
PARFOR	Plano Nacional de Formação dos Professores da Educação Básica
PCE	Programa de Crédito Educativo
PDDE	Programa Dinheiro Direto na Escola

PIBID	Programa Institucional de Bolsa de Iniciação à Docência
PMDE	Programa de Manutenção e Desenvolvimento do Ensino Fundamental
PNA	Programa Nacional de Alfabetização
PNAE	Programa Nacional de Alimentação Escolar
PNE	Plano Nacional de Educação
PNLD	Programa Nacional do Livro e do Material Didático
PPGED	Programa de Pós-Graduação em Educação
PPP	Projeto Político Pedagógico
RP	Residência Pedagógica
SAEB	Sistema Nacional de Avaliação da Educação Básica
SCIELO	*Scientific Electronic Library Online*
SENAI	Serviço Nacional de Aprendizagem Industrial
SGE	Sistema de Gestão Escolar
UAB	Universidade Aberta do Brasil
UFPE	Universidade Federal de Pernambuco
UPE	Universidade de Pernambuco

LISTA DE QUADROS

Quadro 1 Síntese das produções selecionadas no estado do conhecimento..... 21

Quadro 2 Síntese histórica dos acontecimentos que influenciaram o campo educacional e a formação docente..... 32

Quadro 3 Programas do governo federal voltados para a valorização docente..... 54

Quadro 4 Contribuições do PIBID para os licenciandos, supervisores, coordenadores e escola parceira..... 62

Quadro 5 Distribuição de vagas por Subprojeto e órgãos de fomento..... 65

Quadro 6 Síntese dos principais depoimentos dos professores supervisores..... 97

Quadro 7 Contribuições do PIBID para o processo formativo do bolsista, mediadas pelo professor supervisor..... 103

LISTA DE FIGURAS

Figura 1 Organograma das interações no PIBID..... 68

Figura 2 Princípios do PIBID norteadores da formação docente..... 70

Figura 3 Página do PIBID no *Facebook*..... 71

Figura 4 Grupo do PIBID no *Whatsapp*..... 72

Figura 5 Página do PIBID no *Instagram*..... 72

Figura 6 *Blog* do PIBID/CEDOCA..... 73

Figura 7 *Blog* do PIBID/CIENB..... 73

Figura 8 Mosaico das atividades desenvolvidas entre os anos de 2014 a 2016..... 75

Figura 9 Mosaico de atividades desenvolvidas entre 2016 a 2017..... 76

Figura 10 Mosaico das atividades do Subprojeto de Geografia entre 2017 a 2018.. 76

SUMÁRIO

1 INTRODUÇÃO..... 14

1.1 Motivações pessoais e acadêmicas..... 15

1.2 Questões de pesquisa e perspectivas metodológicas..... 17

2 FORMAÇÃO DOCENTE E ENSINO DE GEOGRAFIA..... 25

2.1 Formação Docente..... 27

2.2 Ensino de Geografia e Práticas Escolares..... 44

3 PROGRAMA INSTITUCIONAL DE INICIAÇÃO À DOCÊNCIA (PIBID) E SUBPROJETOS DE GEOGRAFIA: CARACTERIZAÇÃO E PRINCIPAIS AÇÕES..... 53

3.1 Breve apresentação do PIBID em nível nacional..... 58

3.2 O PIBID na UESB..... 64

3.3 Subprojetos "Ensino de Geografia e Formação docente: saberes e fazeres no cotidiano escolar" e "Ensino de Geografia e Formação docente: conhecimento e prática no cotidiano escolar" 67

4 O PIBID E O PROFESSOR SUPERVISOR: A CONTRIBUIÇÃO NA FORMAÇÃO DO BOLSISTA ID..... 83

4.1 O PIBID na percepção dos professores supervisores 84

4.1.1 Principais motivações para ingressarem no Programa..... 86

4.1.2 Experiências na parceria entre bolsistas e supervisores: tecendo considerações..... 87

4.1.3 A contribuição para a formação docente dos bolsistas ID..... 90

4.1.4 Os desafios enfrentados durante a permanência no Programa..... 94

4.1.5 Impactos do PIBID na formação docente dos bolsistas ID..... 95

4.2 O PIBID pelos ex-bolsistas..... 98

4.2.1 O PIBID na formação inicial de professores de Geografia: representatividade e contribuições..... 99

5 CONSIDERAÇÕES FINAIS..... 105

REFERÊNCIAS..... 108

APÊNDICE A - Roteiro semiestruturado das entrevistas com os professores supervisores do PIBID-UESB..... 117

APÊNDICE B - Roteiro semiestruturado dos questionários dos ex-bolsistas (ID) do PIBID-UESB..... 118
ANEXO - PARECER CONSUBSTANCIADO DO CEP..... 119

1 INTRODUÇÃO

O Programa Institucional de Bolsas de Iniciação à Docência (PIBID) iniciou por intermédio da Coordenação de Aperfeiçoamento de Pessoal de Nível Superior (CAPES), no ano de 2007. Inicialmente o Programa atendia as áreas de Biologia, Química, Matemática e Física (ensino médio) e em 2009 se expandiu para as demais licenciaturas. É uma política pública voltada para a formação inicial de professores, como um estímulo à valorização docente.

De acordo com o Ministério da Educação e Ciência (MEC), o PIBID tem o objetivo de promover a articulação entre a educação superior e a educação básica e proporcionar a oportunidade do licenciando fazer parte do ambiente escolar. O Programa atua de forma significativa dentro dos cursos de licenciatura e possibilita ao graduando vivenciar desde o início do curso, situações relativas à docência, em um campo fértil de possibilidades, aprendizagens, aperfeiçoamento, além de promover uma articulação entre a teoria acadêmica com a prática escolar, realizar uma aproximação entre universidade e escola básica e consolidar também a relação entre o ensino, a pesquisa e a extensão.

O PIBID é composto pelos professores coordenadores de área (professores das áreas de Ensino das Licenciaturas) em específico da Universidade Estadual do Sudoeste da Bahia (UESB), pelos bolsistas de Iniciação à Docência (ID) (alunos das licenciaturas) e os bolsistas supervisores do PIBID, que são professores da educação básica e desenvolvem a função de facilitar o contato do licenciando com o ambiente escolar, realizando a mediação entre os alunos das escolas básicas com os da graduação. O professor supervisor orienta e auxilia os bolsistas ID no desenvolvimento das atividades do Programa na educação básica, pois, além da experiência, pelo tempo de atuação, também conhece melhor a realidade das turmas e da escola e permanece por mais tempo com os bolsistas nas escolas.

O Subprojeto de Geografia iniciou as suas atividades na UESB no ano de 2013 em duas escolas parceiras: o Colégio da Polícia Militar (CPM) e o Centro de Educação Tecnológica do Estado da Bahia (CETEB). Em 2014 a 2018 ampliou-se para quatro escolas: além do CPM, o Colégio Estadual Adelmário Pinheiro (CEAP), Colégio Estadual Dom Climério de Andrade (CEDOCA) e o Centro Integrado de Educação Navarro de Brito (CIENB). Em 2019, o Subprojeto de Geografia contou com seis escolas participantes: Centro Estadual de Educação Profissional em Saúde Adélia Teixeira

(CEEPS), Colégio Estadual Anísio Teixeira (CEAT), Colégio Estadual Camilo de Jesus Lima (CECJL), Colégio Polivalente (Anexo Pradoso), Colégio Polivalente de Vitória da Conquista (CPVC), Instituto Federal de Educação, Ciência e Tecnologia da Bahia (IFBA), atendendo a dois núcleos, fundamental II e ensino médio.

A pesquisa teve como objetivo analisar a contribuição dos professores supervisores para a formação docente dos bolsistas de Iniciação à Docência (ID) do Programa Institucional de Bolsas de Iniciação à Docência (PIBID) da Universidade Estadual do Sudoeste da Bahia (UESB)-Subprojeto de Geografia. A escolha por essa temática justificou-se pelo anseio em contribuir com futuras discussões acerca do PIBID e esse estudo tornou-se relevante, pois ressaltou o papel mediador do professor supervisor no Programa e contribuiu com as reflexões e discussões acerca do conhecimento e práticas escolares.

Foram aplicados questionários a seis docentes, com o objetivo de otimizar o tempo da entrevista, sendo três docentes participantes do Subprojeto "Ensino de Geografia e Formação docente: saberes e fazeres no cotidiano escolar" (2014-2018) e três professores do Subprojeto "Ensino de Geografia e Formação docente: conhecimento e prática no cotidiano escolar" (2018-2020). E ainda para 11 ex bolsistas ID, que participaram do Programa entre os anos de 2014 a 2020, com o intuito de verificar a relação existente entre graduandos e os docentes das escolas de educação básica. Foi possível notabilizar a voz dos professores supervisores e compreender a sua prática na educação básica, suas experiências e vivências no Programa, consequentemente proporcionando a ampliação do conhecimento científico e teórico do PPGEd/UESB, e do curso de licenciatura em Geografia.

1.1 Motivações pessoais e acadêmicas

A motivação pessoal e acadêmica para esse estudo está diretamente relacionada com a minha trajetória de participação no Subprojeto de Geografia (PIBID/UESB), enquanto bolsista no período de 2016 a 2018, em que foi possível realizar diversas atividades nas escolas de educação básica, com os professores supervisores e a comunidade escolar, antes mesmo do estágio supervisionado.

O ser professora era algo que me causava muitas inquietações, especialmente no que se relacionava às inseguranças de atuar em sala de aula. A graduação em Geografia

me fez refletir de forma mais efetiva sobre o ser professor e a oportunidade de ingressar no PIBID fez com que eu, enquanto bolsista de Iniciação à Docência, estabelecesse os primeiros contatos com a escola.

Com a inserção no Programa, entre os anos de 2016 a 2018, me envolvi com as pesquisas que são desenvolvidas na área da educação e do Ensino de Geografia, sobretudo em duas escolas de educação básica, parceiras do Programa, o Colégio Estadual Adelmário Pinheiro (CEAP) e o Centro Integrado de Educação Navarro de Brito (CIENB). As vivências com os alunos e as trocas de experiências modificaram a minha forma de enxergar a docência e, consequentemente, a minha responsabilidade enquanto professora e participante desse processo.

Dentre as atividades que foram desenvolvidas durante a minha participação destacam-se a realização de discussão sobre o Projeto Político Pedagógico (PPP) do CIENB, debates sobre as pesquisas do tipo etnográfica[1], oficinas na UESB, estas intituladas de "Geoprocessamento em *software* livre: tecnologia para o ensino e aprendizagem de Geografia", "Leituras de cartas topográficas como instrumento para levar o aluno a (re)conhecer o seu lugar de existência" e "Paisagem; uma proposta metodológica para o ensino de Geografia". Foram realizadas abordagens referentes ao funcionamento da escola, evasão, bolsa família, supletivo, Sistema de Gestão Escolar (SGE) e, ainda, nas inserções nas escolas foi possível observar aulas de Geografia e de outras disciplinas, bem como, a postura e atuação do docente em sala de aula. Os resultados foram apresentados nos relatórios e no *e-book* [2], constituído de artigos de bolsistas, supervisores e coordenadores de área.

A participação no Programa contribuiu com a minha formação pessoal e acadêmica e me impulsionou a pesquisar mais sobre o Programa, que se tornou objeto de pesquisa do Trabalho de Conclusão de Curso sobre a contribuição do PIBID para os licenciandos e licenciados do curso de Geografia da UESB. Nessa pesquisa[3], com os graduandos participantes do Subprojeto de Geografia da UESB em 2018, e com os

---

[1] "A análise etnográfica envolve uma busca das partes de uma cultura, a relação entre essas partes e a relação das partes com o todo." (LIMA *et al.* 1996, p. 6)

[2] SAMPAIO, Andrecksa Viana O. *et al*. Geografia e História: reflexões sobre a escola básica. Vitória da Conquista: Edições UESB, 2017. Disponível em: http://www2.uesb.br/editora/wp-content/uploads/Geografia-e-Historia.pdf. Acesso em 26 out.2021

[3] NOVAES, Stéfanie Santos. A contribuição do PIBID pelo olhar dos licenciandos e licenciados do curso de Geografia da Universidade Estadual do Sudoeste da Bahia- UESB no processo de formação docente. Monografia. Universidade Estadual do Sudoeste da Bahia- Vitória da Conquista-BA, 2018

licenciados e ex participantes do Programa, foram apresentados os impactos gerados pelo PIBID na inserção do graduando em sala de aula, visto que, parte dos discentes das licenciaturas, não se sentem preparados para assumirem uma sala de aula durante a graduação. Os sujeitos da pesquisa destacaram a formação prática docente, o contato com o ambiente escolar, e a oportunidade de articular os conhecimentos que foram adquiridos na graduação com a realidade escolar, especialmente sob a orientação dos professores supervisores, sobretudo com o conhecimento e experiências das atribuições do professor (planejamento, participação nas aulas e projetos, aplicação e correção de avaliações).

Todas as experiências citadas pelos ex-bolsistas, também fizeram parte do meu processo formativo dentro do Programa, por meio do contato semanal com a escola: a sala de aula, os alunos, as práticas desenvolvidas. Eu me sentia mais confiante na profissão que escolhi e com a oportunidade de estar no Programa de Pós-Graduação em Educação (PPGEd) sendo possível ampliar as análises sobre a contribuição dos professores supervisores nesse processo de formação dos bolsistas iniciantes na docência.

1.2 Questões de pesquisa e perspectivas metodológicas

O PIBID enfatiza a relação entre teoria e prática, por meio de uma aproximação entre escolas de educação básica e universidade e envolve uma coparticipação entre bolsistas de Iniciação à Docência, professores supervisores e coordenadores de área. O professor supervisor realiza a mediação entre os bolsistas e os alunos da escola de educação básica, proporcionando condições necessárias para o desenvolvimento das atividades dos licenciandos.

Segundo o Edital nº 128/2019 para seleção de bolsistas PIBID/UESB, os professores supervisores desenvolvem em conjunto com os graduandos e com o coordenador de área, as atividades aprovadas pelo Programa, tais como: o acompanhamento/orientação das práticas pedagógicas realizadas pelos discentes e a socialização das atividades com a comunidade escolar.

A pesquisa possui uma natureza documental, pois realiza uma análise dos relatórios das atividades desenvolvidas pelos dois Subprojetos, com o objetivo de verificar as especificidades das atividades realizadas e compreender os resultados alcançados. A dissertação também é caracterizada pela abordagem qualitativa, visto que responde às questões particulares e se preocupa com uma realidade que não pode ser

quantificada, mas que envolve um universo de significados, aspirações, motivações, valores, crenças e atitudes (MINAYO, 2014). A pesquisa qualitativa não se preocupa apenas com os resultados, mas busca também se aprofundar na trajetória da pesquisa (GOLDENBERG, 2004). Assim, considera-se os sentidos e os significados em que se faz possível captar as perspectivas dos sujeitos.

Para a realização do processo de escrita da dissertação foi imprescindível produzir o estado do conhecimento, a fim de que fosse possível conhecer as produções acerca do tema em questão. Segundo Romanowski e Ens (2006), o estado do conhecimento contribui na constituição do campo teórico de uma determinada área de conhecimento, pois é possível identificar os aportes significativos na construção da teoria e da prática e apontar restrições acerca do campo em que a pesquisa é desenvolvida, bem como identificar experiências que são inovadoras na área focalizada.

Destarte, para a realização desse levantamento foram delimitados como descritores: PIBID, Ensino de Geografia, Práticas Escolares e Formação Docente *AND* Geografia, com recorte temporal de 2007 a 2020, visto que o ano de criação do Programa foi em 2007. Foram realizadas pesquisas nos bancos de dados do Programa de Pós-Graduação em Educação (PPGEd), Associação Nacional de Pós-Graduação e Pesquisa em Educação (ANPEd), *Scientific Electronic Library Online* (*Scielo), Google Scholar e* CAPES.

No banco de teses e dissertações do Programa de Pós Graduação em Educação (PPGEd) da Universidade Estadual do Sudoeste da Bahia (UESB), foram encontradas três dissertações sobre o PIBID: uma abordava sobre a contribuição do Programa para a formação dos bolsistas (ID) do Subprojeto de Geografia, a outra se referia a construção da prática pedagógica dos licenciandos, relacionado ao Subprojeto de Matemática, e a outra abordava sobre as implicações do PIBID na produção dos saberes profissionais do licenciando de Biologia. Na busca pelo descritor “Ensino de Geografia”, foram encontrados dois trabalhos; “Formação docente *AND* Geografia”, apenas um trabalho e nenhum com o descritor “Práticas escolares”.

Nas pesquisas realizadas no *site* da Associação Nacional de Pós-Graduação e Pesquisa em Educação (ANPEd) com a utilização do descritor “PIBID” foram obtidos cinquenta e oito resultados, com o “Ensino de Geografia” apenas um resultado, em “Práticas escolares” foram localizados dezessete trabalhos e “Formação docente *AND* Geografia” não se obteve resultados.

No *Google Scholar* por meio da utilização do descritor “PIBID” foram obtidos dezessete mil e setecentos resultados, quinze mil e setecentos com “Ensino de Geografia”. Dezoito mil e seiscentos com “Práticas escolares” e dezenove mil e novecentos com “Formação docente *AND* Geografia”. No banco de dados da *Scielo*, por meio da busca utilizando o termo “PIBID” foram encontrados cinquenta e nove resultados, com “Ensino de Geografia” vinte e oito, com “Práticas escolares” foram encontrados cento e quarenta e seis resultados e com o descritor “Formação docente *AND* Geografia” encontradas onze produções.

Também foi consultado o portal de periódicos da Coordenação de Aperfeiçoamento de Pessoal de Nível Superior (CAPES), e a busca com o descritor “PIBID” obtiveram setecentos e trinta e quatro resultados, com “Ensino de Geografia” quinhentos e vinte e três, com “Práticas escolares” quatrocentos e setenta e quatro e com “Formação docente *AND* Geografia” um total de oitocentos e vinte e seis (tabela 1).

Tabela 1- Síntese dos resultados obtidos com o Estado do Conhecimento

DESCRITORES	**PPGEd**	**ANPED**	**SCIELO**	**GOOGLE SCHOLAR**	**CAPES**
PIBID	3	58	59	17.700	734
Ensino de Geografia	2	1	28	15.700	523
Práticas escolares	0	17	146	18.600	474
Formação docente *AND* Geografia	1	0	11	19.900	826
TOTAL	6	76	244	71.900	2.557

Elaborado por: NOVAES, S, S. Pesquisa de campo, 2020

Após essa primeira pesquisa, devido ao grande número de produções encontradas, sobretudo no *Google Scholar*, foi realizada uma nova busca, com o intuito de se fazer um refinamento, para um melhor aproveitamento das produções encontradas. As buscas consistiram em novas combinações dos descritores.

As investigações que foram feitas por meio do descritor “PIBID *AND* Geografia” no banco de dados do PPGEd, ANPED e *Scielo*, não resultou em nenhuma produção. Na pesquisa realizada no *Google Scholar*, com a utilização do mesmo descritor, foram encontradas onze mil e seiscentas produções com um recorte temporal entre os anos de 2007 a 2020. No portal de periódicos da CAPES foram encontrados um total de setenta e

três produções.

A utilização do descritor “Ensino de Geografia *AND* PIBID” também não gerou resultados nos bancos de dados do PPGEd, ANPED e *Scielo*, porém, no *Google Scholar*, foram obtidos doze mil e duzentos resultados e no portal de periódicos da CAPES, cinquenta e quatro produções.

Com a utilização do descritor “Práticas escolares *AND* PIBID” não se obteve resultados no banco de dados do PPGEd, no *site* da ANPED foram encontradas três produções, no *Scielo* quinze mil e oitocentos e no portal de periódicos da CAPES, noventa e três produções. As buscas realizadas com o descritor “Formação docente *AND* PIBID de Geografia” o *Google Scholar* retornou um total de dez mil e quatrocentos e o portal da CAPES, um total de trinta e seis (Tabela 2).

Tabela 2 - Refinamento dos dados obtidos durante o Estado do Conhecimento

DESCRITORES	**PPGEd**	**ANPED**	**SCIELO**	**GOOGLE SCHOLAR**	**CAPES**
PIBID AND Geografia	0	0	0	11.600	73
Ensino de Geografia AND PIBID	0	0	0	12.200	54
Práticas escolares AND PIBID	0	3	1	15.800	93
Formação docente AND PIBID de Geografia	0	0	0	10.400	36
TOTAL	0	3	1	50.000	256

Elaborado por: NOVAES, S, S. Pesquisa de campo, 2021

Após a realização do refinamento dos dados obtidos, as buscas que foram feitas no *Google Scholar* ainda representavam uma grande quantidade de resultados, o somatório dos descritores, resulta em cinquenta mil produções encontradas. No portal da CAPES, os resultados obtidos foram duzentas e cinquenta e seis produções, assim representando o segundo maior número de produções encontradas. Com o intuito de minimizar o quantitativo de resultados obtidos, foi realizada a leitura dos resumos das produções e escolhidas aquelas que mais se assemelhavam ao objeto de estudo em questão, com contribuições que fossem significativas para a construção textual. Dentre todos os resultados que foram obtidos durante a pesquisa, foram escolhidas sete produções. São artigos e dissertações que abordam o PIBID enquanto política educacional, enfatizam as contribuições formativas do Programa e a contribuição do PIBID de Geografia para o estágio supervisionado, narrativas docente, perspectivas e desafios da formação docente em Geografia (Quadro 1).

Quadro 1: Síntese das produções selecionadas no estado do conhecimento

TÍTULO	CLASSIFICAÇÃO	AUTOR (ANO)
Contribuições para iniciação à docência: a experiência do PIBID – Geografia da FAED/UDESC,"	Artigo	Dra. Rosa Elisabete Militz Wypyczynski Martins (2012)
Programa Institucional de Bolsas de Iniciação à Docência (PIBID): formação para a prática dos professores de Geografia	Artigo	Luciana Moreira e Egeslaine de Nez,(2017)
O PIBID de Geografia contribuindo com o estágio supervisionado	Artigo	Raissa Oliveira Nunes e Roberto Greco (2015)
Contribuições formativas do Programa Institucional de Bolsas de Iniciação à Docência (PIBID) na Docência em Geografia	Artigo	Josias Ivanildo Flores de Carvalho e Francisco Kennedy Silva dos Santos (2018)
PIBID como Formação de Professores: reflexões e considerações preliminares	Artigo	Daniel Soczek (2011)
Perspectivas e desafios da formação docente em Geografia: uma análise da formação no PIBID/UEPB	Dissertação	Robson Sales Pontes (2019)
As implicações do Programa Institucional de Bolsas de Iniciação à Docência na produção dos saberes profissionais do licenciando de Biologia	Dissertação	Chrysna Gabriella Pereira Morais (2017)

Fonte: Elaborado pela autora, 2021

O artigo intitulado: "Contribuições para iniciação à docência: a experiência do PIBID – Geografia da FAED/UDESC," de autoria de dra. Rosa Elisabete Militz Wypyczynski Martins. Segundo Martins (2012), o artigo apresenta a temática central sobre a conscientização da atividade docente por meio da convivência escolar e das práticas pedagógicas realizadas na educação básica, por meio do PIBID de Geografia.

A pesquisa "Programa Institucional de Bolsas de Iniciação à Docência (PIBID): formação para a prática dos professores de Geografia" de Luciana Moreira e Egeslaine de Nez, (2017) tem como objetivos compreender o PIBID em âmbito nacional e reconhecer o processo histórico no *Campus* Universitário Vale do Teles Pires (Colíder/MT), por meio do levantamento documental e pesquisa de campo com supervisores, bolsistas e coordenadores.

O artigo “O PIBID de Geografia contribuindo com o estágio supervisionado” de Raissa Oliveira Nunes e Roberto Greco (2015) apresenta a compreensão do PIBID e da contribuição na formação inicial dos professores de Geografia, com levantamento teórico, observações de intervenções pedagógicas e aplicação de questionários aos participantes que estavam cursando o estágio supervisionado.

Josias Ivanildo Flores de Carvalho e Francisco Kennedy Silva dos Santos são autores do artigo: “Contribuições formativas do Programa Institucional de Bolsas de Iniciação à Docência (PIBID) na Docência em Geografia” Segundo Carvalho e Santos (2018) o artigo tem a temática central baseada na discussão sobre a formação docente, analisando os mecanismos de ação em rede a partir do PIBID no âmbito de formação inicial do curso de Geografia da Universidade Federal de Pernambuco (UFPE) e da Universidade de Pernambuco (UPE).

O artigo “PIBID como Formação de Professores: reflexões e considerações preliminares” de Daniel Soczek (2011) traz apontamentos resultantes de uma pesquisa sobre a formação de professores no Estado do Paraná e reflexões sobre os processos pedagógicos pautados no PIBID.

A dissertação de mestrado intitulada: “Perspectivas e desafios da formação docente em Geografia: uma análise da formação no PIBID/UEPB” de autoria de Robson Sales Pontes (2019) tem como objetivo identificar os aspectos formativos a partir das experiências do Subprojeto de Geografia da Universidade Estadual da Paraíba (UEPB), compreendendo de qual maneira o Programa promove a formação de futuros docentes.

A dissertação de mestrado “As implicações do Programa Institucional de Bolsas de Iniciação à Docência na produção dos saberes profissionais do licenciando de Biologia” de autoria de Chrysna Gabriella Pereira Morais (2017) tem como objetivo apresentar as produções de saberes docentes dos licenciandos de Biologia participantes do PIBID e assim, compreender os impactos da participação para a produção de saberes profissionais.

Para alcançar os objetivos propostos, a pesquisa foi desenvolvida em algumas etapas. A primeira se refere ao levantamento teórico acerca das categorias que alicerçam a pesquisa: formação docente, práticas pedagógicas e ensino de Geografia, bem como as produções que envolvem o PIBID. Esse referencial foi construído por meio de livros, artigos e tese de autores como: Ambrosetti (2013) Callai (2001) Cavalcanti L (2005,

2010, 2017) Galvão (2005) González (2000) Libâneo (2012) Nóvoa (1992,1999, 2007, 2009) Reis (2008) Ribeiro (2015), Schon (1992), entre outros.

Após esse estudo, foi realizada a seleção e estabelecidos os contatos e adesão dos sujeitos da pesquisa: seis professores supervisores que participaram do Programa entre os anos de 2015 a 2020, sendo três professores participantes do Subprojeto "Ensino de Geografia e Formação docente: saberes e fazeres no cotidiano escolar" (2014-2018) e três professores do Subprojeto "Ensino de Geografia e Formação docente: conhecimento e prática no cotidiano escolar" (2018-2020).

No terceiro momento iniciou-se a pesquisa empírica e, em função do atual contexto pandêmico, foi realizada de forma remota, para a segurança de todos os envolvidos. Essa etapa consistiu na elaboração e posterior aplicação de um questionário socioeconômico, enviado virtualmente aos professores selecionados, por meio da disponibilização de um *link* gerado pelo *Google forms* e a realização das entrevistas por meio da plataforma de reuniões *Meet* (em acordo com o narrador). Para execução dessa atividade foi necessário a produção de um roteiro contendo alguns eixos norteadores acerca das contribuições do professor supervisor (ver apêndice a) para o processo formativo dos bolsistas ID, enquanto participantes do Subprojeto de Geografia (PIBID-UESB). O professor supervisor, no momento das entrevistas, descreveu, decodificou e reinterpretou os fatos da sua trajetória profissional, realizou, simultaneamente, uma reflexão, acerca do seu desenvolvimento profissional.

Foi enviado por *WhatsApp* um roteiro semiestruturado (ver apêndice b) para um conjunto de onze ex-bolsistas que participaram do Programa entre os anos de 2014 a 2020, com o objetivo de obter-se depoimentos mais consistentes, referentes as atividades desenvolvidas e as contribuições dos supervisores para a formação docente dos bolsistas.

Por fim, ao serem concluídas essas etapas, foi realizada a tabulação e análise dos dados que, segundo Bogdan e Biklen (1994), corresponde ao processo de busca e da organização das transcrições de entrevistas, notas de campo e de outros materiais, que foram utilizados, com o objetivo de aumentar a compreensão acerca dos materiais e permitir apresentar aquilo que foi encontrado. Cumpridas todas as etapas, deu-se prosseguimento à escrita da dissertação.

A dissertação está estruturada em quatro seções: a introdução (seção 1) contempla a apresentação do objeto de pesquisa e as principais motivações pessoais e acadêmicas. A seção 2: formação docente e ensino de Geografia, discute a importância da formação

docente, desde a criação das escolas normais, até o contexto atual da educação brasileira, por meio da análise das alterações no campo educacional com a publicação de leis, decretos e a criação de Programas, especialmente a Lei de Diretrizes e Bases (LDB). Ainda nessa seção fez-se uma análise histórica da educação no país, entre o período jesuítico (1549- 1759) até o período da Nova República (1986- até os dias atuais), discutiu-se sobre o ensino de Geografia, por meio da compreensão sobre os conhecimentos geográficos que remontam à antiguidade clássica e a sua posterior sistematização enquanto ciência no século XIX.

A seção 3 realiza-se uma breve caracterização do PIBID enquanto política pública e a apresentação do Programa em nível nacional com a análise de editais, em especial o ano do de 2007 (ano de início). Também foi realizada a verificação de relatórios com o objetivo de compreender as distribuições de bolsas no país entre os anos de 2007 a 2019 e foi abordado sobre as contribuições do Programa para os licenciandos, professores supervisores, coordenadores de área, escolas e instituições de ensino superior, elencadas no relatório de gestão do PIBID (2009-2013). Por fim, apresenta discussões sobre o PIBID e do Subprojeto de Geografia na UESB com a análise dos relatórios das escolas parceiras.

Na seção 4 são apresentados os resultados da pesquisa realizada com ex-bolsistas de ID, participantes do Programa, entre os anos de 2014 a 2020, e com ex-professores supervisores do Programa, participantes dos PIBID, entre os anos de 2015 a 2020. Por fim, as considerações finais, as referências utilizadas ao longo da escrita, os apêndices e anexos.

2 FORMAÇÃO DOCENTE E ENSINO DE GEOGRAFIA

Nessa seção serão apresentadas as discussões sobre a formação docente e o ensino de Geografia. Por meio de um breve histórico, com o objetivo de compreender as características de cada período e as mudanças educacionais que ocorreram ao longo dos anos e a sistematização da Geografia enquanto ciência, com a contribuição de autores como: Callai (2001), Castellar (1999), Cavalcanti, L (2005, 2010, 2017), Libâneo (1994, 2012), Pontuschka (2009) e Nóvoa (1992,1999, 2007, 2009).

No contexto brasileiro destaca-se o surgimento das escolas normais, que eram encarregadas de preparar os professores. Entre as décadas de 1930 a 1996 ocorreram diversas alterações no campo educacional e as mudanças se deram especialmente por meio da publicação de leis, decretos e da criação de Programas, como, por exemplo, a Lei de Diretrizes e Bases (LDB).

Nesta revisão teórica serão utilizados os termos Educação e Ensino, entretanto, existem diferenças entre a conceituação e o significado de ambos. Sobre Educação compreende-se "[...] o processo de desenvolvimento e realização do potencial intelectual, físico, espiritual, estético e afetivo existente em cada criança. Também designa o processo de transmissão da herança cultural às novas gerações" (MARQUES, 2011, p. 36), ou seja, refere-se a transmissão de costumes e valores, de geração em geração, se transformando por meio do cotidiano e das experiências. Gauthier e Tardif (2010) afirmam que a educação se trata "[...] de um campo geral de conhecimentos, cujo significado varia segundo as épocas, as culturas, os autores [...] e as [...] definições são limitadas, parciais, incompletas." (GAUTHIER, TARDIF, 2010 p. 43).

No sentido técnico, a educação está de acordo com um processo contínuo de desenvolvimento intelectual, físico e moral do ser humano e na realidade brasileira, segundo a LDB (1996), a educação é dividida em dois níveis: a básica e o ensino superior. Conforme o artigo 22 da LBD (1996), a educação básica tem como finalidade desenvolver o educando com o objetivo de garantir uma formação que proporcione o exercício da cidadania, fornecendo meios que sejam possíveis progredir nos estudos posteriores e no trabalho. Sobre o ensino superior a LDB (1996), no artigo 43, aponta oito objetivos, dentre eles destacam-se o desenvolvimento do espírito científico e do pensamento reflexivo. O incentivo ao trabalho de pesquisa e investigação científica e o desenvolvimento do entendimento do homem acerca do meio em que vive.

Por meio da Constituição Federal, a educação passou a ser discutida, no capítulo III “Da educação, da cultura e do desporto”, na seção I “Da educação”, específica para a sua abordagem, desde o artigo 205 até o artigo 214, no artigo 6º capítulo II, quando se refere aos direitos sociais. O direito a educação é o primeiro a ser mencionado no artigo e é relacionado a dignidade do ser humano:

> São direitos sociais a educação, a saúde, a alimentação, o trabalho, a moradia, o transporte, o lazer, a segurança, a previdência social, a proteção à maternidade e à infância, a assistência aos desamparados, na forma desta Constituição (BRASIL, 1988, art 6º, Capítulo II, p. única).

No artigo 205, a educação pública é pensada e discutida como direito de todos e dever do Estado e da família e assim, é incentivada em conjunto pela sociedade, com a finalidade de desenvolver e preparar para o exercício da cidadania, bem como a qualificação profissional. O artigo 206 destaca os eixos norteadores do ensino:

> O ensino será ministrado com base nos seguintes princípios: I - igualdade de condições para o acesso e permanência na escola; II - liberdade de aprender, ensinar, pesquisar e divulgar o pensamento, a arte e o saber; III - pluralismo de ideias e de concepções pedagógicas, e coexistência de instituições públicas e privadas de ensino (BRASIL, 1988, p.206).

Dentre os princípios mencionados, destacam-se os aspectos que são considerados fundamentais para o processo de ensino aprendizagem, que são a liberdade de pensamento, ensino e pesquisa. Dessa maneira, enfatiza a necessidade de haver condições que sejam igualitárias de permanência dos alunos.

Ao discutir sobre o ensino, destaca-se a interação existente entre o professor, o aluno e o conhecimento a ser ensinado ao discente e o trabalho do professor consiste “[...] na construção de práticas docentes que conduzam os alunos à aprendizagem” (NÓVOA, 2009, p.30). Com base em Marques (2011), o ensino é concebido como o processo em que:

> [...] o professor transmite ao aluno o legado cultural em qualquer ramo do saber. O ensino ainda associado à transmissão do saber já constituído. As pedagogias construtivistas consideram que o acto de ensinar deve subordinar-se à aprendizagem e está ao desenvolvimento. O professor passa a desempenhar novos papéis: facilitador da aprendizagem, dinamizador de situações problemáticas e orientador de projectos (MARQUES, 2011, p. 42).

Para que o ensino alcance o seu objetivo, faz-se necessário uma formação docente que seja capaz de atender às demandas escolares, logo, sendo indispensável que haja uma reflexão do cenário educacional e da prática pedagógica e principalmente que haja investimentos numa formação docente de qualidade. Talvez, por isso seja uma das categorias mais discutidas nas pesquisas desenvolvidas na área da educação, especialmente em função das transformações que ocorreram ao decorrer da história e exige, assim, uma contextualização e compreensão dos aspectos políticos, econômicos e sociais que permeiam o campo educacional.

2.1 Formação Docente

As discussões sobre a formação docente evidenciam a importância da análise do ensino, pois, este se insere dentro de um contexto de reformas educativas e, cada vez mais, o professor necessita enfrentar diversas situações, principalmente no cotidiano da educação básica. Dessa maneira, esses cenários exigem uma formação docente que seja satisfatória e capaz de proporcionar um desenvolvimento profissional.

Pimenta (1999) afirma que a "profissão de professor, como as demais, emerge em dado contexto e momento históricos, como resposta a necessidades que estão postas pelas sociedades, adquirindo estatuto de legalidade" (PIMENTA, 1999, p.18). A docência, ao se enquadrar no contexto de transformações sociais, acaba sofrendo influências que são decorrentes dessas mudanças, e assim, precisa se adequar a uma realidade nova e dinâmica.

A educação no Brasil durante o contexto do período Jesuítico (1549-1759), tinha o intuito de converter os indígenas à fé católica, por meio da transmissão de noções da língua portuguesa, aritmética e capacitação para o trabalho. A educação escolar indígena no Brasil foi imposta "com o explícito intuito colonizador, integracionista e civilizador" (BERGAMASCHI; MEDEIROS, 2010, p. 2). Os autores afirmam que na sociedade indígena, três aspectos são fundamentais e que se destacam na educação: a economia da reciprocidade, a religião/rituais e a casa, sendo considerado um ambiente educativo, junto à família. Costa (2019) aponta que durante o Brasil colônia, não se priorizava a formação docente. Portugal evitou a presença de universidades no território brasileiro.

No ano de 1599 foi publicado o *Ratio Studiorum*, que consistia num manual educativo dos jesuítas, e reunia poesia, Literatura, História, Matemática, Geografia,

Filosofia, Ciências naturais e disciplinas religiosas. Durante esse período, Oliveira (2020) aponta que ainda não se tinha nenhuma menção sobre a formação docente nos documentos oficiais.

Saviani (2009) apresenta a contribuição de Comenius, ao enfatizar a necessidade de uma formação docente, desde o século XVII. Royer, Sens e Conceição (2006) apontam que Comenius se preocupava com a reestruturação da educação, com o propósito de proporcionar um ensino de tudo a todos, no que é denominado de ideal pansófico[4], e ele foi considerado o pedagogo mais importante do século XVII e também o precursor da pedagogia moderna. Em seus escritos, abordou sobre a organização do ensino e estabeleceu um plano de organização escolar.

O período Pombalino (1760-1808) refere-se aos anos em que o Marquês de Pombal exerceu o cargo de primeiro-ministro em Portugal e se destaca pelas reformas que atingiram a educação brasileira. O alvará de 28 de junho de 1759, instituiu o fechamento dos colégios Jesuítas e introduziu as aulas régias[5], que eram mantidas pela coroa. De acordo com Oliveira (2020), entre os anos de 1759 a 1827, começaram a surgir alguns sinais de preocupação com a formação docente.

O período Joanino (1808-1821) ressalta a vinda da família real para o Brasil, e o rompimento do cenário anterior. De acordo com Boaventura (2009), essa nova configuração afetou os setores da política, economia e agricultura. Foram criados diversos cursos e com o curso médico, iniciou-se um novo período para o ensino superior público, pois, anteriormente havia somente o ensino superior religioso. Ainda não se tinha uma formação docente consolidada.

No período imperial (1822-1889), em especial no ano de 1821, D. João VI voltou para Portugal e em 1822 o seu filho D. Pedro I proclamou a independência do Brasil. No ano de 1824 foi outorgada a primeira constituição brasileira e no seu artigo 179 dizia que a instrução primária era gratuita para todos os cidadãos. A lei de 15 de outubro de 1827, especificamente no artigo 6º, estipulava o que os professores deveriam ensinar aos alunos:

> Art. 6º Os professores ensinarão a ler, escrever, as quatro operações de aritmética, prática de quebrados, decimais e proporções, as noções mais gerais de geometria prática, a gramática de língua nacional, e os princípios de moral cristã e da doutrina da religião católica e apostólica

[4] Ideal defendido por Comenius: a educação pansófica compreendia a arte de ensinar tudo a todos (WALKER,2001)

[5] As aulas régias eram aulas de disciplinas isoladas, pertencendo ao Estado e não mais à Igreja (AZEVEDO,1944)

> romana, proporcionados à compreensão dos meninos; preferindo para as leituras a Constituição do Império e a História do Brasil (BRASIL, 1827, p. única).

No Brasil, a formação dos professores emergiu após a independência do Brasil (SAVIANI, 2019), e as "primeiras escolas normais brasileiras só seriam estabelecidas, por iniciativa das províncias, logo após a reforma constitucional de 12/8/1834 [...]" (TANURI, 2000, p. 62). Segundo ele:

> O estabelecimento das escolas destinadas ao preparo específico dos professores para o exercício de suas funções está ligado à institucionalização da instrução pública no mundo moderno, ou seja, à implementação das ideias liberais de secularização e extensão do ensino primário a todas as camadas da população (TANURI, 2000, p. 62).

Saviani (2009), porém, destaca que a institucionalização só começou a partir do século XIX, "quando, após a revolução francesa, se coloca o problema de instrução popular. É daí que deriva o processo de criação de escolas normais, como instituições encarregadas de preparar professores" (SAVIANI, 2009, p. 143). Gatti (2010) aponta que a formação docente destinada ao ensino das "primeiras letras" em cursos específicos ocorreu por meio das escolas normais. Somente no ano de 1834 foi inaugurada a primeira escola normal, que era destinada à formação de professores.

De acordo com Bertotti e Rietow (2013), por meio da criação das escolas normais, a educação brasileira no século XIX idealizou iniciativas relacionadas à formação docente no país. Essas instituições foram consideradas pioneiras para a formação de professores, pois eram responsáveis pela instrução dos docentes que atuavam no ensino elementar.

A criação da primeira escola normal brasileira foi na província do Rio de Janeiro, por meio da Lei nº 10 de 1835 e nas décadas seguintes, foi reproduzida em outras províncias do país. Entretanto, as escolas normais não obtiveram êxito, seja pela falta de engajamento de uma população agrária, marcada pela escravidão, ou pela a falta de interesse pelo magistério.

As escolas normais correspondiam ao nível secundário e depois ao ensino médio (meados do século XX), promovendo a formação de professores para atuação nos primeiros anos do ensino fundamental e na educação infantil, esse cenário se transforma com a LBD (1996) ao requerer uma formação docente em nível superior.

A República Velha compreende aos anos de 1889 a 1929 e segundo Palma Filho (2010) durante a "República dos Coronéis", o governo federal realizou diversas reformas

no campo educacional, especialmente no ensino médio e superior, com o objetivo de organizá-los. As reformas nesse período foram as seguintes: Reforma Benjamin Constant (1890); Código Epitácio Pessoa (1901); Reforma Rivadávia Correa (1911); Reforma Carlos Maximiliano (1915); Reforma João Luiz Alves/Rocha Vaz (1925).

Foram muitos os acontecimentos que modificaram e influenciaram o campo educacional, cada período demarcou uma transformação, as mudanças relacionadas à formação docente em específico, estão de acordo com a criação das escolas normais e depois disso o ensino superior destinou-se ao preparo docente. Dentre essas alterações, cabe destacar a década de 1930, marcada pela criação do MEC e em 1931, foram sancionados decretos que organizaram o ensino secundário. Estes decretos foram denominados de “Reforma Francisco Campos”. Oliveira (2020) aponta que durante essa época a formação docente passou a ser realizada pelos cursos superiores, deixando de ser promovida pelas escolas normais.

Na década de 1930 alterou-se esse cenário de formação docente e, segundo Bertotti e Rietow (2013), é necessário que se considere essas transformações que ocorreram após essa década, como sendo resultante de um processo que desenvolvia desde o surgimento da Associação Brasileira de Educação (ABE) em 1924, que contribuiu para a propagação das ideias da escola nova. Cabe destacar também a criação do Ministério da Educação e da Saúde Pública, com o objetivo de proporcionar a melhoria da qualidade da educação, desde a educação infantil até a educação tecnológica e profissional, a criação do Conselho Nacional de Educação (CNE), por meio do decreto nº 19.850, de 11 de abril de 1931, de modo a contribuir na formulação da Política Nacional de Educação e o Manifesto dos Pioneiros da Educação Nova, que aponta um sistema escolar público, obrigatório e gratuito para todos os brasileiros até os 18 anos.

No Estado Novo (1937-1945), governado por Getúlio Vargas, houve a regulamentação do ensino industrial, as chamadas escolas de Serviço Nacional de Aprendizagem Industrial (SENAI), que possuem um caráter técnico. No ano de 1940 ocorreu a diminuição do caráter elitista por meio da expansão das escolas secundárias. No Brasil as escolas normais deixaram de ser encarregadas de preparar os professores, durante o cenário do Estado Novo. De acordo com dados do MEC (2018) o ensino médio possuía cinco ramos, um deles tinha a finalidade de preparar os alunos para o ensino superior e os demais para o ensino industrial, comercial, agrícola e o normal, que se destinava à formação de professores do ensino primário. Durante esse período também

ocorreu a organização do ensino industrial por meio do decreto-Lei nº 4.073, de 30 de janeiro de 1942 e a organização do ensino secundário por meio do decreto-Lei nº 4.244, de 9 de abril de 1942, que organizou o sistema educacional do Brasil em três graus (OLIVEIRA, 2020).

Entre 1946 e 1963, período compreendido como Segunda República, Pasinato (2013) destaca a constituição de 1946 com indícios para uma redemocratização do país e a defesa da educação como direito de todos. De acordo com Bertotti e Rietow (2013), durante esse período houve muitos debates sobre questões educacionais. A constituição que entrou em vigor no ano de 1946, estipulou como competência da União fixar "as diretrizes e bases da educação nacional". Durante esse período ocorreu a publicação das leis orgânicas do ensino primário com o decreto-Lei nº 8.529, de 2 de janeiro de 1946 e do ensino normal com o Decreto-Lei nº 8.530, de 2 de janeiro de 1946. Com o decreto nº 29.741, de 11 de julho de 1951, foi instituída uma comissão para promover a Campanha Nacional de Aperfeiçoamento de Pessoal de Nível Superior, a CAPES. Com o Decreto nº 37.106 de 31 de março de 1955 criou-se o Programa Nacional de Alimentação Escolar (PNAE) com o nome de Campanha da Merenda Escolar.

Durante o período compreendido entre 1964 e 1985 (Ditadura Civil-Militar) ocorreram mudanças curriculares, por meio da inserção da matéria Educação, Moral e Cívica, destinada aos alunos do 1º e 2º graus. Oliveira (2020) aborda que no ano de 1968, por meio da reforma universitária, as estruturas da educação superior do país foram alteradas. E no ano de 1982 foram criados os cursos de licenciatura curta. Por meio da publicação do Decreto nº 47.251, de 17 de novembro de 1959, foram lançadas a Campanha de Educação de Adolescentes e Adultos, a Campanha de Educação Rural e a Campanha Nacional de Erradicação do Analfabetismo. Foi criado também o primeiro Plano Nacional de Educação (PNE), que é um conjunto de metas quantitativas e qualitativas para serem cumpridas no prazo de oito anos. Ocorreu também a criação do Programa Nacional de Alfabetização (PNA).

Em 1965, a criação do Estatuto do Magistério Superior por meio da Lei nº4.881, de 6 dezembro, estabeleceu o magistério superior indissociável do ensino e da pesquisa nas universidades para fins de transmissão e ampliação do saber. No ano de 1967 a criação da Fundação Nacional de Material Escolar (FENAME) por meio da Lei nº 5.327, de 2 outubro, com a finalidade de produzir e distribuir material didático. E ainda a criação da Fundação Movimento Brasileiro de Alfabetização (MOBRAL) com a Lei nº 5.379, de

15 de dezembro de 1967. A criação do Instituto Nacional de Desenvolvimento da Educação e Pesquisa (INDEP) com a finalidade de captar recursos financeiros e canalizá-los para o financiamento de projetos de ensino e pesquisa, por meio da Lei nº 5.537, de 21 de novembro de 1968. A fundação do Centro Nacional de Aperfeiçoamento de Pessoal para a Formação Profissional (CENAFOR) com o decreto-Lei nº 616, de 9 de junho de 1969, com a finalidade de preparar e aperfeiçoar docentes, técnicos e especialistas em formação profissional. E no ano de 1971 foram fixadas as Diretrizes e Bases para o Ensino de 1º e 2º graus, a chamada Nova LDB com a Lei n° 5.692, de 11 de agosto.

A Nova República (1986 - até os dias atuais) marca o fim da ditadura e a redemocratização do país. Em 1988 foi promulgada a constituição federal. Oliveira (2020) enfatiza que no ano de 1988, ocorreu a criação de Centros Específicos de Formação e Aperfeiçoamento do Magistério (CEFAMS), a criação do Programa Nacional do Livro Didático (PNLD) com os objetivos de socializar e universalizar o ensino por meio da distribuição gratuita de livros didáticos para todos os alunos das redes públicas do ensino fundamental de todo o país, com o Decreto nº 91.542, em 19 de agosto de 1985, a criação do Sistema Nacional de Avaliação da Educação Básica (SAEB), a fim de identificar fatores que incidem no processo de aprendizagem com vistas à melhoria da qualidade do ensino.

Em 1992 foi instituído o Programa de Crédito Educativo (PCE) para estudantes carentes e com bom desempenho acadêmico em cursos universitários de graduação por meio da Lei nº 8.436, de 25 de junho de 1992. Em 1993 a criação da comissão especial para elaborar o Plano Decenal de Educação para Todos, com a Portaria nº489, de 18 de março de 1993. Houve o início do Programa de Manutenção e Desenvolvimento do Ensino Fundamental (PMDE), que a partir de 1998, por força da Medida Provisória nº 1784, de 14 de dezembro, passou a ser denominado Programa Dinheiro Direto na Escola (PDDE). No ano de 2002 foram criadas as Diretrizes Curriculares Nacionais para a Formação de Professores (DCNs) e no ano de 2009, a instituição da política nacional para a formação de profissionais do magistério da educação básica, por meio do decreto presidencial nº 6.755/2009 (Quadro 2)

Quadro 2- Síntese histórica dos acontecimentos que influenciaram o campo educacional e a formação docente

PERÍODO	OCORRÊNCIAS	REBATIMENTOS PARA A FORMAÇÃO DOCENTE

Período Jesuítico (1549–1759)	Conversão dos indígenas à fé católica; Publicação do *Ratio Studiorum.*	Sem menção nos documentos oficiais.
Período Pombalino (1760-1808)	Fechamento dos colégios jesuítas e introdução das aulas régias.	Surgimento de alguns sinais de preocupação com a formação docente.
Período Joanino (1808–1821)	Criação de diversos cursos e o início de um novo período para o ensino superior público com a criação do curso médico.	Preocupação com a formação docente.
Período Imperial (1822-1889)	Proclamação da independência do Brasil, outorgada a primeira constituição em 1824.	Criação da primeira escola normal no ano de 1834.
República Velha (1889-1929)	Reformas no ensino médio e Superior.	Estabelecimento de padrões, a fim de organizar o ensino superior. Escola de professores.
Segunda República (1930-1936)	Criação do MEC em 1930; Decretos sancionados com o objetivo de organizar o ensino secundário; Criação do CNE.	Formação docente promovida pelos cursos superiores.
Estado Novo (1937-1945)	Regulamentação do ensino industrial com o decreto-Lei nº 4.073, de 30 de janeiro de 1942 Organização do ensino secundário decreto-Lei nº 4.244, de 9 de abril de 1942.	O ensino médio (ensino normal) com o objetivo de preparar docentes para o ensino primário.
Segunda República (1946-1963)	Educação como direito de todos. Leis orgânicas do ensino primário ensino normal Coordenação de Aperfeiçoamento de Pessoal de Nível Superior a CAPES. Programa Nacional de Alimentação Escolar (PNAE)	Vários debates acerca da educação
Ditadura Civil-Militar (1964-1985)	Alterações curriculares. Matéria moral e cívica; Criados os cursos de licenciatura curta. a Campanha de Educação de Adolescentes e Adultos, a Campanha de Educação Rural e a Campanha Nacional de Erradicação do Analfabetismo; Criação do primeiro Plano Nacional de Educação (PNE). Criação do Programa Nacional de Alfabetização (PNA); Criação do Estatuto do Magistério Superior Criação da	No ano de 1982 criou-se os cursos de licenciatura curta.

	Fundação Nacional de Material Escolar (FENAME); Criação da Fundação Movimento Brasileiro de Alfabetização (MOBRAL); Criação do Instituto Nacional de Desenvolvimento da Educação e Pesquisa (INDEP); Fundação do Centro Nacional de Aperfeiçoamento de Pessoal para a Formação Profissional (CENAFOR) Fixadas as Diretrizes e Bases para o Ensino de 1º e 2º graus, a chamada Nova LDB	
Nova República (1986- até os dias atuais)	Redemocratização do país. Em 1988 foi promulgada a constituição federal Criação do Programa Nacional do Livro Didático (PNLD) Criação do Sistema Nacional de Avaliação da Educação Básica (SAEB). Instituído o Programa de Crédito Educativo (PCE). Criação da comissão especial para elaborar o Plano Decenal de Educação para Todos Início do Programa de Manutenção e Desenvolvimento do Ensino Fundamental (PMDE)	Criação de Centros Específicos de Formação e Aperfeiçoamento do Magistério (CEFAMS). Criada as Diretrizes Curriculares Nacionais para a Formação de Professores (DCNs) Política nacional para a formação de profissionais do magistério da educação básica.

Fonte: Pesquisa bibliográfica, 2021. Dados organizados pela autora.

Ao longo de cada período foram ocorrendo mudanças e reformas que contribuíram para a organização do ensino e formação de professores, influenciadas por cada contexto e que, segundo Bertotti e Rietow (2013), tem enfrentado inúmeros desafios, no que diz respeito a excelência dessa formação, sendo alvo de críticas nos processos de adaptação às novas demandas do século XXI.

De acordo com Costa (2019) as políticas educacionais destinadas à formação docente, são consideradas recentes. A criação do Instituto de Educação do Rio de Janeiro no ano de 1932 se configura como um marco educacional nesse período, pois de acordo com o autor, foi o primeiro espaço de práticas das primeiras experiências relacionadas à formação de professores. Anteriormente, houve poucas tentativas de políticas de formação docente no país e “para compreender esse marco temporal faz se necessário voltar desde o Brasil colônia, para termos um panorama de como a formação de

professores acontecia no país antes de 1932 e do Instituto de Educação do Rio" (COSTA, 2019, p. 44).

Tardif (2013) analisa os acontecimentos históricos e os diversos desafios sociais, culturais e econômicos, que precisaram ser enfrentados e enfatiza que a profissionalização docente percorreu um caminho que foi essencial na educação, fazendo com que o ensino saísse do estatuto do ofício, e fosse para estatuto de profissão. O ensino era concebido por meio dessas duas vertentes, vocação e ofício.

O ensino por vocação, segundo Tardif (2013), estava entregue às comunidades religiosas católicas e protestantes e no século XIX, nos países europeus e norte-americanos, homens e mulheres leigos passam a ensinar, ou seja, "professar", termo que o autor utiliza para se referir a atividade exercida, com a seguinte característica:

> Primeiramente, professar é exercer uma atividade em tempo integral. Isto significa que os religiosos formam comunidades cuja principal função, ou até mesmo a única, é ensinar. Ensinar torna-se uma ocupação de tempo integral naquele momento e homens e mulheres a ela consagram sua vida. Em segundo lugar, professar também é, naquele momento, exprimir sua fé, torná-la pública em sua vida e por sua conduta moral como professor (TARDIF, 2013, p. 554).

E o ensino na idade do ofício, segundo Tardif (2013), correspondia ao trabalho que surgiu no século XIX, dentro de um contexto de desconfessionalização[6] das sociedades, e que se traduziu por meio da criação das primeiras redes escolares públicas e laicas a partir dos séculos XVIII e XIX no ensino primário e no século XX para o ensino secundário, assim, nesse novo contexto a profissão docente começou a se integrar gradativamente as estruturas do Estado e o trabalho foi deixando gradualmente de ser vocacional e tornou-se contratual e salarial. O autor também aponta a importância das mulheres na educação, que remonta ao século XIX e a idade do ofício exigiu das mulheres uma formação para atuarem e, assim, a partir do século XIX as escolas normais se expandiram e aos poucos tornaram-se obrigatórias no século XX.

Por meio da análise dos acontecimentos desde os anos de 1930 até 1995, é possível verificar as diversas transformações que foram ocorrendo ao longo dos anos no campo educacional, cujo os objetivos principais eram voltados à melhoria e ampliação da disponibilidade de acesso à educação, diversos decretos, projetos e programas foram

---

[6] Termo utilizado por Tardif para se referir ao fim das escolas confessionais, que eram ligadas a uma religião específica.

lançados. Em dezembro de 1996, foi aprovada a Lei de Diretrizes e Bases da Educação (LDB) “responsável por uma nova onda de debates sobre a formação docente no Brasil” (PEREIRA, 1999, p. 110), especialmente relacionada aos aspectos de valorização financeira e as condições de trabalho. Por meio da LDB (1996) foi postulada a formação dos professores em nível superior, contando com um prazo de dez anos para ocorrer esse ajuste (GATTI, 2010). A LDB, em seu artigo 43, capítulo IV enfatiza sobre a finalidade da educação superior, e destaca alguns objetivos, dentre eles:

> I - estimular a criação cultural e o desenvolvimento do espírito científico e do pensamento reflexivo; II - formar diplomados nas diferentes áreas de conhecimento, aptos para a inserção em setores profissionais e para a participação no desenvolvimento da sociedade brasileira, e colaborar na sua formação contínua; III - incentivar o trabalho de pesquisa e investigação científica, visando o desenvolvimento da ciência e da tecnologia e da criação e difusão da cultura, e, desse modo, desenvolver o entendimento do homem e do meio em que vive (BRASIL, LDB, 1996, p.44).

Sobre a formação docente, a LDB (1996) em seu artigo 67 enfatiza a valorização dos profissionais da educação, de forma a assegurar-lhes nos termos de planos de carreira e estatutos:

> I - Ingresso exclusivamente por concurso público de provas e títulos; II - aperfeiçoamento profissional continuado, inclusive com licenciamento periódico remunerado para esse fim; III - piso salarial profissional; IV - progressão funcional baseada na titulação ou habilitação, e na avaliação do desempenho; V - período reservado a estudos, planejamento e avaliação, incluído na carga de trabalho; VI - condições adequadas de trabalho (BRASIL, LDB, 1996, p. 44).

Paz (2013) aponta que, para a sustentação dessas políticas da LDB, foi aprovada a Emenda Constitucional nº 14/96 que, consequentemente, culminou na Lei nº 9.424/96 e regulamentou o Fundo de Manutenção e Desenvolvimento do Ensino Fundamental e de Valorização do Magistério (FUNDEF) e o Conselho Nacional de Educação (CNE) e atendeu a uma determinação do MEC para que fossem formuladas as diretrizes dos planos de carreira do magistério público, através da Resolução CNE/CEB nº 03/97. O artigo 62 (LDB, 1996), sobre a proposta de elevação da formação docente em nível superior, indica:

> A formação de docentes para atuar na educação básica far-se-á em nível superior, em curso de licenciatura plena, admitida, como

> formação mínima para o exercício do magistério na educação infantil e nos cinco primeiros anos do ensino fundamental, a oferecida em nível médio, na modalidade normal (BRASIL, LDB, 1996, p. 42).

Os cursos de licenciaturas são destinados à formação docente que anteriormente ocorria através das escolas normais. Gatti (2010) afirma que "as licenciaturas são cursos que pela legislação, têm por objetivo formar professores para a educação básica: educação infantil (creche e pré-escola); ensino fundamental; ensino médio; ensino profissionalizante; educação de jovens e adultos; educação especial".

Saviani (2005) ao realizar uma análise do artigo 62 da LDB, faz uma crítica, apontando que o artigo fixou a regra de que a formação docente para atuação em educação básica deveria ser feita em nível superior, entretanto, no mesmo artigo contém uma exceção, ao admitir como formação mínima o nível médio. As transformações sociais influenciam diretamente na formação e, na prática docente, cada contexto histórico demarca uma mudança significativa no cenário educacional, portanto, exige uma formação docente capaz de se adequar aos novos contextos e suprir as demandas exigidas.

Os debates e discussões que se originaram em torno da educação são importantes, pois desta forma é possível compreender as especificidades que influenciam diretamente na decisão de escolha profissional. O atual cenário educacional, oriundo das modificações desde 1930, até a atualidade, demonstram as diversas mudanças que foram ocorrendo, entretanto, no que se relaciona à docência, as discussões estão pautadas nas condições de atuação do professor, consequentemente, desmotivando os jovens a escolherem o magistério como futura profissão. Como aponta Pereira (1999):

> Sabe-se que o desestímulo dos jovens à escolha do magistério como profissão futura e a desmotivação dos professores em exercício para buscar aprimoramento profissional são consequência, sobretudo, das más condições de trabalho, dos salários pouco atraentes, da jornada de trabalho excessiva e da inexistência de planos de carreira (PEREIRA, 1999, p. 111).

A formação docente requer uma relação entre a teoria e as práticas pedagógicas, considerando a escola como um ambiente de aprendizagem e de oportunidade para o desenvolvimento profissional. Nóvoa (2007) ressalta que a formação do professor é excessivamente teórica, possuindo um déficit de práticas e de reflexão sobre as mesmas. Ser professor pauta-se na concepção da integração profissional no ambiente escolar e ainda:

> Ser professor é compreender os sentidos da instituição escolar, integrar-se numa profissão, aprender com os colegas mais experientes. É na escola e no diálogo com os outros professores que se aprende a profissão. O registro das práticas, a reflexão sobre o trabalho e o exercício da avaliação são elementos centrais para o aperfeiçoamento e a inovação. São estas rotinas que fazem avançar a profissão (NÓVOA, 2007, p.3).

Ser docente é interagir com a comunidade escolar, sendo possível refletir e aperfeiçoar a sua prática pedagógica, bem como realizar uma troca de experiências com os demais profissionais. Nóvoa (1999) aponta sobre a necessidade das rotinas de funcionamento e de práticas pedagógicas estejam ligadas a corresponsabilização e a partilha entre os colegas e aborda que durante muito tempo procurou-se por características para definir o que seria o "bom professor". Libâneo (1994), ao discorrer sobre a função do professor afirma:

> A tarefa principal do professor é garantir a unidade didática entre ensino e aprendizagem, por meio do processo de ensino. Ensino e aprendizagem são duas facetas de um mesmo processo. O professor planeja, dirige e controla o processo de ensino, tendo em vista estimular e suscitar a atividade própria dos alunos para a aprendizagem (LIBÂNEO, 1994, p. 86).

Assim, o processo de ensino e aprendizagem, compõem o sistema educativo e o professor dentro desse processo possui um papel importante ao ter como foco o estímulo à aprendizagem dos alunos. O docente proporciona a construção de conhecimentos, por meio do estímulo a curiosidades e descobertas, sendo assim a construção curricular deve estar pautada no diálogo contínuo com o cotidiano do discente.

Contudo, os modelos de formação docente no Brasil ainda carecem de iniciativas que introduzam os graduandos no ambiente escolar, sobretudo, na atuação em sala de aula, algo tão importante nos cursos de licenciaturas, como afirma Ambrosetti *et al.* (2013, p. 153): "Um aspecto problemático nos modelos de formação docente no Brasil é o distanciamento entre as instituições formadoras e as escolas de educação básica, contexto de atuação dos futuros professores."

Os graduandos são inseridos nas escolas de educação básica por meio do estágio supervisionado, que faz parte do currículo acadêmico e que deve ser cumprido nos semestres finais, disposto na lei do estágio, nº11.788/2008 (BRASIL, 2008). Em seu artigo 1º aponta que o estágio é um ato educativo que visa a preparação para o trabalho

produtivo, fazendo parte do projeto pedagógico do curso, visando o aprendizado de competências e o desenvolvimento do educando para a vida cidadã e para o trabalho.

Scalabrin e Molinari (2013) afirmam que o estágio se configura como uma possibilidade para o estabelecimento da relação entre a teoria e a prática e de uma oportunidade para conhecer a realidade profissional e, desta forma, compreender o que se tem estudado e, sobretudo, correlacionar com o cotidiano.

Contudo, trata-se de uma inserção tardia e por serem cursos de licenciatura, o quanto antes os discentes forem imersos em seu futuro ambiente profissional, mais cedo terão oportunidades de desenvolver atividades relativas às práticas docentes. Diante desse contexto, surgem políticas públicas voltadas para a formação inicial de professores, por meio de programas e ações entre os governos, federal, estadual e municipal.

A resolução de número 02/2015 do Conselho Nacional de Educação (CNE) dispõe sobre as diretrizes curriculares nacionais para a formação inicial e continuada dos professores, em que propõe que essa formação seja de forma colaborativa, orientando da seguinte maneira:

> § 3º A formação docente inicial e continuada para a educação básica constitui processo dinâmico e complexo, direcionado à melhoria permanente da qualidade social da educação e à valorização profissional, devendo ser assumida em regime de colaboração pelos entes federados nos respectivos sistemas de ensino e desenvolvida pelas instituições de educação credenciadas (BRASIL, 2015, p.3).

Segundo o Relatório de gestão da CAPES (2018), no ano de 2018 foram lançados editais para o Programa Residência Pedagógica e para o Programa Institucional de Bolsas de Iniciação à Docência (PIBID), para o Plano Nacional de Formação dos Professores da Educação Básica (PARFOR) e para o Sistema Universidade Aberta do Brasil (UAB). De acordo com o relatório de gestão, programas como o PIBID, fazem parte da política nacional de formação de professores, cujo o objetivo é alcançar as metas 15 e 16 do Plano Nacional de Educação (PNE), sendo elas:

> META 15: garantir, em regime de colaboração entre a União, os Estados, o Distrito Federal e os Municípios, no prazo de 1 (um) ano de vigência deste PNE, política nacional de formação dos profissionais da educação de que tratam os incisos I, II e III do caput do art. 61 da Lei n 9.394, de 20 de dezembro de 1996, assegurado que todos os professores e as professoras da educação básica possuam formação específica de nível superior, obtida em curso de licenciatura na área de conhecimento em que atuam (BRASIL, 2014, p. única).

São traçadas estratégias para o cumprimento de cada meta do PNE, dentre elas destaca-se a estratégia 15.3 que tem por finalidade “ampliar programa permanente de iniciação à docência a estudantes matriculados em cursos de licenciatura, de modo a aprimorar a formação de profissionais para atuar no magistério da educação básica” (BRASIL, 2014, p. única). Segundo o PNE, a meta 16 propõe:

> META 16: formar, em nível de pós-graduação, 50% (cinquenta por cento) dos professores da educação básica, até o último ano de vigência deste PNE, e garantir a todos (as) os (as) profissionais da educação básica formação continuada em sua área de atuação, considerando as necessidades, demandas e contextualizações dos sistemas de ensino (BRASIL, 2014, p. única).

Ao analisar a meta 16, percebe-se que é necessário haver um esforço coletivo para o seu cumprimento por meio da participação e da integração de todos dentro desse processo formativo. Dentre as estratégias que são delineadas para o cumprimento dessa meta, destaca-se a estratégia 16.1 que tem por objetivo:

> Realizar, em regime de colaboração, o planejamento estratégico para dimensionamento da demanda por formação continuada e fomentar a respectiva oferta por parte das instituições públicas de educação superior, de forma orgânica e articulada às políticas de formação dos Estados, do Distrito Federal e dos Municípios (BRASIL, 2014, p. única).

De acordo com a CAPES (2018), tanto o PIBID quanto a Residência Pedagógica (RP) fomentam a formação prática dos graduandos das licenciaturas. O PIBID ressalta a prática enquanto componente curricular e o desenvolvimento de atividades teórico-práticas e o programa Residência Pedagógica visa o aperfeiçoamento do estágio supervisionado dos cursos de licenciatura. A residência pedagógica destina-se aos alunos que tenham cumprido 50% do curso de licenciatura ou que estejam cursando a partir do 5º semestre. Ambos os programas têm o propósito de contribuir para a formação dos graduandos, por meio da ampliação dos espaços formadores. Segundo o Edital nº 145/2020 da UESB, o Programa Institucional de Bolsa de Residência Pedagógica – RP/UESB, promovido com apoio da Capes apresenta como objetivos:

> I. incentivar a formação de docentes em nível superior para a educação básica, conduzindo o licenciando a exercitar de forma ativa a relação entre teoria e prática profissional docente; II. promover a adequação dos currículos e propostas pedagógicas dos cursos de licenciatura às orientações da Base Nacional Comum Curricular (BNCC); III. fortalecer

> e ampliar a relação entre as Instituições de Ensino Superior (IES) e as escolas públicas de educação básica para a formação inicial de professores da educação básica; IV. fortalecer o papel das redes de ensino na formação de futuros professores (UESB, 2020, p.1).

O Programa de Residência Pedagógica promove a inserção do licenciando na escola a partir da segunda metade do curso e tem como objetivo realizar o aperfeiçoamento da formação prática e dentre as suas atividades ocorre a intervenção pedagógica acompanhada por um docente da escola.

O Programa Institucional de Bolsas de Iniciação à Docência (PIBID) proporciona uma aproximação entre a teoria e a prática, pois insere o graduando no ambiente escolar e efetiva o contato dele, proporcionando um conhecimento acerca da docência e das práticas escolares, aspecto bastante significativo no processo de formação docente. O Edital nº 2/2020 da CAPES apresentou os objetivos do Programa e dentre eles destacaram-se o incentivo à formação docente, a contribuição para a valorização do magistério, e da escola pública, bem como a inserção dos licenciandos no cotidiano das escolas de educação básica parceiras, proporcionando a articulação entre a teoria e a prática por meio da aproximação entre a escola e universidade.

Uma das características do Programa é a coletividade no desenvolvimento das atividades e a contribuição para a reflexão sobre as próprias experiências profissionais, interagindo com os demais bolsistas, o que possibilita apoio mútuo (LIBANÊO; OLIVEIRA; TOSCHI, 2012). As reflexões acerca do PIBID e da RP revelam a dinâmica dos Programas, que enfatizam a troca de saberes entre docentes das escolas de educação básica e os graduandos das licenciaturas, em um processo colaborativo para a formação de futuros professores.

A reflexão acerca da docência, advém da construção da trajetória do professor por meio das suas experiências em sala de aula e com os alunos da escola onde ele leciona, gerando desta forma um processo construído com base na atuação, desse modo, surgindo a necessidade de refletir sobre as suas práticas. A discussão que remete ao professor reflexivo traz à tona a teoria de Donald Schon (1992) que em sua obra aborda algumas situações que ocorrem na escola. Para o autor, o docente precisa estar atento, ter curiosidade em ouvir o aluno e familiarizar-se com os diferentes tipos de saber. Schon (1992) denomina essas atitudes de reflexão na ação, em que o professor se esforça para entender o processo de conhecimento do aluno, contribuindo para que este articule o seu conhecimento com o saber escolar. Assim, ele afirma que “um professor reflexivo tem a

tarefa de encorajar e reconhecer e mesmo de dar valor à confusão dos seus alunos" (SCHON, 1992, p. 85).

Zeichner (1993) aponta que a ação reflexiva é um processo que envolve além de uma busca de soluções lógicas e racionais para os problemas, contém paixão e emoção, e não deve ser considerado apenas como um conjunto de técnicas que são empacotadas e ensinadas aos professores. No PIBID, tanto o bolsista quanto o professor supervisor, ao problematizarem o trabalho docente, refletem sobre a sua atuação, ao compartilharem as atividades durante as reuniões na universidade. Assim como afirma Campelo e Cruz (2016):

> Percebemos que nesse processo contínuo de planejar-executar-avaliar, tanto os pibidianos quanto as supervisoras refletem e problematizam sobre o trabalho docente ao compartilharem "seu" ensino com os outros, tornando público e coletivo processos que normalmente se mantêm ocultos atrás da porta da sala de aula (CAMPELO, CRUZ, 2016, p.103).

Essa integração escolar é uma característica do Programa, pois a partir do momento em que o bolsista começa a participar das atividades na escola, ele passa a ter um contato efetivo com o corpo docente e outros funcionários. Dessa maneira "a troca de experiências e a partilha de saberes consolidam espaços de formação mútua, nos quais cada professor é chamado a desempenhar, simultaneamente, o papel de formador e de formando" (NÓVOA, 1992, p. 14).

O professor supervisor, sujeito desta pesquisa, proporciona ao bolsista, diversas possibilidades de práticas no processo ensino e aprendizagem, auxiliando-o desde noções básicas, de como se portar na sala de aula, até como planejar a aula, elaborar instrumentos de avaliação e materiais didáticos. Assim como aponta Cavalli e Ferraz (2016, p. 160), "[...] o PIBID pode proporcionar aos professores supervisores uma formação continuada, com novas ideias, metodologias e ampliação de conhecimento [...]" contribuindo de forma significativa para a ampliação do conhecimento científico.

Os professores e alunos se viram diante de um novo contexto, pois atualmente o mundo enfrenta uma pandemia[7] causada pelo coronavírus (*SARS-CoV-2*). Com o intuito de minimizar a transmissão do vírus, as escolas e os espaços públicos foram fechados, exigindo-se o isolamento social. Os alunos das licenciaturas e das escolas de educação

---

[7] "A pandemia do coronavírus 2 relacionado à síndrome respiratória aguda grave (SARS-CoV-2), causador da doença do coronavírus 2019 (COVID-19), que emergiu no final de 2019 em Wuhan, Província de Hubei, China, rapidamente se disseminou por todos os continentes, aumentando exponencialmente o número de infectados e ocasionando milhares de mortes no mundo." (ISER, *et al.* 2020, p.2)

básica começaram a assistir as aulas por computadores, *tablets*, *notebooks* e celulares. Entretanto, nem todos possuem a mesma possibilidade de acesso e, com isso, foram acentuadas desigualdades sociais existentes.

Diante desse contexto, o professor enfrenta situações inéditas e exige um preparo emergencial frente à essas mudanças. Esse período pandêmico impactou a formação docente, pois os licenciandos estão estudando e realizando os estágios de forma remota. A necessidade de utilização das tecnologias digitais requer adaptação, conhecimento e domínio. De acordo com Ferreira *et al.* (2020) o ensino remoto emergencial implicou em:

> [...] transposição de encontros, saberes e trocas educativas que aconteciam em espaços físicos para ambientes "desterritorializados". Além disso, essa estratégia configura-se como emergencial por ter sido uma alternativa adotada de um dia para o outro, para a continuidade do calendário letivo das instituições de ensino no ano de 2020 (FERREIRA *et al.* 2020, p. 3).

Desta forma, ocorreram transformações significativas no processo de ensino aprendizagem, mas Castells (1999, p. 82) ressaltava que a "criação e o desenvolvimento da internet nas três últimas décadas do século XX foi consequência de uma fusão singular de estratégia militar, grande cooperação científica, iniciativa tecnológica e inovação contracultural." O autor aponta que a internet surgiu no trabalho de uma das mais inovadoras instituições de pesquisa do mundo, a Agência de Projetos de Pesquisa Avançada (ARPA) do Departamento de Defesa dos EUA.

Ao abordar sobre essa mudança brusca, Ferreira et *al.* (2020) define como sendo uma transformação à velocidade da luz. Os autores utilizam esse termo com o intuito de parafrasear a rapidez com que as instituições tiveram que adequar as suas práticas pedagógicas para a atuação *online*, incorporando as tecnologias digitais ao ensino remoto. Lucena (2016) aponta:

> Estas tecnologias potencializaram novas formas de comunicação, de aprendizagem, de disseminação de conteúdos e de culturas digitais. A primeira década do século XXI é marcada por outra transformação tecnológica causada pela frequente utilização das tecnologias móveis conectadas em redes. Os tablets, notebooks, smartphones e outros dispositivos móveis têm possibilitado uma comunicação desprendida de lugares fixos e que utiliza diferentes linguagens e novos processos sociotécnicos próprios deste novo ambiente informacional e da cultura da mobilidade. Esta comunicação móvel materializa o sentido da expressão "tudo ao mesmo tempo agora o tempo todo" (LUCENA, 2016, p.279).

A utilização das tecnologias digitais, atualmente está presente no cotidiano da maioria da população, especialmente por proporcionar um encurtamento de distâncias, troca de mensagens, atividade de lazer, diversão e como forma de trabalho. De acordo com Castells (1999, p. 82) "[...] A tecnologia digital permitiu o empacotamento de todos os tipos de mensagens, inclusive o som, imagens e dados, criou-se uma rede que era capaz de comunicar seus nós sem usar centros de controles.". Nesse sentido, a utilização da tecnologia no ensino pode ser compreendida como uma alternativa metodológica no processo de ensino e aprendizagem, resultando em diferentes práticas escolares.

2.2 Ensino de Geografia e Práticas Escolares

Moraes (2005) afirma que o rótulo de "Geografia" pode ser considerado bastante antigo, pois remonta à antiguidade clássica, estando ligada ao pensamento grego. As perspectivas geográficas foram sendo demarcadas primeiramente com Tales e Anaximandro, que abordavam acerca do espaço e de discussões sobre a forma da terra, atualmente esses assuntos são denominados de Geodésia. Outra perspectiva está relacionada com a preocupação de Heródoto com a descrição dos lugares, numa abordagem tida como regional.

Essas discussões eram geográficas, entretanto, não eram consideradas como tais, como, por exemplo, a relação sociedade e meio, presente em Hipócrates. Ainda segundo Moraes (2005), nas obras de um único autor, continham discussões consideradas da Geografia, porém, não existia uma conexão entre os assuntos abordados, tais como Aristóteles que ao discutir acerca da concepção de lugar na sua física, não faz articulação entre o homem e o meio, assim, pode-se dizer que o conhecimento geográfico se encontrava disperso. Aquilo que era entendido como Geografia, não era apresentado como tal e as matérias que eram designadas como sendo da Geografia, apresentavam um conteúdo bastante diversificado. Esse quadro permanece inalterado até o final do século XVIII.

Pontuschka (2009) aponta que a produção científica da Geografia se caracteriza por um acúmulo de conhecimentos geográficos nos últimos 3 mil anos, sendo de origem científica ou empírica e que foram desenvolvidos desde as primeiras cartas e descrições produzidas na China. O conhecimento geográfico foi ampliado por meio das descobertas marítimas. Entretanto, a Geografia encontrava problemas para constituir-se como ciência:

> A Geografia no fim do século XVIII, reuniu condições para constituir-se em ciência, mas ainda se defrontava com dois problemas: o primeiro dizia respeito à sua ligação com a História, da qual era servidora, ou seja, cumprindo o papel de apenas fundamentar aspectos e fatos históricos; o segundo problema referia-se às relações entre a natureza e o homem (PONTUSCHKA, 2009, p. 40).

De acordo com Moraes (2005), a sistematização da Geografia, vai ocorrer a partir do século XIX com Humboldt e Ritter, a Geografia surgindo no cenário do que atualmente chamamos de Alemanha, o país ainda não existia como tal, pois não tinha se constituído como Estado nacional, sendo um aglomerado de feudos (reinos, principados e ducados). A Geografia surge num contexto em que a questão do espaço era primordial.

Humboldt possuía uma formação naturalista, ele realizava muitas viagens e a sua proposta de Geografia está relacionada com a sua justificativa e explicitação dos seus procedimentos de análise, ele entendia a Geografia como sendo uma síntese de todos os conhecimentos que são relativos à terra. Desta forma cabendo ao estudo geográfico o reconhecimento da unidade perante a grande variedade dos fenômenos, para Humboldt era necessário o descobrimento por meio do livre exercício do pensamento, realizando combinações das observações.

Por sua vez, Ritter possuía uma formação totalmente distinta à de Humboldt, formado em Filosofia e História, definiu o conceito de sistema natural, ou seja, segundo ele seria uma área delimitada atribuída de uma individualidade, e assim ficando a cargo da Geografia estudar estes arranjos individuais e realizar a comparação, sendo assim uma Geografia que estuda os lugares. No contexto brasileiro, segundo Cavalcanti L (2010) “As “Geografias brasileiras”, acadêmica e escolar, institucionalizaram-se no início do século XX e têm histórias paralelas, que se encontram e se influenciam mutuamente, guardando, mesmo assim, suas identidades, suas especificidades”.

Lacoste (1988) afirma que “todo mundo acredita que a Geografia não passa de uma disciplina escolar e universitária, cuja função seria a de fornecer elementos de uma descrição do mundo, numa certa concepção "desinteressada" da cultura dita geral.” (LACOSTE,1988, p. 9). O autor afirma:

> [...] a Geografia serve, em princípio, para fazer a guerra. Para toda ciência, para todo saber deve ser colocada a questão das premissas epistemológicas; o processo científico está ligado à uma história e deve ser encarado, de um lado, nas suas relações com as ideologias, de outro, como prática ou como poder (LACOSTE, 1988, p. 9).

Lacoste afirma que a Geografia é concebida como um saber estratégico, que se relaciona a um conjunto de práticas políticas e militares e requer um conjunto articulado de informações e essas práticas estratégicas tornam a Geografia necessária.

Cavalcanti A e Viadana (2010) apontam que os conhecimentos geográficos na antiguidade estavam relacionados com a concepção sobre o mundo em que viviam e ao grau de desenvolvimento social. Esses conhecimentos estavam misturados, difusos e, sobretudo, subordinados aos outros campos dos conhecimentos. De acordo com os autores, a fundamentação histórica da Geografia, reporta-se à Grécia antiga, sendo considerada a primeira cultura conhecida a explorar agilmente a Geografia como ciência filosófica. Sobre os primeiros povos a serem considerados geógrafos, Moraes (2005) aponta:

> Os filósofos gregos da Escola Jônica podem ser considerados os primeiros geógrafos, em sentido figurado, pelo pioneirismo na concepção de um conhecimento metodológico, ao explicarem as diferenciações do mundo até então conhecido, da influência do clima, dos mares e dos rios na superfície terrestre, além do conhecimento do universo (MORAES, 2005, p. 19).

Durante muito tempo discutiu-se sobre o objeto da ciência geográfica. Moraes (2005) afirma que alguns autores atribuem ao estudo da superfície terrestre, em função do significado etimológico do termo Geografia. Cavalcanti A e Viadana (2010) afirma que a história do pensamento geográfico tem a sua origem na Grécia antiga, sendo considerada a primeira cultura a explorar a Geografia. Exploradores realizavam viagens pelo mundo e o interesse pelos conhecimentos Geográficos aumentava pela Europa, pois na medida que se descobriam novas terras, também se incluía técnicas inovadoras para o auxílio na exploração. No contexto da idade média, os conhecimentos adquiridos pelos gregos foram aprofundados e no período da Renascença entre os séculos XVI e XVII, as viagens exploratórias reavivaram o desejo de informações que fossem mais detalhadas. Após a sistematização da Geografia enquanto ciência no século XIX, surgiram as correntes geográficas.

A Geografia Tradicional, de acordo com Cavalcanti A e Viadana (2010), era estruturada e organizada em função das obras de Ritter e Humboldt e influenciando significativamente no desenvolvimento da Geografia. A Geografia, também denominada positivista, tinha como objetivo realizar a análise de uma parcela do espaço concreto, na

pesquisa das relações e combinações existentes na totalidade de diversos elementos, uma visão considerada como naturalista, pois considera as unidades naturais como sendo o ponto de partida da identificação geográfica. Ao analisar as relações da sociedade com a natureza, não se leva em consideração as relações sociais entre os seres humanos, desta forma, relatando apenas as observações em campo, uma visão contemplativa da realidade, consequentemente ocasionando na separação entre a realidade observada (objeto) e o pesquisador (sujeito), crendo na neutralidade científica.

A Geografia quantitativa ou teorética busca redefinir a Geografia enquanto ciência incorporando a matemática (estatística) como uma maneira de provar hipóteses. As temáticas geográficas trabalhadas sob essa concepção, compreende o espaço geográfico como sendo abstrato, fazendo-se necessário o emprego das técnicas matemáticas e estatísticas por meio da utilização de modelos computacionais.

A Geografia crítica teve início, em meados de 1960, com análises e discussões das obras de Marx e Engels, nas universidades norte-americanas e visava romper com a neutralidade no estudo geográfico, ao propor a criticidade perante a conjuntura social, política e econômica, sugerindo a análise crítica dos problemas existentes nas relações de poder, ao defender a redução das disparidades econômicas e sociais, o conceito de espaço geográfico nessa concepção é abordado como objeto social, resultante da produção da sociedade, sendo a parte da dinâmica da reprodução do capitalismo, nessa concepção a Geografia é concebida como uma ciência social, o espaço Geográfico é produzido pelo o homem no tempo histórico.

Por fim, a Geografia humanista, embasada na filosofia idealista do sujeito e relacionada à filosofia dos sentidos (fenomenologia e existencialismo). A fenomenologia apoia-se nos princípios e origens do significado e da experiência. Nessa abordagem, a paisagem é a categoria principal e como fonte da subjetividade e das relações afetivas e busca estimular os aspectos psicológicos das atividades humanas e interpretar os modos de pensar, agir e de sentir dos indivíduos.

Moraes (2005) enfatiza que frente a estas questões, existe a pergunta, “ O que é a Geografia?” e esse questionamento adquire uma nova conotação, escapando do plano da abstração, quando é aceito que existem tantas Geografias na mesma medida que existem os diversos métodos de interpretação e a Geografia é considerada apenas um rótulo que se refere a um temário geral e que só se substantiva por meio das propostas que são orientadas por métodos, que se expressam por meio dos posicionamento sociais, desta

forma, ainda segundo o autor, a Geografia irá depender da postura política e do engajamento social de quem faz a Geografia, consequentemente existirá tantas Geografias, quantos forem os posicionamentos sociais existentes.

A trajetória da constituição de uma ciência traz à tona problemas que fazem parte deste processo. A história das licenciaturas em especial sobre o curso de Geografia, enfatiza diversos fatores, dentre eles os sociais, políticos e econômicos, que influenciam nas transformações que ocorrem. Segundo Fiori (2012), a Geografia brasileira passou por mudanças ao longo do tempo histórico, que não podem ser dissociadas da política e das escolhas que são feitas mediadas por questões ideológicas, assim, deve-se levar em consideração como os fenômenos que são relacionados ao ensino superior se expressam nesse espaço geográfico.

A Geografia enquanto ciência social busca estudar e compreender o espaço construído e transformado pelo homem e como componente curricular formativo, prepara o aluno para exercer a sua cidadania, abordando questões sociais. Como aponta Cavalcanti, L:

> [...] a Geografia, entendida como uma ciência social, que estuda o espaço construído pelo homem, a partir das relações que estes mantêm entre si e com a natureza, quer dizer, as questões da sociedade, com uma "visão espacial", são por excelência uma disciplina formativa, capaz de instrumentalizar o aluno para que exerça de fato a sua cidadania (CAVALCANTI, 2017, p. 8).

O estudo da Geografia proporciona uma compreensão de relações sociais existentes e Callai ao abordar sobre o espaço, aponta:

> O espaço não é neutro, e a noção de espaço que a criança desenvolve não é um processo natural e aleatório. A noção de espaço é construída socialmente e a criança vai ampliando e complexificando o seu espaço vivido concretamente. A capacidade de percepção e a possibilidade de sua representação é um desafio que motiva a criança a desencadear a procura, a aprender a ser curiosa, para entender o que acontece ao seu redor, e não ser simplesmente espectadora da vida (CALLAI, 2005, p. 233).

A compreensão espacial não demonstra sendo algo sem sentido, dentro de uma neutralidade, pelo contrário, compreender o espaço, é entendê-lo na totalidade, e que este não está dissociado das relações sociais, ou seja, requer que o aluno seja instigado a pensar criticamente, buscando entender em qual espaço ele se encontra e quais são as relações que o cercam, assim ele será capaz de ampliar a sua visão do seu espaço vivido.

Callai (2005) enfatiza sobre a necessidade da leitura de mundo, pois é um aspecto fundamental para a vida em sociedade e consequentemente exercer a nossa cidadania. A autora aponta que essa leitura de mundo ocorre por meio da compreensão do espaço, para além de uma análise cartográfica.

Cavalcanti (2010) aponta que a ciência geográfica se dedica a compreender a espacialidade dos fenômenos que ocorrem, e o espaço geográfico é eleito como a categoria basilar de análise, além de outras categorias de análise consideradas importantes, como, lugar, paisagem e território. Kaercher (2002) enfatiza que talvez a principal tarefa de um professor de Geografia, não seja a de ensinar esta ciência, mas sim realçar um compromisso que deva ultrapassá-la, por meio do fortalecimento dos valores democráticos e éticos.

Para González (2000), a Geografia permite a abordagem da relação sociedade e natureza sob diferentes perspectivas ideológicas e o ensino da Geografia proporciona essa reflexão e desperta no aluno a consciência cidadã. Segundo Cavalcanti, L (2010, p. 1) "[...] os professores de Geografia estão, frequentemente, preocupados em encontrar caminhos para propiciar o interesse coletivo dos alunos, aproximando os temas da espacialidade local e global dos temas da espacialidade vivida no cotidiano."

Por meio da análise crítica das práticas docentes, pode-se compreender que por detrás do cenário educacional, existem influências e condicionantes sociais, políticos e econômicos, que vão influenciar diretamente na sua atuação, bem como no papel da escola, no processo de ensino/aprendizagem e nas relações entre professor e aluno. Callai (2005) aponta ser necessário ter uma clareza teórico-metodológica, para que assim, o professor possa contextualizar os seus saberes e os dos seus alunos.

O docente ao refletir sobre a aprendizagem do aluno, consequentemente modificará a forma da transmissão desse conhecimento, desta forma, Brait *et al.* (2018) aponta que a simplificação do conhecimento científico, sem a alteração do seu conteúdo essencial ocasionará a aproximação do aluno. Sobre os conteúdos de Geografia que são trabalhados em sala de aula, Callai (2001) afirma:

> O conteúdo trabalhado nas aulas de Geografia é aquele ligado à forma como o professor reconhece esta ciência, portanto não é algo inventado aleatoriamente, mas sim um conhecimento do mundo a partir dos processos de construção e apropriação dos territórios diversos (CALLAI, 2001, p. 143).

Brait *et al.* (2018) afirma que o professor possui o papel de intermediar os conteúdos da aprendizagem com a atividade construtiva realizada para a assimilação dos mesmos. Segundo Tunes, Tacca e Júnior (2005) dentro do convívio social, a experiência interpessoal proporciona a elaboração e reelaboração de sentidos que irão organizar e integrar a atividade psíquica dos participantes dessa relação. O professor enfrenta desafios em sua carreira e de acordo com Nunes e Greco:

> Os desafios dos profissionais da educação são constantes e complexos. Diante das transformações espaciais e das mudanças que ocorrem no planeta novas exigências no processo educativo são impostas. A informação movimenta as relações globais, porém não podemos considerar que estes dados sejam sinônimos de conhecimento (NUNES e GRECO, 2015, p. 74).

Assim, a prática docente se configura como uma tarefa difícil, pois atua na construção dos saberes, especialmente na área da Geografia, por abarcar diversas práticas em múltiplos cenários, sendo eles, econômicos, ambientais e políticos. De acordo com Castellar (1999, p. 51), “A prática educativa remete, frequentemente, ao processo ensino aprendizagem, que se reporta, sobretudo, à ação didática.” E o professor precisa atuar de maneira de se apropriar da sua experiência e do conhecimento que se tem, para que desta forma se invista no seu desenvolvimento profissional, atuando no desenvolvimento curricular e deixando de ser apenas um mero consumidor (CASTELLAR, 1999).

A oportunidade de vivenciar o ambiente escolar existe nos cursos de licenciatura, por meio dos estágios supervisionados que proporciona ao licenciando conhecer o espaço escolar, considerado complexo e fértil em possibilidades no desenvolvimento das aprendizagens: seu funcionamento, suas dinâmicas e especificidades da sala de aula. Com base em Pereira e Brito (2017), o estágio é a fase do curso, que proporciona ao graduando colocar em prática os assuntos teóricos que foram apreendidos durante a graduação. E ainda:

> Assim, compreendo que os estudantes dos cursos de licenciatura se deparam nos períodos de estágio com muitos desafios relacionados a sua profissão de professor, porque é nessa fase que eles enfrentam os conflitos entre a sua maneira de ver a escola e a realidade prática do contexto escolar, e é nesse processo que os futuros docentes vai constituindo a sua formação e a sua identidade na profissão (PEREIRA; BRITO, 2017, p. 6).

A lei nº 11.788/2008 (BRASIL, 2008) aponta em seu artigo 1º que o estágio é um ato educativo escolar supervisionado, desenvolvido no ambiente de trabalho, que visa à preparação para o trabalho produtivo do estudante. Nesse sentido:

> § 1º O estágio faz parte do projeto pedagógico do curso, além de integrar o itinerário formativo do educando. § 2º O estágio visa ao aprendizado de competências próprias da atividade profissional e à contextualização curricular, objetivando o desenvolvimento do educando para a vida cidadã e para o trabalho (BRASIL, 2009, p. 1).

O estágio supervisionado possibilita a articulação entre a teoria e a prática e proporciona o desenvolvimento profissional, por meio da experiência nas escolas de educação básica. Com base em Scalabrin e Molinari (2013), o estágio se configura como sendo a realização da prática em sala de aula e proporciona a oportunidade do graduando conhecer a realidade da profissão que optou para desempenhar.

Segundo o Projeto de reorientação curricular do curso de licenciatura em Geografia (2010) da UESB, a formação do licenciando tem por objetivos:

> Contribuir para a compreensão do processo educativo escolar em suas múltiplas inter-relações pedagógicas, históricas, sociais, econômicas, políticas e culturais; conjugando-o ao domínio dos fundamentos teóricos básicos da ciência geográfica e, concomitantemente, seu tratamento didático metodológico. Este objetivo evidencia a necessidade de: Compreender a natureza das relações e inter-relações sociais, econômicas, políticas e culturais na constituição da realidade sócio espacial. Compreender os fundamentos conceituais e as teorias que dão fundamento à ciência geográfica, e que sustentam as propostas metodológicas do processo educativo. Repensar a prática docente considerando os fundamentos epistemológicos tanto da Geografia quanto da pedagogia de modo a questionar as concepções que norteiam as práticas pedagógicas vigentes (UESB, 2010, p.35).

Portanto, o projeto curricular de Geografia aponta as contribuições que a licenciatura deve promover na trajetória formativa do graduando, que por sua vez se relacionam com a compreensão das relações existentes no espaço geográfico. Fomenta também uma formação crítica, por meio da reflexão acerca da prática docente, com o objetivo de questioná-las. O projeto também discorre acerca do estágio supervisionado:

> O estágio como uma dimensão da formação acadêmica caracteriza-se como um processo dinâmico, devendo assegurar qualidade de aprendizagem possibilitando, ao mesmo tempo, a iniciação à prática profissional e a reflexão sobre a atuação social do licenciando,

> permitindo-lhe construir e rever a sua práxis numa experiência significativa (UESB, 2010, p. 47).

Entretanto, essa fase se caracteriza por ser uma etapa de desafios e novidades a serem enfrentadas, assim exigindo do licenciando uma preparação frente a essas mudanças, desde a elaboração, planejamento até a regência das aulas, e que, muitas vezes geram insegurança e nervosismo, nesse primeiro contato com as escola e alunos.

Pimenta (2018) salienta que os cursos de formação contribuem pouco para a geração de uma nova identidade do profissional docente, ao desenvolverem um currículo formal por meio de conteúdos e atividades de estágio que são distantes da realidade escolar, consequentemente, não sendo capaz de captar as contradições existentes na prática social educativa. A autora aponta que a identidade profissional é construída por meio da significação social da profissão.

> [...] constrói-se também, pelo o significado que cada professor enquanto ator e autor, confere à atividade docente no seu cotidiano a partir de seus valores, de seu modo de situar-se no mundo, de sua história de vida, de suas representações, de seus saberes, de suas angústias e anseios, do sentido que tem em sua vida o ser professor (PIMENTA, 2018, p. 19).

A construção docente revela-se como um processo baseado numa reflexão da prática docente e da trajetória profissional, demarcada por histórias de vida, por experiências singulares e da construção de saberes.

Nas discussões sobre o PIBID, destaca-se o principal objetivo que pauta na permanente ligação entre a Universidade e a escola de educação básica, contribuindo assim para a relação entre teoria e prática, aspecto importante dentro dos cursos de licenciaturas, pois promove a inserção do licenciando no ambiente escolar, antes mesmo do estágio supervisionado, proporcionando experiências escolares, por meio dessas vivências.

3. PROGRAMA INSTITUCIONAL DE BOLSAS DE INICIAÇÃO À DOCÊNCIA (PIBID) E OS SUBPROJETOS DE GEOGRAFIA: APRESENTAÇÃO, CARACTERIZAÇÃO E PRINCIPAIS AÇÕES

As políticas públicas se caracterizam como sendo uma ação governamental, cujo o objetivo é garantir a efetivação dos direitos sociais e são resultantes das relações existentes na sociedade, permeada por conflitos entre os grupos sociais. Segundo Souza (2006), a política pública enquanto disciplina acadêmica e área de conhecimento nasce nos Estados Unidos da América, rompendo e ultrapassando etapas norteadas pela tradição europeia de pesquisas e estudos nessa área, que anteriormente eram mais concentradas na análise acerca do Estado e das suas instituições, do que na análise sobre a produção dos governos. Na Europa, a área de política pública surge como um desdobramento dos trabalhos que são baseados em teorias explicativas sobre o papel do Estado e do governo que é o produtor, por excelência, de políticas públicas.

De acordo com Souza (2006), diversos fatores contribuíram para a visibilidade da área de políticas públicas, tais como; 1) a adoção das políticas restritivas de gastos que dominou a agenda da maior parte dos países, especialmente dos países que estavam em desenvolvimento e por meio dessas políticas, tanto as econômicas como as sociais ganharam maior visibilidade; 2) as novas visões sobre o papel dos governos que substituíram as políticas Keynesianas do pós-guerra pelas políticas restritivas de gastos, desta forma, adotando orçamentos equilibrados entre receita e despesa e 3) a maior parte dos países em desenvolvimento especialmente os países da América Latina, não conseguiram formar coalizões políticas capazes de impulsionar o desenvolvimento econômico e de proporcionar a inclusão social de grande parte da sua população.

No contexto do Brasil, essas ações são resultantes de propostas das esferas federal, estadual e municipal e são concebidas como decisões e iniciativas que interferem diretamente na vida do cidadão. No que se refere às políticas educacionais, Gonzatti (2015) as considera como ações afirmativas, com o objetivo de contribuir para a formação de um cidadão conectado com o seu tempo e capaz de solucionar e gerir problemas. Entretanto, é necessário conquistar padrões considerados mínimos de qualidade na educação que é oferecida, visto os indicadores avaliativos que mostram baixos índices de aprendizagem. O contexto educacional brasileiro demonstra uma necessidade constante de atenção e investimentos a fim de elevar e garantir uma qualidade de ensino. Guidini

(2013) enfatiza que é necessário lançar um olhar sobre a contemporaneidade e a sua relação com a educação, realizar discussões sobre as políticas públicas educacionais e aprofundar-se nos elementos que são relacionados à formação docente.

O Programa Institucional de Bolsas de Iniciação à Docência (PIBID) é uma política pública de formação docente que proporciona a realização de mudanças nas concepções acerca do ensino, da aprendizagem, da formação docente e das práticas escolares, por meio do incentivo ao desenvolvimento de inovações que apontam para novas posturas da escola e da universidade.

Costa (2019, p.75) afirma que "O PIBID, na formação do discente da licenciatura, deve preocupar-se com a perspectiva de autonomia para o bolsista do Subprojeto de iniciação à docência. De acordo com o autor, o Programa não deve ser considerado como uma sobreposição ao estágio, mas deve proporcionar uma complementação à formação docente.

Nogueira e Fernandez (2019, p. 3) apontam que o Programa, dentre os seus objetivos, busca "[...] promover o entrelaçamento do ensino superior e da Educação Básica e almejar o protagonismo das escolas na formação dos futuros professores, de modo a tornar seus professores coformadores dos licenciandos." As autoras reforçam que o PIBID representa, para além de uma união entre a teoria e prática, um terceiro espaço de formação, no qual os professores supervisores contribuem para iniciação à docência dos bolsistas, principalmente por conduzirem e nortearem a atuação em sala de aula.

A análise crítica acerca de uma política pública tem o objetivo de compreendê-la e revelar o seu compromisso social. No caso do PIBID, percebe-se o compromisso com a formação docente e a valorização do magistério e se destaca por proporcionar uma formação docente baseada no contato escolar e na relação teoria e prática.

Segundo Nunes e Greco (2015), a avaliação do PIBID é feita pela a CAPES, por meio da apreciação de relatórios anuais, encontros nacionais de coordenadores, visitas técnicas, envio de formulários, participação em eventos promovidos pelas instituições. Além do PIBID existem outros Programas, fomentados pela CAPES, cujo objetivo é contribuir para a valorização docente (quadro 3).

Quadro 3- Programas do governo federal voltados para a valorização docente.

TIPO DE FORMAÇÃO	PROGRAMAS	PRINCIPAIS CARACTERÍSTICAS
	PARFOR	Em vigor desde 2009, com o objetivo de proporcionar

FORMAÇÃO INICIAL		cursos de formação inicial aos docentes das redes públicas, com base nas demandas dos planos estratégicos dos fóruns estaduais de apoio à formação docente.
	PIBID	Em vigor desde 2007, tem o objetivo de valorizar a formação docente, promovendo integração entre ensino superior e educação básica.
	PRODOCÊNCIA	A CAPES assumiu o programa em 2008. Tem como objetivo fomentar projetos pedagógicos inovadores e a integração entre ensino superior e educação básica.
FORMAÇÃO CONTINUADA E EXTENSÃO	Novos talentos	Edital lançado em 2010, com o objetivo de tornar o conhecimento científico acessível, incentivar produção de metodologias, estratégias e materiais didáticos.
	Cooperação internacional de formação de professores da Educação Básica	Tem o objetivo de promover capacitação de professores com duração de 8 semanas, com aulas de inglês básico e módulos que abordam sobre a aprendizagem centrada no discente.
	Formação associada às olimpíadas de Matemática e Química	Promovido pelo Instituto de Matemática Pura e Aplicada (IMPA) e pela Associação Brasileira de Química com o apoio da CAPES, envolve docentes e alunos medalhistas como monitores dos seus colegas.
	Rede nacional de educação e ciências	A rede nacional de Educação e Ciências tem como objetivo buscar novos caminhos para um ensino eficiente.
FORMAÇÃO EM PESQUISA	Observatório da educação	A CAPES em parceria com o INEP lançou o primeiro edital em 2006. Tem como objetivo contribuir para o fortalecimento e criação de Programas de pós graduação *Stricto Sensu*, além de promover a disseminação de conhecimentos educacionais
DIVULGAÇÃO CIENTÍFICA	Feiras de ciências Mostras e Olimpíadas científicas	As feiras de ciências e as mostras cientificas em parceria da CNPq com a CAPES, proporciona o envolvimento de alunos e professores na produção e compartilhamento do conhecimento. As olimpíadas científicas visam a promoção de debates com relevância social

Fonte: CAPES (2020). Organizado pela autora, 2021.

Os dados elencados foram organizados por meio da consulta de informações disponibilizadas pelo *site* da CAPES e pelo o relatório de Gestão DEB (2009 – 2014). Dentre os Programas de formação inicial, destacam-se o PIBID, o Plano Nacional de Formação de Professores da Educação Básica (PARFOR) e o Programa de Consolidação das Licenciaturas (PRODOCÊNCIA). Nunes e Greco (2015, p. 75), ao abordarem sobre a formação inicial e continuada, afirmam que estas têm "[...] um papel importante para

fornecer aos profissionais da educação as ferramentas intelectuais para responder a esses desafios tendo em vista a tríade: escola, professor e educando." Durante a trajetória docente ocorrem desafios inerentes a profissão e por meio da formação inicial e continuada, é possível estabelecer uma conexão entre os fundamentos da docência, são eles, a escola o docente e o aluno, cujo o objetivo principal baseia-se na busca da superação dos obstáculos que são encontrados durante o percurso.

O PARFOR é resultante de um conjunto de ações que se consolidaram por meio da colaboração entre as secretarias de educação dos Estados e Municípios e instituições de ensino superior, teve início no ano de 2009, com o objetivo de ofertar cursos de formação inicial emergencial aos professores da rede pública de educação básica, levando em consideração as demandas que são indicadas nos planos estratégicos elaborados pelos fóruns estaduais permanentes de apoio à formação docente (BRASIL[8], 2018).

O PRODOCÊNCIA proporciona apoio financeiro aos projetos institucionais que contribuem para a inovação dos cursos de formação docente, seu primeiro edital foi lançado no ano de 2006 pela Secretaria de Educação Superior, entretanto, a CAPES assumiu no ano de 2008 por meio do edital nº 02/2008. Dentre os objetivos elencados pelo MEC, destacam-se: fomentar projetos pedagógicos inovadores cientificamente, o estímulo aos projetos de cooperação entre unidades acadêmicas interdisciplinares e a integração entre a educação superior e a educação básica. Costa (2019) enfatiza que:

> A proposta dessas políticas federais era de melhoria da Educação Básica, como também de valorização da profissão docente, mas é importante investigar e analisar até que ponto essas políticas federais atendem a essas perspectivas e se o que propõem realmente acontece (COSTA, 2019, p. 72).

O objetivo das políticas públicas educacionais está relacionado com a valorização da profissão docente, entretanto, faz-se necessário compreender as relações e interesses contidos nessas políticas. Segundo Guidini (2013), o estabelecimento de um campo reflexivo sobre a formação de professores no Brasil, exige um olhar amplo acerca dos diversos espaços formativos. Os espaços acadêmicos que essa formação incide possuem em sua definição propósitos que são definidos e princípios desde da última Lei de Diretrizes e Bases da Educação Nacional e das reformulações que cabem aos cursos de licenciatura em vigor nos cursos universitários.

---

[8]http://portal.mec.gov.br/index.php?option=com_content&view=article&id=15944:programas-do-mec-voltados-a-formacao-de-professores

Nunes e Greco (2015) afirmam que o licenciando no PIBID começa a acompanhar a turma ao decorrer do ano letivo, possibilitando o contato do bolsista com a escola, sendo possível realizar intensas trocas de saberes, pois é um aspecto fundamental na formação inicial de professores, especialmente por proporcionar aos graduandos o acesso aos planejamentos das aulas e o compartilhamento das experiências com o objetivo de promover a construção de novas competências habilidades e principalmente um contato efetivo com o ambiente escolar.

Por meio da consulta de documentos oficiais do Programa, é possível compreender a dinâmica do PIBID. A portaria normativa nº 38, de 12 de dezembro de 2007 apresenta os objetivos do programa, que são:

> I - incentivar a formação de professores para a educação básica, especialmente para o ensino médio; II - valorizar o magistério, incentivando os estudantes que optam pela carreira docente; III - promover a melhoria da qualidade da educação básica; IV - promover a articulação integrada da educação superior do sistema federal com a educação básica do sistema público, em proveito de uma sólida formação docente inicial; V - elevar a qualidade das ações acadêmicas voltadas à formação inicial de professores nos cursos de licenciaturas das instituições federais de educação superior (BRASIL, 2007, p.1).

Os objetivos buscam proporcionar uma formação docente que seja sólida, por meio da articulação entre os espaços formadores e do desenvolvimento das atividades nas escolas, oportunizando ao aluno o exercício da prática docente. Pimenta (1999) enfatiza que nas práticas docentes contém elementos que são essenciais, como, por exemplo, a intencionalidade para buscar soluções, a problematização, a experimentação metodológica e o enfrentamento de situações de ensino consideradas complexas.

Com base nessas atividades, o bolsista tem a oportunidade de manter um contato direto com a escola e se familiarizar com o seu futuro ambiente profissional. Outro aspecto contribuinte para a formação docente é o desenvolvimento da leitura, escrita e oralidade, fundamentais para a trajetória acadêmica do licenciando. Ao participarem do Programa, os graduandos realizam oficinas, seminários e produzem artigos científicos.

De acordo com Soczek (2018), o contato do graduando com a escola proporciona um progresso na sua formação acadêmica, possibilitando uma criticidade em sua concepção docente, incentiva o reconhecimento da pesquisa no campo educacional que se desdobra nos aspectos relacionados à pedagogia instituída por meio da construção e reelaboração dos modelos de ensino e nas propostas pedagógicas.

Soczek (2018) enfatiza que a participação dos professores supervisores nas atividades do PIBID, favorece uma formação autorreflexiva aos bolsistas, pois as atividades desenvolvidas são baseadas em um compromisso que leva em consideração a visão do outro e o papel do supervisor ocorre por meio do estabelecimento de uma relação dialógica.

Sobre a aproximação entre as instituições de ensino superior e escolas, Soczek (2018), aborda sobre o enriquecimento das licenciaturas por meio da revisão curricular das ementas e das metodologias, especialmente ao levar em consideração os desafios que os bolsistas conduzem para as universidades, alguns bolsistas poderão se inserir num ambiente educacional enquanto professores e a perspectiva de um olhar atento às questões metodológicas, proporciona uma visibilidade e relevância nas pesquisas que são desenvolvidas nas universidades.

3.1 Breve apresentação do PIBID em nível nacional

O PIBID possui uma representatividade nacional decorrente da sua atuação e dinâmica que extrapola as paredes do ambiente acadêmico e contribui para a formação docente. No ano de 2007, foi lançado o Edital MEC/CAPES/FNDE sobre a seleção pública de propostas de projetos de iniciação à docência voltados ao Programa Institucional de Bolsas de Iniciação à Docência (PIBID). A título introdutório, o documento apresenta:

> A presente Chamada Pública operacionaliza o Programa de Institucional de Bolsa de Iniciação à Docência - PIBID, como ação conjunta do Ministério da Educação, por intermédio da Secretaria de Educação Superior - SESu, da Fundação Coordenação de Aperfeiçoamento de Pessoal de Nível Superior – CAPES, e do Fundo Nacional de Desenvolvimento da Educação - FNDE, com vistas a fomentar a iniciação à docência de estudantes das instituições federais de educação superior e preparar a formação de docentes em nível superior, em cursos de licenciatura presencial plena, para atuar na educação básica pública (BRASIL, 2007, p. 1).

De acordo com o edital MEC/CAPES/FNDE (2007), as instituições que poderiam apresentar propostas de projetos de iniciação à docência seriam as instituições federais de ensino superior e centros federais de educação tecnológica que possuíssem cursos de licenciatura com avaliação considerada satisfatória no Sistema Nacional de Avaliação da

Educação Superior (SINAES), na forma da Lei nº 10.861, de 14 de abril de 2004. Cada instituição deveria apresentar um projeto unificado, compreendendo as áreas do conhecimento a serem abrangidas. O Edital também abordou sobre os projetos voltados à formação de docentes para atuar nas seguintes áreas do conhecimento, ensino médio: licenciaturas em Física, Química, Matemática e Biologia e para os anos finais do ensino fundamental: Ciências e Matemática. Para participarem os estudantes deveriam atender os seguintes requisitos:

> a) ser brasileiro ou possuir visto permanente no País; b) estar regularmente matriculado em curso de licenciatura nas áreas abrangidas pelo PIBID; c) estar em dias com as obrigações eleitorais; d) estar apto a iniciar as atividades relativas ao projeto tão logo ele seja aprovado; e) dedicar-se, no período de vigência da bolsa, exclusivamente às atividades do PIBID, sem prejuízo de suas atividades discentes regulares; f) apresentar coeficiente de rendimento acadêmico compatível com os objetivos do PIBID; e g) apresentar carta de motivação justificando seu interesse em atuar futuramente na educação básica pública (BRASIL, 2007, p. 5).

Para que fosse possível participar do Programa, era imprescindível atender às exigências propostas no edital. O relatório do PIBID é definido como sendo um resumo executivo, com o objetivo de proporcionar uma visão sucinta do relatório de gestão dos anos de 2009 a 2013 da Diretoria de Formação de Professores da Educação Básica - DEB, órgão pertencente à CAPES (BRASIL, 2013). Neste relatório são apresentados dados referentes aos programas destinados à valorização docente. Sobre a formação inicial o relatório ressalta:

> É na formação inicial do professor que começa a qualidade da educação. A partir desse pensamento, a DEB fomenta três programas importantes. O primeiro, o Plano Nacional de Formação de Professores da Educação Básica – Parfor, destina-se a professores que já atuam na rede pública, porém, sem a formação superior exigida pela Lei de Diretrizes e Bases da Educação Nacional – LDB; o segundo, o Programa Institucional de Bolsa de Iniciação à Docência – Pibid, alcança alunos de licenciaturas – professores ainda em formação; e o terceiro, o Programa de Consolidação das Licenciaturas – Prodocência, busca promover a melhoria e a inovação nas licenciaturas, inclusive incentivando a atualização dos professores que formam professores (BRASIL, 2013, p. 6).

A formação inicial é uma etapa que exige atenção, sendo assim, três programas são fomentados pela a CAPES com o intuito de colaborar com a qualidade educacional,

que são eles o Parfor, o PIBID e o Prodocência. No relatório de gestão (2009-2013) são apresentados dados referentes aos princípios, participantes, financiamentos e resultados do PIBID. Sobre a distribuição das bolsas, verifica-se uma expansão em sua distribuição (Tabela 3).

Tabela 3- Distribuição de bolsas entre os anos de 2007 a 2019.

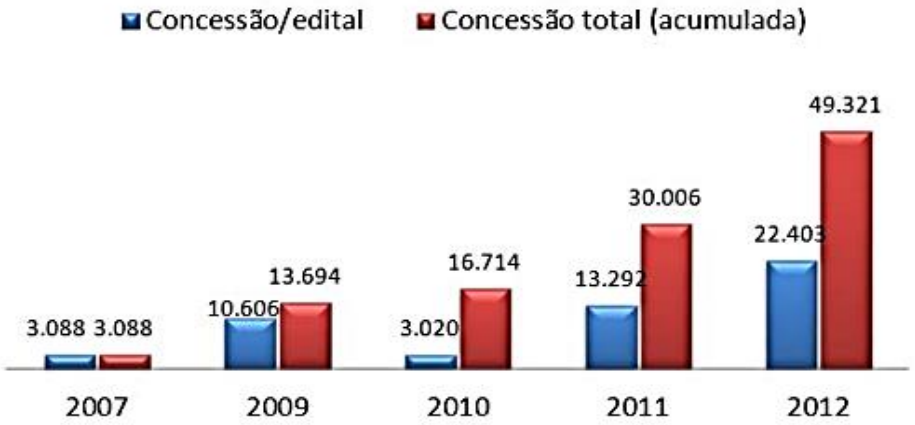
EDITAIS	**2007**	**2009**	**2010**	**2011**	**2012**	**2019**
Bolsista de iniciação à docência	2.326	8.882	2.441	10.526	18.221	41.007
Coordenador	259	557	165	1.039	1.241	1.698
Supervisor	503	1.167	414	1.727	2.941	5.307
Total	3.088	10.606	3.020	13.292	22.403	48.012

Fonte: Pesquisa Documental, 2021. Dados organizados pela autora.

No ano de 2007, ano de criação do Programa, o total de bolsas ofertadas era de três mil, divididos entre bolsistas ID (com o maior quantitativo de bolsas, coordenadores e supervisores). No ano de 2009, percebe-se um aumento no número de bolsas, em especial para bolsistas de ID com um acréscimo de seis mil quinhentos e cinquenta e seis bolsas, seguido dos supervisores com seiscentos e sessenta e quatro.

No ano de 2010 houve uma diminuição na oferta de bolsas, entretanto, a partir do ano de 2011, a oferta continuou em crescimento. No ano de 2012 o Programa contava com vinte e duas mil quatrocentos e três bolsas e no ano de 2019 com um total de quarenta e oito mil e doze bolsas divididas entre coordenadores, bolsistas e supervisores, demonstrando assim uma expressiva adesão e participação no PIBID ao passar dos anos. No gráfico a seguir são analisados os dados relativos ao montante de concessão de bolsas por edital e concessão acumulada entre os anos de 2007 a 2012.

Gráfico 1- Histórico de bolsas concedidas pelo o PIBID entre os ano de 2007 a 2012.



Fonte: Relatório de gestão do PIBID (2013).

Em análise do gráfico, percebe-se que no ano de 2007 há uma igualdade no quantitativo de bolsas por edital e acumulada, porém, a partir do ano de 2009, a concessão total (acumulada) ultrapassa a concessão por edital, entretanto, ambas seguem em crescimento ao longo dos anos, com exceção para o ano de 2010 em função de uma queda no indicador referente a concessão por edital.

Para compreender os dados referentes ao ano de 2010, foi realizado o contato com a coordenadora institucional do PIBID e os questionamentos acerca da diminuição no quantitativo de bolsas exposto no gráfico 1. Ela afirmou que não houve uma redução. Os dados representam uma ampliação, por meio de um novo edital lançado, entretanto, ela destacou que nem todas as universidades participaram, a exemplo da UESB que participou com um projeto, e não foi aprovado, pois estava desconexo com o projeto institucional de 2009. O edital do ano de 2010, foi na verdade uma ampliação de bolsas de concessão do projeto de 2009.

Os dados que são referentes a oferta de bolsas no ano de 2019, encontram-se no relatório de gestão da CAPES (2019), sendo definido como:

> [...] Relatório de Gestão da CAPES referente ao ano de 2019 no modelo integrado, observando a integridade, fidedignidade, precisão e completude das informações, importante para o reconhecimento das ações desta instituição de modo agregado, sendo possível identificar que as diferentes ações, independente de qual unidade interna se originam, contribuem para a missão organizacional e consequente atingimento das metas das políticas educacionais pertinentes à CAPES e alinhadas ao Ministério da Educação (MEC) (BRASIL, 2019, p. 6).

O relatório apresenta dados referentes a estrutura organizacional da CAPES e retrata as suas linhas de atuação, dentre eles, encontra-se o PIBID. O relatório de gestão da CAPES (2019) aponta que no ano de 2019 fomentou-se um valor total de R$ 278.856.035,00 (.... reais) e para o ano seguinte (2020) seria concedido cerca de 30.096 cotas de bolsas de iniciação à docência. Do total de vagas previstas, cerca de 60% foram destinadas às áreas consideradas como prioritárias pela CAPES sendo elas, Matemática, Ciências, Língua Portuguesa e Alfabetização, tais áreas são definidas como prioritárias, pois, de acordo com a CAPES, elas possuem um maior déficit de formação de professores.

Segundo o relatório de gestão do PIBID (2009-2013) dentre os resultados alcançados pelo o Programa estão a diminuição da evasão nos cursos de licenciaturas, articulação teoria e prática, aproximação dos bolsistas com a escola, reflexão sobre as práticas formativas e avanço nas pesquisas sobre o ensino (Quadro 4).

Quadro 4 - Contribuições do PIBID para os licenciandos, supervisores, coordenadores e escola parceira.

Área	**Impactos destacados**
Licenciandos	Articulação entre a teoria e prática Aproximação dos licenciandos com o contexto escolar Conhecer e usar metodologias Questionamento sobre as práticas formativas Estímulo ao planejamento e desenvolvimento de atividades de ensino e elaboração de materiais didáticos Diminuição da evasão e estímulo à permanência Melhoria na fala, escrita e comunicação dos bolsistas
Professor Supervisor	Articulação entre a teoria e prática Formação continuada dos docentes e estímulo a busca de novos conhecimentos Questionamento sobre a qualidade das práticas formativas no âmbito docente Valorização e reconhecimento do professor e do seu trabalho na escola
Coordenadores de área	Articulação entre teoria e prática Aproximação com o contexto escolar Mediação entre as relações interpessoais
Escolas e IES	Discussão sobre a prática docente e o exercício das práticas coletivas Desenvolvimento de estratégias de ensino diversificadas Reflexão sobre as práticas cotidianas Avanço nas pesquisas sobre o ensino

Fonte: Pesquisa Documental, 2021. Dados organizados pela autora.

O Programa gera impactos em todos os envolvidos, sejam eles coordenadores, supervisores, bolsistas e também proporciona transformações na escola, as relações são baseadas na troca mútua de conhecimentos e saberes, essas contribuições estão relacionadas com o amadurecimento profissional do bolsista, com a reflexão e o questionamento acerca do campo educacional, análise das interferências externas e compreensão das relações existentes no espaço escolar.

Os impactos gerados nos licenciandos, estão de acordo com a oportunidade de conhecer e utilizar metodologias, o avanço da comunicação oral e no desenvolvimento da escrita dos bolsistas, consequentemente a participação estimulou a permanência na graduação, diminuindo a evasão. As contribuições para os professores supervisores estão de acordo especialmente com a valorização do trabalho docente. Os coordenadores da

área têm a oportunidade de desempenhar a mediação das relações entre os participantes e as escolas e universidades podem realizar a reflexão sobre o desenvolvimento das suas práticas, consequentemente promovendo o avanço nas pesquisas sobre o ensino.

Moreira e Nez (2017) destacam que o PIBID, é uma das ações da CAPES que teve um crescimento expressivo desde a sua criação e essa evolução ocorreu especialmente pela responsabilidade que o Programa tem com a qualidade da Educação Básica. De acordo com Costa (2019, p. 134), "[...] o estágio e o PIBID na formação dos professores são espaços em que a identidade docente é forjada e construída, por esse motivo devem ser ações bem planejadas e elaboradas com essa finalidade". Segundo o autor, o Programa, ao proporcionar uma formação contínua no ambiente escolar, constrói a identidade profissional por meio de *práxis*, com uma formação distinta e crítica, especialmente por meio dos saberes contidos nessa atuação.

Nunes e Greco (2015) afirmam que por meio da parceria existente entre as universidades e escolas, ocorre a potencialização das formas de trabalho em grupo, consequentemente estimulando os alunos a interagirem com os documentos que regulamentam e direcionam a prática docente no cotidiano escolar. Desta forma, o graduando tem a possibilidade de se confrontar com as atividades de planejamento de aulas, oficinas, realização de projetos e, principalmente, de trabalharem com os alunos, com os colegas e com os funcionários da escola de educação básica.

Sobre a formação profissional Silva, Falcomer e Porto (2018) enfatizam que é necessário levar em consideração os conhecimentos que são indispensáveis para a atuação profissional e compreender de qual maneira estes conhecimentos são aplicados na prática. No contexto educacional surge o questionamento acerca da construção dos conhecimentos relativos à docência que foram amadurecidos durante a graduação. Segundo os autores, na atuação profissional os conhecimentos estão divididos em dois grupos: o primeiro grupo sendo os teóricos e o segundo grupo os práticos, sendo assim, espera-se que as profissões tenham tanto os conhecimentos teóricos que caracterizam a profissão, quanto os procedimentos práticos que são relativos à ela.

Martins (2012) aborda que ser docente em uma sociedade globalizada representa muito mais do que apenas uma transmissão de conteúdo, pois é necessário que se construa competências e habilidades para atuar em um mundo, recheado de diversas tecnologias e de práticas transformadoras e a escola é tida como um espaço de resistência à exclusão.

3.2 O PIBID na UESB

De acordo com dados informados no *site*[9] da UESB, a Universidade Estadual do Sudoeste da Bahia (UESB) foi fundada no ano de 1980, e oferta, atualmente, um total de quarenta e sete cursos de graduação entre os três *campi*: Itapetinga, Jequié e Vitória da Conquista. As vagas são distribuídas por meio do vestibular anual da UESB e a outra metade das vagas são ofertadas por meio do Sistema de Seleção Unificada (Sisu), do Governo Federal.

A UESB também se consolidou nos cursos de pós-graduação, ampliando a quantidade de Programas de pós-graduação *stricto sensu:* vinte e três cursos de mestrado e nove cursos de Doutorado, além dos cursos de pós-graduação *lato sensu* que contou com mais de sessenta especializações. O Curso de Geografia foi autorizado no segundo semestre de 1985, por meio do Parecer nº 244/84 e em 1991, foi devidamente reconhecido por intermédio da Portaria Ministerial nº 833, de 05 de junho de 1992 (UESB, 2010).

De acordo com Silva (2017), em março de 2008 foi apresentada na UESB por videoconferência a proposta da CAPES referente às ações do PIBID, sendo transmitido para 39 municípios do sudoeste baiano, com duração de duas horas. Com esse movimento foi lançado o primeiro edital 030/2010 do PIBID na UESB com cerca de 135 vagas divididas entre os *campi* de Vitória da Conquista e Jequié, com duração de 12 meses, podendo ser prorrogado para até 24 meses.

Santos e Gonçalves (2016) destacam importantes atividades realizadas que representam as principais ações que são desenvolvidas pelo Programa nas escolas parceiras, pelos bolsistas sob a orientação e condução dos professores supervisores e coordenadores, a saber: o planejamento e a elaboração dos materiais didáticos a serem utilizados em sala de aula, os estudos do tipo etnográficos que proporcionam o conhecimento acerca da dinâmica escolar, a monitoria didática que oportuniza ao graduando um contato efetivo com a sala de aula e, por fim, a avaliação e o replanejamento das atividades que são desenvolvidas.

De acordo com Santos e Gonçalves (2016) a UESB participou de outros Programas, como, por exemplo, o Prodocência, Novos talentos e *Life*. Entretanto, dentre esses programas, o PIBID parece ser o mais estimado entre a comunidade de educadores

[9] http://www.uesb.br/historico/

envolvidos com a formação docente para a educação básica, visto que proporciona o desenvolvimento da interdisciplinaridade na formação.

Gonzatti (2015) enfatiza sobre a necessidade de problematizar o discurso sobre a teoria e a prática, pois os saberes que são necessários à ação docente possuem diferentes naturezas e precisam ser articulados, sendo necessário romper com a noção de que a prática seja apenas a aplicação da teoria. O PIBID se organiza por meio de Subprojetos e de acordo com o edital 010/2014, as bolsas foram distribuídas (Quadro 5) entre os Subprojetos da seguinte maneira:

Quadro 5 Distribuição de vagas por subprojeto e órgão de fomento

SUBPROJETOS	**CURSO**	**Nº DE VAGAS**	**ÓRGÃO DE FOMENTO**
Subprojeto Biologia	Biologia	24	CAPES
Subprojeto Física	Física	42	CAPES
Subprojeto Geografia	Geografia	24	CAPES
Subprojeto História	História	42	CAPES
Subprojeto Interdisciplinar	Pedagogia, Matemática, Letras-Português, Letras-Inglês, Biologia, História, Geografia, Física	82	CAPES
Subprojeto Letras-Inglês	Letras Modernas	24	CAPES
Subprojeto Letras-Português	Letras Vernáculas	24	CAPES
Subprojeto Matemática	Matemática	43	CAPES
Subprojeto Filosofia	Filosofia	10	FAPESB
Subprojeto Interdisciplinar	Pedagogia, Matemática, Letras-Português, Letras- Inglês, Biologia, História, Geografia, Física	16	FAPESB

Fonte: Edital nº 010/2014. Organizado pela autora.

Os dados apresentados são referentes apenas ao *campus* de Vitória da Conquista, BA, evidenciando que as áreas com mais vagas são destinadas ao Subprojetos interdisciplinar com oitenta e duas vagas e o Subprojeto de Matemática com quarenta e três vagas. O Subprojeto de Geografia contou com a oferta de vinte e quatro vagas.

No ano de 2016 foi lançado o edital PIBID/ UESB 059/2016 referente ao processo seletivo para inserção de bolsistas no Programa para complementar as vagas ociosas ocasionadas pela saída de bolsistas, por vários motivos, desde os pessoais até os impedimentos legais do próprio edital.

Tabela 4 - Quantidade de bolsistas classificados por Subprojeto.

Subprojetos	**Nº de classificados**
Interdisciplinar	22
Física	6
História	10
Ciências biológicas	6
Letras Português	4
Letras Inglês	1
Geografia	6
Matemática	5

Fonte: Edital 059/2016, dados organizados pela autora, 2021.

O maior quantitativo de bolsistas classificados refere-se ao subprojeto interdisciplinar com vinte e dois bolsistas, seguido pelo o subprojeto de História com dez vagas, o Subprojeto de Geografia contou com a classificação de seis graduandos.

Nesse contexto de políticas públicas surge também a necessidade de compreender a importância dos movimentos sociais, que de acordo com Costa (2019) contribuíram ativamente para a construção de documentos oficiais, reformulação e implementação de políticas educacionais. No ano de 2018 houve solicitações dos bolsistas para a prorrogação do edital do PIBID, por meio de divulgação nas redes sociais das *hashtags*: #FICAPIBID e #PRORROGAPIBID, além de protestos e petições públicas em várias cidades brasileiras.

No ano de 2021 por meio do edital nº 031/2021 para a seleção de bolsistas e voluntários do PIBID, as vagas foram distribuídas nos três *campi* da UESB (Itapetinga, Jequié e Vitória da Conquista). Não houve vagas para o Subprojeto de Geografia, pois devido ao número reduzido de bolsas pela CAPES, foi definido pela Coordenação Institucional do PIBID e RP/UESB que cada curso de graduação deveria optar ou pelo PIBID ou pela Residência Pedagógica (RP)[10].

[10] "O Programa de Residência Pedagógica é uma das ações que integram a Política Nacional de Formação de Professores e tem por objetivo induzir o aperfeiçoamento da formação prática nos cursos de licenciatura, promovendo a imersão do licenciando na escola de educação básica, a partir da segunda metade de seu curso" (CAPES, 2018, p.única)

3.3 Subprojetos "Ensino de Geografia e Formação docente: saberes e fazeres no cotidiano escolar" (2014-2018) e "Ensino de Geografia e Formação docente: conhecimento e prática no cotidiano escolar" (2018-2020)

Martins (2012) afirma que ser professor é um processo que ultrapassa os conhecimentos que são considerados técnicos e específicos apreendidos durante a graduação na universidade, relaciona-se com uma diversidade de conhecimentos que são adquiridos por meio da proximidade estabelecida entre o ambiente acadêmico e o escolar. A autora afirma que as exigências sociais e as profundas transformações no campo de formação e atuação profissional, cooperam para uma constante avaliação da atual situação docente, considerando a formação como um processo de reelaboração dos sabres adquiridos durante a trajetória acadêmica em confronto com a prática vivenciada no cotidiano escolar, desse modo, a formação necessita ser capaz de conduzir a reflexões que permitam a análise sócio-histórico e especialmente uma crítica a educação básica.

Segundo Santos (2020, p. 63), "Cada subprojeto é único e heterogêneo e mesmo pensando em realizar a mesma ação, o modo de executá-la é diferente. Os coordenadores, ao pensar o subprojeto, empregam ali as suas marcas, as suas vivências e as suas convicções". A atuação e execução das atividades estão intrinsecamente relacionadas com as experiências, a história de vida e a leitura de mundo de cada um, proporcionando uma pluralidade de ideias.

Os encontros dos bolsistas, juntamente com os professores supervisores nas escolas de educação básica resultavam em atividades relativas à pesquisa-ação na escola; a estudos no espaço escolar do tipo etnográfico com os estudantes, os docentes e com todos os sujeitos que compõem a comunidade escolar; as rodas de estudo para discussões de textos teóricos acerca do ensino de Geografia e a formação docente; a elaboração de materiais didáticos para serem utilizados durante as aulas, a realização de monitorias didáticas, a orientação/elaboração de práticas pedagógicas na escola, a construção de diários de campo, relatos de experiência e relatórios, ao desenvolvimento de estratégias de aperfeiçoamento da oralidade e da escrita, ao acompanhamento dos bolsistas e a avaliação das ações desenvolvidas.

A figura 1 representa as interações contidas entre os participantes do PIBID. O licenciando é privilegiado, visto que tem a oportunidade de estabelecer um contato com todas as esferas do Programa (Figura 1).

Figura 1 - Organograma das interações no PIBID.

Fonte: Elaborado pela autora, 2021.

As contribuições do Programa não se limitam apenas aos bolsistas, mas possibilita que a escola parceira tenha participação no incentivo e na colaboração com a formação docente dos futuros profissionais. Entretanto, Costa (2019) enfatiza a necessidade de se ter uma criticidade acerca do Programa:

> [...] é importante lançar um olhar crítico ao programa, reconhecendo também sua função social, que se destaca dentro das políticas de formação de professores como a maior iniciativa desenvolvida historicamente para este setor. Sendo um programa relevante e de projeção nacional, não podemos perder de vista que somente a distribuição de bolsas de iniciação e a construção de uma relação entre a escola e a universidade podem possibilitar uma formação docente diferenciada (COSTA, 2019, p. 73).

O PIBID destaca-se por sua abrangência em nível nacional e por sua contribuição distinta para a formação docente. No caso do Subprojeto de Geografia colabora com a compreensão do espaço geográfico, por meio das atividades desenvolvidas. Pinto, Silva e Nunes (2020) ressaltam que a Geografia é uma ciência que tem o objetivo de proporcionar, ao graduando a compreensão das categorias de análise, território, espaço, paisagem e política, além disso, permite ao aluno tanto da graduação como da Educação Básica, compreender o espaço geográfico como resultante da relação existente entre a sociedade e a natureza e suas contradições.

Sobre a importância do estudo do tipo etnográfico, Santos e Gonçalves (2016) enfatizam que se baseia na observação sistemática do cotidiano, sendo assim, o exercício da etnografia exige que se coloque os sentidos em alerta para que seja possível perceber o que constitui o dia-a-dia numa comunidade e então compreender a sua cultura. A etnografia também inclui a produção/reprodução desse conhecimento por meio da escrita. Dentre as discussões teóricas realizadas nos Subprojetos, destacaram-se a formação do professor de Geografia, as metodologias e práticas pedagógicas, a realização de planejamentos, a relação teoria e prática e o processo ensino e aprendizagem.

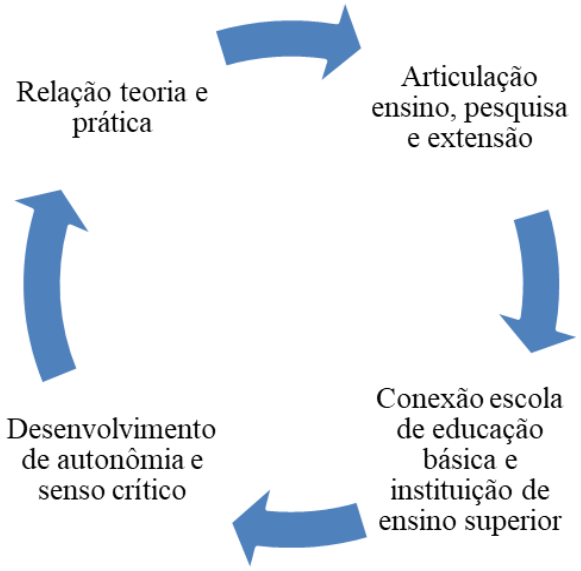
Gonzatti (2015) afirma que, do ponto de vista epistemológico, o PIBID possibilita um movimento de renovação e também de ruptura das concepções epistemológicas e filosóficas sobre o ensino, sobre a aprendizagem e formação, que estão subjacentes aos currículos e as práticas dos cursos de formação do país, assim, incentivando o desenvolvimento de inovações educativas. O autor destaca que o PIBID deve ser considerado como um movimento de transição com o objetivo de superar as dicotomias, teoria/prática, ensino/aprendizagem, ensinar/educar e conteúdo/sujeitos, estando, consequentemente, em sintonia com a inovação educativa, pois busca romper com os princípios e os procedimentos formativos dominantes, além de analisar o processo de ensino aprendizagem e refletir sobre o processo educacional, formação docente, políticas públicas, universidade, aluno e escola.

Os encontros entre os participantes do PIBID aconteciam no espaço da universidade, mas também nas escolas com reuniões semanais de acompanhamento e planejamento entre supervisores, coordenadores e bolsistas, para avaliarem o desenvolvimento das atividades e apresentação dos resultados parciais das atividades de pesquisa-ação na escola.

Estas atividades eram pautadas em referenciais teóricos sobre a educação e o ensino de Geografia, visando construção e reconstrução de saberes geográficos, elaboração de práticas pedagógicas, observação do cotidiano escolar, registro em diário de campo, estudo do contexto educacional envolvendo ações nos laboratórios, bibliotecas, secretarias, análise do processo ensino e aprendizagem, planejamento das aulas, elaboração de materiais didáticos, cartilhas, recursos educacionais didáticos, elaboração de relatos de experiência e relatórios, socialização dos resultados das atividades do projeto em eventos científicos e desenvolvimento de estratégias de aperfeiçoamento da oralidade e escrita.

O processo formativo perpassa por diversas esferas, no caso do graduando que teve a possibilidade de participar do Programa, os princípios norteadores (figura 2) estão relacionados com a possiblidade de estabelecer uma conexão efetiva entre as instituições de ensino superior e as escolas. O ensino superior é caracterizado pelos seus pilares de ensino, pesquisa e extensão e a escola de educação básica por um *lócus* da relação teoria e prática e do desenvolvimento da autonomia docente.

Figura 2 - Princípios do PIBID norteadores da formação docente.



Fonte: Elaborado pela autora, 2021.

Pensar a escola, requer uma compreensão dialética dos pressupostos desse espaço, como, por exemplo, a existência das trocas sociais, as diversas possibilidades de construção do conhecimento, os processos de organização política, entre outros, sendo necessário que haja uma construção democrática contínua no ambiente escolar, contendo conquistas, derrotas, alegrias, desilusões, transformações e reproduções. Pinto, Silva e Mendes (2020) enfatizam que o aluno ao tomar conhecimento do ambiente escolar, consegue desenvolver inúmeras práticas de investigação, considerando o espaço escolar enquanto laboratório vivo para a prática docente e para o crescimento profissional, além de despertar nele o interesse pela atuação docente.

Carvalho e Santos (2018) afirmam que a educação precisa ser compreendida como uma rede de aprendizagem em que todos os autores do processo de ensino e

aprendizagem devem contribuir para um ensino que seja considerado inovador e, consequentemente, uma aprendizagem significativa que seja capaz de contribuir para a formação inicial e continuada dos professores de Geografia e das demais licenciaturas, por meio do PIBID.

Os Subprojetos de Geografia utilizaram-se das redes sociais, para compartilhar e divulgar as experiências dos bolsistas participantes do Programa e as atividades que foram desenvolvidas por eles, por meio da página no *Facebook* (figura 3), grupo no *WhatsApp* (figura 4*)* perfil no *Instagram* (figura 5), permitindo assim, uma interação entre todos os envolvidos e uma visibilidade maior do Subprojeto.

Na página do *facebook*, os bolsistas divulgavam as fotos e relatos dos encontros e das atividades realizadas. No ano de 2018 a página contava com a participação de 38 membros, sendo bolsistas, supervisores e coordenadores. Atualmente (2022), a página conta com 34 membros e as últimas publicações datam de 04/12/2019, com as fotos da confraternização.

Figura 3 - Página do PIBID no Facebook.

Fonte: Novaes, 2018, p. 37

Entre os anos de 2016 a 2018 fiz parte do grupo no *Whatsapp* enquanto bolsista do Subprojeto de Geografia, em que os participantes postavam as fotos dos encontros e relatavam o desenvolvimento das atividades e era possível ter uma maior interação dos participantes. Atualmente a página do PIBID no *Instagram* possui 77 seguidores. Sua primeira publicação foi no dia 27 de setembro de 2018, por meio de uma foto e relato sobre a reunião de abertura do edital do ano de 2018 e sua última publicação refere-se ao dia 05 de outubro de 2018, com o relato das atividades no colégio Estadual Padre Palmeira.

Figura 4 - Grupo do PIBID no *Whatsapp*.

Fonte: Novaes, 2018, p.37

Figura 5 - Página do PIBID no Instagram.

Fonte: *Instagram*, 2022.

Outra ferramenta utilizada para a divulgação das atividades foi a utilização de blogs, pelas escolas CEDOCA[11] e CIENB[12] para divulgação das ações do PIBID, como reuniões de planejamnto, gincanas e socializações (figuras 6 e 7).

Figura 6 - Blog do PIBID/CEDOCA.

Fonte: geopibidcedoca.blogspot

Figura 7 - Blog do PIBID CIENB.

Fonte: pibidmediogeo.blogspot

[11] Link de acesso ao Blog do CEDOCA: http://geopibidcedoca.blogspot.com/
[12] Link de acesso ao blog do CIENB: https://pibidmediogeo.blogspot.com/

Foram encontrados videos no *Youtube,* postados por dois alunos, com algumas atividades realizadas pelo Subprojeto (2014-2018). Assim, é evidente a ampla utilização do suprojeto para a divulgação do desenvolvimento das ações, tornando público o conhecimento acerca dessas atividades.

O Subprojeto de Geografia "**Ensino de Geografia e Formação docente: saberes e fazeres no cotidiano escolar"** atendia as deliberações do edital 010/2014 desenvolvido, entre os anos de 2014 a 2018 e contou com a participação de 24 bolsistas, 04 professores supervisores e 02 coordenadoras de área, com as escolas parceiras Centro Integrado de Educação Navarro de Brito (CIENB), Colégio Estadual Dom Climério de Almeida Andrade (CEDOCA), Colégio Estadual Adelmário Pinheiro (CEAP) e Colégio da Polícia Militar Eraldo Tinôco (CPM).

Com relação as atividades desenvolvidas pelo Subprojeto destacam-se a participação no ano de 2016, em conjunto com o de História, na construção de um *E-Book* que foi lançado por meio das edições UESB, em que, por meio dos artigos escritos pelos bolsistas, supervisores e coordenadores de área, foi possível abordar sobre as especificidades do Programa com o eixo temático sobre docência e prática.

Foram apresentados artigos que discutiam sobre as contribuições das monitorias didáticas, a contribuição do PIBID para formação docente, a importância da pesquisa etnográfica, planejamento, contribuição do Programa para o desenvolvimento da oralidade dos alunos, reflexões acerca das experiências nas turmas de ensino fundamental e médio e de projetos como a revitalização do espaço escolar por meio de ações do Subprojeto Geografia, bem como da feira de ciências e meio ambiente realizadas nas escolas parceiras do Programa. Por meio do *E-book* foi possível conhecer de forma mais clara e efetiva as vivências dos bolsistas envolvidos nas atividades do Subprojeto, especialmente no que se refere a contribuição para a formação docente, sendo enfatizado em grande parte dos artigos, pois os bolsistas relatavam as práticas desenvolvidas nas escolas e o contato com os alunos e com a sala de aula.

De acordo com os relatórios parciais, elaborados pela Coordenação de área juntamente com os professores supervisores e bolsistas ID, dentre as atividades desenvolvidas pelo Subprojeto, destacaram-se: oficinas "O Uso da Criatividade no Ensino de Geografia: Produzindo muito com pouco", realizada auditório do CIENB, a oficina: "Bahia: aspectos cores e sabores", desenvolvida com os alunos do 1º Ano A e B noturno do colégio CEAP, as oficinas sobre "Leituras de cartas topográficas como instrumento

para levar o aluno a (re)conhecer o seu lugar de existência" e "Paisagem: uma proposta metodológica para o Ensino de Geografia", a oficina "Geoprocessamento em *software* livre: tecnologias para o Ensino e Aprendizado de Geografia", a oficina de oratória intitulada de "Socorro! Preciso falar em público. E agora?" - Dicas para manter o domínio em classe", a oficina do ENEM e vestibular para os alunos do terceiro ano do CEDOCA, com o tema as Crises políticas e econômicas no país e 11 de setembro, a oficina sobre Gêneros Textuais vivenciados na academia.

Além das oficinas teve também a realização de discussões teóricas sobre a Pesquisa etnográfica no CEAP, as monitorias didáticas nas turmas do ensino médio, o evento sobre religião, diversidade, tolerância e laicidade no CEDOCA, análise de livros didáticos, discussões sobre o papel da escola de educação básica e do bolsista ID, participação dos bolsistas na jornada pedagógica das escolas. Destaca-se a participação dos bolsistas no projeto "Transformaê" cuja a finalidade era trazer a comunidade para dentro da escola, com diversas atividades como: teatro, futsal, dança, corte de cabelo e maquiagem.

Ocorreu a produção de resumos expandidos para a posterior participação do PIBID no V Seminário Institucional entre os dias 12 e 13 de setembro de 2017, na UESB, *campus* de Vitória da Conquista, BA, com a temática: PIBID: formação, pesquisa e prática. Os bolsistas apresentaram oito resumos expandidos em forma de pôster. Tais atividades foram registradas e postadas no banco de dados do ambiente virtual de aprendizagem (*Moodle)* (figuras 8, 9, 10).

Figura 8- Mosaico das atividades desenvolvidas entre os anos de 2014 a 2016

Fonte: Grupo do PIBID no *facebook*, acesso em Jan/2022.

Figura 9- Mosaico de atividades desenvolvidas entre 2016 a 2017.

Fonte: Grupo do PIBID *facebook*, acesso em Jan/2022.

Figura 10 - Mosaico das atividades do Subprojeto de Geografia entre 2017 a 2018.

Fonte: Grupo do PIBID *facebook*, acesso em Jan/2022

O PIBID no CPM, de acordo com o relatório (2015), proporcionou contribuições significativas para o desempenho escolar dos alunos do colégio, por meio da presença constante dos bolsistas na rotina escolar, “as ações em que os bolsistas ID do PIBID/UESB estiveram presentes apresentaram bons resultados na elevação do nível de conhecimento dos educandos e na performance geral das turmas que tiveram este contato” (UESB, 2015, p. 27). As atividades no CPM encerraram no ano de 2015.

O PIBID no CEAP, de acordo com o relatório (2017), aponta que o PIBID atendeu as expectativas da direção da escola, dos professores supervisores e bolsistas:

> Os bolsistas puderam participar de vários momentos e em vários espaços do colégio, desde o intervalo, entrada e saida dos alunos, intervalo na sala dos professores, nestes momentos puderam conversar com os educandos e professores; observar aulas nos turnos matutino, vespertino e noturno, – conhecendo as realidades de cada turno; fazer monitorias didaticas no turno noturno (UESB, 2017, p. 51).

Foi destacado as diversas interações que os bolsistas tiveram ao longo da participação e atuação escola, desta forma, possibilitando ao bolsista o conhecimento efetivo da dinâmica escolar em turnos diferentes.

O relatório das atividades do PIBID no CIENB (2017) enfatizou os impactos positivos do Programa no processo formativo dos licenciandos em Geografia pois, “por intermédio das ações do PIBID foi possível conhecer a realidade do Centro Integrado de Educação Navarro de Brito (CIENB), nas dimensões pedagógica, administrativa e cultural” (UESB, 2017, p. 52) e proporcionaram o processo de ensino e aprendizagem de maneira significativa, tanto para alunos, professores, bolsistas e toda a comunidade escolar.

Os relatos das atividades do PIBID no CEDOCA (2017), destacaram-se que as vivências na escola proporcionaram “[...] um olhar mais aguçado sobre o caminho que se pretende trilhar, bem como propicia aos bolsistas um amadurecimento em sua postura profissional, além de contribuir para o seu enriquecimento intelectual” (UESB, 2017, p. 53). Por meio da pesquisa do tipo etnográfica, os bolsistas vivenciaram o cotidiano escolar, compreendendo o dia-a-dia da escola, sendo possível observar a atuação dos profissionais e a estrutura física de uma escola pública.

No ano de 2018, teve início o Subprojeto “**Ensino de Geografia e Formação docente: conhecimento e prática no cotidiano escolar”** em vigor até o ano de 2020 com a participação 48 bolsistas de iniciação à docência, 12 bolsistas voluntários 08 professores

supervisores e 02 coordenadores de área, contando com as escolas parceiras: Centro Estadual Profissional em Saúde Adélia Teixeira (CEEPS) Colégio Estadual Anísio Teixeira (CEAT) Colégio Estadual Camilo de Jesus Lima (CECJL) Colégio Estadual Padre Luiz Soares Palmeira (CEPLSP) Colégio Polivalente de Vitória da Conquista (CPVC) e Colégio Polivalente (Anexo Pradoso).

Foi realizada a análise dos relatórios das escolas parceiras do Subprojeto Ensino de Geografia e formação docente: conhecimento e prática no cotidiano escolar, considerando os resultados alcançados e a relação entre os bolsistas e os supervisores, por meio do desenvolvimento das atividades. Durante as análises foi encontrado um erro relacionado ao nome do Subprojeto, pois nos relatórios encontra-se o nome do antigo Subprojeto "Ensino de Geografia e Formação docente: saberes e fazeres no cotidiano escolar", entretanto, os relatórios se referem ao Subprojeto "Ensino de Geografia e Formação docente: conhecimento e prática no cotidiano escolar".

O PIBID no Centro Estadual Profissional em Saúde Adélia Teixeira (CEEPS) contou com a participação de dois professores supervisores e onze licenciandos em Geografia. Dentre as atividades que foram desenvolvidas estão o conhecimento do espaço físico e dos funcionários da escola, a elaboração de artigos, observação da aplicação e correção de provas, realização de monitorias didáticas e socialização das atividades. Dentre os resultados alcançados destaca-se "Conhecemos os alunos, a escola, sua infraestrutura, os membros integrantes do corpo escolar, e o compreendimento do trabalho que seria feito nas reuniões subsequentes" (UESB, 2019, p. 16).

Os graduandos tiveram a oportunidade de vivenciar a escola e conhecer de perto o seu funcionamento. O licenciando ao participar das atividades que são desenvolvidas por meio do Programa, tem a oportunidade de relacionar a prática com a teoria, especialmente aplicar os conhecimentos geográficos de forma lúdica, provocando no discente reflexões e planejamentos que tenham como objetivo dinamizar as aulas e favorecer o processo de ensino e aprendizagem.

O PIBID no Colégio Estadual Anísio Teixeira (CEAT) contou com a participação de um professor supervisor e de quinze bolsistas de ID no total, sendo que oito bolsistas permaneceram no colégio entre abril a julho de 2019 e sete bolsistas entre agosto a janeiro de 2020. As atividades realizadas foram a participação em projetos interdisciplinares, conhecimento da história de vida dos alunos, observação de aulas, orientação para a resolução de atividades sobre o conteúdo que estava sendo abordado, compreensão da

utilização de tecnologias em sala de aula, avaliação de trabalhos cartográficos que foram produzidos pelos alunos da escola, planejamento de oficinas, entre outros.

Dentre os resultados alcançados destaca-se "[...] os bolsistas refletiram sobre o sentido da vida e a importância das pessoas [...]" (UESB, 2019, p. 7), ou seja, a participação no Programa proporcionou aos bolsistas muito mais do que um simples contato com escola, eles puderam refletir acerca de questões humanitárias, começaram a enxergar para além dos conteúdos que devem ser ministrados, eles tiveram a oportunidade de refletirem que estão lidando com pessoas, com histórias de vida e de mundo distintas, cada pessoa sendo singular e possuindo as suas caraterísticas e esse contato oportunizou esse olhar dos licenciandos para com as pessoas, algo importante para a atuação do professor. Um dos professores supervisores destacou:

> Espero ter dado a eles o encorajamento para se posicionarem reflexivos, críticos e comprometidos no exercício de sua futura profissão. Enfim, todas ações realizadas durante este período, demonstram que a escola é um espaço indiscutivelmente inspirador e absolutamente vivo. Grupo bom! Terei Saudades! (UESB, 2019, p.18).

É possível verificar a afetividade contida na relação existente entre o bolsista e o professor supervisor, característica encontrada no Programa, e fundamental dentro do processo formativo do discente, nota-se também a preocupação e a vontade do docente em ter contribuído para a atuação crítica e reflexiva, objetivando o encorajamento desses graduandos para que eles possam refletir sobre a educação, sobre a sua futura profissão e seu espaço de atuação, compreendendo de forma dinâmica e efetiva acerca do significado do espaço escolar, dos alunos, dos professores e de todas as pessoas que compõem esse ambiente tão diverso e ao mesmo tempo singular, onde são encontradas infinitas possibilidades de experiências.

O PIBID no Colégio Estadual Camilo de Jesus Lima (CECJL) teve a participação de uma professora supervisora e de cinco bolsistas de iniciação à docência. As atividades desenvolvidas foram a observação e análise de turmas, desenvolvimento de atividades lúdicas, avaliação acerca das dificuldades em se trabalhar na sala de aula sem os recursos necessários. De acordo com o relatório final, os resultados alcançados durante a realização do PIBID no colégio foram os seguintes:

> As atividades desenvolvidas no decorrer do segundo semestre de 2018 nas escolas parceiras contribuíram para a qualidade na formação dos bolsistas ID e supervisores. Destaca-se a pesquisa etnográfica

> desenvolvida em todas as escolas parceiras, as reuniões nas escolas e na UESB. As ações e atividades desenvolvidas foram de fundamental importância para a qualificação docente dos bolsistas (UESB, 2019, p. 5).

O professor supervisor do PIBID representa a interconexão entre os graduandos, com o ambiente escolar, especialmente por uma relação que é estabelecida diretamente com o licenciando de Geografia. Esse docente tem a oportunidade de participar da trajetória acadêmica e do processo formativo do graduando, juntamente com o auxílio da coordenação do Subprojeto. E ainda:

> Para a atividade de supervisão, pode-se destacar a importância fundamental da aproximação do professor supervisor com a universidade e, mais especificamente, com os estudantes de licenciatura e com a coordenação do subprojeto, fator que gera uma revisão nas práticas e propõem outras e novas possibilidades do trabalho pedagógico (UESB, 2019, p. 55).

O PIBID no Colégio Estadual Padre Luiz Soares Palmeira (CEPLSP) contou com a participação de uma professora supervisora e nove bolsistas. As atividades realizadas envolveram visita ao museu Henriqueta Prates situada na praça Tancredo Neves em Vitória da Conquista, BA, observação de turmas, leitura de textos, auxílio em atividade avaliativa, realização de dinâmicas, participação em gincanas com os alunos da escola. Sobre os resultados alcançados pelo o Subprojeto no colégio foi destacado que “A atividade foi de suma importância, para que os bolsistas identificassem o perfil da referida turma e desde cedo já se iniciasse o processo de observação da pesquisa etnográfica” (UESB, 2019, p.7).

O PIBID no Colégio Polivalente de Vitória da Conquista (CPVC) teve a participação de uma professora supervisora e um total de dezesseis bolsistas, sendo nove bolsistas no ano de 2018 e sete no ano de 2019; A atividades desenvolvidas estão relacionadas com a pesquisa do tipo etnográfica na educação, compreensão do processo avaliativo como uma ferramenta processual na aprendizagem, reflexão sobre o mundo, observação e registros das aulas de Geografia na escola, análise das condições físicas das salas de aula, realização de monitorias didáticas, execução de jogos e dinâmicas, entre outros. Dentre os resultados alcançados destaca-se:

> Os discentes se sentiram acolhidos na escola parceira, pois foram recebidos calorosamente e foram apresentados aos professores e a

> direção da escola que durante a apresentação alguns professores reconheceram antigos alunos, e ao mesmo tempo foi demonstrado interesse em apoiar o PIBID e foi dada algumas sugestões para as atividades, à sugestão sobre o livro "Conquista quero te conhecer" que conta a história da Geografia regional, inserida no cotidiano escolar de crianças e jovens, instigou os discentes a pesquisarem e estudarem sobre a realidade local, a realização do tour pelo colégio possibilitou maior entrosamento e mapeamento da área (UESB, 2019, p. 5).

O acolhimento e a receptividade foram aspectos destacados, a interação existente entre bolsistas e supervisores, evidencia a importância da relação entre os participantes do Programa, pois irão manter uma relação de trocas de saberes. Outro fator importante ressaltado está relacionado com o conhecimento, a análise e reflexão acerca do cotidiano escolar, desta forma, sendo possível conhecer a dinâmica do ambiente escolar. Sobre a relação estabelecida com o professor supervisor foi apontado:

> [...] os alunos bolsistas junto com a professora supervisora deram andamento à produção dos artigos, sendo feita uma pesquisa empírica no ambiente escolar, aplicação de entrevista e questionário com os alunos da escola. Por fim foi feito uma leitura de textos que nos auxiliou no debate teórico da pesquisa (UESB, 2019, p. 38).

Sobre a contribuição do professor supervisor, o relatório referente às atividades do Subprojeto aborda que “Após nossa observação tivemos a oportunidade de conversar com a supervisora que nos deu dicas de como trabalhar didaticamente em sala de aula” (UESB, 2018 p.16). Sendo assim, conclui-se que o professor supervisor transmite os seus conhecimentos para o graduando, orientando na realização das atividades propostas.

O PIBID no Colégio Polivalente (anexo Pradoso[13]), teve a participação de uma professora supervisora e de quatorze bolsistas e um voluntário, teve também a colaboração de três professoras supervisoras, ao realizarem oficinas de Língua Brasileira de Sinais (LIBRAS), mobilidade e expressão corporal e história das mulheres: entre presenças e ausências. As atividades desenvolvidas estavam relacionadas com o conhecimento da infraestrutura do colégio, do corpo docente e discente, a utilização de filmes e da literatura, com o objetivo de abordar as características locais, realização de atividades de paisagismo, jardinagem, decoração e arborização, conhecimento das manifestações culturais e religiosas do Pradoso, entre outras atividades. Dentre as contribuições destacadas, enfatiza-se sobre: “Abarcamos a realidade vivida pelos

[13] Distrito do município de Vitória da Conquista, situado na região sudoeste da Bahia

professores e alunos em relação a falta de transporte" (UESB, 2018, p. 13). Os bolsistas puderam compreender a realidade do cotidiano dos alunos e professores que dependem do transporte público, a escassez de ônibus no contexto do Pradoso foi problematizada, sendo possível realizar uma reflexão sobre o transporte coletivo. Acerca da contribuição do PIBID e do professor supervisor, foi destacado que:

> O PIBID contribui e muito para a formação docente, tudo que se foi experimentado e realizado durante o período foi de extrema importância para todos os alunos dos cursos de licenciatura, sobretudo a capacidade das coordenadoras e supervisores, que sempre conseguiram manter uma atmosfera que buscava levar o graduando cada vez mais a se envolver com os trabalhos que ocorreram durante esse tempo (UESB, 2018, p. 29).

Verificou-se, por meio da análise dos relatórios, as especificidades das atividades realizadas nas escolas parceiras e a interrelação existente entre os envolvidos no Subprojeto de Geografia. Percebeu-se a realização de trocas de conhecimentos relativos à docência, impactando significativamente na trajetória acadêmica do graduando, visto que proporciona, ao aluno da licenciatura, a oportunidade de acompanhar e participar efetivamente da vida escolar, por meio das observações e planejamentos, desta forma conhecendo a turma ao longo do ano letivo e vivenciando a realidade escolar de perto, sob a orientação do professor supervisor.

4 O PIBID E O PROFESSOR SUPERVISOR: A CONTRIBUIÇÃO NA FORMAÇÃO DO BOLSISTA ID

Para o desenvolvimento dessa seção, a participação dos professores supervisores do PIBID foi essencial. A princípio foi estabelecido o primeiro contato com os docentes por meio de uma conversa informal pelo o *WhatsaApp,* com o intuito de apresentar a temática da pesquisa. Após a aceitação informal foram enviados o Termo de Consentimento Livre e Esclarecido (TCLE) e o Termo de Autorização Para Uso de Imagens e Depoimentos, aprovados pelo comitê de ética (Parecer nº 4.755.329). Em seguida foi disponibilizado um questionário, com a finalidade de otimizar o tempo da entrevista, contendo indagações sobre a formação do professor, tempo de atuação na docência em Geografia e sobre o exercício de outras atividades além da docência.

A entrevista foi realizada na plataforma de reuniões *Google Meet*, com duração média de 30 minutos, com seis (6) professores supervisores que atuaram entre os anos de 2015 a 2020. Os professores responderam a questionamentos referentes à representatividade do Programa, a motivação para participar do PIBID, a participação dos bolsistas ID nas atividades propostas, as contribuições para a formação docente, os desafios enfrentados durante a participação no Programa e os impactos percebidos por eles na formação dos bolsistas. Os professores foram denominados pelos números 1 a 6.

Com o intuito de compreender a relação dos graduandos com os docentes supervisores e analisar a contribuição dos professores no processo de formação docente sob a ótica dos bolsistas, foi enviado por *WhatsApp,* um roteiro semiestruturado para um conjunto de 11 ex-bolsistas que participaram do Programa entre os anos de 2014 a 2020. Questões referentes a representatividade do Programa, a motivação para fazer parte do PIBID, as transformações proporcionadas em sua formação docente, a contribuição do PIBID para formação de novos professores, as atividades que foram desenvolvidas. Foi solicitado que dissertassem sobre algo que tivesse marcado a sua relação com o professor supervisor, as atividades desenvolvidas com o docente e a contribuição do supervisor em sua formação docente.

Os ex-bolsistas foram denominados pela as letras “A” a “K”. Em seguida foi realizada a leitura e análise das respostas.

4.1 O PIBID na percepção dos professores supervisores

O professor supervisor é o docente atuante na escola de educação básica parceira do Programa e desenvolve juntamente com o bolsista atividades que proporcionam ao graduando participar efetivamente do cotidiano escolar, por meio da realização de observações, planejamentos e monitorias didáticas. O docente busca por meio da interação, transmitir para o bolsista os seus conhecimentos sobre a escola e as suas experiências no campo educacional, sendo considerado um mediador entre os alunos da escola básica e os da universidade

Os seis professores entrevistados são formados em Geografia há bastante tempo, numa média de 22 a 26 anos e destes, 50% possuem mestrado e os demais especialização na área. Sobre a atuação na docência em Geografia, o professor, com o menor tempo, possui 18 anos e varia até 27 anos de exercício profissional. Todos os professores afirmam ter cursado Geografia em instituição estadual e não exercem nenhuma outra atividade além da docência. Os professores foram denominados com os números de 1 a 6.

Os professores relatam que o PIBID representou um retorno à universidade, por meio da relação estabelecida entre alunos da graduação e dos professores coordenadores, um reencontro com as novas formas de se trabalhar a Geografia e uma possibilidade de inovação nas práticas pedagógicas.

O professor 2 discorre sobre a inovação do Programa em sua atuação profissional, a percepção dos alunos da educação básica sobre os bolsistas e aponta a importância do desenvolvimento de projetos:

> O PIBID é um Programa que trouxe para mim uma inovação, trouxe para os estudantes os quais eu trabalho na zona rural do Pradoso, um ânimo novo e ao mesmo tempo eu percebi que esses estudantes se sentiram valorizados, porque era o tempo todo "- Qual dia os meninos do PIBID estarão aqui professora?" então eu senti que mesmo muitos deles tímidos, mas a presença dos estudantes da UESB favoreceu com que ele percebessem o seguinte "-Olha eles são estudantes da UESB e estão quase que na mesma faixa de idade que a minha e é algo possível para mim também, eu posso frequentar aquele espaço, a universidade também é acessível para mim enquanto jovem" (Informação verbal, 2021). [14]

O professor destacou que os alunos da escola básica, ao estarem em contato direto com os alunos da UESB, se sentem incentivados e encorajados a cursarem uma

[14] Entrevista concedida em 05/07/2021

universidade pública, ao perceberem a pouca diferença de idade e a possibilidade de estarem em um ambiente acadêmico. O professor afirma ter criado vínculos e uma proximidade com os bolsistas e afirma que os discentes participavam ativamente das ações e dos projetos que eram propostos na escola. O docente ressalta ter direcionado as atividades com o objetivo de inserir os bolsistas para coordenarem em conjunto com ele, as ações, e desse modo, foram criadas estratégias para que os estudantes atuassem de forma efetiva nas atividades desenvolvidas.

Segundo os professores 3 e 5, o Programa representou uma reaproximação com o ambiente universitário, pois havia muito tempo que estavam afastados desse ambiente. O professor 5 relatou:

> Primeiro um reencontro, porque eu estava distante da academia e foi uma oportunidade de voltar para academia e ter o contato com as pessoas que estavam vivenciando aquele espaço, reencontrar com ex-colegas que são professores da UESB, com ex-colegas que trabalham em outras instituições e a possibilidade de conhecer novas pessoas, colegas que são da rede que eu não conhecia (Informação verbal, 2021). [15]

O professor 5 também abordou sobre a relação de construção de conhecimentos com os bolsistas e a consolidação da produção científica. O docente 4 ao discorrer sobre o Programa afirmou que a sua participação foi uma experiência maravilhosa e que sozinho nem sempre consegue manter uma relação próxima com os alunos, mas com a ajuda dos bolsistas foi possível realizar trabalhos diferentes com a sua turma.

O professor 6 abordou sobre a mudança proporcionada pelo Programa, em que o docente enfatiza como uma experiência “energizante”:

> Foi muito importante para mim, gostei muito, foi muito bacana a experiência, me energizou no sentido de estar em contato com esses meninos, estudantes da Geografia, foi muito legal porque a gente que está veterano, e esses meninos cheios de energia, trazendo coisa nova, fazendo a gente discutir com eles e vendo novas formas de estar trabalhando a Geografia, que muitas vezes no automático, na correria, na praticidade a gente deixa de lançar mão de recursos, que pode estar ilustrando, facilitando esse trabalho da Geografia, as vezes a gente vai só na discussão, no prático, e as vezes vai deixando de lado essa questão dessas atividades lúdicas, diferentes, prazerosas, a gente acaba acomodando um pouquinho e com os meninos do PIBID a gente sente essa necessidade, eles trazem coisas novas eu acho assim muito legal, inclusive nós construímos muita coisa bacana (Informação verbal,

[15] Entrevista concedida em 05/08/2021

2021).[16]

O docente afirmou que os professores que atuam por mais tempo na escola realizam aulas menos dinâmicas, com pouca utilização de recursos didáticos, entretanto, por meio da participação dos bolsistas foi possível realizar aulas e atividades diferentes e, assim, proporcionando ao docente novas formas de se trabalhar a Geografia.

4.1.1 Principais motivações para ingressarem no Programa

Os docentes foram questionados sobre a motivação para participar do PIBID. O Programa possui abrangência nacional e, desta forma, foi possível que o professor da escola de educação básica fosse informado sobre a existência do Programa no Rio Grande do Sul, pois o docente iria tentar um mestrado e estava cursando algumas disciplinas em Lajeado, RS, durante a aulas uma das professoras afirmou que participava do PIBID e ao ouvir o relato, o professor 1 atuante em Vitória da Conquista, BA, sentiu-se interessado em conhecer e, posteriormente, participar do Programa como supervisor, "[...] eu ouvi e depois eu perguntei e ela me falou que era um Programa nacional, então em Conquista deve ter, procurei saber e eu procurei Andrecksa e ela me explicou o que era" (Informação verbal[17], 2021). O professor afirma que o Programa evidencia que dar aulas não é "um bicho de sete cabeças" (Informação verbal, 2021), entretanto, de acordo com o docente, para ministrar as aulas é necessário uma preparação e conhecimento de metodologias e dinâmicas, sendo possível, por meio da participação no PIBID.

O professor 2 conheceu o PIBID por meio de relatos dos ex-colegas da universidade e descreve ter tido contato com os alunos da UESB na escola em que trabalha e isso o motivou em participar do Programa, a vontade de estar em contato com a escola também ocorreu pelo o fato do professor pretender cursar um mestrado e sentir a necessidade de se atualizar com relação a realidade atual do ambiente acadêmico. Em resposta, o professor 6 também enfatizou sobre a necessidade de se manter um contato direto com o ambiente acadêmico:

> Achei que seria interessante o contato com o pessoal da UESB, a gente conclui a universidade e vai se afastando do meio acadêmico, achei interessante estar em contato com o mundo acadêmico e estar inovando

[16] Entrevista concedida em 08/06/2021
[17] Entrevista concedida em 06/07/2021

> algumas coisas, repensando esse fazer pedagógico (Informação verbal, 2021).

O Professor 3 afirma que a sua motivação estava relacionada com a sua observação da atuação do PIBID em outras áreas, pois era possível ver o trabalho dos seus colegas e perceber o crescimento dos alunos envolvidos, pois, por mais que os bolsistas eram praticamente recém ingressos no curso eles traziam a novidade, um frescor e o docente queria experimentar e proporcionar para seus alunos de Geografia e também para a própria unidade escolar, pois concebia o Programa como sendo um reforço, uma possibilidade de melhoria.

O docente 4 afirma que sempre teve o interesse em participar de Programa de bolsa de iniciação científica na UESB, entretanto, não era possível, pois conciliava a graduação com o trabalho. O professor afirmou gostar de algo diferente e de poder fazer mais, consequentemente o PIBID lhe despertou o interesse em conhecer o Programa e posteriormente se inscrever. "[...] Vi alguns alunos da UESB visitando a escola, fazendo parte do PIBID em outras turmas de outras áreas, eu fiquei curiosa, fiquei perguntando como é que funcionava e me falaram que ia ter a seleção, foi isso que me motivou" (Informação verbal, 2021)[18]. O PIBID na escola e a atuação dos bolsistas incentivou a curiosidade do professor em conhecer o funcionamento do Programa, despertando um interesse em participar.

O professor 5 afirmou gostar de desafios e o PIBID representou um desafio a ser superado naquele momento, o Programa possibilitou o conhecimento de novas maneiras de se trabalhar a Geografia, pois o docente lidava com situações problema e os bolsistas sempre tinham uma visão inovadora acerca desses problemas.

4.1.2 Experiências na parceria entre bolsistas e supervisores: tecendo considerações

Os docentes relataram sobre as atividades que foram desenvolvidas em conjunto com os bolsistas, o professor 1 destacou sobre o compromisso dos participantes do Subprojeto de Geografia em desenvolver as atividades que foram estabelecidas pelo o professor, a construção dos planos de aula, a realização dos projetos de forma assídua: "Minha galera era muito boa, todos os grupos que eu fui supervisora faziam tudo, não

[18] Entrevista concedida em 24/07/2021

faltavam, fazia os planos de aula, os projetos tudo no tempo certo e eu não tive problema com nenhum deles" (Informação verbal, 2021).

O professor 2, também destaca o envolvimento dos estudantes nas propostas:

> Eu percebi dentro dos estudantes aquele envolvimento em propostas de ordem social, porque quando eles foram convocados a produzirem artigos eles fizeram em defesa da escola e um artigo foi relacionado a precarização dos meios de transporte. Eu achei bastante interessante, além das participações nos projetos, um deles foi o "Geografia na fotografia", os estudantes estavam registrando as fotografias das suas moradias, do seu local, no seu espaço de vivência, os estudantes fizeram poesias e depois fizemos as edições das fotografias com as poesias, elaboramos murais e fizemos uma exposição e esse projeto foi premiado na Olimpíada da fio Cruz esse projeto que nós começamos em 2019 e a primeira versão foi em 2020 e a segunda versão no período da pandemia, com o resultado em 2021, teve uma participação efetiva do PIBID (Informação verbal, 2021).[19]

Os bolsistas tiveram a oportunidade de desenvolver atividades que lhes proporcionaram um olhar crítico acerca das questões sociais, a exemplo da precarização dos meios de transporte, pois a maior parte dos estudantes utilizam o transporte público para chegarem até a universidade e, ao registrarem o seu lugar de vivência, puderam compreender a realidade em que vivem.

Moreira e Nez (2017) apontam que o ensino de Geografia precisa possibilitar aos alunos uma compreensão ampla da realidade, promovendo uma interferência nos fatos de forma consciente e propositiva, levando-os a perceber que a Geografia contribui para o desenvolvimento humano, e apesar de ser uma disciplina que nem sempre desperte interesse nos alunos, deve-se considerar que a Geografia faz parte do cotidiano deles por meio de questões relativas à economia, ao lugar e paisagem onde estão inseridos.

O professor 2 também mencionou sobre a realização de aulas de campo, os estudantes tiveram o reconhecimento do patrimônio histórico ambiental nas comunidades rurais, fizeram o registro de pinturas rupestres, observaram os tipos de nuvens e puderam fazer a classificação, fizeram os climogramas e como motivação, foi introduzida uma música de Elomar Figueira de Melo[20], cuja a composição aborda sobre a chuva. O docente ao relatar sobre as atividades desenvolvidas em conjunto com os ex-bolsistas, enfatizou sobre a interdisciplinaridade, ao relacionar Geografia com discussões de livros

---

[19] Entrevista concedida em 05/07/2021

[20] Cantor e compositor natural de Vitória da Conquista- BA

literários, com o foco em características geográficas, cujo objetivo é proporcionar aos alunos uma leitura do espaço geográfico por meio de uma percepção crítica da realidade. O Professor abordou sobre os filmes que foram assistidos:

> [...] alguns livros que também já tem filmes como O 15, nós assistimos os trechos do filme relacionados aos livros, como foi o caso do livro o menino no espelho que nós trabalhamos a questão do que eles observaram relacionados ao processo de urbanização mostrado no filme, porque o filme demonstra uma realidade da urbanização de Belo Horizonte, alguns trechos do filme a gente percebe isso da década de 30 ou 50 e eles analisaram esses aspectos, visualizaram também as questões dos meios de transporte, costumes, as moradias mesmo em cidade as moradias com quintais com árvores e todas essas análises foram possíveis (Informação verbal, 2021).

O docente afirma ter construído um roteiro para 4 turmas do ensino médio no turno vespertino e foi direcionado para cada turma um livro e os alunos deveriam refletir sobre a temática proposta sob uma análise geográfica, os livros escolhidos foram: O Quinze, Contos de aprendiz e O menino no espelho.

O professor 3 destaca sobre a participação dos bolsistas no evento realizado pelo PPGEd/UESB, o GEPRÁXIS. “Eram mão na massa, traziam ideias, foi muito produtivo o período que eles estiveram lá, dois alunos fizeram o relato de vivência e apresentaram, foi a primeira experiência deles produzindo e apresentando artigo no GEPRÁXIS” (Informação verbal, 2021)[21]. O professor afirma que os bolsistas eram excelentes, ativos, planejavam e projetavam atividades.

O professor 5 afirmou: “Achei que eles foram bem engajados, tiveram compromisso e demonstraram crescimento que, muitas vezes, é propiciado pelo PIBID, é um espaço que vai além de um espaço de estágio” (Informação verbal, 2021). O docente destaca sobre a participação dos graduandos nas atividades que foram propostas. O professor 6 avalia positivamente, pois os discentes expressavam a vontade de entrar na sala de aula e observarem a atuação do professor e a interação com os alunos:

> Avalio positivamente, os meninos se envolvem, eles gostam, se comprometem, buscam as experiências que eles trazem da universidade, ficam muito sedentos desse saber prático, querendo entrar logo em sala de aula para ver o aluno, como é que a gente age e lida com os meninos, eles ficam querendo participar dessas atividades práticas, a gente que é experiente, eles ficam muito interessados nisso e eles buscam e

[21] Entrevista concedida em 15/07/2021

> pesquisam e fazem atividades lúdicas e inovadoras, eu acho eles muito envolvidos, muito positiva essa participação dos meninos (Informação verbal, 2021).

De acordo com a percepção do docente, os bolsistas expressam um interesse de adentrar na sala de aula, conhecer os alunos, possuem a vontade de estarem em contato direto com as turmas e de terem a oportunidade de desenvolver atividades com o professor.

4.1.3 A contribuição para a formação docente dos bolsistas ID

Os professores foram questionados sobre como eles avaliavam as suas contribuições para a formação docente dos bolsistas ID e o docente 1 afirmou:

> Todas as aprendizagens teóricas que aprendi na universidade na sala de aula eu reorganizei, reconstruí, reprogramei teoria e prática, os bolsistas puderam me ter como modelo de como agir em sala de aula, que nem sempre nós sabemos tudo e muitas vezes os alunos perguntam coisas que não sabemos. Gosto de projetos, gosto de levar os meninos para trabalhar aula de cidade, então eu acho que eu consegui mostrar isso para eles, tudo organizado, tudo esquematizado (Informação verbal, 2021). [22]

O professor surge como um modelo a ser seguido, a figura do professor enquanto profissional mais experiente, é de suma importância para a atuação do bolsista ID na escola, o graduando tem a oportunidade de compreender de fato como o docente atua em sala de aula, e perceber que o professor também enfrenta dificuldades durante a sua atuação, reconhecendo que não se sabe de tudo. O docente também destaca sobre a sua organização e esquematização dos conteúdos, característica que também pode ser observada e seguida pelos bolsistas.

Pontes (2019) aborda que a profissão docente se caracteriza como sendo uma interlocução entre aluno e professor em um processo de comunicação mútua ou dialógica, por meio da utilização de metodologias de ensino, com a articulação de métodos tradicionais e métodos inovadores.

O professor 2 afirma sobre o retorno positivo que teve dos bolsistas acerca da sua atuação

---

[22] Entrevista concedida em 06/07/2021

> Eu percebia com o retorno que eles davam ao meu respeito, que eles ficavam motivados, coisas que eu nem imaginava, eles valorizaram a minha preocupação com os estudantes da zona rural, com as comunidades, eles criam esse sentimento de pertencimento com essas comunidades como por exemplo as atividades que eles se envolveram na zona rural, foram na casa de farinha e um dos estudantes o pai tem uma casa de farinha, então nós fomos visitar essa casa de farinha e eles viram todo o processo da confecção da farinha do beiju de goma então eu percebia deles um retorno positivo (Informação verbal, 2021).

Os graduandos puderam verificar o cuidado do docente com os seus alunos, também tiveram a oportunidade de vivenciar a zona rural e se envolverem nas atividades características, o beiju citado pelo docente, também conhecido como tapioca, é uma iguaria brasileira, tipicamente nordestina que tem em sua base a mandioca. Os alunos puderam acompanhar o processo de produção da farinha do beiju. Esse contato proporcionado pelo professor gerou nos alunos uma relação afetiva com essas localidades, um sentimento de pertencimento. Ainda de acordo com o professor 2:

> Acredito que eles realmente se deram conta da realidade nua e crua porque eu acho que por vezes temos fantasias, romantismos, e quando a gente chega numa realidade como essa, nos damos conta que temos muitas dificuldades, mas também temos as possibilidades. Eu acho que eles se deram conta disso, alguns estudantes mais disciplinados, mais atentos do que outros, mas eu considero em geral essa experiência maravilhosa com os estudantes que eu acompanhei (Informação verbal, 2021).

A relação direta estabelecida com a escola proporciona uma compreensão da realidade enfrentada por alunos e professores, eles conseguem visualizar de forma efetiva a dinâmica escolar, caracterizado como um ambiente composto por diversos aspectos e os alunos, ao manterem esse contato, conseguem compreender as dificuldades que são enfrentadas, principalmente compreender as próprias dificuldades. Pontes (2019) afirma que “[...] os bolsistas são incluídos como artífices do seu pensar/fazer pedagógico e os discentes da escola básica, recebem a inclusão a partir do seu acesso a um conhecimento que se aproxima da sua realidade” (PONTES, 2019, p.62). Sendo assim, o autor afirma que o PIBID proporciona um fazer pedagógico que promove uma inclusão e capacitação dos estudantes.

O docente 3 ao falar sobre a sua contribuição no processo formativo dos bolsistas, afirma:

> A experiência de uma professora de 20 anos naquela unidade escolar e essa vivência que passei por vários momentos e nós conversávamos muito porque eu entendia que o PIBID não era só sala de aula, mas todo um contexto por trás para aquelas aulas acontecerem, então eu pude levar toda a minha experiência nas nossas rodas de conversa pois nós conversávamos muito, a parte prática eu sempre dava dicas para eles do cotidiano na sala de aula (Informação verbal, 2021).[23]

Foi destacado sobre a vasta experiência do professor na atuação em sala de aula, o docente afirma ter conversado muito com os licenciandos e por meio dessas conversas, foi possível transmitir as suas vivências e experiências para os alunos, para que eles pudessem assim, compreender de forma mais ampla a realidade da escola, dos alunos e das turmas. O docente também afirma:

> Uma coisa é o planejamento que você faz e outra coisa é a sala de aula que você encontra, você faz o planejamento para uma série, você entra na série "A" você dá conta dele, você entra na série "B" de forma alguma ele é realizado e na série " C" as vezes mais ou menos, então procurava levar muito a questão da minha prática, da minha vivência, não como modelo mas como algo que ficasse como a realidade que eles puderam observar e servisse de base para eles elaborarem as experiências deles no futuro (Informação verbal, 2021).

Nem sempre o mesmo planejamento é capaz de atender as necessidades de cada turma e o professor demonstra para a bolsista essa realidade, com o objetivo de evidenciar a sua prática e servir como um modelo a ser seguido pelo o graduando. O professor 5 afirmou: "Eu tenho uma dinâmica de trabalho que eu passo a explorar a criatividade dos meus alunos" (Informação verbal, 2021). O docente afirma trabalhar com músicas, cordel, rodas de conversas e acredita ter contribuído de forma satisfatória para o desenvolvimento das atividades dos bolsistas.

O professor 6 enfatizou sobre o ambiente escolar ser um palco das relações existentes na sociedade e que interferem significativamente no relacionamento entre os alunos e os professores,

> A escola é um reflexo da sociedade, meninos que passam dificuldades, e que refletem no relacionamento do aluno com o aluno, do aluno com o professor, do relacionamento do aluno com os funcionários da escola e o professor está ali como um mediador (Informação verbal, 2021).

---

[23] Entrevista concedida em 15/07/2021

A realidade vivida pelos alunos e as dificuldades que eles enfrentam em seu cotidiano, influencia diretamente nos relacionamentos que os alunos estabelecem no ambiente escolar e o docente desempenha a função de mediador.

Os professores ao serem questionados sobre o processo de amadurecimento dos bolsistas, percebidos por eles, o professor 3 afirmou:

> Teve um rapaz que me marcou pois eu sentia que as mãos dele estavam tremendo, e quando ele foi se apresentar para os alunos ele parecia um aluno meu daquela turma, inclusive foi a turma de terceiro ano e ele diferia muito pouco do meu aluno do terceiro ano, eu não estou dizendo sobre termos intelectuais ou de conhecimento, mas em termos de postura e eu falei para ele assim: "- Você ainda não é um professor formado, mas você é um professor em formação, então quando você for falar com os meninos, você precisa se colocar assim, meu nome é tal, eu sou um estudante de licenciatura, sou um professor em formação." E você não pode usar essas gírias, você agora precisa entender que você está em outro lugar. Ele foi crescendo, eu me lembro que quando surgiu o GEPRAXIS, a gente pôde estar publicando, uma coisa a transformação dele nesse tempo de 7 meses, ele foi o único que se propôs a fazer e uma colega aceitou escrever com ele e ele escreveu esse relato de experiência e eu achei assim, um salto imenso (Informação verbal, 2021).

O professor demonstrou o cuidado em instruir e corrigir a postura do aluno em sala de aula, ensinando para ele como deve ser a atitude de um professor em formação na turma, o modo de falar e agir, evidenciando uma preocupação do docente em ensinar ao bolsista, posteriormente o professor afirma ter notado um salto na mudança desse aluno. O professor 6, ao avaliar o amadurecimento dos bolsistas, afirmou:

> Positivamente, porque esses bolsistas, tiveram contato com o professor, com os profissionais eu acho que é muito importante, eles vão ter conhecimento da realidade para que no momento que eles forem atuar enquanto profissionais, eles terem essa segurança, até mesmo equilíbrio para lidar com a importância do trabalho do profissional, a gente não está ali para ensinar decorar o rio, o país, ou continente, mas sim ensinar essas diversidades de conflitos que existem nos espaços das mais variadas formas que se colocam na sociedade, então é muito importante essa participação desses meninos no PIBID, eu acho que é fundamental e está de parabéns, fazendo esse contato do aluno com a escola (Informação verbal, 2021).

O professor concluiu que o desenvolvimento dos bolsistas ocorre quando eles compreendem sobre a realidade da escola por meio da relação com o supervisor, e por meio da compreensão dos conflitos e das relações sociais existentes no espaço geográfico.

4.1.4 Os desafios enfrentados durante a permanência no Programa

Os professores relataram desafios relacionados às questões pessoais, ao desenvolvimento das atividades e problemas enfrentados no ambiente escolar, especialmente sobre a falta de infraestrutura de algumas escolas, sendo inviável o desenvolvimento de determinadas atividades. O professor 1 destacou:

> O PIBID foi o meu retorno para a universidade por causa do PIBID que eu comecei a estudar, comecei a ler autores da academia porque eu estava em sala de aula só como professora de livro didático e de projeto, mas não tinha a teoria que era passada pelos mestres e doutores, a faculdade para mim foi o meu retorno e começar a ter acesso a essas leituras que eu não tinha. Eu tinha a prática, a preparação de plano de aula, preparação de roteiro de atividades, foi difícil retornar a essas leituras e foi daí que eu me entendi como pesquisadora, o PIBID foi muito importante na minha vida (Informação verbal, 2021).

O desafio para o docente estava relacionado ao retorno para o cotidiano acadêmico, as leituras realizadas na universidade, pois ele estava afastado do ambiente acadêmico e sentiu dificuldade ao retornar, entretanto, em meio a essa dificuldade, o docente reconheceu-se enquanto pesquisador. O professor 2 abordou sobre as dificuldades enfrentadas com o transporte público.

> Dificuldade dos estudantes em relação ao transporte porque os horários dos ônibus são complicados, não tem uma rota mesmo, e se perdessem um horário de ônibus, eles tinham que fazer um percurso muito longo passando pelo o baixão, quando tinha alguma atividade programada, eu ficava com aquela expectativa, se daria ou não tempo deles chegarem, eu tinha muitas ideias e programava muito e pra conciliar um pouco com as ações dos estudantes, por vezes eu percebia que eles estavam com muitas ações. (Informação verbal, 2021)

O professor tinha o receio de que a dificuldade enfrentada pelo os alunos com o transporte, atrapalhasse no desenvolvimento das atividades e interferisse no cronograma a ser seguido, por se tratar de uma zona rural, os horários dos ônibus são escassos. O Professor 3 ressaltou a carga horária exaustiva:

> Sou uma professora que tem 13 turmas com mais ou menos 30, 40 alunos em cada turma, assim é uma carga horária exaustiva, eu tinha que trabalhar justamente na minha folga, então eu não achava isso justo conosco, é uma crítica que eu faço. 90% de nós somos mães, donas de casa, nós temos os nossos filhos no meu caso eu tenho 3 (Informação

> verbal, 2021)

Outra dificuldade relatada é sobre a carga horária, com muitas turmas com uma grande quantidade de alunos e a reunião do PIBID ocorria durante a folga da docente, algo que interferiu na sua jornada, pois, além da profissão, a docente exerce o seu papel de mãe e dona do lar, o que requer disponibilidade. Outro docente destaca:

> Enquanto professora não vi desafios, eu vi oportunidades, mas para mim foi que na época eu fiquei excedente e depois eu não pude continuar, foi um grande desafio que eu enfrentei, pois eu queria continuar com os meninos, construímos coisas legais, eu tinha uma sala na zona rural, mas a questão do deslocamento era complicado para eles irem, não deu pra eu continuar, mas eu achei bacana a participação, foi legal, conseguimos entrar nas salas de alguns colegas, o grande desafio foi não ter a sala e foi ficando angustiante, fiquei excedente, fechou turmas na escola, fiquei triste por ter saído do PIBID, pois me energizava, eu adorava. (Informação verbal, 2021)

O professor 6 ficou excedente com o fechamento das turmas, impossibilitando o desempenho das suas atividades, entretanto, apesar das dificuldades encontradas, o docente afirma ter visto oportunidades e a saída do programa o impactou, pois, o professor queria permanecer no PIBID, outra questão destacada foi sobre o deslocamento dos alunos, por se tratar de uma zona rural, os graduandos tinham dificuldades com o transporte público.

4.1.5 Impactos do PIBID na formação docente dos bolsistas ID

Os professores abordaram sobre os momentos marcantes vividos com os bolsistas ID e as transformações que o Programa proporcionou na formação docente desses licenciandos. Em resposta ao questionamento “Quais os impactos do PIBID, percebidos por você, na formação docente dos bolsistas ID?” O professor 1 enfatiza:

> A gente percebe um amadurecimento intelectual dos meninos e um amadurecimento pessoal na relação entre as pessoas, na relação entre os campos de vivência, trazendo Bourdieu, a gente percebe que os meninos vão se comportando diferente mesmo, no início eles eram mais soltos com relação até a roupa e depois eles começam a amadurecer como pessoa, por todos os processos que são aprendidos dentro do PIBID. (Informação verbal, 2021)

O impacto destacado está de acordo com a mudança nos relacionamentos dos bolsistas, por conseguinte mudando o comportamento e proporcionando um amadurecimento durante a participação no PIBID.

Ao abordar sobre os momentos marcantes o docente 3 salientou que mesmo com a sua experiência de cerca de 24 anos em sala de aula, o Programa representou uma renovação em sua prática docente, o professor afirmou que existem diversos processos de aperfeiçoamento e cursos de pós-graduação, mas o PIBID proporcionou um olhar mais crítico e sensível em relação aos seus alunos, sendo possível identificar as atitudes que podiam ser aperfeiçoadas enquanto mediador de conhecimento.

O professor 3 salientou a afetividade contida na relação com os bolsistas "O afeto que eu recebi deles, eram muito cordiais tinham uma sede de experimentar a sala de aula, eram muito atenciosos, tudo o que eu falava eles resolviam, estavam mergulhados naquele momento, e aquilo me envolveu, foi um grupo muito legal" (Informação verbal, 2021). O docente também relatou sobre a confraternização final ter sido em sua casa. Para ele o oficio de ensinar é cima de tudo um ato de afeto, pois os alunos possuem sentimentos que precisam ser zelados.

O Professor 6 afirmou que o conhecimento ocorre por várias vertentes e o PIBID o ajudou muito, pois, "A gente trabalha no prático, no automático, a gente não se elabora pra tá pensando em atividade lúdica, diferente, isso impactou na minha prática" (Informação verbal, 2021). Por meio da participação no Programa, o professor teve a oportunidade de modificar a sua atuação com a realização de atividades lúdicas mediante a utilização de programas *online*, paródias, *Rap's* e construção de vulcões.

Carvalho e Santos (2018) afirmam para que seja possível os docentes adquirirem novas metodologias e alcançarem práticas de ensino significativas, é necessário que haja um constante movimento reflexivo e investigativo para que, desta forma, seja possível inovar. Entretanto, há diversos desafios associados ao cotidiano escolar, tais como uma intensa jornada de trabalho, a grande demanda de alunos e questões de ordem financeira.

"Gostei de tudo, experiência muita boa, enriquecia a formação deles e eles vinham com o novo, com o gás, essa interação dos estudantes do curso de Geografia, com os professores. Ponte professor e aluno, isso é pensar Geografia" (Informação verbal, 2021). O professor 6 afirmou ter mantido um bom relacionamento com os bolsistas, realizavam atividades e planejamentos em conjunto e discutiam temas pertinentes à Geografia e pedagogia em sala de aula, preparavam o material que iriam utilizar em sala de aula,

faziam entrevistas e pesquisas. O docente afirmou que os bolsistas gostavam da segurança passada por ele em sala de aula.

O docente 4 abordou sobre a disponibilidade dos bolsistas, algo marcante para ele, e o desenvolvimento do projeto de reciclagem, em que todos ajudavam “Os potinhos de colocar as plantas, aproveitando os vidros reciclados, as bolsas as calças, aquele projeto foi bem marcante e a participação de todos” (Informação verbal, 2021).

O professor 5 apontou os momentos de carinho e agradecimento, o docente afirmou ter se apegado ao grupo que estava trabalhando e quando chegava ao final, ele não queria mais perder aqueles bolsistas, pois quando recebia novos bolsistas era necessário começar uma nova relação, enquanto perdia os bolsistas que se tinha mais vínculo.

No quadro 6 verifica-se um resumo dos principais apontamentos contidos nos depoimentos dos professores supervisores, ao se referirem sobre o Programa, a eles mesmos (supervisores) e aos bolsistas ID.

Quadro 6- Síntese dos principais depoimentos dos professores supervisores.

Categorias	Considerações
O Programa	Abrangência nacional do PIBID Inovação Relação dos alunos da universidade com os alunos da Educação Básica
Os supervisores	Reaproximação com o ambiente acadêmico Realização de atividades lúdicas O Professor enquanto exemplo a ser seguido Novas maneiras de se trabalhar a Geografia
Os bolsistas	Compreensão da realidade escolar Observação e planejamento Realização de monitorias e projetos Desenvolvimento da criatividade

Fonte: Elaborado pela autora, 2021

Os docentes durante a pesquisa tiveram a oportunidade de relatarem acerca das suas vivências no Programa, desse modo, enfatizaram os aspectos considerados importantes por eles, relacionados ao Programa como um todo, ao levarem em consideração características relativas à dinâmica do PIBID, ao desenvolvimento das atividades pelos os bolsistas e a realização de uma autorreflexão das suas práticas.

Morais (2017) afirma que o professor no processo de elaboração da prática pedagógica leva em consideração o contexto dos alunos e as situação reais, os docentes

mais experientes primeiramente analisam o contexto de ensino e as condições referentes à aprendizagem, e em seguida estabelece objetivos a serem alcançados, desta forma tais argumentos evidenciam a importância das intervenções pedagógicas serem precedidas por períodos de observações, permitindo o reconhecimento do ambiente escolar e das necessidades de aprendizagem dos alunos da escola.

4.2 O PIBID pelos ex-bolsistas

Em análise geral das respostas sobre as transformações que o Programa proporcionou em sua formação docente, os ex-participantes mencionaram acerca da possibilidade de terem uma visão sobre o ambiente escolar e do exercício docente, sendo possível estabelecer um contato com a escola, e assim, descobrir novas práticas pedagógicas, além de conhecer a vulnerabilidade dos alunos. Foi ressaltado que, com a participação no Programa houve o aumento do desejo em ser docente, em função do aprofundamento nas teorias e intervenções em sala de aula, do encurtamento das distâncias entre a Geografia escolar e a Geografia acadêmica, da elaboração de materiais didáticos, da evolução na oratória, do desenvolvimento de pesquisas, entre outras habilidades conquistadas.

Um dos ex-bolsista destacou que “O PIBID veio para iniciar um contato com a educação básica, com isso, foi possível por meio do Programa, exercitar potencialidades como a oratória, leitura, produções textuais, estratégias de ensino, entre outros” (EX BOLSISTA A, 2021). A importância do contato entre o bolsista e a escola em seu processo formativo, obtém resultados satisfatórios em aspectos essenciais dentro de uma formação docente, dentre eles destaca-se: a oratória como uma preparação para ministrar futuramente as aulas, as estratégias de ensino, escolhidas de acordo a necessidade e as especificidades de cada turma, gerando no bolsista a capacidade de perceber as singularidades das classes e as suas necessidades. O ex-bolsista F (2021) afirmou ter tido um progresso na sua elaboração de materiais didáticos e uma melhora em sua oratória, ele destacou também sobre a possibilidade de compreender questões relacionadas à vulnerabilidade dos alunos da escola de educação básica. A ex-bolsista J (2021) afirmou que a participação no PIBID ampliou a vontade de ser professora, desse modo, confirmando a sua escolha profissional. O contato com o ambiente escolar também foi salientado por outro ex-bolsista:

> Ele me proporcionou o verdadeiro contato com o chão da escola, e como um profissional do ensino trabalha. Aprendi a construir plano de aula, a elaborar e ministrar aula com as monitorias didáticas que fazíamos. Aprendi a trabalhar em equipe. (EX BOLSISTA C, 2021).

O ex-bolsista C teve a oportunidade de observar os alunos e construir um plano de aula adequado para a realidade da sala de aula, ao levar em consideração as singularidades de cada turma e, posteriormente, executá-lo durante as monitórias didáticas. O ex-bolsista E afirmou que é possível entender sobre o funcionamento da escola em diversos aspectos, desde questões relacionadas a administração escolar como a direção, secretaria até a biblioteca, a merenda escolar, aos docentes. O discente ressalta ter participado de reuniões na sala dos professores, sendo possível ouvir os docentes mais experientes.

O ex-bolsista B afirmou que o aprofundamento em teorias e a realização das intervenções em sala de aula proporcionou uma compreensão da realidade do ensino e uma melhor desenvoltura em sala de aula. O ex-bolsista G apontou sobre a inserção na pesquisa científica, pois, antes da participação no Programa, as pesquisas realizadas eram apenas para o cumprimento das disciplinas do curso e no PIBID ele teve o incentivo e a motivação para realizar pesquisas e publicá-las. Outra transformação enfatizada foi sobre a sua desenvoltura nas apresentações dos trabalhos, nas ministrações das aulas e no falar em público, pois afirmou ter dificuldades em se expressar publicamente e com as atividades do Programa, havia o encorajamento para a participação nas atividades, proporcionando interação e autonomia.

4.2.1 O PIBID na formação inicial de professores de Geografia: representatividade e contribuições

Os ex-bolsistas afirmaram sobre a possibilidade de colocar em prática os conhecimentos adquiridos sobre a realidade escolar. Percebem o PIBID enquanto mecanismo de permanência na graduação e uma possibilidade de aprofundamento nos estudos relacionados ao processo de ensino e aprendizagem de Geografia, além de uma capacitação profissional e apoio financeiro. Um dos destaques foi o de ter o conhecimento do “chão” da escola e ter a oportunidade de vivenciar o ambiente escolar e de colocar em práticas os conhecimentos que foram adquiridos ao longo da graduação.

O ex-bolsista B afirmou que o Programa foi “uma oportunidade de potencializar a minha formação acadêmica, por meio do aprofundamento de estudos relacionados ao processo de ensino e aprendizagem de Geografia, estudos estes que se firmam na teoria e na prática, por meio de intervenções” (EX BOLSISTA B, 2021), o que proporcionou uma relação dos estudos teóricos e sua posterior aplicação prática, por meio do seu contato com a sala de aula.

As intervenções pedagógicas também chamadas de monitorias didáticas, possibilitam reflexões sobre a atuação docente em sala de aula e proporciona também reflexões sobre o ensino de Geografia, assim como relatado pelos ex-bolsistas: “As experiências dentro da sala de aula, promovidas pelas intervenções, possuem significativa importância no processo de aprendizagem do ato de construção coletiva de conhecimento, o ensinar” (CARVALHO, *et al.* 2017, p.13).

O ex-participante F afirmou que o PIBID representou uma oportunidade única de vivenciar na prática aquilo que foi apreendido na universidade, pois ele considera o “chão da escola” como o laboratório do professor, sendo assim, o Programa agregou experiência prática e lhe proporcionou uma atualização/capacitação profissional, além do apoio financeiro por meio da bolsa.

O ex-bolsista I declarou que foi o primeiro contato que ele teve com a escola, ocorrendo de maneira apaixonante e marcante e assim, reafirmando a sua escolha profissional. Segundo ele, as vivências que teve no PIBID, provavelmente serão as únicas, pois devido ao ensino remoto, a suas experiências serão alteradas.

De acordo com o ex-bolsista B, o Programa contribuiu:

> Como um divisor de águas, pelo fato de o programa permitir o contato do aluno com a realidade da sala de aula. Assim, com uma noção do que o espera, o aluno pode decidir se será o que realmente ele quer, caso seja, ele pode se aprimorar e se desenvolver muito melhor quando se inserir no mercado (EX-BOLSISTA B, 2021)

O graduando tem a oportunidade de vivenciar a realidade escolar e ter uma real dimensão sobre a atuação docente, e ao manter esse contato direto o bolsista poderá optar pelo o seu desenvolvimento profissional durante a participação no Programa, se for da sua vontade permanecer na trajetória docente. Assim como afirma outro ex-bolsista no ano de 2017: “Experimentar um pouco do ofício do professor é um grande incentivo aos alunos

que estão no curso de licenciatura, portanto, é através do PIBID que temos a certeza da alegria de ensinar Geografia" (ALMEIDA, *et al.* 2017, p. 32).

O ex-bolsista D afirmou que o Programa contribuiu para a formação docente por meio da troca de conhecimentos, oferecendo a possibilidade do discente ser inserido no ambiente escolar, desde o início da graduação proporcionando a consolidação de experiências mediada por profissionais da educação.

O ex-bolsista E declara que os novos professores formados que passaram pelo o Programa, certamente se sentem mais seguros ao assumirem a regência de uma disciplina escolar, pois terão uma visão mais abrangente sobre a educação e não apenas uma visão limitada à dimensão acadêmica.

O bolsista C afirmou que "Era o que eu precisava na graduação. Com o PIBID, tenho certeza que meu aprendizado como docente foi maximizado pelas ações do Programa em meu processo de formação" (EX BOLSISTA C, 2021). Ele também afirmou que foram dois anos de participação e acredita que todos os participantes do Programa tiveram experiências proveitosas referentes à formação docente.

Em resposta sobre a contribuição do Programa para a formação de novos professores, o ex-bolsista destacou outros aspectos, como por exemplo, o PIBID enquanto mecanismo de permanência no curso de Geografia:

> O PIBID foi fundamental para minha formação como professor de Geografia, pois me considero uma pessoa pragmática, necessito colocar em prática os conhecimentos adquiridos, pois dessa forma aprendo muito mais. O PIBID possibilitou isso, pois conheci por dentro a realidade escolar, como já tinha quase 18 anos que havia terminado o ensino médio, sabia que os estudantes eram muito diferentes dos da minha época. O PIBID também foi sem dúvida, um mecanismo de permanência no curso de Geografia, pois as paralisações e greves da universidade, ainda que necessárias, deixavam uma lacuna desanimadora para prosseguir nos estudos. Os encontros na escola simplesmente colaboravam para manter viva a vontade de ser professor (EX BOLSISTA E, 2021).

O PIBID, além de proporcionar a vivência com a realidade escolar, oportunizou ao graduando conhecer novos perfis de alunos e dinâmicas escolares, pois, assim como relatado pelo o ex-bolsista E, havia 18 anos que ele se encontrava fora das salas de aula de uma escola de educação básica e por meio do Programa foi possível visualizar as mudanças ocorridas, ao longo dos anos.

Os bolsistas puderam expressar as suas impressões sobre os professores supervisores e relatar as atividades que foram realizadas em conjunto. Um dos ex-bolsistas afirmou que:

> As atividades com os supervisores eram mais práticas. Na escola, o professor supervisor nos levava a conhecer a escola como um todo: os equipamentos tecnológicos e analógicos que a escola tinha, a cozinha, a diretoria, a secretária, tudo era a escola, tirou minha visão que a escola era apenas uma sala com carteiras quadro e alunos. Aprendi que o funcionamento de uma escola é muito mais que ensinar conteúdos entre quatro paredes, mas sim é um conjunto de vivências que dá suporte ao desenvolvimento intelectual e social de cidadãos. (EX BOLSISTA C, 2021)

O supervisor proporcionava ao bolsista conhecer a dinâmica escolar, para além de uma sala de aula, a fim de entender o funcionamento da escola e as vivências no cotidiano escolar. Sobre a contribuição do professor supervisor, o ex-bolsista C destaca:

> Foi de suma importância a contribuição do professor supervisor, pois foi a partir dele que a escola foi me apresentada na prática. E como alunos de graduação, licenciandos, é necessário o contato do futuro profissional com seu almejado ambiente de trabalho, e nada melhor que esse ambiente seja apresentado aos licenciandos por um professor com experiência na área (EX BOLSISTA C, 2021).

O professor supervisor representa a figura central no desenvolvimento das atividades do Subprojeto na escola, auxiliando e orientando os bolsistas, dando o suporte necessário para que sejam realizadas as atividades do Programa, aproximando os alunos do curso de Geografia, com os alunos da escola.

Os ex-bolsistas destacam a organização dos docentes e a relação estabelecida entre os professores e os alunos, além do controle da sala de aula, por meio de uma relação harmoniosa. Os discentes enfatizaram a troca de experiências no processo de ensino e aprendizagem, especialmente pelo contato com o funcionamento da escola, visto que tiveram a oportunidade de estabelecer um conjunto de vivências que dão suporte ao desenvolvimento social e intelectual.

Segundo os ex-bolsistas, o professor supervisor estava sempre disposto a sanar dúvidas, opinar e corrigir as atividades desenvolvidas e destacam sobre a aprendizagem acerca dos problemas enfrentados na escola, o compromisso com a educação pública e a necessidade de se esforçar para fazer um bom trabalho, mesmo diante das desigualdades sociais presentes entre os alunos da Educação Básica.

Acerca das atividades que são desenvolvidas juntamente com os professores supervisores, destacam-se as principais contribuições do Programa para o processo formativo dos bolsistas: para a formação docente, as atividades acadêmicas e a oportunidade de contatos com a escola

Quadro 7 - Contribuições do PIBID para o processo formativo do bolsista, mediadas pelo professor supervisor.

CONTRIBUIÇÕES	ATIVIDADE DESENVOLVIDAS E HABILIDADES CONQUISTADAS
FORMAÇÃO DOCENTE	Interesse na permanência do curso de licenciatura Aprofundamento em teorias Visão sobre a realidade escolar Melhor desenvoltura na sala de aula Conhecimento de diferentes realidades escolar Contato com professores experientes Percepção do ambiente escolar como único Organização
PRODUÇÕES ACADÊMICAS	Exercício da oratória, leitura, produções textuais Desenvolvimento de planejamentos de ensino Aprofundamento nos estudos sobre ensino e aprendizagem de Geografia Incentivo à pesquisa e publicação Desenvoltura na apresentação de trabalhos
CONTATO COM O AMBIENTE ESCOLAR	Primeiro contato com a educação básica Construir planos de aula Elaborar e ministrar aulas Trabalhar em equipe Conhecer o funcionamento da escola Vivenciar a sala de aula Trocas de conhecimentos Capacitação profissional Conhecimento da prática pedagógica

Fonte: Pesquisa bibliográfica, 2021. Dados organizados pela autora.

Percebe-se uma interação entre bolsistas e professores supervisores, favorecendo o desenvolvimento de atividades que proporcionam ao graduando participar efetivamente do cotidiano escolar, por meio da realização de observações, planejamentos e monitorias didáticas, o professor surge enquanto mediador das relações estabelecidas entre os licenciandos e a escola.

Acerca da percepção dos docentes sobre a sua contribuição para a formação docente dos bolsistas, foi relatado sobre a interlocução entre docentes e discentes em um processo contínuo de comunicação e troca de saberes por meio da articulação de diferentes metodologias de ensino, possibilitando ao graduando ter o docente como um

modelo a ser seguido e, principalmente, tendo a oportunidade de vivenciar a realidade escolar sob a orientação dos supervisores. Tais aspectos foram evidenciados pelos ex-bolsistas ao enfatizarem sobre o encurtamento entre a distância escola e universidade e as diversas atividades que foram realizadas em conjunto com os professores, como a construção de planos de aula, projetos, artigos, participações em eventos do Programa.

5. CONSIDERAÇÕES FINAIS

As interrelações contidas no PIBID promovem a auto avaliação e reflexão das práticas docentes, da realidade escolar e por meio dessa reflexão, é possível problematizar as diversas situações encontradas nesse espaço escolar e principalmente de relacionar tais situações com o ensino da Geografia.

As discussões teóricas almejaram realizar um panorama das produções vinculadas à temática da dissertação, com o intuito de revelar o que tem sido produzido acerca do PIBID. Cabe ressaltar que, tal levantamento não é capaz de representar a totalidade de produções e esgotar as análises das contribuições dos professores supervisores para a formação docente, algo que seria impossível, visto que desde a construção do trabalho de conclusão de curso, houve um aumento significativo na quantidade de produções desenvolvidas. Entretanto, a realização da contextualização histórica permitiu a compreensão das transformações educacionais, que afetam diretamente na atuação docente.

Os resultados alcançados durante a pesquisa empírica, demonstraram que o Programa contribui para a valorização do magistério, por meio do fortalecimento das práticas docentes e da aproximação entre universidade e escola, proporcionando ao graduando, vivências escolares e o desenvolvimento de atividades que permitem ao bolsista se enxergar enquanto futuro professor, sendo assim, as experiências metodológicas desenvolvidas, através das monitórias didáticas e oficinas, relevou também a autonomia dos bolsistas nas tomadas de decisões e a construção de saberes docentes alicerçados na relação teoria e prática.

Os professores supervisores ressaltaram as vivências com os bolsistas e enfatizaram a afetividade contida na relação com os bolsistas, as trocas de conhecimentos e conexão existente entre bolsistas, supervisores e coordenadores.

Os ex-bolsistas reafirmaram a participação do supervisor na orientação e condução durante o desenvolvimento das atividades e consequentemente no seu processo formativo. Os licenciandos tiveram a oportunidade de vivenciar o ambiente escolar e desenvolver atividades relativas à docência, como por exemplo, observações, planejamentos e monitórias didáticas.

A escola de educação básica, surge como elemento fundamental para a consolidação dos objetivos do Programa, pois é nesse ambiente que se concretiza o

contato dos graduandos com os alunos da escola sob a orientação dos docentes supervisores.

Conclui-se que foi possível responder as questões de pesquisa, incialmente propostas para o desenvolvimento da dissertação. Infere-se que as contribuições dos professores ocorreram de maneira significativa, pois de acordo com as análises realizadas os professores supervisores surgem como exemplo a serem seguidos no desenvolvimento das atividades docentes e na relação com os alunos da escola.

Segundo os supervisores, eles contribuem para a formação docente dos bolsistas ID, na medida que os licenciados os têm como um "exemplo" a ser seguido em sala de aula. Ao observarem a atuação dos professores, os bolsistas ID eram motivados a desempenharem as atividades docentes e ao mesmo tempo se sentiam valorizados ao perceberem a preocupação do supervisor em auxiliá-los durante o desenvolvimento das atividades, estabelecendo uma relação de afetividade e companheirismo com os professores, e facilitando o desenvolvimento das tarefas relativas ao Programa.

Os docentes também enfatizaram sobre a experiência que tem em sala de aula e a oportunidade de transmitir suas vivências para os licenciandos. Em uma análise dos próprios bolsistas sobre as contribuições dos professores, eles ressaltaram que o bolsista supervisor representa uma figura central no desenvolvimento das atividades na escola, na medida em que apresentam a escola, orientam, opinam, sanam dúvidas e dão o suporte necessário aos graduandos para enfrentar/enxergar os problemas encontrados nas escolas.

Sobre os desafios que foram enfrentados pelos professores durante a permanência no Programa, foi relatado sobre preocupações em relação ao cumprimento das atividades nas escolas, por parte dos alunos que dependem do transporte público para se locomoverem. A dificuldade das supervisoras que são mães foi destacada, ressaltando a dupla jornada de trabalho, a carga horária exaustiva e a grande quantidade de turmas e alunos.

Acerca dos impactos do PIBID percebidos pelos professores na formação docente dos bolsistas, foi destacado o amadurecimento intelectual e pessoal dos graduandos, pois percebeu-se uma mudança na postura dos licenciandos em sala de aula. Eles destacaram também sobre a oportunidade de conhecer uma realidade escolar, por vezes desconhecida por eles, e em muitos momentos se reconhecerem enquanto futuros professores.

Os ex-supervisores destacam também acerca da transformação na postura pedagógica, ao enfatizarem sobre a oportunidade de sair da rotina e realizar aulas mais

dinâmicas, por meio de maneiras lúdicas de se trabalhar a Geografia. Eles apontaram também sobre uma consolidação profissional e a possibilidade de olhar de forma mais sensível para os alunos da escola, com o intuito de se aperfeiçoarem, enquanto mediadores do conhecimento.

É importante salientar que após a participação do Programa, muitos professores supervisores se sentiram motivados com os estudos realizados e as atividades desenvolvidas em parceria com os graduandos e assim retornaram à universidade para cursarem especializações e/ou mestrado.

Entretanto, cabe ressaltar que apesar dos seus impactos significativos para os participantes, o PIBID não abarca todos os estudantes das licenciaturas, pois, além da quantidade de vagas limitadas por edital, existem também questões pessoais que impedem os graduando de participarem, um exemplo disso, são os alunos que conciliam trabalho e estudos.

As discussões acerca da educação e sua melhoria, perpassa por diversos contextos históricos demarcados por questões, econômicas, políticas e socias, a compreensão dessas dinâmicas, favorece a realização de uma análise crítica sobre o campo educacional, especialmente no que se refere à formação docente.

As dificuldades encontradas para o desenvolvimento da dissertação estão relacionadas especialmente com o contexto remoto, as entrevistas foram realizadas, por meio de plataformas de reuniões *online* que, por vezes, apresentava instabilidade na conexão e interferências de barulhos externos nas entrevistas. Contudo, foi possível realizar as entrevistas de maneira satisfatória, a atender os objetivos propostos e cumprir com o cronograma pré-estabelecido.

O que se depreende deste estudo, é que a participação no Programa e a orientação dos supervisores nas atribuições dos bolsistas, gerou impactos significativos no processo formativo ao estabelecer uma interrelação com docentes experientes, impactos também percebidos na trajetória profissional dos professores supervisores, na medida em que puderam conceber novas formas de ensinar a Geografia, possibilitada por discussões e reflexões com os discentes.

REFERÊNCIAS

AMBROSETTI *et al.* Contribuições do PIBID para a formação inicial de professores: o olhar dos estudantes. **Educação em Perspectiva,** Viçosa, v. 4, n. 1, p. 151-174, jan./jun. 2013. Disponível em:https://periodicos.ufv.br/ojs/educacaoemperspectiva/article/viewFile/6615/2722 Acesso em: 28 ago. 2019

AZEVEDO, Fernando De. **A cultura brasileira introdução ao estudo da cultura no Brasil**. Companhia editora nacional. 1944 Disponível em: https://biblioteca.ibge.gov.br/visualizacao/livros/liv80744.pdf Acesso em 20 fev. 2021

BERGAMASCHI, Maria Aparecida; MEDEIROS, Juliana Schneider. História, memória e tradição na educação escolar indígena: o caso de uma escola Kaingang. **Rev. Bras. Hist.**, São Paulo , v. 30, n. 60, p. 55-75, 2010 . Disponível em: http://www.scielo.br/scielo.php?script=sci_arttext&pid=S0102-01882010000200004&lng=en&nrm=is. Acesso em 08 Abr. 2021.

BERTOTTI, Rudimar Gomes; RIETOW, Gisele. Uma breve história da formação docente no brasil: da criação das escolas normais as transformações da ditadura civil-militar. **Educere**, Curitiba, set. 2013. Disponível em: https://educere.bruc.com.br/CD2013/pdf/8746_5986.pdf. Acesso em: 13 dez. 2020.

BOAVENTURA, Edivaldo M. A educação brasileira no período joanino. *in* **A construção da universidade baiana**: objetivos, missões e afrodescendência. Salvador: EDUFBA, 2009. p. 129-141. Disponível em: boaventura-9788523208936-08.pdf (scielo.org) Acesso em: 10 jan. 2021

BRAIT, Lílian Ferreira Rodrigues *et al.* A relação professor/aluno no processo de ensino e aprendizagem. **Revista eletrônica do curso de pedagogia do campus Jataí- UFG**, vol.8 n.1, jan/ jul. 2018 Disponivel em http://200.137.217.156/bitstream/ri/17226/5/Artigo%20-%20L%C3%ADlian%20Ferreira%20Rodrigues%20Brait%20-%202010.pdf Acesso em 12 jun. 2020

BRASIL. **Lei nº 11.788, de 25 de setembro de 2008**. Diário Oficial da União, Brasília, DF, 26 set. 2008.Disponível em http://www.planalto.gov.br/ccivil_03/_ato2007-2010/2008/lei/l11788.htm Acesso em: 02 jul.2020

BRASIL, Capes. Coordenação de Aperfeiçoamento de Pessoal de Nível Superior. Subprojeto "**Ensino de Geografia e Formação docente**: conhecimento e prática no cotidiano escolar" 2018.

BRASIL, Ministério da educação. Lei Federal nº 9.394, de 20 de dezembro de 1996, **LDB-** Lei de Diretrizes e Bases da Educação Nacional.2017 Disponível em https://edisciplinas.usp.br/pluginfile.php/4301780/mod_resource/content/1/LDB.pdf Acesso em 27 ago. 2020

BRASIL. **Ministério da Educação,** 2018. Disponível em: http://portal.mec.gov.br/ Acesso em 18 de fev.2021

BRASIL, Coordenação de Aperfeiçoamento de Pessoal de Nível Superior. **Programa Institucional de Bolsa de Iniciação à Docência** - PIBID. Disponível em: http://www.capes.gov.br/educacao-basica/capespibid. Acesso em: 13 abr. 2020.

BRASIL, Coordenação de Aperfeiçoamento de Pessoal de Nível Superior. **Edital nº 2/2020** Disponível em https://capes.gov.br/images/novo_portal/editais/editais/06012019-EDITAL-2-2020-PIBID.pdf. Acesso em 22 maio 2020

BRASIL, Ministério da educação gabinete do ministro. **Portaria normativa nº 38**, de 12 de dezembro de 2007 Disponível em: portal.mec.gov.br/arquivos/pdf/portaria_pibid.pdf Acesso em: 18 de nov. 2020

BRASIL, Ministério da Educação conselho nacional de educação conselho pleno. **Resolução nº 2**, de 1º de julho de 2015. Disponível em: rcp002_15 (mec.gov.br) Acesso em: 13 dez. 2020

BRASIL. Lei n.13.005, de 25 de junho de 2014. Aprova o Plano Nacional de Educação – PNE e dá outras providências. **Diário Oficial da União**, Brasília, DF., 26 jun 2014. Disponível em: https://www.planalto.gov.br/ccivil_03/_ato2011-2014/2014/lei/l13005.htm Acesso em: 13 dez. 2020

BRASIL. **Lei de 15 de outubro de 1827.** Disponível em: http://www.planalto.gov.br/ccivil_03/leis/lim/LIM.-15-10-1827.htm Acesso em 20 fev.2021

CALLAI, H. C. A Geografia e a escola: muda a geografia? Muda o ensino. **Terra Livre.** São Paulo n. 16 p. 133-152, 2001. Disponível em: http://www.agb.org.br/publicacoes/index.php/terralivre/article/view/353. Acesso em: 13 abr. 2020.

CALLAI, Helena Copetti. Aprendendo a ler o mundo: a geografia nos anos iniciais do ensino fundamental. Cad. **CEDES**, Campinas, v. 25, n. 66, p. 227-247, Aug. 2005 Disponível em http://www.scielo.br/scielo.php?script=sci_arttext&pid=S0101-32622005000200006&lng=en&nrm=iso. Acesso em 28 Jan. 2021

CAMPELO, Talita da Silva. CRUZ, Giseli Barreto da. Parceria universidade–escola básica e a aprendizagem da docência: contribuições da relação entre os professores supervisores do pibid e os licenciandos bolsistas**. Revista brasileira de pesquisa sobre formação docente.** Belo Horizonte, v. 09, n. 15, p. 95-108, ago./dez. 2016.Disponível em: https://revformacaodocente.com.br/index.php/rbpfp/article/view/143/131. Acesso em: 26 abr. 2020.

CARVALHO, Josias Ivanildo Flores de. SANTOS, Francisco Kennedy Silva. Contribuições formativas do Programa Institucional de Bolsa de Iniciação à Docência (PIBID) na docência em Geografia. Revista de ensino de Geografia. 2018. Disponível em: http://www.revista.ufpe.br/ensinodegeografia Acesso em: 05 de nov. 2021

CASTELLAR, Sonia Maria Vanzella. A formação de professores e o ensino de geografia. Associação dos Geógrafos brasileiros. **Revista terra livre** nº 14. 1999. Disponível em: https://www.agb.org.br/publicacoes/index.php/terralivre/article/view/374/356 Acesso em: 13 dez. 2020

CASTELLS, Manuel. **A sociedade em rede**. Volume 1, 8ª edição. São Paulo: Paz e Terra, 1999.

CAVALCANTI, Agostinho Paula Brito. VIADANA Adler Guilherme. **Fundamentos históricos da Geografia**: contribuições do pensamento filosófico na Grécia antiga *IN* História do pensamento geográfico e epistemologia em Geografia. São Paulo: Editora UNESP; São Paulo: 2010. Disponível em https://static.scielo.org/scielobooks/p5mw5/pdf/godoy-9788579831270.pdf Acesso em 10 abr.2020

CAVALCANTI, Lana de Souza. O trabalho do professor de Geografia e tensões entre demandas da formação e do Cotidiano Escolar. *In:* ASCENÇÃO. Valéria de Oliveira Roque *et al.* (orgs). **Conhecimentos da Geografia**: percurso de formação docente práticas na Educação Básica. Belo Horizonte: IGC, 2017. Disponível em: https://url.gratis/d6Jl2D Acesso em 10 abr. 2020.

CAVALCANTI, Lana de Souza, Cotidiano, mediação pedagógica e formação de conceitos: Uma contribuição de vygotsky ao ensino de geografia, **Cedes**, Campinas, vol. 25, n. 66, p. 185-207, maio/ago. 2005, Disponivel em https://www.scielo.br/pdf/ccedes/v25n66/a04v2566.pdf. Acesso em 04 jun. 2020

CAVALLI, Mariana Bolake, FERRAZ Daniela Frigo. Impactos do PIBID acerca do ensino por investigação na visão dos professores supervisores Interfaces **da Educ**., Paranaíba, v.7, n.21, p.151-165, 2016. Disponivel em http://200.181.121.137/index.php/interfaces/article/view/774/1184. Acesso em: 04 jun. 2020

COSTA, Glauber Barros Alves. **Cartografias do Programa Institucional De Bolsa De Iniciação à Docência (PIBID) de Geografia no Brasil**: o desenho da política pública e seus saberes. São Carlos- SP, 2019. Disponível em: https://repositorio.ufscar.br/handle/ufscar/11256. Acesso em 20. Jan. 2021

FERREIRA, Líllian Franciele Silva *et al*. Considerações sobre formação docente para atuar online em tempos de pandemia de Covid-19. **Revista Docência do Ensino Superior**, Belo Horizonte, v. 10, p.1-20, 2020. Disponível em: https://periodicos.ufmg.br/index.php/rdes/article/view/24761/20459 Acesso em 24 maio. 2021

FILHO, João Cardoso Palma. **A República e a Educação no Brasil**: Primeira República (1889-1930). Universidade Estadual Paulista- UNESP 2010. Disponível em: https://acervodigital.unesp.br/bitstream/123456789/106/3/01d06t04.pdf Acesso em 11 jan. 2021.

FIORI, Vivian. **As condições dos cursos de Licenciatura em Geografia no Brasil:** Uma análise Territorial e de Situação**.** 2012, Universidade de São Paulo Faculdade de Filosofia, Letras e Ciências Humanas, São Paulo, 2012. Disponível em: http://www.teses.usp.br/teses/ 8/8136/tde-25042013-122738/pt-br.php Acesso em: 13 de nov. 2020

GATTI, Bernadete. A formação de professores no Brasil: características e problemas. **Educ. Soc**., Campinas, v. 31, n. 113, p. 1355-1379, out./dez. 2010. Disponível em: http://www.scielo.br/pdf/es/v31n113/16.pdf. Acesso em: 12 ago. 2020

GAUTHIER, C.; TARDIF, M. (Orgs.). **A pedagogia**: teorias e práticas da Antiguidade aos nossos dias atuais. Petrópolis: Vozes, 2010. Disponível em: https://vascheffer.files.wordpress.com/2013/10/a_pedagogia-gauthier-e-tardif.pdf Acesso em 06 ago. 2020

GOLDENBERG, Mirian. **A arte de pesquisar:** Como fazer pesquisa qualitativa em ciências sociais. Rio de Janeiro. Record, 2004. Disponível em: https://www.ufjf.br/labesc/files/2012/03/A-Arte-de-Pesquisar-Mirian-Goldenberg.pdf Acesso em 02 out. 2020

GONZÁLEZ, Xosé Manuel Souto. **A didáctica da Geografia**: dúvidas, certezas e compromisso social dos professores Inforgeo, 15, Lisboa, Edições Colibri, 2000, p. 21-42 Disponível em: http://www.apgeo.pt/sites/default/files/inforgeo_15.pdf#page=16 Acesso em 12 jun. 2020

GOVERNO DO ESTADO DA BAHIA, Universidade Estadual do Sudoeste da Bahia-UESB, **Edital nº 128/2019**, Disponível em: http://www2.uesb.br/transparencia/uploads/editais/128-2019-058243400-1565175696.pdf acesso em: 22 maio. 2020

GOVERNO DO ESTADO DA BAHIA, Universidade Estadual do Sudoeste da Bahia-UESB, **Edital PIBID n.º 032/2019** Disponível em: http://www.uesb.br/wp-content/uploads/2019/02/Edital-032-19-PIBID.2019-e-ANEXOS.pdf Acesso em 13 ago. 2020

GOVERNO DO ESTADO DA BAHIA, Universidade Estadual do Sudoeste da Bahia-UESB, **Projeto de reorientação curricular do curso de licenciatura plena em geografia,** 2010 Disponível em: projeto.pdf (uesb.br) Acesso em 13 dez. 2020

GOVERNO DO ESTADO DA BAHIA, Universidade Estadual do Sudoeste da Bahia-UESB, **Edital nº 145/2020** Disponível em Edital-145-20-Residencia-Pedagogica-RP.pdf (uesb.br) Acesso em 13 dez. 2020

GUIDINI, Fernando. **Políticas públicas e políticas educacionais**: discussões a partir da formação de professores para a educação básica. XI Congresso nacional de educação-EDUCERE, Curitiba, 2013. Disponível em: https://educere.bruc.com.br/CD2013/pdf/7297_4466.pdf Acesso em: 23. Jul. 2021

GUSMÃO, Adriana D.F. BENEDICTIS, Nereida Mª, S.M.(org) **Subprojeto "Ensino de Geografia e Formação docente:** conhecimento e prática no cotidiano escolar". 2018

ISER, Betine Pinto Moehlecke et al. **Definição de caso suspeito da COVID-19**: uma revisão narrativa dos sinais e sintomas mais frequentes entre os casos confirmados. Epidemiologia e Serviços de Saúde [online]. 2020, v. 29, n. 3, Disponível em: https://doi.org/10.5123/S1679-49742020000300018. Acesso em: 20. Jul. 2020

KAERCHER, Nestor Andre, A geografia crítica - alguns obstáculos e questões a enfrentar no ensinoaprendizagem de geografia **Boletim Gaúcho de Geografia**, 28, n.1: 45-65, jan, 2002 Disponível em https://seer.ufrgs.br/bgg/article/view/39933/26262. Acesso em 04 jun. 2020

LACOSTE, Yves. **A geografia** – Isso serve, em primeiro lugar, para fazer a guerra. Tradução: José William Vesentini. São Paulo, abril de 1988. Disponível em: http://www2.fct.unesp.br/docentes/geo/bernardo/BIBLIOGRAFIA%20DISCIPLINAS%20GRADUACAO/PENSAMENTO%20GEOGR%C1FICO%202017/3-Geografia(YvesLacoste).pdf Acesso em: 31 maio. 2021

LIBÂNEO, José Carlos OLIVEIRA, João Ferreira de. TOSCHI, Mirza Seabra. **Educação escolar**: políticas, estrutura e organização. Coleção docência em formação: saberes pedagógicos / coordenação Selma Garrido Pimenta 10. ed. rev. e ampl. - São Paulo: Cortez, 2012. Disponível em: https://docero.com.br/doc/scexs8. Acesso em 03 jul. 2020

LIBÂNEO, J. C. **O processo de ensino na escola.** São Paulo: Cortez, 1994. p. 77-118 Disponível em: https://escolafutura.files.wordpress.com/2013/10/o-processo-de-ensino-na-escola.pdf Acesso em 07 de nov. 2020

LIMA, Cristina Maria Garcia de et al. Pesquisa etnográfica: iniciando sua compreensão. **Revista Latino-Americana de Enfermagem**. 1996, v. 4, n. 1 Disponível em: https://doi.org/10.1590/S0104-11691996000100003, Acesso em: 26 out. 2021

LUCENA, Simone. Culturas digitais e tecnologias móveis na educação. **Educar em Revista**, Curitiba, n.59, p. 277-290, jan/mar, 2016. Disponível em: https://www.scielo.br/j/er/a/Mh9xtFsGCs6HRpCWWM5XhvL/?format=pdf&lang=pt Acesso em 24 maio. 2021

MARQUES, Ramiro. **Dicionário Breve de Pedagogia**. 2ªed.2011 Disponível em: http://www.eses.pt/usr/ramiro/docs/etica_pedagogia/dicionario%20pedagogia.pdf Acesso em: 13 ago. 2020

MINAYO, Maria Cecilia de Souza, DESLANDES, Suely Ferreira, GOMES, Romeu, **Pesquisa social:** Teoria, Método e Criatividade, *In*: MINAYO, Maria Cecilia de Souza, (org). 28ª. ed. Petropólis, RJ: Vozes, 2009.

MORAES, Antônio Carlos Robert. **Geografia**: Pequena História Crítica. 20. ed., São Paulo: Annablume, 2005. Disponível em Geografia pequena história critica antônio carlos robert moraes (slideshare.net) Acesso 27 de jan. 2020

MORAIS, Chrysna Gabriella Pereira, **As implicações do Programa Institucional de Bolsas de Iniciação à Docência na produção dos saberes profissionais do licenciando**

de Biologia. Programa de Pós-graduação em Educação - PPGED,Vitória da Conquista, 2017. Disponível em: http://www2.uesb.br/ppg/ppged/wp-content/uploads/2017/06/DISSERTA%C3%87%C3%83O-CHRYSNA-GABRIELLA.pdf Acesso em: 06 de nov. 2021

MOREIRA, Luciana, NEZ Egeslaine. **Programa Institucional De Bolsas De Iniciação à Docência (PIBID):** formação para a prática dos professores de Geografia. 2017. Disponível em: https://www.revistasuninter.com/intersaberes/index.php/revista/login?source=%2Fintersaberes%2Findex.php%2Frevista%2Farticle%2Fview%2F1303 Acesso em: 06 de nov. 2021

NOGUEIRA, Keyse Solange Costa, FERNANDEZ, Carmen. Estado da arte sobre o PIBID como espaço de formação de professores no contexto do ensino de química. **Ensaio Pesquisa em Educação em Ciências**. Belo Horizonte 2019. Disponível em: https://periodicos.ufmg.br/index.php/ensaio/article/view/13136 Acesso em: 28 jun. 2021

NOVAES, Stéfanie Santos. **A contribuição do PIBID pelo olhar dos licenciandos e licenciados do curso de Geografia da Universidade Estadual do Sudoeste da Bahia-UESB no processo de formação docente**. Monografia. Universidade Estadual do Sudoeste da Bahia- Vitória da Conquista-BA, 2018

NÓVOA, António, (org). Formação de professores e profissão docente. *In:* NÓVOA (Org) os **professores e a sua formação.** Lisboa: Dom Quixote, 1992. Disponível em: https://repositorio.ul.pt/bitstream/10451/4758/1/FPPD_A_Novoa.pdf Acesso em 02 jul. 2020

NÓVOA, António, **Os professores na virada do milênio:** do excesso dos discursos à pobreza das práticas.Lisboa, 1999 Disponivel em: https://repositorio.ul.pt/bitstream/10451/690/1/21136_1517-9702_.pdf. Acesso em 19 jun.2020

NÓVOA, António. **Para uma formação de professores construída dentro da profissão**.Lisboa- Portugal 2007. Disponível em: http://www.revistaeducacion.educacion.es/re350/re350_09por.pdf Acesso em: 05 set. de 2019

NÓVOA, António. **Professores Imagens do futuro presente**, Lisboa- Portugal, Julho de 2009 Disponível em:https://rosaurasoligo.files.wordpress.com/2017/04/antc3b3nio-nc3b3voa-professores-imagens-do-futuro-presente.pdf Acesso em 13 ago. 2020

NUNES, Oliveira Raissa. GRECO, Roberto. O PIBID de Geografia contribuindo com o estágio supervisionado. Revista **Cerrados.** 2015. Disponível em: https://www.redalyc.org/pdf/5769/576963553008.pdf Acesso em 26 de jan. 2021

OLIVEIRA, Luciana Amorim de. **Ensino e aprendizagem em Geografia**:trajetória de vida e formação docente. PPGEd-UESB – Campus Vitória da Conquista – BA. 2020 Disponível em: http://www2.uesb.br/ppg/ppged/wp content/uploads/2020/05/Disserta%C3%A7%C3%A3o-completa-Luciana Amorim-vers%C3%A3o-final-1-convertido-1.pdf Acesso em 11 jan. 2021

PASINATO, D. Educação no período populista brasileiro (1945-1964). **Semina - Revista dos Pós-Graduandos em História da UPF**, v. 12, n. 1, 20 nov. 2013. Disponível em: http://seer.upf.br/index.php/ph/article/view/3647 Acesso em: 11 jan. 2021

PAZ, Fábio Mariano da. A valorização do magistério nas novas diretrizes nacionais para os planos de carreira e remuneração dos profissionais da educação básica: avanços e limites. **Avesso do Avesso** v.11, n.11, p. 43-64, novembro 2013. Disponível em:http://www.feata.edu.br/downloads/revistas/avessodoavesso/v11_artigo04_valorizacao.pdf Acesso em: 28 ago. 2020

PEREIRA, Júlio Emílio Diniz As licenciaturas e as novas políticas educacionais para a formação docente. **Educação & Sociedade**, ano XX, nº 68, dezembro/99. Disponivel em: https://www.scielo.br/pdf/es/v20n68/a06v2068.pdf. Acesso em 04 de jun.2020

PEREIRA Juliana dos Santos, BRITO Talamira Taita Rodrigues O PIBID/ UESB e o estágio supervisionado: reflexões sobre a possibilidade de contribuições dessas experiências na formação de estudantes/bolsistas do programa, **Seminário Gepráxis,** Vitória da Conquista – Bahia – Brasil, v. 6, n. 6, p 2224-2235, 2017. Disponível em: http://anais.uesb.br/index.php/semgepraxis/article/viewFile/7354/7131 Acesso em: 13 dez. 2020

PIMENTA, Selma Garrido. Formação de professores: identidade e saberes da docência**.** *In:* PIMENTA, Selma Garrido. (Org). **Saberes pedagógicos e atividade docente**. São Paulo: Cortez Editora, 1999. p. 15- 34. Disponível em: https://edisciplinas.usp.br/pluginfile.php/4404301/mod_resource/content/3/Texto-%20Pimenta-%201999-FP-%20ID%20%20e%20SD.pdf Acesso em: 13 ago. 2020

PIAIA, Karine, SCALABRIN, Ionara Soveral. Um olhar sobre as políticas educacionais brasileiras: desafios e possibilidades. **Anais Eletrônicos** do X congresso nacional de educação- EDUCERE. Pontíficia Universidade Católica do Paraná, Curitiba, 7 a 10 de novembro de 2011. Disponível em: https://educere.bruc.com.br/arquivo/pdf2011/6359_3777.pdf. Acesso em 13 de jul. 2021

PONTES, Robson Sales. **Perspectivas e desafios da formação docente em Geografia**: uma análise da formação no PIBID/UEPB, Campina Grande-PB, 2019. Disponível em: http://tede.bc.uepb.edu.br/jspui/handle/tede/3460 Acesso em 06 de nov. 2021

PONTUSCHKA, N. N.; PAGANELLI, T. I.; CACETE, N. H. **Para ensinar e aprender Geografia.** 3ª Ed. São Paulo: Cortez, 2009. Disponível em: https://sepgeo.files.wordpress.com/2016/03/para-ensinar-e-aprender-geografia.pdf. Acesso em 16 de nov.2020

ROMANOWSKI Joana Paulin. ENS, Romilda Teodora. As pesquisas denominadas do tipo “estado da arte” em educação. **Diálogo Educ**., Curitiba, v. 6, n.19, p.37-50, set./dez. 2006. Disponível em: https://periodicos.pucpr.br/index.php/dialogoeducacional/article/view/24176 Acesso em: 19 de nov. 2020

ROYER, Arcielli. SENS, Tania P. da S. CONCEIÇÃO, Gilmar Henrique da. Comenius: O precursor da pedagogia moderna. **Unioeste** vol. 1 nº 1 jan./jun. 2006 p. 37-40. Disponível em: http://erevista.unioeste.br/index.php/educereeteducare/article/view/1000/852 Acesso em: 13 ago de 2020

SAMPAIO, Andrecksa Viana O. *et al*.**Geografia e História**: reflexões sobre a escola básica. Vitória da Conquista: Edições UESB, 2017. Disponível em: http://www2.uesb.br/editora/wp-content/uploads/Geografia-e-Historia.pdf. Acesso em 26 out.2021

SANTOS, Maiane Fonseca. **A contribuição do PIBID para a formação dos bolsistas ID e a formação continuada dos supervisores**: Uma leitura dos coordenadores de área, 2020 Disponível em: http://www2.uesb.br/ppg/ppged/wp-content/uploads/2020/06/MAIANE-FONSECA-SANTOS.pdf Acesso em 13 de dez. 2020

SAVIANI, D. Formação de professores: aspectos históricos e teóricos do problema no contexto brasileiro. **Revista Brasileira de Educação**, Rio de Janeiro, v. 14, n. 40, p. 143-155, 2009. Disponível em: https://www.sinte-sc.org.br/files/1081/Texto%202%20%20For%20docente%20aspectos%20hist%20Saviani.pdf Acesso em: 27 jul. 2020

SAVIANI, D. História da formação docente no Brasil: três momentos decisivos**. Revista do Centro de Educação,** Santa Maria, v.30, n.2, p.11-26, 2005. https://periodicos.ufsm.br/reveducacao/article/view/3735/2139 Acesso em: 27 jul. 2020

SCALABRIN, Izabel Cristina, MOLINARI Adriana Maria Corder **A Importância da Prática do Estágio Supervisionado nas Licenciaturas**, 2013. Disponível em http://revistaunar.com.br/cientifica/documentos/vol7_n1_2013/3_a_importancia_da_pratica_estagio.pdf. Acesso em: 03 jul. 2020

SCHEID, Neusa Maria John, SOARES Briseidy Marchesan, FLORES, Maria Lorete Thomas. Promoção da formação continuada de professores de ciências da escola básica por meio de monitoria didático-científica**. Vivências**: Revista Eletrônica de Extensão da URI. Vol.5, N.7: p.21-27, maio/2009. Disponível em: http://www2.reitoria.uri.br/~vivencias/Numero_007/artigos/artigos_vivencias_07/Artigo_02.pdf Acesso em: 08 ago de 2020

SCHÖN, Donald. Formar professores como profissionais reflexivos. *In:* NÓVOA, A. **Os professores e a sua formação.** Lisboa: Dom Quixote, 1992. Disponível em: https://pt.slideshare.net/keitelima16/formar-professorescomoprofissionaisreflexivosdonaldschonp Acesso em: 16 jul. 2020

SILVA, Delano Moody Simões da FALCOMER, Viviane Aparecida da Silva, PORTO, Franco de Salles As contribuições do PIBID para o desenvolvimento dos saberes docentes: a experiência da licenciatura em ciências naturais, universidade de brasília. **Ensaio Pesquisa em Educação em Ciências,** Belo Horizonte, 2018 Disponível em: https://www.scielo.br/j/epec/a/J5CCpBY8L39H4QLJsYqHW4H/abstract/?lang=pt# Acesso em 28. Jun. 2021

SOCZEK, Daniel. PIBID como formação de professores: reflexões e considerações preliminares. **Revista Brasileira de pesquisa sobre formação docente**. Belo Horizonte 2011. Disponível em: formacaodocente.autenticaeditora.com.br Acesso em: 20 de set. 2021

SOUZA, C. **Políticas Públicas**: questões temáticas e de pesquisa. Caderno CRH, Salvador, n. 39, p. 11-24, jul./dez. 2003.Disponível em: https://edisciplinas.usp.br/pluginfile.php/1600215/mod_resource/content/2/T2%20Celina%20Souza%20Politicas%20publicas%20RCRH-2006-273.pdf Acesso em: 13 maio. 2020

SOUZA, Celina. **Políticas Públicas**: uma revisão da literatura. Sociologias, Porto Alegre, ano 8, nº 16, jul/dez 2006, p. 20-45. Disponível em: https://www.scielo.br/j/soc/a/6YsWyBWZSdFgfSqDVQhc4jm/?format=pdf&lang=pt Acesso em: 23 jul. 2021

TANURI, Leonor Maria. História da formação de professores. **Rev. Bras. Educ.**, Rio de Janeiro, n. 14, p. 61-88, Aug. 2000. Disponível em: http://www.scielo.br/scielo.php?script=sci_arttext&pid=S1413-24782000000200005&lng=en&nrm=iso. Acesso em 13 ago. 2020

TARDIF, Maurice. A profissionalização do ensino passados trinta anos: dois passos para a frente, três para trás**. Educ. Soc., Campinas**, v. 34, n. 123, p. 551-571, Jun 2013 Disponível em: http://www.scielo.br/scielo.php?script=sci_arttext&pid=S0101-73302013000200013&lng=en&nrm=iso. Acesso em 11 Dez. 2020.

TUNES Elizabeth TACCA, Maria Carmen V. R. JÚNIOR, Roberto dos Santos Bartholo. O professor e o ato de ensinar. **Cadernos de Pesquisa**. São Paulo v. 35, n. 126, p. 689-698, set./dez. 2005 Disponível em: https://www.scielo.br/scielo.php?pid=S0100-15742005000300008&script=sci_abstract&tlng=pt Acesso em: 02 jul. 2020

UNIVERSIDADE ESTADUAL DO SUDOESTE DA BAHIA (UESB), Relatório de atividades do PIBID/UESB Subprojeto de Geografia, Vitória da Conquista, 2015

UNIVERSIDADE ESTADUAL DO SUDOESTE DA BAHIA (UESB), Relatório de atividades do PIBID/UESB Subprojeto de Geografia, Vitória da Conquista, 2017

UNIVERSIDADE ESTADUAL DO SUDOESTE DA BAHIA (UESB), Relatório de atividades do PIBID/UESB Subprojeto de Geografia, Vitória da Conquista, 2019

WALKER, Daniel. **Comenius**: o criador da didática moderna. Juazeiro do Norte:HB editora, 2001. Disponível em: http://www.ebooksbrasil.org/eLibris/comeniusdw.html#13 Acesso em: 27 ago. 2020

ZEICHNER, Kenneth M. **A formação reflexiva de professores**: ideias e práticas. Educa. Lisboa. 1993 Disponível em:https://www.passeidireto.com/arquivo/80056340/zeichner-a-formacao-reflexiva-de-professores. Acesso em: 15 jul. 2020

APÊNDICE A - Roteiro semiestruturado das entrevistas com os professores supervisores do PIBID-UESB

Formação:_____

Maior titulação: ( ) Pós Doutor(a) ( ) Doutor (a) ( ) Mestre ( ) Especialista ( ) Graduado (a)

Tempo de formação: _____

Tempo de atuação na docência em Geografia na educação Básica: _____

Instituição que cursou a graduação: ( ) Privada ( ) Estadual ( ) Federal

Além da docência, você exerce outra atividade que complementa a sua renda?

( ) Sim, na educação _____

( ) Sim, fora da educação. _____

( ) Não

( ) Prefiro não responder

1- O que o PIBID representa para você?

2- Qual foi a sua motivação para participar do Programa?

3- Como você avalia:

a) a participação dos bolsistas nas atividades propostas?

b) a sua contribuição para a formação docente dos bolsistas ID?

c) O amadurecimento profissional dos bolsistas ID durante o período de permanência no PIBID?

4- Quais foram os desafios enfrentados durante a participação no PIBID?

5- Quais os impactos do PIBID, percebidos por você, na formação docente dos bolsistas ID?

6 - Quais as transformações que o Programa proporcionou em sua prática docente? Disserte algo que marcou:

a- em sua relação com os bolsistas ID

b- nas atividades desenvolvidas com os bolsistas ID

c- em sua prática, por meio das experiências como professor supervisor do PIBID

APÊNDICE B - Roteiro semiestruturado dos questionários com o ex-bolsistas (ID) do PIBID-UESB

1- O que o PIBID representa para você?

2- Qual foi a sua motivação para participar do Programa?

3- Quais as transformações que o Programa proporcionou em sua formação docente?

4- Disserte algo que marcou:
a- em sua relação com o professor supervisor
b- nas atividades desenvolvidas com o professor supervisor
c- em sua formação, por meio das experiências do professor supervisor

5- Como você avalia a contribuição do professor supervisor para a sua formação docente?

ANEXO A - Parecer Consubstanciado do CEP

UNIVERSIDADE ESTADUAL DO SUDOESTE DA BAHIA - UESB/BA

PARECER CONSUBSTANCIADO DO CEP

DADOS DO PROJETO DE PESQUISA

Título da Pesquisa: A CONTRIBUIÇÃO DOS PROFESSORES SUPERVISORES NA FORMAÇÃO DOS BOLSISTAS DE INICIAÇÃO À DOCÊNCIA DO PIBID-UESB/ SUBPROJETO DE GEOGRAFIA

Pesquisador: STEFANIE SANTOS NOVAES

Área Temática:

Versão: 1

CAAE: 46860021.4.0000.0055

Instituição Proponente: Universidade Estadual do Sudoeste da Bahia - UESB

Patrocinador Principal: Financiamento Próprio

DADOS DO PARECER

Número do Parecer: 4.755.329

Apresentação do Projeto:

"[...] O PIBID é uma política pública voltada para a formação inicial de professores, como um estímulo à valorização docente, portanto, prioriza-se o encurtamento de distancias, confirmando a escola e a universidade como espaços formadores. [...] A pesquisa caracteriza-se pela abordagem qualitativa e para a realização da dissertação foi imprescindível produzir o estado de conhecimento, a fim de conhecer as produções acerca do tema em questão. Os sujeitos da pesquisa são os professores supervisores e bolsistas ID que participaram do Subprojeto de Geografia, entre os anos de 2014 até 2019 e a pesquisa empírica, em função do atual contexto pandêmico, será realizada de forma remota, para a segurança de todos os envolvidos. O Programa proporciona a realização de mudanças nas concepções acerca do ensino, da aprendizagem, da formação docente e das práticas escolares."

Objetivo da Pesquisa:

"Compreender a contribuição dos professores supervisores para a formação dos bolsistas de Iniciação à Docência (ID) do PIBID/UESB- Subprojeto de Geografia"

Avaliação dos Riscos e Benefícios:

"Riscos:

Vazamento de dados e informações. Invasão de hackeres durante as entrevistas e exposição à situações constrangedoras, queda da internet, interrupção da energia elétrica, ruídos externos que

Endereço: Avenida José Moreira Sobrinho, s/n, Módulo CAP, 1º andar (UESB)
Bairro: Jequiezinho **CEP:** 45.206-510
UF: BA **Município:** JEQUIE
Telefone: (73)3528-9727 **Fax:** (73)3525-6683 **E-mail:** cepjq@uesb.edu.br

UNIVERSIDADE ESTADUAL DO SUDOESTE DA BAHIA - UESB/BA

Continuação do Parecer: 4.755.329

Conclusões ou Pendências e Lista de Inadequações:

Sem pendências.

Considerações Finais a critério do CEP:

Em reunião extraordinária no dia 04/06/2021, por videoconferência autorizada pela CONEP, a plenária deste CEP/UESB aprovou o parecer do relator.

Este parecer foi elaborado baseado nos documentos abaixo relacionados:

Tipo Documento	Arquivo	Postagem	Autor	Situação
Informações Básicas do Projeto	PB_INFORMAÇÕES_BÁSICAS_DO_PROJETO_1744929.pdf	03/05/2021 21:54:35		Aceito
Projeto Detalhado / Brochura Investigador	Projeto_de_pesquisa.pdf	03/05/2021 16:16:13	STEFANIE SANTOS NOVAES	Aceito
Outros	Clausula_de_compromisso.pdf	03/05/2021 16:12:05	STEFANIE SANTOS NOVAES	Aceito
Outros	Instrumentos_de_coleta.pdf	03/05/2021 16:04:01	STEFANIE SANTOS NOVAES	Aceito
Cronograma	CRONOGRAMA.pdf	03/05/2021 15:53:10	STEFANIE SANTOS NOVAES	Aceito
Outros	Compromisso_Geral.pdf	03/05/2021 15:32:51	STEFANIE SANTOS NOVAES	Aceito
Outros	Termo_uso_de_imagens_e_depoimentos.pdf	03/05/2021 15:26:33	STEFANIE SANTOS NOVAES	Aceito
TCLE / Termos de Assentimento / Justificativa de Ausência	TCLE_CEP.pdf	03/05/2021 15:24:17	STEFANIE SANTOS NOVAES	Aceito
Folha de Rosto	folhaderosto_Stefanie.pdf	03/05/2021 15:23:46	STEFANIE SANTOS NOVAES	Aceito

Situação do Parecer:

Aprovado

Necessita Apreciação da CONEP:

Não

Endereço: Avenida José Moreira Sobrinho, s/n, Módulo CAP, 1º andar (UESB)
Bairro: Jequiezinho **CEP:** 45.206-510
UF: BA **Município:** JEQUIE
Telefone: (73)3528-9727 **Fax:** (73)3525-6683 **E-mail:** cepjq@uesb.edu.br